

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



НАУЧНОЕ МНЕНИЕ

Научный журнал

№ 12 (2025)

Педагогические, психологические и философские науки

Санкт-Петербург

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 Джафар 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

Стефанова Наталия 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. — № 12. — 242 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 деятельного 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
Лантев Владимир Валентинович

СОДЕРЖАНИЕ

Теория, стратегии

Нефедьева Е. В.	Перестройка системы школьного образования в СССР в условиях развернутого строительства социализма (1930-е гг.)	11
Вахромеева О. Б., Вахромеев Б. А.	Иван Иванович Лапшин как преподаватель педагогики на Бестужевских курсах	16
Эзри Г. К.	Российский духовно-академический теизм: сущность и хронологические рамки.....	20
Арапов О. Г.	Век богов, век героев, век людей...: О мифах цивилизации нового тысячелетия	30
Меремьянина А. И., Коростелева Е. А., Козуб М. В.	Коммуникативная культура в контексте профессиональной культуры педагога.....	36
Перелейвода Ю. Ю.	Феномен ценностей в современной науке.....	41

Прикладные исследования, технологии

Бучек А. А., Щетинина М. В.	Удовлетворенность деятельностью в педагогической среде: от рефлексии к профессиональному развитию.....	49
Флотская Н. Ю., Буланова С. Ю., Пономарева М. А., Флотский Н. С.	Характеристики личностной идентичности мальчиков и девочек подросткового возраста национальности ненцы с разными типами гендерной идентичности	57
Иванов Е. А., Лычагина С. В.	Социально-психологические методы исследования малых групп (спортивных команд) на примере горного троеборья	65
Виноградова Я. Е., Матвеев К. Н.	Специфика эмодзи в сообщениях субъектов виртуального общения	70
Ершова Д. Е.	Применение наглядных средств обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе.....	78
Прищенко С. В., Корецкая В. А.	Трансформация исторического знания в переживаемый опыт. Роль игровых практик в формировании когнитивно-аффективных основ исторической эмпатии на уроках истории	85
Шнейдер Л. Б., Минаева Н. Л.	Авторитет родительский: потерянное во временах.....	90

Яковлев Р. Д.	Психологические аспекты участия молодых педагогов в профессионально-образовательных сообществах: мотивация и барьеры.....	97
Се Цзиньжань, Давыдова С. А.	Национальный аспект музыкального мышления китайских композиторов.....	109
Смарышева В. А., Муренкова Е. С.	Взаимосвязь субъективного благополучия и аспектов гражданской идентичности у студентов.....	114
Молокова В. И., Попова А. В., Мезенцев В. В.	Комплексная методика коррекции плоскостопия у детей младшего школьного возраста с использованием тренировочного устройства	119
Бак Ю. С., Палаткин И. В.	Влияние инновационных технологий и психоэмоционального состояния на уровень специальной выносливости лыжников-гонщиков 14–15 лет в соревновательном периоде.....	126
Ещенко Т. С.	Специфика использования виртуальных экскурсий в образовательном процессе школы.....	134
Слободчиков И. М., Клевцов И. А.	Феноменология переживания ситуации трудоустройства у взрослых с высокофункциональным аутизмом: интегративная модель психологических компонентов	145
Просецкая В. В., Волохов М. С.	Проектный метод в дистанционном формате: эффективные стратегии постановки заданий в разработке онлайн-курсов для студентов-дизайнеров.....	151
Сидорина Е. В., Мамонова Е. Б., Хорт А. А.	Личностные особенности женщин с проблемами репродуктивного здоровья в период ранней взрослости	162
Зинина А. Ю., Гуриева С. Д.	Разработка и апробация «Экспресс-методики оценки актуальных ресурсов и барьеров восстановления».....	167
Власова Г. И.	Психологические особенности контрпропаганды субкультуры квадербинга в подростковой среде	181
Кузьмина С. С.	Психологический профиль выпускника-биолога университета: взаимосвязь личностных черт и академической успеваемости	187
Венедиктова С. К., Горбушина Н. Ю., Муравьев А. В.	Аспекты феномена спирали молчания в качестве средства воздействия на общественное мнение	191
Дмитриева Л. Г., Нурмухаметова И. Ф., Нурмухаметов Э. А., Политика О. И., Давтян В. Г.	Внутренняя сепарация как фактор аутоагрессивного поведения подростков в условиях цифровой среды	198
Ковалева Н. Б.	Развитие культуры самоопределения учащихся в программе «выбор профессии будущего»	210
Некрасова А. С., Сорочина В. А.	Изучение индивидуальных ценностей молодежи: разработка авторской анкеты.....	215
Ань Шуайцы	Профессиональное образование и исполнительство на тромбоне в современном Китае: становление, развитие, ведущие музыканты.....	225
Фомина С. И., Малюгина В. Е., Малюгина Ю. Е.	Образовательный потенциал междисциплинарных связей в контексте целостного освоения художественной культуры учащимися: результаты анкетирования учителей изобразительного искусства	232

CONTENTS

Theory, strategies

Nefedeva E. V.	Restructuring the school system education in the USSR in the context of the extensive construction of socialism (1930s).....	11
Vakhromeeva O. B., Vakhromeev B. A.	Ivan Ivanovich Lapshin as a teacher of pedagogy at the Bestuzhev Courses	16
Ezri G. K.	Russian spiritual and academic theism: essence and chronological framework.....	20
Arapov O. G.	The age of gods, the age of heroes, the age of humans... The myths of the civilisation of the new millennium.....	30
Meremyanina A. I., Korosteleva E. A., Kozub M. V.	Communicative culture in the context of a teacher's professional culture	36
Pereleyvoda Y. Y.	The phenomenon of values in modern science.....	41

Applied research, technologies

Bucek A. A., Shchetinina M. V.	Satisfaction with activities in the educational environment: from reflection to professional development	49
Flotskaya N. Y., Bulanova S. Y., Ponomareva M. A., Flotskiy N. S.	Characteristics of personal identity in adolescent Nenets boys and girls with different types of gender identity	57
Ivanov E. A., Lychagina S. V.	Socio-psychological methods for studying small groups (sports teams): the case of mountain triathlon	65
Vinogradova Y. E., Matveev K. N.	The specifics of emoji use in the messages of participants of virtual communication	70
Ershova D. E.	The use of visual teaching aids in fine arts education in general education schools.....	78
Prishchenko S. V., Koretskaya V. A.	Transforming historical knowledge into lived experience: the role of game-based practices in developing the cognitive- affective foundations of historical empathy in history education.....	85
Shneyder L. B., Minaeva N. L.	Parental authority: lost in time.....	90

Yakovlev R. D.	Psychological aspects of young teachers' participation in professional-educational communities: motivation and barriers.....	97
Xie Jinran,	The national aspect of musical thinking of Chinese composers.....	109
Davidova S. A.		
Smarysheva V. A.,	The relationship between subjective well-being and aspects	
Murenkova E. S.	of civic identity among students.....	114
Molokova V. I.,	A comprehensive methodology for correcting flat feet	
Popova A. V.,	in primary school-aged children using a training device.....	119
Mezentsev V. V.		
Buck J. S.,	The influence of innovative technologies and psychoemotional state	
Palatkin I. V.	on the level of special endurance of 14–15-year-old cross-country skiers during the competition period	126
Yeshchenko T. S.	The specifics of using virtual excursions in the school educational process	134
Slobodchikov I. M.,	Phenomenology of the job search experience in adults	
Klevtsov I. A.	with high-functioning autism: an integrative model of psychological components	145
Prosetskaia V. V.,	The project method in a distance format: effective strategies	
Volokhov M. S.	of assignment design in the development of online courses for design students	151
Sidorina E. V.,	Personal characteristics of women with reproductive health	
Mamonova E. B.,	problems in early adulthood	162
Khort A. A.		
Zinina A. Yu.,	Development and validation of the “Express Technique	
Gurieva S. Dz.	for Assessing Current Recovery Resources and Barriers”	167
Vlasova G. I.	Psychological features of counterpropaganda of the quadrobics	
	subculture in the adolescent environment	181
Kuzmina S. S.	Psychological profile of a university biology graduate:	
	the relationship between personality traits and academic performance	187
Venediktova S. K.,	Aspects of the spiral of silence phenomenon as a means	
Gorbushina N. Y.,	of influencing public opinion.....	191
Muravyev A. V.		
Dmitrieva L. G.,	Internal separation as a factor of autoaggressive behaviour	
Nurmukhametova I. F.,	in adolescents in the digital environment	198
Nurmukhametov E. A.,		
Politika O. I.,		
Davtyan V. G.		
Kovaleva N. B.	Development of students' self-determination culture	
	in the “Choosing a Profession for the Future” programme	210
Nekrasova A. S.,	Study of youth personal values: development of the authors'	
Sorochina V. A.	questionnaire.....	215
An Shyuaiqi.	Professional education and trombone performance in modern China:	
	formation, development, leading musicians	225
Fomina S. I.,	The educational potential of interdisciplinary connections	
Malyugina V. E.,	in the context of students' holistic development of artistic culture:	
Malyugina Y. E.	results of a survey of fine arts teachers	232

ТЕОРИЯ, СТРАТЕГИИ

Научное мнение. 2025. № 12. С. 11–15.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. Р. 11–15.

Научная статья

УДК 94(47).084.5+373.1

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_11

ПЕРЕСТРОЙКА СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СССР В УСЛОВИЯХ РАЗВЕРНУТОГО СТРОИТЕЛЬСТВА СОЦИАЛИЗМА (1930-е гг.)

Елена Владимировна Нефедьева

Петербургский государственный университет путей сообщения императора Александра I,
Санкт-Петербург, Россия
fjodor95@mail.ru

Аннотация: 1930-е гг. — переломный период в жизни советского государства. В стране было объявлено о развернутом строительстве социализма. Установка на форсированную индустриализацию и осуществление «второй социалистической революции в деревне» была дополнена требованием осуществления культурной революции. Партийное руководство страны обратило пристальное внимание на реорганизацию всей системы советского образования, в первую очередь школьного. Изменение парадигмы развития школьного образования было необходимо для формирования соответствующего психологического состояния советского общества, убежденности в неизбежности полной победы социализма. В статье проанализированы основные директивные документы этого периода, направленные на становление новой системы школьного образования в СССР.

Ключевые слова: всеобщее образование, идеология, партийное руководство, преобразование, психологическое состояние, школа.

Original article

RESTRUCTURING THE SCHOOL SYSTEM EDUCATION IN THE USSR IN THE CONTEXT OF THE EXTENSIVE CONSTRUCTION OF SOCIALISM (1930s)

Elena V. Nefedeva

Emperor Alexander I Saint Petersburg State Transport University, Saint Petersburg, Russia
fjodor95@mail.ru

Abstract. The 1930s were a turning point in the life of the Soviet state. The extensive construction of socialism was announced in the country. The commitment to accelerated industrialisation and the implementation of the “second socialist revolution in the countryside” was complemented by the demand for the implementation of a cultural revolution. The country’s party leadership paid close attention to the reorganisation of the entire Soviet education system, primarily school education. A paradigm shift in the development of school education was necessary to form the appropriate psychological state of Soviet society and to foster confidence in the inevitability of the complete victory of socialism. The article analyses the main policy-making government documents of this period aimed at the formation of a new school education system in the USSR.

Keywords: general education, ideology, party leadership, transformation, psychological state, school

Сегодня в России вся система образования переживает очередной период реформирования. В большой степени реформы затронули и среднюю школу. Важным аспектом успешного проведения любых реформ является ознакомление с имеющимся опытом подобной деятельности. С этой точки зрения представляется интересной история формирования той системы среднего образования в Советском Союзе, которая была в целом сформирована в 1930-е гг. и в своей основе продолжала действовать до конца существования СССР. Знакомство с этим опытом не только интересно, но и важно, поскольку это позволяет использовать его положительные стороны и избежать повторения ошибок. Актуальность идеи освоения имеющегося опыта реформирования советской системы образования объясняет интерес современных исследователей — историков, философов, социологов — к этой теме [1; 2]. Цель данной статьи: показать и проанализировать конкретные шаги руководства СССР по перестройке советской средней школы в 1930-е гг.: от свободного, экспериментального во многом ее устройства в условиях НЭП к стройной, идеологизированной учебной организации эпохи развернутого строительства социализма.

В 1930-е гг. система образования в СССР была зоной особого внимания советского, в первую очередь партийного, руководства.

В течение этого десятилетия был принят целый ряд правительственных документов, которые обозначили направление развития советской школы, ее структуру, принципы организации учебно-воспитательной деятельности, идеологическую наполненность учебной литературы. Начатые в этот период мероприятия по реорганизации школьного образования сформировали его идеологическую, психологическую, структурную специфику, которая отличала советскую среднюю школу практически до конца существования Советского Союза [3, с. 314]. Повышенное внимание советского руководства к школьной системе именно в этот период объясняется в первую очередь изменением парадигмы развития страны в конце 1920-х гг. Причем изменения в системе образования становились в первую очередь заботой правящей партии. Окончательно одержала победу сталинская модель строительства социализма в СССР. Вслед за начавшейся индустриализацией, осуществлением «второй социалистической революции» в деревне партийному руководству страны необходимо было сформировать соответствующую идеологию человека, безусловно поддерживающего новый государственный курс.

Уже XV съезд ВКП(б) в 1927 г. «совершенно правильно выдвинул одну из важнейших проблем реконструктивного периода — проблему *культурной революции*». — отмеча-

лось в резолюции XVI партийного съезда. Но та же резолюция подчеркивает, что «темпы развертывания культурного строительства в стране еще совершенно недостаточны», необходимо их усиление. В качестве «боевой задачи партии на ближайший период» выдвигается «проведение всеобщего обязательного первоначального обучения и ликвидации неграмотности» [4, с. 415]. 25 июля 1930 г. было принято Постановление ЦК ВКП(б) «О всеобщем обязательном начальном обучении». В нем было зафиксировано высказывание Сталина о целях данного решения: «Успешное осуществление всеобщего обязательного обучения будет величайшей победой не только на культурном, но и на политическом и хозяйственном фронтах» (Сталин)» [5, с. 109]. Таким образом форсированные темпы индустриализации предопределили необходимость ускоренного реформирования школьного образования в СССР. Новые установки для системы образования требовали и нового руководства. Уже в 1929 г. в отставку был отправлен нарком просвещения А. В. Луначарский. Этот пост занял А. С. Бубнов. Был заменен весь руководящий состав Наркомпроса. Советское правительство приступило к выполнению партийной директивы. В августе 1930 г. было принято соответствующее постановление ЦИК и Совнаркома СССР «О всеобщем обязательном начальном обучении». Документом утверждалось введение в 1930–1931 гг. обязательного четырехлетнего обучения детей 8–10 лет в начальной школе. В промышленных городах, фабрично-заводских районах и рабочих поселках вводилось обязательное семилетнее обучение [5, с. 112]. При СНК РСФСР был создан специальный Комитет по всеобщему обязательному начальному обучению. На Комитет возлагалась задача объединения сил и средств государственных учреждений и общественных организаций в деле осуществления всеобщего обязательного начального обучения.

Центральное партийное руководство внимательно следило за реализацией принимаемых решений по вопросам образования. Уже в феврале 1931 г. были проанализированы первые результаты деятельности

партийных и государственных органов в этой сфере. В постановлении ЦК партии были подчеркнуты определенные успехи, обращено внимание на существующие недостатки и поставлены новые задачи, решение которых должно было ускорить процесс реформирования системы образования [5, с. 114–115].

Важным направлением заботы руководящих партийных органов в деле реорганизации школьной системы являлось совершенствование учебных программ. Утвержденные Наркомпросом в 1930 г. программы были основаны на принципе комплексов-проектов. По мере их реализации стало очевидно, что у учеников не формируются прочные знания по конкретным предметам: по русскому языку, чтению, математике. Школа не давала систематические общеобразовательные знания в достаточном объеме и не готовила удовлетворительно к последующему обучению в техникумах и вузах. С целью преодоления подобных противоречий в 1930-х гг. ЦК ВКП(б) принимает ряд постановлений (например, «О начальной и средней школе», «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе»), которые были направлены на решительную реорганизацию учебно-воспитательной работы школы. В том числе был обозначен новый подход к разработке учебных программ. Программы должны указывать точный объем систематизированных знаний по конкретным учебным дисциплинам, в первую очередь таким, как родной язык, математика, физика, химия, география, история. Уже с 1933 г. вводились в действие новые учебные программы по основным предметам.

В деле реорганизации всего учебного процесса важную роль играла подготовка соответствующей учебной литературы. И эта проблема также была в поле зрения руководства страны. В изданном в 1933 г. постановлении ЦК ВКП(б) «Об учебниках для начальной и средней школы» было указано на необходимость подготовки и использования в школах стабильных учебников по предметам. Наркомпрос, исполняя директиву партийного

руководства, разработал план издания учебников. К делу подготовки новой учебной литературы были привлечены ученые, методисты, опытные учителя различных областей знаний. В результате новые учебники были составлены в соответствии с новыми учебными программами. В 1936 г. в РСФСР тираж учебной литературы, подготовленной в соответствии с новыми установками, достиг 72 миллионов [6, с. 373].

Особое внимание в этот период было уделено вопросу преподавания истории в школах. В прежние годы в младших классах школы история не преподавалась вообще. В условиях развернутого социалистического строительства партийное руководство понимало необходимость соответствующего идеологического подхода к воспитанию советских детей. Как один из основных предметов, формирующих мировоззрение подрастающего поколения, преподаваемая в социалистической школе история должна была соответствовать идеологическим установкам правящей партии. При рассмотрении на самом высоком партийном уровне вопроса о школьном курсе истории СССР и о новых учебниках по этому предмету подчеркивалось, что они должны быть «составлены в духе марксизма» [7, с. 115]. В целом этому требованию соответствовал проект учебника по истории СССР для начальной школы, разработанный группой ученых под руководством профессора А. В. Шестакова. Этот учебник впервые был издан в 1937 г.

Заложенные в первых советских учебниках по истории идеи стали основой исторического образования в СССР практически до конца его существования. Главную мысль, которую педагоги-историки и учебная литература должны были донести до учеников, методисты-историки формулировали следующим образом: «учащиеся должны понимать, что победа социализма есть неизбежный результат прогрессивного развития человеческого общества», и что «наш строй является наилучшей организацией общества, чем любой несоветский общественный строй» [8, с. 19]. Такая установка вполне отвечала тем новым требованиям,

которые руководство страны предъявляло перестраиваемой системе школьного образования в период развернутого строительства социализма.

Во второй половине 1930-х гг. партийное руководство по-прежнему обращало внимание на дело реорганизации школьного образования. В результате к концу десятилетия фактически было зафиксировано возвращение к традиционной форме школьного обучения — классно-урочной, отвергнутой в 1920-е гг. Урок со строго определенным расписанием занятий выступал основной формой учебной деятельности. Ведущая роль на уроке сохранялась за учителем. В 1934 г. было возвращено деление учеников школы на классы с твердым составом учащихся. До этого вместо классов вводились группы. Учебный год делился на четверти, по окончании которых педагог подводил итоги работы каждого ученика. В конце учебного года проводились проверочные испытания для учащихся всех классов. Была возвращена система дифференцированного оценивания знаний учащихся: отметки «отлично», «хорошо», «посредственно», «плохо», «очень плохо».

Эта концепция советского школьного образования во многих своих чертах сохранялась до конца XX в. Она имела свои сильные стороны. К ним безусловно относится формирование у учащихся в результате обучения стройной системы знаний по основным предметам, преемственность всех ступеней образования от начального до высшего, забота руководства страны об обеспечении школы учебной литературой. И, если к началу 1930-х гг. треть населения СССР все еще оставалась неграмотной, то согласно данным переписи 1939 г. грамотность выросла почти до 90 процентов. Очевидно, не без основания Советский Союз называли «самой читающей державой мира». Однако новая образовательная парадигма с ее унификацией, стандартизацией учебного процесса преследовала цель подготовить послушного участника социалистического строительства и не способствовала формированию самостоятельной, альтернативно мыслящей личности.

Список источников

1. Лобастова В. А., Симоненко Т. И., Самылов О. В. Диалогическая модель образования в информационном обществе // Научное мнение. 2020. № 1-2. С. 10–17.
2. Петрова Н. Повседневная жизнь русской школы от монастырского учения до ЕГЭ. М.: Изд-во «Ломоносов», 2021. 232 с.
3. Самылов О. В., Симоненко Т. И. Исторический выбор России: К истокам отечественной образовательной традиции // Теория и практика общественного развития. 2015. № 12. С. 314–316.
4. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). Т. 4. 1926–1929 / Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. М.: Политиздат, 1984. 576 с.
5. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / Составители: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М.: «Педагогика, 1974. 560 с.
6. Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаетова М. Ф. История педагогики. М.: «Просвещение», 1974. 447 с.
7. Сорокин А., Лукашин А. «Не освещен вовсе аппарат самодержавия...» // Родина. 2016. № 9. С. 114–121.
8. Кудряшов С. Никаких произвольных толкований // Родина. 2008. № 11. С. 16–21.

Статья поступила в редакцию 09.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 09.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторе:

Е. В. Нефедьева — кандидат исторических наук, доцент.

Information about the Author:

E. V. Nefedeva — Candidate of Sciences (History), associate professor.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 16–19.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. Р. 16–19.

Научная статья

УДК 378; 929

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_16

ИВАН ИВАНОВИЧ ЛАПШИН КАК ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ПЕДАГОГИКИ НА БЕСТУЖЕВСКИХ КУРСАХ

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. В статье освещается малоизвестный факт о преподавании педагогики философом–неокантианцем И. И. Лапшиным на Бестужевских курсах. С 1896 по 1918 г. он специализировался на истории педагогических теорий, в рамках которых затрагивал вопросы по истории философии и психологии.

Ключевые слова: И. И. Лапшин, Бестужевские курсы, педагогика, воспитание, педагогические теории

Original article

IVAN IVANOVICH LAPSHIN AS A TEACHER OF PEDAGOGY AT THE BESTUZHEV COURSES

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. This article highlights a little-known fact about the teaching of pedagogy by the neo-Kantian philosopher I. I. Lapshin at the Bestuzhev Courses. From 1896 to 1918, he specialised in the history of pedagogical theories, within which he addressed issues in the history of philosophy and psychology.

Keywords: I. I. Lapshin, Bestuzhev Courses, pedagogy, education, pedagogical theories

Иван Иванович Лапшин (1870–1952) преподавал педагогику на Санкт-Петербургских (Петроградских) Высших женских (Бестужевских) курсах с 1896–1897 уч. г. по 1917–1918 уч. г. [1, с. 415]. К работе в высшей женской школе философ И. И. Лапшин приступил

на год раньше, чем в окончанном им в 1893 г. Санкт-Петербургском университете [2]. Пригласивший его на ВЖК декан историко-филологического отделения, наставник в науке, профессор А. И. Введенский доверил начинающему преподавателю вновь введенный

курс по истории педагогики. Об этом писала в сборнике воспоминаний главный библиотекарь ГПБ им. М. Е. Салтыкова-Щедрина, член Комитета объединения бывших бестужевков в Ленинграде Т. А. Быкова [3, с. 89].

Статья написана с целью подтвердить факт преподавания Лапшиным педагогики на курсах, чтобы устранить имеющиеся неточности в историографии (на сайте СПбГУ «Биографика» ошибочно указано, что он читал на Бестужевских курсах только лекции по психологии [4]). Цель достигается решением ряда задач: анализом мемуарных свидетельств и выяснением особенностей авторского курса лекций по педагогике. Научная ценность статьи состоит в освещении лапшинской концепции преподавания педагогики, трактованной им посредством истории философии.

На ВЖК до введения курсовой системы преподавания в 1906 г. Лапшин, помимо лекций по педагогике (под видом «Истории педагогических теорий») и истории философии XIX в., вел одноименные семинары, а также практические занятия по «Введению в эстетику» [1, с. 415]. Лапшинские лекции «История педагогических теорий» издавались на ВЖК литографированным способом не один раз (в 1904 г., 1908 г. и др.). На основе анализа ежегодных Отчетов Общества для доставления средств курсам были получены погодные сведения об учебной нагрузке И. И. Лапшина. В 1906–1907 уч. г. по курсовой системе он прочел курс «История педагогических учений». С 1907–1908 уч. г. по 1917–1918 уч. г. ученый читал курсы: «Психология», «История новой философии», а также продолжал вести семинарий по вопросам эстетики. В 1912–1913 уч. г. философ вел спецкурс и практикум по педагогике. На следующий год он вернулся к лекционному курсу «История педагогических теорий». С 1914-го по 1916 г. у преподавателя занимались слушательницы двух младших курсов в просеминарии по педагогике, а со старшими он проводил семинарии по вопросам психологии. В 1916–1918 гг. Лапшин предложил бестужевкам новый семинарий — «Педагогическая психология» [1, с. 415].

Одну из первых биобиблиографических справок о Лапшине в год его 60-летия написал в 1930 г. в боннском журнале философ–

публицист Борис Валентинович Яковенко (1884–1949). Лапшин был назван «неоспоримо выдающимся русским представителем кантианства, или, точнее, имманентного субъективного критицизма» [5, с. 78–79]. Коллега Лапшина Николай Онуфриевич Лосский, вызывавший своим преподаванием множество живейших откликов курсисток, в воспоминаниях «Жизнь и философский путь» был немногословен, когда речь заходила об Иване Ивановиче. Он отмечал своего товарища, приват-доцента Лапшина как доброжелательного оппонента на защите своей магистерской диссертации в 1903 г. [6, с. 120–121]. Делая акцент на давней конфронтации по научным вопросам с Введенским, Лосский не замедлил подчеркнуть, что за защищенную в 1907 г. Лапшиным магистерскую диссертацию «Законы мышления и формы познания» «он получил сразу степень доктора, что случается весьма редко в наших университетах, только в случае особенно выдающихся достоинств труда. Тем не менее Введенский и Лапшина не допускал до получения профессуры вплоть до 1913 г.» [6, с. 129–130].

В книге «Наша дань Бестужевским курсам» зарубежные бестужевки вспоминали о том, как И. И. Лапшин вместе с Н. О. Лосским и С. Л. Франком экзаменовали их по лекциям профессора А. И. Введенского [7, с. 44–45]. В библиографическом указателе 1966 г. бывшие бестужевки из СССР И. И. Лапшину, покинувшему Петроград в ноябре 1922 г. на «философском пароходе», в списке преподавателей курсов по причине цензуры смогли уделить лишь две строки (и то написанные с ошибками: в дате смерти ученого и сроке окончания преподавания на курсах). «Лапшин Иван Иванович (1870–1949). Философ–неокантианец. В 1896–1916 гг. преподавал на ВЖК. Эмигрировал в Чехословакию» [8, с. 136]. В 2018 г. были опубликованы воспоминания окончившей курсы Е. Ю. Мельниковой, которая называла манеру чтения лекций преподавателя излишне темпераментной, а самого Лапшина сравнивала с «ярким добрым молодцем». В аудитории, чтобы ответить на вопрос «что человек для вечности», он крутил кистями рук, как лопастями. Ответ в виде «чихнуть» не устроил курсистку,

и она ушла к «застывшему» и «статичному» А. И. Введенскому [1, с. 654–655].

Большинство современных исследователей пишут о наследии И. И. Лапшина в философии и психологии (например, И. О. Ломова о его философии изобретения, Ю. Б. Мелих о поиске в его творчестве трансцендентальных оснований индивидуального и общего, В. В. Большакова о его психологии скептицизма в истории философии и др.). Наиболее последовательно к проблемам творчества Лапшина обращался в своих работах доктор философских наук Владимир Федорович Пустарнаков (1934–2001). Так, в статье «Лапшин как философ, исследователь научного и художественного творчества» автор продемонстрировал факторы влияния личностей, которые И. И. Лапшин выделял для соотнесения их с той или другой философской школой. Философ акцентировал внимание на процессах зарождения и развития творческих способностей личности [9, с. 227]. Последнее обстоятельство крайне важно для понимания содержания занятий по педагогике, которые Иван Иванович проводил для бестужевки. Автор первой монографии о Бестужевских курсах Э. П. Федосова, писавшая ее на основе материалов, представленных объединением бывших бестужевки из Москвы и Ленинграда, отмечала, что профессор Лапшин «знакомил слушательниц с основными педагогическими системами и течениями прошлого» [10, с. 82].

В юбилейном сборнике, посвященном 25-летней деятельности Бестужевских курсов, Введенский поручил Лапшину написать очерк о кафедре философии за минувшую четверть века. Иван Иванович достойно справился, приписав полстраницы о том, как он преподавал «Историю педагогических теорий» [11, с. 7]. Ученый отказывался считать педагогическими те сочинения, которые были схожи со сборниками случайно приобретенных педагогических правил, так как они не имели ни научной ценности, ни исторического влияния. Пламенным проповедям он противопоставлял работы по теории воспитания (или педагогики), авторы которых научным путем вырабатывали нормы, помогавшие при определенном руководстве достичь физического и духовного идеала для человека и общества [12, с. 4–5].

Лекции и практические занятия по педагогике И. И. Лапшин увязывал с подготовкой курсисток по древней, новой и новейшей истории философии. Со слушательницами и вольнослушательницам III курса, сдавшими древний и новый отделы истории философии, ученый один час в неделю занимался педагогическими идеями Платона и Аристотеля, раскрывал педагогические учения XVII в., затрагивал Ж.-Ж. Руссо, энциклопедистов и О. Канта. Бестужевки выпускного курса два часа в неделю изучали педагогические теории XIX в., изложение которых лектор дополнял историческим очерком педагогических учений и обзором литературы по психологии детского возраста [1, с. 653–654]. В ЦГИА СПб в Фонде 2262 (И. И. Лапшин) сохранилась записка неизвестной молодой женщины «Моя философия», датированная 1900 г., автор которой рассуждала в том числе о воспитании детей [13, л. 3–7 об.]. Можно предположить, что она имела отношение к ВЖК. В просеминариях курсистки изучали специальную литературу по теории восприятия; в семинариях уделяли время переводам педагогических сочинений. Гордостью преподавателя была курсистка М. Н. Еремина, которая в 1903 г. сделала сокращенный перевод книг: «L'Éducation Par L'Instruction Et Les Théories Pédagogiques De Herbart» (Marcel Mauxion, Paris, 1901) и «Sozialpädagogik» (Paul Natorp, Marburg, 1898) [11, с. 7].

И. И. Лапшин не создал обобщающего труда о философском осмыслении педагогического опыта. Последним занимались его предшественники и современники — историки педагогики и просветители (Л. Н. Модзалевский, А. П. Медведков и мн. др.), но они лишь отчасти связывали фундамент педагогических знаний с историей философии. Ученый сочетал теорию воспитания с этическим и эстетическим идеалом, который черпал из практической философии; обращался к проблеме наследственности и рас, вопросу о соотнесении вида и индивида, а теорию познания скреплял с проблемой умственного воспитания. В вопросе о происхождении основ человеческого познания философ переносил в область педагогических теорий борьбу рационализма и эмпиризма [12, с. 6–10].

Список источников

1. *Вахромеева О. Б.* Преподавание наук на Высших женских (Бестужевских) курсах (1878–1918). Со вступительным очерком «Границы женской эмансипации в дореволюционной России»: к 140-летию Бестужевских курсов. М.: РОССПЭН, 2018. 903 с.
2. Лапшин Иван Иванович [Личная карточка 1922 г.] // ОА СПбГУ. Ф. 1. Опись личных карточек профессорско-преподавательского состава за 1920–1940-е гг. Л. 645. Электронный ресурс. Режим доступа: https://history.museumspbu.ru/files/Arhivnaya_kollekciya/645.pdf (дата обращения: 10.11.2025).
3. Историческое отделение Высших женских (Бестужевских) курсов / Санкт-Петербургские Высшие женские (Бестужевские) курсы. 1878–1918: сборник статей. 2-е изд., испр. и доп. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1973. С. 84–92.
4. *Сидорчук И. В., Малинов А. В.* Лапшин Иван Иванович (1870–1952). Электронный ресурс. Режим доступа: <https://bioslovhist.spbu.ru/person/420-lapshin-ivan-ivanovich.html> (дата обращения: 10.11.2025).
5. *Ермичев А. А. И. И.* Лапшин и Н. О. Лосский в журнале «Der Russische Gedanke» // Соловьевские исследования. 2020. Вып. 4. С. 75–93.
6. *Лосский Н. О.* Воспоминания: Жизнь и философский путь. Мюнхен: Fink, 1968. 334 с.
7. Наша дань Бестужевским курсам: Воспоминания бывших бестужевок за рубежом. Париж: Изд. «Объединения б. бестужевок за рубежом», 1971. 176 с.
8. Высшие женские (Бестужевские) курсы: библиографический указатель. М.: Книга, 1966. 192 с.
9. *Пустарнаков В. Ф.* Лапшин как философ, исследователь научного и художественного творчества / Неокантианство в России: Александр Иванович Введенский, Иван Иванович Лапшин. М.: РОССПЭН, 2013. 358 с.
10. *Федосова Э. П.* Бестужевские курсы — первый женский университет в России (1878–1918 гг.). М.: Педагогика, 1980. 144 с.
11. *Лапшин И. И.* Кафедра философии на Высших женских курсах в Петербурге за минувшие 25 лет / С.- Петербургские Высшие женские курсы за 25 лет. 1878–1903. Очерки и материалы. СПб.: Изд. Комитета Общества для доставления средств ВЖК в С.- Петербурге, 1903. С. 4–7.
12. *Лапшин И. И.* История педагогических теорий. СПб.: Литография Богданова, 1908. 234 с.
13. Записка неустановленного лица. Моя философия // ЦГИА СПб. Ф. 2262. Оп. 1. Д. 12. Л. 1–89.

Статья поступила в редакцию 12.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 12.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

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. № 12. С. 20–29.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 20–29.

Научная статья

УДК 1(091)

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_20

РОССИЙСКИЙ ДУХОВНО-АКАДЕМИЧЕСКИЙ ТЕИЗМ: СУЩНОСТЬ И ХРОНОЛОГИЧЕСКИЕ РАМКИ

Григорий Константинович Эзри

Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск, Россия
grigoriyezri@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9747-1586>

Аннотация. В настоящей статье автор отвечает на два вопроса: первый — какова философская сущность духовно-академического теизма, второй — каковы хронологические рамки существования данной философской традиции. Показано, что российская духовно-академическая философия, в рамках которой в XIX в. сформировалась православная персонология, может быть охарактеризована как теистический персонализм. В рамках данного направления сформировалось комплексное, систематическое, междисциплинарное философское учение о личности. Духовно-академическая философия личности хронологически не ограничивается XIX в. — в начале XX в. персоналистическая философия продолжала свое развитие в рамках философии языка. Соответственно, как полагает автор, хронологическими рамками существования российского духовно-академического теизма является XIX — начало XX в.

Ключевые слова: российский духовно-академический теизм, русская религиозная философия, личность, Совершенное Существо, человек, православная персонология, персонализм, теизм, теистический персонализм

Original article

RUSSIAN SPIRITUAL AND ACADEMIC THEISM: ESSENCE AND CHRONOLOGICAL FRAMEWORK

Grigoriy K. Ezri

Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia
grigoriyezri@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9747-1586>

Abstract. In this article, the author answers two questions. First, what is the philosophical essence of spiritual-academic theism? Second, what is the chronological framework for the existence of this philosophical tradition? It is shown that Russian spiritual-academic philosophy, within which Orthodox personology developed in the 19th century, can be characterised as theistic personalism. Within this framework, a comprehensive, systematic, and interdisciplinary philosophical doctrine of personality developed. The spiritual-academic philosophy of person is not chronologically limited to the 19th century; at the beginning of the 20th century, personalistic philosophy continued its development within the framework of the philosophy of language. Accordingly, the author believes that the chronological framework for the existence of Russian spiritual-academic theism is the 19th and early 20th centuries.

Keywords: Russian spiritual-academic theism, Russian religious philosophy, person, Perfect Being, human being, Orthodox personology, personalism, theism, theistic personalism

Введение

Вопрос о сущности и хронологических рамках российского духовно-академического теизма остается дискуссионным в историко-философской науке.

В рамки духовно-академического теизма обычно включаются исследования и учебные материалы преподавателей дореволюционных академий [1, с. 3]. Одним из преподавателей Московской духовной академии был П. А. Флоренский. Но как показал В. И. Коцюба, философские воззрения преподавателя Московской духовной академии П. А. Флоренского значительно отличались от его коллег [2]. Автор согласен с данным тезисом, так как этот отечественный философ опирался на софиологию и идею «всеединства» В. С. Соловьева, поэтому, несмотря на православные корни, онтология и антропология многих других академистов отличалась от таковых у Флоренского. Об этом еще будет сказано ниже. Таким образом, не представляется возможным говорить о том, что духовно-академический теизм как философская традиция был близок для всех преподавателей духовных академий.

Бесспорным с точки зрения историко-философской науки является тот факт, что российский духовно-академический теизм охватывает XIX в. [1, с. 3]. Однако дискуссионным остается вопрос о предреволюционном начале XX в. (например, А. Э. Барсегова и И. В. Мезенцев включили начало XX в. в хронологические рамки своих исследований отдельных направлений духовно академической философии) [3; 4]. Иными словами, нет единого мнения о хронологических рамках российского духовно-академического теизма.

По сути, целью настоящей работы является ответ на два вопроса: первый — какова философская сущность духовно-академического теизма, второй — каковы хронологические рамки существования данной философской традиции. Но оба эти вопроса, как считает автор, можно исследовать как один, полагая, что хронологическими рамками (периодом) существования духовно-академического теизма будет время существования данного направления русской религиозной философии как

целостного историко-философского явления с точки зрения исследовательских задач, направления исследования и выводов. Новизна заключается в том, что, *во-первых*, хронологические рамки духовно-академического теизма определяются в логике развития учения о личности, *во-вторых*, духовно-академическая философия языка рассматривается как дальнейшее развитие учения о человеке, *в-третьих*, эксплицировано соотношение понятий «духовно-академический теизм», «духовно-академическая философия», «теистический персонализм», «православная персонология».

Теоретическая основа данного исследования — труды К. М. Антонова, В. С. Горского, Б. В. Емельянова, В. И. Коцюбы, С. А. Нижникова, С. В. Пишуна, И. В. Цвык, которые во многом определяют современную методологию исследования русской религиозной философии в целом и духовно-академического теизма в частности. Отдельное внимание необходимо обратить на концепции Б. В. Емельянова (рассматривал русскую философию как человековедение) [5], С. А. Нижникова (показал персоналистический характер русской религиозной философии) [6], С. В. Пишуна (доказал, что в рамках духовно-академической философии сформировалась православная персонология) [7]. Методы исследования — метод историко-философской реконструкции, ретроспективный метод, метод моделирования, диалектический метод, системно-структурный метод.

Учитывая большой объем историко-философского материала, касающегося духовно-академического теизма (первоисточники и труды историков философии), автор считает, что для раскрытия заявленной темы целесообразно ограничиться следующим. *Во-первых*, показать сущность Совершенного Существа и человека как личностей в российском духовно-академическом теизме (духовно-академические онтология и антропология). *Во-вторых*, эксплицировав сущность духовно-академического теизма в процессе рассмотрения обозначенных вопросов, представив его модель как историко-философское явление, возможно будет сделать вывод о хронологических рамках

рассматриваемого направления русской религиозной философии.

Совершенное Существо и человек в религиозной философии российских до-революционных духовных академиях. О Совершенном Существо и человеке писали многие духовно-академические теисты, например, А. И. Введенский, В. Н. Карпов, В. Д. Кудрявцев-Платонов и многие другие. Однако учитывая ограниченный объем статьи, не позволяющий процитировать всех академистов по интересующему нас вопросу, необходимо привести и интерпретировать наиболее показательную цитату. Считаем, что наиболее репрезентативно следующее суждение А. Голубинского: «Душа как субстанция, непрестанно действующая из себя, единая и неизменяющаяся в своей сущности, ... носит подобие самостоятельности Бесконечного Существа. ... она, как субстанция ограниченная, в этих же самых свойствах остается несравненно ниже Его. Бесконечное существо имеет самостоятельное бытие от самого себя. А душа человеческая получает самостоятельность от него» [8, с. 41]. Представитель отечественного философского теизма подчеркнул, что бытие Сверхсущего и бытие каждой человеческой личности — это не одно и то же бытие, каждая личность обладает своим собственным самостоятельным существованием. Отличаются лишь свойства такого бытия — бытие Совершенного Существа детерминирует само себя, а бытие каждого человека получило самостоятельность от Бога. И отсутствие тождественности существований каждой конкретной личности — принципиальное для духовно-академического теизма положение.

Принципиальность этого положения академисты доказывали критикой других вариантов онтологии. Например, П. Д. Юркевич критиковал материализм [9], а С. С. Гогоцкий западноевропейские философские системы XVII и XVIII вв. [10], а также учение Г. Гегеля [11].

С. С. Гогоцкий критиковал западноевропейские философские системы XVII и XVIII вв. с опорой на философию И. Канта, не считая ее правильной во всем. Глав-

ная проблема кантовской философии, по его мнению, заключается в том, что дуализм метафизического и феноменального он заменил на дуализм чувственного и феноменального [10, с. 139]. Однако И. Кант утверждал, что личность обладает автономной свободной волей, которая не может допустить господства эмпирической воли, т. е. слепого влечения [10, с. 141]. По сути, немецкий философ утверждал самостоятельность индивидуального бытия личности, ее онтологическую независимость от других личностей. Однако такая постановка вопроса не была характерна для многих западноевропейских философских течений XVII и XVIII вв. В этом смысле является показательным учение Мальбранша, который развивал идеи Р. Декарта. Он не просто полагал, что существование пространства связано с идеей Бога, но шел дальше и утверждал, что бесконечность Божественной субстанции и есть пространство. В этом пространстве (Совершенном Существо), по мысли Мальбранша, находятся схожие с Божественной субстанцией сотворенные души и духи. С. С. Гогоцкий привел показательную цитату Мальбранша: «Мы все видим в Боге» [10, с. 9–10]. Иначе говоря, мысль С. С. Гогоцкого состоит в том, что в подобных онтологиях не может быть автономных свободных личностей, потому что утверждается их субстанциальная связь, потому что они буквально пространственно находятся внутри Совершенного Существа и коммуницируют друг с другом именно благодаря пребыванию в Нем.

Такая же логика обнаруживается и при критике рассматриваемой академистом философии Г. Гегеля. Гегель, вслед за Шеллингом, утверждал тождество идеального и вещественного [11, с. 8]. Но затем он во многом не согласился с Шеллингом и развил учение о диалектическом методе и о развитии всемирного сознания по ступеням. Существование всемирного сознания поддерживается диалектически благодаря высшей идеи единства [11, с. 9–10]. Всемирное сознание — дух в процессе своего развития осознает, что все происходящее — это деятельности его мысли. Фактически в таком случае получается, что речь идет о самосознании всемирного

сознания [11, с. 17]. Далее С. С. Гогоцкий показал, что чистое бытие — это метафизическое определение Безусловного существа (Бога) [11, с. 26]. Иначе говоря, в философии Гегеля российский академист обнаружил ту же идею, что в критикуемых им системах XVII и XVIII вв. — утверждение субстанциальной связи всего существующего — существующее пребывает в Сверхсущем. Другое дело, что в связи с тождеством вещественного и идеального в данном случае затруднительно утверждать, что пребывание в Боге носит пространственный характер, потому что здесь нет картезианского дуализма протяженности (пространственности) и мышления. Все сущее в данной онтологии пребывает в мысли познающего себя Совершенного Существа.

Если говорить о соотношении человека и Бога в гегелевской философии, то необходимо говорить о диалектике Абсолютного духа, который сознает свою тождественность с ограниченным человеческим духом в процессе своего развития [11, с. 109]. Несколько иначе эту же мысль выразил современный исследователь А. С. Чупров: бытие человека он рассмотрел как условие и момент становления Сверхсущего как Сверхсущего. Совершенное Существо не является собой, если не создает человека, а человек не может быть собой, если не осознает себя в Совершенном Существо [12, с. 79–80]. А. С. Чупров предельно точен при изложении философии Г. Гегеля: внимание он акцентировал, во-первых, на диалектической связи человека и Совершенного Существа в процессе становления самосознания Сверхсущего, во-вторых, на тождестве действительности и мышления. При этом сама диалектическая связь возможна именно благодаря тождеству действительности и мышления. Это одно из центральных положений философии Г. Гегеля.

Продолжая исследование дальше, С. С. Гогоцкий перешел к критике философии Гегеля, сопоставляя ее с системами Канта и Шеллинга. Академист показал, что невозможно согласиться с гегелевской интерпретацией присутствия в человеческом духе абсолютного мышления, потому что немецкий мыслитель

отождествил происходящее в действительно происходящем в мышлении [11, с. 148]. Проще говоря, произошедшее в мышлении или представлении человека само по себе не оказывает никакого влияния на окружающий мир. Способность человека формулировать понятия на основе чувственных образов не доказывает того, что сам по себе процесс мышления оказывает влияние на окружающую человека действительность. Вывод С. С. Гогоцкого таков: «Признав чистое мышление способным к производству из себя всех существующих ступень жизни, Гегель отождествляет его с чистым бытием. То и другое есть ни что иное как самоуравнение нашего “я”. Я равно Я» [11, с. 152–153]. Иначе говоря, если убрать из философии Гегеля тождество мышления и действительности, то она будет утверждать только самостоятельность и самодостаточность индивидуального человеческого Я. Соответственно, для каждой человеческой личности характерна тождественность ее индивидуального Я, самостоятельность и самодостаточность ее бытия, диалектически не связанного с другими личностями. Подчеркнем, что индивидуальному Я, личности духовно-академические теисты, как показал С. В. Пишун [7, с. 36–37], и с чем мы безусловно согласны, отводили особую роль, утверждая его как онтологический центр «лица» и обозначая таким путем богоподобие человека. Онтологическое значение Я также подчеркивалось и тем, что с точки зрения нравственного богословия моральный закон имманентен Я, т. е. находится в онтологическом центре человека.

П. Д. Юркевич, утверждая, что материализм является признаком упадка философии, был убежден в том, что материалистические воззрения Фейербаха явились протестной реакцией против теорий Спинозы, Фихте, Гегеля, отрицавших все конечное и индивидуальное, которое и дается человеку в непосредственном созерцании. Конечный вывод академиста — материализм не обосновывается с помощью естественнонаучных дисциплин (в первую очередь физики и физиологии). Академист трактовал материализм как момент в развитии реалистического направ-

ления в философии, который с историко-философской точки зрения победил абсолютный идеализм, что открывало возможность для становления реализма на основе учения об идеальном [9]. Связь материализма и реализма в философии Фейербаха отмечал и современный исследователь А. С. Чупров [13, с. 183]. Однако фейербаховский реализм был построен на отрицании трансцендентного бытия и не имел идеалистической основы. Итак, с точки зрения П. Д. Юркевича (аналогично и у С. С. Гогоцкого), онтологии, отстаивающие монистические идеи, неверны, так как в той или иной форме они отрицают индивидуальное. Не отрицая наличие всеобщего (Совершенного Существа), духовно-академический теист отдавал предпочтение бытию индивидуального, полагая, что бытие конкретных личностей является самостоятельным и самодостаточным.

Рассмотренным выше, как мы полагаем, духовно-академическое учение о человеке не ограничивается. Профессор Московской духовной академии А. П. Смирнов обозначил проблему сохранения корней слов в «индо-европейских» языках, которые появились в глубокой древности. Также он предложил собственное решение этой проблемы: общность корней слов говорит о том, что эти корни восходят к общности в мыслях, в мозге людей [14, с. 345–346]. Исследуя феномен афазии, московский философ показал, что язык вторичен по отношению к разуму. По его мнению, в мозге есть некий «орган языка» и, если в нем возникает проблема, у человека повреждается способность к речи (афазия) [15, с. 317–318]. Иначе говоря, А. П. Смирнов аргументировал мнение о том, что представителям разных народов одной языковой общности присуще сходство мышления. Это означает вторичность языка по отношению к разуму. А следовательно, он напрямую не связан с бытием и не выражает его, а лишь позволяет осуществляться межличностной коммуникации и может быть использован для описания реальности. Итак, с помощью философии языка академики обосновывали возможность межличностного взаимодействия, что автор рассматривает как

дальнейшее развитие духовно-академического учения о личности.

В начале XX в. развитие духовно-академической философии языка происходило в рамках имяславских споров. Следует согласиться с В. И. Кацюба в том, что понимание философии П. А. Флоренским и духовно-академическими мыслителями было различным, между их учениями не было преемственности [2, с. 187]. Одно из главных отличий — П. А. Флоренский был продолжателем «всеединства» и софиологии В. С. Соловьева. Он также солидаризировался с имяславием [16]. С его точки зрения, язык имеет онтологическое значение, для обоснования чего он стремился показать неразрывную символическую связь языка, слова, мысли с бытием: связь вещи или личности с именем такова, что имя есть эта вещь или личность. Фактически, в данном случае имеет место быть тот же феномен, который критиковал С. С. Гогоцкий — вся действительность оказывается Совершенным Существом, в котором пребывают все человеческие личности. Только в данном случае пребывают не в пространстве или мысли, а находятся в языковой и символической связи с Совершенным Существом. Сверхсущее за пределами своей сущности оказывается символическо-языковой реальностью, фундированной на этой сущности. Оно в то же самое время имманентно бытию каждой личности, потому что каждая личность — Его составная часть.

Логично, что с онтологизацией языка духовно-академические философы не согласились и проявили интерес к изучению и опровержению имяславской философии. Профессор Московской духовной академии С. В. Троицкий был одним из самых активных противников имяславия. Он, во-первых, обратил особое внимание на учение Григория Нисского и представителей имяславия об именах вообще и именах Божьих в частности [17, с. 1–151], во-вторых, произвел критику учения о имени представителей русской религиозной философии, во многом согласившихся с точкой зрения имябожников [17, с. 180–200]. Более того, необходимо говорить о формировании негативного отношения к онтологизации языка. У академистов появил-

ся очередной пункт, в котором они расходились с русскими религиозными философами «всеединства». Имябожие и «всеединство» предполагают онтологию, с которой академики и не соглашались. Для отечественных теистов признание правильности идеи «всеединства» было равносильно признанию того, что «диалектика — это диалог человека с миром» [18, с. 88], т. е. согласию с тем, что межличностная коммуникация возможна только в монистической онтологии, что означало бы лишение человека онтологической самостоятельности. Этим самым они продолжали настаивать на коммуникативной функции языка, полагая, что язык имеет в первую очередь прикладное значение, что полностью вписывалось в их плюралистическую онтологию, органически дополняло ее.

Учения о Совершенном Существо, человеке, их взаимодействии — это составные части православной персонологии, описанной С. В. Пишуном. Описанная им персонология — это комплексное междисциплинарное учение о человеке, состоящее из духовно-академической метафизической психологии и метафизической части нравственного богословия. В этом смысле персонология представляет собой систематическое знание о человеке. Иными словами, С. В. Пишун концептуализировал православную персонологию как итог развития российского духовно-академического теизма XIX в.

Исследованием межличностного взаимодействия в рамках философии академики занимались во второй половине XIX — начале XX в. Соответственно, об итогах развития духовно-академической философии языка возможно говорить лишь при исследовании начала XX в., т. е. после дискуссии об онтологическом статусе языка. И, как полагает автор, исходя из имеющихся данных, духовно-академическое учение о языке предполагает отсутствие тождества языка и бытия и утверждает язык в качестве средства коммуникации, которое органически связано с бытием человеческой личности. Следовательно, философия языка — часть духовно-академического учения о человеке. Поэтому автор убежден, что хронологические рамки

существования духовно-академического теизма — это первая половина XIX — начало XX в., т. е. период зарождения и развития учения о человеке.

После революции, естественно, духовно-академическая философия сохранилась, но сейчас нет научных оснований для вывода о том, может ли она рассматриваться как персонология. Академии продолжили готовить богословские кадры, но в новых условиях. Думаем, что, рассуждая в логике И. В. Цвык [19], мы можем считать духовно-академическую мысль XX в. (после 1917 г.) философией. Но дальнейшие рассуждение и исследование по данному вопросу не входят в предмет изучения настоящей статьи.

Теизм и персонализм в религиозной философии российских дореволюционных духовных академий. Если исходить из определения теизма С. С. Аверинцева («религиозное мировоззрение, исходящее из понимания Абсолюта как бесконечной божественной личности, трансцендентной миру, свободно творящей мир и свободно оперирующей с миром» [20, с. 419]), то российская духовно-академическая философия, безусловно, является теистической. Если следовать определению персонализма И. С. Вдовиной («теистическая тенденция в философии, в которой личность и ее духовные ценности признаются высшим смыслом земной цивилизации» [21]), то русская духовно-академическая философия является персоналистической. Однако И. С. Вдовина в своем определении рассматривает личность с аксиологической точки зрения. Академики же полагали, как показано выше, что личность также является самосознанием и индивидуальным Я. Получается, что персонализм духовно-академической философии имеет теистический характер, т. е. учение или мировоззрение может быть названо теистическим персонализмом.

В западной философии также понятия «теизм» и «персонализм» рассматривают как рядоположенные и органически между собой связанные [22–27]. Более того, Кевин Шминг обратил особое внимание на трактовку личности через самосознание. Также, как показал он, персоналисты стремились обой-

ти крайности эмпиризма, априоризма и абсолютизма [27]. Иначе говоря, западные исследования показали часть процесса эволюции теизма в историко-философском процессе. Мыслители стремились к тому, чтобы показать индивидуальный характер личностного бытия как концептуальное положение, которое необходимо аргументировать, но при этом одновременно не свести его только к практическому опыту взаимодействия со своим Я или всеобщему Я человечества.

Томас Бьюфорд предложил обобщенное определение персонализма. По его мнению, персонализм предполагает метафизическое обоснование достоинства личности и теорию личности, что требует нравственного образа жизни, трансцендентного характера личности, ее ориентации на Космическую Личность. Совершенное Существо превосходит пределы ограниченного личного существования, является моральным компасом и основой межличностных отношений и сообщества. Вывод Томаса Бьюфорда: персонализмом можно считать любую философию, в которой предполагается, что личность — это высшая ценность и основа познания реальности и прав человека [23, р. 2204–2214]. Духовно-академический персонализм значительно отличается от такого взгляда на личность: в христианской философии высшей ценностью является Совершенное Существо, а ценность человеческой личности рассматривается как производная от ценности Сверхсущего. В связи с неразвитостью духовно-академической философии права персонализм вряд ли был фундаментом трактовки вопросов юриспруденции. Однако понимание персонализма академиками и Бьюфордом опирается на метафизическое обоснование достоинства личности. Для первых таким обоснованием было нравственное богословие, а для второго — этика. Также академики и Бьюфорд утверждали, что персонализм фундирован на признании реальности существования Бога, т. е. предполагается, что персонализм имеет теистический характер.

В философии вопрос о теистическом персонализме имеет дискуссионный характер.

Рудольф П. Бошофф акцентировал внимание на том, что в рамках философии существует два вида теизма — классический и персоналистический [22]. В первом нет персоналистического дискурса. Теистический персонализм, по его мнению, возник только в XIX в. Однако, по мнению автора, такая трактовка является слишком строгой. В IV в. н. э. христианские философы, которых принято называть Великими Каппадокийцами, обосновали возможность использования понятия «ипостась», которое в современной терминологии интерпретируется как «личность». Это позволило начать процесс становления персоналистической интенции в христианской философии. Автор не утверждает тождественности теистического персонализма XIX в. и философии Каппадокийцев. Мы лишь пытаемся сказать, что персонализм как таковой в рамках теистической традиции зародился ранее XIX в. В этой связи, как полагает автор, в классическом теизме человек и Сверхсущее являются личностями, однако персоналистическая интенция в таком случае не рассматривается как доминирующая.

И. Г. Гаспаров свел различие классического теизма и персоналистического теизма к различию в понимании Совершенного Существа. «Теистический персонализм мыслит Бога как один из конкретных индивидов в противоположность абстрактным объектам, тогда как классический теизм рассматривает Его как наивысшую сущность, в которой отсутствует как реальное разделение на субстрат и свойства, так и какая-либо составленность из свойств» [28, с. 5]. Не согласимся с выводом И. Г. Гаспарова. Если принять вывод исследователя, то теистический персонализм не является теизмом вовсе, так как. Сверхсущее утрачивает ряд своих онтологических свойств и будто бы становится ограниченным во времени и пространстве. С точки зрения христианской философии правильно было бы утверждать, что Совершенное Существо восприняло дополнительные свойства. Такая логика ближе к православно-философскому пониманию сущности ипостаси. Ипостась — «конкретное лицо (личность), индивидуум, предмет, в котором действительным и кон-

кретным образом осуществляется сущность» [28]. Полагаем, что в рамках теистического персонализма происходит не утрата Совершенным Существом каких-либо онтологических свойств, а дальнейшая концептуализация этих свойств в рамках философского дискурса.

В. К. Шохин на историко-философском материале показал, что теизм не может не быть персоналистическим, потому что с момента концептуализации теизма в рамках философского дискурса он рассматривался одновременно с персонализмом: теизм изначально воспринимался как персоналистическое религиозно-философское учение. В. К. Шохин подчеркнул, что персонализм не равнозначен антропоморфизму [29]. Мы согласны с отечественным исследователем в том, что теистическая философия имплицитно является персоналистической. Фактически, развитие теизма и зарождение теистического персонализма связаны с тем, что учение о личности начало зарождаться в рамках теизма.

Таким образом, как считает автор, духовно-академическую философию XIX — начала XX в. философски оправдано характеризовать как теистический персонализм. Это определяется тем, что в рамках данного направления русской религиозной философии сложилось персоналистическое учение на православно-теистической почве, концептуализированное С. В. Пишуном как православная персонология. При этом академисты в своем философствовании опирались не только на западноевропейскую философию XVIII–XIX вв., но и традиции православной философии, в которой понятие «личность» («ипостась») существовало еще с IV в. н. э. Кроме того, как полагает автор, соглашаясь с В. К. Шохиним, теистическая философия по определению является персоналистической. Соответственно, в теистическом персонализме произошла концептуализация личностного бытия в рамках персоналистической философии, а в других видах теизма нет, но персоналистическая интенция им имманентна и имеет имплицитный характер.

Заключение. Российская духовно-академическая философия, в рамках которой в

XIX в. сформировалась православная персонология, может быть охарактеризована как теистический персонализм. В рамках данного направления сформировалось комплексное, систематическое, междисциплинарное философское учение о личности. Духовно-академическая философия личности хронологически не ограничивается XIX в., в начале XX в. персоналистическая философия продолжала свое развитие в рамках философии языка. Соответственно, как полагает автор, хронологическими рамками существования российского духовно-академического теизма является XIX — начало XX в.

Полагаем, что существует однозначная связь между понятиями «русский духовно-академический теизм», «православная персонология» и «теистический персонализм». Соответственно, убеждены, что духовно-академическими теистами являлись не все философы, которые преподавали в дореволюционных духовных академиях. Например, П. А. Флоренский как преподаватель Московской духовной академии, безусловно, являлся духовно-академическим философом, но к традиции православной персонологии и теистического персонализма он не принадлежал, поэтому мы не можем отнести его к числу духовно-академических теистов.

В настоящей статье автор эксплицировал философские основания духовно-академического теизма, показав, что он с историко-философской точки зрения может быть охарактеризован как теистический персонализм, что позволило, во-первых, уточнить соотношение понятий «духовно-академическая философия», «духовно-академический теизм», «православная персонология», «теистический персонализм», во-вторых, привести аргументы в пользу того, что хронологическими рамками духовно-академического теизма был XIX — начало XX в. Однако необходимо дальнейшее исследование духовно-академической философии, чтобы эксплицировать дальнейшую трансформацию персонализма в отечественных духовных академиях в XX в. (в первую очередь необходимо понять сохранился ли он).

Список источников

1. Коцюба В. И. Духовно-академическая философия первой половины XIX века в исследованиях отечественных и зарубежных мыслителей и историков философии: автореф. дис. д-ра философ. н. М., 2014. 42 с.
2. Коцюба В. И. П. А. Флоренский и духовно-академическая философия первой половины XIX века // Пространство и время. 2015. № 1-2 (19-20). С. 187–194.
3. Берсегова А. Э. Метафизические основания феномена эстетического в духовно-академическом теизме XIX — нач. XX вв.: дис. ... канд. философ. н. Хабаровск, 2011. 174 с.
4. Мезенцев И. В. Католическая философия в интерпретации православного духовно-академического теизма кон. XIX — нач. XX вв.: дис. ... канд. философ. н. Владивосток, 2016. 189 с.
5. Емельянов Б. В. Русская философия как человековедение: избранное. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2014. 327, [3] с.
6. Нижников С. А. Метафизика веры в русской философии. М.: ИНФРА-М, 2023. 312 с.
7. Пишун С. В. Становление и развитие православной персонологии в России на протяжении XIX века: автореф. дис. д-ра философ. н. М.: МПГУ, 1996. 40 с.
8. Голубинский Ф. А. Лекции философии. М.: тип. Снегиревой, 1884. 490 с.
9. Юркевич П. Д. Материализм и задачи философии. Санкт-Петербург: Лань, 2013. 24 с.
10. Гогоцкий С. С. Философия XVII и XVIII вв. в сравнении с философией XIX в. и отношение той и другой к образованию (из лекций по истории философии). Киев: типография Киевского университета, 1884. 140 с.
11. Гогоцкий С. С. Обзорение системы философии Гегеля. 1860. 210 с.
12. Чупров А. С. Антропология Гегеля как учение о душе человека // Социум и власть. 2023. № 3 (97). С. 78–92.
13. Чупров А. С. Человек в философии Шопенгауэра и Фейербаха: монография. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2012. 298 с.
14. Смирнов А. П. Язык и Разум (окончание) // Вера и разум. Журнал богословско-философский. 1889. № 20. Октябрь. Кн. 2. С. 329–354.
15. Смирнов А. П. Язык и Разум // Вера и разум. Журнал богословско-философский. 1889. № 19. Октябрь. Кн.1. С. 306–328.
16. Флоренский П. А. Собр. соч. Т. 3. Ч. 2. М.: Мысль, 2000. 622 с.
17. Троицкий С. В. Об именах божиих и имябожниках. СПб.: Синод. тип., 1914. VIII, 200, XXVII с.
18. Чупров А. С. Проблема познаваемости мира в свете диалектики бытия и существования // Социум и власть. 2019. № 2 (76). С. 82–95.
19. Цвык И. В. Духовно-академическая философия в России XIX в.: дис. ... д-ра философ. н. М., 2002. 373 с.
20. Аверинцев С. С. Собрание сочинений. София-Логос. Словарь. Киев: Дух и Литера, 2006. 912 с.
21. Вдовина И. С. Персонализм / Новая философская энциклопедия. Электронная библиотека Института философии РАН. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH0124a25838338d28dbc56924> (дата обращения: 01.11.2025).
22. Boshoff R. P. Classical Theism vs. Theistic Personalism / Ad Lucem (Бошофф Р.П. Классический теизм vs. теистический персонализм). URL: <https://adlucem.co/theistic-personalism/exploring-theological-personality-classical-theism-vs-theistic-personalism-by-rudolph-p-boshoff/> (дата обращения: 01.11.2025).
23. Encyclopedia of Global Bioethics (Энциклопедия глобальной биоэтики). Cham: Springer International Publishing, 2016. 3031 p.

24. *Gallagher S.* Personalism: A Brief Account (Галлахер С. Персонализм: краткий обзор). URL: <https://web.archive.org/web/20090908025243/http://www.philosophy.ucf.edu/pcs/pers.html> (дата обращения: 01.11.2025).

25. Personalism / Stanford encyclopedia of philosophy (Персонализм / Стэнфордская философская энциклопедия). URL: <https://plato.stanford.edu/entries/personalism/> (дата обращения: 01.11.2025).

26. *Runes D. D.* Dictionary of Philosophy (Ancient — Medieval — Modern) (Рунес Д. Д. Философский словарь (древний — средневековый — современный)). URL: <https://www.ditext.com/runes/t.html> (дата обращения: 01.11.2025).

27. *Schmiesing K.* A History of Personalism (Шмисинг К. История персонализма). URL: https://web.archive.org/web/20020628043929/http://www.acton.org/research/pubs/papers/history_personalism.html (дата обращения: 01.11.2025).

28. *Гаспаров И. Г.* Онтологические модели божественного: «классический теизм» vs. «персоналистический теизм» // Философия религии: аналитические исследования. 2021. Т. 5. № 2. С. 5–26.

29. *Шохин В. К.* Может ли теизм не быть персоналистическим? // Христианское чтение. 2020. № 5. С. 23–36.

Статья поступила в редакцию 20.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 20.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторе:

Г. К. Эзри — кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии.

Information about the Author:

G. K. Ezri — Candidate of Sciences (Philosophy), senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 30–35.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 30–35.

Научная статья

УДК 101.1

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_30

ВЕК БОГОВ, ВЕК ГЕРОЕВ, ВЕК ЛЮДЕЙ... О МИФАХ ЦИВИЛИЗАЦИИ НОВОГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ

Олег Геннадьевич Арапов

МИРЭА — Российский технологический университет, Москва, Россия

arapov@mirea.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8107-9958>

Аннотация. В статье ставится проблема осмысления роли мифа и значения мифотворчества для выработки стратегий будущего развития человеческой цивилизации. На основе современных подходов проводится различие между мифом и мифологией. При анализе вопросов современного исторического периода рассматриваются антропологические концепции техники и технического мира. Особое внимание уделяется идее незавершенности исторического развития человечества, ставится проблема цифрового бессмертия человека.

Ключевые слова: техника, цифровизация, миф, миф современности, апокалипсическое и катастрофическое сознание, утопия, антиутопия, отчуждение, цифровое бессмертие

Original article

THE AGE OF GODS, THE AGE OF HEROES, THE AGE OF HUMANS... THE MYTHS OF THE CIVILISATION OF THE NEW MILLENNIUM

Oleg G. Arapov

MIREA – Russian Technological University, Moscow, Russia

arapov@mirea.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8107-9958>

Abstract. The article addresses the problem of understanding the role of myth and the significance of myth-making in the development of strategies for the future evolution of human civilisation. On the basis of contemporary theoretical approaches, a distinction is drawn between myth and mythology. In analysing issues characteristic of the present historical period, the article examines anthropological conceptions of technology and the technological world. Particular attention is paid to the idea of the incompleteness of humanity's historical development, and the problem of human digital immortality is raised.

Keywords: technology, digitalisation, myth, contemporary myth, apocalyptic and catastrophic consciousness, utopia, dystopia, alienation, digital immortality

Продолжим, до определенного момента, перечень, начало которого вынесено в заглавие статьи: *век машин/робототехники, век цифры...* Сила традиции склоняет нас к необходимому восприятию его незавершенности, как и неизбежной для нас конечной неисполненности человеческого исторического

бытия, как и когда бы оно ни завершилось: прошлое, перетекая в настоящее, не вызывает его из небытия с ничем не колебимой силой притяжения и прямолинейно действующей закономерностью, однозначностью воплощения форм бытия и способов существования, как и само наступившее настоящее не может

в существе своем быть хоть сколько-нибудь полным оправданием будущего. Будущее до некоторой степени есть всегда *tabula rasa* культуры: человечество, каким ему удалось стать к переживаемому в качестве «настоящего» некоторому моменту времени, трансцендируя сложившийся свой образ в будущее время, созидает себя во многих отношениях внове, как и сам мир, включенный в сферу человеческой деятельности, тем самым не ведая со всей определенностью, как свершится будущее настоящего и каким станет настоящее *так* реализуемого будущего.

Дальнейшее философское углубление в вопрос о современной культуре, которая, необходимо это отметить, представляет собой эпоху переходную от одного исторического времени, с его уже сложившейся мифологией, к другому, пока еще безымянному, в силу непряности его мифологических реалий, времени, требует от нас ясного понимания самого мифа как универсального, передающегося от поколения к поколению людей опыта культуры, просветляющего (или же, напротив, затеняющего) ее существо и перспективы развития. Это представляется тем более важным, что сама современность актуализирует принципиальную связь различных сфер общественной жизни и аспектов развития культуры с мифом, продолжая тем самым начавшийся еще в VIII в. поиск рациональных ее оснований и обоснования сущности процессов мифотворчества не только для архаики, но также и для современной культуры с позиций разума.

С точки зрения ряда современных исследователей, необходимо различать *миф* как первоначальное бессознательное средоточие базовых смыслов и *мифологию*, понимаемую в качестве первой рационализации этих смыслов, придания им вида чувственных образов, а также повествовательной формы их репрезентации. В книге «Возвращение Адама. Миф, или Современность архаики» известный историк и теоретик культуры Михаил Ямпольский, ссылаясь на мнение

французского философа Ж.-Л. Нанси, относительно этого вопроса пишет следующее: «Мифом, как мне кажется, можно называть текст недифференцированной потенциальности, противоположный тому, что можно называть *мифологией*, т. е. зафиксированным корпусом нарративов, порожденных мифом. Миф всегда касается истоков, которые невыразимы. Жан-Люк Нанси как-то заметил: «... под “мифом” следует понимать открытость к возможности смысла — смысла, не оснащенного состоявшимися значениями (тем, что я бы назвал “мифологией”), но просто смыслом, как движением, событием, существованием», и я бы добавил, вслед за Шеллингом, — *переходом*. Там, где возникает миф, мы оказываемся в области невыразимого, в области молчания или неартикулированной речи. <...> Я согласен с Нанси в том, что бывают *переходные* эпохи, когда общество движется *от мифа к мифологии и наоборот*, от сформулированного и многократно повторенного к невыразимому и первичному» [1, с. 52–53].

Вслед за Венсаном Декомбом, само понятие современности М. Ямпольский поставил в необходимую для понимания ее специфики связь с идеей актуальности. Современность — это не принадлежность некоей общей абстрактной хронологии, она представляет взаимодействие разных, независимых друг от друга установок и взаимовлияющих видов деятельности. «Современные практики ... современны потому, что тот факт, что они осуществляются в одно и то же время, понуждает к взаимодействию во всех смыслах слова» [1, с. 34]. Однако для того, чтобы оказывать влияние и взаимодействовать, они должны сохранять свою исходную *разнородность*, обусловленную как временем происхождения, так и подразумеваемыми ими планами бытия — психическим и природным, физическим и метафизическим, имманентным и трансцендентным и др.

Относительно мифа, толкования его существа и роли современной культурой, равно как и самого *мифа современности*, Ямполь-

ский утверждает следующее: «Именно многовременность и множественная локальность и есть фундаментальная черта мифа, которую со-временность обнаруживает в себе. Миф со-временности в этом смысле является прямой противоположностью тоталитарному мифу, стремящемуся, трансцендировать *множественность в Едином*» [1, с. 34].

Нынешним существованием мы завершаем новоевропейский период истории культуры, который питал лежащий в его основе титанический миф о своего рода новой космогонической по своим функциям и открывшимся возможностям «стихии» человеческого разума, кардинальным образом преобразующего предметную реальность мира, а также вселили практически ориентированной науки, техники и технологий, одной из важнейших составляющих которого была широко понимаемая (не только в политическом смысле) идеологема власти. Это — время машин, машинерии различных видов массового производства, наконец, робототехники, внедрившейся во все общественные сферы и быт, время, обозначившееся одной из первых форм рационализации базового мифа культуры — бэконовской философской верой в осуществимость научно-технического прогресса и возможность установления господства человека над миром («Знание — сила»). Далее последовали неминуемая, как представляется, «смерть бога» и появление сверхчеловека Ницше, а также окончательное «расколдовывание мира». «Свершилось: Макс Вебер придумывает великое слово “расколдовывание мира”». В одном эссе о ключевых понятиях социологии он пишет о том, что важно для капиталистической структуры общества: растущая технизация и онаучивание, рационализация того, что раньше считалось чудом. “Расколдовывание мира” означает, выражаясь словами самого Вебера, что человечество верит, будто все можно освоить путем расчета» [2, с. 104]. Таковы основные вехи развития и воплощения в действительности новой мифологии техногенной цивилизации на этом временном витке ее существования.

Кроме того, обозначенное время представляет собой период последовательного развития и смены утопического, позитивно-натуралистического (в этическом плане — прагматико-утилитаристского), и, наконец, антиутопического мировосприятия. Утопическая мифология, которая, начиная с XVI столетия европейской истории, определяла различные научные и социально-политические проекты, в которых доминировали идеи прогресса во всех областях человеческого знания и общественного развития за счет первостепенного действия разума и доброй воли человека, а также образы будущего как времени сбывшейся мечты о процветании человечества и гармонии, достигнутой между человеком и миром [3], в конце концов сменились антиутопическими смыслообразами мифологического сознания, основой которых служит чувство тотального одиночества и неприкаянности «заброшенного» в мир человека, тяжело переживаемый трагический разрыв между человеком и миром, грозящий человечеству, как представляется, неминуемой гибелью. Глубочайший пессимизм и нигилизм человека, отчужденного от себя самого, других людей («ад — это другие») и общества в целом, с его тотальным контролем над всеми сферами жизни, вместо первоначального всемирного оптимизма, — так осуществляет себя полнота диалектической логики мифа [4].

В своей работе «Об апокалипсическом времени» Эммануэль Мунье говорит о двух типах мировосприятия, каждый из которых, как на уровне индивидуального, так и коллективного сознания, по-своему определяет природу отношений настоящего, прошлого и будущего в их взаимосвязи и на границах разрыва: речь идет об *апокалипсическом* и о *катастрофическом* типах исторического сознания, а также развившихся на их основе представлениях об исполненных истинного драматизма реалиях человеческого бытия в мире и неоднозначных оценках его перспектив. И тот и другой типы сознания и мировосприятия исходят из идеи конца мира: как мрачно мерцающей на горизонте всемир-

но-исторического существования *возможности* катастрофического финала, чтобы конкретно под этим ни подразумевалось, в одном случае, и строго диктуемой *необходимости*, а потому неотвратимости такого конца мира ветхого в случае христианской апокалиптики. Таким образом, в обоих случаях исхода исторического бытия речь идет о пугающе неизбежном, в силу сложившихся обстоятельств, либо неизбежно полагаемом конце мира, однако, если апокалипсическое сознание, несмотря на некоторые мрачные свои стороны, в целом имеет положительный заряд и будущее — правда, уже за горизонтами *этого* мира — представляется ему скорее в положительном свете, то сознание катастрофическое, напротив, оценивает перспективы отрицательно, как по сути неостановимо усугубляющийся всеобщий кризис существования и имеет относительно настоящего, а главным образом будущего, пессимистический настрой.

В настоящий момент, когда, как уже было сказано выше, столь явно обозначились многие проблемы современного этапа цивилизационного развития человечества, в общественном восприятии образов настоящего и будущего начинают преобладать негативные его оценки и упаднические умонастроения. «Впервые за много лет, — пишет Мунье, — людей неотступно преследует мысль о том, что конец света возможен, и эта угроза живет рядом с нами; мы, люди, сможем увидеть ее воплощенной. Во многом это — конец светского мира, горизонт которого, если можно так сказать, уже виднеется. Но от этого наши перспективы не радостнее. Подобное коллективное чувство не так часто рождалось в истории, чтобы сегодня люди не оценивали его как основополагающий факт нашей эпохи» [5, с. 442]. Апокалипсическое мировосприятие получает свое выражение и развитие в утопических нарративах, тогда как катастрофическое умонастроение проявляется с наибольшей силой в антиутопической культурно-исторической мифологии. В случае с последним свою выдающуюся роль играют

образы механизмов, машинной техники и робототехники, тотально технизированного мира, а также, в особенности в последние десятилетия, разнообразные виды виртуальной реальности и цифрового бытия — завораживающие и манящие своей бытийственной пластичностью, пленяющие, как кажется, бесконечным разнообразием возможностей воплощений жизни и реализации экзистенциальных проектов, но при этом много усиливающие внутреннее чувство одиночества, ностальгии по реальной жизни и *обналиченности* смерти. Ностальгии по конечности и хрупкости обнаженного и чуткого в своем глубоко естественном поэзисе всемирно *отзвучившего* человеческого бытия.

Техника рассматривается философами XX в. в качестве важнейшего фактора цивилизационного развития и одновременно того, с чем связывают новый этап в развитии и последующем осмыслении проблемы *отчуждения*, отчужденного человеческого существования. Карл Ясперс дает следующее определение техники: «Техника — это совокупность действий знающего человека, направленных на господство над природой: цель их — придать жизни человека такой облик, который позволил бы ему снять с себя бремя нужды и обрести нужную ему форму окружающей среды» [6, с. 115]. Однако о чем знает, кроме устройства самой техники, и *ближайших* целях применения технических средств применяющий технику человек? Что знает он о себе самом и целях своего бытия и производства реальности? Какой она должна быть для того, чтобы существо человека получило свое наиболее полное выражение? В чем состоит это существо? Какие фундаментальные смыслы определяют существенность процессов, характеризующих его теперешнее существование?... и прочие многие вопросы, ответы на которые восходят к базовому мифу культуры как чему-то безусловно значимому, однако же пока скорее лишь предчувствуемому, бессознательному, впрочем, от этого не менее действенному, хотя еще не достигнутому ввиду «неартикулированности

речи» текстуальной определенности и языка, способного создавать мифологические нарративы постмашинного времени. Красноречивое молчание мифа необходимо прервать.

Сам К. Ясперс указывает на проблему, представляющую современное положение человека в техническом мире, где отчужденный от себя и своего труда человек оказывается лишь малым фрагментом в механизме общественного промышленного производства, трактуемого им в достаточно широком спектре экономических процессов и социальных практик. Другой немецкий философ Мартин Хайдеггер, подвергая критике «инструментальное» определение техники Ясперса и подобные ему определения как недостаточные для понимания ее сути и роли в человеческом бытии, эту технику производящем, в свою очередь, утверждает, что существо техники, которое и должно определять наше ее понимание, заключено в чем-то ином. «Техника не то же, что сущность техники, — пишет Хайдеггер в работе «Вопрос о технике». — ...Сущность техники не есть что-то техническое» [7, с. 221]. Сущность техники у него оказывается связанной с *про-изводством* самого человеческого существа. Поэтому вопрошание о технике есть путь погружения человека в сущность своего существа. С другой стороны, нераскрытая сущность техники поглощает человеческую сущность, которая тем самым технизируется. Технизация есть способ утаивания человеческой сущности, отсюда те искажения, которые являются прямым следствием такого рода потаенности. Это процесс обратный тому, о котором пишет отечественный мыслитель Николай Бердяев, именно — необходимости гуманизировать

технику, одухотворить как человека в самих основах его бытия, так и мир техники [8].

Сегодня модернистская и антиутопическая по своей сути мифология «восстания машин», многократно и весьма разнообразно представленная в культуре XX в., правда, не всегда в полной мере отрефлексированном виде, постепенно сменяется новейшей культурной и экзистенциальной мифологией *бегства* в цифровое пространство и сокрытия в нем тайны жизни и таинства смерти. Сугубо биологическое, я бы сказал, начало культуры и техники, с его жизненным инстинктом, находит свое первостепенное выражение в мечте отчужденного от себя человека об обретении собственного бессмертия. Проблема клонирования, т. е. искусственного порождения форм жизни и видов живых существ, прежде всего, человека, которой завершает свое развитие век машин, когда биология превалирует над духом, с точки зрения экзистенциального подхода демонстрирует дегуманизацию самой жизни и человеческого существования.

Важнейшей составляющей нового мифа в процессе его рационализации становится тема *цифрового бессмертия*. Однако мы видим, как здесь человеческая сущность поглощается до полного ее растворения небиологической основой. Смерть в неузнанном и непризнанном своем облике вторгается в жизненное пространство современного человека. Цифровое бессмертие как одна из центральных мифологем нового века — это смерть наоборот; с необходимой долей условности, я бы назвал это *Кошечевым комплексом*. Такое оборотничество смерти чревато почти полной утратой всех прежних гуманистических ценностей.

Список источников

1. Ямпольский М. Возвращение Адама. Миф, или Современность архаики. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2022. 416 с.
2. Иллиес Ф. 1913: Лето целого века. М.: Ад Маргинем Пресс, 2023. 272 с.
3. Йейтс Ф. Розенкрейцское Просвещение. М.: Алетея, Энигма, 1999. 496 с.
4. Голосовкер Я. Э. Имагинативный Абсолют. Избранное. Логика мифа. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2010. С. 7–170.

5. Мунье Э. Об апокалипсическом времени // Мунье Э. Манифест персонализма. М.: Республика, 1999. С. 442–458.

6. Ясперс К. Истоки истории и ее цель. Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994. С. 28–286.

7. Хайдеггер М. Вопрос о технике // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 221–238.

8. Бердяев Н. А. Человек и машина // Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства. В 2-х т. Т. 1. М.: Искусство, 1994. С. 499–523.

Статья поступила в редакцию 20.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 20.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторе:

О. Г. Арапов — кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и общественных наук ИТУ.

Information about the Author:

O. G. Arapov — Candidate of Sciences (Philosophy), associate professor at the Department of Humanities and Social Sciences, Institute of Management Technologies.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 36–40.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 36–40.

Научная статья

УДК 37.011.3

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_36

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Александра Ивановна Меремьянина¹, Елена Анатольевна Коростелева², Марина Васильевна Козуб³

^{1, 2, 3} Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Россия

¹ alsandra55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2789-6022>

² lady.korela@yandex.ru

³ kozub-mv@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития коммуникативной культуры педагогов в контексте профессиональной педагогической культуры, ее актуальность и значимость. Особое внимание уделяется коммуникативной культуре педагога как ключевому компоненту в коммуникации между субъектами образовательного процесса, обуславливающему эффективность его результатов. Раскрывается многогранность коммуникативной культуры педагога в свете совокупности различных культур.

Ключевые слова: профессиональная культура, базовая культура, коммуникативная культура, культура поведения, культура общения, педагогический такт, культура речи

Original article

COMMUNICATIVE CULTURE IN THE CONTEXT OF A TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE

Aleksandra I. Meremyanina¹, Elena A. Korosteleva², Marina V. Kozub³

^{1, 2, 3} Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russia

¹ alsandra55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2789-6022>

² lady.korela@yandex.ru

³ kozub-mv@mail.ru

Abstract. The article discusses the problem of developing teachers' communicative culture in the context of professional pedagogical culture, its relevance, and significance. Special attention is given to the teacher's communicative culture as a key component in the communication between the participants of the educational process, which determines the effectiveness of its results. The multifaceted nature of the teacher's communicative culture is revealed in light of the totality of different cultures.

Keywords: professional culture, basic culture, communicative culture, behavioural culture, communication culture, pedagogical tact, speech culture

В современном обществе проблема развития коммуникативной культуры педагогов становится актуальной, так как является главным составляющим компонентом профессиональной педагогической культуры учителя, играющего значительную роль в образовании и формировании нравственности молодого поколения.

Развитие эрудированной творческой личности педагога, владеющего компетенциями в областях науки, межкультурных коммуникаций и искусства, международного сотрудничества, становится одной из значимых проблем общества в настоящее время. Современный педагог является основной фигурой в системе образования, и особое внимание уделяется развитию его коммуникативной культуры как ключевому компоненту в общении и взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, обуславливающему эффективность его результатов.

Профессиональная культура основывается на базовой культуре личности, включает в себя методологическую культуру, культуру деятельности, культуру поведения и общения педагога. А. А. Леонтьев трактует коммуникативное поведение как организацию речи, воздействующую на создание эмоционально-комфортной психологической атмосферы, на характер взаимоотношений в процессе общения обучающихся и педагогов [1].

В настоящее время общество предъявляет высокие требования к подготовке будущего педагога. Коджаспирова Г. М. считает, что профессионально подготовленный педагог может дать ребенку достойное образование, являющееся частью культуры и влияющее на ее развитие и сохранение. Познание мира развивает личность в ее неповторимом индивидуальном своеобразии, обуславливает освоение накопленного опыта жизни и деятельности людей, их взаимоотношений в создании ими духовно-нравственных и материальных ценностей [2].

Формирование профессиональной культуры будущего педагога осуществляется в процессе поэтапного преобразования внешних форм социального поведения во внутренние структуры сознания, усваиваются ценно-

сти общечеловеческой культуры, социальный опыт, развивается личность [2; 3; 4]. По мнению Е. Н. Шиянова, личностный опыт, включающий когнитивный, практический, творческо-деятельностный и отношенческий компоненты является основой развития базовой культуры личности, обуславливающей рост профессиональной культуры педагога [4]. Когнитивный опыт личности в процессе профессионального развития, на наш взгляд, преобразуется в культуру отношений, деятельности, поведения и общения. В деятельности педагога методологическая культура трансформируется в культуру деятельности, уровень развития которой определяется степенью педагогического мастерства педагога [5; 6].

Формирование коммуникативной культуры как компонента профессионального мастерства педагога рассматривалось в трудах отечественных педагогов и психологов: А. С. Макаренко, И. Ф. Исаева, Е. В. Бондаревской, А. А. Богалева, И. И. Зарецкой, Г. М. Коджаспировой В. А. Слостенина, Л. М. Митиной, А. В. Мудрика, С. Д. Якушевой и др.

Раскрывается многогранность коммуникативной культуры педагога в организации взаимодействий всех участников образовательного процесса. С. Д. Якушева рассматривает современную педагогику как педагогику сотрудничества, суть которого в активизации обучающегося и в стремлении сделать его соучастником и соратником педагогического процесса [7]. Профессиональная культура рассматривается нами как совокупность теоретических знаний, практических умений, коммуникативных навыков и творческой педагогической деятельности педагога в соответствии с нормативными документами. Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании значимости развития коммуникативной культуры современного педагога как важной составляющей его профессионального мастерства и повышения мотивации к стремлению каждого к саморазвитию и самосовершенствованию. Акцентировать внимание на основных компонентах коммуникативной культуры в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Коммуникативная культура как компонент профессиональной культуры педагога определяет нравственные нормы, правила, касающиеся сферы взаимоотношений в современном обществе и представляет собой этику педагогического общения. И. И. Зарецкая указывает на самореализацию педагога в освоении и изменении мира, в котором он живет, творчески преобразуя его. И этот процесс социально значим с сохранением исторически созданных национальных социокультурных норм [8].

Педагог-мастер имеет весь арсенал педагогических способностей: гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных, речевых, перцептивных, суггестивных, дидактических, креативных, академических, а также эмоциональных способностей, которые определяют эмоциональную культуру педагога.

В свою очередь эмоциональная культура педагога пронизывает сферы его общения и поведения, она добавляет красок в общение, придает поведению учителя индивидуальный колорит.

А. С. Макаренко отмечал, что стал великим педагогом только тогда, когда «научился произносить фразу с шестнадцатью оттенками».

Диапазон эмоциональной культуры широк, однако должен ограничиваться рамками педагогического такта. Такт, в основе которого лежит принцип гуманизма — нравственная категория, способствует регулированию взаимоотношений. Педагогический такт — умение быть тактичным, деликатным, справедливым, спокойным, разумным и чутким к детям, «сдерживать свои чувства и не терять самообладания в сложной ситуации; в сочетании разумной требовательности с чутким отношением к обучающимся» [6].

Педагогический такт является неотъемлемой частью коммуникативной культуры и используется всегда в положительном значении в отличие от педагогической тактики. Педагогическая тактика присуща любому учителю, а педагогический такт — либо есть, либо его нет. Е. В. Бондаревская отмечает в педагоге культурное саморазвитие, способность к са-

моопределению и к нравственному и эстетическому самосовершенствованию [9].

Основой коммуникативной культуры выступает нравственно-эмоциональная воспитанность педагога, которая обуславливает его моральное право обучать и воспитывать других людей. По мнению А. И. Меремьяниной, «Педагог подает личный пример своим воспитанникам и успешно достигает цели в обучении и воспитании детей, в формировании правильной, содержательной, выразительной речи, опираясь на принцип гуманности и педагогического оптимизма. Формирует у своих воспитанников чувство долга, совести, чести, ответственности и доносит им те главные ценные ориентации, которыми обладает сам» [10, с. 43–46].

Нравственно-эмоциональная воспитанность проявляется в процессе педагогического общения и имеет уровни градации: контакт, душевное общение, духовное общение.

Все виды данных культур взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены, при этом возможно представить синтез культуры поведения и культуры общения в виде коммуникативной культуры педагога.

Одним из значимых компонентов коммуникативной культуры педагога выступает культура его речи, которая проявляется в овладении правилами произношения, грамматики, нормами устного и письменного литературного языка [11].

В своей работе Е. А. Коростелева отмечает, что речь педагога должна отличаться точностью словоупотребления (адекватного отражения действительности, однозначно обозначенное словом); эмоциональной выразительностью (такая речь способна вызвать интерес слушателей); чистотой (отсутствие слов-паразитов, вульгаризмов, жаргонизмов); уместным высказыванием (соответствие целям высказывания и адекватность использования в конкретной коммуникативной ситуации) [5].

Соответственно немаловажным аспектом культуры речи учителя выступает техника речи. Нет некрасивых голосов — есть нарушения техники речи. Звучность, диапазон, темп и ритм, дикция, интонация — это

элементы голоса, с которыми можно и нужно работать в постановке правильной техники речи педагога. С. Станиславский считает, что «интонация и паузы сами по себе, помимо слов, обладают силой эмоционального воздействия на слушателя» [12]. Смысловая пауза определяет смысловую законченность отрезка речи, логическая пауза придает законченность отдельным мыслям. Психологическая пауза используется в качестве средства эмоционального воздействия на слушателей. Педагог отвечает за формирование культуры общения, речи, коммуникативной культуры у обучающихся, за развитие культуры поведения в процессе обучения и воспитания [10].

В результате анализа научных исследований ученых мы определили значимость формирования коммуникативной культуры педагогов в процессе подготовки к профессиональной деятельности в современных условиях развития общества.

Коммуникативная культура педагога включает в себя эмоциональную культуру, культуру общения, культуру речи, культуру поведения,

одновременно являясь неотъемлемой частью профессиональной культуры педагога. В основе коммуникативной культуры педагога в качестве базовых ценностей мы рассматриваем: гуманность, ответственность за свои высказывания, толерантность, справедливость и уважение к личности собеседника, так как достижение целей современного образования во многом связано с личностным потенциалом и профессиональной компетентностью педагога, с его профессиональной культурой. Коммуникативная деятельность педагога направлена на взаимодействие педагога с учеником и приобретает большую значимость.

Профессиональная культура педагога обуславливает воспитание подрастающего поколения в системе образования с ее взаимодействием с различными институтами общества. Деятельность системы образования основывается на нормативно-правовой базе в виде законов, подзаконных актов, образовательных стандартов, учебных планов и программ, ориентированных на высокий уровень профессиональной культуры педагога.

Список источников

1. Леонтьев А. А. Педагогическое общение // Педагогика и психология. 2008. № 9. С. 135.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник для среднего профессионального образования. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 151 с.
3. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994. 216 с.
4. Шиянов Е. Н. Педагогика: общая теория: учебное пособие. Ставрополь: СКСИ, 2007. 634 с.
5. Коростелева Е. А. Коммуникативная культура педагога: учебно-методическое пособие. Издание дополненное и переработанное. Липецк: ЛГПУ, 2013. 165 с.
6. Меремьянина А. И., Коростелева Е. А., Мачехина О. П. Профессиональная этика педагога высшей школы в условиях современной системы образования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. Пятигорск, 2025. № 5. С. 25–29.
7. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства: учебник. 4-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 256 с.
8. Зарецкая И. И. Коммуникативная культура как условие развития личности будущего учителя. В сборнике научных трудов Модернизация педагогического образования / Материалы Международного форума, под ред. Р. А. Валеевой. Казань, 2015. С. 116–120.
9. Бондаревская Е. В. Формирование нравственного сознания старших школьников: дис. ... д-ра. пед. наук. Ростов н/Д., 1979. 641 с.
10. Меремьянина А. И. Стремление к самосовершенствованию современного педагога-дефектолога как важный фактор качественного специального образования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. Пятигорск, 2022. № 5. С. 43–46.

11. *Сластенин В. А., Филиппенко Н. И.* Профессиональная культура учителя. М., 1993. 198 с.

12. *Исаев И. Ф.* Педагогика высшей школы: кураторство студенческой группы: учебник для вузов / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова, Е. Н. Кролевецкая. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 365 с.

Статья поступила в редакцию 31.10.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 31.10.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

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

Е. А. Коростелева — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования;

М. В. Козуб — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования.

Information about the Authors:

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

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

M. V. Kozub — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of Psychology, Pedagogy and Special Education.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 41–48.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. Р. 41–48.

Научная статья

УДК 316.6

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_41

ФЕНОМЕН ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

Юлия Юрьевна Перелейвода

Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), Москва, Россия

pereleivoda.juliya@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается феномен ценностей в современной науке как междисциплинарная категория, объединяющая философские, социологические и социально-психологические подходы. Приведен сравнительный анализ ключевых теоретических подходов, включающий труды А. Маслоу, Э. Фромма, М. Рокича, Д. А. Леонтьева, Г. М. Андреевой и других авторов. В результате систематизированы основные концепции понимания ценностей, выделены их функции в процессах социализации и научной коммуникации.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, социальная психология, социализация, личность, межпоколенческое взаимодействие

Original article

THE PHENOMENON OF VALUES IN MODERN SCIENCE

Yuliya Y. Pereleyvoda

Kosygin State University of Russia (Technology. Design. Art), Moscow, Russia

pereleivoda.juliya@yandex.ru

Abstract. The article examines the phenomenon of values in modern science as an interdisciplinary category integrating philosophical, sociological, and socio-psychological approaches. A comparative analysis of key theoretical concepts is presented, including the works of A. Maslow, E. Fromm, M. Rokeach, D. A. Leontiev, G. M. Andreeva, and other scholars. The research systematises existing interpretations of values and highlights their role in socialisation processes and scientific communication.

Keywords: values, value orientations, social psychology, socialisation, personality, intergenerational relations

Введение. В современном обществе вопрос о соотношении науки и ценностей занимает центральное место в философских, социологических, психологических и этических исследованиях. Актуальность изучения феномена ценностей в науке заключается в

необходимости осмысления того, что современная наука перестает рассматриваться исключительно как система получения объективного знания, а все более воспринимается как социально и культурно обусловленный процесс. В условиях быстрых социальных

изменений, происходящих в современном обществе, наблюдается динамика ценностей и обостряется ценностный диссонанс или даже конфликт между представителями различных поколений. Устойчивость общества определяется возможностями согласования ценностей поколений, условиями их преемственности и передачи. В связи с этим перед наукой встает задача анализа содержания и специфики ценностей, поиска оснований для согласования. Решению этой задачи способствует изучение феноменологии ценностей и научных подходов к их содержательному наполнению.

Цель исследования — анализ ценностей выявление особенностей социально-психологического аспекта их изучения в контексте современных трансформаций научного и социокультурного знания.

Современная наука развивается в условиях кардинальной трансформации социокультурного пространства, интеграции гуманитарного и естественно-научного знания, а также цифровизации исследовательских практик. Эти процессы обостряют проблему ценностного основания научной деятельности. Традиционное научное мышление отделяло ценности от объективного знания, тогда как современная парадигма признает их ключевую роль в формировании смысловых контекстов исследований, определении приоритетных векторов научного поиска и критериев научной рациональности. Ценности личности — ключевая тема для общества, стремящегося к эффективному функционированию. Контроль за соблюдением норм и адаптация к изменениям достигаются через формирование определенной системы ценностей. Общество активно участвует в воспитании, формировании и привитии этих ценностей своим членам, стремясь одновременно соответствовать текущей ситуации и сохранять устойчивость существующего социального порядка. Ценностные ориентации, как лакмусовая бумажка, показывают состояние развития общества, отражая взаимосвязь между его динамикой и стабильностью. Именно ценности определяют характер научных коммуникаций, уровень доверия общества к результатам исследований, легитимность научного знания в обще-

ственном сознании. Таким образом, изучение феномена ценностей в науке представляется актуальным не только для философии и методологии науки, но и для междисциплинарного анализа, поскольку оно способствует более глубокому пониманию социальных функций науки, ее ответственности перед обществом, а также условий формирования устойчивых и этически обоснованных научных практик.

Ценности, суть, предметы, явления и их свойства, которые нужны (необходимы, полезны и пр.) людям определенного общества или класса и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, также — идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала. В. П. Тугаринов связывает ценность с реальной жизнью, с общественными и личными потребностями, интересами и целями людей. В его понимании полезность — один из критериев ценности: «...то, что нам (обществу или определенной группе, классу) нужно, полезно, мы называем ценностью или благом» [1].

В начале XX в. проблема «ценностей» была перемещена в сферу конкретно-научных исследований. Аксиологические интенции, выдвинутые неокантианцами, оказали значительное влияние на последующее развитие учения о ценностях, хотя не все мыслители полностью разделяли их идеи.

В науке нет единого мнения о ценностях. Основные споры касаются их природы, происхождения, влияния, роли общества в их формировании, а также связи между личными и общественными ценностями. Исторически, вплоть до 1960-х гг., доминирующие западные психологические школы (психоанализ, бихевиоризм и гуманистическая психология) рассматривали социальные факторы как нечто внешнее по отношению к человеку, не влияющее на его внутреннюю сущность.

Актуальность изучения феномена ценностей в социально-психологическом контексте заключается в том, что ценностные ориентиры исследователя и научного сообщества в целом определяют не только направления развития науки, но и социальные последствия ее применения. В условиях стремительной трансформации общества, усложнения науч-

ных коммуникаций и роста междисциплинарных исследований именно система ценностей становится ключевым регулятором научной деятельности: она задает критерии оценки достоверности, значимости и этичности научных результатов. Изучение ценностей личности и общества всегда было центральным в психологии, хотя понимание понятия «ценность» как личностной характеристики различается в разных психологических школах. Бихевиористы, например, сводят этику, мораль и ценности к результатам выученных ассоциаций.

В основе классического психоанализа З. Фрейда лежит акцент на внутренних, биологически обусловленных факторах, влияющих на формирование личности. Теория Фрейда включает в себя совокупность бессознательных и социально сформированных моральных принципов, этических ориентиров и правил поведения, выполняющих роль внутреннего критика или цензора. Они регулируют деятельность и мысли Эго, определяя для него рамки допустимого.

А. Маслоу, рассматривая ценности как результат психических особенностей и состояния здоровья человека, выделяет особую группу — гомеостатические ценности (такие как мир, спокойствие, сон, отдых, защита, отступление и даже желание смерти), называя их «незрелыми» или «пограничными». Он полагает, что такие ценности не являются основными для здоровой личности. По мнению ученого, высшая человеческая природа стремится не к гомеостазу, а к самореализации, поэтому ее отличает устремление к «Б-ценностям» или ценностям Бытия. Эти Б-ценности (истина, божественность, красота, целостность, жизненность, уникальность, совершенство и другие) способны наполнять жизнь человека глубоким смыслом [2; 3].

Ценности, рассматриваемые как личностные конструкты, характеризуются диалектическим единством социального и индивидуального. Их формирование опосредовано социокультурным контекстом и межличностным взаимодействием, но при этом они приобретают уникальную окраску, обусловленную индивидуальным опытом, по-

требностями и эмоциональной сферой. Это поднимает вопрос о соотношении субъективного и интерсубъективного в формировании личностной системы ценностей.

В зарубежной психологии Э. Фромм исследовал проблему ценностей, считая, что каждый человек нуждается в ценностях, направляющих его поведение. Он выделил три типа ценностей: официально признанные (религиозные и гуманистические), действительные (порожденные социальной системой) и собственные (выработанные на основе личного опыта). Пересматривая психосексуальные стадии Фрейда, Фромм соотнес их с «непродуктивным» и «продуктивным» типами ориентации, характеризующимися различной направленностью на системы ценностей. Он выделил рецептивный, эксплуататорский, накопительский и рыночный типы непродуктивной ориентации, в то время как продуктивная ориентация характеризуется стремлением к росту и развитию всех потенций человека [4].

М. Рокич различает понятия установок и ценностей. Установка, по его определению, представляет собой долговременную организацию нескольких убеждений, связанных с определенным объектом или ситуацией, которая предрасполагает субъекта к определенному, предпочтительному для него способу действий. Отличие ценностей от установок заключается в следующем: — ценности надситуативны и надобъектны, в то время как установки привязаны к конкретным объектам и ситуациям; — ценности выступают в роли стандарта или меры, регулируя не только установки, но и действия, сравнения, оценки и оправдания как для себя, так и для окружающих; — ценность, в отличие от установки, представляет собой особое предпочтение определенного типа поведения или состояния бытия. Согласно М. Рокичу, человеческие ценности немногочисленны, универсальны (хотя и варьируются по значимости для разных людей), структурированы в системы, корнями уходят в культуру, общество и личность, и оказывают влияние практически на все значимые социальные явления. Он различает

два типа ценностей: терминальные — желаемые конечные цели жизни, и инструментальные — предпочтительные способы достижения этих целей [5; 6].

Д. А. Леонтьев рассматривал ценности как мотивы и регуляторы деятельности, определяющие структуру личности и ее поведение. Он подчеркивал, что ценности формируются в процессе социализации и отражают потребности человека. Он выделяет три формы существования ценностей: ценность как общественный идеал, как определенное произведение духовной культуры и как источник мотивации, определяющий поведение человека. Личностные ценности автор определяет как устойчивые, универсальные мотивационные структуры, побуждающие к действию опосредованно, через формирование конкретных ситуативных мотивов. Ценность любого объекта обусловлена его способностью удовлетворять определенные потребности и возникает в процессе практической деятельности как реализуемая возможность [7].

Современные исследователи отмечают, что понятие ценностей охватывает широкий спектр смыслов — от нормативных установок до устойчивых личностных ориентаций. Так, О. Н. Спирина рассматривает ценностные ориентации как ядро мотивационно-смысловой сферы личности, обеспечивающее согласование между внутренними потребностями и социальными нормами [8]. К. С. Вызулина подчеркивает их связь с социальной активностью личности, указывая, что потребности и ценности выступают взаимодополняющими компонентами, определяющими направленность поведения [9]. По мнению А. В. Кравца, ценности представляют собой социальные конструкции, формируемые в процессе культурного взаимодействия и подверженные трансформации под влиянием изменений общественного сознания [10]. В психолого-педагогическом контексте Ж. В. Горькая связывает развитие системы ценностей с процессами социализации и интериоризации, рассматривая их как результат взаимодействия личностных и общественных детерминант [11].

Д. А. Леонтьев предложил концепцию трех взаимосвязанных форм существования ценностей личности: общественные идеалы (обобщенные представления о совершенстве), их предметное воплощение в деятельности людей и мотивационные структуры, побуждающие к этому воплощению. Процесс перехода между этими формами, по Леонтьеву, выглядит так: человек усваивает общественные идеалы, которые затем мотивируют его к деятельности, где они находят предметное воплощение. Эти воплощенные ценности, в свою очередь, влияют на формирование новых общественных идеалов, создавая непрерывный цикл развития. Кроме ценностных ориентаций, Леонтьев выделяет также ценностные стереотипы (ожидания общества) и ценностные идеалы (способность человека к критической оценке и пересмотру собственных ценностей). Один человек может усваивать различные системы ценностных стереотипов от нескольких значимых социальных групп [12].

По мнению Г. М. Андреевой, ценности имеют двойственную природу: они мотивируют к действию и определяют когнитивные процессы. Ценности не только направляют поведение на достижение определенных целей, но и влияют на то, как человек воспринимает и обрабатывает информацию. Они служат критериями для оценки окружающих людей и самого себя, а также выступают в качестве категорий для понимания различных аспектов мира. Следовательно, ценности лежат в основе осмысления социальной действительности, формируя целостное представление о ней. Человек осознает социальный мир сквозь призму своих ценностей, подчеркивая, что вне ценностного контекста познание социальной реальности не представляется возможным [13].

Экзистенциальное осмысление ценности позволяет увидеть, что суть человеческих отношений заключается в формировании общей ценностной парадигмы и иерархии. Тем не менее консенсус относительно значимости социальных конструктов, таких как власть, материальное благополучие, социальный статус и иерархия, может провоцировать

деструктивную конкуренцию, враждебность и другие негативные эмоции, возникающие из-за сильного стремления к обладанию этими ресурсами. В связи с этим акцент следует сместить с внешнего обладания на внутреннее состояние, поскольку именно оно является определяющим фактором для достижения удовлетворенности, гармонии и душевного равновесия.

Ценности как часть мотивационно-потребностной сферы играют важную роль в регулировании социального поведения. Они выступают в роли конечных целей, к которым стремится человек, определяя выбор, мотивируя действия и направляя деятельность. Эти ценности реализуются в ценностных ориентациях, являющихся элементом диспозиционной структуры личности. Ценностные ориентации направляют процесс целеполагания, формируют отношение к окружающему миру и, таким образом, влияют на поведение человека, осуществляя психическую регуляцию его социальной деятельности [14].

По мнению В. В. Шпунтовой, человеческие ценности характеризуются ограниченным количеством, наличием общечеловеческих ценностей (разделяемых в разной степени), структурированностью в систему, происхождением из культуры и общественных институтов, и влиянием на различные сферы жизни личности [15].

Несмотря на индивидуальность, системы ценностей формируются под воздействием общественного сознания. Анализ ценностных ориентаций как индикатора личностного развития предполагает оценку двух параметров: уровня иерархизированности, отражающего степень личностной зрелости (способность осознанно выбирать и структурировать ценности на основе развитых когнитивных и социально-психологических функций) и содержания, позволяющего определить целевые ценности и оценить их соответствие общественным стандартам и целям.

С точки зрения социальной психологии ценности выступают важным механизмом социализации ученого, влияют на формирование его профессиональной идентичности, характера взаимодействия в научных коллек-

тивах и принятии решений в условиях неопределенности. Социально-психологический анализ ценностей позволяет выявить, каким образом когнитивные, эмоциональные и групповые процессы влияют на научное знание и его институционализацию, а также как ценностные приоритеты науки отражают и трансформируют общественные ожидания.

Ценности представляют собой устойчивые убеждения о том, что является желательным и важным в жизни. Они служат ориентирами в поведении, принятии решений и оценке различных ситуаций. Ценности формируются под влиянием культуры, воспитания и личного опыта. Их можно рассматривать как иерархическую систему, в которой одни ценности являются более приоритетными, чем другие. Структура ценностей может быть индивидуальной и коллективной, отражая личные убеждения и общественные нормы.

Ценностные ориентации, формирующиеся в процессе усвоения социального опыта, создают индивидуальную систему взглядов, определяющую стиль жизни человека. Они проявляются в целях, идеалах и стремлениях, влияя на поведение личности. Ценностные ориентации, воздействуя на познавательные и волевые аспекты деятельности, обеспечивают устойчивость личности и предсказуемость поведения. Таким образом, ценностные ориентации, с одной стороны, выражают отношение к действительности, а с другой — служат системой регуляции поведения в текущий момент. Развитые ценностные ориентации — признак зрелости и социализированности. Целая и непротиворечивая система ценностей обуславливает надежность, верность принципам, силу воли и активную жизненную позицию, а противоречивая — непоследовательность, инфантилизм и неспособность к ответственности.

В социально-психологическом измерении ценности отражают как устойчивость, так и изменчивость человеческого поведения. С. О. Елишев обращает внимание на то, что в современной психологии ценности трактуются как когнитивно-эмоциональные образования, регулирующие восприятие социальной реальности и отношения личности

к миру [16]. А. Г. Казусенок выделяет особенности формирования ценностных ориентаций у подростков, указывая на их зависимость от семейных и культурных факторов, а также от уровня развития самосознания [17]. Г. М. Андреева рассматривает ценности как центральный элемент социальной идентичности, определяющий характер взаимодействия личности с социальной средой. Обобщая эти подходы, можно отметить, что ценностные системы выступают ключевым механизмом адаптации и социализации, обеспечивая баланс между личными установками и общественными ожиданиями.

Таким образом, исследование проблемы ценностей показали, что ценностные ориентации представляют собой ключевые элементы, формирующие структуру личности. Личное восприятие значимости определенных

ценностей может базироваться на разнообразных факторах. В истории развития науки в качестве основных источников выделялись: высший или природный интеллект, стремление к удовольствию и врожденные биологические нужды, принцип сохранения рода, моральные стандарты ближайшего окружения и общества в целом, а также внутренняя психологическая сущность человека. Ценности — это социокультурное явление, существующее в взаимосвязи субъекта и объекта, и выступающее в роли важного мостика между человеком, его внутренним миром и внешним миром. Ценности обладают двойственной природой: они социально обусловлены, поскольку формируются исторически, и индивидуальны, поскольку отражают опыт конкретного человека. Социальные ценности рассматриваются как заданное значение,

Таблица

Особенности научных подходов к пониманию феномена ценностей

Подход	Описание	Представители
Философский	Ценности рассматриваются как универсалии культуры, выражающие идеалы, нормы и цели человеческого бытия. Отражают связь между бытием и должным, формируют мировоззренческие ориентиры.	В. П. Тугаринов, М. Шелер, Н. Гартман, А. Тойнби
Социологический	Ценности понимаются как элементы социальной системы, регулирующие взаимодействие между индивидами и группами, закрепляющие социальные нормы и ожидания.	Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, П. Сорокин, М. Вебер
Психологический (личностный)	Ценности выступают как устойчивые личностные образования, задающие направленность деятельности и регулирующие поведение; определяют мотивацию и смысл жизни.	А. Маслоу, Э. Фромм, М. Рокич
Социально-психологический	Ценности рассматриваются как механизмы социализации, обеспечивающие интеграцию личности и общества, регуляцию поведения и формирование идентичности.	Д. А. Леонтьев, Г. М. Андреева, О. А. Тихомандрицкая, В. В. Шпунтова
Современные интегративные подходы	Ценности понимаются как многоуровневая система смыслов, объединяющая когнитивные, эмоциональные и культурные компоненты; акцент на динамике и трансформации ценностей.	К. С. Вызулина, А. В. Кравец, Ж. В. Горькая, С. О. Елишев

связанное с объектом деятельности. Личные ценности формируются под воздействием социальной среды и характеристик социальных групп, к которым принадлежит человек. Индивидуальные ценности являются неотъемлемой частью структуры личности, выполняют роль регуляторов поведения и проявляются во всех сферах человеческой деятельности. Человек, благодаря ценностям, вносит в мир то, что выходит за рамки природных процессов. Научное знание невозможно без ценностного контекста, для чего необходим синтез различных подходов — особенности рассмотренных в данном исследовании подходов выделены в таблице.

Представленные подходы демонстрируют эволюцию понимания ценностей — от их трактовки как универсалий культуры и нормативных регуляторов к осмыслению как сложной системы смыслов, интегрирующей индивидуальные и социокультурные детерминанты. Если философские и социологические концепции акцентируют внимание на общественном значении ценностей, то психологический и социально-психологический подходы раскрывают их роль в формировании мотивационной и смысловой структуры личности. Современные интегративные направления объединяют эти позиции, рассматривая ценности как динамическое образование, отражающее взаимодействие личности и общества в изменяющемся социокультурном контексте.

Выводы. Проведенное исследование позволило систематизировать и сопоставить ключевые научные подходы к пониманию феномена ценностей, выявив их взаимодополняющий характер. Анализ показал, что философский и социологический подходы формируют мировоззренческие и нормативные основания изучения ценностей, в то время как психологический и социально-психологический раскрывают внутренние механизмы их формирования, функционирования и трансформации в индивидуальном и групповом сознании. С социально-психологической точки зрения ценности выполняют функции смыслообразования, регуляции поведения и поддержания социальной идентичности, что делает их центральным элементом процессов социализации и научного взаимодействия. Ценности определяют не только мировоззренческие ориентации личности, но и культурно-нормативные контуры самой науки, влияя на формирование исследовательских приоритетов, критериев научной рациональности и этических стандартов.

Таким образом, феномен ценностей выступает концептуальным основанием для осмысления взаимосвязи науки и общества. Его изучение в рамках социально-психологического подхода позволяет глубже понять закономерности формирования мировоззрения ученого, механизмы трансляции научных смыслов и роль ценностных ориентаций в развитии современной научной культуры.

Список источников

1. Доржиева М. Л. Понятие «Ценности» в социально-философском аспекте // Вестник ИрГТУ. 2009. № 3 (39). С. 205–208.
2. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2019. 400 с.
3. Сурженко Л. В. Ценности личности: философский и психологический анализ понятия // Научный журнал КубГАУ. 2011. № 65 (01). С. 1–11.
4. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 2009. 415 с.
5. Рокич М. Природа человеческих ценностей // Журнал «Свободная пресса». 1973. № 5. С. 20–28.
6. Тишкина А. О. Научно-теоретические подходы к изучению ценностей и ценностных установок личности // Молодой ученый. 2024. № 50 (549). С. 450–454.
7. Леонтьев Д. А. Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2009. С. 372–377.

8. *Спирина О. Н.* Основное содержание ценностных ориентаций личности // Психологические исследования. 2011. № 5 (21). С. 48–54.
9. *Вызулина К. С.* Потребности и ценности в структуре движущих сил социальной активности личности // Кубанский государственный университет. Краснодар, 2016. С. 45–53.
10. *Кравец А. В.* Социальная природа ценностей и проблема их трансформации // Вестник Государственного университета управления. 2016. № 3. С. 44–51.
11. *Горькая Ж. В.* Психология ценностей: учебное пособие. Самара: Самарский государственный университет, 2014. 112 с.
12. *Леонтьев Д. А.* Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение, 1998. С. 13–25.
13. *Андреева Г. М.* Социальная психология. Аспект Пресс, 2009. 363 с.
14. *Тихомандрицкая О. А.* Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы. (Методические аспекты) // Мир психологии. 1999. Т. 3. С. 80–90.
15. *Шпунтова В. В.* К проблеме ценностей: местоположение смысловых универсалий в структуре личности / Психологические исследования: сб. науч. тр. Выпуск 3. Самара: «Универс-Групп», 2009. С. 207–223.
16. *Елишев С. О.* Изучение понятий «ценность», «ценностные ориентации» в современной психологии // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 351. С. 67–73.
17. *Казусенок А. Г.* Особенности ценностных ориентаций подростков // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Минск, 2019. С. 102–108.

Статья поступила в редакцию 31.10.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 31.10.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторе:

Ю. Ю. Перелейвода — аспирант кафедры психологии.

Information about the Author:

Y. Y. Pereleyvoda — postgraduate student at the Department of Psychology.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ТЕХНОЛОГИИ

Научное мнение. 2025. № 12. С. 49–56.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 49–56.

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_49

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ: ОТ РЕФЛЕКСИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ

Альбина Александровна Бучек¹, Мария Витальевна Щетинина²

^{1,2} Государственный университет просвещения, Москва, Россия

¹ aa.buchek@guppros.ru

² maria.vtl@yandex.ru

Аннотация. Исследование направлено на анализ удовлетворенности профессиональной деятельностью педагогических работников. Цель исследования: изучение особенностей представлений о профессиональном развитии у педагогов с разным уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью. Задачи исследования: 1. Выявить сущность удовлетворенности профессиональной деятельностью. 2. Подобрать методы исследования удовлетворенности профессиональной деятельностью. 3. Выявить уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью руководителей и сотрудников общеобразовательных организаций. Гипотеза исследования состоит в том, что ценностное отношение субъекта труда педагогической деятельности к компонентам профессионального развития на когнитивном, деятельностном, рефлексивном и личностном уровнях выступает фактором его удовлетворенности деятельностью. Методы исследования: метод теоретического анализа и обобщения, тестирования, методы математической статистики. Достигнутые результаты: рассмотрено влияние когнитивного, деятельностного, рефлексивного и личностного компонентов профессиональной мотивации и самооценки профессионального развития, представлены результаты эмпирического исследования ($n = 371$) профессионального развития у педагогов с разным уровнем удовлетворенности деятельностью.

Ключевые слова: удовлетворенность профессиональной деятельностью, педагогическая деятельность, профессиональное развитие, профессиональная рефлексия, педагоги, образовательные организации

SATISFACTION WITH ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: FROM REFLECTION TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Albina A. Bucek¹, Maria V. Shchetinina²

^{1,2} State University of Education, Moscow, Russia

¹ aa.buchek@guppros.ru

² maria.vtl@yandex.ru

Abstract. The study aims to analyse the satisfaction of professional activities of teachers. The purpose of the research is to examine the characteristics of teachers' perceptions of professional development in relation to different levels of satisfaction with their professional activity. The research objectives are as follows: first, to identify the essence of satisfaction with professional activity; second, to select appropriate methods for studying satisfaction with professional activity; and third, to determine the level of satisfaction with professional activity among managers and employees of general education organisations. The research hypothesis is that the value-based attitude of the subject of pedagogical activity to the components of professional development at the cognitive, activity-related, reflexive, and personal levels is a factor influencing satisfaction with professional activity. The research methods include theoretical analysis and generalisation, testing, and methods of mathematical statistics. The results obtained demonstrate the influence of cognitive, activity-based, reflective, and personal components of professional motivation and self-assessment of professional development. The results of an empirical study ($n = 371$) of professional development among teachers with different levels of activity satisfaction are presented.

Keywords: professional satisfaction, pedagogical activity, professional development, professional reflection, teachers, educational organisations

Способность к ощущению удовлетворенности профессиональной деятельностью выступает не только основой профессионального благополучия личности, но и, как показывают результаты исследований, может быть соотнесена с позитивным функционированием человека в жизни в целом, его субъективным благополучием и интегральным состоянием удовлетворенности жизнью, являющегося ключевой характеристикой ее качества. Безусловно, такой широкий контекст изучения удовлетворенности профессиональной деятельностью актуализирует необходимость исследования условий его обеспечения в трудовых коллективах. Несмотря на достаточный объем имеющихся концептуальных подходов и конкретных научных результатов, относящихся к изучению факторов «счастья на работе», полученных в разных сферах экономической деятельности, проблема осуществления управленческих функций с целью создания удовлетворенно-

сти трудом сотрудников в системе профессий «человек — человек» остается слабо разработанной в психологии. И педагогическая деятельность в ряду человекоориентированных профессий не является исключением. При всей востребованности подготовки кадров для сферы образования и сложившейся системы прогнозирования кадрового обеспечения [1] фактор неудовлетворенности профессиональной деятельностью все чаще выступает маркером снижения эмоционально-ценностного отношения педагога к труду и, как следствие, основанием для повышения кадрового риска [2; 3].

Синонимичными понятиями удовлетворенности профессиональной деятельностью являются «профессиональное благополучие» (Л. И. Августова, Р. А. Березовская, С. А. Дружилов, Е. И. Рут, А. В. Bakker, D. Derks), «субъективное качество трудовой жизни» (В. А. Рябов), «удовлетворенность трудом» (И. Ю. Федяева, Р. М. Шамионов), «профес-

сиональная самореализация» (А. А. Григорьева, Э. Ф. Зеер, Л. А. Коростылева, Ю. П. Поваренков, Л. А. Сизова и др.), а также с исследованиями психологии «профессионального здоровья» (Г. С. Никифоров, S. W. Butterworth, A. Linden, W. McClay), “happiness at work” — счастья на работе (P. Warr), «процессуальной мотивации» (A. G. Barto, E. L. Deci, P-Y. Oudeyer, R. M. Ru-an и др.).

Профессиональная деятельность субъекта труда отечественными учеными рассматривается преимущественно через феномен профессиональной активности (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. Л. Журавлев, И. В. Заусенко, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.), понимаемой как проявление субъектной активности (О. В. Бойко, А. А. Деркач, Л. Г. Дикая, С. Д. Максименко, В. И. Оседло, И. Ю. Суворова и др.), потребности «служить», увлеченности, демонстрируемой в профессиональной деятельности и обеспечивающей степень взаимодействия и характер взаимоотношений, а также отражающей иерархию мотивов личности, призванных обеспечивать оптимальное функционирование человека в профессии и жизни. В этом смысле удовлетворенность трудом становится одной из значимых характеристик качества удовлетворения психоэмоциональных, личностных, социальных потребностей человека [4].

Одним из подходов к удовлетворенности профессиональной деятельностью является анализ базовых психологических потребностей личности, профессиональной самореализации, развитие профессионального мастерства [2]. К числу исследований в данном направлении могут быть отнесены работы, рассматривающие отношение к деятельности в соответствии с принципами и убеждениями личности, базирующимися на мировоззренческих, культурных или социальных установках [5]. К этому можно добавить и осмысленность человеком самого себя в жизни, удовлетворенность собственным самоощущением, самодетерминацией [6; 7]. При этом понимание, что реализация внутреннего потенциала, продуктивная самореализация

приводят к интегральному чувству удовлетворенности, ощущению полноты бытия представляется вполне убедительным и обоснованным в исследованиях И. А. Акиндиновой, О. О. Богатыревой, А. А. Григорьевой, Л. А. Коростылевой, И. В. Костаковой, Т. Д. Марцинковской, О. В. Москаленко и др. Таким образом, рассматриваемый аспект достижения удовлетворенности деятельностью связан с конгруэнтностью условий профессионального контекста удовлетворению потребностей личности, что приводит к ощущению полноты жизни, субъективному благополучию и позитивному психологическому самочувствию. Соответственно, отсутствие подобной согласованности ведет к нарушению психического здоровья, ограничению достижений личностного развития и снижению жизненных сил человека [5; 8].

Понятие «удовлетворенность профессиональной деятельностью» в педагогической среде понимается как состояние, «возникающее в результате исполнения стремлений, желаний, потребностей, связанных с реализацией трудовой деятельности в педагогическом труде» [9, с. 99], и описывается исследователями через соотношение ожиданий, потребностей и их исполненности относительно содержательных аспектов, условий и результатов труда (Е. П. Ермолаева); успешность в профессии, возможность профессионального и личностного совершенствования (Г. В. Леонидова); систему ценностных ориентаций и социальных установок, связанных с профессией, и поддержкой их реализации в конкретной организации (Б. Ю. Берзин, А. В. Мальцев); желание реализовать личностный потенциал, свою социальную роль, ощущать причастность к культурно-историческим событиям через участие в общественно-значимой деятельности, возможность творческой самореализации в профессиональной сфере (Е. В. Федосенко); социальный престиж педагогической деятельности (Е. В. Бородкина, О. Г. Красношлыкова, М. В. Садретдинова, И. В. Шефер); потенциал профессионального развития (Н. В. Антонов, О. А. Иванова).

Эмпирические подтверждения в пользу роли отдельных факторов и условий, влия-

ющих на удовлетворенность деятельностью субъектов педагогического труда, свидетельствуют о значении профессионального развития как «активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии» [10, с. 53]. При этом в структуре профессионального развития педагогов доказано наличие мотивационно-ценностного, проектировочного, деятельностного, организационно-коммуникативного, рефлексивно-оценочного компонентов.

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие 371 руководителя и сотрудников общеобразовательных организаций в возрасте от 23 до 73 лет из Удмуртской Республики, Курской, Московской, Ленинградской и Саратовской областей с помощью методик «Интегральная удовлетворенность трудом» А. В. Батаршева и опросников М. В. Лазаревой «Профессиональное развитие и мотивация» и «Самооценка профессионального развития», которые позволяют определить содержание развития (когнитивный, деятельностный, рефлексивный, личност-

ный компонент), степень удовлетворенности трудом, а также оценить уровень развития рефлексивных умений в отношении анализа своей собственной трудовой деятельности. Статистическая обработка результатов предполагала описательный анализ полученных результатов и математическую обработку с применением программы SPSS Statistic 23 (критерий U-Манна Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Прежде чем перейти к анализу результатов, стоит обратить внимание, что низкие оценки собственного профессионального развития не характерны для педагогов современной школы. Редкие ответы, отмечающие недостаток профессиональной осведомленности, на наш взгляд, отражают здоровую самокритичность, позволяющую расти специалисту как профессионалу. Результаты исследования когнитивного компонента профессионального развития отражены на рис. 1.

Наибольшее число высоких оценок получили утверждения, связанные со знаниями педагогики — нормативно-правовой базы (60,2 % «выше среднего», 17,8 % «высоких»), современных тенденций (55,5 % «выше среднего», 28,8 % «высоких») и педагогических технологий (52,8 % «выше среднего», 38,5 %

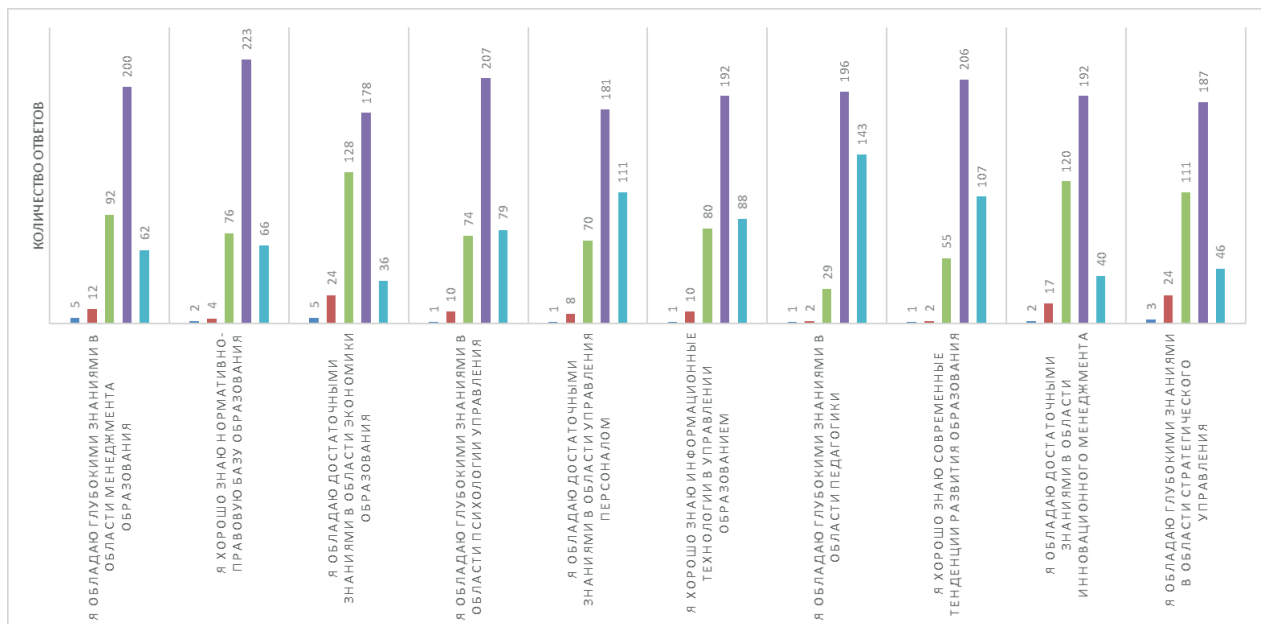


Рис. 1. Результаты диагностики когнитивного компонента профессионального развития педагогов

«высоких»). Это отражает эрудицию, подкрепленную полученным образованием и многолетним опытом. Потенциальными направлениями для развития, согласно нашим данным, является изучение различных аспектов управленческой деятельности, которые в контексте педагогической деятельности можно считать вспомогательным навыком, обеспечивающим ее эффективность, но не определяющим успешность в профессии напрямую.

На рис. 2 отражены результаты диагностики деятельностного компонента профессионального развития.

Наиболее уверенными современные педагоги чувствуют в отношении управленческих

навыков: организовывать деятельность (48,3 % «выше среднего», 39,8 % «высоких»), контролировать ее (51,8 % «выше среднего», 33,7 % «высоких»), осуществлять коммуникацию (47,7 % «выше среднего», 43,4 % «высоких») и разрешать конфликты (51,2 % «выше среднего», 36,1 % «высоких»). Интересно, в отношении управленческих знаний мы фиксируем неуверенность в собственных силах, однако позднее педагоги отмечают у себя такой навык.

Результаты диагностики личностного компонента профессионального развития отражены на рис. 3. Преобладающее большинство отмечает наличие ответственности (26,3 %

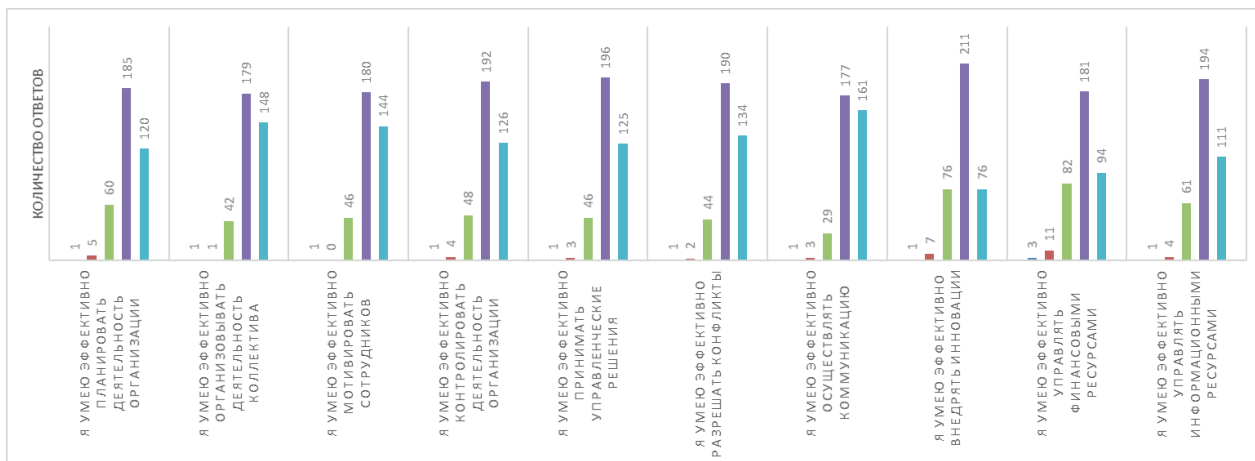


Рис. 2. Результаты диагностики деятельностного компонента профессионального развития педагогов

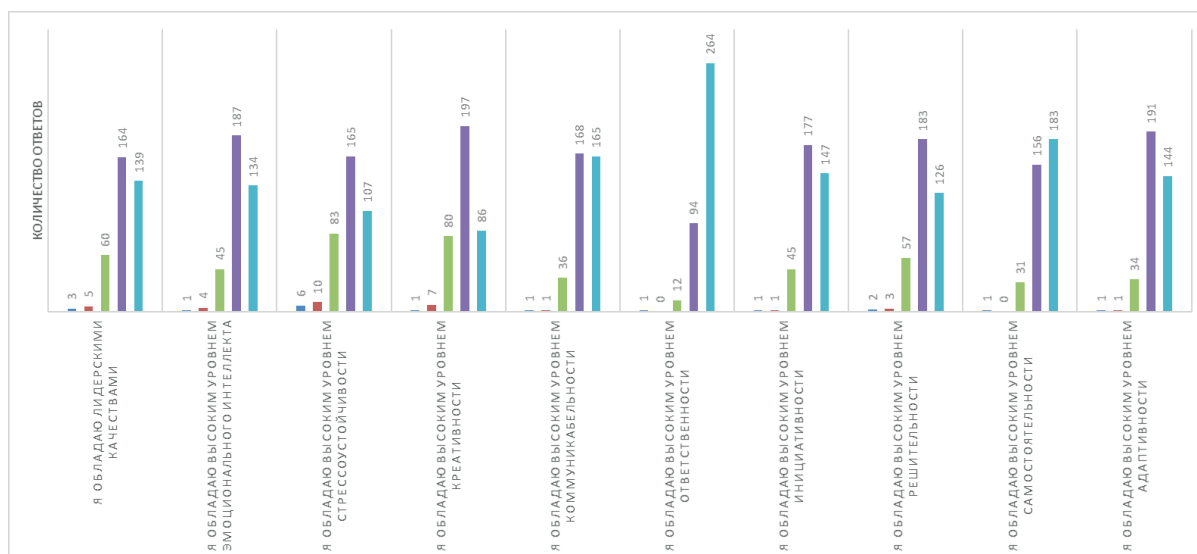


Рис. 3. Результаты диагностики личностного компонента профессионального развития педагогов

«выше среднего», 73,7 % «высоких»). Ответственность в этом смысле можно назвать качеством, которое постоянно актуализируется в педагогической деятельности.

От ответственности за развитие, обучение и воспитание множества детей до исполнения различных обязанностей, требующих внимательности и самоотдачи — современный педагог ежедневно сталкивается с множеством задач, выполняя которые может утвердиться в представлении о себе как об ответственном человеке.

На рис. 4 отражены результаты диагностики рефлексивного компонента профессионального развития педагогов.

Большинство современных педагогов отмечают у себя наличие адекватной самооценки (39,1 % «выше среднего», 60,9 % «высоких»). Способность преодолевать профессиональные трудности, планировать свое профессиональное развитие и корректировать этот план — все это качества, отражающие способность анализировать свою профессиональную деятельность, приспосабливаться к изменяющимся условиям и адекватно оценивать условия среды.

Процесс профессионального развития педагогов требует постоянной корректировки и, на наш взгляд, именно от способности к рефлексии будет зависеть, насколько про-

дуктивной будет выбранная траектория. При этом важным представляется рассмотрение не только особенностей профессионального развития у педагогов современной школы, но и соотнесение полученных результатов с уровнем их рефлексивных умений.

Результаты корреляционного анализа показывают наличие значимой положительной взаимосвязи со всеми компонентами профессионального развития: когнитивным ($r = 0,597$; $p \leq 0,001$), деятельностным ($r = 0,583$; $p \leq 0,001$), личностным ($r = 0,585$; $p \leq 0,001$) и рефлексивным ($r = 0,579$; $p \leq 0,001$). Способность к рефлексивному осмыслению своей деятельности определяет успешность профессионального развития не только в целом, но в частности, определяя не только непосредственно рефлексивные качества, но и наличие у педагога необходимых навыков, знаний и личностных свойств. Рефлексия выступает как механизм самосовершенствования, позволяющий выявлять и анализировать ошибки, осознавать собственные сильные стороны и зоны роста, а также адаптироваться к изменениям в образовательной среде и требованиям современного общества.

Результаты исследования удовлетворенности профессиональной деятельностью педагогов отражены в таблице.

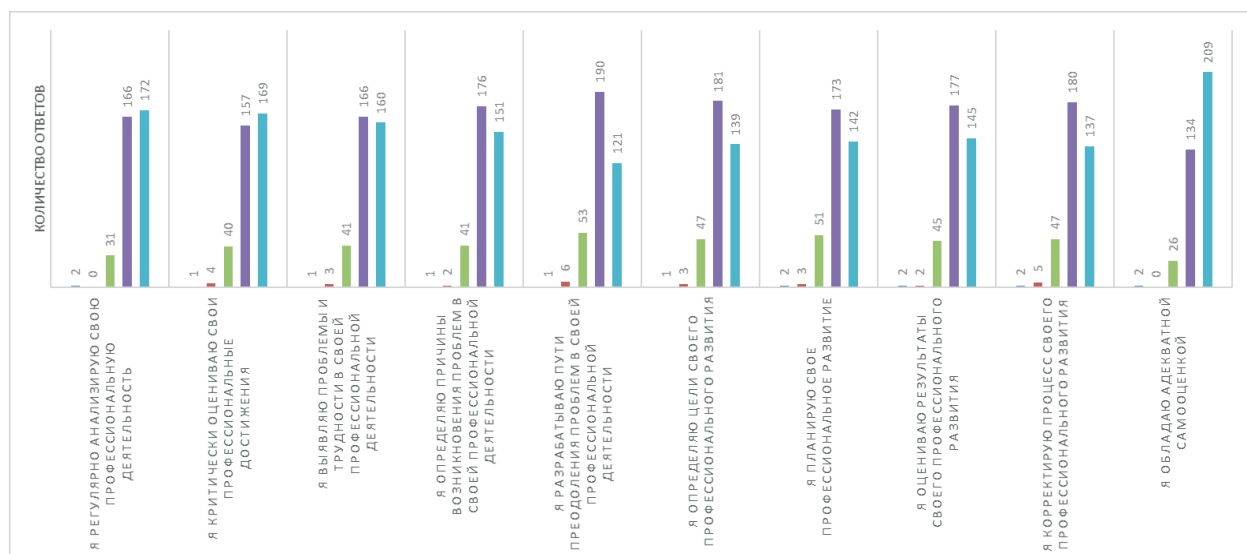


Рис. 4. Результаты диагностики рефлексивного компонента профессионального развития педагогов

**Результаты диагностики удовлетворенности
профессиональной деятельностью педагогов**

Составляющие удовлетворенности трудом	Среднее значение	M	SD
Интерес к работе	7,12	6	1,70
Достижения в работе	1,87	4	1,22
Взаимоотношения с сотрудниками	6,26	6	1,73
Взаимоотношения с руководством	4,01	6	1,73
Уровень притязаний	5,74	4	1,69
Предпочтение работы высокому заработку	5,62	4	1,19
Условия труда	3,64	4	1,24
Профессиональная ответственность	2,55	2	0,66
Общая удовлетворенность трудом	42,81	36	3,59

Как видно, наибольший вес имеют составляющие, относящиеся к факторам, обеспечивающим ориентацию на интерес к работе (7,12), взаимоотношения с сотрудниками (6,26), уровень притязаний (5,74). Общая удовлетворенность трудом превышает медианное значение (42,81).

Дальнейший анализ осуществлялся в соответствии с уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью: группу педагогов с высоким уровнем удовлетворенности составили 151 респондент (среднее значение = 41,2), со средним — 102 (среднее значение = 35,8), с низким — 118 (среднее значение = 24,3). На данном этапе исследования приняли участие респонденты с высокими и низкими значениями. Выраженность различий между показателями самооценки профессионального развития у педагогов с разным уровнем удовлетворенности подтверждена результатами статистической обработки, позволивших установить значимые различия в когнитивном ($U = 0,004$; $p \leq 0,01$), деятельностном ($U = 0,002$; $p \leq 0,01$), личностном ($U = 0,003$; $p \leq 0,01$) и рефлексивном ($U = 0,004$; $p \leq 0,01$) компонентах профессионального развития. Высоко удовлетворенные своей работой педагоги отличаются большей осознанностью (ср. знач. = 4,6), направленно-

стью на получение знаний (ср. знач. = 5,2), навыков (ср. знач. = 5,1) и развитие профессионально значимых качеств (ср. знач. = 4,7). Демонстрирующие низкий уровень удовлетворенности, напротив, отмечают у себя недостаточное внимание к вопросу профессионального развития (ср. знач. = 4,3), невысокие когнитивные (ср. знач. = 4,2) и деятельностные (ср. знач. = 4,6) компетенции, недостаток личностных качеств, сопровождающих эффективное выполнение трудовых обязанностей (ср. знач. = 4,2).

Закключение. Профессиональное развитие в этом смысле можно рассматривать как маркер удовлетворенности, поскольку стремление к анализу и корректировке своей профессиональной траектории, стремление к достижению и получению новых знаний характеризует педагогов, которые получают удовольствие от своей деятельности. Наш взгляд, полученные результаты также соотносимы с понятием профессиональной эффективности, означающей, что потенциально успешные и стремящиеся к самореализации педагоги выступают надежным человеческим ресурсом, который влияет на образовательную систему в целом, повышая качество образования и психологический климат в школах.

Список источников

1. Концептуальные основы и модель прогнозирования кадрового обеспечения региональной системы общего образования: монография / [Под ред. Ю. С. Тюнникова [Ю. С. Тюнников, Т. П. Афанасьева, И. В. Головина и др.]. [Электронное издание сетевого распространения]. Москва: ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России». 2023. 320 с.
2. Алиева В. П. Влияние барьеров профессионального развития на переживание педагогов в профессиональной деятельности. Актуальные исследования. 2021. № 42 (69). С. 95–97.
3. Львова Е. В., Воровицков С. Г. Характеристика причин недовольства учителей содержанием и организацией профессиональной деятельности // Антропологическая дидактика и воспитание. 2025. Т. 8. № 2. С. 17–27.
4. Качимская А. Ю., Гордиенко В. Н. Сравнительный анализ оценок учащихся некоторых профессионально-важных качеств учителей с различным уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью // Мир науки. Педагогика и психология. 2021 № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/06PSMN221.pdf> (дата обращения: 17.10.2025).
5. Берзин Б. Ю., Мальцев А. В. Учитель: удовлетворенность профессией и социально-психологическое самочувствие [Электронный ресурс] // Социальная философия и социология. 2016. № 7. URL: <https://docplayer.ru/29605599-Uchitel-udovletvorennost-professiey-i-socialno-psihologicheskoe-samochuvstvie.html> (дата обращения: 17.10.2025).
6. Леонидова Г. В. Профессиональная самоидентификация и самочувствие учителей в условиях продолжающихся реформ образования [Электронный ресурс] // Проблемы развития территории. 2017. № 6 (92). URL: http://library.vscs.ac.ru/Files/articles/1512643815_726.pdf (дата обращения: 11.10.2025).
7. Суворова И. Ю., Громова А. В., Толстова А. С. Эмпирическая проверка модели мотивации Э. Л. Деси и Р. М. Райана на примере студентов // Системная психология и социология. 2023. № 4 (48). С. 102–114. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.08
8. Дружилов С. А. Профессиональное благополучие человека и психологические аспекты профессиональной адаптации и профессиональных деструкций. Современные научные исследования и инновации. 2016. № 12 (68). С. 1236–1246.
9. Красношлыкова О. Г., Шефер И. В., Садретдинова М. В., Бородкина Е. В. Престиж профессии педагога как ресурс повышения удовлетворенности профессиональной деятельностью // Вестник Самарского гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогические науки. 2018. № 4 (40). URL: <https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/article/view/52384> (дата обращения: 11.10.2025)
10. Иванова О. А., Антонов Н. В. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2019. № 1. С. 51–57.

Статья поступила в редакцию 31.10.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 31.10.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

А. А. Бучек — доктор психологических наук, доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования;

М. В. Щетинина — младший научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования управления взаимодействия с педагогическими вузами.

Information about the Authors:

A. A. Bucek — Doctor of Sciences (Psychology), associate professor at the Department of Labour Psychology and Psychological Counseling;

M. V. Shchetinina — junior research fellow at the Laboratory for Research into Modern Directions of Educational Development, Department for Interaction with Pedagogical Universities.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 57–64.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 57–64.

Научная статья

УДК 159.922.6

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_57

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА НАЦИОНАЛЬНОСТИ НЕНЦЫ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Наталья Юрьевна Флотская¹, Светлана Юрьевна Буланова², Мария Александровна Пономарева³, Николай Сергеевич Флотский⁴

^{1, 2, 3} Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия

⁴ Свободный исследователь, г. Архангельск, Россия

¹ n.flotskaya@narfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1755-0901>

² s.bulanova@narfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9604-2958>

³ m.ponomareva@narfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2300-7550>

⁴ nikolay.flotskiy@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1079-142X>

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения особенностей личностной идентичности подростков — представителей коренных малочисленных народов национальности ненцы, проживающих на арктических территориях Европейского Севера России. Исследование предполагало проведение сравнительного анализа развития личностной идентичности у подростков мужского и женского пола национальности ненцы с разными типами гендерной идентичности. В ходе проведенного исследования удалось установить специфику содержания компонентов личностной идентичности у подростков женского и мужского пола ненецкой национальности, имеющих гендерную идентичность различного типа. В результате было охарактеризовано соотношение содержания гендерных полоролевых моделей подростков с маскулинным, фемининным, андрогинным и недифференцированным типами гендерной идентичности и их личностными характеристиками.

Ключевые слова: личностная идентичность, гендерная идентичность, типы гендерной идентичности, подростковый возраст, подростки ненецкой национальности

Original article

CHARACTERISTICS OF PERSONAL IDENTITY IN ADOLESCENT NENETS BOYS AND GIRLS WITH DIFFERENT TYPES OF GENDER IDENTITY

Natalia Y. Flotskaya¹, Svetlana Y. Bulanova², Maria A. Ponomareva³, Nikolay S. Flotskiy⁴

^{1, 2, 3, 4} Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia

¹ n.flotskaya@narfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1755-0901>

² s.bulanova@narfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9604-2958>

³ m.ponomareva@narfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2300-7550>

⁴ nikolay.flotskiy@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1079-142X>

Abstract. The article studies personal identity features of teenagers belonging to the indigenous small-numbered Nenets people living in the Arctic territories of Russia's European North. The study included a comparative analysis of personal identity development in male and female Nenets adolescents with different types of gender identity. The study revealed the specifics of personal identity components in adolescent Nenets boys and girls with different types of gender identity. As a result, the study described the correlation between the content of gender role models of adolescents with masculine, feminine, androgynous, and undifferentiated types of gender identity and their personality characteristics.

Keywords: personal identity, gender identity, types of gender identity, adolescence, Nenets teenagers

Введение

Современное общество характеризуется наличием многообразных социально-экономических, национально-культурных, духовно-нравственных факторов и тенденций, зачастую противоречивых, активно влияющих друг на друга, моделируя и меняя условия существования человека в социуме. Кроме того, эти явления усугубляются нарастанием скорости цивилизационных изменений. В итоге усложняются процессы становления личности, которая, будучи несформированной и незрелой, должна адаптироваться к существующим условиям. Вследствие этого у молодых людей нарастает рассогласованность внутриличностных процессов, что проявляется в характеристиках идентичности.

Стратегии развития личности у юношей и девушек реализуются по-разному, поскольку стремительно меняющийся социум делает более размытыми ранее закреплённые гендерные роли. Это проявляется в разных механизмах адаптации, базирующихся на гендерно специфических потребностях, свойствах личности и стереотипах поведения. Такие особенности адаптационных механизмов обусловят своеобразие развития личности подростков, осваивающих разные полоролевые модели. Все это делает целесообразным акцентирование внимания на исследовании особенностей личностной идентичности у подростков с разными типами гендерной идентичности.

Представления индивида о собственной половой принадлежности являются важной составляющей личностной идентично-

сти в целом. К подростковому возрасту уже складывается представление о собственном гендере, хотя они ещё недостаточно дифференцированы [1; 2]. Это представление проявляется в содержании полоролевых моделей личности, которые отражаются в типах гендерной идентичности. Традиционно в психологической науке на основе соотношения фемининности и маскулинности в структуре образа «Я» выделяются маскулинный и фемининный типы гендерной идентичности, а также промежуточные варианты (андрогинный, недифференцированный) [3; 4; 5 и др.].

Анализ личностных характеристик подростков с разными типами гендерной идентичности показал, что мальчики с маскулинным типом гендерной идентичности склонны объяснять трудности и неудачи в учебной деятельности и физическом развитии воздействием внешних сил, а успехи объясняют собственными заслугами. Андрогиному типу также присущ экстернальный характер восприятия сложностей в учебе, и интернальность в восприятии успехов и своих внешних особенностей. Андрогиновый тип у подростков женского пола характеризуется интернальностью восприятия своих достижений, однако за собственную жизнь в целом они ответственность нести не готовы. Девочки с фемининным типом готовы отвечать за все стороны своей жизни и деятельности [6].

Анализ самоотношения подростков с различными типами гендерной идентичности показал, что маскулинность у дево-

чек проявляется в выраженной потребности быть принятыми окружающими, а фемининность — сочетанием низкой уверенности в себе с высокой степенью самопринятия. Андрогинность у девочек проявляется в уверенности в себе, при этом они не всегда оценивают себя положительно. Для подростков мужского пола с маскулинным типом гендерной идентичности позитивная оценка со стороны окружающих не принципиальна, они не сосредоточены на самоанализе. Погруженность в свой внутренний мир отличает подростков мужского пола с фемининным типом гендерной идентичности, они, как правило, не уверены в себе. Андрогинность у мальчиков проявляется в позитивном самовосприятии [7].

Разные типы гендерной идентичности подростков отличаются разнообразием характеристик профессионального самоопределения. Так, девочек с андрогинным типом гендерной идентичности отличает отрицательное отношение к будущей профессии, расплывчатость представлений о работе. Подростки женского пола с фемининным типом гендерной идентичности также характеризуются неопределенностью профессиональных представлений, но отличаются позитивным восприятием будущей профессиональной деятельности. У подростков мужского пола с маскулинным типом гендерной идентичности объект будущей профессиональной деятельности конкретизирован, при этом они осознают его сложность. Андрогинность у подростков мужского пола проявляется в уверенности в своих силах в ходе профессиональной самореализации и ясности представлений о будущей профессии [8]. Следует отметить, что существуют работы, в которых исследователи подчеркивают связь гендерной идентичности с учебной мотивацией. Так, мотив престижа наиболее выражен у фемининных девочек, а мотив достижения успеха в учебной деятельности менее всего выражен у маскулинных мальчиков [9].

Таким образом, исследования свидетельствуют о том, что подростки с разными ти-

пами гендерной идентичности могут отличаться личностными характеристиками, особенностями мотивации, отношением к себе и окружающим. При этом характеристики гендерных ролей у подростков, становление личности которых происходит в разных социальных, культурных, религиозных, национальных, климатических и бытовых условиях, будут отличаться своеобразием [10; 11]. Это своеобразие может наиболее ярко проявляться у представителей коренных малочисленных народов [12; 13; 14; 15]. У коренных малочисленных народов Севера России сохраняется уклад жизни и традиционные занятия, что сказывается на объективной характеристике гендерных ролей мужчин и женщин и, как следствие, отражается в их полоролевых представлениях. При этом исследования, посвященные изучению личностных и гендерных особенностей представителей коренных малочисленных народов — ненцы, практически отсутствуют. Изучению особенностей личностной идентичности подростков — ненцев с разными типами гендерной идентичности посвящено данное исследование.

Материалы и методы

Сбор эмпирических данных осуществлялся в г. Нарьян-Мар и в поселке Красное Ненецкого автономного округа. Респондентами исследования явились подростки — ненцы в возрасте 12–15 лет в количестве 96 человек (51 мальчик и 45 девочек). При формировании групп выборки проводилось анкетирование респондентов, которые указывали свою национальную принадлежность. В число респондентов исследования вошли те подростки, которые идентифицировали себя как представителей ненецкой национальности.

Для исследования гендерной идентичности подростков была использована Анкета половых ролей С. Бем [16], для исследования личностной идентичности была использована методика, разработанная на основе Теста Куна — Макпартленда «Кто Я?» [17]. Оценка достоверности различий в ходе сравнения по-

казателей личностной идентичности у групп респондентов с разными типами гендерной идентичности осуществлялась с помощью критерия Манна-Уитни.

Результаты и обсуждение

На первом этапе исследования осуществлялось изучение распределения типов гендерной идентичности у мальчиков и девочек ненецкой национальности (табл. 1).

На следующем этапе проводился анализ показателей личностной идентичности

у подростков, отнесенных к разным типам гендерной идентичности: маскулинному, фемининному, андрогинному, недифференцированному. Выраженность компонентов личностной идентичности у мальчиков 12–15 лет ненецкой национальности представлена в табл. 2.

Статистический анализ значимости различий в группах представителей разных типов гендерной идентичности показал, что специфика личностной идентичности мальчиков с

Таблица 1

Распространенность типов гендерной идентичности у мальчиков и девочек 12–15 лет ненецкой национальности

	Маскулинный тип гендерной идентичности	Фемининный тип гендерной идентичности	Андрогинный тип гендерной идентичности	Недифференцированный тип гендерной идентичности
Мальчики	29,41 %	15,69 %	33,33 %	21,57 %
Девочки	20,00 %	20,00 %	26,67 %	33,33 %

Таблица 2

Личностная идентичность мальчиков-подростков ненецкой национальности с разными типами гендерной идентичности

Компоненты личностной идентичности	Подростки с маскулинным типом гендерной идентичности	Подростки с фемининным типом гендерной идентичности	Подростки с андрогинным типом гендерной идентичности	Подростки с недифференцированным типом гендерной идентичности
Гендерная	0,53 ± 0,14	0,38 ± 0,28	0,53 ± 0,16	0,91 ± 0,22
Социальная	3,93 ± 0,41*	5,38 ± 0,52*	4,18 ± 0,55	4,45 ± 0,62
Этническая	0,33 ± 0,13	0,50 ± 0,29	0,47 ± 0,16	0,55 ± 0,17
Семейная	2,73 ± 0,49**	3,38 ± 0,41**	1,41 ± 0,39**	1,36 ± 0,47**
Профессиональная	1,27 ± 0,24*	3,00 ± 1,07*	1,59 ± 0,46	0,73 ± 0,29*
Индивидуальная	5,80 ± 1,18*	3,13 ± 0,86*	4,53 ± 0,88	6,73 ± 1,36*
Физическая	0,27 ± 0,12*	0,50 ± 0,29	0,76 ± 0,34	1,18 ± 0,41*
Деятельностная	2,13 ± 0,74	3,00 ± 0,70	2,18 ± 0,38	2,09 ± 0,70
Недифференцированная	0,00 ± 0,00**	0,38 ± 0,32	0,59 ± 0,17**	0,18 ± 0,13

Примечание: * — $p \leq 0,05$, ** — $p \leq 0,01$

маскулинным типом гендерной идентичности проявляется в том, что они чаще отмечают свои личностные качества и социальную позицию в семье. При этом профессиональные роли, социальные статусы, особенности внешности для мальчиков с маскулинным типом гендерной идентичности не так значимы. Также эти подростки редко ассоциируют себя с фантазийными образами, с героями компьютерных игр и анимации. На наш взгляд, такие особенности могут свидетельствовать о том, что мальчики с маскулинным типом гендерной идентичности преимущественно сконцентрированы на собственном Я, для них важны лидерские позиции в их ближнем окружении, в семье. Возможно, это связано со спецификой маскулинной гендерной роли, предполагающей ведущую роль мужчины в социуме.

Специфика личностной идентичности мальчиков с фемининным типом гендерной идентичности проявляется в том, что эти подростки, характеризуя себя, чаще отмечают свои социальные статусы и позиции, профессиональные и внутрисемейные роли, при этом собственные личностные характеристики для них не так значимы. Мы предполагаем, что такие результаты свидетельствуют о том, что для мальчиков с фемининным типом гендерной идентичности характерна потребность в получении признания в социуме, в профессии и семье. Вероятно, это связано с некоторой степенью неуверенности в собственной способности завоевать признание путем прямого личностного влияния, вследствие чего они стараются приспособиться к требованиям окружения.

Специфика личностной идентичности мальчиков с андрогинным типом гендерной идентичности проявляется в том, что эти подростки часто ассоциируют себя с фантазийными образами, с героями компьютерных игр и анимации. При этом внутрисемейные позиции и связи для мальчиков этой группы не так значимы. Мы предполагаем, что такие результаты свидетельствуют о том, что для мальчиков с андрогинным типом гендерной

идентичности характерна склонность к реализации себя не внутри семьи, а во внешнем мире. Вероятно, с этим связано и стремление идентифицировать себя с внешними объектами, представленными современной подростковой культурой.

Специфика личностной идентичности мальчиков с недифференцированным типом гендерной идентичности проявляется в том, что эти подростки не придают большого значения внутрисемейным позициям и будущей профессии. При этом для них более значимы характеристики своего внешнего вида и свои качества как личности. Мы предполагаем, что такие результаты свидетельствуют о том, что для мальчиков с недифференцированным типом гендерной идентичности характерна склонность к поиску возможностей для самореализации не во внешнем мире, а внутри себя. Вероятно, это связано с их нежеланием учитывать предлагаемые социокультурные образцы, что приводит к неопределенности собственной гендерной позиции.

Несколько иная ситуация складывается при анализе показателей личностной идентичности у девочек ненецкой национальности с разными типами гендерной идентичности. У девочек-ненок принадлежность к разным типам гендерной идентичности не определяет в такой степени, как у мальчиков, своеобразие характеристик их личностной идентичности. Можно предположить, что это свидетельствует о том, что процесс самопознания данной категории подростков строится в меньшей зависимости от пропорций маскулинности и фемининности в собственной полоролевой модели. Выраженность компонентов личностной идентичности у девочек 12–15 лет ненецкой национальности представлена в табл. 3.

Статистический анализ значимости различий в группах представителей разных типов гендерной идентичности показал, что специфика личностной идентичности у девочек с фемининным типом гендерной идентичности проявляется в том, что эти подростки чаще ассоциируют себя с фантазийными об-

Таблица 3

**Личностная идентичность девочек-подростков ненецкой национальности
с разными типами гендерной идентичности**

Компоненты личностной идентичности	Подростки с маскулинным типом гендерной идентичности	Подростки с фемининным типом гендерной идентичности	Подростки с андрогинным типом гендерной идентичности	Подростки с недифференцированным типом гендерной идентичности
Гендерная	0,44 ± 0,19	0,44 ± 0,19	0,75 ± 0,14	0,60 ± 0,24
Социальная	3,22 ± 0,68	4,22 ± 0,76*	4,08 ± 0,71	2,87 ± 0,34*
Этническая	0,11 ± 0,12	0,33 ± 0,18	0,17 ± 0,12	0,13 ± 0,09
Семейная	1,56 ± 0,44	2,11 ± 0,69	2,00 ± 0,50	2,33 ± 0,56
Профессиональная	0,11 ± 0,12	0,33 ± 0,25	0,33 ± 0,15	0,53 ± 0,36
Индивидуальная	8,78 ± 1,41	7,78 ± 1,23	8,67 ± 1,08	8,73 ± 0,99
Физическая	0,78 ± 0,34	0,56 ± 0,26	1,17 ± 0,40	1,07 ± 0,37
Деятельностная	1,56 ± 0,40*	3,11 ± 0,64**	2,50 ± 0,90	1,27 ± 0,33**
Недифференцированная	0,67 ± 0,50	1,33 ± 0,47*	0,08 ± 0,06*	0,60 ± 0,55

Примечание: * — $p \leq 0,05$, ** — $p \leq 0,01$

разами, с героями компьютерных игр и анимации, подчеркивают собственные хобби и любимые занятия, а также отмечают свои роли в социуме. На наш взгляд, такие результаты свидетельствуют о том, что для девочек с фемининным типом гендерной идентичности характерна потребность в получении признания в социуме и в стремлении идентифицировать себя с внешними объектами, представленными актуальной подростковой культурой. Вероятно, это связано с недостаточной востребованностью преобладания фемининных характеристик в современном социуме.

Специфика личностной идентичности у девочек с недифференцированным типом гендерной идентичности проявляется в том, что эти подростки реже подчеркивают собственные хобби и любимые занятия, а также свои роли в социуме. На наш взгляд, такие результаты свидетельствуют о том, что для девочек с недифференцированным ти-

пом гендерной идентичности не характерна склонность к поиску возможностей для самоопределения и самореализации. Вероятно, это связано с неопределенностью их гендерной позиции.

Таким образом, в результате проведенного исследования удалось установить специфику содержания компонентов личностной идентичности у подростков женского и мужского пола ненецкой национальности, имеющих гендерную идентичность различного типа. Результаты проведенного исследования обогащают научные знания о феномене личностной и гендерной идентичности, дополняют и расширяют представления о процессе их становления у коренных малочисленных народов. Осознание своеобразия становления личности представителей малочисленных народов будет способствовать сохранению и поддержанию уникальных этносов, что обеспечит этническое разнообразие нашей страны.

Список источников

1. *Беляева О. В.* Динамика личностной идентичности в подростковом возрасте: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Беляева Ольга Викторовна. Москва, 2001. 19 с.
2. *Орестова В. Р.* Формирование личностной идентичности в старшем подростковом и юношеском возрасте: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Москва, 2001. 29 с.
3. *Бем С. Л.* Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов: монография [пер. с англ. Д. Викторовой]. М.: РОССПЭН, 2004. 331 с.
4. *Ильин Е. П.* Пол и гендер. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 688 с.
5. *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений: учебно-методическое пособие / И. С. Клецина, Е. В. Иоффе. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 243 с.
6. *Рымарев Н. Ю.* Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Рымарев Николай Юрьевич. Краснодар, 2006. 22 с.
7. *Прайзендорф Е. С.* Особенности самоотношения подростков с различной гендерной идентичностью / Е. С. Прайзендорф // Бюллетень медицинской науки. 2020. № S1 (17). С. 42–43.
8. *Науменко М. В.* Взаимосвязь профессионального самоопределения и профессиональных представлений подростков с различным типом гендерной идентичности // Мир науки. 2016. Т. 4. № 5. С. 29.
9. *Мозговая Н. Н.* Взаимосвязь профессиональных представлений и учебной мотивации подростков с различным типом гендерной идентичности / Н. Н. Мозговая, М. В. Науменко // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-1. С. 336–339.
10. *Курочкина И. А.* Психологические особенности структурных компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях / И. А. Курочкина // Фундаментальные исследования. 2014. № 6-7. С. 1518–1524.
11. *Терешенкова Е. Ю.* Социокультурные аспекты развития гендерной идентичности в подростковом возрасте: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Терешенкова Екатерина Юрьевна. Москва, 2005. 21 с.
12. *Хабаров И. П.* Гендерные особенности современных подростков в условиях нивелирования традиционных отношений мужчин и женщин: На материале изучения сельских подростков Саха: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Москва, 2003. 23 с.
13. *Лезина Ю. Ю.* Особенности структуры личностного и профессионального самоопределения у подростков коренных народов Севера / Ю. Ю. Лезина, Т. М. Бостанджиева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2018. № 5. С. 86–91.
14. *Наумова М. В.* Исследование особенностей эмоционально-личностного развития подростков коренных малочисленных народов Севера / М. В. Наумова, Н. Г. Айварова, А. В. Миронов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2019. № 1 (45). С. 45–53.
15. *Бучек А. А.* Психологические закономерности функционирования этнического самосознания в полиэтнической среде: автореферат дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. Санкт-Петербург, 2012. 52 с.
16. *Флотский Н. С.* Развитие идентичности подростков — представителей коренных народов Крайнего Севера и их временная перспектива: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Флотский Николай Сергеевич. Санкт-Петербург, 2021. 197 с.

17. *Flotskaya N., Aryabkina I., Bulanova S. [et al.] Development of Personal Identity Among Saami Adolescents living in the Arctic Territories of Russia/ Flotskaya, N., Aryabkina, I., Bulanova, S., Ponomareva, M // Wisdom. 2021. T.19. Vol. 3. P. 84–99.*

Статья поступила в редакцию 10.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 10.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

Н. Ю. Флотская — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры специальной педагогики и психологии;

С. Ю. Буланова — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства;

М. А. Пономарева — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии;

Н. С. Флотский — кандидат психологических наук, свободный исследователь.

Information about the Authors:

N. Y. Flotskaya — Doctor of Sciences (Psychology), associate professor, professor at the Department of Special Pedagogy and Psychology;

S. Y. Bulanova — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor, associate professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood;

M. A. Ponomareva — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor at the Department of Special Pedagogy and Psychology;

N. S. Flotskiy — Candidate of Sciences (Psychology), free researcher.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 65–69.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. Р. 65–69.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_65

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МАЛЫХ ГРУПП (СПОРТИВНЫХ КОМАНД) НА ПРИМЕРЕ ГОРНОГО ТРОЕБОРЬЯ

Евгений Анатольевич Иванов¹, Светлана Викторовна Лычагина²

¹ Военный институт физической культуры, Санкт-Петербург, Россия

² Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия

¹ polkovnik_2003@mail.ru

² kafedra_opp@bk.ru, svetlanalychagina@list.ru

Аннотация. С статье рассматриваются вопросы применения методов социальной психологии для исследования социально-психологических аспектов деятельности военнослужащих горных подразделений. Эти методы применялись и применяются в научно-исследовательских работах, направленных на изучение различных сторон жизнедеятельности воинских коллективов с целью оценки сплоченности групп, психофизиологической совместимости военнослужащих, определения социометрического статуса членов воинского и спортивного коллективов, уровня социально-психологической адаптации участников команд и формирования необходимых психологических качеств специалистов. Рассматриваются перспективные методы исследования в рамках научно-исследовательских работ, проводимых в указанной профессиональной среде.

Ключевые слова: военнослужащие горных подразделений, методы социальной психологии, горное троеборье, профессионально-важные качества личности

Original article

SOCIO-PSYCHOLOGICAL METHODS FOR STUDYING SMALL GROUPS (SPORTS TEAMS): THE CASE OF MOUNTAIN TRIATHLON

Evgeniy A. Ivanov¹, Svetlana V. Lychagina²

¹ Military Institute of Physical Culture, Saint Petersburg

² Military Order of Zhukov Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia

¹ polkovnik_2003@mail.ru

² kafedra_opp@bk.ru, svetlanalychagina@list.ru

Abstract. The article discusses the application of social psychology methods to the study of socio-psychological aspects of the activities of military personnel of mountain units. These methods have been used in scientific research aimed at studying various aspects of the life of military teams in order to assess the cohesion of groups, the psychophysiological compatibility of military personnel, determine the sociometric status of members of military and sports teams, the level of socio-psychological adaptation of

team members and the formation of the necessary psychological qualities of specialists. Particular attention is paid to promising research methods employed in scientific studies conducted within this specific professional environment.

Keywords: military personnel of mountain divisions, methods of social psychology, mountain triathlon, professionally important personality traits

Введение

Необходимо отметить, что подготовка подразделений специального назначения не может осуществляться без оценки профессионально-важных качеств специалиста (ПВК), как важного направления профессионалогии — научно-прикладной дисциплины, рассматривающей проблемы взаимодействия человека с миром профессий [1].

Их разработка имеет непосредственное отношение как к вопросам профессионально-психологического отбора военнослужащих для горных подразделений, так и к оптимизации психологического сопровождения их деятельности. Перечисление всех качеств (познавательных, моторных, эмоционально-волевых, эдукологических, т. е. связанных с военно-профессиональным образованием, предпочтительных антропометрических данных и т. д.) вряд ли целесообразно, поэтому выделим наиболее общие психологические качества военнослужащих горных подразделений, отмечаемые зарубежными и отечественными экспертами. Ими выступают:

1. Эмоциональная устойчивость специалистов.
2. Способность конструктивно взаимодействовать в группах.
3. Развитые познавательные функции, поскольку большинство задач необходимо решать при активном включении процессов мышления, а не на автоматизмах [2; 3].

Основные положения

В данной статье основное внимание уделяется социально-психологической составляющей деятельности, под которой понимается эффективное взаимодействие в команде. Традиционно вызывают практический интерес вопросы групповой динамики, психофизиологической совместимости, сплоченности, социометрического статуса членов группы, проблем лидерства. Ярко выражен-

ный характер групповой деятельности горных подразделений, их оторванность от основных сил, значительная автономность в принятии решений налагает особый отпечаток на межперсональные переменные их деятельности. Социальные отношения внутри коллектива (субординация, позиционирование себя как особого формирования), межличностные, основанные на эмоциональных предпочтениях, сугубо инструментальные (мы в «связке» и от наших действий зависит общий успех) тесно переплетены в процессе взаимодействия. Особо можно выделить соревновательную деятельность, а не просто отработку учебной программы, как своего рода «полигон» для исследования общей профессиональной готовности военнослужащих и понимания проблем межличностного взаимодействия. Соревновательные дисциплины (летнее и зимнее горное троеборье) могут включать в себя сложные технические элементы, когда нескольких человек в процессе осуществления соревновательной деятельности взаимозависимы и с точки зрения выполнения задач по сути представляют собой единое целое. Это, например, известные в спортивном альпинизме и в военной среде действия в «связках», передвижения в так называемых «дозорах» — спусках на лыжах в тройках в дисциплине зимнего троеборья и др. Подобное функционирование небольших групп (диад, триад) должно носить комфортный в психологическом плане характер, которое будет выражаться во взаимопомощи, взаимопонимании, удовлетворенности взаимодействием. Немаловажную роль играет необходимость обеспечения безопасности военнослужащих в соревновательной деятельности, которая, исходя из специфики выполнения задач, носит исключительно коллективный характер. Целесообразно напомнить, что руководство по горной подготовке

сухопутных войск трактует деятельность специалистов, как экстремальную [4].

Методы исследований, традиционно применяемые в социальной психологии [5]:

- беседа;
- наблюдение;
- метод опроса: анкетирование, интервьюирование;
- тесты;
- социометрия;
- эксперимент, по которым понимается воздействие исследователя на социальную среду для изучения влияния определенных факторов на поведение и взаимодействие людей.

В практической работе с военнослужащими, принимающими участие в составе сборных команд в соревнованиях по горному троеборью, целесообразно в зависимости от условий чередовать и сочетать все методы, перечисленные выше. Не только для психологов, но и для руководителей это, прежде всего, наблюдение и беседы с военнослужащими. Эти методы исследования и по сей день в разной степени частотности применяются в арсенале всех наук, объектом исследования которых является человек.

Сюда же можно отнести самоотчеты военнослужащих по специально подготовленным формам либо в виде свободного изложения своего понимания социально-психологических аспектов деятельности группы, а также экспертные опросы специалистов. Например, в «Центре горной подготовки и выживания «Терскол» психологами при работе с командами использовались:

- методика оценки удовлетворенности совместной деятельностью;
- формализованное интервью о факторах надежности партнеров по команде;
- экспертная оценка результативности совместной деятельности военнослужащих, где в качестве экспертов выступают инструкторы по горной подготовке.

Выше перечислены авторские методики, предложенные М. Г. Климовой в рамках выпускной квалификационной работы, посвященной социально-психологическим аспектам деятельности военнослужащих горных подразделений, подготовленной на факуль-

тете экстремальной психологии Московского психолого-педагогического университета, для которой Научно-исследовательский Центр ВИФК выступал в качестве рецензента. В ситуации естественного дефицита времени для исследовательской работы в условиях учебной деятельности, трудоемкости многих диагностических процедур, они могут дать достаточный эмпирический материал для последующего научного обобщения и практической работы [6].

В процессе диагностических мероприятий в рамках научно-исследовательских работ нами применялись:

- анкетный опрос;
- методика по определению индекса групповой сплоченности Сисшора;
- социометрический опрос;
- групповое решение задач.

Групповая сплоченность — чрезвычайно важный параметр, показывающий степень интеграции группы. В нем объединены ценностно-мотивационная составляющая, профессиональное единство, психологическая совместимость, групповая психологическая устойчивость [2].

В условиях ограниченного времени и на начальном этапе целесообразно использовать методику Сисшора, состоящей из 5 вопросов с несколькими вариантами ответов на каждый. Ответы кодируются в баллах (табл.).

Таблица

Средние значения индекса сплоченности группы специалистов по методике Сисшора
 $M \pm m (n = 15)$

Методика	Показатели (стены)
Индекс сплоченности Сисшора	$15,4 \pm 0,3$

Указанные в таблице данные показывают высокий уровень сплоченности исследуемой группы.

В целом нужно учитывать сложную природу указанного психологического феномена, его сопряженность со многими взаимосвязанными факторами, скрытыми переменными. Социометрические опросы различной мо-

дификации при корректном поведении процедуры дают развернутое представление о межличностных отношениях.

Необходимо учитывать, что социометрический опрос предполагает не только хорошее знание военнослужащими друг друга, но и определенную степень доверия членов группы по отношению к специалисту, проводящему опрос. Нами было принято решение приступить к процедуре только после проведения определенной работы с командой в рамках научно-исследовательской работы при возникновении необходимой степени понимания между исследователями и группой. Причина — прежде всего, этические вопросы, связанные с проведением опроса, поскольку спортсменам приходится давать характеристику товарищам по команде. Фактор сплоченности высокоразвитой группы может проявить себя таким образом, когда ответы участников социометрического опроса будут малосодержательны, а оценки товарищам по команде не глубокими. Группа специалистов, с которой проводилась работа, именно такой и являлась с точки зрения сплоченности. Вопросы для социометрических опросов традиционно должны сочетать в себе оценку:

- личностных качеств;
- профессиональных качеств.

Было предложено оценить 8 позиций по 7-балльной шкале (где 1 — наименьшая вероятность выбора, а 7 — наибольшая вероятность выбора) своих коллег, которым в большей либо меньшей степени отдается предпочтение в предложенных ситуациях. Например.

1. Вам предстоит совершить восхождение на вершину горы. С кем Вы предпочли бы передвигаться в «связке»?

2. При возникновении у Вас личных проблем с кем из сослуживцев вы могли бы поделиться, посоветоваться, веря, что Вас выслушают, поймут, помогут?

Задачи, которые стояли перед исследователями, проводившими социометрический опрос, отражали как научный, так и практический интерес. В персональную диагностическую карту, в которой содержатся результаты генетического, физиологического,

психофизиологического и психологического уровней анализа специалистов, были внесены социально-психологические переменные, в частности — социометрический статус военнослужащего в группе с трехуровневой шкалой — «высокий», «средний», «низкий» [7]. Практическая сторона вопроса очевидна. Для тренеров, руководителей, воспитателей не будут лишними сведения о месте специалиста в межличностном пространстве коллектива.

В процессе последующей работы мы планируем корректировку содержательной части опросника для более точного понимания оценок профессиональных (деловых, инструментальных) и личностных качеств членов группы.

Как перспективное направление в последующей деятельности — использование в малых группах в исследовательских целях русифицированной и апробированной отечественными спортивными психологами методики измерения сплоченности «ГЕО», авторов В. Видмеера, Л. Брэулли и А. Кэррон применительно именно к спортивным командам [7]. Она содержит в себе нижеперечисленные шкалы, определяющую четырехфакторную модель сплоченности:

- групповое единство в общении;
- групповое единство в деятельности;
- индивидуальная привлекательность отношений;
- индивидуальная привлекательность деятельности.

Кроме того, нами используются практические занятия по принятию групповых решений по предъявленной испытуемым проблематике, формированию навыков аргументации, контраргументации, конструктивной критики в адрес членов команды как элементов социально-психологического тренинга, программа которого предложена в научно-исследовательской работе.

Заключение

Применение методов социально-психологического исследования и воздействия в отношении указанной профессиональной среды не всегда занимает достойное место в «общем расписании» подготовки профессионалов горного дела. В то же время очевидно, что сам процесс обучения указанной ка-

тегории военнослужащих сам по себе носит выраженный психоакцентированный характер, естественным образом формируя «чувство локтя», товарищества, взаимопомощи [8]. Тем не менее использование перечисленных выше методов позволяет расширить исследовательские задачи в рамках научно-исследовательских работ, решать практические

вопросы в прогнозировании успешности совместной деятельности малых групп применительно к исследуемой социальной среде, как при решении повседневных задач, так и в напряженных условиях, в качестве которых выступает соревновательный процесс (горное троеборье) и возможное участие в выполнении боевых (специальных) задач [9].

Список источников

1. Зеер Э. Ф. Основы профессиологии: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, М. В. Зиннатова. М.: НИЦ ИНФРА, 2023. 205 с.
2. Иванов Е. А. Некоторые аспекты психологического обеспечения деятельности подразделений, выполняющих учебно-боевые в горной местности // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки в силовых структурах. № 1. 2024. С. 257–263.
3. Першин Ю. Ю., Мужчиц О. А., Дешевых И. Н. Отбор, профессиональная и физическая подготовка подразделений специального назначения иностранных государств: теория и практика. Монография // Военный институт физической культуры. СПб., 2020. 221 с.
4. Руководство по горной подготовке Сухопутных войск. Директива Главнокомандующего Сухопутными войсками от 8 октября 2014 года № 450/12976, Министерство обороны, 272 с.
5. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник. М.: «Аспект Пресс», 2004. 365 с.
6. Иванов Е. А. Перспективные направления совершенствования медико-психологического обеспечения подбора и сопровождения деятельности военнослужащих горных подразделений / Е. А. Иванов, С. А. Ермолова // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки в силовых структурах. 2025. № 2. С. 241–246.
7. Девуашвили В. М. Опросник сплоченности спортивной команды / И. С. Корнеев, М. О. Мдивани // Спортивный психолог. № 4 (35), 2014. С. 60–65.
8. Караяни А. Г. Психологическое обеспечение боевых действий личного состава частей сухопутных войск в локальных военных конфликтах: дис ... д-ра психол. наук. М., ВУ МО РФ, 1998.
9. Бурьян В. В. Теоретико-методологические основы горной подготовки в Вооруженных Силах Российской Федерации. Монография. СПб.: ВИФК 2024, 172 с.

Статья поступила в редакцию 10.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 10.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

Е. А. Иванов — кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела Научно-исследовательского центра (по физической подготовке и военно-прикладным видам спорта в Вооруженных Силах Российской Федерации);

С. В. Лычагина — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры военной педагогики.

Information about the Authors:

E. A. Ivanov — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor, senior researcher at the Scientific Research Department of the Scientific Research Centre (for physical training and military-applied sports in the Armed Forces of the Russian Federation);

S. V. Lychagina — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor, associate professor at the Department of Military Pedagogy

Научное мнение. 2025. № 12. С. 70–77.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 70–77.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_70

СПЕЦИФИКА ЭМОДЗИ В СООБЩЕНИЯХ СУБЪЕКТОВ ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Яна Евгеньевна Виноградова¹, Константин Николаевич Матвеев²

^{1,2} Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, Санкт-Петербург, Россия

yana.e.vinogradova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6358-4432>

konstmatvey@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-8706-0828>

Аннотация. Работа содержит описание методики и результатов пилотажного исследования, целью которого было выявление особенности психической саморегуляции, которые предпринимают респонденты в виртуальном общении и использования ими эмодзи в сообщениях. Сформулирована гипотеза о том, что применение сходных и разных эмодзи в сообщении связаны с состояниями и особенностями саморегуляции субъектов общения. Выводы: респонденты демонстрируют различные стратегии, которые являются методами саморегуляции субъектов общения. Результаты исследования применимы в учебных курсах в психологии общения, а также практической работе психологов и педагогов, применяющих онлайн-технологии.

Ключевые слова: виртуальное общение, визуальные коммуникативные средства, эмодзи, эффективность саморегуляции

Original article

THE SPECIFICS OF EMOJI USE IN THE MESSAGES OF PARTICIPANTS OF VIRTUAL COMMUNICATION

Yana E. Vinogradova¹, Konstantin N. Matveev²

^{1,2} Saint Petersburg University of the Humanities and Social Sciences, Saint Petersburg, Russia

¹ yana.e.vinogradova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6358-4432>

² konstmatvey@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-8706-0828>

Abstract. The article presents the methodology and results of a pilot study aimed at identifying the characteristics of psychological self-regulation manifested by individuals in virtual communication and reflected in their use of emojis in messages. The study formulates the hypothesis that the use of similar or different emojis within messages is associated with the psychological states and self-regulatory features of communication participants. The key findings indicate that individuals develop specific adaptive techniques that reflect their self-regulatory mechanisms in virtual environments. The results of the study may be applied in academic courses on the psychology of communication, as well as in the practical work of psychologists and educators who employ online technologies.

Keywords: virtual communication, visual communication tools, emojis, self-regulation effectiveness

Психологическая наука утверждает общение как основу социальных отношений людей. Феномен общения утверждается «сложным, многоплановым, комплексным процессом установления и развития контактов между людьми» [1, с. 30]. Перечисленные характеристики справедливы и для виртуального общения. Однако в работах современных исследователей обсуждают и явные различия видов общения.

Н. В. Молчанова обозначает, что в «реальном общении» у субъектов коммуникации возникает эмоциональное напряжение, которое способствует актуализации индивидуальных коммуникативных моделей, вследствие чего сообщение приобретает индивидуальный смысл, что приводит к чувственным реакциям [2]. Э. П. Комарова отмечает, что экспрессивность активизирует воображение и эмоциональное сопереживание адресата [3]. В «реальном общении» влияние эмоций на содержание сообщения корректируется невербальной коммуникацией.

А. К. Арушбеков отмечает отсутствие невербальной коммуникации в виртуальном общении повышенную эмоциональную насыщенность коммуникации [4]. П. А. Белимова и А. В. Микляева утверждают, что данное отличие способствует «появлению визуальных коммуникативных средств, которые обладают информационной емкостью» [5, с. 784]. Утверждают, что восприятие эмодзи способствует изменению индивидуально- и социально-психологических характеристик субъектов взаимодействия [5].

Российские исследователи обсуждают влияние цифровизации коммуникации на эмоциональную сферу. Выделяется потребность изучения соотношения проявлений психической саморегуляции в онлайн- и офлайн-среде, выделяется ее ключевая роль в адаптации личности к рискам, которые возникают в виртуальном общении [6; 5; 8].

Анализ зарубежной научной литературы выявляет другой угол исследовательского интереса к эмодзи. S. Al-Adilee подчеркивает, что словарь визуальных символов наполняет цифровую культуру [9]. Zh. Pan, H. Pan & J. Zhang обозначают, что эмодзи персонали-

зируют эмоции в виртуальном общении [10]. Согласно A. Cherbonnier & N. Michinov, передача эмоций с помощью эмодзи может приводить к неверному толкованию сообщения [11]. R. K. Ibrahim et al. утверждают наличие целостных стратегий «эмоционального интеллекта с цифровым регулированием» [12]. Исследователи отмечают, что данные стратегии саморегулирования оказывают как положительное, так и отрицательное воздействие на психологическое благополучие субъектов общения [13]. В зарубежной научной периодике появляются идеи о необходимости сформулировать теорию онлайн-саморегуляции (SOS-T) [14].

По итогам аналитического обзора можно сделать некоторые выводы. Отечественные эмпирические исследования чаще посвящены изучению негативных последствий цифровизации, и связывают их с уже сформированными в физической реальности навыками саморегуляции, неэффективными для других форм общения. Применение визуальных средств в виртуальной коммуникации понимается зарубежными исследователями как онлайн-стратегии саморегуляции. Работы по изучению саморегуляции в цифровом общении остаются единичными. Уникальность исследования заключается в *цели*: анализ специфики визуальных коммуникативных средств (эмодзи) и психической саморегуляции субъектов цифрового общения. Теоретическая ценность работы заключается в расширении научных представлений о согласованности стратегий саморегуляции в живом и виртуальном общении.

В исследовании мы опирались на современные представления об общении (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Е. С. Кузьмин) и осознанной саморегуляции (В. Моросанова, А. Прохоров, Дж. Флейвелл, Г. Шроу и Р. Деннисон).

На данном этапе исследования (пилотажном) была сформулирована *задача* выявить связь специфики эмодзи и особенностей саморегуляции и психических состояний субъектов виртуального общения.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что специфика эмодзи в со-

общении связана с особенностями состояний и саморегуляции субъектов общения.

Вспомогательные гипотезы:

- включение сходных или индивидуальных эмодзи в сообщение связано с осознанностью в деятельности, особенностями эмоционального интеллекта, саморегуляции и психологического состояния субъектов виртуального общения;
- специфика эмодзи связана с эффективностью саморегуляции;
- выделяются предикторы эффективной саморегуляции.

В выборку вошли 46 респондентов от 18 до 27 лет (средний возраст 20,4 года SD 1,9) из них 16 % молодых людей и 84 % девушек. Все респонденты являются студентами Вуза и обучаются по направлению «психология». Участие в исследовании было добровольным и не предполагало вознаграждения.

Участники исследования заполняли онлайн-версии опроса, созданные в гугл формах. Во-первых, предлагалось сделать скриншот недавних эмодзи из приложения для повседневного общения. Во-вторых, заполнить комплекс диагностических опросников, направленных на исследование системы психической саморегуляции: опросник «Эмоциональный интеллект», направленный на выявление особенностей эмоционального восприятия [15]; опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность», направленный на диагностику осознанности и осведомленности (MAI-32) [16]; опросник «Стиль саморегуляции поведения», для оценки регуляторных процессов (планирование, моделирование, программирование, контроль и оценка) и регуляторных свойств личности (гибкость и самостоятельность) [17]. Также были включены: методика для оценки доминирующего психического состояния (ДС) [18]; методика самооценки психических состояний (Г. Айзенк) [13], методика определения эффективности саморегуляции [20].

В-третьих, респондентам предлагалось отобразить необходимую социально-демографическую информацию (возраст, пол, основная деятельность и т. д.).

Для перевода графических символов применяли онлайн-версию словаря «переводчик Emoji», который преобразует Emoji в аналогичный текст [21]. Для обработки применяли контент-анализ. Также проводили статистическую обработку (описательные статистики, таблицы сопряженности, сравнительный анализ (Т-критерий, Краскел-Уоллис, U Манна Уитни), корреляционный анализ (коэффициент Пирсона), регрессионный анализ (метод пошаговый, назад). Обработку проводили в программе SPSS, 27.

На начальном этапе был проведен контент-анализ эмодзи (проанализировано 219 символов). Результаты контент-анализа схематично отображены в табл. 1.

В табл. 1 представлены выделенные методом контент-анализа категории. Показано, что респонденты применяют разные *графические символы* в виртуальном общении. Во-первых, 76,72 % респондентов для передачи информации используют *сходные (частотные) смайлы и жесты* (31 человек). Тогда как 23,28 % участников исследования применяют *индивидуальные символы* (15 человек).

Среди *сходных* символов: 30,4 % респондентов применяют «только смайлы» (14 человек); 37 % используют «чаще жесты, чем смайлы» (17 человек), и 32,6 % употребляют «индивидуальные символы и смайлы» (15 человек). По итогам анализа *сходных* символов определено: респонденты чаще употребляют символ «Алое сердце» (18 повторений) и смайл «Смешно до слез» (16 повторений).

Во-вторых, с помощью символов передается тон сообщения. Позитивные символы применяют 43,5% респондентов (20 человек). Аналогичный процент респондентов используют как позитивные, так и негативные символы (20 человек). Негативные употребляют 13 % опрошенных (6 человек). Данный результат позволяет говорить о том, что с помощью эмодзи в виртуальной коммуникации конструируется обратная связь.

Компаративный метод выявил различительные характеристики психических состояний и саморегуляции по основанию категорий (табл. 1). Результаты схематично показаны в табл. 2.

Таблица 1

Результаты контент-анализа графических символов

Категории анализа								
Частотные символы						Индивидуальные символы		
<i>Сердце</i>	N	<i>Смайлы</i>	N	<i>Жесты и смайлы</i>	N	N=1	N=1	N=1
«Алое сердце»	18	«Смешно до слез»	16	«Сложенные ладони»	6	«Черное сердце»	«Снеговик»	«Звезды из глаз»
«Белое сердце»	3	«Реки слез»	10					
«Сердце со стрелой»	3	«Воздушный поцелуй»	9	«Палец вверх»	3	«Синее сердце»	«Ботаник»	«Объятия»
		«Улыбается»	8				«Пускает слюни»	«Огонь»
Негативные		Позитивные/ Негативные		Позитивные		Негативные	Позитивные/ Негативные	Позитивные
N = 50		N = 26		N = 98		N =11	N =22	N =12

Примечание. N — выявленная частота; применяли более 1 раза ³/₄

Таблица 2

Эмодзи в сообщениях и их связь с параметрами саморегуляции и состояний субъектов виртуального общения

Категории контент анализа	Параметры психических состояний и саморегуляции
Сходные символы или Индивидуальные символы	Стратегия управления онлайн-информацией
Смайлы/ Индивидуальные символы	Регуляторно-личностная черта самостоятельность
Смайлики/ Жесты и смайлики/	Компонент эмоционального интеллекта контроль экспрессии
«Алое сердце» «Смешно до слез»	Тревожность
Тон сообщения Негативные / Смешанные / Позитивные символы	Раскрепощенность

Примечание. Шрифтом выделены категории с большим значением признака.

В табл. 2 показано (т-критерий, $p < 0,05$), что респонденты, которые применяют сходные символы и жесты ($n = 31$), различаются ($p = 0,034$) выраженными значениями метакогнитивной стратегии управления онлайн-информацией ($M 8,3$ SD 1,3) по сравнению с респондентами ($n = 15$), которые употребляют индивидуальные символы ($M 7,2$ SD 1,8). Данный показатель отображает, что большее число респондентов осознанно включают графические символы в виртуальную коммуникацию.

Выявлено (Краскала-Уоллис, $p < 0,05$), что респондентов ($n = 14$), которые применяют только смайлы, отличает значения регуляторно-личностной черты самостоятельность ($M 6,7$ SD 1,6) по сравнению ($p = 0,40$) с теми ($n = 15$), кто применяет индивидуальные символы ($M 5,3$ SD 1,7) и теми ($n = 17$), кто использует чаще жесты, чем эмодзи ($M 5$ SD 1,9). Применение смайлов в виртуальной коммуникации отображает регуляторную автономность субъекта коммуникации, а также независимость от мнений и оценок других людей.

На уровне тенденции показано (Н. Краскала-Уоллиса, $p = 0,051$), что респондентов, которые применяют чаще жесты, чем смайлы, отличает выраженность контроля экспрессии ($M 12,5$; SD 3,3) по сравнению с теми, кто применяет только смайлы ($M 10,3$; SD 2,7). Данный результат отражает способность сдерживать свои эмоции, осознанное управление выражением и ориентацию на социальные нормы.

Выявлены различия (U Манна Уитни, $p < 0,05$) для респондентов, которые применяют символы «Алое сердце» и «Смешно до

слез». Смайл «Смешно до слез» отображает тревожность ($M 11,6$; SD 6,9) по сравнению ($p = 0,001$) с эмодзи «Алое сердце» ($M 6,6$; SD 2,2).

Также выявлено (Н. Краскала-Уоллиса, $p < 0,05$), что респондентов, которые употребляют негативные символы, отличает раскрепощенность ($M 32,5$ SD 9,9) по сравнению с теми, кто использует позитивные и негативные символы ($M 28,7$ SD 10,1), и только позитивные символы ($M 23,1$ SD 6,7). Негативные символы в сообщении транслируют безразличие к ситуации. Применение же позитивных эмодзи отражает эмоциональную напряженность, стремление осуществить необходимое, вести себя желательным образом, сдержанность в проявлении своих чувств и мыслей.

Выявлено (таблицы сопряженности, X^2 , $p < 0,05$), что респонденты, которые применяют символ «Алое сердце», чаще демонстрируют эффективную саморегуляцию за счет выраженности переживаний по сравнению ($p = 0,007$) с респондентами, которые применяют смайл «Смешно до слез».

В результате регрессионного анализа (метод пошаговый, назад) выявлены предикторы эффективности саморегуляции (табл. 3).

Регрессионная модель «Эффективность саморегуляции» ($R^2 = 0,742$, скорректированный $R^2 = 0,733$; $F = 20,298$; $p \leq 0,00$; Дабрин Уотсон 2,265) включает следующие предикторы: метакогнитивная включенность в деятельность, низкая выраженность тревожности.

Обсуждение. В исследовании выявлен ряд различий, которые отображают специфику применяемых эмодзи и особенности саморегуляции в виртуальной коммуникации.

Таблица 3

Регрессионная модель «Эффективность саморегуляции»

Предикторы	R^2	β	p	VIF
Метакогнитивная включенность в деятельность	0,713	0,582	$\leq 0,000$	1,260
Тревожность		-0,302	0,009	1,260

Примечания. R^2 — коэффициент детерминации; β — стандартизированный коэффициент регрессии; p — уровень значимости.

С. В. ИONOва определяет подобные феномены как «эмоциональные эффекты виртуального общения» [22].

Результаты анализа показывают, что существуют «привычные стратегии» виртуального общения, связанные с применением эмодзи. Часть респондентов используют сходные смайлики, тогда как другие употребляют индивидуальные символы. Данные результаты совпадают с выводами З. Н. Сколота о «разновидности пользовательских самопрезентации и самоидентификации» [23].

При этом респонденты чаще демонстрируют позитивные эмоции. Данный эффект отражает желание демонстрировать социально приемлемые коммуникативные средства. Н. Ю. Дохневич подчеркивает, что позитивные эмоции являются уникальным инструментом человеческого общения, который не теряет своей ценности и в цифровых коммуникациях [24].

Различий специфики применения эмодзи между молодыми людьми и девушками не выявлено. Данный вывод не совпадает с результатами исследований Л. В. Куликова и коллег [25]. Результат может быть связан с принадлежностью респондентов к однородной учебной группе и может быть уточнен в дальнейших исследованиях.

Выявленные особенности психической регуляции респондентов, которые применяют разные эмодзи (смайлы, жесты и символы), могут быть репрезентациями как психического состояния («Смеется до слез» — тревожность), так и проявления возникающего коммуникативного напряжения («Алое сердце» — эффективная саморегуляция с выраженными переживаниями). Л. В. Куликов с коллегами также предполагает возможность распознавания самочувствия авторов сообщений [25].

Выводы. 1. Показано, что большая часть респондентов (76,72 %) применяет сходные символы. Меньшая часть респондентов использует индивидуальные символы (23,28 %).

2. По результатам сравнительного анализа выявлено, что применение разных эмод-

зи связаны: с осознанностью в деятельности (стратегии управления информацией), особенностями осознанной саморегуляции (личностно-регуляторной самостоятельностью), ЭМИН (контроль экспрессии) и психологического состояния (раскрепощенность, тревожность) субъектов виртуального общения;

3. Специфика применяемых эмодзи связана с эффективностью саморегуляции: респонденты, которые употребляют «Алое сердце», демонстрируют эффективную саморегуляцию за счет выраженности переживаний по сравнению с теми, кто применяет смайлик «Смешно до слез».

4. Выявлены предикторы эффективной саморегуляции: метакогнитивная включенность в деятельность и низкая тревожность.

Заключение. В современной цифровой культуре значение виртуального общения сложно переоценить. В виртуальном пространстве реализуется обучение, большая часть рабочих задач, осуществляется общение с ближними. Результаты анализа обнаруживают устойчивую связь между стратегиями выбора эмодзи и саморегуляцией. Результаты исследования очертили систематизацию визуальных символов в коммуникации, обозначили предикторы самочувствия субъектов общения, прояснили рамки взаимодействия в цифровом пространстве. Выводы исследования утверждают целесообразность применения данного дизайна в расширенной выборке. Последующие исследования позволят сделать вклад в осмысление проблемы саморегуляции в цифровом общении, разработать практические рекомендации для повышения эффективности онлайн-взаимодействия, адаптации консультирования и процессов обучения в онлайн-вариациях. Практическая ценность определяется возможностью формулирования конкретных рекомендаций для анализа коммуникативной эффективности средств виртуальной коммуникации. Результаты могут быть полезны для учебных курсов по психологии общения, а также психологов, педагогов и разработчиков онлайн-курсов и платформ обучения.

Список источников

1. Донцов А. И., Донцов Д. А., Донцова М. В., Пятаков. О. Социально-психологические эффекты общения, их влияние на взаимодействие людей, воздействие их на коммуникацию, интеракцию и социальную перцепцию // Вестник практической психологии образования, 2016. Т. 13. № 3. С. 30–40. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2016_n3/Dontsov_Dontsov_Dontsova_Dimes (дата обращения: 04.08.2025).
2. Молчанова Н. В. Влияние эмоций на содержание коммуникативного взаимодействия // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. № 4. С. 354–357.
3. Комарова Э. П. Эмоциональный контекст общения как фактор социально-нравственного развития личности // Вестник Воронежского государственного технического университета, 2013. Т. 9. № 3. С. 160–163.
4. Арушбеков А. К. Психологические особенности общения в сети // Вестник социально-педагогического института, 2021. № 3 (39). С. 55–59.
5. Белимова П. А., Микляева А. В. Как применение визуальных образов изменяет коммуникацию, опосредованную использованием цифровых устройств? Обзор эмпирических исследований // СибСкрипт, 2024. Т. 26. № 5. С. 782–794. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2024-26-5-782-794>.
6. Айсмонтас Б. Б., Уддин Мд. А. Сравнительный анализ личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения (на примере студентов-психологов) // Психологическая наука и образование, 2013. Т. 5. № 4. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65841.shtml (дата обращения: 23.09.2020).
7. Белинская Е. П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие // Психологические исследования, 2013. № 6 (30). С. 5. <https://doi.org/10.54359/ps.v6i30.679>.
8. Карабанова О. А., Молчанов С. В., Тихомандрицкая О. А. Саморегуляция как основа психологической адаптации личности к цифровым рискам // Национальный психологический журнал, 2024. Т. 19. № 4. С. 87–102. <https://doi.org/10.1162/npj.2024.0406>.
9. S. Al-Adilee. Designing visual symbols in digital culture // American Journal Of Social Sciences And Humanity Research, 2024. Vol. 4. Iss. 08. P. 244–271. <https://doi.org/10.37547/ajsshr/Volume04Issue08-18>.
10. Pan Zh., Pan H., Zhang J. The application of graphic language personalized emotion in graphic design // Helion, 2024. Vol. 10. Iss. 9. Art. e30180. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e30180>.
11. Cherbonnier A., Michinov N. The Recognition of Emotions Conveyed by Emoticons and Emojis: A Systematic Literature Review // Technology, Mind, and Behavior, 2022. Vol. 3. No. 2. <https://doi.org/10.1037/tmb0000067>.
12. Ibrahim, R.K., Al Sabbah, S., Al-Jarrah, M. et al. The mediating effect of digital literacy and self-regulation on the relationship between emotional intelligence and academic stress among university students: a cross-sectional study. BMC Medical Education, 2024. 24, 1309. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06279-0>.
13. Reinecke L., Gilbert A., Eden A. Self-regulation as a key boundary condition in the relationship between social media use and well-being, Current Opinion in Psychology, 2022. Volume 45, 101296.
14. Ozimek, Ph., Förster, J. The Social Online-Self-Regulation-Theory Journal of Media Psychology., 2021. 33(4):181-190. doi:10.1027/1864-1105/a000304.
15. Люсин Д. В. Опросник эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процесса к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: ИП РАН, 2009. С. 264–278.
16. Перикова Е. И., Бызова В. М. Анализ психометрических характеристик русской адаптации методики оценки метакогнитивной активности // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 116–126. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180213>

17. Моросанова В. И., Сагиев Р. Р. Индивидуальные профили саморегуляции в процессе обучения студентов // Вопросы психологической науки. 1994. № 5. С. 134–140.

18. Куликов Л. В. Эмоциональная регуляция и особенности аффективной сферы. Санкт-Петербург: СПбГУ, 1997. 228 с.

19. Методы психологической диагностики в работе с детьми и подростками: (под ред.) Столяренко Л. Д. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 320 с.

20. Назаров А. Н., Прохоров А. О. Инструментарий оценки регуляторных механизмов психоэмоциональных состояний // Сборник материалов научной конференции по психологии состояний. Казань: КФУ, 2018. С. 45–52.

21. Переводчик Emoji. URL: <https://www.emoji11.com/ru> (дата обращения: 04.08.2025).

22. Ионова С. В. Эмоциональные эффекты позитивной формы общения // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика, 2015. № 1. С. 20–30.

23. Сколота З. Н. Самоидентификация и самопрезентация человека посредством творчества в виртуальном мире // Каспийский регион: политика, экономика, культура, 2014. № 3 (40). С. 198–204.

24. Дохневич Н. Ю. Нейроулыбка: Как цифровые технологии и нейросети меняют восприятие эмоций в бизнесе и жизни // Universum: психология и образование. 2025. Т. 1. № 4 (130). С. 66–73.

25. Куликов Л. В. и др. Психолингвистические особенности сетевой коммуникации молодых людей с разными половозрастными характеристиками // Вестник Омского университета. Серия «Психология», 2022. № 1. С. 33–44.

Статья поступила в редакцию 10.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 10.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

Я. Е. Виноградова — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии;

К. Н. Матвеев — преподаватель кафедры социальной психологии.

Information about the Authors:

Y. E. Vinogradova — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor at the Department of Social Psychology;

K. N. Matveev — lecturer at the Department of Social Psychology.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 78–84.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 78–84.

Научная статья

УДК 372.874

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_78

ПРИМЕНЕНИЕ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Дарья Евгеньевна Ершова

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

Iskysstvo123@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6621-2231>

Аннотация. В статье осуществлен анализ исторического опыта применения наглядных средств в художественном образовании. Предложена классификация, основанная на их функциональном значении в процессе обучения изобразительному искусству. Проведено исследование особенностей применения наглядных средств современными российскими педагогами. На основе результатов анкетирования выявлены основные проблемы подготовки и использования наглядных материалов, а также намечены возможные пути их решения.

Ключевые слова: изобразительное искусство, наглядные средства, начальная школа, художественное образование

Original article

THE USE OF VISUAL TEACHING AIDS IN FINE ARTS EDUCATION IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS

Daria E. Ershova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

iskysstvo123@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6621-2231>

Abstract. This article analyses the historical experience of using visual aids in art education. A classification based on their functional role in art teaching is proposed. The study also examines the specific features of visual aid usage by contemporary Russian educators. Based on survey results, the main challenges in preparing and using visual aids are identified and possible solutions are outlined.

Keywords: fine arts, visual aids, primary school, art education

Визуализация является важнейшей составляющей современного учебного процесса, особенно высока ее роль на занятиях изобразительной деятельностью. Наглядно-образный принцип заданий по изобразительному искусству подразумевает то, что наглядность

служит не только средством обучения, но и самостоятельным объектом изучения и художественного познания. Богатый визуальный опыт, содержащий образы и представления об окружающем мире, способствует более глубокому и осознанному процессу восприятия

художественных произведений, а также развитию самостоятельного творчества.

Цель данного исследования — выявление основных проблем подготовки и применения наглядных средств обучения изобразительному искусству в современной российской общеобразовательной школе.

В соответствии с обозначенной целью были поставлены следующие задачи:

- анализ исторического опыта применения наглядных средств в художественном образовании;
- классификация наглядных средств, основанная на их функциональном значении в процессе обучения изобразительному искусству;
- разработка анкеты и проведение анкетирования российских педагогов с целью исследования особенностей применения наглядных средств в обучении изобразительному искусству;
- анализ результатов анкетирования и выявление основных проблем подготовки и использования наглядных материалов;
- определение возможных направлений оптимизации и совершенствования подготовки наглядных материалов в современном образовании.

Наглядность играла ведущую роль при обучении художественному ремеслу на протяжении всей истории человечества. Наглядные методы передавали от мастера к ученику не только знания, но также индивидуальную художественную манеру, изобразительные средства и приемы. Подобный подход не соответствует задачам современного образования, так как не способствует самостоятельному творчеству. В появившихся в конце XV в. профессиональных художественных академиях значение наглядных образцов еще больше возросло, так как их копирование занимало существенную часть образовательного процесса. Это, с одной стороны, способствовало эффективности усвоения академических канонов, с другой же, — приводило к снижению уровня художественной индивидуальности ее выпускников.

Развитие науки привело к изменению подхода к обучению изобразительному искус-

ству. Копирование образцов было заменено изучением законов перспективы, светотени, анатомии, конструктивным анализом формы. Знания передавались при помощи специально изготовленных проволоочных, гипсовых или картонных моделей, а также таблиц, наглядно иллюстрирующих определенное положение изобразительной грамоты или способ ведения работы. Созданные А. П. Сапожниковым и братьями Дюпои наглядные пособия и разработанная ими методика их использования не потеряли своей значимости и сегодня. Подобный метод обучения изобразительному искусству был назван геометриальным. Его преимущество состояло в том, что ученики в процессе рисования не просто копировали внешний облик предмета, но проводили его морфологический анализ, развивая тем самым логическое и конструктивное мышление. Однако практическая реализация этого метода требовала от преподавателя высокой квалификации, поэтому зачастую он фактически сводился к вычерчиванию фигур по заранее нанесенной разметке, утрачивая тем самым свою развивающую функцию.

К концу XIX в. специалисты школьного преподавания изобразительного искусства разделились на две группы: сторонников геометриального и натурального метода. Натуральный метод отвергал схематизм, отвлеченность и механистичность геометриального рисования, акцентируя внимание на индивидуальной трактовке натуры. Данный метод сформировался под влиянием новейших направлений в изобразительном искусстве с их фокусом на авторской художественной манере.

Господство модернистских течений, нарушавших классические изобразительные каноны, привело к интенсивным поискам новых образовательных моделей и принципов. Важнейший представитель теории «свободного воспитания» А. В. Бакушинский утверждал полную свободу детского творчества. Теория свободного воспитания в своей основе была прогрессивной реакцией на царившие в образовании репродуктивные методы. Основной акцент сместился с обучения изобразительной грамоте на создание условий для

развития самостоятельного творчества. Однако сторонники этой теории анархистски отвергали не только образцы для срисовывания, но и рисование с натуры и педагогический рисунок.

Большой вклад в развитие методов обучения изобразительному искусству внесли такие новаторские учебные заведения, возникшие в 1920-е гг., как Баухауз и ВХУТЕМАС (Высшие художественные мастерские). Их отличало наличие обязательного для студентов всех специальностей пропедевтического курса, обучавшего языку пластических форм, законам построения пространства и цветоведения. Изучение художественно-формальных проблем проходило в сочетании с решением прикладных и технических задач, активно использовался метод проектов и художественное экспериментирование. Достижения выдающихся педагогов-новаторов Баухауза и ВХУТЕМАСа, в том числе разработанные им наглядные пособия, до сих пор являются методической основой профессионального обучения архитектуре и дизайну. Однако в программу общеобразовательных школ они, за редким исключением, не вошли. Например, цветовой круг И. Иттена повсеместно используется как наглядное пособие по цветоведению, но созданные данным автором упражнения, направленные на развитие творческого мышления и фантазии, не применяются в отечественном начальном образовании.

В дальнейшем изучении вопроса наглядности в обучении изобразительному искусству занимались такие ученые, как Н. Н. Волков [1], Н. П. Сакулина [2], Н. Н. Ростовцев [3], Н. П. Никонорова [4], В. С. Кузин [5]. Последние значительные работы по этой теме принадлежат А. И. Васильеву [6], В. И. Булавко [7], Ю. С. Ушневой [8]. Систематизации дидактического знания о наглядности посвящено фундаментальное исследование С. В. Арановой [9], рассматривающей проблему формирования культуры визуализации учебной информации школьника, основанного на интеграции художественной и логической составляющих познания.

Можно сделать вывод, что использование определенных наглядных средств или отказ

от их применения являются существенными отличительными особенностями той или иной концепции обучения изобразительному искусству. Задача современного художественного образования состоит в том, чтобы усвоить все лучшее, что было создано в прошлом, и создать согласованную систему применения наглядных средств обучения, отвечающую современным требованиям.

Для того чтобы осуществить отбор необходимых средств наглядности, необходимо проанализировать их функциональное значение в образовательном процессе с учетом специфики изобразительного искусства. Для решения этой задачи была разработана классификация наглядных средств обучения, основанная на их дидактической функции:

1. *Предметы натурального и натурного фонда* необходимы для рисования с натуры и изучения особенностей их внешнего облика, а также конструктивного анализа формы.

К этой группе относятся:

- реальные природные объекты (ветки, листья, минералы и т. д.);
- муляжи (овощи, фрукты), чучела птиц и животных, препараты насекомых, гербарии растений и т. д.
- различные предметы быта (гипсовая скульптура, посуда, изделия народных промыслов, игрушки, драпировки, инструменты и т. д.)

2. *Дидактические наглядные пособия* помогают научно организовать наблюдение и анализ натурного материала, так как содержат учебную информацию о правилах линейной и воздушной перспективы, анатомии, цветоведения, конструктивного построения предметов.

- различные модели (проволочные, гипсовые);
- учебные таблицы по цветоведению, анатомии, перспективе и т. д.

3. *Педагогический рисунок* демонстрирует:

- методическую последовательность выполнения работы или одну из ее ключевых стадий;
- сущность строения формы, закономерности перспективы, приемы светотеневой моделировки и т. д.;

- принципы и варианты композиционного решения;
- технические приемы работы с художественными материалами.

4. *Произведения искусства или их репродукции* необходимы для изучения способов и приемов изображения. С их помощью можно производить анализ используемых художниками изобразительно-выразительных средств для создания авторского художественного образа.

5. *Примеры детских работ* из методического фонда необходимы для осознания возможной вариативности решения одной и той же художественной задачи и мотивации к самостоятельному творчеству.

В современных условиях все эти группы наглядных материалов могут использоваться не только в виде реальных объектов, но также в форме их цифровых аналогов. Например, вместо показа изделий декоративно-прикладного искусства демонстрируется видеоролик о народных промыслах. Вместо показа реальных детских работ из фонда показывается цифровое слайд-шоу, содержащее их фотографии.

По нашему предположению, на занятиях изобразительным искусством современные российские педагоги чаще всего используют электронные презентации. Для того, чтобы проверить это предположение, мы составили анкету, призванную выявить особенности использования наглядных средств в обучении изобразительному искусству. В анкетировании приняли участие учителя начальной школы города Санкт-Петербурга (79 анкет) и других регионов России (21 анкета).

Были заданы следующие вопросы:

1. Перечислите, какие наглядные средства вы используете на занятиях изобразительной деятельностью?
2. Используете ли вы готовые электронные ресурсы или разрабатываете их самостоятельно? Аргументируйте свой выбор.
3. С какими трудностями вы сталкиваетесь при подготовке наглядных материалов?
4. Используете ли вы педагогический рисунок?
5. Сколько примеров художественных работ вы используете на занятии?

6. Используете ли вы преимущественно реальные объекты для демонстрации, либо их цифровые изображения? Объясните свой выбор.

При ответе на первый вопрос все педагоги в первую очередь упомянули электронные презентации. Лишь 38 педагогов назвали другие наглядные материалы, а именно: видеоролики (35 ответов), педагогический рисунок (30 ответов), предметы декоративно-прикладного искусства (22 ответа), натурные материалы (7 ответов), книги и бумажные репродукции (7 ответов), образцы работ (7 ответов).

При ответе на второй вопрос большинство педагогов (67 человек) используют готовые презентации и видео, но вносят в них некоторые коррективы (сокращают или дополняют материал). 12 педагогов используют готовые презентации и видео без изменений. 21 педагог создают презентации самостоятельно, аргументируя это невозможностью найти готовые ресурсы, соответствующие конкретным образовательным задачам (10 ответов) и индивидуальным особенностям обучающихся (7 ответов), а также трудностями с нахождением презентаций должного качества (4 ответа).

Анализ ответов на третий вопрос показал, что педагоги испытывают затруднения с нахождением подходящего электронного образовательного ресурса (43 ответа), слабой материальной оснащённостью кабинетов (32 ответа), а также трудностью нахождения репродукций произведений изобразительного искусства и примеров работ в интернете (30 ответов).

Ответы на четвертый вопрос анкеты демонстрируют, что лишь 53 педагога используют педагогический рисунок постоянно, 22 педагога используют его в отдельных случаях, а 25 практически не используют, показывая последовательность выполнения работы с помощью презентаций, видеороликов или давая устное объяснение. Подобные результаты вызывают беспокойство, учитывая важнейшее дидактическое значение педагогического рисунка, выполняющего в процессе обучения сразу несколько функций.

В ответе на пятый вопрос большинство педагогов, а именно 69 анкетированных, пока-

зывают 1-2 примера работы, 23 педагога показывают 3-4 примера и лишь 7 педагогов более 4 примеров.

Ответы на шестой вопрос фиксируют доминирование цифровых изображений над оригиналами. Только 12 педагогов из 100 демонстрируют реальные объекты. Были даны следующие обоснования выбора в пользу экранных версий: удобство и легкость применения (82 ответа), отсутствие необходимых реальных объектов для демонстрации (67 ответов), отсутствие мест хранения предметов для демонстрации (51 ответ), отсутствие фонда детских работ (29 ответов), отсутствие принципиальной разницы между цифровой версией и реальным объектом (15 ответов).

Проанализировав все ответы, можно сделать вывод, что педагоги в основном пользуются готовыми электронными ресурсами, при этом большинство из них не в полной мере удовлетворены их качеством. Создание самостоятельных презентаций занимает много времени, связанного с поиском необходимых иллюстраций.

Для дальнейшего экспериментального исследования данного вопроса был задан поисковой запрос в системе Яндекс: «Девочка с персиками Валентин Серов оригинал картины». Были проанализированы 100 первых результатов поиска по изображениям («картинкам»). В них вошли: 31 модифицированная версия картины, 25 арт-мема, 18 слайдов презентации, 15 фрагментов картины, 7 искаженных изображений, 4 фотографии из музея и всего 2 оригинала картины (только один из них в достаточном для демонстрации качестве). Сходные результаты были получены при аналогичном запросе других классических живописных произведений («Богатыри» Виктора Васнецова, «Джоконда» Леонардо да Винчи, «Подсолнухи» Винсента Ван Гога), а именно от 1-го до 4-х оригинальных изображения из 100.

Таким образом, сделан вывод о преобладании модифицированного арт-контента над немодифицированным [10], большинство произведений изобразительного искусства представлены в формате арт-мемов [11], авторских переработок и стилизаций произ-

ведений. Это значительно затрудняет поиск наглядных материалов для учителей и увеличивает время на их подготовку. Качество цифровых репродукций зачастую недостаточно высокое, например, общий колорит картины искажен в сторону «холодного» или «теплого» цветового тона. От качества репродукций напрямую зависит их дидактическая ценность. По нашему мнению, существует необходимость создания специальных ресурсов, где представлены каталогизированные цифровые репродукции произведений изобразительного искусства для использования педагогами в основном и дополнительном образовании.

Анализируя ответы на последний вопрос анкеты, можно сделать вывод о том, что современные образовательные учреждения вследствие стремительной цифровизации педагогического процесса недостаточно оснащены реальными наглядными материалами. Выделим основные причины:

- Школы утратили накопленные в советский период методические фонды детских работ, так как они не соотносятся с обновленными образовательными программами. Новых фондов создано не было.
- Натуральный и натурный фонды устарели и не обновляются, так как метод рисования с натуры практически не применяется в существующих программах общего образования.
- В большинстве общеобразовательных школ отсутствуют специально организованные места для хранения фонда наглядных материалов.

Предполагаемое решение данного вопроса может заключаться в создании всероссийского электронного фонда образцовых детских работ и дидактических пособий, который поможет педагогам подбирать качественные и разнообразные материалы. Однако вопрос об эффективности замены реальных объектов их цифровыми копиями остается открытым и требует дальнейшего научного исследования [12; 13].

Заключение

Требование наглядности имеет особое значение в художественном образовании. Анализ

результатов анкетирования современных российских педагогов выявил основные проблемы в использовании наглядных средств обучения изобразительному искусству:

- существующие готовые презентации не в полной мере удовлетворяют потребности педагогов, при этом создание собственных презентаций сопряжено с рядом трудностей, связанных с поиском качественной визуальной информации;
- педагоги используют в основном цифровые изображения в связи с недостаточной материальной оснащённостью школ реальными предметами натурного и натурально-фонда;
- большинство педагогов не владеет технологией создания педагогического рисунка, не понимает его дидактических функций и использует крайне ограниченно;
- педагоги практически не демонстрируют примеры детских работ, представляющих различное образное решение художественной задачи, обосновывая это трудностями с поиском подходящих примеров.

Самым распространённым способом организации и представления наглядного материала является электронная презентация. Трудности, испытываемые педагога-

ми при ее разработке, подтверждают необходимость создания федерального фонда цифровых ресурсов для педагогов изобразительного искусства, в котором представлены:

- Качественные цифровые репродукции классических произведений изобразительного искусства.
- Работы современных художников-иллюстраторов, рекомендованные для работы с детьми.
- Фотографии лучших образцов детского изобразительного творчества, систематизированных по темам (например, осенний пейзаж, портрет друга, натюрморт с фруктами и т. д.) и изобразительным техникам (например, монотипия, пластилинография, работа цветными карандашами и т. д.)
- Научно обоснованные дидактические материалы, обучающие основам изобразительной грамоты.

Для эффективной реализации образовательных программ по изобразительному искусству необходимо использовать все лучшее, что было создано за многовековую педагогическую практику, а также разработать новые наглядные пособия, которые отвечают современным образовательным стандартам.

Список источников

1. Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. 508 с.
2. Сакулина Н. П. Роль слова и наглядных приемов в обучении рисованию и лепке в детском саду / Наглядность и слово в художественном воспитании дошкольника: (Методы худож. воспитания). [Сборник статей]. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1965. 232 с.
3. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учеб. для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. 2-е изд. М.: Просвещение, 1980. 240 с.
4. Никонорова Н. П. Наглядные пособия и оборудование для занятий изобразительным искусством. М.: Просвещение, 1975. 133 с.
5. Кузин В. С. Роль организации внимания школьников в повышении эффективности уроков изобразительного искусства / Повышение эффективности уроков изобразительного искусства. М.: Просвещение, 1975. 151 с.
6. Васильев А. И. Наглядность как средство активизации детского творчества в процессе обучения тематическому рисованию первоклассников шестилетнего возраста: автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 1993. 16 с.
7. Булавко В. И. Наглядные средства в обучении изобразительному искусству: пособие для учителей учреждений сред. общ. образования с белорус. и рус. языками обучения. Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. 240 с.

8. Ушанева Ю. С. Наглядность как важнейшее условие интенсификации процесса обучения основам изобразительной грамоты // Гуманитарные и социальные науки. Ростов-на-Дону, 2013. № 5. С. 259–266.
9. Аранова С. В. Формирование культуры визуализации учебной информации школьника: автореф. дис. канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2023. 47 с.
10. Ершова Д. Е. Арт-контент: к определению понятия // Университетский научный журнал. 2016. № 18. С. 147–153.
11. Ершова Д. Е. Арт-мем как феномен сетевой культуры // Университетский научный журнал. 2016. № 21. С. 141–147.
12. Катханова Ю. Ф. Цифровая трансформация в художественном образовании. Уфа: Омега Сайнс, 2021. 221 с.
13. Bogiannidis N., Southcott J., & Gindidis M. (2022). An Exploration of the Lived Experiences of a Visual Art Teacher in a Smart Classroom. // Contemporary Educational Technology, 14(1), January 2022, Article No: ep329. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11366>

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

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

Информация об авторе:

Д. Е. Ершова — кандидат культурологии, старший преподаватель, кафедра педагогики начального образования и художественного развития ребенка Института детства.

Information about the Author:

D. E. Ershova — Candidate of Sciences (Cultural Studies), senior lecturer at the Department of Primary Education Pedagogy and Artistic Development of the Child, Institute of Childhood.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 85–89.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 85–89.

Научная статья

УДК 37.016:93/94 + 159.9:37 + 37.036

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_85

ТРАНСФОРМАЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ПЕРЕЖИВАЕМЫЙ ОПЫТ. РОЛЬ ИГРОВЫХ ПРАКТИК В ФОРМИРОВАНИИ КОГНИТИВНО-АФФЕКТИВНЫХ ОСНОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЭМПАТИИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Светлана Викторовна Прищенко¹, Варвара Алексеевна Корецкая²

^{1,2} Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия

¹ prishenko_svetla@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-9922-5450>

² koretsk.varvar@gmail.com

Аннотация. Игровые практики (цифровые, настольные, ролевые) обладают значительным нереализованным потенциалом в формировании исторической эмпатии в школе. Однако их применение фрагментарно и не опирается на понимание игровых механик. Статья обосновывает актуальность исследования игр как средства формирования исторической эмпатии — способности, основанной на взаимодействии исторической перспективы, аффективной связи и контекстуального понимания. Анализируется активация когнитивных и аффективных процессов игровой средой.

Ключевые слова: историческая эмпатия, игровые практики, преподавание истории, когнитивно-аффективное развитие, историческое мышление, игровые механики

Original article

TRANSFORMING HISTORICAL KNOWLEDGE INTO LIVED EXPERIENCE: THE ROLE OF GAME-BASED PRACTICES IN DEVELOPING THE COGNITIVE-AFFECTIVE FOUNDATIONS OF HISTORICAL EMPATHY IN HISTORY EDUCATION

Svetlana V. Prishchenko¹, Varvara A. Koretskaya²

^{1,2} Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

¹ prishenko_svetla@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-9922-5450>

² koretsk.varvar@gmail.com

Abstract. Game-based practices (digital, board, role-playing) hold considerable, yet underutilised potential for cultivating historical empathy in schools. Their current use is sporadic and lacks a foundation in the understanding of specific game mechanics. This article establishes the relevance of studying games as a tool for developing historical empathy – a cognitive-affective capacity involving historical perspective, affective connection, and contextual understanding – and analyses how game environments purposefully activate cognitive and affective processes.

Keywords: historical empathy, game-based practices, history education, cognitive-affective development, historical thinking, game mechanics

Сегодня, когда внимание становится дефицитным ресурсом, а классические методы передачи исторического знания зачастую не находят отклика не только в умах молодого поколения, чья картина мира зачастую сформирована интерактивными медиа, но и у более старших людей, история и педагогика встают перед критическим вызовом: как превратить прошлое из набора дат и фактов в живой, эмоциональный опыт, способный породить подлинное понимание и историческую эмпатию? Историческая отчужденность, упрощенные трактовки сложных событий и неспособность к контекстуализации поступков людей прошлого питают не только академическую слабость, но и социальные риски — от манипуляций историей до культурного отторжения. Именно здесь на первый план выходят игры как мощнейший, но системно не освоенный образовательный инструментарий для современного урока истории. Но, несмотря на богатейший опыт человечества в игропрактиках от античных симуляций войн до современных образовательных квестов и взрывной рост игровой индустрии, применение игр в образовательном процессе для целенаправленного развития исторической эмпатии остается фрагментарным и недостаточно теоретически осмысленным. Учителя часто используют игры интуитивно или как развлекательную «приправу» к традиционному уроку, не опираясь на четкое понимание, какие конкретно игровые механики (правила, взаимодействия, нарративные приемы, среда), в каких форматах (цифровые, настольные, ролевые, симуляционные) и почему эффективно работают на формирование сложного комплекса навыков исторического сопереживания и контекстуального мышления в рамках образовательного процесса. Этот пробел усугубляется как цифровизацией образования, так и ростом популярности геймификации всех процессов, где поверхностное применение игровых элементов без понимания их глубинного психолого-педагогического воздействия может дать обратный эффект.

Таким образом, исследование потенциала игр (во всем их разнообразии) как ин-

струмента развития исторической эмпатии в контексте школьного исторического образования приобретает сегодня острую междисциплинарную актуальность. Историческая эмпатия в данной работе понимается как сложная когнитивно-аффективная способность личности, определяющаяся как динамическое взаимодействие трех компонентов: исторической перспективы (понимания точки зрения исторического актора), аффективной связи (эмоционального отклика на опыт прошлого) и контекстуального понимания (знания исторических условий). Эта способность позволяет реконструировать мотивацию и действия людей прошлого в рамках их специфического мировоззрения и обстоятельств, избегая анахроничных оценок [1, с. 41–58]. В отечественной традиции сходные педагогические цели, хотя и под иными терминологическими оболочками («сопереживание», «понимание мотивов»), ставились еще в рамках советской и российской методики, например, в работах В. В. Шогана, который рассматривал формирование личностного отношения к истории через «погружение» в эпоху и диалог с прошлым [2]. Формирование этой способности является ключевой дидактической задачей современного урока истории. Каким образом игровая среда способствует формированию исторической эмпатии в условиях учебного процесса? Это происходит при помощи специфических механизмов, активирующих когнитивные и аффективные процессы, которые могут быть целенаправленно использованы учителем.

Первым таким механизмом, на наш взгляд, является агентность играющего, как симуляция исторического выбора, предложенная датским психологом Йеспером Юлом. Его анализ агентности игрока фокусируется на том, как ограниченные возможности действия, предоставляемые правилами игры, создают пространство для осмысленного выбора и ответственности за последствия этих выборов [3]. Это напрямую применимо к симуляции исторического выбора: игры не дают полной свободы, а помещают игрока в систему правил (модели-

рующую исторические ограничения), где его решения имеют вес в рамках этой системы. Это дает понимание того, как формальные правила игры создают основу для агентности, моделирующей детерминанты исторического действия. В ходе урока истории, где игра входит в инструментарий учителя, ученик становится активным актором исторических событий (либо их модели). Он принимает решения за лидера, солдата, дипломата. Вложить ли ресурсы в армию или в голодающий город? Поддержать ли восстание или сохранить лояльность? В условиях выбора игрок вынужден взвешивать факторы, доступные тогдашним людям: ограниченную информацию, давление обстоятельств, культурные нормы, личные убеждения. Это заставляет задуматься: «Почему люди поступили именно так?» и развивает понятие мотивации. В качестве иллюстрации можно привести одну из российских исторических тематических настольных игр «Царь-батюшка» [4]. Используя ее на уроке, учитель может провести игровой модуль при изучении политической и социальной системы Российской империи XVIII–XIX вв. Один из игровых сюжетов касается взаимодействия правителя с различными социальными группами. Ученик (игрок) должен балансировать интересы различных сословий (дворянство, духовенство, купечество, крестьянство, интеллигенция) и институтов (Сенат, Синод, губернаторы, армия). У каждой группы свои запросы и уровень лояльности. Если увеличить привилегии дворянам, то, с одной стороны, усилится их лояльность к правителю, с другой, — ухудшится положение крестьян, что вызовет недовольство с их стороны. Ученик должен осознанно распределить «пряники и кнуты» между этими группами, понимая, что угодить всем невозможно, и предвидя социальные последствия своих действий. После игровой сессии обязательно проводится рефлексия: обсуждение трудностей выбора, сравнение игровых решений с реальными историческими событиями (например, политика «просвещенного абсолютизма» или крестьянские реформы), анализ ограничений

власти монарха. Таким образом, игра становится не развлечением, а инструментом для моделирования и осмысления исторических детерминант, демонстрируя на уроке, что власть монарха ограничена социальной структурой, а агентность ученика проявляется в управлении сложной сетью социальных отношений, предвидении реакции элит и народа и манипулировании этой реакцией для достижения целей.

Еще один механизм, который способствует развитию исторической эмпатии у школьника — погружение в контекст и атмосферу изучаемой эпохи. Это связано с тем, что для создания аутентичной игровой среды авторы реконструируют сложный аудиовизуальный и нарративный мир, воссоздающий детали эпохи: архитектуру, одежду, быт, звуки, социальные структуры, язык. Данный механизм находит теоретическое подтверждение в концепции «возможного мира» (possible world) Райана, где игровое пространство рассматривается как семиотически насыщенная среда, которая не информирует, но реконфигурирует опыт пользователя, заставляя его эмоционально и когнитивно «переселиться» в иную реальность [5]. Погружение в такую атмосферу помогает ученику прочувствовать исторический контекст эпохи, увидеть грязь и тесноту средневекового города, услышать грохот пушек на поле боя, ощутить медленный темп жизни в доиндустриальную эпоху. Все это делает абстрактные исторические знания конкретными и эмоционально окрашенными, облегчая для учащегося понимание условий жизни людей прошлого. В рамках игрового задания на уроке ученик не просто наблюдает за историей со стороны, он проживает ее как крепостной крестьянин, солдат Первой мировой, купец Великого шелкового пути, правитель древнего государства. Этот опыт «проживания» роли дает прямой эмпатический доступ к пониманию того, как социальный статус, образование и доступ к информации формировали мировоззрение и возможности людей прошлого, что трудно достичь только через текст и рассказ учителя. В ходе игры так же формируется понимание системности исто-

рии как науки и важности взаимосвязи исторических явлений и процессов (исторических закономерностей). Это также напрямую связано с развитием у ученика исторической эмпатии, пониманием причинно-следственных связей и комплексности исторического развития ключевых компетенций исторического образования.

Стратегические игры моделируют сложные системы: экономику, технологии, социальные институты, международные отношения. Игрок видит, как решения в одной сфере (например, экономическая политика) влияют на другие — социальную стабильность, культуру. Это помогает понять системные ограничения и возможности, в рамках которых действовали исторические деятели и общества, осознать взаимосвязь событий. Иллюстрацией может стать механика игры «Русь: Легенда о Крещении», в разработке которой активное участие принимали консультанты-историки [6]. В процессе изучения формирования Древнерусского государства и принятия христианства учитель может организовать групповую работу. Одна группа играет за «князя», другие — за представителей элит разных городов/племен. Игроки сталкиваются с жесткой взаимосвязью базовых систем: содержание сильной дружины для отражения печенегов или походов требует развитой экономики (ресурсы), а успешная внешняя политика (набеги, договоры, династические браки) напрямую влияет на ресурсную базу и безопасность. Управление конгломератом племен и городов с их локальной элитой и языческими традициями вынуждает балансировать между централизацией власти (сбор дани, назначение посадников) и риском потери лояльности, грозящей восстанием. Крещение Руси в игре представлено не как смена культа, а как системное изменение, инструмент укрепления центральной власти через единую церковную иерархию, легитимацию перед Византией и катализатор развития культуры. После игры проводится анализ: Какие системные проблемы решало Крещение с точки зрения игрока-князя? Как оно влияло на разные аспекты «государственной систе-

мы» (безопасность, экономика, управление, культура)? Как это соотносится с историческими источниками и оценками ученых? Такой подход позволяет на уроке смоделировать и понять системность исторических процессов и ограничения действий исторических лиц, напрямую работая на компонент контекстуального понимания исторической эмпатии.

Представленные механизмы (агентность, контекстуальное погружение, системное моделирование) демонстрируют значительный, но пока недостаточно реализованный методический потенциал игровых практик для уроков истории. Превращение исторического знания в переживаемый опыт через игру позволяет преодолеть отчужденность учащихся от прошлого, создать условия для формирования глубокой исторической эмпатии как основы подлинного понимания мотивации людей иных эпох. Ключ к успеху — не в эпизодическом использовании игр как развлечения, а в их системной интеграции в учебный процесс как мощного инструмента моделирования, погружения и рефлексии. Учителю необходимо целенаправленно отбирать игры (или их фрагменты), механика которых напрямую работают на конкретные аспекты исторической эмпатии (перспективное принятие, аффективная связь, контекстуальное понимание) в рамках изучаемой темы. Не менее важно четко проектировать место игровых сценариев в уроке, определять учебные задачи, время, формат (демонстрация, групповая игра, ролевой элемент), связь с программой, а также обеспечивать обязательную содержательную рефлексию после игрового опыта, направляя обсуждение на анализ пережитого опыта, его сопоставление с историческими фактами и источниками, осмысление мотивации и ограничений. Только при таком осознанном и методически выверенном подходе игры станут не «приправой», а эффективным педагогическим инструментом, способным превратить урок истории в настоящую «машину времени» для развития когнитивно-аффективных основ исторической эмпатии у учащихся.

Список источников

1. *Endacott J. L. & Brooks S.* An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy// *Social Studies Research and Practice*. 2013. № 8 (1). P. 41–58.
2. *Шоган В. В.* Методика преподавания истории в школе: новая технология личностно-ориентированного исторического образования. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 157 с.
3. *Juul J.* Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds / Cambridge: MIT Press, 2011. 244 p.
4. Царь-Батюшка (King of the Kremlin) [Электронный ресурс]: комп. игра (Early Access) / разработ. Ice-Pick lodge. Электрон.дан. (1файл). Нижний Новгород: Ice-Pick lodge, 2020. Систем. Требования: РС. Загл. с экрана. URL: <https://store.steampowered.com/app/1147780/> (дата обращения: 10.11.2024).
5. Русь: Легенда о Крещении [Электронный ресурс]: стратегия в реальном времени / разработчики StarDock, Black Sea Studios. Электрон. дан. Плимут (Мичиган): StarDock, 2004. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM): зв., цв. Систем. требования: Windows 98/ME/2000/XP; Pentium III 800 МГц; 256 Мб ОЗУ; 32 Мб видеопамяти; DirectX 9.0; 1.5 Гб места на HDD; CD-ROM привод; Звуковая карта. Загл. с экрана.
6. *Ryan M.-L.* Narrative as Virtual Reality 2: Revisiting Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2015. 296 p.

Статья поступила в редакцию 05.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 05.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

С. В. Прищенко — кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, социологии и политологии;

В. А. Корецкая — студент.

Information about the Authors:

S. V. Prishchenko — Candidate of Sciences (History), associate professor at the Department of General History, Sociology and Political Science;

V. A. Koretskaya — student.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 90–96.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. Р. 90–96.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_90

АВТОРИТЕТ РОДИТЕЛЬСКИЙ: ПОТЕРЯННОЕ ВО ВРЕМЕНАХ

Лидия Бернгардовна Шнейдер¹, Наталия Леонидовна Минаева²

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

² Российская Академия народного хозяйства и Государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия

¹ lshnejder@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3517-0873>

² minaeva-nl@ranepa.ru, <https://orcid.org/0009-0000-3203-2865>

Аннотация. В статье разбирается характер взаимодействий и отношений между главными участниками семейной системы — родителем и ребенком, рассматривается феноменология родительского авторитета в аспектах забытого, утраченного и «перелицованного» явления. В теоретическом плане обсуждаются предпосылки родительского авторитета. Раскрываются характеристики и признаки ролевого и личностного авторитета родителей, приводятся причины его падения или снижения, указывается роль интернета как симулякра семьи и родительства. Изменения родительского авторитета представлены в ракурсе социальных обновлений и индивидуальных трансформаций ментальных установок. Показана динамика становления родительского авторитета в современных условиях.

Ключевые слова: родитель, ребенок, авторитет, статус, имидж, значимость

Original article

PARENTAL AUTHORITY: LOST IN TIME

Lidiya B. Shneyder¹, Natalya L. Minaeva²

¹ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

² Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

¹ lshnejder@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0002-3517-0873>

² minaeva-nl@ranepa.ru, <https://orcid.org/0009-0000-3203-2865>

Abstract. The article examines the nature of interactions and relationships between the main participants in the family system – the parent and the child – and explores the phenomenology of parental authority in terms of a forgotten, lost, and “rebranded” phenomenon. From a theoretical perspective, the preconditions for the emergence of parental authority are discussed. The article reveals the characteristics and signs of parental role and personal authority, identifies the reasons for its decline or reduction, and highlights the role of the Internet as a simulacrum of family and parenthood. The article presents changes in parental authority from the perspective of social updates and individual transformations of mental attitudes. The dynamics of the formation of parental authority in modern conditions is shown.

Keywords: parent, child, authority, status, image, significance

Авторитет — уже устаревшее слово, хотя словари об этом еще пока не упоминают. Соответственно об авторитете, его обретении и сохранении мало кто заботится. Из научного дискурса данное понятие практически исчезло. Ему на смену пришли иные термины: лидерство, имидж, репутация, доминирование, престиж, положение. Авторитетное лицо ассоциируется со статусом, главенством, властью и пр., т. е. с чем-то весомым, оснащенным и/или материально обеспеченным. Причем об утрате власти, лидерской позиции, статуса и пр. сожалеют как о чем-то упущенном, пропавшем, порой испытывая неудовлетворенность, гнев и/или злобу. Потеря авторитета выглядит менее травматично.

Наряду с этим слово авторитет, исчезая из академического лексикона и исследовательских практик как явление воспитательного пространства и социального взаимодействия, сохраняет свою значимость, остается востребованным. Мы вспоминаем о нем с грустью, размышляя об утраченном авторитете родителя или безуспешно апеллируя к авторитету семьи [1].

Быть (стать) авторитетом для своих детей — мечта многих родителей. Но так ли это важно? Зачем он нужен — этот авторитет? Не мешало бы разобраться, откуда он взялся.

Генезис феномена авторитета восходит к фундаментальным поведенческим и возрастным программам, закодированным в онтогенезе человека. Эти врожденные механизмы дополняются различными обучающими эффектами, реализующимися в разнообразных контекстах: в процессе взаимодействия со сверстниками, под опекой родительских фигур, а также в результате контактов с представителями взрослого сообщества. Эволюционно сложившиеся импринтинговые механизмы таковы, что восприимчивость к обучению существенно повышается при взаимодействии с особями, демонстрирующими признаки возрастного предшествования [2, с. 100]. Иными словами, эффективность трансляции знаний прямо пропорциональна возрастному статусу передающей информацию особи.

Программа «учись у него» весьма чувствительна к иерархическому уровню взрослого. Многочисленные наблюдения этнографов и психологов подтверждают важную закономерность: уровень эффективности усвоения информации учащимися находится в прямой зависимости от социального статуса и социокультурного признания педагога в обществе. В сообществах, где педагогическая деятельность высоко ценится и уважается, отмечается значительно более высокий уровень учебной мотивации и успеваемости обучающихся в сравнении с социумом, где учительский труд девальвирован [2].

Этот принцип был незыблем в человеческом обществе многие тысячи лет. Он поколебался лишь совсем недавно, в период бурного роста средней продолжительности жизни и появления новых знаний.

Понятно, что к первобытному обществу термин «авторитет» может быть применим только условно. Тем не менее есть основания утверждать, что родительский авторитет вырос из природосообразного иерархического статуса взрослого человека (родителя/прародителя), сопряженного с уважительным отношением к нему окружающих его людей, и его готовности делиться с ними знаниями и навыками. Очевидно, что иерархическое структурирование семейных отношений требовало соподчинения, что обеспечивало неоспоримый порядок и согласование взаимодействий в любой семье как определенной социально-возрастной группе, «глубочайше ритуализированной и канонизированной поведенческими программами системе» [2, с. 125]. Его нарушения иногда обнаруживались, что связывалось с половым созреванием, когда «кончали работать взаимные программы детского периода», и молодые индивиды пытались занять свое место в семейной иерархии. В целом же родительский авторитет был беспрекословен, упорядоченности и «игре по правилам» подчинялись все члены семьи.

Следовательно, можно констатировать, что родительский авторитет глубоко укорен-

нился в тех сообществах, где есть возрастная или социальная иерархия, где младшим менее доступны знания и выход к ним резервирован за отдельными, как правило, немолодыми и половозрелыми лицами. Когда эти условия нарушаются, об авторитете можно забыть.

В прежнем виде — ролевой власти над детьми — родительский авторитет себя исчерпал. Этому способствовали следующие условия: широкомасштабная урбанизация, постепенное увеличение открытости ранее замкнутых сообществ и их подверженность сторонним воздействиям, увеличение продолжительности жизни их членов, развитие культуры и цивилизационных трендов, научно-технический прогресс и информационное всевластие, исподволь ставшее доступным всем слоям общества. На этом фоне семья как общественный институт и как малая группа, фундирующая социальную систему, оказалась включенной в эти процессы. Структурно и содержательно необходимое обучение, имеющее в прежней семье «знаниевую» основу, уже не соответствовало идеям обновляющейся культуры и новым навыкам, необходимым для осуществления человеческой деятельности, «вследствие чего было не в состоянии обеспечить свое основное предназначение — адекватное отражение и эффективное присвоение человеческого опыта» [3, с. 19]. Командование старших и беспрекословное послушание (подчинение) младших, особенно в городских семьях, понемногу вытеснялось и из памяти, и из реальной жизни. Родители и прародители утрачивали свои позиции, а натиск со стороны молодежи становился все ощутимее. Крепчает он и в нынешнее время.

М. Мид отмечала, что «во всех частях мира, где все народы мира объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникла общность опыта, которого никогда не было и не будет у старших, и, наоборот, — старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторения своего беспрецедентного опыта перемен,

сменяющих друг друга. Этот разрыв между поколениями совершенно нов, он глобален и всеобщ» [4, с. 361].

По мнению А. Г. Асмолова, в современном мире не только юношеская, но и подростковая субкультура начинает сама для себя создавать программы вхождения в большой мир. Им подчеркивается, что взаимодействие в соцсетях уже давно выступает могучей альтернативой общению с родителями [5].

Дети все более доверяют самим себе и все меньше — миру взрослых. По Асмолову, явление это не новое, так было всегда, но в современном цифровом мире острота переживания и степень расхождений между родителями и детьми становятся намного более явными. Соответственно родительский авторитет намного более неустойчив.

Однако родитель императивного склада, уже не отвечающий духу времени и современной культуре, остается таковым до сих пор. Его образ весьма распространен и узнаваем как в ближайшем, так и в дальнем окружении. Соответственно, о прежних вариантах построения и проявления авторитета можно говорить как о подзабытым, но не об утраченном явлении.

Изложенные выше преобразования в системе межпоколенческих взаимодействий получили научное обоснование в работах М. Мид, предложившей типологию культур на основании различных механизмов передачи опыта между поколениями. Исследовательница выделила три модели: постфигуративную культуру, в которой младшее поколение ориентируется на образцы поведения старших; конфигуративную, предлагающую равноправное взаимообучение разных возрастных групп; и префигуративную, где складывается принципиально иная социальная динамика, при которой младшие не подчиняются авторитету и опыту старших [4, с. 322–361]. Данная типология подтверждает факт модификации и «перелицовки» родительского авторитета, который обновляется и перестраивается вслед за изменениями способов передачи социокультурного опыта.

В ситуации изменения характера отношений между поколениями, неизбежно также изменение и типа персональных отношений между родителем и ребенком. «Эти отношения утрачивают характер принуждения и не могут быть ничем иным, как отношениями сотрудничества, взаиморегуляции равных перед неведомым настоящим» [3, с. 20].

Сегодня детско-родительские отношения обсуждаются в плане референтности, значимости и личностных вкладов. А. А. Кроник приводит определение значимости как «свойства людей, вещей, идей, всего существующего в мире, сделать нас добрее или злее, правдивее или лживее, прекраснее или безобразнее, т. е. приближать к истинному жизненному предназначению или отдалять от него» [6, с. 29]. Ясно, что речь идет о родительских функциях, где обсуждение ведется не в терминах командования, а в русле апелляции к воздействиям. Значимые люди, — следовательно, родители как самые давние, самые близкие лица.

Отметим, что значимость — явный признак авторитета. Только раньше родительский авторитет строился на обучающих эффектах, житейском опыте родителей и пр. Теперь он переориентировался с рациональных аспектов жизни на эмоциональные. Аффективно-личностная связь между родителем и ребенком формирует прочный фундамент для развития его самосознания и личностной идентичности, что особенно актуально в условиях современной гиперстимуляции информационной среды. Данная связь служит основой активизации социально-коммуникативных способностей ребенка и обеспечивает его успешное включение в различные формы предметной деятельности. Следует подчеркнуть, что в контексте трансформирующихся детско-родительских отношений именно эмоциональная значимость взаимодействия становится одним из ключевых факторов преодоления дефицита подлинного авторитета в семейной системе.

Характерной особенностью родительского отношения является его подверженность по-

стоянному переосмыслению и качественной перестройке в соответствии с биологическим и психологическим созреванием ребенка. Парадоксальным образом, процесс необходимого отделения и психологической сепарации не ослабляет, а, напротив, углубляет эмоциональное содержание взаимосвязей в диаде «родитель-ребенок». Следует отметить, что именно эта возрастающая личностная значимость отношений при одновременном усилении автономии ребенка определяет специфику трансформации родительского авторитета на различных этапах развития личности [6, с. 30]. Отношение детей к родителям не содержит в себе тенденции к увеличению. И такое неравенство дистанций создает немало трудностей в настоящее время.

В современном мире уместно говорить не о забвении авторитета, а, скорее, о его, уже упоминавшейся, перелицовке. Прежде он возникал естественным образом из возрастных и поведенческих программ, оформлялся в лоне иерархической структуры семьи, и был, исходя из власти статуса взрослости, — ролевым авторитетом. Сейчас этого недостаточно, в настоящий момент приоритеты представляются иным образом.

Мудрость старших заменяется на их информированность. Воспитательная компетентность взрослых членов семьи ограничивается процессами жизнеобеспечения и жизнеустройства, т. е. все их усилия концентрируются в зоне профанного, что вполне соотносится с теорией «макдональдизации общества» Дж. Ритцера [7], согласно которой «принципы работы ресторанов быстрого питания — эффективность, калькулируемость, предсказуемость и контроль, — в их совокупности и взаимосвязности могут выступать инструкцией к осуществлению родительских практик» [8, с. 120]. Подобная «ресторанная концепция» упрощает феномен родительства, оставляя за скобками саму сакральную суть и целесообразность воспитательной деятельности. «Открытыми для современного «воспитательного фастфуда» остаются вопросы о духовности детско-родительских отношений,

об удовлетворенности человека собой как родителем, о сохранении исторической памяти поколений и др.» [9, с. 126]. Да и вопрос о родительском авторитете как влиянии на кого-либо трансформируется в рассуждения о родительском расчете и использовании власти.

При этом весьма убедительно провозглашаются ново-старые лозунги:

1. «Дети должны слушаться родителей». Вроде и не о командовании речь идет, но так узнаваемо звучит. К тому же у детей нет особого выбора — соглашаться с властью родителей или нет. Однако послушание ребенка — это не подтверждение родительского авторитета, а скорее современная модификация «беспрекословного подчинения».

2. «Родитель для своих детей — образец для подражания». Конечно же, речь не об импринтинговом обучении. А о чем? Таситных (неявных) знаниях?

Как не крути, а из ролевого авторитета родителей, несмотря на новую терминологию, никуда не выбрались. Но и в прежних системах такой авторитет под натиском молодого поколения нередко расшатывался и ослабевал. Падает он и сейчас. Почему?

Распространенные причины, ведущие к тому, что родители утрачивают свой авторитет в глазах детей, связан со следующими обстоятельствами:

- происходит переориентация родительского авторитета с ролевых аспектов на личностные, где утрата доверия и взаимное непонимание детей и родителей быстро его разрушают;
- на текущий момент обнаруживается конкуренция с интернетом и проигрыш родителей ему в области информационной доступности, насыщенности и пополняемости;
- имидж родителей не соответствует ожиданиям ребенка (в области их финансовой состоятельности, моды, цифровой грамотности, терпимости, обеспечения безопасности и пр.) и порождает детские разочарования (особенно в подростковом возрасте);
- репутационная слабость родителей (когда у них нет/или иногда нет признания у

окружающих людей, коллег по работе, среди начальства, даже у прародителей и т. п.);

- сама молодежь (дети, подростки) стала другой, уважительное отношение к другим девальвируется, подменяется другими ориентациями, поглощается тенденцией к самовозвеличиванию, ценностные акценты смещаются с сакральных вещей на профанные и пр.)

Утрата авторитета свидетельствует о некотором родительском фиаско. Понятно, что для его возвращения и удержания в ход идут любые средства, в том числе различного рода манипуляции. Родители готовы довольствоваться и ложным авторитетом, виды которого были описаны еще А. С. Макаренко. К ним относятся авторитет подавления, авторитет доброты, авторитет расстояния, авторитет педантизма, авторитет «подкупа» [10]. За ними скрываются попытки вернуть себе ролевой авторитет, обнаруживается фигура родителя, обладающего властными полномочиями и ориентирующегося лишь на методы принуждения. Подобное положение дел складывается, когда ставка делается исключительно на преимущества статуса.

Однако сейчас важную роль играет личностный авторитет как доверие к ребенку и готовность предоставить ему, соответственно возрасту, право на принятие самостоятельных, вдумчивых и ответственных решений.

Жизнедеятельность семьи как объединения значимых и эмоционально-близких людей попросту невозможна без родительского авторитета, являющегося прямым продолжением личностного доверия, заслуженного в реальных делах и дружелюбных отношениях.

Его становление, должно пройти ряд этапов:

1. статусно-ролевой, построенный на статусе родителя как старшего и мудрого человека, его руководящей роли и информационном всевластии;
2. предметно-личностный, ориентированный на индивидуально-характерологические свойства, предъявляемые компетенции и имиджевые варианты репрезентации личности;

3. уважительно-доверительный. Эта стадия характеризуется качественно более высоким уровнем значимости, отражает аспекты оценочно-личностного признания и имеет глубоко эмоциональную выраженность.

«Закрепление на каждой предшествующей позиции подготавливает, но жестко не предопределяет переход на следующую ступень. Более того возможна стагнация на любой нижележащей ступени, не позволяющей достигнуть высшего уровня» [1].

В настоящее время перечень информированных лиц возглавляет «Господин Интернет», который во влиянии на ребенка уже потеснил семью и родителей. В современном мире дети из его недр могут почерпнуть и узнать больше, чем им рассказали или намерены рассказать родители. Молодое поколение «живет» в мире социальных сетей и все чаще без оглядки на взрослых наращивает свой социальный капитал в информационном сетевом сообществе. От родителей дети ожидают уже, главным образом, не столько невероятной информированности, сколько высокого уровня новаторства и трансграмотности, креативности и компетентности. Это справедливо для детей всех возрастов.

Тем не менее, как замечает А. Г. Асмолов, «чтобы отвечать на вызов новых технологий, нам потребуются не столько инновации,

сколько вечные истины. Ставки резко возросли, но, как и 100, и 200 лет тому назад, все зависит от стратегии поведения взрослого сообщества в отношении к подросткам и молодежи. Если мы поймем, что главной формой общения с ними является диалог, понимающий разговор, а не приказы или крик, то отношения будут меняться» [5, с. 14].

«Успешный носитель авторитета оказывает внушающее воздействие и способен направлять мысли, чувства, поступки, действия других людей, не прибегая к принуждению, а уж тем более — к насилию или фальсификации» [1, с. 56].

Безусловно, авторитет родительский надо всемерно поддерживать и укреплять. От ролевой и личностной результативности родителя зависит, выйдут ли в мир дети как послушные исполнители или как творческие созидатели. Это понимали и раньше, это актуально и для эпохи цифровой трансформации [1]. Только звучать это стало иначе: словосочетание «авторитетное родительство» употребляется наряду с понятием «компетентное родительство», «осознанное» и «полномочное».

В условиях технологических и социальных трансформаций авторитет и личностные качества родителя остаются первостепенными факторами семейных отношений, даже когда многие традиционные функции переданы цифровым системам.

Список источников

1. Шнейдер Л. Б. Педагог: слагаемые авторитета в условиях цифровизации // Высшее образование сегодня. № 5. 2021. С. 52–59. DOI: 10.25586/RNU.NET.21.05.P.46
2. Дольник В. Р. Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей. СПб.: Издательство Петроглиф, 2009. 352 с.
3. Аношкина В. Л., Резванов С. В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы). Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. 176 с.
4. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения. М.: Издательство «Наука», 1988. 430 с.
5. Асмолов А. Г. Психология достоинства: Искусство быть человеком. М.: Альпина Паблишер, 2025. 400 с.
6. Кроник А. А., Кроник Е. А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. М., Мысль, 1989. 86 с.

7. Ритцер Дж. Макдональдизация общества / Дж. Ритцер. М.: Практикс, 2011. 592 с.
8. Янак А. Л. Трансформация родительства и отцовства в обществе постмодерна // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2018. № 1. С. 118–126. DOI 10.15593/2224-9354/2018.1.11
9. Шнейдер Л. Б. «Разделенный фаблизм»: родительство и родство // Мир психологии, № 4 (119), 2024. С. 117–150.
10. Макаренко А. С. Книга для родителей. М.: Издательство: АСТ, Neoclassic, 2023. 12 с.

Статья поступила в редакцию 07.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 07.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

Л. Б. Шнейдер — доктор психологических наук, профессор кафедры психологической антропологии;

Н. Л. Минаева — кандидат психологических наук, доцент кафедры маркетинга и бренд-менеджмента Факультета маркетинга Института управления.

Information about the Authors:

L. B. Shneyder — Doctor of Sciences (Psychology), professor at the Department of Psychological Anthropology;

N. L. Minaeva — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor at the Department of Marketing and Brand Management, Faculty of Marketing, Institute of Management.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 97–108.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. Р. 97–108.

Научная статья

УДК 371.134

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_97

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧАСТИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СООБЩЕСТВАХ: МОТИВАЦИЯ И БАРЬЕРЫ

Руслан Дмитриевич Яковлев

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

yakovlev_bbgalereya@mail.ru

Аннотация. Цель настоящего исследования заключается в теоретическом анализе психологических факторов, определяющих участие молодых педагогов в профессионально-образовательных сообществах. При написании настоящего исследования автором применялись следующие методы научного познания: теоретический анализ, систематизация и обобщение научной литературы по проблемам профессионального развития педагогов, мотивации и социально-психологических барьеров. Основные результаты работы автора представлены в виде структурированной модели мотивационных факторов и барьеров, препятствующих активному включению начинающих учителей в профессиональные сообщества. В исследовании автором были выявлены ключевые психологические механизмы, влияющие на готовность молодых специалистов к профессиональной коммуникации и сотрудничеству. Выводы автора по результатам проведенного исследования указывают на необходимость создания психологически безопасной среды в профессиональных сообществах и разработки специальных программ поддержки для преодоления выявленных барьеров.

Ключевые слова: молодые педагоги, профессионально-образовательные сообщества, мотивация, психологические барьеры, профессиональное развитие, педагогическая деятельность, профессиональная адаптация, самоэффективность

Original article

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF YOUNG TEACHERS' PARTICIPATION IN PROFESSIONAL-EDUCATIONAL COMMUNITIES: MOTIVATION AND BARRIERS

Ruslan D. Yakovlev

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

yakovlev_bbgalereya@mail.ru

Abstract. The purpose of this study is to theoretically analyse the psychological factors that determine young teachers' participation in professional-educational communities. The research is based on the application of theoretical analysis, systematisation, and generalisation of scholarly literature addressing issues of teachers' professional development, motivation, and socio-psychological barriers. The author's main findings are presented in the form of a structured model of motiva-

tional factors and barriers hindering the active involvement of beginning teachers in professional communities. In this study, the author identified key psychological mechanisms influencing young professionals' readiness for professional communication and collaboration. The findings highlight the need to create a psychologically safe environment in professional communities and develop specialised support programmes to overcome the identified barriers.

Keywords: young teachers, professional-educational communities, motivation, psychological barriers, professional development, pedagogical activity, professional adaptation, self-efficacy

Введение

Современная система образования, безусловно, переживает период существенных трансформаций, связанных с цифровизацией, изменением образовательных запросов общества и необходимостью постоянного профессионального совершенствования педагогических кадров. По мнению автора, в этом контексте профессионально-образовательные сообщества становятся важнейшим ресурсом для развития педагогов, особенно находящихся на начальном этапе своей карьеры. Тем не менее, как показывает практика, далеко не все молодые специалисты активно включаются в работу таких сообществ, что, несомненно, требует глубокого психологического анализа данного феномена.

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, согласно данным исследований значительная часть молодых педагогов испытывает трудности в профессиональной адаптации, что приводит к высокому уровню профессионального выгорания и текучести кадров в первые годы работы [1]. Во-вторых, профессионально-образовательные сообщества рассматриваются как эффективный механизм поддержки начинающих учителей, однако их потенциал используется недостаточно [2]. В-третьих, понимание психологических механизмов, определяющих участие или неучастие молодых педагогов в профессиональных сообществах, может способствовать разработке более эффективных стратегий их профессионального развития.

Литературный обзор показывает, что проблематика профессионального развития педагогов активно разрабатывается в современной

психологической науке. Фундаментальные исследования Э. Ф. Зеера посвящены психологии профессионального развития и профессионального становления личности [3]. Работы Л. М. Митиной раскрывают психологические аспекты профессионального развития учителя и роль профессионального самосознания в этом процессе [4]. Зарубежные исследователи, в частности А. Бандура, разработали концепцию самоэффективности, которая имеет непосредственное отношение к пониманию мотивации педагогов [5].

Проблема профессионально-образовательных сообществ педагогов рассматривается в работах Е. И. Рогова, который анализирует психологические условия формирования профессиональной идентичности учителя [6]. Исследования В. А. Сластенина и его последователей посвящены профессионализму педагогической деятельности и путям его формирования [7]. Зарубежные авторы, такие как Дж. Лав и Э. Венгер, разработали теорию ситуативного обучения и сообществ практики, которая представляется весьма продуктивной для понимания механизмов профессионального развития через участие в сообществах [8].

Мотивационные аспекты педагогической деятельности глубоко проанализированы в трудах А. К. Марковой, которая выделила различные типы профессиональной мотивации учителей [9]. Психологические барьеры в профессиональной деятельности педагогов исследовались Р. Х. Шакуровым, который предложил классификацию барьеров и механизмов их преодоления [10].

Целью настоящего исследования является теоретический анализ психологических фак-

торов, определяющих участие молодых педагогов в профессионально-образовательных сообществах, с выявлением ключевых мотивационных компонентов и барьеров.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- провести анализ теоретических подходов к пониманию сущности профессионально-образовательных сообществ педагогов;
- определить и систематизировать мотивационные факторы участия молодых педагогов в профессиональных сообществах;
- определить психологические барьеры, препятствующие активному включению молодых педагогов в деятельность профессиональных сообществ;
- разработать теоретическую модель взаимосвязи мотивационных и барьерных факторов в контексте участия молодых педагогов в профессионально-образовательных сообществах.

Теоретическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых в области психологии профессионального развития, педагогической психологии и психологии мотивации. Методологической основой выступили деятельностный подход, разработанный А. Н. Леонтьевым, концепция профессионального становления личности Э. Ф. Зеера, теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, теория сообществ практики Э. Венгера.

Научная новизна исследования заключается в комплексном теоретическом анализе психологических факторов участия молодых педагогов в профессионально-образовательных сообществах с позиций интеграции различных теоретических подходов. Впервые автором предложена структурированная модель взаимосвязи мотивационных компонентов и психологических барьеров, специфичных для начинающих учителей в контексте их включения в профессиональные сообщества.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении автором научных представлений о психологических механизмах профессионального развития молодых педагогов через участие в профессионально-образовательных сообществах. Практическая значи-

мость исследования определяется возможностью использования полученных автором результатов для разработки программ психологического сопровождения молодых педагогов, создания эффективных моделей профессионально-образовательных сообществ и формирования стратегий преодоления психологических барьеров.

Материалы и методы исследования

В качестве материалов настоящего авторского исследования выступили научные публикации отечественных и зарубежных авторов, посвященные проблемам профессионального развития педагогов, психологии мотивации, социальной психологии, теории профессионально-образовательных сообществ. Всего было проанализировано более пятидесяти источников, включая монографии, статьи в рецензируемых научных журналах, материалы конференций за период с 1990 по 2025 г.

Методология настоящего исследования основывается на системном подходе к анализу психологических феноменов, предполагающем рассмотрение участия молодых педагогов в профессиональных сообществах как сложной системы взаимосвязанных мотивационных, когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов. Кроме того, автором использовался принцип единства сознания и деятельности, позволяющий рассматривать профессиональное развитие педагога в неразрывной связи с его практической деятельностью и участием в профессиональных коммуникациях.

В процессе исследования автором применялись следующие теоретические методы: анализ научной литературы, позволяющий выявить основные теоретические подходы к изучаемой проблеме; систематизация, направленная на упорядочивание полученной информации и выделение основных категорий анализа; обобщение, способствующее формулированию общих закономерностей и выводов; моделирование, используемое для построения теоретической модели взаимосвязи изучаемых психологических факторов; сравнительный анализ различных теоретических концепций и подходов.

Особое внимание автора уделялось критическому анализу источников, оценке их научной обоснованности и актуальности. При отборе материалов приоритет автора отдавался работам, опубликованным в ведущих научных изданиях и прошедшим рецензирование.

Результаты и обсуждение

Профессионально-образовательные сообщества педагогов представляют собой по сути особую форму профессиональной организации, в рамках которой учителя объединяются для совместного решения профессиональных задач, обмена опытом и взаимного обучения. Согласно концепции Э. Венгера, такие сообщества характеризуются тремя основными элементами: общей областью интересов, сообществом участников и совместной практикой [8]. Для молодых педагогов участие в подобных сообществах приобретает особое значение, поскольку способствует их

профессиональной социализации и формированию профессиональной идентичности.

По мнению автора, анализ психологических аспектов участия молодых педагогов в профессионально-образовательных сообществах целесообразно начать с рассмотрения мотивационной составляющей. Мотивация, как известно, представляет собой сложную систему побуждений, определяющих направленность и интенсивность активности личности. В контексте участия в профессиональных сообществах можно выделить несколько групп мотивационных факторов, которые представлены в табл. 1.

Как видно из представленной таблицы, мотивационная структура участия молодых педагогов в профессиональных сообществах является многокомпонентной и включает различные уровни потребностей. Важно отметить, что у начинающих учителей, как

Таблица 1

Мотивационные факторы участия молодых педагогов в профессионально-образовательных сообществах

Группа мотивов	Содержание	Психологические механизмы
Познавательные мотивы	Стремление к расширению профессиональных знаний, освоению новых педагогических технологий, получению ответов на профессиональные вопросы	Познавательная потребность, интеллектуальная любознательность, стремление к компетентности
Мотивы профессионального роста	Желание повысить свою профессиональную квалификацию, построить успешную карьеру, получить признание в профессиональном сообществе	Потребность в достижении, самоактуализация, стремление к профессиональному мастерству
Социальные мотивы	Потребность в профессиональном общении, принадлежности к профессиональной группе, установлении профессиональных контактов	Аффилиация, социальная идентификация, потребность в принадлежности
Мотивы самосовершенствования	Стремление к личностному росту через профессиональное развитие, рефлексия собственной деятельности	Потребность в самореализации, саморазвитие, рефлексивность
Прагматические мотивы	Получение конкретных методических материалов, готовых решений профессиональных задач, практических рекомендаций	Потребность в безопасности, стремление к эффективности деятельности

правило, доминируют прагматические и познавательные мотивы, что объясняется объективными трудностями адаптационного периода и необходимостью решения конкретных практических задач [11].

Особого внимания заслуживает концепция самооффективности А. Бандуры, которая представляется весьма продуктивной для понимания мотивационных механизмов участия молодых педагогов в профессиональных сообществах [5]. Самооффективность, т. е. вера человека в собственную способность успешно выполнять определенную деятельность, существенно влияет на готовность педагога включаться в профессиональные коммуникации. Молодые учителя с высоким уровнем самооффективности, вероятно, более активно участвуют в обсуждениях, делятся собственным опытом и не боятся проявлять инициативу в профессиональном сообществе.

Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана позволяет глубже понять природу мотивации участия в профессионально-образовательных сообществах [12]. Согласно этой теории наиболее устойчивая и продуктивная мотивация основывается на удовлетворении трех базовых психологических потребностей: автономии, компетентности и связанности с другими. Профессионально-образовательные сообщества потенциально способны удовлетворять все три потребности, однако реализация этого потенциала зависит от множества факторов, включая психологический климат сообщества, стиль взаимодействия его членов и организационные особенности.

Потребность в автономии удовлетворяется, когда молодой педагог чувствует, что его участие в сообществе является добровольным выбором, а не внешним принуждением, и он имеет возможность самостоятельно определять формы и степень своего участия. Потребность в компетентности реализуется через получение новых знаний, развитие профессиональных навыков и позитивную обратную связь от коллег. Потребность в связанности, по мнению автора, удовлетворяется благодаря установлению доверительных профессиональных отношений и ощущению принадлежности к профессиональному сообществу.

Вместе с тем, несмотря на очевидную значимость профессионально-образовательных сообществ для развития молодых педагогов, существует целый ряд психологических барьеров, препятствующих их активному участию в таких объединениях. Под психологическими барьерами понимаются внутренние препятствия, затрудняющие или блокирующие определенную активность личности. Систематизация психологических барьеров представлена автором в табл. 2.

Рассматривая когнитивные барьеры более детально, следует отметить, что молодые педагоги нередко имеют искаженные представления о профессионально-образовательных сообществах. Некоторые воспринимают их исключительно как формальные структуры, навязываемые администрацией, другие считают, что участие в таких сообществах требует высокого уровня профессионализма, которым они пока не обладают. Подобные когнитивные искажения формируются, вероятно, под влиянием предыдущего образовательного опыта и особенностей организационной культуры конкретного образовательного учреждения [13].

Эмоциональные барьеры представляют особую сложность для молодых педагогов, поскольку связаны с глубинными личностными особенностями и часто имеют корни в более ранних периодах развития личности. Страх критики и оценки со стороны более опытных коллег является одним из наиболее распространенных эмоциональных барьеров. Этот страх усиливается в условиях, когда в профессиональном сообществе доминирует оценочная, а не поддерживающая атмосфера. Исследования показывают, что молодые учителя особенно чувствительны к негативной обратной связи и могут воспринимать конструктивную критику как личное оскорбление [14].

Синдром самозванца, описанный в психологической литературе, также нередко наблюдается у начинающих педагогов и выступает серьезным эмоциональным барьером для участия в профессиональных сообществах. Молодые учителя могут испытывать устойчивое ощущение собственной некомпетентности,

Таблица 2

**Психологические барьеры участия молодых педагогов
в профессионально-образовательных сообществах**

Тип барьера	Проявления	Психологические основания
Когнитивные барьеры	Недостаточное понимание целей и возможностей профессиональных сообществ, стереотипные представления о формах профессионального взаимодействия	Ограниченность профессионального опыта, недостаток информации, ригидность мышления
Эмоциональные барьеры	Страх критики, тревожность при публичных выступлениях, опасение продемонстрировать некомпетентность	Низкая самооценка, неуверенность в себе, высокий уровень тревожности
Коммуникативные барьеры	Трудности в установлении профессиональных контактов, неумение формулировать и отстаивать свою позицию, сложности в восприятии критики	Недостаточная коммуникативная компетентность, интровертированность, защитные механизмы
Мотивационные барьеры	Отсутствие интереса к профессиональному развитию, ориентация исключительно на формальное выполнение обязанностей	Низкая профессиональная мотивация, выгорание, разочарование в профессии
Временные барьеры	Ощущение нехватки времени для участия в дополнительных профессиональных активностях	Высокая рабочая нагрузка, неэффективное планирование, перфекционизм
Ценностные барьеры	Несовпадение личных профессиональных ценностей с ценностями сообщества, скептическое отношение к коллективным формам работы	Индивидуализм, конкурентная ориентация, ценностные конфликты

несмотря на объективные успехи, и бояться, что их «разоблачат» как недостаточно квалифицированных специалистов. По мнению автора, это приводит к избеганию ситуаций, в которых необходимо демонстрировать свои профессиональные знания и умения.

Коммуникативные барьеры тесно связаны с уровнем развития коммуникативной компетентности молодого педагога. Парадоксально, но учителя, чья профессиональная деятельность по определению требует высоко развитых коммуникативных навыков, нередко испытывают трудности в профессиональном общении с коллегами. Это объясняется тем, что коммуникация с учениками и коммуникация с коллегами-профессионалами имеют различную природу и требуют разных навыков. В общении с коллегами молодой педагог выступает не с позиции эксперта, как

в общении с учениками, а с позиции обучающегося или равного партнера, что требует иных коммуникативных стратегий [15].

По мнению автора, мотивационные барьеры заслуживают отдельного рассмотрения, поскольку низкая мотивация к профессиональному развитию может иметь различные причины. Одной из таких причин является раннее профессиональное выгорание, которое, к сожалению, нередко наблюдается у молодых педагогов уже в первые годы работы. Высокие эмоциональные и физические нагрузки, несоответствие ожиданий и реальности профессиональной деятельности, недостаточная поддержка со стороны администрации и коллег приводят к истощению мотивационных ресурсов и формированию защитной стратегии минимизации профессиональных усилий.

Временные барьеры, хотя и кажутся на первый взгляд чисто объективными, имеют существенную психологическую составляющую. Действительно, молодые педагоги сталкиваются с высокой рабочей нагрузкой, однако восприятие дефицита времени часто связано с неэффективными стратегиями организации деятельности и перфекционистскими установками. Молодые учителя склонны тратить чрезмерное количество времени на подготовку к урокам, стремясь к идеальному результату, что объективно ограничивает возможности для участия в дополнительных профессиональных активностях [16].

Ценностные барьеры отражают более глубокий уровень профессионального самоопределения. Если молодой педагог не разделяет ценности профессионального сообщества или воспринимает профессиональное развитие исключительно как индивидуальный процесс, его участие в коллективных формах профессионального взаимодействия будет формальным и малопродуктивным. Отметим также, что формирование профессиональных ценностей происходит постепенно и зависит

от множества факторов, включая особенности профессиональной социализации в период обучения в вузе и первых лет работы.

В контексте настоящего исследования важно подчеркнуть, что выделенные барьеры не существуют изолированно, а образуют сложную систему взаимосвязей. Например, когнитивные барьеры могут усиливать эмоциональные, а эмоциональные, в свою очередь, приводить к формированию коммуникативных барьеров. Отметим также, что преодоление одного типа барьеров может способствовать снижению интенсивности других, что указывает на необходимость комплексного подхода к психологической поддержке молодых педагогов. Анализ взаимосвязи мотивационных факторов и барьеров позволяет автору построить теоретическую модель, представленную в табл. 3.

Представленная автором модель демонстрирует, что каждый мотивационный фактор может блокироваться определенными барьерами, однако при создании соответствующих условий эти барьеры могут быть преодолены или минимизированы. Это указывает на

Таблица 3

Взаимосвязь мотивационных факторов и психологических барьеров участия молодых педагогов в профессионально-образовательных сообществах

Мотивационный фактор	Потенциальные барьеры	Условия реализации мотивации
Познавательная мотивация	Когнитивные барьеры (непонимание возможностей сообщества), эмоциональные барьеры (страх выглядеть некомпетентным)	Открытая образовательная среда, доступность информации, поддерживающая атмосфера
Мотивация профессионального роста	Эмоциональные барьеры (синдром самозванца), ценностные барьеры (конкурентная ориентация)	Признание достижений, возможности для демонстрации компетентности, наставничество
Социальная мотивация	Коммуникативные барьеры, эмоциональные барьеры (тревожность в общении)	Психологически безопасная среда, структурированные формы взаимодействия, малые группы
Мотивация самосовершенствования	Когнитивные барьеры (ригидность мышления), временные барьеры	Возможности для рефлексии, гибкие формы участия, баланс работы и развития
Прагматическая мотивация	Временные барьеры, мотивационные барьеры (низкая вовлеченность)	Конкретные практические результаты, эффективность участия, оптимизация времени

важность целенаправленного проектирования профессионально-образовательных сообществ с учетом психологических особенностей молодых педагогов.

Особого внимания, по мнению автора, заслуживает вопрос о психологических механизмах преодоления барьеров. Исследования показывают, что ключевую роль в этом процессе играет психологическая безопасность образовательной среды. Понятие психологической безопасности, введенное в научный оборот Э. Эдмондсон, подразумевает убежденность в том, что межличностная среда безопасна для принятия межличностных рисков [17]. В контексте профессионально-образовательных сообществ это означает, что молодые педагоги должны чувствовать, что они могут свободно высказывать свое мнение, задавать вопросы, признавать ошибки и экспериментировать без страха негативных последствий. Отметим, что формирование психологически безопасной среды в профессиональном сообществе требует целенаправленных усилий.

Также важной для молодых педагогов является роль наставничества. Роль наставничества в преодолении психологических барьеров трудно переоценить. Наставник выступает не только источником профессиональных знаний, но и моделью профессионального поведения, а также источником эмоциональной поддержки. Эффективное наставничество способствует повышению самоэффективности молодого педагога, снижению тревожности и формированию позитивной профессиональной идентичности [18]. Важно, чтобы наставник сам был активным участником профессионального сообщества и мог помочь начинающему учителю установить контакты с другими членами сообщества.

Другим важным механизмом преодоления барьеров является развитие рефлексивных навыков молодых педагогов. Рефлексия позволяет осознать собственные барьеры, понять их природу и найти способы их преодоления. Профессионально-образовательные сообщества могут выступать площадкой для развития рефлексии через организацию спе-

циальных форм работы, таких как профессиональные дискуссии, анализ педагогических ситуаций, обсуждение видеозаписей уроков. При этом, по мнению автора важно, чтобы рефлексия была не только индивидуальной, но и коллективной, что способствует формированию общих смыслов и ценностей профессионального сообщества.

Технологические аспекты организации профессионально-образовательных сообществ также имеют психологическое измерение. Развитие цифровых технологий открывает новые возможности для профессионального взаимодействия педагогов, однако одновременно создает и новые барьеры. С одной стороны, онлайн-формат участия может снижать эмоциональные и коммуникативные барьеры, поскольку предоставляет больше времени на обдумывание ответов и позволяет избежать прямого контакта. С другой стороны, виртуальное общение не всегда способствует формированию глубоких профессиональных отношений и может усиливать ощущение изолированности [19].

Гибридные формы организации профессионально-образовательных сообществ, сочетающие очное и дистанционное взаимодействие, представляются наиболее перспективными с психологической точки зрения. Они позволяют использовать преимущества обоих форматов и компенсировать их недостатки. Например, стоит отметить, что онлайн-платформы могут использоваться для обмена материалами и асинхронных обсуждений, в то время как очные встречи создают возможности для более глубокого личностного взаимодействия и формирования эмоциональных связей между участниками.

Организационная культура образовательного учреждения существенно влияет на мотивацию молодых педагогов к участию в профессиональных сообществах. Если в школе доминирует культура сотрудничества и профессионального развития, молодые учителя с большей вероятностью будут активно включаться в работу профессиональных сообществ. Напротив, в организациях с авторитарным стилем управления и конкурентной атмосферой участие в профессиональных со-

обществах может восприниматься как дополнительная нагрузка или формальность [20].

Профессиональная идентичность молодого педагога формируется в значительной степени через участие в профессиональном сообществе. Процесс идентификации с профессией включает не только освоение профессиональных знаний и навыков, но и принятие профессиональных ценностей, норм и традиций. Профессионально-образовательные сообщества выступают важнейшим институтом профессиональной социализации, в рамках которого молодой учитель учится быть педагогом не только через формальное обучение, но и через наблюдение за более опытными коллегами, участие в профессиональных дискуссиях и совместное решение профессиональных задач [21].

В контексте настоящего исследования важно отметить, что динамика мотивации участия в профессионально-образовательных сообществах на разных этапах профессионального становления молодого педагога представляет отдельный интерес. На началь-

ном этапе, в первый год работы, доминируют прагматические мотивы, связанные с необходимостью решения конкретных практических задач. По мере накопления опыта и повышения уверенности в своих силах возрастает значимость познавательных и социальных мотивов. На третьем-четвертом году работы, когда молодой педагог уже достаточно уверенно чувствует себя в профессии, могут актуализироваться мотивы профессионального роста и самореализации. Далее в табл. 4 автором представлена динамика изменения мотивационных приоритетов и барьеров на разных этапах профессионального становления молодого педагога.

Представленная автором динамика, разумеется, является обобщенной и может варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей педагога и условий профессиональной деятельности. Тем не менее понимание этой динамики важно для организации дифференцированной психологической поддержки молодых педагогов на разных этапах их профессионального становления.

Таблица 4

**Динамика мотивации и барьеров участия молодых педагогов
в профессионально-образовательных сообществах**

Этап профессионального становления	Доминирующие мотивы	Основные барьеры	Психологические задачи
Первый год работы (адаптация)	Прагматические, познавательные	Эмоциональные (страх, тревожность), когнитивные (непонимание механизмов работы сообщества)	Снижение тревожности, формирование базовой уверенности, освоение норм профессионального взаимодействия
Второй-третий год (стабилизация)	Познавательные, социальные	Временные (высокая нагрузка), коммуникативные (трудности в выстраивании отношений)	Развитие профессиональных контактов, формирование индивидуального стиля деятельности
Четвертый-пятый год (консолидация)	Профессионально-го роста, самосовершенствования	Ценностные (переоценка профессиональных приоритетов), мотивационные (риск выгорания)	Укрепление профессиональной идентичности, профилактика выгорания, определение траектории профессионального развития

Социально-психологический климат профессионально-образовательного сообщества является критическим фактором, определяющим эффективность участия молодых педагогов. Благоприятный климат характеризуется атмосферой доверия, взаимоподдержки, открытости к новым идеям и конструктивности в обсуждении профессиональных проблем. По мнению автора, в таком сообществе молодые педагоги чувствуют себя принятыми и ценными участниками, что способствует преодолению психологических барьеров и усилению мотивации к активному участию.

Лидерство в профессионально-образовательных сообществах также имеет психологическое измерение. Эффективные лидеры таких сообществ не только обладают высоким уровнем профессиональной компетентности, но и демонстрируют развитые навыки фасилитации, способность создавать безопасную среду для профессионального диалога и поддерживать вовлеченность всех участников. Для современных молодых педагогов, получивших воспитание в новых условиях, отличных от тех норм и правил, которые были приняты при воспитании предшествующих поколений, важно видеть в лидере не контролера, а помощника и вдохновителя, что способствует формированию позитивного отношения к участию в сообществе.

Конфликты в профессионально-образовательных сообществах, хотя и являются естественной частью группового взаимодействия, могут стать серьезным барьером для молодых педагогов, особенно если они не обладают достаточными навыками конструктивного разрешения конфликтов. Современными отечественными исследователями давно установлено, что неразрешенные или деструктивно разрешенные конфликты подрывают психологическую безопасность профессионального климата и творческой педагогической среды и могут привести к уходу молодых участников из профессионального педагогического сообщества. Поэтому отметим, что важным элементом функционирования профессиональных сообществ является наличие механизмов профилактики и конструктивного разрешения конфликтов.

Выводы

Проведенный в рамках настоящей статьи теоретический анализ психологических аспектов участия молодых педагогов в профессионально-образовательных сообществах позволяет автору сформулировать следующие выводы.

Во-первых, в процессе исследования было установлено, что мотивация участия молодых педагогов в профессионально-образовательных сообществах имеет сложную многокомпонентную структуру, включающую познавательные, социальные, прагматические мотивы, мотивы профессионального роста и самосовершенствования. Доминирование тех или иных мотивов зависит от этапа профессионального становления, индивидуально-психологических особенностей педагога и контекста профессиональной деятельности. Наиболее устойчивая и продуктивная мотивация основывается на удовлетворении базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими.

Во-вторых, существует целый спектр психологических барьеров, препятствующих активному участию молодых педагогов в профессиональных сообществах. К ним относятся когнитивные, эмоциональные, коммуникативные, мотивационные, временные и ценностные барьеры. По мнению автора, эти барьеры не существуют изолированно, а образуют взаимосвязанную систему, что требует комплексного подхода к их преодолению.

В-третьих, ключевым условием реализации мотивационного потенциала и преодоления психологических барьеров является создание психологически безопасной среды в профессионально-образовательном сообществе. В исследовании обосновано, что такая среда характеризуется атмосферой доверия, принятия, конструктивности взаимодействия и возможностью принятия межличностных рисков без страха негативных последствий.

В-четвертых, важнейшую роль в поддержке молодых педагогов играет наставничество, которое способствует не только передаче профессионального опыта, но и эмоциональной поддержке, повышению самооффектив-

ности и формированию профессиональной идентичности. По мнению современных отечественных исследователей, эффективное наставничество предполагает не только индивидуальное сопровождение, но и интеграцию молодого педагога в профессиональное сообщество.

В-пятых, организация профессионально-образовательных сообществ должна учитывать динамику профессионального становления молодых педагогов и предусматривать дифференцированные формы поддержки на разных этапах. По мнению автора, гибкие, адаптивные формы организации сообществ, сочетающие очное и дистанционное взаимодействие, представляются наиболее перспективными с точки зрения учета разнообразных потребностей и возможностей молодых педагогов.

В-шестых, профессионально-образовательные сообщества выступают важнейшим институтом профессиональной социализации и формирования профессиональной идентичности молодых педагогов. В процессе настоящего исследования обосновано, что участие в таких сообществах способствует не только развитию профессиональных компетенций, но и принятию профессиональных ценностей, норм и культуры педагогического сообщества.

Важным направлением дальнейших исследований, по мнению автора, является изучение долгосрочных эффектов участия в профессионально-образовательных сообществах на профессиональное развитие педагогов, формирование их профессиональной идентичности и предотвращение профессио-

нального выгорания. Необходимы лонгитюдные исследования, позволяющие проследить траектории профессионального развития молодых педагогов в зависимости от характера и интенсивности их участия в профессиональных сообществах.

Таким образом, настоящее исследование вносит вклад в развитие психологической теории профессионального становления педагогов и открывает перспективы для дальнейших научных изысканий в этой области. По мнению автора, понимание психологических аспектов участия молодых педагогов в профессионально-образовательных сообществах является необходимым условием для создания эффективной системы поддержки начинающих учителей и повышения качества педагогического образования в целом.

В заключение следует отметить, что профессионально-образовательные сообщества представляют собой не просто форму организации профессионального взаимодействия, но важнейший ресурс профессионального и личностного развития молодых педагогов. Реализация этого ресурса, по мнению многих исследователей, возможна при условии глубокого понимания психологических механизмов, определяющих готовность молодых учителей к участию в таких сообществах, и создания условий, способствующих преодолению существующих барьеров. Отметим также, что дальнейшее развитие теории и практики профессионально-образовательных сообществ должно опираться на междисциплинарный подход, интегрирующий достижения психологии, педагогики, социологии и менеджмента образования.

Список источников

1. Каспржак и др. Новая старшая школа за рубежом: варианты решения / Под общ. ред.: А. Г. Каспржак, Р. Ф. Байбурын, Н. Л. Логутова. М.: ООО «Агей Томеш дизайн», 2021. С. 140.
2. Марголис А. А. Очный, смешанный или онлайн-формат: как предпочитают учиться студенты? / А. А. Марголис, М. Г. Сорокова, А. А. Шведовская // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 5. С. 5–20.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учебник для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 234 с.
4. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие. Москва: Академия, 2004. 320 с.

5. *Bandura A.* Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997. 604 p.
6. *Рогов Е. И.* Учитель как объект психологического исследования. М.: Владос, 1998. 494 с.
7. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика. М.: Академия, 2014. 608 с.
8. *Wenger E.* Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318 p.
9. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М., 1996. 190 с.
10. *Шакуров Р. Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 3–18.
11. *Поваренков Ю. П.* Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. № 3. С. 9–16.
12. *Ryan R. M., Deci E. L.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. P. 68–78.
13. *Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С.* Введение в профессию «психолог». М.: МПСИ, 2007. 464 с.
14. *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.
15. *Мыхнюк М. И.* Развитие профессионализма преподавателя технических дисциплин: теоретический и практический аспекты / М. И. Мыхнюк // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-2. С. 137–140.
16. *Крохина Ю. В.* Роль педагога наставника в формировании профессионализма начинающего преподавателя / Ю. В. Крохина // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2023. Т. 4. № 2. С. 29–33.
17. *Демесинова А. А.* Профессионализм и личностные качества преподавателя вуза / А. А. Демесинова, Н. Т. Сартаева // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2023. № 25. С. 27–28.
18. *Пучкова Е. М.* Проблема профессионального становления личности преподавателя-исследователя / Е. М. Пучкова, Д. А. Булгаков // Научный вестник Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт». 2023. № 2. С. 81–87.
19. *Пушина Е. Г.* Педагогическое мастерство и личность преподавателя в учебном процессе // Научный вестник Вольского военного института материального обеспечения: военно-научный журнал. 2025. № 1 (73). С. 47–51.
20. *Ахтян А. Г.* Социальная направленность личности преподавателя вуза / А. Г. Ахтян, А. М. Егорычев // Педагогическое образование и наука. 2024. № 2. С. 41–47.
21. *Афонин И. Д.* Личность преподавателя как фактор эффективности педагогического общения // Социально-гуманитарные технологии. 2022. № 4 (24). С. 72–78.

Статья поступила в редакцию 10.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 10.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторе:

Р. Д. Яковлев — аспирант.

Information about the Author:

R. D. Yakovlev — postgraduate student.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 109–113.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. Р. 109–113.

Научная статья

УДК 377.8

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_109

НАЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ КИТАЙСКИХ КОМПОЗИТОРОВ

Се Цзиньжань¹, Светлана Анатольевна Давыдова²

^{1, 2} Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

¹ tsinzhan@mail.ru

² davidova64@bk.ru

Аннотация. Статья раскрывает суть понятия «музыкальное мышление» на основе интонационной теории Б. В. Асафьева. Подчеркивается роль музыкального восприятия как начального этапа музыкального мышления. Акцентируется внимание на продуктивной и репродуктивной формах музыкального мышления и роли воображения, вдохновленного жизненным и художественным опытом индивида. Выявляется национальная основа музыкального мышления китайских композиторов.

Ключевые слова: музыкальное мышление, национальные традиции, стилистика китайской музыки

Original article

THE NATIONAL ASPECT OF MUSICAL THINKING OF CHINESE COMPOSERS

Xie Jinran¹, Svetlana A. Davidova²

^{1, 2} Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

¹ tsinzhan@mail.ru

² davidova64@bk.ru

Abstract. The article reveals the essence of the concept of musical thinking based on the intonation theory of B. V. Asafiev. The role of musical perception as the initial stage of musical thinking is emphasised. Attention is focused on the productive and reproductive forms of musical thinking and the role of imagination, inspired by the life and artistic experience of the individual. The national basis of musical thinking of Chinese composers is revealed.

Keywords: musical thinking, national traditions, stylistics of Chinese music

Проблемы изучения музыкального мышления, исходя из мысли Б. В. Асафьева о музыке как *искусстве интонируемого смысла*, в разные годы волновали многих известных советских ученых-музыковедов (М. Г. Арановский, И. И. Земцовский, Л. А. Мазель,

Е. В. Назайкинский, Ю. В. Озеров, Г. А. Орлов, О. В. Соколов, А. Н. Сохор, Ю. Н. Тюлин, Ю. Н. Холопов, Б. Л. Яворский и другие). Они рассматривали музыкальную интонацию как феномен культуры, который проявлялся на разных уровнях музыкального творчества

(историческом, национальном, индивидуальном), закрепляясь в стилевых и жанровых традициях, а музыкальное мышление — как явление социально и исторически обусловленное и всегда зависимое от исторических и социальных условий среды, в которой осуществляется музыкальная деятельность [1, с. 5]. Такой подход считаем наиболее обоснованным и объективным, доказывающим взаимосвязь мышления с музыкально-практической деятельностью.

По мнению М. Г. Арановского, бесспорным преимуществом данного подхода является отнесение музыкального восприятия к функциям музыкального мышления. О специфике музыкального восприятия как начальной стадии музыкального мышления, т. е. процесса эмоционально-содержательного познания музыки, свидетельствуют многочисленные исследования в области психологии искусства Б. В. Асафьева, Л. С. Выготского, А. Л. Готсдинера, В. В. Медушевского, Е. В. Назайкинского, В. И. Петрушина, А. В. Ражникова, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, А. В. Тороповой, В. А. Цуккермана и других [2, с. 5].

Автор «Музыкальной психологии» Г. П. Овсянкина, рассматривая *музыкальное мышление* как одну из основных музыкальных способностях, сопрягает его в этом контексте с *музыкальным интеллектом*, трактует их как «способность мыслить музыкальными образами» [3, с. 47]. Ученый и музыковед М. Г. Арановский также связывает восприятие музыки с мыслительной деятельностью: «... мы воспринимаем и переживаем музыку как некий сложный интеллектуальный процесс, в котором эмоции тесно переплетены с мыслительными операциями, а чувственное начало помножено на рациональное» [1, с. 129]. Иначе и быть не может: восприятие обязательно связано с пониманием, в системе которого и происходит «формирование эмоциональной оценки события, личностно-смысловых образований, опосредствованно связанных с исходным текстом, или процесс выработки алгоритма операций, предписываемых им» [4, с. 116].

Г. Б. Елистратова в диссертации «Музыкальное мышление как форма креативной дея-

тельности» [2], презентует многоуровневую структуру музыкального мышления, выделяя в ней два важных компонента: *чувственный* и *рациональный*. При этом к чувственному исследователь относит эмоции и представления, к рациональному — ассоциации, интуицию, логические операции и музыкальный язык. Связующим звеном чувственного и рационального служит *воображение* [2, с. 15]. Важную роль *музыкального воображения* подчеркивает Г. П. Овсянкина, определяя его как «*способность психики соотносить музыкальные образы с внемузыкальными картинами, состояниями и представлениями или другими музыкальными произведениями*» [3, с. 48]. Ученый утверждает, что с помощью воображения, музыкальные образы можно выразить словами. Перевод невербальных образов в репрезентативную плоскость способствует пониманию их смысла, приближает к «внутренней сути человека — его эмоциям, мыслям, представлениям и т. д.» [3, с. 48]. Матрицей воображения является музыкальная память, всевозможные ассоциации и разносторонний опыт [5, с. 48]. Психолог К. В. Тарасова, размышляя о репродуктивном и продуктивном типах музыкального мышления [5], соотносит их с видами музыкальной деятельности. Слушатели и исполнители являются обладателями репродуктивного типа, а композиторы-творцы — продуктивного. Г. П. Овсянкина поясняет: «Оно <репродуктивное мышление> проявляется в способности *произвольно воспроизводить в памяти на основе внутреннего слуха написанные каким-либо автором музыкальные фрагменты и даже целые композиции (или схожие с ними) и давать им обоснованную оценку*» [3, с. 47]. Музыкальное мышление композитора связано с творением принципиально нового. Таким образом, выполняя общеизвестные логические операции синтеза, анализа, сравнения и обобщения, за музыкальным мышлением может «стоять некий акустический объект, воплощая в нем особый тип мысли, образовывать структуру, пронизанную зарядом духовного напряжения» [6, с. 61]. Обладая аналитико-структурирующими функциями и семантической лексикой, музыкальное

мышление «осуществляет одновременно два процесса: строит музыкальный текст и наделяет его определенным смыслом» [1, с. 114] на нескольких уровнях: уровне музыкального языка; музыкальной речи; типологии музыкальных форм; системы музыкальных жанров [1, с. 124].

Теперь попытаемся рассмотреть музыкальное мышление в ракурсе национального вопроса. В словарях и энциклопедиях можно найти много вариантов определения *нации*, однако большинство источников выделяют в числе наиболее характерных признаков общность территории проживания, язык, исторические и культурные корни, общность психического склада. По мнению Н. Г. Шахназаровой, именно психический склад определяет «своеобразие нации и самобытность ее культуры» [6, с. 27].

Психический склад (или национальный характер) мы понимаем как совокупность психологических черт, определяющих манеру поведения и образ действий представителей одной нации, и проявление этих действий в отношении среды обитания и окружающего мира. Однако Ю. В. Арутюнян дает более широкое понятие национального характера. Это «своеобразный национальный колорит чувств и эмоций, образа мыслей и действий, устойчивые и национальные черты привычек и традиций, формирующихся под влиянием условий материальной жизни, особенностей исторического развития данной нации и проявляющихся в специфике ее национальной культуры» [7, с. 31]. К. Касьянова научно обосновывает применение понятие *социального архетипа* вместо национального характера, ссылаясь на тот факт, что определение «этнический характер» точнее «национального», а гамма эмоций и чувств («сентименты») побуждает носителей одной этнической группы к типичным действиям. «Вот эту единицу “принципиального знаменателя личности”, состоящую из цепочки “предмет — действие”, мы впредь будем подразумевать под понятием *социальный архетип*» [8]. Бытует мнение, что наиболее яркие типологические черты нации концентрируются в *менталитете*, формирующемся на основе общего

склада мыслей, сферы чувств, убеждений и идеалов. Н. Г. Шахназарова для определения типично национального выбирает *миросозерцание*. Именно оно, по мнению ученого, наиболее точно раскрывает специфический национальный характер переживания общечеловеческих ситуаций, таких как: любовь, страдание, ненависть и другие» [6, с. 29]. Позволим себе процитировать известного французского писателя Ш. Л. де Монтескье, чьи слова стали уже крылатыми, но без них не обойтись в характеристике национального: «Многие вещи управляют людьми: климат, религия, законы, принципы правления, примеры прошлого, обычаи, как результат всего этого образуется “общий дух народа”» [цит. по: 6, с. 29]. Другими словами дух нации — это генотип плюс культура.

Завершая размышления о национальном вопросе, подчеркнем важность таких объединяющих признаков нации, как язык, исторический опыт, культурные ценности, этническая самоидентификация и этническое самосознание.

Очевидным проявлением национального в музыкальном мышлении являются традиции. Китай — одна из древнейших цивилизаций Востока, накопившая за восемь веков огромный художественный опыт. Музыканты этой страны свято чтут национальные традиции, бережно хранят, передают из поколения в поколение как священный огонь. Традиционный аспект музыкального мышления композиторов Китая выражается в своеобразии ладовой, тембровой и ритмической организации музыкального языка.

Проявлением национального в культурной традиции является фольклор, вдохновляющий воображение композиторов, формирующий слуховой опыт современников, и облик национального стиля [6, с. 91–92]. «Цитатный и полумитатный приемы творчества, жанрово-бытовой характер образности сочинений являлись характерными способами передачи национального колорита и долгое время служили основой становления музыкального языка профессиональных композиторов» [9, с. 71]. Н. Г. Шахназарова, например, к музыкальным традициям восточной музыки от-

носит *монодическую природу ладовых структур, импровизационность развертывания, непрерывность течения музыкальной мысли и др.* [6, с. 114]. Перечисленные признаки в полной мере можно причислить к национальным истокам музыкального мышления китайских композиторов.

Другим проявлением традиционно национального является взаимосвязь искусства с философско-мировоззренческими концепциями. Музыкальная культура Китая в разные исторические периоды испытывала влияние философских идей конфуцианства, даосизма и буддизма. «Идея — одна из самых знаковых для китайского народа философских и мировоззренческих констант. Она является частью национального самосознания и мировоззрения композиторов, накладывает отпечаток на культуру страны. <...> В обширной панораме философско-мировоззренческих понятий Китая важнейшее место занимают категории тайцзи, инь и ян, сопряженные с идеей единства Неба и человека» [10, с. 21].

Вторым по значимости признаком национального является комплекс музыкально-стилистических характеристик народной музыки. Однако Китай — страна многонациональная, объединяющая на своей территории представителей 56 народностей, поэтому подчеркнем роль регионального компонента, характеризуя музыкальные традиции проживающих на севере, юге, северо-западе и т. д. В качестве примера процитируем фрагмент диссертации Ван Ин [10], в котором он дает характеристику северных *ханьцев*: «Северяне отличаются сердечностью, прямотой, но в то же время дерзким, удалым и непокорным нравом. Вполне естественно, что богатая эмоциональная палитра становится органичной чертой музыкального мышления жителей северных провинций Китая. В ряду отличительных особенностей «северной» народной музыки необходимо отметить опору преимущественно на пентатонные лады (излюбленными являются шан и чжи, что, разумеется, не исключает использование и других ладов), тяготение к квадратно-пе-

риодическим структурам и вариационному развитию мелодики. <...> Стилистика народной музыки южных провинций Китая характеризуется тонкостью, изяществом, детализацией образного строя, вниманием к психологическому подтексту, разнообразием темброво-инструментальных характеристик. Наиболее употребимыми ладами являются пятиступенный юй и семиступенный енюэ. Народной музыке южных провинций свойственна свобода изложения, обуславливающая переменный метр и прихотливую ритмику» [10, с. 5]. Ладовую основу музыки южан составляют пятиступенный юй и семиступенный енюэ. Думается, приведенного примера достаточно для того, чтобы осознать, насколько зависим характер музыкального мышления китайских композиторов от национальных истоков.

Попытаемся обобщить (систематизировать) проявления национального в музыкальном мышлении китайских композиторов.

1. Философско-мировоззренческие концепции, к которым относятся вышеупомянутые доктрины конфуцианства, даосизма, буддизма; идея единства Неба и человека, его слияния с природой и пространством Вселенной; категории времени и пространства, психологическое ощущение которых выражается в статичных, отстраненных, созерцательных состояниях, невозмутимый покой с гармонией внешнего и внутреннего мира, концепция пустоты с метафоричными образами *камня* (неподвижность, статика), *тишины* как символа пустоты.

2. Образы традиционной китайской культуры, транслируемые акварельной живописью, каллиграфией, поэзией.

3. Особая метрическая свобода, создающаяся путем частой смены метра в одном произведении, использование сложносоставных размеров (5/8, 7/8 и др.).

4. Ритмическое разнообразие с включением ритмических фигур синкопы, триолей, квартолей и других; широкая шкала темпов, взаимосвязь метра, ритма и динамики.

5. Ладоинтонационная основа с опорой на модальные лады (ангемитоника, гексатоника, гептатоника) и 12-тоновую технику; преобла-

дание интервалов секунды, терции и кварты в составе мелодии.

6. Многообразие народных инструментов (струнных, деревянно-духовых и ударных с фиксированным звуком), специфическим колоритом тембров, оригинальными способами и приемами игры.

7. Театральные традиции пекинской, гуандунской и сычуаньской оперы, мелодии ко-

торых имеют определенное семантическое значение, определившее им роль лексем китайской культуры.

8. Народные обычаи.

9. Разнообразие народно-песенных и танцевальных жанров.

10. Историко-социальные ситуации в стране, отражающиеся в национальной, в том числе и героической, тематике сочинений.

Список источников

1. Проблемы музыкального мышления: сборник статей. Составитель и редактор М. Г. Арановский. М.: Музыка, 1974. 336 с.

2. *Елистратова Г. Б.* Музыкальное мышление как форма креативной деятельности: автореферат дис. ... канд. философ. наук: 24.00.01. Саранск, 2003. 18 с.

3. *Овсянкина Г. П.* Музыкальная психология. Учебник для факультетов музыки пед. университетов, консерваторий и гуманитарных вузов. СПб.: Союз художников, 2007. 240 с.

4. *Давыдова С. А.* Возможности герменевтического анализа в начальной музыкальной педагогике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. № 112: научный журнал. СПб., 2009. С. 116–120.

5. *Тарасова К. В.* Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1988. 173 с.

6. *Шахназарова Н. Г.* Избранные статьи. Воспоминания. М.: Гос. инст. искусств., 2013. 372 с.

7. *Арутюнян Ю. В.* Общее и национально-особенное в социально-культурном облике сельского населения СССР // История СССР. 1985. № 6. С. 24–32.

8. *Касьянова К.* О русском национальном характере. М.: Институт национальной модели экономики, 1994. 267 с.

9. *Гарипова Н. Ф.* Башкирская фортепианная музыка: К проблеме воплощения национального: дис. ... канд. искусств.: 17.00.02. Магнитогорск, 2000. 174 с.

10. *Ван Ин.* Претворение национальных традиций в фортепианной музыке китайских композиторов XX–XXI веков: автореф. дис. ... канд. искусств.: 17.00.02. СПб., 2008. 24 с.

Статья поступила в редакцию 10.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 10.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

Се Цзиньжань — аспирант кафедры музыкального воспитания и образования;

С. А. Давыдова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального воспитания и образования.

Information about the Authors:

Xie Jinran — postgraduate student at the Department of Music Education and Pedagogy;

S. A. Davidova — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of Music Education and Pedagogy.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 114–118.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 114–118.

Научная статья

УДК 159.122

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_114

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И АСПЕКТОВ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Виктория Алексеевна Смаришева¹, Елена Сергеевна Муренкова²

^{1,2} Восточно-Европейский Институт психоанализа, Санкт-Петербург, Россия

¹ veipprorector@mail.ru

² elena_murenkova@mail.ru

Аннотация. Эта статья рассматривает проблему взаимосвязи субъективного благополучия и аспектов гражданской идентичности у студентов технических и гуманитарных ВУЗов. Анализируется специфика связи этих феноменов. В статье приводятся результаты сравнения девушек и юношей. Результаты показывают, что высокий уровень субъективного благополучия студента коррелирует с позитивным типом гражданской идентичности.

Ключевые слова: субъективное благополучие, гражданская идентичность

Original article

THE RELATIONSHIP BETWEEN SUBJECTIVE WELL-BEING AND ASPECTS OF CIVIC IDENTITY AMONG STUDENTS

Viktoria A. Smarysheva¹, Elena S. Murenkova²

¹ East European Psychoanalytic Institute, Saint Petersburg, Russia

¹ veipprorector@mail.ru

² elena_murenkova@mail.ru

Abstract. This article examines the relationship between subjective well-being and aspects of civic identity among students at technical and humanities universities. The specifics of this relationship are analysed. The article presents the results of a comparison between female and male students. The results show that high levels of subjective well-being correlate with a positive civic identity.

Keywords: subjective well-being, civic identity

В современном мире проблема гражданской идентичности становится особенно актуальной в связи с быстрыми трансформациями в обществе, политической сфере и культуре, что сказывается на формировании личности, ее самосознании и адаптации к жизни в социуме. Гражданская идентичность, являясь значимым показателем личности,

оказывает влияние на уровень психологического здоровья, в особенности у молодого поколения, активно развивающегося как граждане и члены общественной структуры.

Молодые люди, получающие высшее образование, требуют особого подхода, так как в процессе обучения они сталкиваются с многочисленными сложностями, связанными с

привыканием к новым социальным условиям. Благополучное интегрирование студента в гражданское общество и осознание своей роли в нем отражаются на его эмоциональном фоне, степени удовлетворенности жизнью и общем психологическом равновесии. Изучение гражданской идентичности как психолого-педагогического феномена в различных ракурсах представляется важной и общественно полезной задачей, решение которой способствует развитию научной отрасли.

Несмотря на признание учеными значимости гражданской идентичности в современной науке, ее конкретное воздействие на субъективное благополучие студентов изучено не в полной мере. В частности, наблюдается дефицит теоретических исследований, которые бы последовательно анализировали взаимосвязь между уровнем гражданской идентичности и показателями субъективного благополучия. Данное несоответствие обуславливает потребность в анализе проблемы с целью выявления возможных факторов в специфике становления гражданской идентичности, влияющих на субъективное благополучие студентов.

Степень сформированности государственной и гражданской идентичности у студентов вузов является индикатором результативности государственной политики в ключевых областях развития страны. (Е. С. Фидря, О. О. Фидря и С. А. Богомаз, 2017) [1]. Значительная степень сформированности идентичности оказывает существенное воздействие на формирование жизненных принципов студентов, включая предпочтения относительно места жительства, стремление к профессиональному развитию, гражданскую активность и другие аспекты. В рамках Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации до 2025 г. [2] в качестве одной из ключевых целей обозначено укрепление общегражданской идентичности в масштабах всей страны. Подчеркивается значимость формирования этой идентичности у молодого поколения на всех этапах обучения.

В научных трудах идентичность нередко трактуется как результат осознания человеком своей принадлежности к социуму,

как осмысление собственной роли в обществе. Процесс самоопределения включает в себя как «Я-идентичности», связанные с восприятием себя через личные качества, так и «Мы-идентичности» (или групповые идентичности), отражающие ощущение общности с конкретными социальными группами. Это чувство возникает в процессе самоидентификации с группами в ходе социализации и включает в себя представления о различиях между своей группой и другими (в их ценностях, поведении и т. д.), либо об общности с ними. В центре внимания настоящего исследования находятся именно «Мы-идентичности». Проблематика гражданской самоидентификации рассматривалась в работах таких мыслителей, как М. Хайдеггер, Ю. Хабермас, В. Хёсле, Ф. Фукуяма, исследовавших особенности становления самосознания в полиэтнических и поликонфессиональных социумах, а также изменения в системах идентификации личности под воздействием социокультурных процессов. Исследования формирования гражданской идентичности в эпоху глобализации проводились Р. Г. Абдулатиповым, Ю. В. Арутюняном, Л. Д. Гудковым, А. В. Кузнецовой, Е. А. Кублицкой, В. В. Лапкиным, Ю. А. Левадой, В. И. Пантиным, И. С. Семеновым, В. Г. Федотовой и В. А. Ядовым [3–9].

Н. А. Галактионова также подчеркивает важность разграничения понятий государственной и гражданской принадлежности, выделяя уникальные черты этих концепций [10]. Согласно ее точке зрения, термин «россиянин» имеет двойственное значение: юридическое и общественное. Юридическое значение сводится к формальной фиксации гражданства, которая происходит автоматически (по принципу рождения или оформления гражданства для иностранных подданных) и представляет собой формальный, установленный процесс. С точки зрения гражданской идентичности важную роль играет ценностно-ориентированная компонента, выражающаяся в патриотических чувствах и верности устоявшимся национальным идеалам.

В эмпирическом исследовании по выявлению взаимосвязи между субъективным благо-

получением и аспектами гражданской идентичности участвовали 92 студента, чей возраст варьировался от 17 до 22 лет (студенты первого и последнего годов обучения). Экспериментальную группу составили 46 студентов технического университета, в составе которой было 34 молодых человека и 12 девушек в возрасте от 17 до 22 лет. Контрольная группа состояла из 46 студентов гуманитарного университета, где было 14 юношей и 32 девушки в возрасте от 17 до 22 лет.

Объектом исследования являются студенты.

Предметом исследования является взаимосвязь уровня субъективного благополучия и гражданской идентичности у студентов.

Цель исследования: изучить взаимосвязь таких характеристик личности, как субъективное благополучие и гражданская идентичность на студенческой выборке.

Методологической основой исследования стали теоретические принципы и ключевые идеи, разработанные как зарубежными, так и российскими специалистами в области психологии. Особое внимание уделялось теории субъективного благополучия (М. Аргайл, В. Динер, Н. Бредберн, К. Рифф, У. Джеймс, М. Селигман, М. В. Соколова, Л. В. Куликов, Р. М. Шамяионов, Е. Е. Бочарова), а также аспектов гражданской идентичности (А. Тэшфел, Дж. Тэрнер, Э. Эрикссон, С. Ю. Иванова, Н. Н. Корж, Н. М. Лебедева, В. Н. Павленко).

Психодиагностический инструментарий:

1. Шкала удовлетворенности жизнью SWLS.
2. Шкала удовлетворенности жизнью, УДЖ.
3. Шкала субъективного благополучия.
4. Типы гражданской идентичности.
5. Шкала идеологической эго-идентичности, OMEIS-R.

Анализ данных, полученных по шкале SWLS, выявил различия в уровнях удовлетворенности жизнью между экспериментальной и контрольной группами. В экспериментальной группе у значительной части юношей (23,91 %) отмечается умеренный уровень удовлетворенности жизнью, в то время как среди девушек этой группы 8,7 % продемонстрировали высокий уровень удовлет-

воренности жизнью. В контрольной группе, напротив, высокий уровень удовлетворенности жизнью показали 8,7 % юношей, а большинство девушек (23,91 %) характеризуются средним уровнем удовлетворенности жизнью. Уровень удовлетворенности жизнью по четырем факторам в экспериментальной группе среди юношей жизненная включенность находится на самом высоком уровне — $5,4 \pm 1,03$, наименее значимо — беспокойство о будущем ($3,8 \pm 1,23$). Для девушек аналогично жизненная включенность находится на самом высоком уровне — $5,5 \pm 1,02$, наименее значимо — беспокойство о будущем ($4 \pm 1,13$). В контрольной группе среди юношей жизненная включенность находится на самом высоком уровне — $5,9 \pm 1,12$, наименее значимо — усталость от жизни ($4 \pm 1,13$). Для девушек жизненная включенность находится на самом высоком уровне — $5,3 \pm 1,15$, наименее значимо — беспокойство о будущем ($4,1 \pm 1,03$). Анализ результатов шкалы субъективного благополучия в адаптации М. В. Соколовой выявил, что в экспериментальной группе среди юношей характерна низкая выраженность субъективного благополучия — 23,91%, девушкам наиболее свойственно полное эмоциональное благополучие — 8,7 %. В контрольной группе, наоборот, юношам характерно субъективное благополучие — 8,7 %, девушкам низкая выраженность субъективного благополучия — 23,91 %. По шкале гражданской идентичности в экспериментальной группе среди юношей и девушек преобладает гиперпозитивный тип — 39,13 % и 15,22 % соответственно. В контрольной группе среди юношей преобладает гиперпозитивный тип (13,04 %), среди девушек позитивный (34,78 %). Наиболее весомыми компонентами первого фактора (DOD 39,1 %) оказались мораторий идентичности (0,851), достигнутая идентичность (0,772) и усвоенная идентичность (0,390), при этом центральным элементом выступает мораторий идентичности (0,851). Во втором факторе (DOD 30,9 %) с наибольшим весом представлены диффузная идентичность (–0,820) и усвоенная идентичность (0,700). Ядром фактора является диффузная идентичность (–0,820).

После проведения математической и статистической обработки собранной информации было установлено наличие связи между уровнем субъективного благополучия и гражданской идентичностью у студентов. В частности, в группе студентов экспериментальной группы обнаружена умеренная положительная взаимосвязь между гиперпозитивным типом гражданской идентичности и жизненной включенностью ($r_s = 0,25$). Наиболее сильная положительная корреляция обнаружена между позитивным типом гражданской идентичности и жизненной включенности ($r_s = 0,35$). Кроме того, сильная положительная связь обнаружена между негативным типом гражданской идентичности и разочарованием в жизни ($r_s = 0,30$). Другие корреляции между уровнем субъективного благополучия и гражданской идентичностью у студентов в экспериментальной группе не показали статистической значимости.

В контрольной группе умеренная положительная связь выявлена между позитивным типом гражданской идентичности и жизненной включенностью ($r_s = 0,25$). Сильная положительная корреляция выявлена между негативным типом гражданской идентичности и

усталостью от жизни ($r_s = 0,35$). Другие корреляции между уровнем субъективного благополучия и гражданской идентичностью у студентов в контрольной группе не показали статистической значимости.

Основываясь на анализе как теоретических положений, так и практического опыта, установлено, что психолого-педагогическое сопровождение становления гражданской идентичности у обучающихся в вузах должно реализовываться по ряду ключевых векторов воздействия. Прежде всего требуется усиливать базовые механизмы идентичности, акцентируя внимание на развитии навыков рефлексии и самопознания. Затем необходимо систематически развивать гражданскую идентичность, беря за основу результаты эмпирического исследования актуального состояния этой идентичности у студентов. В-третьих, важно создавать условия, мотивирующие к проявлению активной гражданской позиции, например, посредством ситуаций выбора и сопоставления с альтернативами. В-четвертых, необходимо формировать соответствующие ценностные ориентиры, такие как почтение к государству, соотечественникам, достижениям прошлого и настоящего времени.

Список источников

1. Фидря Е. С., Фидря О. О., Богомаз С. А. Характеристики «среды жизнеосуществления» города и реализации жизненных ценностей молодежи // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2017. № 37. С. 184–195.
2. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. N 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (с изменениями и дополнениями). URL: <https://base.garant.ru/70284810/> (дата обращения: 21.09.2025).
3. Иванова Г. П. Ценностные ориентиры младших школьников в современных условиях: воспитание, формирование и развитие / Г. П. Иванова, Н. Н. Ширкова, А. А. Марченко. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2025. 168 с.
4. Мартынов М. Ю. Гражданская идентичность в моделях поведения современной молодежи / М. Ю. Мартынов, В. С. Пуртова // Евразийский союз ученых. 2016. № 30–3. С. 61–64.
5. Паин Э. А. Этнополитический маятник: динамика и механизмы этнополитических процессов в постсоветской России. Москва: Ин-т социологии РАН, 2004. 326 с.
6. Проблемы духовно-нравственного развития и патриотического воспитания детей и молодежи: научное издание / С. А. Петрушенко, Т. Д. Скуднова, О. А. Музыка [и др.]. Таганрог: Издательство Волошина О. И., 2025. 176 с.
7. Рубанова Ю. А. Гражданская идентичность опыт формирования Российской гражданской идентичности в Кызылском президентском кадетском училище / Ю. А. Рубанова, А. М. Смоленова // Вестник военного образования. 2019. № 2 (17). С. 102–106.

8. *Хугаева А. А.* Теоретические подходы к определению понятий «этническая идентичность», «гражданская идентичность» и соотношения категорий «этнической» и «гражданской идентичностей» / А. А. Хугаева, З. О. Могоева // Бюллетень Владикавказского института управления. 2019. № 57. С. 145–156.

9. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. Москва: Прогресс, Б. г. (1996). 340 с.

10. *Галактионова Н. А.* Гражданская идентичность как компонент личностной идентичности // Социология. Экономика. Политика. Известия высших учебных заведений. 2010. № 1. С. 10–12.

Статья поступила в редакцию 10.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 10.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

В. А. Смаришева — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей, возрастной и дифференциальной психологии;

Е. С. Муренкова — студент кафедры общей, возрастной и дифференциальной психологии.

Information about the Authors:

V. A. Smarysheva — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor, head of the Department of General, Developmental and Differential Psychology;

E. S. Murenkova — student at the Department of General, Developmental and Differential Psychology.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 119–125.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. Р. 119–125.

Научная статья

УДК 796.012

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_119

КОМПЛЕКСНАЯ МЕТОДИКА КОРРЕКЦИИ ПЛОСКОСТОПИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРЕНИРОВОЧНОГО УСТРОЙСТВА

Виктория Игоревна Молокова¹, Анна Владимировна Попова², Виктор Владимирович Мезенцев³

^{1, 2, 3} Дальневосточная государственная академия физической культуры, г. Хабаровск, Россия

¹ vika_m.84@mail.ru

² popovaav@dwgafk.ru, <https://orcid.org/0009-0004-1101-4587>

³ viktor.mezencev.80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8391-3371>

Аннотация. В статье представлена научно обоснованная методика коррекции и профилактики плоскостопия у детей младшего школьного возраста с использованием авторского тренировочного устройства. Предлагаемая авторами комплексная методика сочетает лечебную физкультуру, лечебный массаж по методике А. В. Вербова, терапевтическое тейпирование по Ф. А. Субботину и использование специально разработанного инновационного тренировочного устройства для профилактики и коррекции плоскостопия у детей младшего школьного возраста, а также включает диагностику определения плантографии с применением графико-расчетного метода Г. Г. Потихановой, С. Ф. Годунова и Н. П. Черниной, функциональное тестирование и антропометрические измерения. Результаты педагогического эксперимента показали характерное улучшение морфофункциональных параметров стопы и физической подготовленности в следующих группах, при этом в экспериментальной группе прирост был выше: снижение коэффициента К на 23,6–29,3 %, увеличение пяточного угла на 171–181 %, увеличение силы мышц голени и стопы на 28,2 %. Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что интеграция активных и пассивных методов с использованием специализированного тренировочного устройства повышает эффективность коррекции плоскостопия у детей младшего школьного возраста. Разработанная методика предпочтительна для внедрения в образовательные и медицинские учреждения.

Ключевые слова: дети, младший школьный возраст, плоскостопие, деформация стопы, реабилитация, лечебная физкультура, кинезиотейпирование, массаж, плантография, тренировочное устройство, комплексная методика

Original article

A COMPREHENSIVE METHODOLOGY FOR CORRECTING FLAT FEET IN PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN USING A TRAINING DEVICE

Viktoria I. Molokova¹, Anna V. Popova², Viktor V. Mezentssev³

^{1, 2, 3} Far Eastern State Academy of Physical Culture, Khabarovsk, Russia

¹ vika_m.84@mail.ru

² popovaav@dwgafk.ru, <https://orcid.org/0009-0004-1101-4587>

³ viktor.mezenцев.80@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8391-3371>

Abstract. The article presents a scientifically grounded methodology for the correction and prevention of planovalgus deformity in primary school children using an original training device. The authors' comprehensive methodology combines therapeutic exercise, therapeutic massage according to the method of A. V. Verbov, therapeutic taping according to F. A. Subbotin, and the use of a specially designed innovative training device for the prevention and correction of planovalgus deformity. It also includes diagnostic plantography using the graphic calculation method of G. G. Potikhanova, S. F. Godunov, and N. P. Chernina, functional testing, and anthropometric measurements. The results of the pedagogical experiment showed a characteristic improvement in the morphofunctional parameters of the foot and physical fitness in the following groups, with a greater increase observed in the experimental group: a reduction in coefficient K by 23.6–29.3%, an increase in the heel angle by 171–181%, and an increase in the strength of the lower leg and foot muscles by 28.2%. The obtained data confirm the hypothesis that the integration of active and passive methods using a specialised training device enhances the effectiveness of correcting planovalgus deformity in primary school children. The developed methodology is recommended for implementation in educational and medical institutions.

Keywords: children, primary school age, flat-valgus foot deformity, rehabilitation, therapeutic exercise, kinesiotaping, massage, plantography, training device, complex methodology

Актуальность. Современные тенденции состояния здоровья детского населения свидетельствуют о неуклонном росте заболеваемости опорно-двигательного аппарата, в том числе деформаций стоп. По данным исследований до 70% детей школьного возраста имеют признаки плоскостопия, из которых в 80–90% случаев выявляется вальгусная установка заднего отдела стопы, формирующая клиническую картину плосковальгусной деформации [1]. Эта патология способствует нарушению биомеханики нижней конечности и провоцирует развитие вторичных изменений — искривление позвоночника, дисфункции тазобедренных и коленных суставов, хронические болевые синдромы [2].

Младший школьный возраст (6–9 лет) характеризуется активным ростом скелета, развитием мышечно-связочного аппарата и окончательной формировкой сводов стопы [3; 4]. В этот период деформации носят функциональный, обратимый характер, что делает его применимым для проведения коррекционных мероприятий [5; 6]. Однако традиционные методики лечебной физкультуры часто

не учитывают особенности мышечного дисбаланса и приводят к недостаточно точной и эффективной коррекции [7; 8].

В связи с этим необходимым становится разработка комплексной методики, объединяющей активные и пассивные методы воздействия.

Цель исследования — разработать и экспериментально обосновать комплексную методику коррекции плоскостопия у детей младшего школьного возраста с использованием тренировочного устройства.

Методология и методы исследования

Исследование проводилось в три этапа с января 2024 по сентябрь 2025 г. на базе МБОУ СОШ № 2 села Чугуевка Приморского края. В выборку вошли 16 детей в возрасте 6–9 лет с подтвержденной плосковальгусной деформацией стопы. Участники были распределены в контрольную (КГ, n = 8) и экспериментальную группы (ЭГ, n = 8) рандомно.

При проведении исследования использовались следующие методы: анкетирование родителей с целью выявления жалоб и факторов, наследственной отягощенности, антро-

пометрические измерения (рост, масса тела оценкой по центильным нормам); визуальный осмотр в статике и динамике с оценкой положения заднего отдела стопы и высоты продольного свода; плантография с анализом результата по методике Г. Г. Потихановой с расчетом коэффициента К и пяточного угла NSK; функциональное тестирование: прыжок в длину с места, прыжок вверх, подъемы на носки за 20 секунд.

Педагогический эксперимент предусматривал использование комплексной методики в течение двенадцати месяцев, включающей:

- лечебный массаж по методике А. В. Вербова курсами (3 цикла по 12 сеансов);
- ежедневные занятия лечебной физкультурой (20–25 минут, один раз день);
- курс терапевтического тейпирования по Ф. А. Субботину (4 курса по 5 дней с перерывами).

В занятия экспериментальной группы дополнительно к вышеперечисленному были предложены авторские комплексы физических упражнений с использованием разработанного и технически реализованного тренировочного устройства, запатентованного в Федеральном институте промышленной собственности РФ (Патент на полезную модель № 182442) [9].

Статистическая обработка данных проводилась с применением параметрического t-критерия Стьюдента.

Тренировочное устройство для профилактики и коррекции плоскостопия у детей младшего школьного возраста разработано в рамках решения задачи повышения эффективности аппаратной стабилизации при сохранении безопасности и доступности.

Как показано на рис. 1, корпус выполнен в виде части цилиндра, отсеченного плоскостью, параллельной оси цилиндра. Окружность основания образует дугу с углом 120° , а образующая выполнена дугообразной с радиусом 400 мм.

В торце корпуса просверлено длинное отверстие, параллельно оси, в котором вставлен стержень со свободным перемещением.

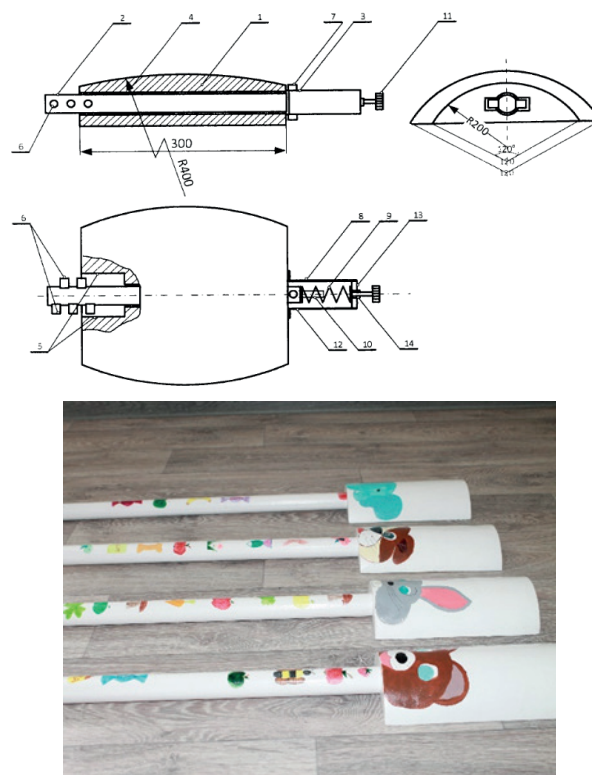


Рис. 1. Устройство для профилактики и коррекции плоскостопия

С одного торца корпуса для отверстия выполнены пазы, а с противоположной стороны — жестко закреплен регулятор сопротивления, состоящий из П-образной скобы, пружины, направляющей и винта с резьбой. Регулятор позволяет изменять усиление, тем самым индивидуализировать нагрузку для каждого занимающегося.

На конце стержня стороны с пазами жестко закреплены не менее пяти шипов, образованных двумя рядами в диаметральной плоскости со смещением на полшага. Шипы предназначены для активного захвата пальцев ног, что обеспечивает тренировку по удерживанию стопы и сгибателей пальцев.

На противоположном конце стержня установлен съемный стопор, предотвращающий выпадение стержня из цилиндра.

Тренировочное устройство для профилактики и лечения плоско-вальгусной установки стоп работает следующим образом.

Занимающийся босиком становится на корпус 1, располагая ступни ног вдоль корпуса так, чтобы пальцы ног доставали до бли-

жайшего шипа 6. Нажимая на шипы, вводит пальцами ног стержень 2 в корпус.



Рис. 2. Упражнение № 1 на устройстве

Также, например, занимающийся может выполнять подъем на носки с опорой на полусферу. Стопы устанавливаются параллельно, носки направлены вперед, пятки свисают за край. Производятся контролируемые подъемы и опускания заднего отдела стопы выше и ниже горизонтали опоры (рис. 3).



Рис. 3. Упражнение № 2 на устройстве

Устройство безопасно в использовании, так как в его конструкции отсутствуют острые края, все элементы закруглены, даже при неосторожном выполнении упражнений травматизация исключена.

Упражнения с использованием тренировочного устройства предлагались детям экспериментальной группы 2 раза в день по 5 минут в течение периода педагогического эксперимента, непосредственно после основного комплекса лечебной физической культуры. Родителям были предоставлены методические карточки и видеоинструкции для обеспечения регулярности и правильного выполнения упражнений в домашних условиях.

Результаты исследования

На начальном этапе у всех 16 детей были подтверждены признаки плосковальгусной деформации. Согласно плантографическим данным, у 55 % участников диагностирована III степень плоскостопии (коэффициент $K > 1,5$), у 22 % — II степень, у 11 % — I степень. Пяточный угол NCK был ниже 5° у 94 % обследованных, что указывает на выраженный вальгус заднего отдела стопы.

Антропометрические показатели, которые могут указывать на наличие ожирения или гипотрофии, соответствуют норме по центильным таблицам, все значения уверенно вошли в диапазон 25 — 75-го центиля.

Функциональное исследование выявило снижение силы мышц голени и стоп: среднее количество подтягиваний на носки за 20 секунд составило $17,9 \pm 0,3$, что на 22 % ниже возрастной нормы [10].

Рассматривая динамику морфологических показателей, заметно, что после 9 месяцев применения комплексной методики в контрольной группе наблюдалось постепенное улучшение:

- коэффициент K снизился на 20–21,7 %;
- пяточный угол NCK увеличился на 147–155 %.

Однако в экспериментальной группе данные изменения были выражены более ярко, так коэффициент K : левая стопа — $1,65 \rightarrow 1,26$ ($\Delta = -23,6$ %), правая — $1,74 \rightarrow 1,23$ ($\Delta = -29,3$ %); пяточный угол NCK: левая — $2,3^\circ \rightarrow 6,25^\circ$ ($\Delta = +171$ %), правая — $2,75^\circ \rightarrow 7,75^\circ$ ($\Delta = +181$ %).

Полученные результаты между группами по приросту показателей оказались статистически значимым ($p < 0,01$), что свидетельствует о дополнительном эффекте от применения тренировочного устройства.

В данной группе отмечено улучшение показателей физической подготовленности, однако в экспериментальной группе прирост был значительно выше.

Исходя из данных табл. 2, наибольший эффект зафиксирован именно в тесте «подъемы на носки», что напрямую связано с устойчивостью мышц-супинаторов и разгибателей стопы — ключевых стабилизаторов продольного свода.

Таблица 1

**Динамика плантографических показателей до и после эксперимента
в контрольной и экспериментальной группах ($M \pm m$, $n = 8$)**

Показатель	Группа	До начала эксперимента	После эксперимента	$\Delta(ABC)$	$\Delta(\%)$	P
Коэффициент К (левой стопы)	Контр. группа	$1,55 \pm 0,13$	$1,24 \pm 0,06$	-0,31	-20,0	< 0,05
	Эксп. группа	$1,65 \pm 0,13$	$1,26 \pm 0,08$	-0,39	-23,6	< 0,01
Коэффициент К (правая стопы)	Контр. группа	$1,56 \pm 0,17$	$1,22 \pm 0,05$	-0,34	-21,7	< 0,05
	Эксп. группа	$1,74 \pm 0,13$	$1,23 \pm 0,06$	-0,51	-29,3	< 0,01
Пяточный угол NCK, ° (левая стопа)	Контр. группа	$2,25 \pm 0,74$	$5,57 \pm 1,11$	+3,32	+147	< 0,05
	Эксп. группа	$2,30 \pm 0,63$	$6,25 \pm 1,61$	+3,95	+171	< 0,01
Пяточный угол NCK, ° (правая стопа)	Контр. группа	$2,12 \pm 0,74$	$5,25 \pm 1,24$	+3,13	+147	< 0,05
	Эксп. группа	$2,75 \pm 0,37$	$7,75 \pm 1,49$	+5,00	+181	< 0,01

Таблица 2

**Сравнительная динамика показателей физической подготовленности
в контрольной и экспериментальной группах до и после эксперимента ($M \pm m$, $n = 8$)**

Тест	Группа	До начала эксп.	После эксп.	Абс. прирост	Отн. прирост (%)	P
Прыжок в длину с места, см	Контр. группа	$107 \pm 0,99$	$124 \pm 3,98$	+17	+15,8	< 0,01
	Эксп. группа	$109 \pm 2,11$	$129 \pm 22,36$	+20	+18,3	< 0,01
Приседания, кол-во/мин	Контр. группа	$36,4 \pm 0,38$	$40,4 \pm 0,12$	+4,0	+10,9	< 0,05
	Эксп. группа	$36,3 \pm 0,37$	$42,0 \pm 0,09$	+5,7	+15,7	< 0,01
Подъемы на носки за 20 с, кол-во	Контр. группа	$18,2 \pm 0,23$	$20,2 \pm 0,18$	+2,0	+10,9	< 0,05
	Эксп. группа	$17,7 \pm 0,18$	$22,0 \pm 0,21$	+4,3	+28,2	< 0,01

По данным анкетирования к завершению эксперимента родители указали на следующие моменты:

- жалобы на боли в ногах исчезли у 100 % детей в ЭГ и у 87,5 % — в КГ;

- боли в коленях и спине, имевшиеся у 44% занимающихся на начало эксперимента полностью исчезли в обеих группах;

- нарушения походки сохранились лишь у одного ребенка в каждой группе.

Эти данные подтверждают не только морфологическую, но и клиническую эффективность разработанной методики.

Предложенная методика базируется на принципах системного и синергетического подходов. В отличие от монофакторных программ, она реализует многоуровневое воздействие:

- на нейромышечном уровне — посредством тейпирования и массажа происходит нормализация тонуса мышц: снижение гипертонуса малоберцовых мышц и активация передней большеберцовой мышцы [11; 7].

- на биомеханическом уровне — тренировки на боковой поверхности тренировочного устройства активируют проприоцептивные механизмы, улучшают координацию и стабильность стопы [12; 13].

- на функциональном уровне — комплекс ЛФК формирует двигательные навыки, содействует автоматизации стандартного положения стоп в повседневной деятельности [14].

Выводы

Исследование установило высокую клинико-функциональную эффективность разработанной комплексной методики коррекции плосковальгусной деформации стоп у детей младшего школьного возраста. Объективированы значимые морфофункциональные изменения опорно-двигательного аппарата, проявляющиеся приростом силовых показателей мышц-стабилизаторов стопы (пик при подъемах на носки), редукцией болевого синдрома (полное купирование в

100 % экспериментальной группы, 87,5 % контрольной группы) и значительным улучшением биомеханики ходьбы (минимальная персистенция нарушений). Показатели плантографии также продемонстрировали улучшение в обеих группах, однако в экспериментальной группе изменения были статистически и клинически более выраженными. В контрольной группе коэффициент К снизился на 20–21,7 %, а пяточный угол NCK увеличился на 147–155 %. В то время как в экспериментальной группе наблюдалось более значительное снижение коэффициента К (на 23,6 % для левой стопы и на 29,3 % для правой) и существенное увеличение пяточного угла NCK (на 171 % для левой стопы и на 181 % для правой), что указывает на превосходство экспериментальной методики в коррекции деформации стопы. Методика, основанная на системном и синергетическом подходах, обеспечивала комплексное воздействие на регуляцию двигательной функции, при этом устойчивость результатов ассоциирована с непрерывностью реабилитации, поддержанной вовлечением родителей. Комплексность данного подхода демонстрирует превосходство над традиционными схемами, подтвержденное объективными морфофункциональными изменениями, а универсальность, техническая доступность и безопасность оборудования позиционируют его как перспективное направление для интеграции в образовательных, лечебно-профилактических учреждениях и центрах адаптивной физической культуры.

Список источников

1. Плоскостопие у детей (диагностика и лечение) / В. М. Кенис и др. СПб.: СЗГМУ, 2021. 55 с.
2. Мицкевич В. А. Ортопедия первых шагов. М.: Лаборатория знаний, 2020. 362 с.
3. Виленская Т. Е. Оздоровительные технологии физического воспитания детей младшего школьного возраста: учебник. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 285 с.
4. Особенности методики лечебной физической культуры при дефектах осанки, сколиозах и плоскостопии: учебно-методическое пособие / составители И. А. Сударикова. [и др.]. Нижний Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2021. 48 с.
5. Дудин М. Г., Марков А. А., Гаркавенко Ю. Е. Алгоритмы диагностики и лечения плоскостопия у детей. СПб.: СЗГМУ, 2019. 68 с.

6. *Лукашенко В. П., Егорова С. А., Петрякова В. Г.* Научно-методические основы лечебной гимнастики при плоскостопии у детей. Ставрополь: СКФУ, 2015. 118 с.
7. *Субботин Ф. А., Ковалева М. А.* Пропедевтика терапевтического тейпирования. М.: Буки Веди, 2019. 300 с.
8. *Завьялова Т. П.* Физическая реабилитация дошкольников с нарушениями осанки и стопы средствами плавания. М.: Юрайт, 2024. 184 с.
9. Патент РФ № 233704. Устройство для профилактики и коррекции плоскостопия / В. И. Молокова, А. В. Попова, Е. А. Дроздов; заявитель и патентообладатель [указать организацию, если известна, или «патентообладатель не указан»]. № 2024120460; заявл. 16.07.2024; опубл. 30.04.2025. Бюл. № 13.
10. *Холодов Ж. К., Кузнецов В. С.* Теория и методика здорового воспитания и спорта. М.: Академия, 2008. 420 с.
11. *Шульга Н. И.* Медицинская реабилитация: детский массаж. СПб.: Лань, 2024. 152 с.
12. *Чесноков Н. Н.* Оздоровительная физическая культура: учеб. пособие / О. А. Козлова, А. П. Морозов; ред. Н. Н. Чесноков; Н. Н. Чесноков. Москва: ТВТ Дивизион, 2021. 124 с.
13. *Перепелкин А. И., Царепкин Л. В., Власова Е. В.* Диагностика и лечение деформаций сводов стопы у детей. Волгоград: ВолгГМУ, 2023. 152 с.
14. *Мугерман Б. И.* Физическая реабилитация детей с патологией опорно-двигательного аппарата: монография / Д. Б. Парамонова; Б. И. Мугерман.: [Б. и.], 2011. 292 с.

Статья поступила в редакцию 11.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 11.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

В. И. Молокова — магистр кафедры адаптивной физической культуры;

А. В. Попова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента, экономики спорта и туризма;

В. В. Мезенцев — кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических технологий и биомеханики.

Information about the Authors:

V. I. Molokova — Master at the Department of Adaptive Physical Education;

A. V. Popova — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of Management, Economics of Sports and Tourism;

V. V. Mezentsev — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of Medical and Biological Technologies and Biomechanics.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 126–133.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 126–133.

Научная статья

УДК 796.921

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_126

ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ НА УРОВЕНЬ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЦКОВ 14–15 ЛЕТ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ

Юлиана Сергеевна Бак¹, Илья Владимирович Палаткин²

^{1,2} Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия

¹ Buliana756@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-5225-4093>

² nspu@nspu.ru, sportpalat@mail.ru

Аннотация. Проведенное исследование было направлено на изучение комплексного влияния инновационных технологий и психоэмоционального состояния на уровень специальной выносливости лыжников-гонщиков 14–15 лет в соревновательном периоде. В ходе педагогического эксперимента с участием экспериментальной и контрольной групп была подтверждена гипотеза о том, что сочетание технологического мониторинга (датчики мощности, GPS-пульсометры, видеоанализ, биофидбек-тренинги) и систематической работы с психоэмоциональной сферой приводит к статистически значимому повышению специальной выносливости.

Ключевые слова: специальная выносливость, лыжники-гонщики 14–15 лет, инновационные технологии, психоэмоциональное состояние, соревновательный период, мониторинг тренировочной нагрузки, биофидбек-тренинги, МПК, ПАНО

Original article

THE INFLUENCE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND PSYCHOEMOTIONAL STATE ON THE LEVEL OF SPECIAL ENDURANCE OF 14–15-YEAR-OLD CROSS-COUNTRY SKIERS DURING THE COMPETITION PERIOD

Juliana S. Buck¹, Ilya V. Palatkin²

^{1,2} Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

¹ Buliana756@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-5225-4093>

² nspu@nspu.ru, sportpalat@mail.ru

Abstract. This study aimed to investigate the combined effects of innovative technologies and psycho-emotional state on the level of special endurance in 14–15-year-old cross-country skiers during the competitive period. A pedagogical experiment involving experimental and control groups confirmed the hypothesis that the combination of technological monitoring (power sensors, GPS heart rate monitors, video analysis, biofeedback training) and systematic psycho-emotional work leads to a statistically significant increase in special endurance.

Keywords: special endurance, 14–15-year-old cross-country skiers, innovative technologies, psycho-emotional state, competitive period, training load monitoring, biofeedback training, VO₂ max, anaerobic threshold

Цель исследования: проанализировать воздействие современных технологий и факторов психоэмоционального состояния на уровень специальной выносливости юных лыжников-гонщиков в возрасте 14–15 лет в период активных соревнований.

Задачи исследования:

1. Изучение инновационных технологий в тренировочном процессе: Анализ методов, таких как специализированные тренажеры, системы мониторинга состояния спортсменов и продукты спортивного питания, направленных на улучшение физической подготовленности.

2. Оценка психоэмоционального состояния спортсменов: проведение тестирования, направленного на определение уровня стресса, мотивации и уверенности в своих силах, а также их влияния на спортивные результаты.

3. Анализ связи между специальной выносливостью и психоэмоциональным состоянием: выявление корреляции между результатами тестов на выносливость и уровень эмоционального благополучия спортсменов, а также их способности к концентрации и управлению эмоциями в условиях соревнований.

Введение

На сегодняшний день в лыжном спорте активно внедряются различные инновационные технологии: от высокоточных устройств для мониторинга физической активности до виртуальных тренажеров, позволяющих моделировать условия соревнований. Использование биометрических датчиков помогает тренерам и спортсменам отслеживать уровень нагрузки и адаптировать тренировочную программу в соответствии с индивидуальными потребностями каждого атлета [1].

Психологические тренировки и применение методов нейрофидбэка становятся важными компонентами подготовки, позволяя спортсменам управлять своим психоэмоциональным состоянием и снижать уровень стресса [2].

Психоэмоциональное состояние напрямую влияет на физическую подготовленность спортсмена, особенно в условиях соревнова-

ний. Лыжники-гонщики 14–15 лет, находясь в критическом возрасте, особенно подвержены стрессовым ситуациям и эмоциональным колебаниям [3].

Исследования показывают, что положительные эмоции способствуют улучшению показателей выносливости, позволяют легче справляться с физическими нагрузками и поддерживать высокую концентрацию во время гонки. В то же время негативные эмоции, такие как страх неудачи или излишняя самокритика, могут снизить уровень работоспособности и вызвать преждевременную усталость [4].

Методология

Оценка специальной выносливости проводится с помощью комплекса тестов, которые максимально приближены к реальной соревновательной деятельности.

Основные показатели:

1. МПК ($VO_2 \max$) — Максимальное потребление кислорода [5].
2. Порог анаэробного обмена (ПАНО или Lactate Threshold) [6].
3. Экономичность техники (Экономичность движений) [7].
4. Скорость на соревновательной дистанции.
5. Методы оценки силовой выносливости [8].
6. Спринтерские способности (Мощность и емкость алактатной анаэробной системы) [9].

Обсуждение

1. Описание используемых инновационных технологий

Для экспериментальной группы будет применен комплекс следующих технологий:

- **Технологии мониторинга тренировочной нагрузки:**

Используемое оборудование: GPS-пульсометры (например, Garmin, Polar) в связке с датчиками мощности на лыжах/лыжероллерах (например, Stryd для бега, адаптированные решения) [10].

Суть технологии: не просто регистрация ЧСС, а контроль внешней нагрузки (скорость, пройденная дистанция, профиль высот) и внутренней нагрузки (ЧСС, TRIMP, мощность от-

Таблица 1

Оценка специальной выносливости

Показатель	Основные методы оценки
Аэробная мощность (МПК)	Ступенчатый тест на тредмиле/велозергометре с газоанализатором. Полевые тесты (например, на лыжероллерах).
Анаэробный порог (ПАНО)	Ступенчатый тест с забором капиллярной крови для анализа лактата.
Экономичность техники	Измерение потребления кислорода (VO_2) при стабильной субмаксимальной скорости передвижения.
Скоростная выносливость	Контрольные прохождения отрезков 3-5 км или соревновательной дистанции. Анализ темпа на финальных километрах.
Силовая выносливость	Тесты на тренажерах (лыжный шаг), повторные прыжки, бег в гору с высоким подъемом бедра.
Спринтерские качества	Время прохождения коротких отрезков (100-200 м) с максимальной интенсивностью.

талкивания). Это позволяет точно дозировать интенсивность в зонах ПАНО и МПК.

Основные компоненты мониторинга:

1. Внешняя нагрузка:

Объем:

Лыжники: Километраж (км).

Лыжероллеры/ОФП: Время работы (часы, минуты).

Интенсивность: распределение времени по пульсовым зонам.

Метод: данные с GPS-пульсометра (например, Polar, Garmin). Тренировка разбивается на зоны (% от макс. ЧСС или от порога анаэробного обмена (ПАНО)).

2. Внутренняя нагрузка:

Субъективные показатели:

RPE (Rating of Perceived Exertion) — Шкала субъективного восприятия нагрузки (по Боргу).

Метод: после каждой тренировки спортсмен оценивает усилие по шкале от 1 до 10.

Расчет: тренировочный импульс (TRIMP) = Объем (в мин) × Интенсивность (RPE). Простой и очень эффективный показатель.

Объективные физиологические показатели:

Утренний пульс (ЧСС покоя): измеряется сразу после пробуждения. Рост на 5–10 % может сигнализировать о не довосстановлении.

Вариабельность сердечного ритма (BCP): измеряется утром с помощью специальных

приложений или датчиков. Высокая BCP = хорошее восстановление, низкая = стресс и усталость.

Алгоритм мониторинга (ежедневно):

1. До тренировки: измерение утреннего пульса и/или BCP.

2. Во время тренировки: фиксация внешней нагрузки (пульсовые зоны, километраж) с помощью пульсометра.

3. После тренировки: спортсмен дает субъективную оценку нагрузки (RPE).

4. Анализ: тренер рассчитывает интегральный показатель нагрузки (например, TRIMP) и сопоставляет его с данными утреннего мониторинга (ЧСС покоя, BCP).

Визуализация и анализ:

Еженедельный график: наглядное отображение динамики внешней нагрузки (объем, TRIMP) и внутреннего состояния (утренний пульс, BCP, субъективная усталость).

Выводы:

Если при росте нагрузки ухудшаются показатели восстановления (растет утренний пульс, падает BCP) — риск перегрузки.

Если при высокой нагрузке показатели восстановления стабильны — хорошая переносимость.

Если показатели восстановления улучшаются на фоне снижения нагрузки — период суперкомпенсации (пик формы).

- **Биофидбек-тренировки (Biofeedback):**

Используемое оборудование: портативные электроэнцефалографы (ЭЭГ) или комплексы вариабельности сердечного ритма (ВСР).

Суть технологии: обучение спортсменов в состоянии покоя и после нагрузок осознанно регулировать свое психофизиологическое состояние (снижать тревожность, повышать концентрацию) по сигналам обратной связи от прибора [11].

Алгоритм проведения тренировки (кратко):

1. Базовая диагностика (2–3 мин):

Спортсмен садится в удобную позу, надевает датчики.

Измеряются исходные показатели (ЧСС, ВСР, ЭЭГ) в состоянии покоя.

2. Сеанс биофидбека (10–15 мин):

Задается сценарий: например, «успокой пламя костра своим дыханием» (для кардио-БОС) или «удерживай шарик в воздухе силой концентрации» (для ЭЭГ-БОС).

Процесс: спортсмен видит или слышит сигналы обратной связи и методом проб и ошибок находит те ментальные стратегии (дыхание, образы, фокусировка), которые ведут к цели.

Роль тренера/психолога: направлять, подсказывать эффективные стратегии («попробуй дышать медленнее», «представь себя на лыжне»).

3. Анализ и перенос навыка (3–5 мин):

Обсуждается, какие именно приемы помогли достичь результата.

Ключевой этап: спортсмена просят повторить найденное состояние без обратной связи, чтобы закрепить навык и использовать его в реальных условиях (перед стартом, на дистанции).

Рекомендации по применению:

Регулярность: 2–3 сеанса в неделю.

Продолжительность курса: не менее 4–6 недель для формирования устойчивого навыка.

Интеграция: проводить тренировки в разное время дня — утром (для настройки), после физической нагрузки (для обучения восстановлению), в предстартовые дни (для регуляции тревоги).

- **Психодиагностические опросники:**

Шкала ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина (СТ и ЛТ): для оценки уровня тревожности перед стартом и в повседневной жизни [12].

Опросник POMS (Profile of Mood States): «Профиль настроений». Оценивает состояние по шкалам: «напряжение», «гнев», «усталость», «депрессия», «энергичность», «смущение». Для лыжников важен низкий уровень негативных шкал и высокий — «энергичности» [13].

Методика «Самооценка психической активности, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» (САН): Быстрая оценка текущего функционального состояния [14].

- **Психофизиологические методы:**

Оценка вариабельности сердечного ритма (ВСР): проводится с помощью кардиомониторов. Низкий показатель SDNN (показатель общей вариабельности) и высокий показатель индекса напряжения (ИН) свидетельствуют о перенапряжении вегетативной нервной системы и накоплении утомления [15].

- **Экспертное наблюдение:** тренер и психолог ведут дневники наблюдений, фиксируя поведенческие реакции спортсменов на тренировках и соревнованиях (агрессия, апатия, мотивация, общительность).

- **Методы тестирования специальной выносливости**

Тестирование проводится дважды: до начала эксперимента и после его завершения.

1. Локаут-тест (тест с забором крови для определения ПАНО) [16]:

2. Специализированный полевой тест «3-минутный подъем» [17]:

3. Контрольная тренировка на соревновательной дистанции.

Статистическая обработка данных: для анализа результатов будет использован t-критерий Стьюдента для зависимых (сравнение показателей «до/после» внутри группы) и независимых (сравнение ЭГ и КГ) выборок. Уровень статистической значимости принимается $p < 0.05$. Для выявления корреляций между психоэмоциональными показателями

телями и результатами тестов будет применен корреляционный анализ (коэффициент Пирсона или Спирмена).

• **Анализ данных**

Сравнительные показатели выносливости

После завершения соревновательно-го периода были получены статистически значимые различия в динамике развития специальной выносливости между Экспериментальной (ЭГ) и Контрольной (КГ) группами.

Выводы

Спортсмены ЭГ продемонстрировали **достоверно более высокий прирост** по всем ключевым физиологическим и спортивным показателям.

Снижение пикового лактата при выполнении одинаковой интенсивной работы указывает на повышение **аэробной эффективности** и лучшую способность утилизировать лактат у спортсменов ЭГ.

Значительное улучшение времени в контрольной прикидке в ЭГ подтверждает **интегральный рост специальной выносливости**.

• **Влияние психоэмоционального состояния на результаты**

Корреляционный анализ выявил тесную взаимосвязь между динамикой психоэмоциональных показателей и спортивными результатами.

Выводы

Обнаружена **сильная отрицательная корреляция**: чем больше **снижалась тревожность и напряжение**, тем значительнее был прирост в показателях выносливости.

Обнаружена **сильная положительная корреляция**: чем больше **росли энергичность и вариабельность сердечного ритма** (показатель восстановления), тем лучше были спортивные результаты.

Это доказывает, что **психоэмоциональное состояние является значимым фактором**, влияющим на реализацию физического потенциала юных лыжников.

• **Влияние инновационных технологий на подготовку юных лыжников**

Качественный анализ и анкетирование тренеров и спортсменов выявили следующие ключевые эффекты от применения инновационных технологий в ЭГ:

Таблица 2

Динамика показателей специальной выносливости в ЭГ и КГ ($M \pm m$)

Показатель	Группа	До эксперимента	После эксперимента	Прирост, %	p-value (внутри группы)
МПК (мл/кг/мин)	ЭГ	58.2 ± 1.5	62.8 ± 1.3	+ 7.9%	$p < 0.01$
	КГ	57.9 ± 1.6	59.5 ± 1.4	+ 2.8%	$p > 0.05$
Скорость на ПАНО (км/ч)	ЭГ	14.1 ± 0.4	15.4 ± 0.3	+ 9.2%	$p < 0.01$
	КГ	14.0 ± 0.3	14.5 ± 0.3	+ 3.6%	$p < 0.05$
Пиковый лактат после «3-мин подъема» (ммоль/л)	ЭГ	12.8 ± 0.6	11.2 ± 0.5	-12.5%	$p < 0.05$
	КГ	12.9 ± 0.7	12.7 ± 0.6	-1.6%	$p > 0.05$
Время контрольной прикидки (5 км, мин)	ЭГ	$17:45 \pm 0:25$	$16:55 \pm 0:20$	-4.7%	$p < 0.01$
	КГ	$17:50 \pm 0:30$	$17:35 \pm 0:28$	-1.4%	$P > 0.05$

Корреляции между изменениями в психоэмоциональном состоянии и приростом в результатах (по данным объединенной выборки)

Психологический показатель	Корреляция с приростом скорости на ПАНО	Корреляция с улучшением времени в контрольной тренировке
Снижение ситуативной тревожности (СТ)	$r = -0.65 (p < 0.01)$	$r = -0.58 (p < 0.01)$
Повышение показателя «Энергичность» (POMS)	$r = +0.72 (p < 0.01)$	$r = +0.69 (p < 0.01)$
Снижение показателя «Напряжение» (POMS)	$r = -0.61 (p < 0.01)$	$r = -0.55 (p < 0.05)$
Улучшение показателя ВСП (SDNN)	$r = +0.53 (p < 0.05)$	$r = +0.49 (p < 0.05)$

1. Повышение точности дозирования нагрузки: использование датчиков мощности и пульсометров позволило тренеру уйти от субъективных ощущений спортсменов. Тренировки в целевых зонах (особенно вокруг ПАНО) стали более точными, что напрямую повлияло на рост аэробных возможностей [18].

2. Индивидуализация подготовки: данные мониторинга показали, что даже в одной группе реакция на одинаковую нагрузку у спортсменов разная. Это позволило скорректировать планы для каждого члена ЭГ, избежав как недотренированности, так и перетренированности [7].

3. Повышение мотивации и осознанности: Спортсмены ЭГ отмечали, что работа с биофидбеком и наблюдение за своими объективными показателями (мощность, скорость, ВСП) делали процесс подготовки более интересным и понятным. Они учились осознанно управлять своим состоянием [19].

- Динамика изменения психоэмоционального состояния в процессе соревновательного периода

Наблюдалась выраженная положительная динамика в ЭГ по сравнению с КГ.

Динамика психоэмоциональных показателей в ЭГ и КГ ($M \pm m$)

Показатель	Группа	До эксперимента	После эксперимента	p-value
Ситуативная тревожность (СТ, баллы)	ЭГ	45.2 ± 2.1	36.8 ± 1.8	$p < 0.01$
	КГ	44.8 ± 2.3	43.1 ± 2.2	$p > 0.05$
«Энергичность» (POMS, баллы)	ЭГ	15.5 ± 1.2	20.8 ± 0.9	$p < 0.01$
	КГ	15.7 ± 1.1	16.2 ± 1.3	$p > 0.05$
«Напряжение» (POMS, баллы)	ЭГ	12.1 ± 1.0	8.5 ± 0.8	$p < 0.01$
	КГ	11.9 ± 1.1	11.2 ± 1.0	$p > 0.05$
Показатель ВСП (SDNN, мс)	ЭГ	52.1 ± 3.5	65.3 ± 2.8	$p < 0.01$
	КГ	51.8 ± 3.8	53.5 ± 3.6	$p > 0.05$

Выводы

У спортсменов ЭГ зафиксировано **достоверное улучшение всех психоэмоциональных показателей**: снижение тревожности и напряжения, рост энергичности и показателей ВСР, что говорит о лучшей адаптации к соревновательным нагрузкам.

В КГ значимых изменений не произошло, а уровень ситуативной тревожности остался на высоком уровне.

Биофидбек-тренинги и работа с психологом на основе объективных данных (ВСР) позволили спортсменам ЭГ научиться лучше управлять своим предстартовым состоянием и эффективнее восстанавливаться.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Доказана высокая эффективность комплексного подхода, объединяющего инновационные тренировочные технологии и целенаправленную работу с психоэмоциональным состоянием для развития специальной выносливости лыжников-гонщиков 14–15 лет.

2. Инновационные технологии являются ключевым фактором оптимизации тренировочного процесса:

- Использование датчиков мощности и GPS-мониторинга позволяет точно дозировать нагрузку в целевых зонах интенсивности;
- Биофидбек-тренинги обеспечивают развитие навыков саморегуляции.

3. Психоэмоциональное состояние является критически важным компонентом специальной выносливости:

- Выявлена сильная корреляция между уровнем ситуативной тревожности и спортивными результатами;
- Показатели вариабельности сердечного ритма объективно отражают степень адаптации к тренировочным нагрузкам;
- Снижение психоэмоционального напряжения способствует более эффективной реализации физического потенциала.

4. Научно обоснована необходимость индивидуализации подготовки на основе объективных данных мониторинга, что особенно важно в сенситивный период развития юных спортсменов 14–15 лет.

Список источников

1. Бутин И. М. Лыжный спорт: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2019. 368 с.
2. Авсиевич В. Н. Управление тренировочным процессом юношей, занимающихся пауэрлифтингом, на основе учета биологического возраста: учебно-методическое пособие. Казань: Бук, 2016. 100 с.
3. Kellmann M. Recovery and Performance in Sport: Conceptual and Practical Guidelines / M. Kellmann // International Journal of Sports Physiology and Performance. 2023. Vol. 18 (1). P. 1–9.
4. Огольцов И. Г. Подготовка юных лыжников-гонщиков / И. Г. Огольцов, В. П. Черкасов. М.: Физическая культура, 2018. 208 с.
5. Озолин Н. Г. Настольная книга тренера. Наука побеждать. М.: АСТ АСТРЕЛЬ, 2009. 549 с.
6. Michael S. Heart Rate Variability as a Biomarker for Training Load and Fatigue in Adolescent Athletes / S. Michael, A. K. Graham // Journal of Sports Science & Medicine. 2022. Vol. 21(2). P. 301–310.
7. Железняк Ю. Д., Минбулатов В. М. Теория и методика обучения предмету «Физическая культура». М.: Издательский центр «Академия», 2004. 272 с.
8. Hanin Y. L. Emotions in Sport: Current Issues and Perspectives // Handbook of Sport Psychology. 2020. P. 220–242.
9. Губа В. П. Современные технологии в подготовке спортсменов / В. П. Губа, А. В. Коробков. М.: Спорт, 2021. 176 с.
10. Раменская Т. И. Специальная подготовка лыжника: учебно-практическое пособие. М.: Спорт, 2016. 264 с.

11. *Seiler S.* Tech-Driven Endurance Training: A Meta-Analysis / S. Seiler, G. P. McGovern // *Frontiers in Physiology*. 2022. Vol. 13. Article 789101.

12. *Тагирова Н. Д., Лелекова А. С.* Эффективность использования бега и беговых упражнений для развития выносливости у детей 13–14 лет // 21 век: Фундаментальная наука и технологии: материалы XV Международной научно-практической конференции (г. North Charleston, USA, 12–13 марта 2018 г.). North Charleston: CreateSpace, 2018. С. 34–38.

13. *Таймазов В. А.* Спорт и информационные технологии / В. А. Таймазов, Я. В. Голуб. СПб.: Олимп-СПб, 2019. 288 с.

14. *Sandbakk Ø.* The Science of Winter Sport: Technology in Performance Analysis / Ø. Sandbakk, H. C. Holmberg // *International Journal of Sports Physiology and Performance*. 2023. Vol. 18(3). P. 321–329.

15. *Солодков А. С.* Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник / А. С. Солодков, Е. Б. Сологуб. М.: Советский спорт, 2021. 620 с.

16. *Волков Н. И.* Биохимические основы выносливости спортсмена // Теория и практика физической культуры. 2007. № 3. С. 15–21.

17. *Карпман В. Л.* Тестирование в спортивной медицине / В. Л. Карпман, З. Б. Белоцерковский, И. А. Гудков. М.: Физкультура и спорт, 2020. 208 с.

18. *Миллер Дж. Х.* Тренировка на уровне анаэробного порога: новые подходы // *Journal of Strength and Conditioning Research*. 2022. Т. 36. № 4. С. 45–52.

19. *Ильин Е. П.* Психология спорта. СПб.: Питер, 2022. 352 с.

Статья поступила в редакцию 11.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 11.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

Ю. С. Бак — магистрант направления «Педагогическое образование», профиля «Физическая культура и спорт»;

И. В. Палаткин — кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин.

Information about the Authors:

J. S. Buck — master's student in the field of “Pedagogical Education”, profile “Physical Education and Sports”;

I. V. Palatkin — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of Sports Disciplines.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 134–144.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. Р. 134–144.

Научная статья

УДК 373: (37.013)

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_134

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Татьяна Сергеевна Ещенко

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

TatianaEschenko@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена обсуждению современного средства образования — виртуальной экскурсии, рассмотрению значимости и проблем ее применения в школьной образовательной практике. Подтверждается ее эффективность как формы обучения и воспитания. Определены характерные черты и предложено рабочее определение виртуальных экскурсий, выявлены их преимущества и недостатки. Проведено анкетирование студентов и педагогов об использовании виртуальных экскурсий в образовании. Такие экскурсии способствуют многостороннему информационному взаимодействию, развивают познавательную активность и самостоятельность учащихся, поэтому необходимо создать систему педагогических условий для их эффективного применения в школе.

Ключевые слова: виртуальная экскурсия, медиаобразование, визуальный контент, культура визуализации учебной информации

Original article

THE SPECIFICS OF USING VIRTUAL EXCURSIONS IN THE SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS

Tatiana S. Yeshchenko

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

TatianaEschenko@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the discussion of a modern educational tool – virtual guided tours – and the importance and problems of its application in school educational practice. Its effectiveness as a form of education and upbringing is confirmed. The characteristic features of virtual excursions are identified and a working definition is proposed, their advantages and disadvantages are revealed. A survey of students and teachers on the use of virtual excursions in education was conducted. Such excursions promote multilateral information interaction, develop cognitive activity and independence of students, therefore it is necessary to create a system of pedagogical conditions for their effective use in schools.

Keywords: virtual excursion, media education, visual content, culture of visualisation of educational information

На современном этапе развития общества медиаобразование является важным направлением, которое готовит молодое поколение к современной жизни, осмыслению и ориентированию в бесконечном потоке информации. В документе «Стратегия современного образования Российской Федерации» отмечается значимость для государства задач формирования медиаграмотного общества и медиабезопасной цифровой образовательной среды. Предполагается, что данное направление формирует в человеке медиакультуру, которую можно назвать «мостом» диалога между разными культурами в глобальной сети. И именно культурная подготовка влияет на осознанный выбор и потребление медийного контента [1; 2].

Медиаобразование в школьном образовании является инновацией, включающей теоретические и практические занятия, исследовательскую и проектную деятельность обучающихся, занятия в школьных кружках и секциях по освоению информационных технологий, а также расширяющей формой подачи учебной информации. Образовательные категории медиа включают в себя текстовые, графические, аудио- и видеоэлементы и направлены на чувственное, эмоциональное восприятие субъектом. В образовательных учреждениях создаются медиаклассы, в которых обучающиеся работают с текстом, изучают способы представления информации, в том числе посредством так востребованной в настоящее время визуализации. Кроме того, медиаобразование позволяет использовать потенциал инновационных технологий и открывает достоинства виртуального мира [3].

Так, в педагогическую реальность уже входят виртуальные экскурсии (далее ВЭ), которые обладают высокой степенью наглядности и направлены на устранение физических, географических и иных барьеров, если невозможен доступ к объекту или музейному экспонату. Пандемия в XXI в. послужила стимулом в исследовании новизны ВЭ и в постановке новых задач перед

педагогическим сообществом. Известно, что экскурсия является одной из форм обучения, которая в педагогическом процессе способствует решению поставленных задач: стимулировать учащихся к творческой деятельности, повышать уровень знаний и усиливать фундаментальный подход в информационной деятельности. ВЭ могут выступать как эффективный компонент медиаобразования за счет того, что создают эффект «непосредственного погружения» в атмосферу изучаемой эпохи и знакомят молодежную аудиторию с культурным наследием. Они становятся полезной формой обучения, так как дают возможность просмотра любых экспозиций в удобное время и решают проблемы доступности [4].

Подобная форма экскурсий способствует переходу от традиционной модели передачи готовых форм знаний (учебники, таблицы, схемы) к модели, которая отдает приоритет личному опыту, активному обучению и социальной деятельности, что является комплексным методом обучения и воспитания. Также она обладает социокультурным контекстом: являясь эффективной формой, она позволяет учащимся, имея сеть Интернет, изучать мир [5].

ВЭ становятся предметом исследования, идет дискуссия об определении педагогического статуса подобных экскурсий. Можно отметить, что использование ВЭ, с одной стороны, входит в ряд востребованных современной школой форм обучения и воспитания, с другой — отличается бессистемностью, вследствие чего не оказывает искомого образовательного эффекта. *Целью* настоящей статьи является обсуждение роли и проблематики использования ВЭ в современном образовательном процессе школы.

Обзор источников, посвященных ВЭ, показывает отсутствие общего устойчивого подхода к пониманию этого явления в современной педагогике. В разных источниках ВЭ рассматриваются как: эффективный инструмент визуализации учебного материала в образовательном процессе [6]; средство «менталь-

ного компонента» патриотического воспитания школьников [7]; форма социокультурной деятельности подростков [8]; вид проектной деятельности школьника [9]; форма патриотического воспитания детей дошкольного возраста [10]; феномен современной культуры [11]; форма интерактивного обучения [12]; продукт дидактического творчества и совершенствования педагогического мастерства педагогов [13]; инновационная форма в рамках общекультурного направления в образовании [14]. Г. Н. Аквилева утверждает, что ВЭ — «это форма обучения, которая создает условия для наблюдения, анализа и сбора фактов» [15].

Одной из характерных черт ВЭ является наличие большого количества визуальных элементов. Е. В. Александрова определяет ВЭ «как форму обучения, содержащую в себе словесные методы обучения с одновременной демонстрацией визуального материала» [4]. Под визуальным материалом подразумеваются в данном случае небольшие аудио-, фото- и видеофрагменты. Очевидно, именно значительное содержание визуального материала в ВЭ дает исследователям основания сопоставлять их с презентацией. Так, утверждается, что с помощью программного обеспечения ВЭ будет представлена как слайд-шоу, чем можно стимулировать познавательную деятельность обучающихся и увеличивать продуктивность урока [16]. Е. Ф. Козина определяет ВЭ как «инструмент презентации, в котором отражается визуальное и увлекательное представление реального места для публики» [17], особенно отмечая элементы визуальной интерактивности.

ВЭ имеет сходство, более того, базируется на неотъемлемых свойствах реальной экскурсии, но в то же время существенно отличается от той. Традиционная экскурсия, как известно, является способом передачи знаний, сбора информации, исследования и систематизация информации об изучаемом объекте. Т. В. Смолеусова выявляет образовательную сущность экскурсии как «формы организации учебно-воспитательного про-

цесса, позволяющей проводить наблюдения и изучение различных предметов и явлений в естественных условиях или в музеях, на выставках и пр.» [18].

В. В. Мелехина и А. Ю. Околелов утверждают, что ВЭ являются «формой организации обучения, отличающейся от реальной экскурсии виртуальным воспроизведением реально существующих объектов с целью создания условий для самостоятельного накопления фактов» [19]. Выделяются значимые преимущества ВЭ: доступность в любое время, получение впечатлений за счет различных спецэффектов и широкого спектра информации, возможность вовлечения экскурсантов без посредников посредством яркой технологии визуализации, экономия средств и времени, эффект присутствия и детализация визуального объекта, безопасность, возможность повторного просмотра в любое время [20].

Основываясь на результатах анализа теоретических источников, выведем *общее рабочее определение* в следующем виде: ВЭ — это современная форма обучения и воспитания, которая при сохранении сущностных характеристик традиционной экскурсии позволяет преодолеть физические, географические и социальные границы за счет воспроизведения и визуального отражения объектов, явлений и процессов в цифровых условиях, а также создает предпосылки для самостоятельного наблюдения, углубленного анализа и обработки учащимся получаемой информации [21].

Помимо очевидных преимуществ теоретический анализ выявляет и существенные недостатки применения ВЭ в образовании, среди которых: отсутствие возможности задать вопрос в «режиме реального времени»; зависимость от мировоззрения и взгляда создателей, из-за чего невозможно увидеть то, что не включено ими в экскурсию, значительное ограничение чувственных впечатлений [22]. В источниках акцентируется внимание на несовершенстве самой технологии виртуальных путешествий, так как необходимость длительно использовать специальную гарни-

туру или приложение может вызвать у учащегося физический дискомфорт — тошноту, неудобство [23]. Создателями ВЭ не всегда учитываются возрастные особенности учащихся, которые в данном случае полностью зависят от создателей такого тура. Подобные недостатки требуют детального изучения ВЭ как инновационного средства в образовательном процессе школы и регламентирования их использования.

Материалы и методы исследования. С учетом результатов теоретического анализа особое внимание было уделено оценке уровня осведомленности студентов — будущих педагогов и практикующих учителей, о ВЭ в плане возможностей и специфики их использования в современном образовательном процессе.

Участниками первого этапа исследования стали студенты 2 курса РГПУ им. А. И. Герцена по направлению: «Педагогическое образование» в количестве 31 обучающегося. Для подготовки студентов был предложен кейс из материалов по данной тематике. Состоялось обсуждение проблемных вопросов с использованием изученных материалов. Далее студентам были даны 6 вопросов о ВЭ в образовательном процессе открытого и закрытого типа.

При ответе на **вопрос «Знакомы ли Вы с понятием «ВЭ?»** большая часть — 13 респондентов утверждают, что уже «знакомы», «незнакомы» — 11, остальные 7 — затрудняются ответить. То есть возможно, что они «знакомы» с ВЭ, но данный формат мероприятия не преподносился как экскурсия (это мероприятие было оформлено в виде викторины/презентации/видеоролика). На **вопрос «Можно использовать ВЭ в современном образовательном процессе для повышения его эффективности?»** 21 респондент дал положительный ответ, аргументируя тем, что ВЭ расширяют кругозор, сохраняют культурное наследие, повышают интерес и мотивацию, наглядно демонстрируют, визуализируют учебную информацию, нужны «для самообразования». Но при этом 6 обучающихся выражают сомнения в их эф-

фективности и выделяют, прежде всего, их развлекательный характер: «ВЭ не всегда являются наглядными», «чтобы не надоедало», «возможно использование ВЭ только в том случае, если группа людей заинтересована в получении данной информации, но не может посетить место лично», «традиционные экскурсии, на мой взгляд, более содержательные и интересные» и т. п. Некоторые респонденты подчеркнули обязательность такого формата, поскольку: «ВЭ повышают интерес и способствуют развитию навыков ориентации в пространстве», «эти экскурсии имеют разный формат подачи материала», «обязательно, так как невозможно посетить все музеи по всем темам и найти на это все время, но важно иметь представление о темах, которые тебя интересуют и получить наглядность, если так можно сказать», «ВЭ могут дополнить традиционные уроки». Отвечая на **вопрос о принадлежности ВЭ к определенному виду образования**, большая часть — 23 студента — обосновывают интегративный характер ВЭ и считают, что ВЭ лучше всего использовать как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Приоритетность в образовании формирования гражданской позиции у современной молодежи обусловила включение **вопроса о такой возможности посредством ВЭ**. 25 респондентов высказываются положительно, подтверждая свой ответ тем, что «рассказывая факты из истории войн, проходивших на территории нашей страны, и их героях, мы повышаем уровень гордости нашей страной и гражданскую позицию у молодежи». Сюда опрашиваемые относят «патриотические экскурсии», а также «социальные проекты, которые будут стимулировать обучающихся к участию в общественной жизни».

Следующая позиция опроса связана с **источником ВЭ**, поскольку, что в настоящее время в школах не так часто разрабатываются ВЭ педагогами самостоятельно, в основном используются готовые экскурсии, размещенные на различных сайтах. В качестве

примеров источника таких ВЭ респонденты приводят: «показ закрытой коллекции музея, прогулка по городу по Яндекс — панорамам», «ВЭ в Эрмитаже, созданная в период коронавируса», «посещение музея с помощью фотографий и 3Д моделей», «планетарий, ВЭ по Лувру». Судя по ответам, 26 респондентов из числа будущих учителей никогда не создавали свои ВЭ, всего лишь 3 студента принимали участие в их создании, 2 обучающихся самостоятельно создавали ВЭ. Те, кто участвовал в создании ВЭ, в основном пишут о созданных презентациях: «путешествие по школе», «ВЭ-презентация «музеи Санкт-Петербурга»» и другие.

Таким образом, можно говорить о высоком образовательном потенциале ВЭ при условии их правильного внедрения и систематического использования. Но при этом важно способствовать развитию практических навыков создания и применения ВЭ уже в условиях профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

На втором этапе исследования был проведен опрос педагогических работников школ в количестве 47 учителей Красногвардейского района Санкт-Петербурга и 5 учителей МОБУ СОШ № 10 г. Якутска. Среди респондентов также присутствовала музейный работник службы просветительской деятельности государственного музея А. С. Пушкина Санкт-Петербурга. 98% респондентов имеют

высшее образование, стаж работы и преподаваемые предметы отражены на рис. 1, 2.

При ответе на **вопрос «с чего начнется Ваша творческая работа над ВЭ»** 38 % учителей ставят на первое место определение проблемы и выбор темы. 32 % респондентов изначально поработают с подбором материала, источников, «подбором информационного контента: материал из собрания музея, описание предметов, этикетаж, сопроводительный текстовый материал, определение, чем можно «зацепить» зрителя, особенно молодое поколение, как в состав данной виртуальной выставки впоследствии войдет интерактив». 15 % сформулируют цель и задачи, составят план и маршрут экскурсии. 9 % считают главным пунктом в разработке ВЭ «знакомство с экскурсантами». 6 % отметили, что изначально планируют начать работу с: «опроса обучающихся», «подготовки детей», «сбора инициативной группы», «постановки себя на место зрителей», «исследования», «квест — комнаты на joyteka». Приведем наиболее системно развернутый ответ одного из респондентов: «1. Определение целей и задач. 2. Выбор темы (объекта) экскурсии. 3. Сбор и анализ информации. 4. Выбор платформы и инструментов. 5. Создание плана и сценария».

Далее педагогическим работникам был предложен **вопрос о принципах, которыми они могут руководствоваться при создании**

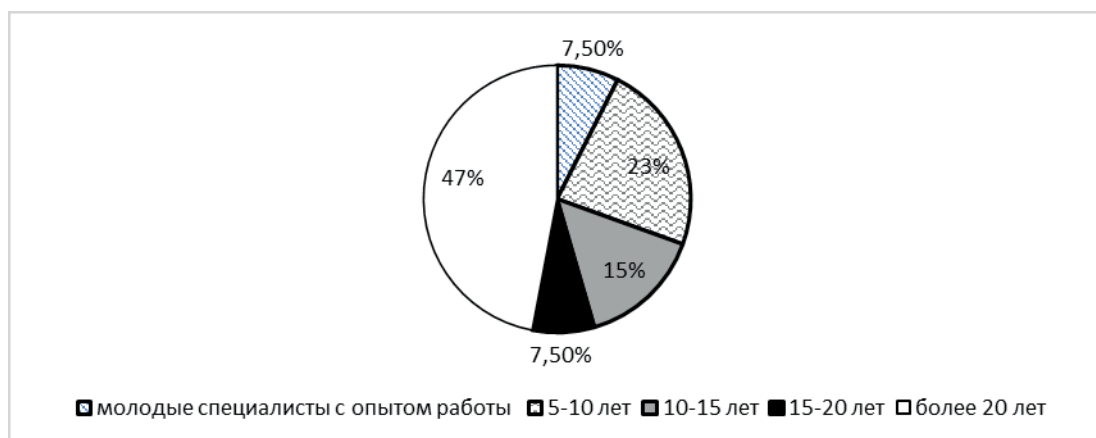


Рис. 1. Стаж педагогических работников-участников исследования

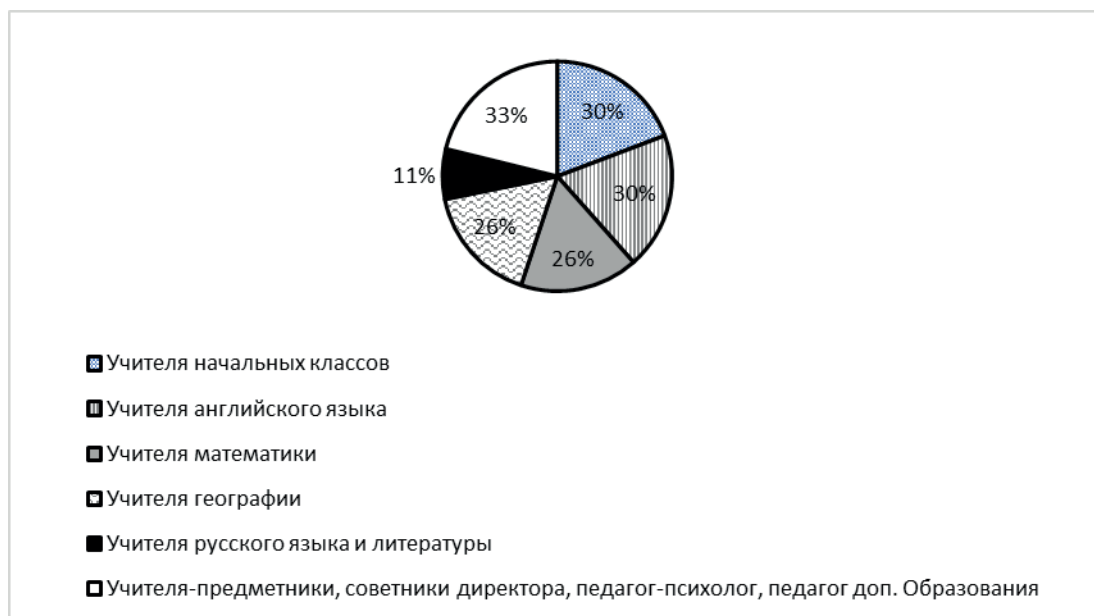


Рис. 2. Преподаваемые участниками исследования учебные предметы

ВЭ, где можно было выбрать несколько вариантов ответа. Анализ полученных данных показал, что отвечающие считают более важными принципы доступности и интерактивности, нежели принцип образовательной ценности (рис. 3). Интересно, что респонденты предло-

жили свои принципы: «Краткость, только самое важное и интересное» и «Основная идея: от прошлого к будущему». Поскольку используется материал прошлых эпох, важно показать, как это прошлое может быть современно, что без прошлого нет будущего».



Рис. 3. Распределение мнений по вопросу:
«Какими принципами Вы будете руководствоваться при создании ВЭ?»

При ответе на следующий вопрос — «**как Вы думаете, какие особенности визуальной составляющей нужно учитывать при создании ВЭ, какую ценность она несет? (образы, иллюстрации и пр.)**» — респонденты использовали точные формулировки: доступность, наглядность, эффективность, эмоциональность, возможность передавать ценностные установки и т. п. Среди ключевых аспектов применения **визуализации**, которые следует принимать во внимание, они выделили: «известность, объект должен быть популярным. Необычность, неповторимость. Логическая последовательность, каждый последующий объект должен быть ступенькой в раскрытии темы; «точность и правдивость с элементами интересных реальных жизненных фактов, которые привлекают и развивают интерес экскурсантов; «достоверность визуальных экспонатов», «особенности возраста», «образовательная составляющая». На основании мнений респондентов можно утверждать, что визуальная составляющая ВЭ представляет значительную ценность, включает в себя эмоциональный, информационный и технический компоненты, в которых учитываются возрастные и психолого-педагогические особенности обучающихся.

В вопросе: «Как сделать удобным для пользователя перемещение по ВЭ?» большинство респондентов (40 %) считают, что «с помощью компьютера, планшета возможно удобное перемещение», но при этом есть основания предполагать, что педагоги размышляют поверхностно. Всего лишь 15% пишут о том, что необходимо сделать «виртуальные переходы по залам», «гиперссылки», «виртуальные подсказки — указатели: в виде текста, рисунков и т. д.», «навигация с помощью виртуальных кнопок (стрелок) по страницам виртуальной среды». 11 % рассуждают о том, что необходимо «продумать и сделать удобным интерфейс, создать всплывающие окна». Один респондент (2 %) ответил на данный вопрос такой формулировкой: «Свайпать по экрану» — т. е. проводить пальцем, перелистывать страницы. Но при этом некоторые

респонденты (32 %) формулировку вопроса трактовали в технологическом плане и в качестве ответа проводили:

- «стереоочки», которые создают эффект объемного изображения путем разделения картинки для каждого глаза, характерный для 3D-визуализации, но при этом не являются устройством для перемещения в виртуальном пространстве;
- различные «презентации с включением видео» и т. д.
- «внесение ВЭ в Яндекс-карты» — данная формулировка фразы не является полным ответом на приведенный вопрос (рис. 4).

То есть достаточно большое количество педагогов сопрягают логику перемещения экскурсантов не с педагогическими, а, скорее, с технологическими задачами.

Заключительным вопросом к педагогическим работникам в нашем исследовании является **организация обратной связи от экскурсантов** (рис. 5). **Ответы показали, что педагоги считают необходимым** использовать разнообразные методы организации обратной связи. Они признают важность как цифровых инструментов (например, «гугл-и Яндекс-формы», «виртуальные отзывы», опросы через QR-коды и анкеты), так и традиционных способов, таких как устная беседа после экскурсии. Педагоги стремятся к тому, чтобы процесс сбора мнений был интерактивным, удобным и позволял получать обратную связь в различных форматах — от простых «смайликов» до развернутых рецензий. При этом предпочтение отдается более простым и доступным способам, которые позволяют быстро собирать и анализировать мнения.

Проанализировав мнения педагогов на поставленные вопросы, можно сделать вывод, что важно углубить понимание взаимосвязи между педагогическими и технологическими аспектами при разработке ВЭ. Это позволит не только успешно реализовать проект с технической точки зрения, но и обеспечить его высокую образовательную и развивающую ценность. Кроме того, учителям важно прой-

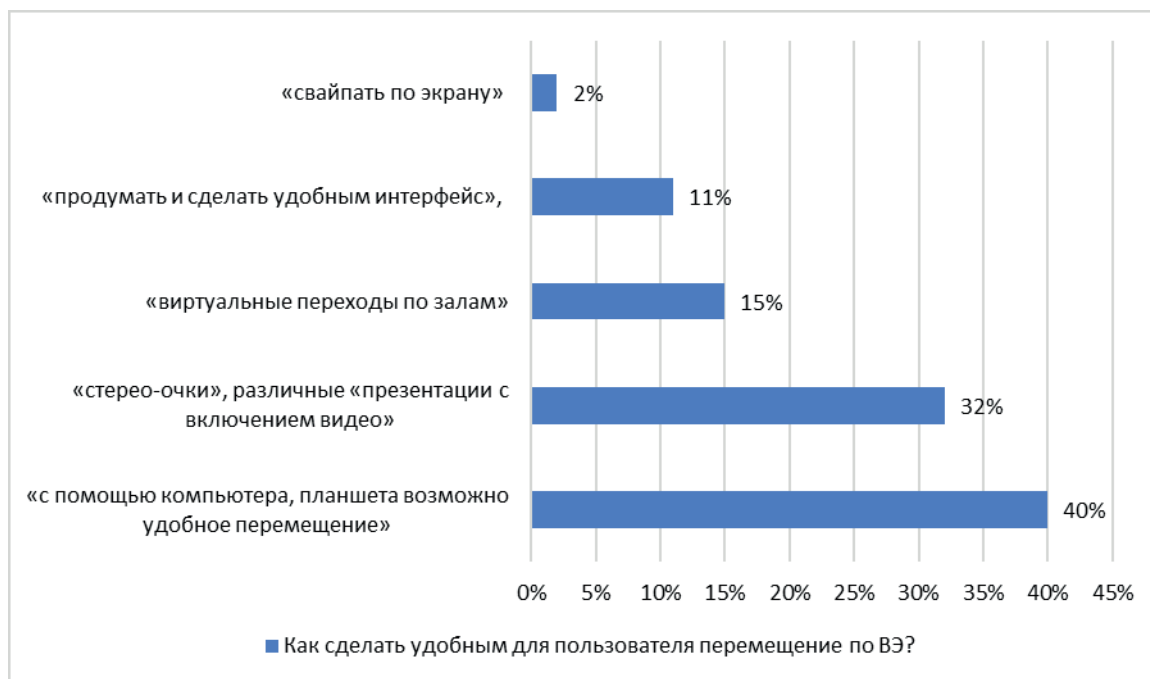


Рис. 4. Распределение мнений по вопросу:
«Как сделать удобным для пользователя перемещение по ВЭ?»

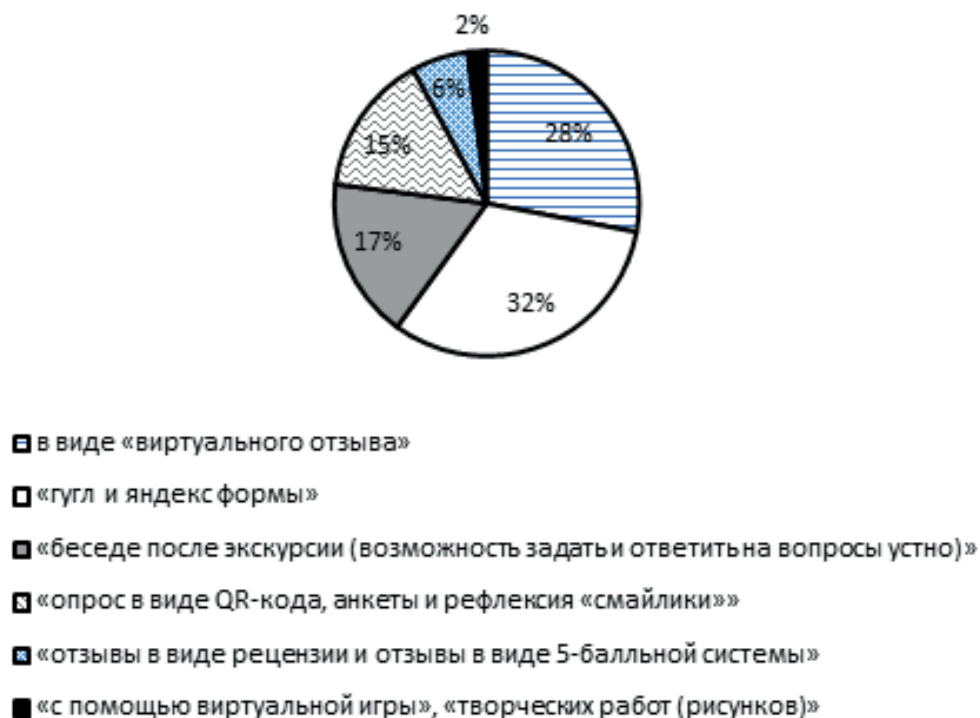


Рис. 5. Организация обратной связи от экскурсантов

ти дополнительное профессиональное обучение по техническим аспектам разработки и реализации ВЭ, в содержание материала данных курсов будут входить основные вопросы

навигации, пользовательского интерфейса и системы обратной связи.

Выводы. Проведенный теоретический анализ показывает неопределенность понятия

ВЭ в дидактике, отсутствие четкой структуры их построения, недостаток рекомендаций для педагогов по их созданию. В связи с этим предлагается рабочее определение ВЭ, которое в школьном образовательном процессе может стать исходным для разработчиков этого современного образовательного средства и уточняться в зависимости от специфики ВЭ.

Опрос будущих учителей показал, что они в целом положительно оценивают потенциал ВЭ в образовательном процессе: считают, что подобные экскурсии могут расширять кругозор, сохранять культурное наследие, повышать интерес и мотивацию учащихся, визуализировать учебную информацию, а также помогать в формировании гражданских качеств и позиции. При этом есть определенная доля сомнений в эффективности ВЭ, некоторые студенты считают традиционные экскурсии более содержательными.

Анализ мнений педагогов продемонстрировал многообразие подходов к началу ра-

боты над ВЭ. Были выявлены приоритетные принципы при ее создании — доступность и интерактивность. Визуальная составляющая ВЭ должна быть эффективной и учитывать особенности аудитории. А также большинство педагогов отдают предпочтение технологическим, а не педагогическим аспектам навигации.

Таким образом для совершенствования практики использования ВЭ важно найти оптимальные способы интеграции ВЭ в образовательный процесс, а также уделить больше внимания педагогическим аспектам при разработке ВЭ. Необходимо создать прочную научную базу, которая послужит фундаментом для совершенствования ВЭ как современного и перспективного инструмента обучения и станет важным шагом на пути к повышению качества образовательного процесса. Это требует детального изучения ВЭ и разработки рекомендаций по их применению в школе.

Список источников

1. Везетиу Е. В. Интеграция медиаобразования в условиях современной школы / Е. В. Везетиу, Е. В. Вовк // МедиаВектор. 2022. № 4. С. 15–19. EDN EQYBTF.
2. Культура медиакоммуникации [Электронный ресурс]: учебник. Эл. изд. электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 124 с.). Л. В. Козилова, В. А. Чвякин. 2024. [Электронный ресурс]. URL: http://scipro.ru/conf/mediacomculture2_24.pdf (дата обращения: 16.10.2024).
3. Методические рекомендации «Медиаобразование как ресурс профессиональной ориентации детей и молодежи» / авт.-сост. М. В. Кузьмина — Киров: ИРО Кировской области, 2020. 60 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://kirovipk.ru/wp-content/uploads/2020/05/metodicheskie-rekomendaczii-po-mediaobrazovaniyu.pdf> (дата обращения: 01.10.2024).
4. Аранова С. В. Педагогические возможности виртуальных экскурсий в школьном образовании / С. В. Аранова, Т. С. Ещенко // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2025. № 3. С. 66. EDN KXTJXQ.
5. Матушанский Г. У. Педагогический потенциал онлайн-экскурсий как инновационной формы обучения / Г. У. Матушанский, Н. С. Черезова, Г. А. Ляукина // Вестник РМАТ. 2023. № 2. С. 38–43. EDN DDCFLT.
6. Владарский И. В. Создание виртуальных экскурсий как элемент визуализации образовательного процесса / И. В. Владарский, А. А. Шевченко // Вестник Луганского государственного университета имени Владимира Даля. 2021. № 10 (52). С. 50–52. EDN CSTMNQ.
7. Астафьева А. Ю. Урок — виртуальная экскурсия как средство организации патриотического воспитания в процессе обучения школьников английскому языку // Обучение и воспи-

тание: методики и практика 2016/2017 учебного года: сборник материалов XXXV Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 15 июня 2017 года. Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2017. С. 80–84. EDN YTDAXZ.

8. *Воробьев М. В.* Виртуальные экскурсии как средство организации социально-культурной деятельности подростков / М. В. Воробьев // Искусство, культура, образование: цифровые стратегии, инструментарий, искусственный интеллект: сборник статей участников IX Международной научно-практической конференции, Москва, 01–24 апреля 2024 года. Москва: ООО «Учебный центр Перспектива», 2024. С. 67–72. EDN PLJDDJ.

9. *Дронова Е. Н.* Разработка виртуальной экскурсии как проектная работа школьника / Е. Н. Дронова, Д. С. Тарасов // Научно-педагогический журнал «Учитель Алтая». 2023. № 2 (15). С. 46–49. EDN DESELK.

10. *Пыл Е. В.* Виртуальные экскурсии как средство изучения родного края // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей XIV Международного научно-практического семинара, Барановичи, 28 апреля 2023 года. Барановичи: Барановичский государственный университет, 2023. С. 129–131. EDN JUMGSI.

11. *Сосновская А. Ю.* Виртуальная экскурсия как феномен музейной работы на примере Хабаровского краевого музея им. Н. И. Гродекова // Молодой ученый. 2021. № 24 (366). С. 385–387. EDN VOWQSL.

12. *Кабдыгалымова Д. С.* Виртуальная экскурсия, как одна из эффективных форм организации учебного процесса / Д. С. Кабдыгалымова, Г. Е. Бердыгулова // Наука и общество в эпоху перемен. 2017. № 1 (3). С. 11–13. EDN YOQIDL.

13. *Дудинова Е. Н.* Виртуальная экскурсия как продукт дидактического творчества педагога // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2022. Т. 5. № 2 (19). С. 28–31. EDN ZNUQWW.

14. *Спешилова О. В.* Виртуальная экскурсия как форма организации внеурочной работы по общекультурному направлению // Современные тенденции развития начального и эстетического образования: сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию факультета начального и музыкального образования, Могилев, 28 марта 2019 года. Могилев: Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова, 2019. С. 204–205. EDN MTHTIM.

15. *Журавлева С. С.* Создание виртуальной экскурсии в образовательных целях. [Электронный ресурс]. URL: <https://tribune-scientists.ru/articles/120> (дата обращения: 05.11.2024).

16. *Андреева Н. Д.* Влияние феномена визуализации на методику преподавания школьных дисциплин (на примере биологии) // Феномен визуализации в образовании : коллективная монография. Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2021. С. 94–109. EDN POWIGH.

17. *Козина Е. Ф.* Методика преподавания естествознания / Е. Ф. Козина, Е. Н. Степанян. М.: Издательство «Юрайт», 2018. 256 с.

18. *Смолеусова Т. В.* Урок-экскурсия по математике — это инновация? // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 10. С. 57–60. EDN RDYASH.

19. *Мелехина В. В.* Виртуальная экскурсия «Путешествие в мир флоры» на уроках биологии в сельской школе / В. В. Мелехина, А.Ю. Околелов // Наука и Образование. 2021. Т. 4, № 2. EDN IRDBYM.

20. *Чугуевская О. И.* Виртуальные экскурсии как новое явление в России / О. И. Чугуевская, С. А. Батоева // Проблемы развития индустрии туризма и гостеприимства: опыт и инновации: материалы IV Международной научно-практической студенческой интернет-конференции,

Чита, 26–30 марта 2018 года / Забайкальский гос. университет; отв. ред. М. П. Титова. Чита: Забайкальский государственный университет, 2018. С. 159–165. EDN OSHAАK.

21. *Ещенко Т. С.* Методика аспектного анализа виртуальных экскурсий как педагогического продукта // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2025. № 7. С. 3556. EDN IRXYVU.

22. *Иванько А. Ф.* 7.4. Виртуальная реальность в образовании / А. Ф. Иванько, М. А. Иванько // Высшее образование: проблемы и трансформации. Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2019. С. 421–426. EDN PKZLTJ.

23. *Межсєвникова О. П., Ухина Т. В.* Виртуальный туризм: за и против // Сервис в России и за рубежом. 2020. № 3 (90). DOI: 10.24411/1995-042X-2020-10301.

Статья поступила в редакцию 17.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 17.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторе:

Т. С. Ещенко — аспирант кафедры педагогики школы, Институт педагогики.

Information about the Author:

T. S. Yeshchenko — postgraduate student at the Department of School Pedagogy, Institute of Pedagogy.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 145–150.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 145–150.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_145

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПЕРЕЖИВАНИЯ СИТУАЦИИ ТРУДОУСТРОЙСТВА У ВЗРОСЛЫХ С ВЫСОКОФУНКЦИОНАЛЬНЫМ АУТИЗМОМ: ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ

Илья Михайлович Слободчиков¹, Иван Александрович Клевцов²

^{1, 2} Московский гуманитарно-технологический университет — Московский архитектурно-строительный институт, Москва, Россия

¹ il_grant@mail.ru

² lombardian@mail.ru

Аннотация. Статья представляет интегративную теоретическую модель переживания ситуации трудоустройства у взрослых с высокофункциональным аутизмом на основе феноменологического подхода. Анализ качественных исследований выявил пять ключевых компонентов: когнитивный, эмоциональный, поведенческий, социальный и экзистенциальный. Модель демонстрирует динамические взаимосвязи между компонентами, отражающие сложность субъективного опыта нейроотличных людей. Работа преодолевает ограничения дефицит-ориентированных подходов, предлагая основу для разработки персонализированных программ психологической поддержки и инклюзивных трудовых практик. Результаты вносят вклад в развитие феноменологической психологии нейроразнообразия и формирование новой парадигмы понимания профессиональной адаптации людей с аутизмом.

Ключевые слова: высокофункциональный аутизм, трудоустройство, феноменология, интегративная модель, переживание, нейроразнообразие, психологические компоненты, профессиональная адаптация, субъективный опыт, инклюзивная занятость

Original article

PHENOMENOLOGY OF THE JOB SEARCH EXPERIENCE IN ADULTS WITH HIGH-FUNCTIONING AUTISM: AN INTEGRATIVE MODEL OF PSYCHOLOGICAL COMPONENTS

Ilya M. Slobodchikov¹, Ivan A. Klevtsov²

^{1, 2} Moscow University of Humanities and Technology — Moscow Institute of Architecture and Construction, Moscow, Russia

¹ il_grant@mail.ru

² lombardian@mail.ru

Abstract. This article presents an integrative theoretical model of the job search experience of adults with high-functioning autism based on a phenomenological approach. An analysis of qualitative studies has identified five key components: cognitive, emotional, behavioural, social, and existential. The model demonstrates the dynamic interrelationships between the components, reflecting the complexity of the subjective experience of neurodiverse individuals. The work overcomes the limitations of deficit-oriented ap-

proaches by providing a basis for the development of personalised psychological support programmes and inclusive employment practices. The results contribute to the development of phenomenological psychology of neurodiversity and the formation of a new paradigm for understanding the professional adaptation of people with autism.

Keywords: high-functioning autism, employment, phenomenology, integrative model, experience, neurodiversity, psychological components, professional adaptation, subjective experience, inclusive employment

Введение

Проблема трудоустройства взрослых с высокофункциональным аутизмом представляет собой одну из наиболее актуальных задач современной специальной психологии и социальной политики. В контексте растущего признания концепции нейроразнообразия и развития инклюзивных трудовых практик особую остроту приобретает противоречие между сохранными интеллектуальными способностями данной группы людей и критически низкими показателями их трудовой занятости.

Статистические данные демонстрируют масштабность проблемы: уровень занятости взрослых с расстройствами аутистического спектра (РАС) составляет лишь 14,3 % в Канаде [1], что кардинально отличается от показателей в общей популяции. Аналогичная ситуация наблюдается и в других странах, где, несмотря на сохранные когнитивные способности, уровень занятости взрослых с РАС остается крайне низким по сравнению с 80% в общей популяции.

Существующие исследования трудовых барьеров при РАС характеризуются преобладанием количественных подходов и дефицит-ориентированных моделей. McVey et al. [2] подчеркивают принципиальную ограниченность традиционного дефицит-ориентированного подхода к аутизму, который не только стигматизирует нейроразличных людей, но и игнорирует их субъективный опыт, что требует перехода к феноменологическому анализу переживаний в контексте трудоустройства. Данная критика указывает на фундаментальный недостаток современного понимания внутренних психологических процессов, сопровождающих поиск работы и профессиональную адаптацию у людей с аутизмом.

Научная проблема заключается в отсутствии комплексной теоретической модели, объясняющей психологические механизмы переживания ситуации трудоустройства у взрослых с высокофункциональным аутизмом с позиций феноменологической парадигмы. Существующие исследования фокусируются преимущественно на внешних барьерах и поведенческих проявлениях, оставляя без внимания богатый внутренний мир переживаний нейроразличных людей.

Целью данной работы является разработка интегративной теоретической модели психологических компонентов переживания ситуации трудоустройства у взрослых с высокофункциональным аутизмом на основе анализа феноменологических исследований и клинических наблюдений. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: систематизировать имеющиеся феноменологические данные о переживаниях трудоустройства, выделить ключевые компоненты субъективного опыта и построить интегративную модель их взаимодействия.

Теоретико-методологические основы феноменологического анализа переживаний трудоустройства при высокофункциональном аутизме

Высокофункциональный аутизм согласно современным диагностическим критериям DSM-5 характеризуется специфическими особенностями, значительно влияющими на трудовую деятельность. К ключевым характеристикам относятся трудности социальной коммуникации, сенсорная гиперчувствительность, исполнительные дисфункции, выраженная потребность в предсказуемости и особенности обработки информации. Nímantе и Laganovska [3] отмечают, что молодые люди с высокофункциональным аутизмом сталки-

ваются с рядом специфических барьеров при трудоустройстве, включая трудности с многозадачностью, неожиданными изменениями и неопределенностью в рабочей среде.

Критический анализ существующих теоретических подходов выявляет их принципиальные ограничения. Медицинская модель индивидуального дефицита, несмотря на свою диагностическую ценность, оказывается недостаточной для понимания субъективного опыта. Социальная модель инвалидности, акцентирующая внимание на барьерах среды, также не охватывает полноту внутренних переживаний. Даже биопсихосоциальная модель, представляющая попытку интеграции различных факторов, не обеспечивает глубокого понимания феноменологии переживаний.

Феноменологическая философия, заложенная в работах Эдмунда Гуссерля и развитая Мартином Хайдеггером и Морисом Мерло-Понти, предоставляет методологическую основу для исследования субъективного опыта. Принципы интенциональности сознания, феноменологической редукции и анализа жизненного мира позволяют выйти за рамки объективистских подходов и погрузиться в богатство переживаемого опыта. Применение феноменологического подхода в психологии, развитое в работах Амедео Джорджи, демонстрирует особую релевантность для изучения переживаний нейроразличных людей.

Построение интегративных моделей в психологии базируется на системном подходе, принципах холизма и динамическом понимании психических процессов. Методологические принципы интеграции качественных данных из различных источников требуют особого внимания к контекстуальности и многомерности человеческого опыта.

Феноменологический анализ компонентов переживания ситуации трудоустройства

Систематический анализ качественных исследований, проведенных в различных культурных контекстах, позволяет выделить повторяющиеся темы и паттерны переживаний. Метаанализ феноменологических исследований выявляет пять основных

компонентов переживания ситуации трудоустройства у взрослых с высокофункциональным аутизмом.

Когнитивный компонент включает особенности самовосприятия и идентичности в контексте нейроразличности. Martino et al. [4] подчеркивают, что развитие самоадвокации у аутичных людей связано с формированием позитивного самовосприятия и способности к осознанию своих прав, что может снижать тревожность в ситуациях трудоустройства. Представления о собственных способностях и ограничениях, ожидания от трудовой деятельности и стратегии когнитивной оценки ситуаций собеседования формируют основу для интерпретации профессионального опыта. Роль теории психики и метакогнитивных процессов оказывается критически важной в формировании представлений о социальных ожиданиях работодателей.

Эмоциональный компонент характеризуется широким спектром переживаний от интенсивной тревоги и страха отвержения до надежды и стремления к самореализации. Pryke-Hobbes et al. [5] отмечают, что взрослые с аутизмом часто испытывают хронический стресс и эмоциональное выгорание из-за необходимости постоянного маскирования своих аутистических черт в профессиональной среде, что приводит к истощению и ухудшению психического здоровья. Особенности эмоциональной регуляции при аутизме создают дополнительные вызовы в управлении стрессом, связанным с неопределенностью социальных ситуаций.

Поведенческий компонент включает разнообразные стратегии совладания с трудностями трудоустройства. К адаптивным стратегиям относятся поиск поддержки и развитие навыков самоадвокации, в то время как избегание и чрезмерное маскирование могут приводить к дезадаптивным последствиям. Роль ритуалов и рутин в управлении тревогой оказывается особенно значимой для данной группы людей.

Социальный компонент отражает сложные переживания стигматизации и дискриминации. Антонова и др. [6] выделяют, что ключевым барьером для трудоустройства людей

с особенностями развития является не только недостаток инфраструктуры, но и стереотипы работодателей, а также отсутствие толерантности в обществе. Восприятие отношения окружающих, опыт раскрытия диагноза и поиск понимания формируют социальный контекст переживания трудоустройства. Исследования показывают, что трудоустройство людей с РАС часто сопровождается трудностями, связанными с необходимостью соответствовать традиционным методам отбора персонала, где приоритет отдается социальным навыкам, а также с особенностями рабочих условий, такими как открытые офисы и командная работа [7].

Экзистенциальный компонент включает глубокие вопросы поиска смысла и цели в трудовой деятельности. Ицкович [8] отмечает, что взрослые с аутизмом часто испытывают внутренний конфликт между стремлением к аутентичности и необходимостью соответствовать нейротипичным нормам, что может приводить к снижению самооценки. Переживание собственной уникальности и ценности, вопросы самоопределения и выбора жизненного пути составляют сущность экзистенциального измерения опыта трудоустройства.

Интегративная модель психологических компонентов и ее теоретические и практические импликации

Разработанная интегративная модель демонстрирует сложные взаимосвязи между выделенными компонентами переживания ситуации трудоустройства. Когнитивный компонент занимает центральную позицию в модели, модулируя эмоциональные реакции и направляя выбор поведенческих стратегий. Обратные связи между компонентами создают динамическую систему, где изменения в одном элементе влияют на функционирование всей системы.

Динамический аспект модели отражает временные изменения во взаимодействии компонентов в процессе поиска работы и адаптации. Критические точки включают момент принятия решения о раскрытии диагноза, первичную адаптацию на рабочем месте и долгосрочное поддержание трудовых отношений. Васильева [9] подчеркивает важ-

ность создания механизмов разумного приспособления, что может существенно влиять на траекторию переживания трудоустройства.

Теоретические импликации модели включают значительный вклад в развитие феноменологической психологии нейроразнообразия и обогащение понимания субъективного опыта нейроразличных людей. Модель интегрирует современные теории аутизма с феноменологическими принципами, создавая новую перспективу для понимания психологических процессов при трудоустройстве.

Практические импликации для психологического сопровождения включают разработку индивидуально-ориентированных программ подготовки к трудоустройству, учитывающих все компоненты переживания. Принципы психотерапевтической работы должны адресовать не только поведенческие аспекты, но и глубокие экзистенциальные переживания, связанные с поиском аутентичности и смысла.

Рекомендации для организационной практики включают создание инклюзивной рабочей среды, адаптацию процедур найма и развитие программ повышения осведомленности работодателей. Копалкина [10] отмечает важность преодоления стереотипов работодателей для повышения уровня трудоустройства людей с инвалидностью, что требует системного подхода к изменению организационной культуры.

Направления дальнейших исследований включают эмпирическую валидизацию модели через качественные и количественные исследования, кросскультурные сравнения переживаний трудоустройства, разработку и апробацию основанных на модели психологических интервенций, а также проведение лонгитюдных исследований траекторий профессионального развития людей с аутизмом.

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволил успешно разработать интегративную модель психологических компонентов переживания ситуации трудоустройства у взрослых с высокофункциональным аутизмом на основе феноменологического подхода. Исследование подтвердило многомерность и сложность

данного процесса, требующего комплексного понимания субъективного опыта, выходящего за рамки традиционных дефицит-ориентированных подходов.

Теоретическая значимость работы заключается в развитии феноменологической традиции в специальной психологии, обогащении понимания психологических аспектов нейроразнообразия и успешной интеграции различных теоретических подходов к пониманию аутизма в контексте трудовой деятельности. Работа вносит вклад в формирование новой парадигмы исследования субъективного опыта нейроразличных людей.

Методологический вклад исследования состоит в демонстрации продуктивности феноменологического подхода для понимания внутреннего мира нейроразличных людей и разработке принципов построения интегративных моделей психологических процессов на основе качественных данных. Предложенная методология может быть применена для

изучения других аспектов жизненного опыта людей с аутизмом.

Практическая значимость работы заключается в создании теоретической основы для разработки эффективных программ психологической поддержки, совершенствования практики профессиональной реабилитации и повышения качества услуг трудоустройства для людей с аутизмом. Модель может служить основой для подготовки специалистов, работающих в сфере инклюзивного трудоустройства.

Ограничения исследования включают необходимость эмпирической проверки предложенной модели, важность учета культурных и индивидуальных различий в переживании трудоустройства, а также разработку операциональных определений компонентов модели для практического применения. Перспективы дальнейших исследований связаны с валидизацией модели и разработкой на ее основе конкретных психологических технологий поддержки трудоустройства людей с аутизмом.

Список источников

1. *Николас Д.* Трудоустройство людей с РАС. Анализ исследований и шаги для дальнейшего развития // Аутизм и нарушения развития. 2020. Том 18. No 3. С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180301> (In Russ.).
2. *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/fpsyt.2023.1251058.
3. *Nimante D., Laganovska E.* Barriers to Employment for Young Adults with High-Functioning Autism (HFA) // *To Be or Not to Be a Great Educator*. 2023. P. 953–969. DOI: 10.22364/atee.2022.64.
4. *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.
5. *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.
6. *Антонова В. К., Присяжнюк Д. И., Рябиченко Т. И.* Креативный эффект, инвестиции и инклюзия как норма жизни: установки HR-менеджеров России в отношении инклюзивного трудоустройства // *Журнал исследований социальной политики*. 2021. Т. 19, № 3. С. 373–388. DOI: 10.17323/727-0634-2021-19-3-373-388.
7. *Хедли Д., Барн С. М., Снур Дж. Р.* Взаимосвязь между качеством жизни и удовлетворенностью работой у людей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. No 3. С. 12–21. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180302>
8. *Ицкович Г.* Стратегии помощи взрослым с РАС. Профессиональная и социальная адаптация // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. No 2 (67). С. 63–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180209>

9. *Васильева Ю. В.* Социальная занятость инвалидов в Российской Федерации и международные нормы в сфере трудоустройства и занятости инвалидов: проблемы реализации // *Ex jure*. 2020. № 2. С. 131–141. DOI: 10.17072/2619-0648-2020-2-131-141.

10. *Копалкина Е. Г.* Практика инклюзивного трудоустройства в современных условиях // *Научный результат. Социология и управление*. 2022. Т. 8. № 4. С. 148–158. DOI: 10.18413/2408-9338-2022-8-4-1-2.

Статья поступила в редакцию 17.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 17.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

И. М. Слободчиков — доктор психологических наук, профессор кафедры психолого-педагогических дисциплин;

И. А. Клевцов — аспирант кафедры психологии.

Information about the Authors:

I. M. Slobodchikov — Doctor of Sciences (Psychology), professor at the Department of Psychological and Pedagogical Disciplines;

I. A. Klevtsov — postgraduate student at the Department of Psychology.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 151–161.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 151–161.

Научная статья

УДК 74:378.147

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_151

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ: ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОСТАНОВКИ ЗАДАНИЙ В РАЗРАБОТКЕ ОНЛАЙН-КУРСОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Вера Васильевна Просецкая¹, Михаил Сергеевич Волохов²

¹ Высшая школа экономики, Москва, Россия

² Московский государственный университет технологий и управления им. К. Г. Разумовского (ПКУ), Москва, Россия

¹ verpros@mail.ru

² synax@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются эффективные стратегии постановки заданий в разработке дистанционных курсов для бакалавриата направления Дизайн, учитывающих особенности дистанционного обучения и специфику дизайн-дисциплин. В статье описана предлагаемая структура практического задания и методическое сопровождение онлайн-курса. Авторы также акцентируют внимание на роли и возможностях проектного обучения в дистанционном образовании для развития практических навыков и компетенций студентов-дизайнеров.

Ключевые слова: графический дизайн, дистанционное обучение, бакалавриат, проектное обучение, проектный метод, профессиональная подготовка дизайнеров

Original article

THE PROJECT METHOD IN A DISTANCE FORMAT: EFFECTIVE STRATEGIES OF ASSIGNMENT DESIGN IN THE DEVELOPMENT OF ONLINE COURSES FOR DESIGN STUDENTS

Vera V. Prosetskaia¹, Mikhail S. Volokhov²

¹ Higher School of Economics, Moscow, Russia

² K. G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University), Moscow

¹ verpros@mail.ru

² synax@yandex.ru

Abstract. The article considers effective strategies of assignment design in the development of distance-learning courses for bachelor's degree courses in Design, taking into account the features of distance learning and the specificity of design disciplines. The paper describes the proposed structure of practical assignments and the methodological support of the online course. The authors also focus on the role and possibilities of project-based learning in distance education for the development of practical skills and competences of design students.

Keywords: graphic design, distance learning, bachelor's degree, project-based learning, project method, professional training of designers

Организация образовательного процесса в области графического дизайна требует не только содержательной теоретической базы, но и конструктивности в части практической реализации учебных материалов. В данной работе авторы рассматривают, как эффективные стратегии постановки заданий и разработки дистанционных курсов позволяют студентам, обучающимся дизайну максимально полно использовать возможности онлайн-обучения и развивать свои профессиональные навыки. В современном мире онлайн-образование актуально и востребовано, однако организация проектного обучения в области дизайна и в дистанционном формате представляет собой нетривиальную задачу, требующую адаптации традиционных методов к специфике онлайн-среды. Процессы образования в области дизайна появились в виртуальном пространстве в начале 2000-х, с появлением первых онлайн-школ дополнительного профессионального и высшего образования [1; 2]. Студенты вступили в новую эпоху обучения, которая требует определенных стратегий постановки учебных заданий и разработки эффективных дистанционных курсов для формирования профессиональных компетенций дизайнера [3–9].

На сегодняшний день существует недостаток исследований, посвященных разработке дистанционных курсов по дизайну с внедрением подходов и методов проектного обучения. В большинстве случаев в онлайн-формате происходит перенос традиционных заданий в цифровую среду, без учета особенностей дистанционного обучения, специфики дисциплин и формирующихся компетенций направления бакалавриата Дизайн [5]. По мнению авторов, проектное обучение может быть успешно интегрировано в дистанционное обучение, особенно для студентов-дизайнеров. В работе будет рассмотрена структура и пример практического задания с ситуационной задачей по методу проектов, критериальная рубрика оценивания и планируемые образовательные результаты в обучении. Под обучением в данной работе подразумевается «целенаправленная деятельность обучающегося и (или) совместная педагогическая дея-

тельность обучающего и обучающегося, в процессе которой осуществляется образование, воспитание и развитие личности, приобретаются новые знания, ценности, компетенции, установки, опыт, предпочтения и другие умения и навыки» [10].

Обзор литературы по проектной методике показывает, что ее сущность заключается в ориентации на учащегося, исходя из его интересов, опыта и способностей. Метод проектов способствует переходу к практико-ориентированной деятельности, стимулирует эмоциональное вовлечение и повышает мотивацию к обучению [7; 8]. Важным аспектом является также развитие индивидуальной ответственности и навыков коллаборации и взаимодействия в учебном процессе [7; 10].

Данное исследование актуально для преподавателей и разработчиков дистанционных курсов направления Дизайн для реализации качественной проектной подготовки в онлайн-формате. Авторы предлагают образец продуктивного подхода к формулированию проектных задач, выстраиванию конструктивного взаимодействия между преподавателем и обучающимся, а также значению наставника/ментора в поддержке образовательной траектории [11].

Актуальность исследования: современная образовательная парадигма активно трансформируется под воздействием дигитализации учебных процессов. Переход к дистанционным форматам обучения из статуса альтернативы стал устойчивым трендом, предъявляющим новые требования к архитектуре образовательных программ и методологическому инструментарию [12; 13]. Для направлений, где ключевым элементом является проектный подход и практическая отработка навыков, таких как дизайн, эффективное внедрение проектного метода в онлайн-среду является критическим вызовом и одновременно точкой роста. Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью теоретического обоснования и практической разработки эффективных стратегий проектирования проектных онлайн-заданий, способствующих повышению качества дистанционного дизайн-образования и

успешной профессиональной социализации выпускников в условиях стремительно меняющегося рынка [6].

Объект исследования: процесс дистанционного образования студентов направления Дизайн в условиях реализации проектного метода обучения.

Предмет исследования: особенности проектирования и реализации проектных заданий, направленных на формирование профессиональных компетенций у студентов направления Дизайн, обучающихся дистанционно.

Цель исследования: обосновать дидактический потенциал проектного метода в дистанционном обучении дизайну и разработать комплекс эффективных стратегий по проектированию и методическому обеспечению онлайн-заданий (проектов), способствующих системному формированию проектного мышления и профессиональных компетенций студентов. Проект для обучающегося — это инструмент раскрытия профессионально-творческого потенциала, ориентированный на самостоятельное или групповое решение актуальных проблем. Он требует практического применения знаний и публичной презентации результатов, что особенно ценно в контексте практического обучения и метода проектов, где акцент смещается от теоретического сбора данных к созданию конкретного решения [7; 10].

Задачи исследования:

- провести анализ контента и систематизацию существующих теоретических подходов к проектному методу в образовании и специфики его адаптации к дистанционному формату с учетом особенностей обучения визуально-проектным дисциплинам;
- идентифицировать и категоризировать основные вызовы, возникающие при внедрении проектного метода в онлайн-образовательную платформу при работе со студентами-дизайнерами (например, дистанционная разработка брифа, взаимное ревью, онлайн социальная коллаборация, презентация проекта и т. д.);
- разработать архитектуру проектных практических заданий для различных дис-

циплин учебного плана, ориентированных на формирование конкретных профессиональных навыков (например, проектирование) и формирование студенческого портфолио;

- описать методику постановки, сопровождения и оценивания разработанных проектных заданий в условиях онлайн-образовательной среды, включая инструменты синхронной/асинхронной коммуникации, системы отслеживания учебного прогресса, а также критерии оценки, релевантные проектной логике и специфике дизайн-образования.

Материалы, использованные в ходе исследования, включают в себя примеры заданий, описание структуры заданий, а также методические рекомендации и инструкции для дистанционного обучения студентов-дизайнеров.

Для проведения исследования были применены теоретические и эмпирические методы. Теоретический анализ включал изучение специализированных статей, касающихся проектного обучения [8; 14]. Эмпирические методы исследования включали педагогическое наблюдение за процессом обучения, анализ результатов деятельности студентов по выполнению заданий, а также экспертную оценку качества заданий. Важной частью исследования было изучение взаимодействия студентов с преподавателями и кураторами курсов.

Материалом данного исследования также являются учебные программы, методические рекомендации, а также разработанные дистанционные курсы для студентов направления Дизайн. Анализируются рабочие программы дисциплин с фокусом на курсы, предполагающие проектную деятельность. Примеры онлайн-курсов по творческо-проектным дисциплинам направления анализируются с целью выявления эффективных практик реализации проектного обучения в дистанционном формате. Полученные результаты позволят выявить оптимальные стратегии для эффективной реализации образовательных программ в онлайн-формате с учетом проектной специфики данного направления подготовки.

В рамках исследования, посвященного проектному обучению в онлайн-формате для

студентов направления Дизайн, были проанализированы аспекты постановки заданий и разработки дистанционных курсов с применением проектного обучения и взаимодействию студентов с преподавателями и кураторами, получение обратной связи.

Результаты показали, что внедрение проектного подхода в заданиях в дистанционном формате способствует более глубокому усвоению материала и развитию практических навыков у студентов. В отличие от традиционных методов, где акцент делается на теоретическом знании, проектное обучение позволяет студентам применять полученные знания на практике.

В качестве структуры курса выбрана четкая и логичная организация модулей, что способствует лучшему восприятию материала. Пример эффективного дистанционного курса по графическому дизайну состоит из следующих компонентов:

- Наполнение курса: вводный модуль в дисциплину, теоретический материал, видеолекции, скринкасты, презентации, инструкции и методические рекомендации, рекомендованные источники и ресурсы.

- Проектные задания: каждое задание имеет четкие критерии оценки и включает в себя прописанные этапы разработки. Студенты работают над проектами, что позволяет им не только развивать профессиональные навыки, но и формировать портфолио [4].

- Обратная связь: регулярные вебинары и консультации с преподавателями обеспечивают возможность получения конструктивных рекомендаций. Активное взаимодействие с преподавателями значительно повышает уровень вовлеченности студентов в учебный процесс. Также кураторы (тьюторы) играют важную роль в организации учебного процесса, предоставляя необходимую информацию и ресурсы, а также мотивируя студентов к самостоятельной работе [1].

Несмотря на положительные результаты, в ходе исследования также были выявлены определенные проблемы. Одной из основных сложностей является недостаток практического взаимодействия между студентами, что может негативно сказаться на развитии

командных навыков. Для решения этой проблемы рекомендуется внедрение совместных проектных заданий, которые требуют групповой работы и взаимодействия между обучающимися на учебной платформе. Кроме того, при проектировании практического задания необходимо учитывать разнообразие уровня подготовки и культурного бэкграунда студентов. Разработка дифференцированных заданий позволит каждому студенту работать в соответствии со своими возможностями и интересами, что, несомненно, значительно усложнит создание курса или части курса в виде практического задания и инструкций к нему.

Пример разработанного практического задания (табл. 1) включает следующие элементы проектного метода:

- Определение проблемы: студенты сталкиваются с реальной задачей, требующей создания рекламного материала для компании в сфере ландшафтного дизайна, что способствует развитию практических навыков решения проектной и социальной проблемы.

- Исследовательская деятельность: для разработки концепции сити-формата студенты проводят исследование рынка, изучают целевую аудиторию, а также анализируют существующие примеры POS-материалов в предлагаемой в задании области. Это способствует формированию навыков критического мышления и анализа.

- Процесс разработки: студенты могут презентовать свои концепции и макеты другим участникам группы для получения обратной связи и доработки своих идей. Этот процесс рецензирования и обсуждения позволяет улучшить итоговые результаты работы (например, взаимное ревью на форуме дисциплины).

- Применение теории на практике: задание способствует интеграции теоретических знаний о графическом дизайне, типографике и принципах визуальной коммуникации в практическую деятельность, что позволяет студентам видеть реальное применение своих учебных достижений.

- Презентация и защита проекта: студенты должны представить свой проект препода-

Описание практического задания (проектный метод)

Студентам предлагается разработать и подготовить к печати дизайн-макет сити-формата для рекламы нового направления деятельности компании, занимающейся ландшафтным дизайном.

Задача включает в себя:

- Разработку концепции сити-формата и его структуры.
- Создание дизайн-макета в графическом редакторе (Adobe InDesign).
- Подбор и обработку изображений.
- Верстку текста и графики.
- Проверку макета на соответствие техническим требованиям типографии (цветовая модель, разрешение, вылеты и т. д.).
- Создание PDF-файла, готового к печати, с учетом всех необходимых требований типографии.
- Подготовку сопроводительной документации для типографии (техническое задание).

Время: 2-3 недели.

Материалы/ресурсы: компьютер с установленным Adobe InDesign, доступ к интернету для поиска изображений и информации, технические требования типографии прописаны в задании, методические материалы по дисциплине.

Условия: структурированная ситуация — работа выполняется в рамках учебного процесса, с возможностью консультации с преподавателем.

Кто оценивает: преподаватель дисциплины.

Планируемые результаты обучения

ПРО1: Называть и описывать не менее 5 основных форматов файлов, используемых в полиграфии (например, TIFF, EPS, PDF/X-1a, PDF/X-4, JPEG), указывать их основные преимущества и недостатки.

ПРО2: Объяснять разницу между цветовыми моделями RGB и CMYK, а также их влияние на процесс печати, приводить примеры, когда следует использовать каждую из них.

ПРО3: Применять полученные знания для настройки цветовых профилей в Adobe InDesign при подготовке макета к печати, демонстрировать правильный выбор цветовой модели и параметров цветоделения для конкретного типа печати (например, офсетная, цифровая).

ПРО4: Анализировать макет референсов, выявляя не менее 3 ошибок, связанных с допечатной подготовкой (например, неправильные цветовые профили, недостаточное разрешение изображений, отсутствие вылетов), и предлагать способы их исправления.

ПРО5: Оценивать качество готового печатного экземпляра, сравнивая его с исходным дизайн-макетом и выявлять соответствие цветопередачи, резкости изображений и точности приводки, формулировать аргументированное заключение о качестве печати.

ПРО6: Разрабатывать и подготавливать к печати сложный дизайн-макет, демонстрировать владение всеми этапами допечатной подготовки, соответствие техническим требованиям типографии и высокое качество исполнения, оцениваемое по рубрике.

Задание. Создание рекламных макетов и подготовка их к печати и публикации.

Часть 1. Разработайте рекламную продукцию для компании, занимающейся дизайном ландшафта в связи с тем, что компания расширяет свою зону деятельности.

Часть 2. Разработайте дизайн анимационной интернет-рекламы, сити-формата и интернет-рассылки с обратной связью.

Представление компании

Творческий коллектив студия «САД ДЛЯ ЖИЗНИ» существует с 1992 г. С момента образования и по настоящее время студия отличается разнообразием проектных и архитектурных идей, в основном в современном стиле, открывающем возможности для новаторства и нестандартных решений. Студия активно участвует в профессиональных и творческих выставках и конкурсах, сотрудничает с ведущими российскими и зарубежными компаниями. В 2019 г. два проекта студии вошли в престижный каталог «PHAIDON Atlas of Contemporary World Architecture» (UK). В нем собрана информация о 1000 лучших современных архитектурных проектах, отобранных международным жюри, в которое вошли ведущие критики и историки архитектуры, академики, журналисты и практикующие архитекторы.

<p>Требования</p> <ul style="list-style-type: none"> ● дизайн разрабатываемых продуктов должен быть основан на фирменном стиле компании и отражать современные тренды дизайна. ● разработка рекламной продукции должна быть ориентирована на Flat design (плоский дизайн) — современный стиль графического дизайна и визуальной организации пользовательского интерфейса. ● технические требования к созданию макетов в Приложении 1_S40_TP_Identity_2 к заданию 2. ● тексты для макетов в Приложении 2_S40_Text_Identity_2 к заданию 2. ● медиа-файлы для макетов в папке Media 2 к заданию 2.
<p>Инструкция для обучающегося</p> <p>1. Создайте на рабочем диске папку YY_MOD2 (где YY Имя, Фамилия учащегося). В этой папке должны быть две подпапки: WORK, FINAL.</p> <p>2. В папке WORK должны содержаться исходные файлы, которые вы использовали для создания проекта (программные в формате *.psd, *.ai).</p> <p>Папка FINAL должна содержать финальные файлы, которые вы должны предоставить согласно заданию (программные в формате *.pdf *.gif и *.png).</p>
<p>ВАЖНО!</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Предоставленный текст может оформляться согласно вашему дизайну без потери текстовых знаков. ● В случае требования на выходных файлах цветовых шкал, размещаются все используемые цвета дизайна в макете. ● Формат (размер) продукта, разрешение, линкованность и цветовой режим растровых изображений будут проверяться в рабочем файле.
<p>Отправка работы</p> <p>Результат самостоятельной работы необходимо отправить архивом с названием YY_MOD2 на проверку через кнопку «Отправка работ» .</p>

давателю, что развивает их навыки презентации и аргументации собственных решений и идей (например, презентация и видеозапись защиты проекта).

- Критерии оценки и самооценка: процесс выполнения задания включает четкие критерии оценки, позволяющие студентам понять, на какие аспекты следует обратить внимание и что именно и каким образом будет оцениваться. Кроме того, возможно внедрение элементов самооценки и чек-листа самопроверки, где студенты смогут оценить свои работы предварительно сами, что способствует развитию критического мышления.

- Создание документации: подготовка сопроводительной документации (технического задания) помогает студентам научиться формулировать и структурировать информацию, а также понимать важность документации в профессиональной деятельности.

Представлено комплексное рассмотрение разработанного дистанционного практиче-

ского задания по дисциплине «Финальная сборка дизайн-макетов и подготовка их к печати в типографии, к публикации», который реализован в рамках обучения студентов-дизайнеров. Структура задания включает подготовительный, основной и заключительный этапы, каждый из которых предполагал выполнение проектных заданий, тесно связанных с практическими аспектами профессиональной деятельности. Для обеспечения качественного усвоения материала использовались разнообразные образовательные ресурсы дистанционного курса: лекции, видеоскринкасты, интерактивные тесты, методические пособия и примеры работ, что способствовало формированию целевых компетенций и развитию критического мышления.

Особое внимание уделяется также системе обратной связи, реализованной через регулярные онлайн-опросы и анализ выполненных практических заданий. Роль кураторов/

Чек-лист для самопроверки

Дорогой студент, перед тем как выслать Итоговый проект, проверь наличие всех файлов в архиве MOD2!	
Отметка о наличии	Содержание
	Один рабочий файл Один финальный файл PDF/X-1a:2003, ICC Profile: Coated FOGRA39 (с блидами, цветовой палитрой и регистрационными метками) под названием SITIFORMAT Визуализация макета, на основе представленного мокапа в формате PNG
	Один рабочий файл Интерактивный PDF под названием SAD
	Один рабочий файл Один финальный файл GIF под название ANIMATION

тьюторов либо ментора/наставника в этом контексте ключевая — они не только мотивируют обучающихся, но и способствуют эффективной коммуникации, организации коллективной работы и повышению уровня вовлеченности.

Взаимодействие студентов с преподавателями осуществляется посредством многоформатной коммуникационной среды, включающей вебинары, чаты и форумы, что позволяло создавать динамичную учебную атмосферу. Синхронное обсуждение проектов в режиме реального времени обеспечивало глубокое понимание как теоретических, так и практических аспектов курса. Анализ статистики выполнения заданий и обратной связи от студентов показал положительную динамику усвоения материала и формирования профессиональных навыков, хотя выявленные типичные затруднения свидетельствуют о необходимости дальнейшей оптимизации учебных стратегий.

Обобщая результаты, можно констатировать, что предложенная структура практического задания и используемые методы проектного обучения демонстрируют высокую эффективность для дистанционного дизайн-образования. Для повышения качества учебного процесса рекомендуется расширить интерактивные компоненты курса и создавать дополнительные возможности для персонализированной обратной связи. Такие меры укрепят позиции дистанционного обучения

как адекватной формы подготовки дизайнеров нового поколения.

Проведенное исследование выявило ряд сильных и слабых сторон разработанных проектных заданий. Одним из основных достоинств является высокая практическая значимость и прикладное применение учебных заданий, максимально приближенных к профессиональным задачам в сфере графического дизайна. Это способствует формированию основных профессиональных компетенций и позволяет студентам успешно адаптироваться к требованиям современного рынка труда [6]. При этом структурированность заданий и наличие четких методических указаний способствуют системному освоению материала даже в дистанционной среде, а социальная составляющая задания также позволяет получать актуальные профессиональные навыки, не используя готовое решение, а через поиск решения проектной ситуации или проблемы.

Вместе с тем было выявлено, что дистанционный формат предъявляет особые требования к мотивации студентов и организации их самостоятельной работы. Несмотря на наличие подробных инструкций, некоторым обучающимся затруднительно поддерживать устойчивый интерес и вовлеченность на протяжении выполнения проектного задания. Это указывает на необходимость усиления координации и персонализированного сопровождения обучающихся.

Таблица 3

Критериальная рубрика формирующего контроля

Критерий	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
К1. Соответствие концепции задачам сити-формата и целевой аудитории (ПРО6): оценивается, насколько дизайн соответствует целям, для кого предназначен сити-формат.	Концепция не соответствует задачам или целевой аудитории. Отсутствует ясная связь между дизайном и рекламируемым продуктом/услугой	Концепция частично соответствует задачам или целевой аудитории. Идея прослеживается, но есть несоответствия в визуальном языке, выборе образов или текстовом наполнении.	Концепция в основном соответствует задачам и целевой аудитории. Незначительные недочеты в адаптации визуального ряда к специфике восприятия в городской среде.	Концепция полностью соответствует задачам и целевой аудитории. Дизайн эффективно коммуницирует ключевое сообщение, учитывает особенности размещения сити-формата и характеристики целевой аудитории.
К2. Качество верстки и композиции (ПРО2, ПРО6): оценивается эстетика макета, использование принципов дизайна (шрифты, цвета, изображения).	Верстка и композиция выполнены неудовлетворительно. Нарушены основные принципы композиции, верстка хаотична, шрифты нечитабельны.	Верстка и композиция имеют существенные недостатки. Присутствуют проблемы с визуальной иерархией, нерационально использовано пространство макета.	Верстка и композиция выполнены хорошо, есть небольшие недочеты. Композиция в целом сбалансирована, но отдельные элементы можно улучшить.	Верстка и композиция выполнены профессионально. Макет демонстрирует гармоничное сочетание текста и графики, четкую визуальную иерархию и эффективное использование пространства.
К3. Соответствие техническому заданию (ПРО3, ПРО6): все требования типографии соблюдены.	Техническое задание не выполнено или выполнено с существенными отклонениями. Не соблюдены требования к формату, цветовой модели, разрешению и другим техническим параметрам.	Все требования технического задания выполнены. Макет готов к печати в типографии.		
К4. Отсутствие технических ошибок (ПРО1, ПРО2, ПРО4, ПРО5): макет не содержит ошибок, которые могут повлиять на качество печати (включая ошибки в выборе форматов файлов, цветовых моделей, разрешении изображений и т.д.).	Допущены критические ошибки, влияющие на качество печати (неверно выбрана цветовая модель, использованы растровые изображения с низким разрешением, отсутствуют вылеты и т.д.).	Есть несколько незначительных технических ошибок, не критично влияющих на качество печати, но требующих исправления.	Единичные незначительные технические ошибки.	Технических ошибок нет. Макет полностью готов к печати.

Критерий	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
К5. Полнота комплекта файлов (ПРО6): архив содержит все необходимые файлы для типографии	Комплект файлов неполный, отсутствуют необходимые файлы для печати (шрифты, изображения, про-фили).	Комплект фай-лов полный, включает все необходимые файлы для типо-графии.		
К6. Правильность экспорта файлов (ПРО1, ПРО3, ПРО6): файлы экспортированы в правильных фор-матах и с нужны-ми настройками.	Файлы экспорти-рованы с ошибка-ми в настройках (неверный формат, цветовая модель, разрешение).	Файлы экс-портированы правильно, с со-блюдением всех технических требований.		
К7. Организация файлов (ПРО6): файлы в архиве логично органи-зованы и имеют понятные назва-ния.	Файлы не орга-низованы, име-ют непонятные названия, сложно ориентироваться в структуре.	Файлы логично организованы по папкам, имеют четкие и понят-ные названия.		

Регулярное консультирование, обсужде-ние промежуточных результатов и предо-ставление своевременной обратной связи существенно увеличивают эффективность образовательного процесса [1]. Однако в ряде случаев недостаточная организацион-ная поддержка и отсутствие своевременных рекомендаций создают барьеры для полного раскрытия потенциала студентов, что требу-ет оптимизации коммуникационных каналов и повышения квалификации кураторов об-учения.

Следует отметить, что предлагаемая струк-тура и наполнение задания эффективно учи-тывают специфику направления Дизайн, со-храняют практико-ориентированный профиль подготовки и ориентированы на интеграцию реальных проектов от организаций-работода-телей. В процессе выполнения практического задания у студентов вырабатываются не толь-ко технические навыки, но и проектное и кре-ативное мышление. Задания, разработанные с помощью проектного подхода, стимулиру-ют студентов к самостоятельному поиску и

разработке оригинальных решений, что спо-собствует развитию навыков проблемно-ори-ентированного подхода. Работа над условно реальным или приближенным к реальному проекту усиливает мотивацию и формиру-ет социальную ответственность, интегрируя профессиональные компетенции с ценностя-ми общественной значимости.

Таким образом, результаты исследова-ния подтверждают, что проектное обучение в дистанционном формате может быть пол-ноценным и результативным инструментом подготовки дизайнеров, обеспечивающим развитие творческого и критического мыш-ления, навыков самостоятельной работы и коммуникации. Представленные стратегии и подходы являются перспективным направле-нием для развития дистанционного обучения в творческих дисциплинах и могут служить основой для расширения практико-ориенти-рованных методов в образовательных про-граммах дизайн-факультетов вне зависимости от формата обучения. Сочетание культурных и ремесленных компонентов с проектным

мышлением в дистанционной среде создает условия для формирования конкурентоспособных специалистов.

В контексте форсированной дигитализации образовательных сред, обусловленной как объективными вызовами, так и необходимостью моделирования современных практик взаимодействия в профессиональной сфере, авторами было показано, что практикоориентированные задания, реализуемые через проектный метод, сохраняют свою высокую дидактическую и формирующую эффективность при надлежащем структурировании образовательных контентов и грамотной постановке практических заданий.

Материалы, представленные в данной работе, включая пример структуры и содержания конкретного проектного задания, а также описание роли куратора/тьютора в рамках индивидуализированных аспектов обучения, служат практическим руководством для специалистов, реализующих программы в области дизайна в дистанционном формате. Предложенный методологический аппарат и апробированные технологии постановки задач могут быть успешно масштабированы

и адаптированы для других творческих направлений, требующих освоения методов дизайн-исследований и развития проектного мышления. Таким образом, данное исследование вносит вклад в оптимизацию процесса обучения в области дизайна в дистанционном формате и может быть полезно для разработки и реализации высококачественных дистанционных образовательных программ в вузах и ссузах.

Перспективы дальнейших исследований включают углубленный анализ влияния различных типов практикоориентированных заданий на формирование специфических профессиональных компетенций студентов-дизайнеров, исследование корреляции между формами онлайн-коллаборации и качеством финальных дизайн-проектов, а также разработку критериев объективной оценки проектной деятельности в условиях асинхронного и синхронного дистанционного взаимодействия. Данные направления позволят совершенствовать современные практики онлайн-образования и повышать релевантность подготовки будущих специалистов к требованиям динамично развивающейся индустрии.

Список источников

1. Радвил Н. И. Тьюторство в непрерывном дизайн-образовании // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 5 (55). С. 318–321.
2. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» Институт статистических исследований и экономики знаний «Образование в цифрах: 2024». URL: <https://issek.hse.ru/news/969714262.html> (дата обращения: 28.10.2025).
3. Банк И. Н. Программно-методическое сопровождение подготовки специалистов / И. Н. Банк, К. В. Самойлин, Т. А. Булавкина // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2023. № 1. С. 39–44.
4. Банк И. Н. Сущность профессионально-ориентированного подхода при подготовке специалистов в сфере графического дизайна // Дайджест социальных исследований. 2024. № 2 (14). С. 20–27.
5. Банк И. Н. Трудности в подготовке специалистов в сфере графического дизайна // Дайджест социальных исследований. 2023. № 1(9). С. 41–46.
6. Банк И. Н. Проблемы разработки программно-методического сопровождения подготовки специалистов в сфере графического дизайна в высших учебных заведениях // Актуальные исследования проблем социальных наук: материалы научно-практической конференции, Москва, 14–16 ноября 2022 года / Под редакцией Ф. В. Конеева. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Социально-культурная инициатива», 2022. С. 74–82.

7. Волохов М. С. Организационно-методический инструментарий исследования проблемы применения проектного метода при подготовке графических дизайнеров во внутрикорпоративном обучении // Дайджест социальных исследований. 2024. № 2 (14). С. 14–19.

8. Волохов М. С. 400 лет инноваций в художественном образовании: обучение проектированием // Культурное наследие России. 2017. № 3. С. 67–72.

9. Просецкая В. В. Практическая подготовка студентов-дизайнеров в дистанционном формате: организация и формы проведения / В. В. Просецкая, М. С. Волохов // Современное состояние и перспективы дизайн-образования : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Иркутск, 26 сентября – 02 октября 2023 года. Иркутск: Иркутский национальный исследовательский технический университет, 2023. С. 41–49.

10. Волохов М. С. Понятие и содержание внутрикорпоративного обучения // Дайджест социальных исследований. 2023. № 1 (9). С. 47–52.

11. Волохов М. С. Технология проектной деятельности, ее роль и место во внутрикорпоративном обучении // Дайджест социальных исследований. 2023. № 2 (10). С. 26–33.

12. Анюшенкова О. Н. Дизайн образовательных программ в очном и онлайн-образовании // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3 (106). С. 22–24. DOI 10.24412/1991-5497-2024-3106-22-24.

13. Желондиевская Л. В. Дистанционные формы обучения в художественно-промышленном образовании / Л. В. Желондиевская, А. А. Сорокина // Искусство и власть: материалы Международной научно-практической конференции, Саратов, 14–16 октября 2021 года. Саратов: Агентство рекламных и маркетинговых коммуникаций Софит, 2023. С. 240–246.

14. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вопросы образования, 2010. № 4. С. 307–319.

Статья поступила в редакцию 13.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 13.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

В. В. Просецкая — начальник отдела по работе с абитуриентами;

М. С. Волохов — и. о. заведующего кафедрой графического дизайна, доцент Института современного образования и информационных технологий.

Information about the Authors:

V. V. Prosetskaia — head of the Department for Work with Applicants;

M. S. Volokhov — acting head of the Department of Graphic Design, associate professor at the Institute of Modern Education and Information Technologies.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 162–166.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. Р. 162–166.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_162

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН С ПРОБЛЕМАМИ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Елена Валерьевна Сидорина¹, Елена Борисовна Мамонова², Анастасия Андреевна Хорт³

^{1, 2, 3} Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия

¹ Negina.ev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8565-4828>

² meb800@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9149-0655>

³ lotkova.anastasya@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется специфика взаимосвязей между уровнем тревожности, показателями агрессивности и доминирующими копинг-стратегиями у женщин, имеющих проблемы репродуктивного здоровья. Рассмотрены теоретические подходы к понятию копинг-стратегии как способу управления стрессом. Проведенное исследование показало, что существует взаимосвязь между копинг-стратегией и личностными особенностями, такими как тревожность и агрессивность у женщин в период ранней взрослости, имеющих проблемы репродуктивного здоровья. По результатам проведенного исследования описан специфический психологический профиль женщин с проблемами репродуктивного здоровья, характеризующийся устойчивой взаимосвязью ситуативной тревожности, повышенной агрессивности с доминированием враждебности с неадаптивными копинг-стратегиями.

Ключевые слова: репродуктивное здоровье, ранняя взрослость, тревожность, агрессивность, копинг-стратегии, психологическая дезадаптация

Original article

PERSONAL CHARACTERISTICS OF WOMEN WITH REPRODUCTIVE HEALTH PROBLEMS IN EARLY ADULTHOOD

Elena V. Sidorina¹, Elena B. Mamonova², Anastasia A. Khort³

^{1,2,3} Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

¹ Negina.ev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8565-4828>

² meb800@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9149-0655>

³ lotkova.anastasya@yandex.ru

Abstract. This article analyses the relationships between anxiety levels, aggression indicators, and dominant coping strategies in women with reproductive health issues. Theoretical approaches to the concept of coping strategy as a stress management tool are considered. The study demonstrated a relationship between coping strategies and personality traits such as anxiety and aggression in women with reproductive health issues

in early adulthood. The study describes a specific psychological profile of women with reproductive health issues, characterised by a consistent relationship between situational anxiety, increased aggression, and predominantly hostile behaviour, as well as maladaptive coping strategies.

Keywords: reproductive health, early adulthood, anxiety, aggression, coping strategies, psychological maladjustment

Современная реальность характеризуется устойчивой тенденцией к росту нарушений репродуктивного здоровья, что превращает эту проблему в масштабную медико-социальную и психологическую [1]. Особую значимость вопрос приобретает в период ранней взрослости (20–40 лет) — сензитивного этапа для реализации ключевых жизненных задач: создания семьи и рождения детей [2; 3]. В этом возрасте репродуктивная функция становится центральным элементом женской идентичности.

Согласно данным Всемирной организации здравоохранения с трудностями фертильности сталкивается каждая шестая пара в мире [4]. Диагноз «бесплодие» воспринимается женщиной как угроза базовым жизненным планам и удар по личностной идентичности [5]. Исследования показывают, что женщины с нарушениями репродуктивной функции составляют группу высокого риска по развитию психоэмоционального неблагополучия. У них фиксируются повышенные уровни тревожности [6; 7] и агрессивности как реакция на фрустрацию потребности в материнстве [8].

Важнейшим медиатором между стрессовой ситуацией и психологическим благополучием являются копинг-стратегии [9]. Для женщин с репродуктивными проблемами характерно преобладание неадаптивных стратегий совладания [10], однако комплексное исследование взаимосвязей между тревожностью, агрессивностью и копинг-стратегиями остается актуальной научной задачей на сегодняшний день.

Целью данной статьи является выявление и анализ взаимосвязей между личностными особенностями (уровнем тревожности, агрессивности и преобладающими копинг-стратегиями) женщин с проблемами репродуктивного здоровья в период ранней взрослости.

В исследовании приняли участие 49 женщин в возрасте от 20 до 40 лет. Все участницы имели установленный диагноз, связанный с нарушением репродуктивной функции: бесплодие различного генеза, синдром поликистозных яичников, невынашивание беременности в анамнезе. Критериями включения в выборку были: возраст от 20 до 40 лет, наличие подтвержденного медицинского диагноза, добровольное информированное согласие на участие в исследовании. Выборка была сформирована на базе закрытого онлайн-сообщества для женщин, столкнувшихся с проблемами репродуктивного здоровья, что обеспечило релевантность и однородность группы.

Методы и методики исследования. Для выявления личностных особенностей был использован стандартизированный психодиагностический комплекс, включающий три методики: Методика Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина для дифференцированной оценки ситуативной (СТ) и личностной тревожности (ЛТ); Опросник агрессии Басса-Перри; Методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (в адаптации НИПНИ им. Бехтерева) для выявления преобладающих копинг-стратегий. Исследование проводилось в дистанционном формате, что обеспечило анонимность и комфортные условия для респонденток. Участницам была предоставлена ссылка на онлайн-опросник, содержащий все три методики, а также демографическую анкету.

Для установления характера взаимосвязей между изучаемыми переменными использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение. Полученные результаты исследования по методике Спилбергера-Ханина выявили значительное эмоциональное неблагополучие

у женщин исследуемой выборки. Средний показатель ситуативной тревожности (СТ) составил 53,2 балла ($SD = 8,7$), что соответствует высокому уровню. Это свидетельствует о том, что текущая жизненная ситуация, связанная с диагностикой и лечением репродуктивных нарушений, воспринимается участницами как источник стресса.

Средний показатель личностной тревожности (ЛТ) также оказался повышенным и составил 46,5 баллов ($SD = 7,9$), находясь в зоне высоких значений. Это указывает на то, что стресс, связанный с заболеванием, оказывает обобщающее воздействие на личность, формируя устойчивую склонность воспринимать широкий круг ситуаций как угрожающие.

Данные, полученные с помощью опросника Басса-Перри, демонстрируют повышенные показатели по всем шкалам агрессивности. Наиболее высокие значения наблюдаются по шкалам «Физическая агрессия» ($M = 26,7$) и «Враждебность» ($M = 24,35$). Высокие значения получены по шкалам «Физическая агрессия» ($M = 26,7$) и «Враждебность» ($M = 24,35$). Это указывает на то, что женщины склонны интерпретировать действия других людей как враждебные, что может быть следствием переживания стигматизации. Показатели по шкале «Гнев» ($M = 21,1$) отражают склонность к эмоциональной вспыльчивости в ответ на фрустрирующую ситуацию.

В ходе исследования копинг-стратегий по методике Р. Лазаруса мы выявили четкую структуру предпочитаемых стратегий совладания со стрессом в исследуемой выборке.

На основании полученных данных испытуемых можно выделить три доминирующие стратегии. На первом месте находится «Дистанцирование» ($M = 13,95$) — попытка отстраниться от проблемы, вытеснить ее из сознания, что может носить защитный характер, но препятствует активному решению проблемы. На втором месте — «Самоконтроль» ($M = 13,05$), что отражает усилия по сдерживанию и регуляции своих эмоций и поведения, нередко ведущие к накоплению психологического напряжения. Третьей по частоте использования является «Конфронтация» ($M = 11,5$) — агрессивные, в том чис-

ле рискованные, усилия по изменению ситуации.

Важно отметить, что адаптивные и наиболее эффективные в долгосрочной перспективе стратегии, такие как «Планирование решения проблемы» ($M = 6,8$), «Положительная переоценка» ($M = 6,65$) и «Поиск социальной поддержки» ($M = 9,6$), используются женщинами значительно реже, что может свидетельствовать о дефиците конструктивных психологических ресурсов для преодоления кризисной ситуации.

Для углубленного понимания внутренней структуры выявленного психологического профиля был проведен корреляционный анализ, который выявил ряд статистически значимых связей ($p \leq 0,05$), табл. 1.

Отрицательная корреляция между личностной тревожностью и вербальной агрессией ($r_s = -0,48$). Данная связь может интерпретироваться как проявление механизма интериоризации. Высокий уровень внутренней тревожности, по-видимому, сопровождается тенденцией к сдерживанию и подавлению вербальных проявлений гнева и раздражения. Вместо внешнего выражения агрессии негативные эмоции обращаются вовнутрь, усиливая общее напряжение и способствуя развитию психосоматических реакций.

Положительная корреляция между личностной тревожностью и копингом «Бегство-избегание» ($r_s = 0,44$). Эта связь четко иллюстрирует дезадаптивный характер реагирования. Чем выше уровень личностной тревожности, тем более характерно для женщин стремление уйти от решения проблемы через мечтательность, идеализацию, либо через поведенческие формы избегания (например, отказ от обсуждения темы, пропуск медицинских консультаций). Это создает порочный круг: тревога порождает избегание, которое, в свою очередь, не позволяет разрешить проблему и тем самым усиливает тревогу.

Положительная корреляция между «Дистанцированием» и «Самоконтролем» ($r_s = 0,45$). Обнаруженная связь позволяет предположить, что когнитивные попытки отстра-

Корреляционный анализ значимых взаимосвязей между исследуемыми показателями

Переменные		Ранговый коэффициент корреляции Спирмена (rs)
Личностная тревожность	Вербальная агрессия	-0.48*
Личностная тревожность	Бегство-избегание	0.44*
Дистанцирование	Самоконтроль	0.45*
Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	0.53*

Примечание: * — статистически значимая корреляция при уровне значимости $p \leq 0,05$;

ниться от проблемы («стараюсь забыть», «это несерьезно») тесно сопряжены с усилиями по волевому контролю над своими эмоциями и поведением. Это может указывать на комплексный защитно-компенсаторный паттерн, при котором женщина одновременно пытается и отрицать серьезность ситуации, и жестко контролировать свои возможные реакции на нее.

Результаты исследования позволили выявить целостный психологический профиль женщин с проблемами репродуктивного здоровья. Полученные данные согласуются с положениями психологии стресса и предыдущими исследованиями [5; 6; 8].

Высокий уровень ситуативной тревожности является закономерной реакцией на сложную жизненную ситуацию, включающую медицинские процедуры, финансовые затраты и неуверенность в успехе лечения [5]. Повышенные показатели личностной тревожности свидетельствуют о генерализации стресса, что приводит к восприятию мира как угрожающего и истощает психологические ресурсы.

Выявленный профиль агрессивности с доминированием враждебности и физической агрессии соответствует концепции фрустрационной агрессии [6]. Агрессия выступает здесь как реакция на хроническую фрустрацию потребности в материнстве, а не как первичная личностная черта.

Анализ копинг-стратегий показал перекос в сторону неадаптивных способов совладания. Доминирование «Дистанцирования»,

«Самоконтроля» и «Конфронтации» создают картину психологического неблагополучия. «Дистанцирование» препятствует активному решению проблемы, «Самоконтроль» ведет к подавлению эмоций, а «Конфронтация» может разрушительно сказываться на межличностных отношениях [8].

Особую ценность представляют выявленные корреляционные связи. Отрицательная связь между тревожностью и вербальной агрессией подтверждает гипотезу о подавляющем стиле эмоционального реагирования. Положительная связь тревожности с избеганием иллюстрирует формирование порочного круга, характерного для дезадаптации [9].

Заключение. Эмпирически выявлен и описан специфический психологический профиль женщин с проблемами репродуктивного здоровья, характеризующийся высокой ситуативной тревожностью ($M = 53,2$), повышенной агрессивностью с доминированием враждебности ($M = 24,35$) и физической агрессии ($M = 26,7$), а также преобладанием неадаптивных копинг-стратегий (дистанцирование $M = 13,95$; самоконтроль $M = 13,05$).

Корреляционный анализ выявил значимые связи между личностной тревожностью и избегающим поведением ($rs = 0,44$), а также между дистанцированием и самоконтролем ($rs = 0,45$), что раскрывает механизмы психологической дезадаптации.

Теоретическая значимость работы заключается в комплексном описании взаимосвязей

между ключевыми личностными переменными в условиях репродуктивного кризиса.

Практическая значимость результатов обосновывает необходимость внедрения направ-

ленной психологической помощи, ориентированной на снижение тревожности, обучение конструктивному выражению агрессии и формирование адаптивного копинг-поведения.

Список источников

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 342 с.
2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 944 с.
3. Бирюкова Д. А., Амян Т. С., Гависова А. А. и др. Влияние стресса на репродуктивную функцию женщин: патофизиология и нейроэндокринные взаимодействия // Акушерство и гинекология. 2023. № 11. С. 36–42.
4. Всемирная организация здравоохранения. Бесплодием страдает каждый шестой человек в мире. URL: <https://www.who.int/ru/news/item/04-04-2023-1-in-6-people-globally-affected-by-infertility> (дата обращения: 04.10.2025).
5. Ирзунова М. Г. Влияние психоэмоционального состояния на репродуктивное здоровье // ЕваКлиник. 2024. URL: <https://evaclinic.by/evablog/beremennost/vliyanie-psikhoemotsionalnogo-sostoyaniya-na-reproduktivnoe-zdorove/> (дата обращения: 05.10.2025).
6. Ледовская Т. В., Борунова Е. В. Психологическая характеристика бесплодия у женщин в контексте совладания со стрессом // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2024. № 2. С. 24–33.
7. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. Л.: Медицина, 1970. С. 178–208.
8. Битюцкая Е. В., Воронцова Е. В. Особенности восприятия репродуктивных трудностей женщин с разной направленностью копинга // Национальный психологический журнал. 2023. № 2 (50). С. 46–65.
9. Ханин Ю. Л. Исследование тревоги в спорте // Вопросы психологии. 1978. № 6. С. 94–106.
10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. 490 с.

Статья поступила в редакцию 13.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 13.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

Е. В. Сидорина — старший преподаватель кафедры практической психологии;

Е. Б. Мамонова — кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии;

А. А. Хорт — магистрант.

Information about the Authors:

E. V. Sidorina — senior lecturer at the Department of Practical Psychology;

E. B. Mamonova — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor at the Department of Practical Psychology;

A. A. Khort — master's student.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 167–180.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. Р. 167–180.

Научная статья

УДК 316.6

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_167

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ «ЭКСПРЕСС-МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ АКТУАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ И БАРЬЕРОВ ВОССТАНОВЛЕНИЯ»

Анна Юрьевна Зинина¹, Светлана Дзахотовна Гуриева²

^{1,2} Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

¹ anna.zinina@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9391-102X>

² s.gurieva@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4305-432X>

Аннотация. В статье представлены результаты первичной психометрической апробации модульной «Экспресс-методики оценки актуальных ресурсов и барьеров восстановления» для диагностики восстановительного потенциала у лиц с зависимым поведением в постреабилитационный период. В исследовании приняли участие 361 человек с зависимостью от азартных игр, завершивших курс реабилитации (группа ремиссии N = 183; группа рецидива N = 178). Психометрический анализ подтвердил внутреннюю (α , ω = 0,83–0,91; МПИС = 0,45–0,56), структурную (CFA: CFI = 0,918; TLI = 0,905; RMSEA = 0,067), дискриминативную (p < 0,005; r = 0,57–0,61) и конвергентную валидность (ρ = 0,50–0,81). Первичные результаты указывают на потенциал инструмента для дальнейшей валидации и практического применения в оценке динамики восстановительных ресурсов у лиц с различными типами зависимого поведения.

Ключевые слова: азартные игроки, восстановительный потенциал, ресурсы и барьеры восстановления, ресоциализация, постреабилитационный период

Благодарности: Работа выполнена при поддержке СПбГУ, шифр проекта 124032600013-2

Original article

DEVELOPMENT AND VALIDATION OF THE “EXPRESS TECHNIQUE FOR ASSESSING CURRENT RECOVERY RESOURCES AND BARRIERS”

Anna Yu. Zinina¹, Svetlana Dz. Gurieva²

^{1,2} Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

¹ anna.zinina@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9391-102X>

² s.gurieva@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4305-432X>

Abstract. The article presents the results of the initial psychometric validation of the modular “Express Technique for Assessing Current Recovery Resources and Barriers”, developed to diagnose the recovery potential of individuals with addictive behaviour during the post-rehabilitation period. The study involved 361 people with gambling addiction who had completed a rehabilitation programme (remission group N = 183; relapse group N = 178). Psychometric analysis confirmed internal (α , ω = 0.83–0.91; МПИС = 0.45–0.56), structural (CFA: CFI = 0.918; TLI = 0.905; RMSEA = 0.067), discriminant (p < 0.005; r = 0.57–0.61) and convergent validity (ρ = 0.50–0.81). Primary results indicate the potential of the instrument for further validation and practical application in assessing the dynamics of recovery resources in individuals with different types of addictive behaviour.

$r = 0.57-0.61$), and convergent validity ($p = 0.50-0.81$). The results indicate the instrument's reliability and theoretical consistency at the stage of primary validation and demonstrate its potential for further psychometric refinement and practical application in assessing the dynamics of recovery resources among individuals with various types of addictions.

Keywords: gamblers, recovery potential, recovery resources and barriers, resocialisation, post-rehabilitation period

Acknowledgments: The work was carried out with the support of Saint Petersburg State University, project code 124032600013-2.

Введение

Азартные игры как социальный феномен характеризуются длительной историей и в различных культурах мира занимают неоднородное место в структуре досуговых практик, сочетая элементы развлечения с высоким риском формирования зависимого поведения. В условиях цифровизации индустрия азартных игр претерпела существенные изменения: онлайн-доступность, интерактивные форматы и использование мультимодальных стимулов расширили вовлеченность пользователей и одновременно усилили вероятность перехода от контролируемой игровой активности к аддиктивным формам поведения [1; 2].

Согласно одиннадцатому изданию Международной классификации болезней (МКБ-11) Всемирной организации здравоохранения игровое расстройство определяется как устойчивый паттерн поведения, характеризующийся нарушением контроля, смещением приоритетов в пользу игры и продолжением игровой активности несмотря на негативные последствия [3]. По статистическим данным у 1,5 % взрослого населения России (более 2 млн человек) диагностируется патологическая зависимость от азартных игр¹.

Социальная значимость зависимости от азартных игр обусловлена не только ее распространенностью, но и комплексным характером последствий. Патологическая вовлеченность одного игрока оказывает воздействие в среднем от 5 до 10 человек из его ближайшего социального окружения [4], нарушая семейные отношения, профессиональное взаимодействие и ослабляя систему социальной поддержки. На макросоциальном

уровне совокупность нарушений увеличивает нагрузку на систему здравоохранения, социальные службы и структуры правопорядка, формируя устойчивый общественный запрос на профилактические меры и своевременную помощь [5].

Дополнительную обеспокоенность специалистов вызывает высокий уровень рецидивов: даже после прохождения реабилитационных программ значительная часть пациентов возвращается к игровой активности [6]. Данные подчеркивают, что устойчивое восстановление предполагает не только прекращения участия в азартных играх, но и перестройки личностных, социальных и поведенческих механизмов — развития адаптивных копинг-стратегий, навыков эмоциональной регуляции и укрепления поддерживающих социальных связей [7].

Современные психосоциальные модели — «восстановительный капитал» (Recovery Capital) и «пути восстановления» (Recovery Pathways) рассматривают процесс восстановления от зависимости как динамический процесс, определяемый балансом между ресурсами и барьерами [8; 9]. Усиление личностных, социальных, материальных и культурных ресурсов способствует стабилизации восстановительных процессов, в то время как внутренние и внешние ограничения повышают риск рецидива [10].

Несмотря на рост числа исследований в области поведенческих зависимостей, в отечественной практике сохраняется методический дефицит инструментов, позволяющих комплексно оценивать актуальный баланс ресурсов и барьеров восстановления в постреабилитационный период. Существующие

методики преимущественно фокусируются на отдельных психологических параметрах (личностные черты, стрессоустойчивость, мотивация и т. д.), не отражая многомерной структуры факторов, определяющих устойчивость долгосрочной ремиссии.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью разработки и эмпирической апробации инструмента, интегрирующего ключевые психосоциальные конструкты восстановления в рамках единой теоретико-эмпирической модели. Для решения этой задачи разработана «Экспресс-методика оценки актуальных ресурсов и барьеров восстановления».

Концептуальная основа методики строится на диспозиционной концепции личности В. А. Ядова, в рамках которой личность рассматривается как иерархическая система социально обусловленных диспозиций — устойчивых предрасположенностей, формирующихся на основе социального опыта и направляющих поведение человека в типичных ситуациях социального взаимодействия [11]. Адаптация диспозиционной модели к контексту постреабилитационного восстановления позволяет выделить основные социально-психологические сферы, важные для поддержания ремиссии и успешной ресоциализации: от психоэмоциональной регуляции и качества межличностных связей до ценностно-смысловых ориентаций, обеспечивающих долгосрочную интеграцию личности в социальную среду.

«Экспресс-методика оценки актуальных ресурсов и барьеров восстановления» представляет собой один из первых комплексных инструментов, ориентированных на эмпирическую оценку динамики постреабилитационного восстановления личности (Приложение А). Ее практическая значимость заключается в возможности не только оценивать отдельные психосоциальные параметры, но выявлять совокупность факторов, определяющих устойчивость ремиссии и эффективность последующего социального функционирования.

Выборка. В исследовании приняли участие 361 человек с зависимостью от азартных

игр, завершивших на момент исследования программу реабилитации. Выборка включает группу ремиссии ($N = 183$; 53 % мужчин, 47 % женщин; 24–47 лет, $M = 32.7$, $SD = 6.2$) и группу рецидива ($N = 178$; 57 % мужчин, 43 % женщин; 21–47 лет, $M = 32.8$, $SD = 6.1$).

Выборка включала жителей различных регионов России, что обеспечило географическое разнообразие выборки. Набор осуществлялся через сеть реабилитационных центров. Критериями включения являлись завершение программы реабилитации в аккредитованном центре и предоставление добровольного информированного согласия на участие в исследовании. Исследование проведено в соответствии с требованиями Этического комитета СПбГУ (Протокол №115-02-6 от 18.09.2024).

Методы исследования

«Экспресс-методика оценки актуальных ресурсов и барьеров восстановления» включает 50 утверждений, объединенных в 10 субшкал, каждая из которых отражает определенный психосоциальный конструкт восстановительного потенциала. Структура инструмента построена по модульному принципу, что допускает как комплексную оценку конструктов, так и детальный анализ отдельных аспектов восстановительного процесса.

Разработка инструмента опиралась на модифицированную версию ранее апробированной «Экспресс-методики исследования конструктов идентичности российской молодежи»², что обеспечило сохранение структуры при одновременной концептуальной и содержательной новизны инструмента. Отбор субшкал осуществлялся на основе адаптированной диспозиционной модели В. А. Ядова в сочетании с современными теоретическими и эмпирическими исследованиями аддиктивного поведения. В настоящем исследовании диспозиционная модель рассматривалась как структурный каркас для операционализации уровней и не являлась объектом эмпирической проверки.

Структура субшкал выстроена в соответствии с иерархией диспозиций, адаптированной к контексту постреабилитационного восстановления. Выделенные уровни задают

основу операционализации теоретических конструкторов и отражают ключевые компоненты восстановительного потенциала: от психоэмоциональной устойчивости и качества межличностных связей до социальной включенности и ценностно-смысловой интеграции личности (табл. 1).

Все утверждения оценивались по 6-балльной шкале (1 — «полное несогласие», 6 — «полное согласие»), что обеспечило психометрическую сопоставимость показателей по субшкалам. В методике барьеры рассматриваются как выраженный дефицит ресурсов: низкие показатели по субшкалам служат индикаторами барьеров восстановления, что позволяет фиксировать барьеры без отрицательно сформулированных утверждений.

Субшкала «Субъективное благополучие» отнесена к уровню ценностно-смысловой опоры, поскольку отражает интеграцию эмоциональных, когнитивных и ценностных компонентов, обеспечивающих внутреннюю согласованность личности, что соответствует представлению о субъективном благополучии как многоуровневом конструкте [12].

Обработка данных

Статистический анализ выполнялся в программе Jamovi 2.6.2. Проверка нормальности оценивалась по критерию Шапиро–Уилка, надежность субшкал по α -Кронбаха,

ω -Макдональда и МПС. Факторная структура проверялась методом CFA (ML). Межгрупповые различия определялись по U-критерию Манна–Уитни с поправкой Бонферрони, размер эффекта $r = Z/\sqrt{N}$. Конвергентная валидность оценивалась по ρ Спирмена, уровень значимости $p < 0,005$.

Результаты исследования

Разработка и психометрический анализ

1. Разработка шкал

На первом этапе оценивалась содержательная валидность экспресс-методики с участием независимой экспертной группы ($N = 6$), включавшей специалистов в области социальной психологии и психореабилитации. Эксперты оценивали соответствие пунктов субшкалам и корректность формулировок. В окончательную версию вошли утверждения с высокой межэкспертной согласованностью ($\kappa = 0,78 \pm 0,05$, метод Флейса) [13]. Пункты с $\kappa < 0,75$ подвергались уточнению и повторной оценке.

Ретестовая надежность не оценивалась ввиду динамического характера измеряемых состояний. На этапе первичной валидации приоритет отдавался внутренней согласованности и конструктивной валидности, что соответствует современным психометрическим подходам [14]. В дальнейшем, в рамках лонгитюдных исследований, планируется оцен-

Таблица 1

Соответствие субшкал методики уровням восстановительного потенциала (по В. А. Ядову)

Уровень диспозиции	Субшкалы	Характеристика
1. Психоэмоциональная стабилизация	Жизнестойкость, Эмоциональная устойчивость, Поведенческие стратегии	Внутренняя устойчивость, эмоциональный контроль, навыки совладания
2. Социальные связи	Семейная идентичность, Переживание социальной близости, Доверие	Принадлежность, качество эмоциональной поддержки, базовое доверие к себе, другим и миру
3. Социальная включенность	Социальная идентичность, Социально-средовые ресурсы	Степень социальной интеграции, субъективная оценка условий жизни
4. Ценностно-смысловая опора	Смысложизненные ориентации, Субъективное благополучие	Целостность, осмысленность жизни, внутренняя согласованность

ка инвариантности измерения и прогностической валидности шкалы.

2. Надежность шкалы

2.1. Внутренняя согласованность

Внутренняя согласованность десяти субшкал оценивалась на объединенной выборке ($N = 361$) с использованием коэффициентов надежности α Кронбаха, ω Макдональда и показателя средней межпунктовой корреляции (МПС) (табл. 2).

Все субшкалы показали высокую внутреннюю согласованность ($\alpha = 0,83–0,91$; $\omega = 0,85–0,91$), превышающую порог надежности ($\alpha \geq 0,70$) [15]. Значения МПС (0,45–0,56) подтверждают согласованность пунктов при сохранении их дифференциации [16].

Наиболее высокие показатели ($\alpha > 0,90$) отмечены у субшкал «Субъективное благополучие», «Доверие» и «Социальная идентичность», что подтверждает их устойчивость и надежность измерения.

3. Оценка внутренней и внешней валидности авторской методики

3.1. Конструктивная валидность (CFA)

Для проверки десятифакторной структуры проведен конфирматорный факторный анализ (CFA) методом максимального правдоподобия (ML). Полученная модель продемонстрировала удовлетворительное соответствие эмпирическим данным по основным индексам согласия ($\chi^2/df < 3$; RMSEA $< 0,08$; CFI, TLI $> 0,90$) [17] (табл. 3).

Таблица 2

Внутренняя согласованность субшкал ($N = 361$)

Субшкалы	M	SD	α	ω	МПС
Жизнестойкость	17,2	5,5	0,87	0,88	0,50
Эмоциональная устойчивость	16,7	4,8	0,83	0,85	0,45
Поведенческие стратегии	18,1	5,7	0,85	0,86	0,47
Семейная идентичность	20,7	5,4	0,88	0,89	0,52
Переживание социальной близости	16,0	6,3	0,89	0,90	0,54
Доверие	19,4	6,8	0,89	0,90	0,54
Социальная идентичность	19,8	6,7	0,90	0,91	0,56
Социально-средовые ресурсы	18,7	6,6	0,86	0,88	0,48
Смыслжизненные ориентации	18,4	6,6	0,88	0,89	0,52
Субъективное благополучие	18,6	6,8	0,90	0,91	0,56

Примечание. M — среднее; SD — стандартное отклонение; α (Кронбаха) и ω (Макдональда) — показатели согласованности; МПС — средняя межпунктовая корреляция.

Таблица 3

Показатели соответствия CFA-модели ($N = 361$)

Модель	χ^2	df	χ^2/df	p	SRMR	RMSEA [90 % CI]	CFI	TLI
10-факторная скорректированная модель	3128	1130	2,77	$< 0,001$	0,046	0,067 [0,063–0,071]	0,918	0,905

Примечание. RMSEA — ошибка аппроксимации; CFI и TLI — индексы соответствия модели; SRMR — стандартизированный остаток.

Все факторные нагрузки значимы ($p < 0,001$) и варьируют от 0,45 до 0,81, при этом 85 % превышают 0,60, что подтверждает хорошую конвергентную валидность [18].

Межфакторные корреляции ($r \leq 0,79$) отражают связанность компонентов и допускают построение модели второго порядка [18] (рис. 1).

CFA подтвердил конструктивную валидность и адекватность факторной структуры методики.

3.2. Дискриминативная валидность (межгрупповой анализ)

Для оценки дискриминативной валидности проведен межгрупповой анализ различий между участниками в состоянии ремиссии ($n = 183$) и рецидива ($n = 178$) с использованием U-критерия Манна–Уитни и поправки Бонферрони ($\alpha = 0,005$). Эффект рассчитывался как $r = |Z| / \sqrt{(n_1 + n_2)}$ [19]. (табл. 4).

Все различия оказались статистически значимыми ($p < 0,005$) и сопровождалось

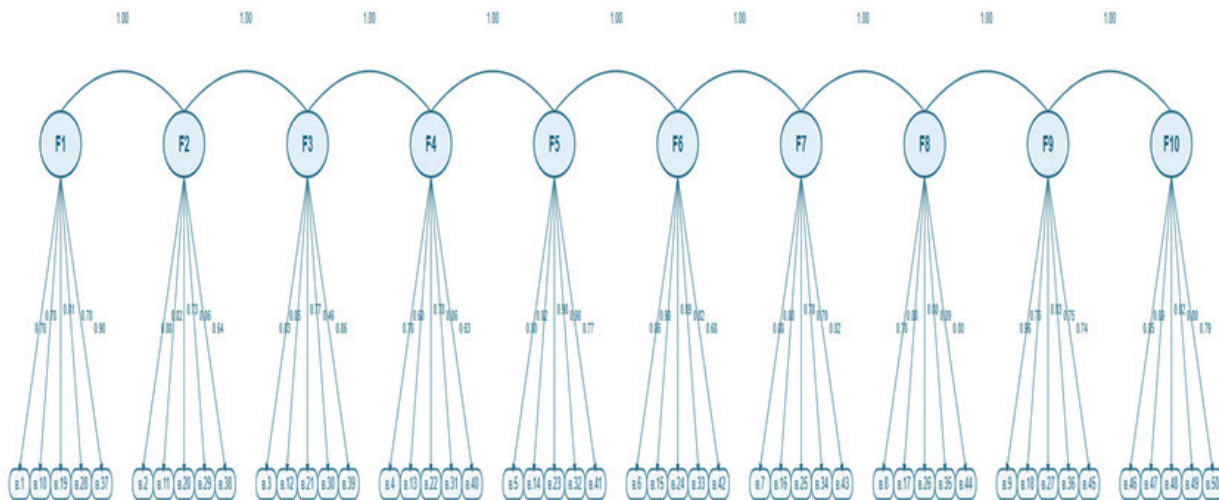


Рис. 1. CFA-модель: стандартизованные факторные нагрузки и межфакторные корреляции десяти субшкал методики

Таблица 4

Межгрупповые различия участников ремиссии ($n = 183$) и рецидива ($n = 178$)

Субшкала	U	Z	p	r [95 % CI]
Жизнестойкость	4 983	11,4	< 0,005	0,60 [0,50–0,70]
Эмоциональная устойчивость	5 611	10,8	< 0,005	0,57 [0,46–0,67]
Поведенческие стратегии	5 403	11,0	< 0,005	0,58 [0,48–0,68]
Семейная идентичность	4 721	11,7	< 0,005	0,61 [0,51–0,72]
Переживание социальной близости	5 356	11,0	< 0,005	0,58 [0,48–0,68]
Доверие	5 204	11,2	< 0,005	0,59 [0,49–0,69]
Социальная идентичность	4 955	11,4	< 0,005	0,60 [0,50–0,70]
Социально-средовые ресурсы	5 112	11,3	< 0,005	0,59 [0,49–0,70]
Смыслжизненные ориентации	5 488	10,9	< 0,005	0,57 [0,47–0,68]
Субъективное благополучие	5 237	11,1	< 0,005	0,59 [0,49–0,69]

Примечание. U — критерий Манна–Уитни; Z — нормализованная статистика; $r = |Z| / \sqrt{(n_1 + n_2)}$; различия значимы при $p < 0,005$ (поправка Бонферрони); направление эффекта: ремиссия > рецидив.

крупными эффектами ($r = 0,57–0,61$), что соответствует критериям интерпретации [20]. Направление эффектов указывает на то, что показатели по всем субшкалам в группе ремиссии выше. Наиболее выраженные различия выявлены по субшкалам «Семейная идентичность», «Жизнестойкость» и «Социальная идентичность» ($r > 0,60$), что указывает на их высокую чувствительность методики к различиям между группами.

Для визуализации межгрупповых различий построен график величин эффекта r с 95 % доверительными интервалами для всех субшкал методики (рис. 2).

Графическая визуализация (рис. 2) демонстрирует, что доверительные интервалы всех субшкал располагаются значительно выше нулевой линии, что свидетельствует об устойчивых и статистически значимых различиях между группами ремиссии и рецидива.

3.3. Конвергентная валидность

Конвергентная валидность оценивалась по коэффициентам ранговой корреляции Спирмена (ρ) между субшкалами экспресс-методики и теоретически сходными внешними психодиагностическими инструментами (табл. 5). Применялся непараметрический подход, обес-

печивающий устойчивость оценок при отклонении распределений от нормальности, различия считались значимыми при $p < 0,005$ (с поправкой Бонферрони).

Большинство субшкал демонстрируют сильные положительные корреляции с теоретически близкими инструментами ($\rho = 0,58–0,81$, $p < 0,005$). Наиболее выраженные связи выявлены между «Смысложизненными ориентациями» и тестом СЖО ($\rho = 0,81$), «Доверием» и методикой доверия/недоверия ($\rho = 0,79$), а также «Жизнестойкостью» и тестом Мадди ($\rho = 0,69$). Отрицательные корреляции субшкал «Эмоциональная устойчивость» ($\rho = -0,50$) и «Переживание социальной близости» ($\rho = -0,76$) с показателями тревожности и одиночества отражают теоретически ожидаемую инверсию: повышение эмоциональной устойчивости связано со снижением уровня тревожности, а более выраженное переживание социальной близости — с меньшей выраженностью субъективного одиночества.

Высокие значения корреляций ($\rho > 0,70$) указывают на конструктивную согласованность при сохранении содержательной дифференциации измеряемых конструктов.

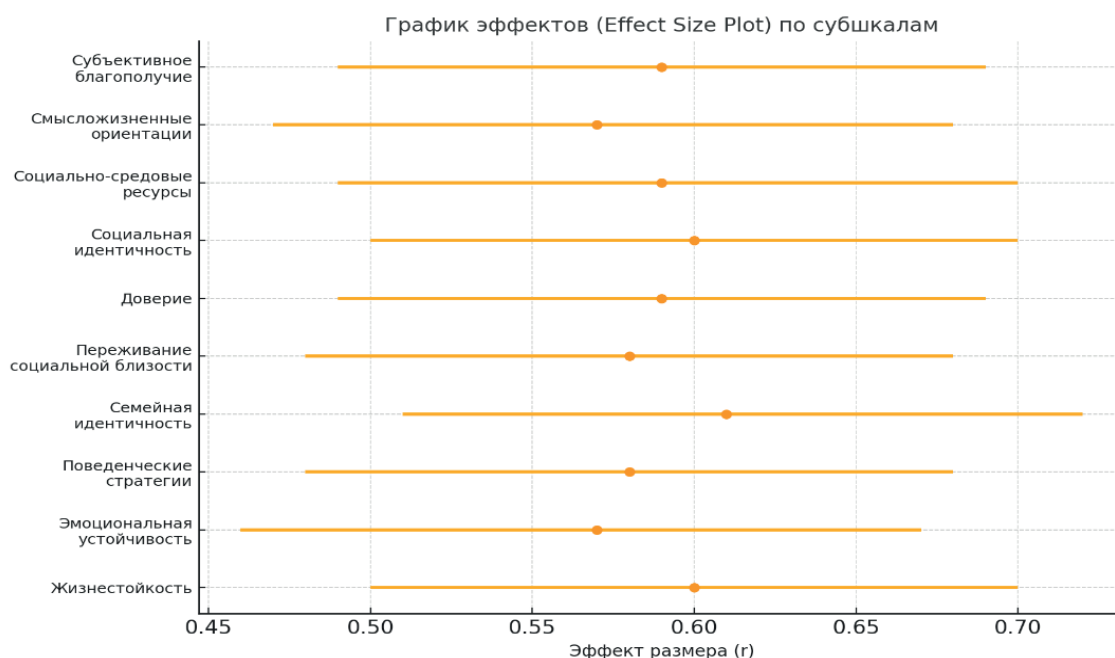


Рис. 2. График эффектов по десяти субшкалам

Таблица 5

**Корреляции между субшкалами экспресс-методики
и внешними психодиагностическими инструментами (N = 361)**

Субшкала	Внешний критерий	ρ (Спирмена) [95 % ДИ]	p
Жизнестойкость	Тест жизнестойкости Мадди (R. Maddi, PVS III-R)	0,69 [0,61 до 0,75]	< 0,005
Эмоциональная устойчивость	Шкала тревожности Спилберга–Ханина (C. D. Spielberger, 1983)	–0,50 [–0,59 до –0,40]	< 0,005
Поведенческие стратегии	Методика копинг-стратегий (COPE; адаптация Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой, О. А. Сычевой, 2011)	0,63 [0,54 до 0,71]	< 0,005
Семейная идентичность	Модульная методика семейной идентичности (Зинина, Гуриева, 2024)	0,70 [0,63 до 0,76]	< 0,005
Переживание социальной близости	Шкала одиночества UCLA-R (D. Russell, 1980)	–0,76 [–0,82 до –0,69]	< 0,005
Доверие	Методика доверия/недоверия личности (Купрейченко, 2008)	0,79 [0,73 до 0,84]	< 0,005
Социальная идентичность	Шкала ингрупповой идентификации (Агадуллина, Ловаков, 2013)	0,61 [0,53 до 0,69]	< 0,005
Социально-средовые ресурсы	Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ; Сопов, Карпушина, 2001)	0,58 [0,49 до 0,67]	< 0,005
Смыслжизненные ориентации	Тест смыслжизненных ориентаций (СЖО; Д. А. Леонтьев, 1988)	0,81 [0,75 до 0,86]	< 0,005
Субъективное благополучие	Методика диагностики субъективного благополучия (Шамионов, Бесков, 2018)	0,72 [0,65 до 0,78]	< 0,005

Примечание. 95 % ДИ рассчитаны методом z-преобразования Фишера. Интерпретация силы связи: $|\rho| \approx 0,10$ — слабая; 0,30 — умеренная; $\geq 0,50$ — сильная.

Обсуждение результатов

Исследование представляет первый этап психометрической проверки модульного инструмента «Экспресс-методики оценки актуальных ресурсов и барьеров восстановления».

Коэффициенты внутренней согласованности α и ω (0,83–0,91) соответствуют критериям надежности, рекомендуемым для первичной апробации психометрических инструментов [21]. Значения МПС (0,45–0,56) находятся у верхней границы допустимого диапазона для многомерных конструкторов, что указывает на высокую согласованность пунктов, однако может ограничивать вариатив-

ность ответов и указывать на тематическую близость формулировок. Повышенные значения α ($> 0,90$) по субшкалам «Субъективное благополучие», «Доверие», «Социальная идентичность» могут свидетельствовать о частичной избыточности формулировок или семантическом дублировании пунктов, что требует дополнительного контент-анализа и возможного уточнения отдельных формулировок [14].

Результаты CFA показали удовлетворительное соответствие модели данным ($CFI = 0,918$; $TLI = 0,905$; $RMSEA = 0,067$), что соответствует критериям приемлемости для многофакторных психометрических моделей

[18]. Диапазон межфакторных корреляций ($r = 0,40-0,79$) отражает интегративный характер личностных, социальных и смысловых ресурсов, при этом значения $r > 0,70$ указывают на возможное частичное перекрытие конструкторов и целесообразность проверки иерархической модели с фактором второго порядка — общего восстановительного потенциала. Результат согласуется с теорией сохранения ресурсов [22] и концепцией Recovery Capital, согласно которым накопленные ресурсы взаимно усиливают друг друга, формируя целостный «капитал восстановления» [8].

Дискриминативная валидность подтверждена статистически значимыми различиями между группами ремиссии и рецидива ($p < 0,005$; $r = 0,57-0,61$) [23]. Наибольшие различия наблюдаются по субшкалам «Семейная идентичность», «Жизнестойкость» и «Социальная идентичность», что подчеркивает роль социальной включенности и личностной устойчивости в процессе восстановления [24; 25]. Выраженные различия по уровню тревожности акцентируют значимость эмоциональной регуляции и стрессоустойчивости для поддержания устойчивой ремиссии [26; 27].

Конвергентная валидность подтверждается статистически значимыми корреляциями ($r = 0,50-0,81$; $p < 0,005$) между субшкалами экспресс-методики и внешними психодиагностическими инструментами. Положительные связи с показателями жизнестойкости, субъективного благополучия и смысло-жизненных ориентаций, а также отрицательные с уровнями тревожности и субъективного одиночества согласуются с теоретическими ожиданиями и подтверждают содержательную обоснованность оцениваемых конструкторов [28; 29].

Несмотря на показатели надежности и валидности, результаты следует интерпретировать с учетом ряда методологических ограничений. Во-первых, выявленные зависимости могут частично отражать специфику исследуемой выборки (возраст, вид зависимости, программа реабилитации). Во-вторых, преобладание молодых участников, завершивших курс реабилитации игровой зависимости, ограничивает обобщаемость результатов

на другие формы зависимого поведения. В дальнейшем планируется проверка иерархической структуры модели, анализ инвариантности измерения и оценка прогностической валидности, отражающей способность инструмента предсказывать динамику ремиссии в постреабилитационный период.

Выводы

Разработанная и апробированная «Экспресс-методика оценки актуальных ресурсов и барьеров восстановления» показала удовлетворительные психометрические характеристики, свидетельствующие о ее надежности и валидности на этапе первичной апробации.

Значения внутренней согласованности и результаты факторного анализа указывают на структурную целостность и теоретическую обоснованность инструмента. Конвергентная валидность, выраженная в статистически значимых связях с внешними психодиагностическими критериями, свидетельствует о концептуальной корректности операционализированных конструкторов.

Модульная структура методики предполагает ее потенциальную гибкость и в перспективе может обеспечить применение инструмента как для комплексной оценки актуального состояния личности после завершения реабилитации, так и для анализа отдельных компонентов, значимых для процессов ресоциализации.

Дальнейшее развитие инструмента предполагает проверку стабильности факторной структуры на независимых выборках, тестирование моделей второго порядка и эмпирическую верификацию диспозиционной структуры восстановительного потенциала, в том числе взаимодействия личностных, социальных и ценностно-смысловых уровней в процессе ресоциализации.

В целом, «Экспресс-методика оценки актуальных ресурсов и барьеров восстановления» представляет собой перспективный психодиагностический инструмент, применение которого расширяет возможности комплексного анализа социально-психологических факторов адаптации и ресоциализации в постреабилитационный период.

Примечания

¹ Гейминг в России - 2022. Социальные и экономические эффекты [Электронный ресурс] // НАФИ. Аналитический центр. URL: <https://nafi.ru/projects/it-i-telekom/geyming-v-rossii-2022-sotsialnye-i-ekonomicheskie-effekty/>

² Информационная карта НИОКТР "Моделирование устойчивых конструкторов гражданской идентичности российской молодёжи как механизма трансфера духовно-нравственных ценностей". URL: <https://gisnauka.ru/nioctr/detail/HSLKJYENHEFI22W66ZND67AO>

Список источников

1. *Ghelfi M. et al.* Online gambling: A systematic review of risk and protective factors in the adult population // *Journal of gambling studies*. 2024. Vol. 40. No. 2. P. 673–699.
2. *Overå S. et al.* Risks and Harms associated with Online Gaming and Gambling Report. 2024. 46 p.
3. *World Health Organization*. International Classification of Diseases, 11th Revision (ICD-11): Gaming disorder [Electronic resource]. Geneva: World Health Organization, 2021. URL: <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/gaming-disorder> (дата обращения: 14.10.2025).
4. *Goodwin B. C. et al.* A typical problem gambler affects six others // *International gambling studies*. 2017. Vol. 17. No. 2. P. 276–289.
5. *Chóliz M.* Is gambling like a virus?: A conceptual framework and proposals based on empirical data for the prevention of gambling addiction // *BMC Public Health*. 2023. Vol. 23. No. 1. P. 1686. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16610-x>
6. *Abbott M. W.* The changing epidemiology of gambling disorder and gambling-related harm: public health implications // *Public health*. 2020. Vol. 184. P. 41–45. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.04.003>
7. *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. P. 49–66.
8. *Cloud W., Granfield R.* Conceptualizing recovery capital: Expansion of a theoretical construct // *Substance use & misuse*. 2008. Vol. 43. No. 12–13. P. 1971–1986. <https://doi.org/10.1080/10826080802289762>.
9. *Hennessy E. A.* Recovery capital: A systematic review of the literature // *Addiction Research & Theory*. 2017. Vol. 25. No. 5. P. 349–360.
10. *Gavriel-Fried B., Lev-El N., Kraus S. W.* The holistic recovery capital in gambling disorder index: A pilot study // *Journal of Behavioral Addictions*. 2022. Vol. 11. No. 2. P. 600–606.
11. *Ядов В. А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности // *Методологические проблемы социальной психологии*. 1975. 89 с.
12. *Шамионов Р., Бескова Т.* Методика диагностики субъективного благополучия личности // *Психологические исследования*. 2018. Т. 11. №. 60. 12 с.
13. *Fleiss J. L.* Measuring nominal scale agreement among many raters // *Psychological bulletin*. 1971. Vol. 76. No. 5. 378 p.
14. *DeVellis R. F., Thorpe C. T.* Scale development: Theory and applications. – Sage publications. 2021. 321 p.
15. *Kline P. A.* A Handbook of Test Construction: Introduction to Psychometric Design. 2016. 260 p.
16. *Clark L. A., Watson D.* Constructing validity: Basic issues in objective scale development. 2016. PP. 187–203.

17. *Kline R. B.* Principles and practice of structural equation modeling. – Guilford publications. 2023. 494 p.
18. *Brown T. A.* Confirmatory factor analysis for applied research. – Guilford publications. 2015. 462 p.
19. *Field A.* Discovering statistics using IBM SPSS statistics. – Sage publications limited. 2024. 1144 p.
20. *Cohen J.* Statistical power analysis for the behavioral sciences. – routledge, 2013. 567 p.
21. *Nunnally J. C., Bernstein I. H.* Psychometric theory 3rd ed., New York. 1994. 752 p.
22. *Hobfoll S. E.* Social and psychological resources and adaptation //Review of general psychology. 2002. Vol. 6. No. 4. P. 307–324.
23. *Rosenthal R. et al.* Parametric measures of effect size //The handbook of research synthesis. 1994. Vol.621. No. 2. P. 231–244.
24. *Best D. et al.* Bridging the gap: Building and sustaining recovery capital in the transition from prison to recovery residences //Journal of offender rehabilitation. 2024. Vol. 63. No.1. P. 21–36. <https://doi.org/10.1080/10509674.2023.2286648>
25. *Day E. et al.* Recovery support services as part of the continuum of care for alcohol or drug use disorders //Addiction. 2025. P. 1497–1520.
26. *Stellern J. et al.* Emotion regulation in substance use disorders: A systematic review and meta-analysis //Addiction. 2023. Vol. 118. No. 1. P. 30–47.
27. *González-Roz A. et al.* Emotional dysregulation in relation to substance use and behavioral addictions: Findings from five separate meta-analyses // International Journal of Clinical and Health Psychology. 2024. Vol. 24. No. 3. P. 14 <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2024.100502>
28. *Baquero-Tomás M. et al.* Meaning in life as a protective factor against depression // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14.
29. *Luo S. et al.* The correlation between resilience and mental health of adolescents and young adults: a systematic review and meta-analysis //Frontiers in Psychiatry. 2025. Vol. 16. doi: 10.3389/fpsyt.2025.15365

Приложение А

«Экспресс-методика оценки актуальных ресурсов и барьеров восстановления»

1. Инструкция и текст опросника

Отметьте, пожалуйста, насколько Вы согласны или не согласны с каждым из следующих утверждений.

№	Утверждение	категорически не согласен(-а)	не согласен(-а)	отчасти не согласен(-а)	отчасти согласен(-а)	согласен(-а)	полностью согласен(-а)
	Я живу активно и осознанно.						
	Перемены не вызывают у меня эмоционального напряжения.						

№	Утверждение	категорически не согласен(-а)	не согласен(-а)	отчасти не согласен(-а)	отчасти согласен(-а)	согласен(-а)	полностью согласен(-а)
	В трудных ситуациях я быстро ориентируюсь и понимаю, как действовать.						
	Я чувствую связь с историей и традициями своей семьи.						
	Я чувствую себя частью круга людей, близких мне по интересам.						
	Я уверен, что могу выстраивать близкие и поддерживающие отношения.						
	Мне важно вносить вклад в общее дело общества.						
	Я удовлетворен своим материальным положением.						
	Я ощущаю, что моя жизнь имеет смысл.						
	Я воспринимаю будущее как пространство возможностей.						
	В сложных ситуациях я сохраняю самообладание.						
	Столкнувшись с трудностями, я сохраняю способность действовать эффективно.						
	Я чувствую эмоциональную близость с членами своей семьи.						
	У меня есть люди, с которыми я могу открыто говорить.						
	В целом я воспринимаю мир как безопасное пространство.						
	Я ощущаю свою принадлежность к обществу.						
	Мне комфортно и безопасно в месте, где я живу.						
	То, чем я занимаюсь, придает мне чувство цели.						
	При стрессовых обстоятельствах я сохраняю контроль над своими эмоциями и действиями.						
	При тревоге я удерживаю внутреннее равновесие.						
	Когда возникают трудности, я предпринимаю конкретные шаги для их решения.						
	В моей семье меня принимают таким, какой я есть.						
	Я получаю поддержку от значимых для меня людей.						
	Я чувствую вовлеченность в общение с людьми и окружающим миром.						
	Я считаю значимой личную ответственность перед обществом.						
	Я ощущаю, что нужен другим людям.						
	Я чувствую, что могу самостоятельно направлять свою жизнь.						

№	Утверждение	категорически не согласен(-а)	не согласен(-а)	отчасти не согласен(-а)	отчасти согласен(-а)	согласен(-а)	полностью согласен(-а)
	Я постоянно занят, и мне это нравится.						
	Мелкие трудности не выводят меня из равновесия.						
	В конфликтных ситуациях я выбираю конструктивный диалог.						
	Я участвую в семейных делах и совместных событиях.						
	Рядом со мной есть люди, с которыми я могу быть собой.						
	Я признаю свои ошибки и могу извлекать из них пользу.						
	Я слежу за тем, что происходит в жизни общества.						
	В моем окружении есть люди со схожими взглядами.						
	Я нахожу смысл в своих повседневных занятиях.						
	Мне интересно осваивать новое.						
	Даже в стрессовых ситуациях я сохраняю эмоциональную стабильность.						
	После неудач я анализирую свои действия и корректирую поведение.						
	Мне ценно и важно все, что связано с моей семьей.						
	Я чувствую, что в моей жизни есть люди, с которыми я по-настоящему связан.						
	Я верю, что большинство людей готовы к сотрудничеству.						
	Принадлежность к моей социальной группе важна для меня.						
	Мое физическое состояние позволяет мне справляться с повседневными делами.						
	Я верю, что человек всегда может выбирать свой путь.						
	Я чувствую в своей жизни много положительных моментов.						
	Я воспринимаю свою жизнь с надеждой и оптимизмом.						
	Я удовлетворен тем, чего достиг.						
	Мои поступки соответствуют моим жизненным принципам.						
	Я ощущаю внутреннюю гармонию и спокойствие.						

2. Расчет показателей и интерпретация

Результат по каждой шкале получается путем сложения баллов и расчета по формуле по всем пунктам, относящимся к шкале, в соответствии с ключом. Минимальное значение по каждой шкале — 16, максимально возможное — 100.

Ключ для обработки:

Ответ	Баллы
категорически не согласен(-а)	1
не согласен(-а)	2
отчасти не согласен(-а)	3
отчасти согласен(-а)	4
согласен(-а)	5
полностью согласен(-а)	6

Субшкала/ Идентичность	Номер вопроса
Жизнестойкость	1,10,19,28,37
Эмоциональная устойчивость	2,11,20,29,38
Поведенческие стратегии	3, 12,21,30,39
Семейная идентичность	4,13,22,31,40
Переживание социальной близости	5,14,23,32,41
Доверие	6,15,24,33,42
Социальная идентичность	7,16,25,34,43
Социально-средовые ресурсы	8,17,26,35,44
Смыслжизненные ориентации	9,18,27,36,45
Субъективное благополучие	46,47,48,49,50

Интерпретация

Уровень	Содержание
Низкий 0–35 баллов	Показатели свидетельствуют о выраженных трудностях и дефицитах в соответствующем психосоциальном конструкте, отражающих ограниченность восстановительных ресурсов.
Средний 36–69 баллов	Показатели указывают на частичные затруднения или нестабильность в измеряемом конструкте при сохранении отдельных адаптационных ресурсов.
Высокий 70–100 баллов	Показатели отражают сформированные восстановительные ресурсы и выраженные сильные стороны в измеряемом конструкте, способствующие эффективной адаптации и успешной ресоциализации.

Статья поступила в редакцию 13.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 13.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

А. Ю. Зинина — младший научный сотрудник кафедры социальной психологии;

С. Д. Гуриева — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии.

Information about the Authors:

A. Yu. Zinina — junior research fellow at the Department of Social Psychology;

S. Dz. Gurieva — Doctor of Sciences (Psychology), professor, head of the Department of Social Psychology.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 181–186.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 181–186.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_181

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНТРПРОПАГАНДЫ СУБКУЛЬТУРЫ КВАДРОБИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Галина Ивановна Власова

Академия гражданской защиты Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, г. Химки, Россия

vlasova-galina@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема квадробинга как явления молодежной субкультуры, имеющего негативную направленность. Цель статьи — выявление реальных возможностей ведения контрпропаганды в среде подростков-школьников. Приведены данные эмпирического исследования, свидетельствующие о возможности эффективного взаимодействия с учащимися, их родителями и педагогами в преодолении угроз со стороны деструктивных субкультур.

Ключевые слова: квадробинг, хоббихорсинг, геймирование, субкультура, социализированность, самооценка

Original article

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COUNTERPROPAGANDA OF THE QUADROBICS SUBCULTURE IN THE ADOLESCENT ENVIRONMENT

Galina I. Vlasova

The Civil Defence Academy of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters, Khimki, Russia

vlasova-galina@bk.ru

Abstract. The article discusses the problem of quadrobics as a phenomenon of youth subculture with a negative orientation. The purpose of the article is to identify the real possibilities of counterpropaganda among school-age adolescents. The article presents the results of an empirical study that demonstrates the possibility of effective interaction with students, their parents, and teachers in overcoming the threats posed by destructive subcultures.

Keywords: quadrobics, hobby horsing, gamification, subculture, socialisation, self-esteem

Введение

Оценка эффективности контрпропаганды среди подростков, увлеченных квадробингом, представляет собой многогранный процесс, который требует комплексного анали-

за и учета различных факторов. Квадробинг, определяемый как действия по чрезмерному и безудержному увлечению играми, может оцениваться как явление, негативно сказывающееся на социальных, эмоциональных

и образовательных аспектах жизни подростков. В связи с этим контрпропаганда должна быть более широкой, нацеленной на изменение как этого типа поведения, так и формирование более здорового отношения к необычным хобби.

Теоретическая часть

Рассмотрение проблемы квадробинга и методов контрпропаганды, используемых в настоящее время, позволяет причислить к ним информационные кампании в социальных сетях, образовательные программы, направленные на балансировку между игрой и другими аспектами жизни, а также инициативы, включающие родителей и педагогов в обсуждении проблем, связанных с квадробингом [1–5]. Большинство исследователей подчеркивают важность учета обратной связи, чтобы понять, как подростки воспринимают эти кампании и насколько они эффективны. При этом в работах зарубежных авторов рассматривают и сравнивают иные, прежде всего психофизиологические и спортивные данные, полученные на материале человека и животных [6–9].

Оценка эффективности контрпропаганды должна основываться на нескольких ключевых показателях. Во-первых, это изменение поведения подростков: насколько снизилось время, проводимое за играми, и возросло ли вовлечение в другие интересы или занятия, такие как спорт, хобби, учеба. Во-вторых, важно анализировать изменения в отношении подростков к играм: стали ли они более осознанно подходить к выбору и времени, проведенному в играх. Важным аспектом является также степень вовлеченности подростков в контрпропаганду. Их участие в кампаниях может стать показателем эффективности: если они активно делятся информацией о здоровом подходе к играм, это может свидетельствовать о росте осознания среди молодежи. Проведение опросов и фокус-групп может предоставить ценные данные о том, как воспринимаются усилия по контрпропаганде и какие аспекты требуют доработки [10–13].

Однако стоит помнить, что оценка эффективности контрпропаганды не всегда может дать однозначные результаты. Существует

множество внешних факторов, которые могут влиять на поведение подростков, таких как окружение, доступность технологий и индивидуальные особенности каждого молодого человека. Поэтому важно подходить к данной проблеме с многогранной точки зрения и учитывать все возможные влияния [14]. Следует учитывать и долгосрочные эффекты контрпропаганды. Нарастивание инициатив в этой области может привести к изменению восприятия игр в подростковой культуре в целом. Это может открывать новые возможности для повышения качества взаимодействия молодежи с играми, создавая более здоровую игровую среду.

Оценка эффективности контрпропаганды среди подростков, увлеченных квадробингом, требует комплексного подхода, с акцентом на многоаспектность проблемы и вовлечение различных участников процесса. Существуют возможности для формирования здоровых привычек и подходов, которые могут изменить отношение молодежи к видеоиграм и, в конечном итоге, помочь избежать негативных последствий, связанных с квадробингом.

Для дальнейшего размещения стратегий контрпропаганды в отношении квадробинга можно обратить внимание на важность создания поддерживающей среды для подростков, включающей онлайн- и офлайн-элементы, которые будут мотивировать молодежь на более сбалансированный подход к играм. Так, в школе можно проводить уроки, посвященные критическому восприятию медиа и осознанному геймингу, что позволит подросткам развить навыки анализа и саморегуляции в отношении игровой деятельности. Не менее важно вовлечение родителей и опекунов в процесс осознания потребностей своих детей. Поддержка со стороны родителей значительно увеличивает шансы подростков на формирование более осознанного подхода к играм.

Значимым аспектом контрпропаганды является использование социальных сетей и популярных площадок. Креативные, увлекательные и доступные видеоролики, инфографики или краткие статьи, размещенные на платформах, популярных среди подростков,

могут помочь донести до целевой аудитории послания о воспитании здоровых привычек. Привлечение известных блогеров и референтных лиц может оказать существенное влияние, так как подростки зачастую ориентируются и стремятся подражать им.

Еще одной важной стратегией может стать разработка и организация мероприятий, посвященных альтернативам нежелательным играм, например, спортивных турниров, мероприятий по настольным играм. Креативные мастерские могут предложить подросткам новые форматы досуга. Такие альтернативные активности не только помогут развить социальные навыки, но и создадут возможность для формирования новой дружеской среды вне игр.

Важно интегрировать элементы медиаобразования и осознанного гейминга в более широкие акции по улучшению сердечно-сосудистого здоровья, психического благополучия и общего качества жизни среди молодежи. Подходы, которые сосредоточены на взаимодействии и обмене опытом могут создать культурную смену, где здоровое наслаждение видеоиграми будет восприниматься как нормативное явление, а не как исключение.

Понимание мультимодальной природы современного мира, в котором интегрированы различные виды досуга и общения, позволит создать более гармоничное и безопасное пространство для подростков. Такие подходы формируют не только осознанность при выборе игр, но и расширяют возможности для личностного роста и самовыражения, что в конечном итоге приведет к более глубокому и критическому восприятию не только игр, но и медиа в целом.

Материалы и методы

Методики диагностики: 1) авторская анкета, направленная на выяснение отношения испытуемых к проблеме квадробинга, методика изучения социализированности личности учащихся (М. И. Рожков) и методика исследования самооценки личности (С. А. Будаси). Выборку эмпирической части исследования составили 17 респондентов — учащихся 10 «б» класса МАОУ СОШ № 22 г. Москвы. Была разработана авторская программа, ре-

ализация которой должна была выступить основным условием эффективной контрпропаганды квадробинга. Психолого-педагогическое сопровождение социализации реализовывалось в ходе моделирования жизненных ситуаций, способствующих осознанию социальной значимости результатов, при включении в активное взаимодействие с ориентировкой на взаимопомощь и сотрудничество.

В основу реализации программы были положены принципы индивидуального подхода, коммуникации и рефлексии. Программа включала 15 занятий продолжительностью от сорока до девяноста минут и реализовывалась под нашим руководством в ходе социально-педагогической практики. Темы мероприятий по профилактике квадробинга: а) ознакомление с понятием квадробинга; б) обсуждение опасностей субкультуры; в) анализ типовых конфликтных ситуаций; г) перечисление триггеров к вступлению в субкультуру; д) отбор здоровых форм самореализации подростка; е) ознакомление с правилами контактирования с квадроберами; ж) составление плана его профилактики.

На каждом занятии реализовывались ритуалы приветствия и прощания, направленные на создание положительного эмоционального фона. Координаторами выступали педагог по ОБЗР и классный руководитель. В процессе занятий предусматривались такие формы работы, как дискуссии, мини-лекции, КТД, просмотр презентационного материала с последующим обсуждением в группе, просмотр и обсуждение фильмов, игровые упражнения, мини-конкурсы. В качестве методов применялись имитационные игры, создание ситуации личного успеха на уроке, проблемные беседы, брейнсторминг и др.

В качестве условий эффективности реализации программы выступили: а) обеспечение заинтересованности подростков в участии на занятиях; б) активное участие в последующих обсуждениях.

По итогам констатирующей стадии эмпирического исследования было сделано заключение о вовлеченности части выборки в субкультуру квадробинга. На этой основе было сделано предположение о том, что: ос-

новными причинами вовлечения подростков в молодежные субкультуры, в том числе и квадербинг, выступают актуализируемые потребности в повышении внутригруппового статуса, потребность в одобрении сверстниками, поиск острых ощущений, а также такая базовая реакция возраста, как хобби. В этой связи первоочередными задачами в реализации программы психолого-педагогического сопровождения социализации подростков, вовлеченных в молодежные субкультуры, выступили, а) минимизация рисков их увлечений и б) повышение социального статуса в группе сверстников. В круг задач формирующей части эксперимента вошли: а) повышение уровня информированности подростков о субкультуре квадербинга; б) развитие представлений о направленности субкультур (просоциальная, асоциальная, антисоциальная), положительных и отрицательных последствиях увлечения молодежной субкультурой; в) повышение уровня социализированности.

Обратимся к анализу полученных результатов.

На этапе апробации программы, в ходе констатирующего эксперимента ставились задачи по выявлению вовлеченных в субкультуру подростков, но основной целью было качество их социализации. Примененные диагностические методики помогли определить уровень знаний подростков о квадербинге, их межличностные отношения и уровень самооценки, что позволило заложить основу для последующих этапов эксперимента.

Как показали результаты констатирующего эксперимента, по данным анкеты, подавляющее большинство респондентов (98 %) осведомлены о квадербинге и обнаружено, что 42 % подростков реагируют на встречу с квадерберами агрессивно, что подчеркивает широту влияния данной субкультуры на подростковое общество и необходимость организации работы с этой аудиторией. Была сформулирована гипотеза о том, что вовлеченность в субкультуру связана с потребностями в повышении социального статуса, одобрении сверстников и стремлении к острым ощущениям. Данные, полученные на основе методики М. А. Рожкова, свидетельствуют, что, хотя у

большинства респондентов отмечен средний уровень социализированности, но каждый третий из выборки имеет низкий уровень развития социальных качеств. Насторожило и то, что у подростков, вовлеченных в молодежные субкультуры, зафиксирован средний уровень социализированности.

По данным, полученным с применением методики С. А. Будасси, можно сделать вывод, что половина респондентов (53 %) имеют адекватный уровень самооценки, завышенная самооценка зафиксирована у 12 %, и 6 испытуемых (35%) имеют заниженную самооценку. Самооценка вовлеченных в молодежные субкультуры подростков является заниженной. Это стало отправной точкой для разработки программы, направленной на минимизацию рисков, связанных с увлечением квадербингом и повышение социального статуса подростков в их окружении. В ходе ее освоения реализовывались принципы индивидуального подхода, коммуникативности и рефлексивности, что способствовало созданию комфортной и безопасной среды для подростков.

После реализации программы контрпропаганды субкультуры квадербинга среди подростков выполнена итоговая диагностика. Можно отметить общий положительный эффект. По данным анкеты «Субкультура квадербинга», направленной на уточнение эффекта контрпропаганды, все респонденты продемонстрировали знания о субкультуре квадербинга, и практически каждый смог дать точное определение данной субкультуре. Более того, большинство участников (85 %) выразили мнение, что квадербинг имеет негативную направленность. Следовательно, программа оказала заметное влияние на формирование критического восприятия данной субкультуры среди подростков.

По данным методики М. И. Рожкова отмечено, что у большинства респондентов выявлен средний уровень социализированности. 4 подростка (23,5 %) имеют низкий уровень развития социальных качеств, ранее у 5 (29 %) в оценке желательности участия в субкультуре квадербинга отмечена тенденция к положительному изменению.

Если ранее фиксировался средний уровень социализированности, то теперь уже высокий.

В данных об изменении самооценки (по С. А. Будасси) после реализации программы можно отметить важный факт, а именно, самооценка двух подростков из трех, входивших в группу риска принятия субкультуры квадروبинга, стала адекватной (ранее заниженная).

Заключение

Подводя итоги реализации программы контрпропаганды квадروبинга можно с уверенностью отметить значительное улучшение показателей социальной адаптации подростков. После отказа от вовлеченности в квадروبинг наблюдается ярко выраженное повышение уровня социализированности, а также понижение стремления к «острым ощущениям». Ранее ассоциировавшие себя с молодежной субкультурой испытуемые стали активнее интегрироваться в школьный социум, что свидетельствует о росте их статуса в группе сверстников.

В процессе формирующего эксперимента удалось не только сформировать представление о негативных аспектах квадروبинга, но и предоставить подросткам знания о более здоровых альтернативах хобби. Их познакомили с такими понятиями, как «просоциальная субкультура», «волонтерство», «творческое саморазвитие» и «спортивные группы».

Это обучение стало основой для формирования более позитивного мировосприятия и толерантного отношения к различным субкультурам.

На основе сопоставления данных констатирующего и формирующего эксперимента можно оценивать реализованную программу контрпропаганды как достаточно эффективное средство психолого-педагогического сопровождения. Несмотря на то что количество участников эксперимента было ограничено, достигнутые результаты подтверждают необходимость дальнейшей доработки и расширения программы в плане улучшения форм и методов педагогической деятельности в контексте борьбы с негативным влиянием субкультур, таких как квадروبинг.

Важно учитывать динамику изменений в субкультурах и адаптировать подходы к их контрпропаганде, чтобы обеспечить устойчивую социализацию подростков и защитить их от негативного влияния. Оценка эффективности контрпропаганды должна основываться на нескольких ключевых показателях. Во-первых, это изменение поведения подростков: насколько снизилось время, проводимое за играми, и возросло ли вовлечение в другие интересы или занятия, такие как спорт, хобби, учеба. Во-вторых, важно анализировать изменения в отношении подростков к играм: стали ли они более осознанно подходить к выбору и времени, проведенному в играх.

Список источников

1. Беренов А. Р. Квадроберы как феномен молодежной субкультуры в современном мире / А. Р. Беренов, А. В. Струкова // Актуальные проблемы деятельности подразделений уголовно-исполнительной системы: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. В 3-х томах, Воронеж, 24 октября 2024 года / Под ред. Е. А. Печенина. Воронеж: Научная книга, 2024. С. 6–10.
2. Викулина Е. А. Квадروبинг как психолого-педагогическая проблема современного мира // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: сборник статей по материалам ССCLXXVII Международной научно-практической конференции. Москва: Интернетнаука, 2024. С. 17–21.
3. Горбачев А. Н., Жолнерова Л. К. Некоторые правовые аспекты обеспечения психологической безопасности детей, нуждающихся в помощи государства [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2023. Т. 4. № 3. С. 47–58.
4. Ермакова П. Н. Социализация детей с синдромом Маугли // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2024. № 1. С. 24–27.

5. *Иванов В. А.* Роль квадробинга и хоббихорсинга в нарушении гармоничного развития личности ребёнка и нарушения его идентичности / В. А. Иванов // Мир педагогики и психологии. 2024. 11(100). С. 377–384.
6. Квадробинг как угроза психологической безопасности личности несовершеннолетнего // Экстремальная психология и безопасность личности — 2025. Т. 2. № 1. С. 56–65.
7. *Кисляков П. А., Шмелева, Е. А.* Концептуальные подходы и методы диагностики психологической безопасности за рубежом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12. № 3. С. 8–18.
8. *Клейберг Ю. А.* Квадроберы: ювенально-девиантологический дискурс // Вопросы девиантологии. 2024. № 4 (28). С. 27–34.
9. *Кольцова И. В.* Психолого-педагогические условия развития устойчивости к риску у учащихся подросткового возраста в образовательной среде / И. В. Кольцова, В. В. Долганина // Проблемы современного педагогического образования. 2022. 74-3. С. 311–314.
10. *Конюхов А. Д.* О запрете деятельности субкультуры «квадроберов» и пропаганды данной идеологии / А. Д. Конюхов, К. А. Ракитянский // Реформа контрольно-надзорной деятельности в России: актуальные проблемы теории и практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов, Пермь, 02 ноября 2024 года; Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2024. С. 187–192.
11. *Мороз М. В.* Проблемы исследования девиантного поведения несовершеннолетних // Прикладная юридическая психология. 2024. № 2 (67). С. 121–128.
12. *Фазилев Ф. М.* Попытка осмысления правового регулирования квадробики // Universum: экономика и юриспруденция. 2024. 11 (121). URL: <https://7universum.com/ru/economy/archive/item/18366> (дата обращения: 27.10.25).
13. *Яценко С. Г.* Квадробинг: исследование отношения к субкультуре в обществе / С. Г. Яценко, С. В. Козуля // Личность, семья, социум: современные проблемы и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Елец, 31 октября 2024 года; Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2024. С. 262–266.
14. *Buxton J. D., Daugherty M., Grubbs R., Isles M.* Comparison of Muscle Activation During Quadrupedal Movement Training and Traditional Bodyweight Exercises. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*. 2024. Vol. 40, PP. 2173–2178.

Статья поступила в редакцию 13.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 13.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторе:

Г. И. Власова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии.

Information about the Author:

G. I. Vlasova — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of Pedagogy and Psychology.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 187–190.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. Р. 187–190.

Научная статья

УДК 159.923:378.14

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_187

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ВЫПУСКНИКА-БИОЛОГА УНИВЕРСИТЕТА: ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

Саргылана Семеновна Кузьмина

Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия

sskuzmina@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4687-4868>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования психологического профиля студентов-биологов выпускного курса направления 06.04.01 Биология (профиль Общая биология) на основе психобиологической модели личности Р. Клонингера (ТСИ). Целью работы явилось выявление взаимосвязи между чертами темперамента и характера и уровнем академической успеваемости. В исследовании приняли участие 30 студентов 4-го курса. Установлено, что высокие академические достижения (оценка «отлично») статистически значимо ассоциированы с низкими показателями по шкале «Поиск новизны», высокими показателями по шкале «Избегание опасности», а также с развитыми чертами характера — «Самонаправленностью», «Кооперацией» и «Самотрансцендентностью». Выявлена общая для всей выборки проблема — низкий уровень «Настойчивости». Результаты позволяют определить мишени для психолого-педагогического вмешательства, направленного на оптимизацию образовательного процесса и профессионального самоопределения будущих биологов.

Ключевые слова: психологический профиль, студенты-биологи, ТСИ, темперамент, характер, академическая успеваемость

Original article

PSYCHOLOGICAL PROFILE OF A UNIVERSITY BIOLOGY GRADUATE: THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TRAITS AND ACADEMIC PERFORMANCE

Sargylana S. Kuzmina

M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia

sskuzmina@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4687-4868>

Abstract. The article presents the results of a study of the psychological profile of final-year biology students enrolled in the degree programme 06.04.01 Biology (General Biology profile) based on R. Cloninger's Temperament and Character Inventory (TCI). The aim of the work was to identify the relationship between temperament and character traits and the level of academic achievement. The study involved 30 4th-year students. It was found that high academic achievements ("excellent" grade) are statistically significantly associated with low scores on the Novelty Seeking scale, high scores on the Harm Avoidance scale, as well as with developed character traits – Self-Directedness, Cooperativeness, and Self-Transcendence. A common problem for the entire sample has been

identified – a low level of Persistence. The results make it possible to identify targets for psychological and pedagogical intervention aimed at optimising the educational process and professional self-determination of future biologists.

Keywords: psychological profile, biology students, TCI, temperament, character, academic performance

Введение

Современное биологическое образование служит основой для широкого спектра специальностей в медицине, ветеринарии, экологии, психологии, агрономии и биоинженерии. В условиях высокой конкуренции за абитуриентов между этими направлениями классические биологические факультеты сталкиваются с необходимостью привлечения и удержания мотивированных студентов [1]. Однако существующие системы отбора, базирующиеся преимущественно на результатах Единого государственного экзамена (ЕГЭ), не учитывают личностные и психофизиологические особенности, критически важные для успешного освоения профессии [2].

Профессиональная деятельность биолога, включающая полевые исследования и скрупулезную лабораторную работу, предъявляет специфические требования к личности: стрессоустойчивость, самоконтроль, усидчивость, настойчивость и способность к системному мышлению. Формирование ключевых компетенций, в частности исследовательских навыков, подразумевает умение выдвигать гипотезы, планировать эксперимент, анализировать и интерпретировать данные [3]. Согласно экспертным оценкам, успешный выпускник-биолог должен обладать такими качествами, как логическое мышление, скрупулезность/усидчивость, любознательность, наблюдательность, а для полевой работы — энтузиазм, выносливость и коммуникабельность [4].

В связи с этим была выдвинута гипотеза о том, что успешное освоение образовательной программы по биологии связано с определенным набором личностных черт, способствующих развитию исследовательской компетенции. Наиболее релевантной моделью для проверки данной гипотезы является психо-биологическая теория личности Клонингера,

которая дифференцирует биологически обусловленный **темперамент** (непроизвольные эмоциональные реакции) и социально обусловленный **характер** (осознанные ценности и цели) [5]. **Цель исследования** — изучить психологический профиль выпускника-биолога и выявить взаимосвязь черт темперамента и характера с академической успеваемостью.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 30 студентов 4-го курса направления подготовки «Биология» (профиль «Общая биология») Северо-Восточного федерального университета. Средний возраст респондентов — 23 года. Критерии включения: добровольное информированное согласие и полное выполнение учебного плана, включая полевые и производственные практики. Для диагностики личностных черт использовался опросник TCI (Temperament and Character Inventory) Р. Клонингера [5]. Опросник включает 7 шкал: шкалы темперамента «Поиск новизны» (ПН), «Избегание опасности» (ИО), «Зависимость от поощрения» (ЗП), «Настойчивость» (Н) и **шкалы характера** «Самонаправленность» (СН), «Кооперация» (К), «Самотрансцендентность» (СТ). Академическая успеваемость оценивалась на основе среднего балла балльно-рейтинговой системы (БРС) за 3–4 курсы, где сосредоточены дисциплины профессионального цикла и практики. На основе среднего балла студенты были распределены на три группы: «отлично» (85–100 баллов, 16 %), «хорошо» (65–84 балла, 47 %) и «удовлетворительно» (55–64 балла, 37 %). Тестирование проводилось анонимно в стандартных условиях в период преддипломной практики. Данные обрабатывались методами описательной статистики с представлением результатов в процентном распределении уровней выраженности черт внутри групп успеваемости.

Результаты и обсуждение

Распределение показателей ТСИ в зависимости от академической успеваемости представлено в таблице.

У группы студентов с оценкой БРС «отлично» выявлен психологический профиль, наиболее адаптированный к систематической академической деятельности. Доминирование **низкого НП** (65 %) и **среднего/высокого ИО** (65 %) свидетельствует об осмысленности, стабильности и склонности к рутинной работе, требующей концентрации внимания, что является ключевым для успешного проведения биологических исследований [3; 4]. В структуре характера преобладают **высокие показатели К и СТ** (по 65 %), что отражает развитые навыки кооперации, способность к работе в команде и холистическое, системное мышление, необходимое для понимания биологических закономерностей. **Самонаправленность получилась в этой группе в основном на** низком уровне (65 %), что, вероятно, указывает на обратную зависимость в интерпретации или требует уточнения, хотя в идеале должна характери-

зовать эту группу как целеустремленную и ответственную.

Профиль студентов группы студентов со средними баллами БРС «хорошо» является менее однородным. Преобладание **среднего уровня НП и ИО** (67 % и 56 % соответственно) указывает на баланс между осторожностью и любознательностью. Однако критическим фактором, лимитирующим переход в группу «отличников», является **низкая «Настойчивость»** (56 % на низком уровне). Это согласуется с данными о том, что для достижения высших академических результатов необходимо упорство при столкновении с когнитивными трудностями [4].

Психологический профиль группы со средней оценкой «удовлетворительно» свидетельствует о дезадаптации к требованиям образовательной программы. **Высокий НП** (57 %) в сочетании с **низким ИО** (43 %) отражает импульсивность и склонность к риску, что, вероятно, препятствует регулярной учебной деятельности. В структуре характера обращает на себя внимание **отсутствие высоких показателей СН** (0 %) при доминиро-

Таблица

Распределение показателей темперамента и характера студентов-биологов с разной академической успеваемостью, %

Успеваемость	Студенты, %	Уровень	Темперамент				Характер		
			ПН	ИО	ЗП	Н	СН	К	СТ
отлично	16	низкий	65	35		35	65	0	0
		средний	35	65	35	5	35	35	35
		высокий	0	0	65	0	0	65	65
хорошо	47	низкий	22	22	45	56	22	22	56
		средний	67	56	22	3	56	45	33
		высокий	11	22	33	11	22	33	11
удовлетворительно	37	низкий	0	43	43	57	29	0	14
		средний	43	43	14	43	71	71	57
		высокий	57	14	43	0	0	29	29
Вся группа	100	низкий	36	31	37	53	31	11	32
		средний	53	53	21	42	53	52	42
		высокий	11	16	42	5	16	37	26

вании **среднего уровня К** (71 %), что может говорить о недостаточной личной организованности при высокой ориентации на социальное взаимодействие.

Сводный анализ по всей выборке выявил общую проблемную зону — **низкую Настойчивость** (53 % студентов группы имеют низкий уровень). Это указывает на необходимость целенаправленного развития волевого компонента деятельности у будущих биологов.

Заключение

Подтверждена гипотеза о существовании статистически значимых различий в психологических профилях студентов-биологов с разной академической успеваемостью. Выявлен профиль успешного студента-биолога, характеризующийся низким «Поиском новизны», высоким «Избеганием опасности», а также развитыми «Самонаправленностью», «Ко-

операцией» и «Самотрансцендентностью». Результаты исследования позволяют охарактеризовать усредненный психологический профиль выпускника-биолога как социально адаптированный, с умеренной выраженностью большинства черт темперамента и характера, однако с дефицитом волевой регуляции, проявляющимся в **низких показателях по шкале «Настойчивость»**. Для повышения эффективности подготовки необходимо внедрять методы, развивающие волевые качества и самоорганизацию, так как именно они являются ключевым дифференцирующим фактором между хорошими и отличными результатами.

Полученные результаты имеют практическую значимость для разработки программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на использование профиля «успешного биолога» для профориентационной работы абитуриентов.

Список источников

1. Чалданбаева А. К. Реализация педагогических условий успешного формирования структурных компонентов предметных компетенций бакалавров биологии в вузе // Перспективы науки и образования. 2020. № 3 (45). С. 96–113.
2. Марков К. К. Повышение качества профессиональной подготовки студентов вузов с учетом их индивидуальных типологических особенностей / К. К. Марков, О. О. Николаева, Е. Н. Сидорова // Фундаментальные исследования. 2013. № 11-6. С. 1231–1235.
3. Zhoshibekova B. Формирование исследовательских навыков студентов при обучении модели молекулярно-генетических процессов/ A. Sartayeva, A. Ramazanova // Journal of Educational Sciences. 2023. Vol. 75. № 2. С. 96–107.
4. Щербина Д. Н. Какие компетенции студентов-биологов можно оценить количественно? // Вестник современной науки. 2015. № 6. С. 69–71.
5. Разумникова О. М. Опросник Р. Клонингер для определения темперамента и характера // Сибирский психологический журнал. 2005. № 22. С. 150–152.

Статья поступила в редакцию 20.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 20.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторе:

С. С. Кузьмина — кандидат биологических наук, доцент биологического отделения.

Information about the Author:

S. S. Kuzmina — Candidate of Sciences (Biology), associate professor at the Biology Department.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 191–197.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. Р. 191–197.

Научная статья

УДК 316.653

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_191

АСПЕКТЫ ФЕНОМЕНА СПИРАЛИ МОЛЧАНИЯ В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ

Светлана Константиновна Венедиктова¹, Наталья Юрьевна Горбушина², Андрей Валерьевич Муравьев³

^{1, 2, 3} Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова, Санкт-Петербург, Россия

¹ venediktova_sk@voenmeh.ru, <https://orcid.org/0009-0003-9539-294X>

² gorbushina_niu@voenmeh.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9381-4726>

³ avmurspb@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-2229-9927>

Аннотация: Общественное мнение является неотъемлемым элементом политической и социальной динамики, играющим ключевую роль в процессе принятия решений, мобилизации масс, легитимации власти и оценки институтов. Новые медиа, цифровые платформы, алгоритмы и искусственный интеллект радикально изменили логику коммуникации, вызвав размывание традиционных источников влияния и доверия, а также открыв возможности для ширококомасштабных манипуляций.

Ключевые слова: общественное мнение, технологии управления общественным мнением, спираль молчания, субъективность общественного мнения

Original article

ASPECTS OF THE SPIRAL OF SILENCE PHENOMENON AS A MEANS OF INFLUENCING PUBLIC OPINION

Svetlana K. Venediktova¹, Natalia Y. Gorbushina², Andrey V. Muravyev³

^{1, 2, 3} Baltic State Technical University “VOENMEH” named after D. F. Ustinov, Saint Petersburg, Russia

¹ venediktova_sk@voenmeh.ru, <https://orcid.org/0009-0003-9539-294X>

² gorbushina_niu@voenmeh.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9381-4726>

³ avmurspb@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-2229-9927>

Abstract. Public opinion is an integral element of political and social dynamics, playing a key role in the decision-making process, mass mobilisation, legitimisation of power, and evaluation of institutions. New media, digital platforms, algorithms, and artificial intelligence have radically changed the logic of communication, causing the erosion of traditional sources of influence and trust, and also opening up opportunities for large-scale manipulation.

Keywords: public opinion, public opinion management technologies, spiral of silence, subjectivity of public opinion

Понимание общественного мнения как социального феномена эволюционировало на протяжении истории. Уже в древности мыслители во всем мире уделяли внимание коллективным настроениям и оценкам.

При изучении общественного мнения как формы коллективного суждения ключевое значение приобретает всесторонний анализ понятия «мнение». В повседневной речи и в научных дискуссиях данный термин часто используется наряду с другими — «оценка», «убеждение», «суждение», «утверждение» — однако между ними существуют важные смысловые различия [1].

Если свести определение общественного мнения к его сущности, то оно представляет собой коллективную оценку или суждение по поводу значимых общественных вопросов. Это не просто сумма индивидуальных точек зрения, а интегрированная реакция социальных групп на конкретные события, явления или процессы, которые воспринимаются ими как важные и заслуживающие внимания.

Несмотря на свою субъективность, общественное мнение может быть рассмотрено как форма познания, основанная на взаимодействии чувств, опыта и рассудка. Оно не обязательно является истинным знанием, но может выполнять когнитивную функцию, способствуя формированию представлений о социальной реальности.

Общественное мнение можно трактовать как процесс, в котором субъекты формулируют суждения об окружающем мире и своем отношении к нему.

Применительно к общественному мнению суждение приобретает оценочный характер, т. е. оно не просто фиксирует факт, а выражает одобрение или осуждение, поддержку или неприятие.

Общественное мнение представляет собой субъективную форму отражения объективной действительности. Оно возникает как результат совместной интеллектуальной, эмоциональной и волевой деятельности множества людей. Это не просто совокупность частных взглядов, а результат социальной интерпретации действительности, опосредованной культурой, историческим опытом и текущими условиями.

Таким образом, общественное мнение выступает как одновременное суждение о социальных событиях и одновременно — как форма выражения личного отношения к этим событиям.

Общественное мнение является особой формой мышления, которая отличается как от эмпирически-обыденного, так и от научного знания. Оно может быть эмоционально окрашенным, противоречивым, подверженным влиянию стереотипов, но при этом способно оказывать мощное воздействие на социальные процессы.

Например, убеждение в справедливости тех или иных действий властей, даже не подтвержденное фактами, может стать основанием для политической поддержки или протеста [2].

Не всякое мнение выражается открыто: оно может существовать в латентной форме, в этом случае важным становится вопрос о доступности каналов выражения мнения: свободе слова, уровне развития медиасреды, наличию общественных институтов, способных зафиксировать и транслировать массовое отношение.

Общественное мнение — это особый тип оценки, в котором соединяются рассудочное понимание, социальная эмоция и направленность воли. Оно не просто сообщает информацию о предпочтениях масс, но выражает социальное самосознание, обусловленное культурными кодами, историческим контекстом и актуальными вызовами времени [3].

Существует различие понятий «субъект» и «выразитель» общественного мнения.

Субъект — это носитель мнения: та социальная общность, внутри которой формируется и которой принадлежит мнение.

Выразитель — это тот, кто транслирует мнение в публичное пространство. К ним относятся: СМИ (газеты, радио, телевидение); общественные организации; профсоюзы; партии; религиозные объединения; отдельные лидеры общественного мнения (блогеры, эксперты и др.).

Например, мнение трудового коллектива может быть озвучено через заявление профсоюзного лидера, а мнение электоральной группы — через депутата или политического обозревателя.

Общественное мнение выполняет в социальной системе ряд ключевых функций, которые обеспечивают его роль как института регулирования общественной жизни и механизма социального контроля. Эти функции обусловлены сущностью общественного мнения как оценочного суждения, формирующегося в обществе по поводу значимых явлений, событий и процессов.

В научной литературе выделяется несколько подходов к классификации функций общественного мнения (рис. 1): [4].



Рис. 1. Функции общественного мнения

1. Оценочная функция — является базовой и пронизывает все другие функции. Общественное мнение выступает как форма социальной оценки, отражающая степень одобрения или неодобрения; согласие или несогласие; признание или осуждение.

Общественная оценка влияет на социальный статус личности или института, формируя их репутацию и общественную легитимность. Положительное общественное мнение способствует усилению позиций, отрицательное — приводит к делегитимации, потере авторитета, а в ряде случаев — к отставке или свержению власти.

2. Регулирующая функция общественного мнения выполняет роль негласного социаль-

ного арбитра, регулирующего поведение как индивидуумов, так и социальных институтов.

Через регулирующую функцию общественное мнение обеспечивает соблюдение моральных, культурных и политических норм, способствует социальной дисциплине и интеграции.

3. Информационная функция общественного мнения аккумулирует социально значимую информацию, отражает доминирующие общественные взгляды, а также сигнализирует о существующих проблемах, настроениях, трендах в обществе.

То есть выполняет роль индикатора общественных изменений и в этом смысле функционирует как «социальный термометр» или «барометр общественных настроений».

4. В коммуникативной функции общественное мнение выступает как форма социальной коммуникации, обеспечивающая взаимодействие между: государством и гражданами; различными социальными группами; институтами и обществом.

5. Мобилизационная функция связана с волевым компонентом общественного мнения и определяет его способность становиться фактором социальной активности.

Общественное мнение способно мобилизовать общество на действия — как в позитивном, так и в протестном формате. К примеру, участие в выборах, поддержка реформ, массовые протесты, бойкоты, петиции, акции солидарности.

6. В легитимирующей функции общественное мнение может выступать средством придания легитимности власти, институтам, решениям, нормам.

Положительное общественное мнение служит основанием для признания социального порядка как справедливого и соответствующего интересам общества. Негативное мнение, напротив, может делегитимировать политические институты, вызывая кризис доверия и нестабильность.

7. Контрольная функция общественного мнения проявляется и в том, что мнение может поставить вопрос на повестку дня, даже если он игнорируется формальными структурами

Формирование общественного мнения — это сложный, многоэтапный социально-

коммуникативный процесс, в котором происходит осмысление, оценка и выработка коллективного отношения к объектам социальной действительности. Этот процесс зависит от множества факторов: информационных, социальных, психологических, культурных, политических и др. [5].

Общественное мнение не возникает мгновенно. Оно формируется поэтапно, и каждый этап требует определенных условий и предпосылок.

Разные теоретики предлагают модели, объясняющие процесс формирования мнения, одна из таких — спираль молчания, предложенная Э. Ноэль-Нойман [6] в 60-е гг. XX в. и тогда же получившая научное обоснование и название, несмотря на то, что задолго до этого мыслители разных эпох отмечали его существование. Например, в 1856 г. Алексис де Токвиль в своей книге «История Французской революции» описал, как люди, придерживающиеся старых убеждений, боясь оказаться в меньшинстве. Из-за этого они присоединяются к большинству, не меняя свои взгляды, что создает иллюзию всеобщности доминирующего мнения [7].

Чем сильнее отличаются личные убеждения человека от общепринятых в обществе,

тем ниже его положение на гипотетической спирали. С каждым витком ее диаметр увеличивается, отражающее рост числа людей, разделяющих аналогичное мнение: большинство становится сильнее, а меньшинство — слабее и менее заметным.

Это наблюдение показывает, как страх одиночества заставляет людей принимать преобладающее мнение, создавая иллюзию его единодушия. Идеи о «спирали молчания» можно найти у античных авторов, а также в работах таких мыслителей, как Ж.-Ж. Руссо, Д. Юм, Дж. Локк, М. Лютер, Макиавелли, Ян Гус и другие, которые исследовали вопросы общественного мнения, конформизма и страха перед меньшинством [8; 9; 10; 11].

На рис. 2 представлена спираль, символизирующая концепцию «спирали молчания». Это графическое изображение отражает идею о том, как общественное мнение может подавлять выражение индивидуальных взглядов, если они отличаются от преобладающего мнения.

Спираль может быть изображена как сужающаяся форма, где в начале представлено разнообразие мнений, а по мере продвижения по спирали количество выраженных

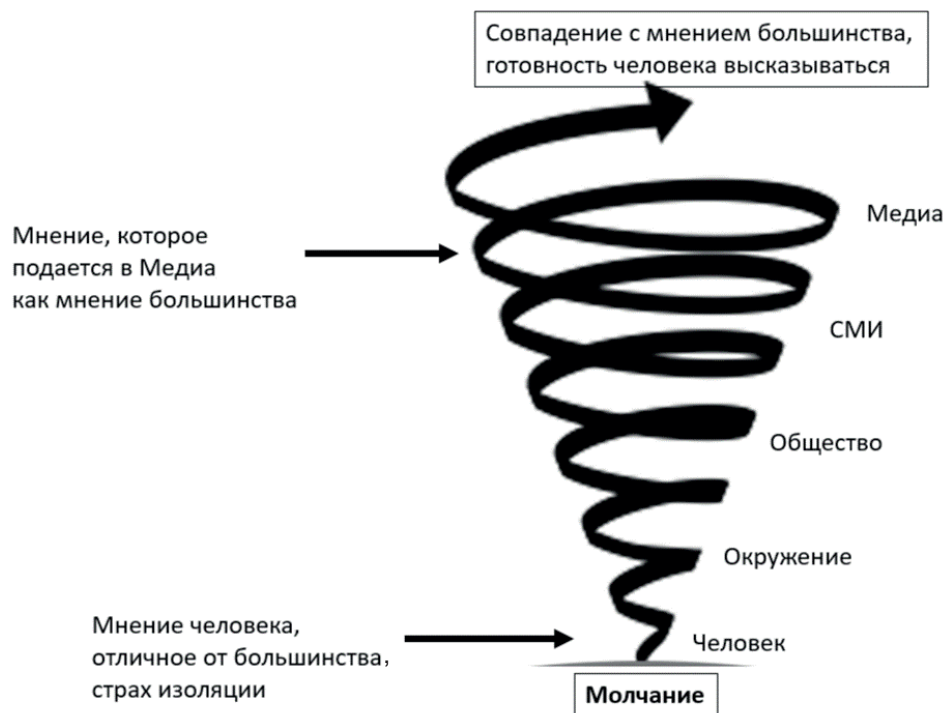


Рис. 2. Спираль молчания

отличных от большинства мнений уменьшается.

Этот символ подчеркивает, как страх изоляции или неодобрения может заставить людей молчать о своих взглядах, что, в свою очередь, укрепляет доминирующее мнение в обществе. Из-за этого страха они присоединяются к большинству, не изменяя своих взглядов, что создает иллюзию всеобщности доминирующего мнения.

«Спираль молчания» начинается с глубокого человеческого страха — страха изоляции. На первом этапе человек боится быть отвергнутым обществом или своей социальной группой, потерять поддержку или столкнуться с негативными реакциями окружающих. Этот страх становится спусковым механизмом.

В ответ на него люди начинают молчать, т. е. сознательно скрывать свои истинные мнения или чувства по спорному вопросу. Они предпочитают воздерживаться от высказываний, чтобы избежать конфликтов, осуждения или негативных последствий. На этом этапе люди начинают прислушиваться к тому, что говорят другие, пытаясь понять общественное мнение.

Когда большинство людей избегает выражения своих мнений, страх изоляции усиливается. Те, кто молчит, осознают, что их точка зрения не находит явной поддержки, что только усиливает их опасения высказаться. В ответ на это часть людей начинает открыто выражать свои взгляды, возможно, интуитивно чувствуя, что их мнение совпадает с мнением большинства. Другие, наблюдая за этим, выбирают стратегию молчания, чтобы избежать негативных последствий.

Этот процесс приводит к тому, что спираль молчания начинает раскручиваться, охватывая все больше людей. Все больше людей видят, что преобладающее мнение (или мнение, которое кажется преобладающим из-за молчания несогласных) становится доминирующим, и решают присоединиться к нему.

Часть людей, видя это, чувствует уверенность в своей правоте, так как их мнение совпадает с «большинством». Другая часть, чье мнение отличается, начинает испытывать тревогу, ощущая себя в мень-

шинстве и опасаясь быть неправильно понятыми или отвергнутыми.

В результате создается иллюзия, что преобладающее мнение действительно является мнением большинства [12].

Спираль молчания может иметь несколько негативных последствий и опасностей. В частности, в случаях, когда люди избегают высказывать свои реальные убеждения из страха, что они будут осуждаться обществом или подвергаться негативным последствиям — это напрямую ведет к ограничению свободы выражения мнений.

Страх изоляции и угроза исключения действуют на подсознательном уровне, заставляя людей воздерживаться от выражения своих мыслей и идей.

Страх перед новым особенно остро проявляется: новые идеи, которые могли бы стать двигателем прогресса, часто воспринимаются как «чужие» или «неправильные». Когда люди боятся высказывать нестандартные мысли из-за страха осуждения или изоляции, инновационный потенциал общества снижается. Вместе с новыми идеями утрачивается и конструктивная критика, важная для развития. Если никто не осмеливается указывать на недостатки, ошибки или упущенные возможности, системы — от компаний до государственных институтов — начинают стагнировать.

И в результате такое общество, где преобладает молчание, становится менее адаптивным к изменениям и менее способным к эффективному решению новых проблем.

«Спираль молчания» не только заставляет людей молчать, но и активно способствует усилению поляризации и социальной напряженности. Проблема заключается в том, что, когда люди лишены возможности свободно выражать свои мнения, их недовольство накапливается скрытно.

Это подобно давлению в герметичном сосуде, которое в конечном итоге приводит к внезапному и мощному взрыву протеста. Для тех, кто не замечал нарастающего напряжения, такой взрыв может показаться иррациональным.

Те немногие, кто осмеливается высказаться, часто делают это более радикально. Они либо полностью уверены в своей правоте,

либо чувствуют необходимость «перекричать» всеобщее молчание, чтобы быть услышанными.

Спираль молчания имеет широкое применение в разных сферах — от политического маркетинга до брендинга товаров и услуг.

В сегменте B2C спираль молчания влияет на отзывы и рекомендации, а в B2B — на внутренние коммуникации и процесс принятия решений.

Благодаря универсальности этого феномена его можно использовать для улучшения коммуникаций и управления репутацией [13].

Спираль молчания — это важный социально-психологический механизм, который оказывает значительное влияние на формирование общественного мнения и поведение аудитории. Маркетологам понимание этого механизма помогает эффективнее управлять коммуникациями, определять скрытые настроения и разрабатывать более успешные стратегии продвижения.

Знание спирали молчания и умение ее использовать улучшают качество обратной связи и помогают избежать ошибок, связанных с искажением восприятия аудитории.

Игнорирование спирали молчания при взаимодействии с аудиторией ухудшает качество обратной связи и снижает эффективность адаптации маркетинговых стратегий.

Недооценка этого феномена может привести к ложной уверенности в успехе продукта, так как не учитываются скрытые негативные отзывы.

В маркетинге спираль молчания проявляется через поведение потребителей и аудитории. Клиенты могут воздерживаться от выражения негативных отзывов, если считают, что большинство удовлетворены, что усложняет выявление проблем [14].

В социальных сетях и на форумах люди зачастую не высказывают свое мнение,

если оно расходится с преобладающим трендом. Маркетологи используют этот эффект для создания положительного имиджа бренда, искусственно создавая впечатление широкой поддержки и популярности продукта. Для анализа этого явления применяются такие инструменты, как мониторинг социальных сетей, анализ настроений и проведение фокус-групп, которые помогают выявить скрытые мнения и настроения аудитории.

Во время запуска нового продукта компания публикует множество положительных отзывов и кейсов, чтобы создать у аудитории впечатление массовой поддержки. Люди, сомневающиеся в своем мнении, часто присоединяются к общему позитивному настрою, что усиливает эффект спирали молчания. В политическом маркетинге кандидаты также используют этот феномен, чтобы показать популярность своей позиции и заставить оппонентов воздерживаться от публичного выражения несогласия.

Современное общество находится в условиях глубокой трансформации механизмов формирования общественного мнения, вызванной цифровизацией всех сфер жизни. Общественное мнение — это сложный, динамичный и многослойный социальный феномен, отражающий установки, оценки и ожидания различных социальных групп. Оно является важнейшим каналом обратной связи между обществом и властью, выполняя функции легитимации, контроля, регулирования и прогнозирования.

Влияние на общественное мнение всегда было объектом внимания со стороны политических субъектов, государственных институтов и медиа. Однако в цифровую эпоху традиционные формы воздействия трансформируются, уступая место гибким, интерактивным и децентрализованным механизмам.

Список источников

1. Коробейников В. С. Общественное мнение: теория и практика. М.: Академический проект. 2003. 201 с.
2. Шкондин М. В. Медиатизация и процесс социокультурного взаимодействия // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2022. № 1. С. 10–18.

3. Венедиктова С. К. Управление общественным мнением: учебное пособие / С. К. Венедиктова, Н. Ю. Горбушина, А. В. Муравьев. Санкт-Петербург: Изд-во БГТУ «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова, 2023. 99 с.
4. Морозова Т. А., Кошелева А. Г. Функции сми, влияющие на формирование общественного сознания // Медиапространство региона: история и перспективы развития. Сборник научных трудов. Т. Выпуск 5. Курганский государственный университет. Курган, 2019. С. 34–36.
5. Лазарсфельд П. Массовая коммуникация, популярность и общественное мнение. М.: Весь мир. 2002. 159 с.
6. Ноэль-Нойман Э. Общественное мнение. Открытие спирали молчания. М.: Прогресс-Академия. 1996. 351 с.
7. Таньшина Н. П. Алексис де Токвиль и завоевание Францией Алжира: антропология войны и мира // Французский ежегодник. 2024. Т. 57: К 150-летию академика Е. В. Тарле (2024). URL: <https://annuaire-fr.igh.ru/issues/2024/articles/1798?locale=ru> (дата обращения: 19.10.2025).
8. Локк Дж. Два трактата о правлении. М.: Социум. 2014. 480 с.
9. Макиавелли Н. Государь. М.: Республика. 1990. 79 с.
10. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре: трактаты. М.: Канон-пресс-Ц; Кучково поле. 1998. 416 с.
11. Юм Д. Трактат о человеческой природе: о познании; об аффектах; о морали. М.: Наука. 1996. 716 с.
12. Язданов У. Т. Научно-теоретические основы феномена общественного мнения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 6-1. С. 145–148. // URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6862> (дата обращения: 06.10.2025).
13. Черемисова Л. Спираль молчания: механизм влияния общественного мнения и применение в маркетинге // URL: <https://cheremisina.online/glossary/tpost/si41s73f91-spiral-molchaniya-mehanizm-vlianiya-obs> (дата обращения: 12.11.2025).
14. Венедиктова С. К. Психология рекламы: учебное пособие / С. К. Венедиктова, Н. Ю. Горбушина, А. В. Муравьев. Санкт-Петербург: Изд-во БГТУ «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова, 2025. 92 с.

Статья поступила в редакцию 20.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 20.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

С. К. Венедиктова — кандидат экономических наук, доцент кафедры Б7 «Экономика, организация и управление промышленным производством»;

Н. Ю. Горбушина — старший преподаватель кафедры Б7 «Экономика, организация и управление промышленным производством»;

А. В. Муравьев — кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры Б7 «Экономика, организация и управление промышленным производством».

Information about the Authors:

S. K. Venediktova — Candidate of Sciences (Economics), associate professor at the Department B7 “Economics, Organisation and Management of Industrial Production”;

N. Y. Gorbushina — senior lecturer at the Department B7 “Economics, Organisation and Management of Industrial Production”;

A. V. Muravyev — Candidate of Sciences (Engineering), associate professor, associate professor at the Department B7 “Economics, Organisation and Management of Industrial Production”.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 198–209.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 198–209.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_198

ВНУТРЕННЯЯ СЕПАРАЦИЯ КАК ФАКТОР АУТОАГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Людмила Геннадьевна Дмитриева¹, Ирина Фасхутовна Нурмухаметова², Эрнест Альбертович Нурмухаметов³, Оксана Ивановна Политика⁴, Валентина Гарниковна Давтян⁵

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

¹ dmitrievalg@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6654-8162>

² If44@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2029-618X>

³ misall@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2880-1275>

⁴ okcanapolitika@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5538-7711>

⁵ vgdavtyan@mail.ru

Аннотация. Важным компонентом аутоагрессии в подростковом возрасте является эмоциональная (регулятивная) составляющая, которая уже с младшего дошкольного возраста определяет процесс внутренней сепарации и способствует проявлению агрессии у подростков. Теоретической основой исследования послужили теории фрустрации, аутоагрессивного поведения и внутренней сепарации в контексте цифровизации и цифровой среды. Выявлены теоретические основания и получены эмпирические результаты связи аутоагрессивного поведения подростков с внутренней сепарацией. Результаты эмпирического исследования показали, что подростки с высоким и средним уровнем аутоагрессии характеризуются депрессивностью, низкими самооценкой и эффективностью. Получены статистически значимые различия в контрольной и экспериментальной группах подростков по степени выраженности депрессивных состояний, провоцирующих аутоагрессивное поведение. Доказано, что тренинговые мероприятия, направленные на улучшение психических состояний подростков, способствуют значимым положительным изменениям в их эмоциональной (регулятивной) сфере.

Ключевые слова: сепарация, внутренняя сепарация, аутоагрессивное поведение, подростки, депрессия, профилактика, цифровая среда

Original article

INTERNAL SEPARATION AS A FACTOR OF AUTOAGGRESSIVE BEHAVIOUR IN ADOLESCENTS IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

**Lyudmila G. Dmitrieva¹, Irina F. Nurmukhametova², Ernest A. Nurmukhametov³,
Oksana I. Politika⁴, Valentina G. Davtyan⁵**

^{1,2,3,4,5} Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

¹ dmitrievalg@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6654-8162>

² If44@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2029-618X>

³ misall@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2880-1275>

⁴ okcanapolitika@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5538-7711>

⁵ vgdavtyan@mail.ru

Abstract. An important component of autoaggression in adolescence is the emotional (regulatory) component, which determines the process of internal separation from the younger preschool age and contributes to the manifestation of aggression in adolescents. The theoretical basis of the research is the theories of frustration, autoaggressive behaviour and internal separation in the context of digitalisation and the digital environment. The theoretical foundations were identified and empirical results were obtained for the connection between autoaggressive behaviour of adolescents and internal separation. The results of the empirical study showed that adolescents with high and moderate levels of autoaggression are characterised by depression, low self-esteem and reduced efficiency. Statistically significant differences in the severity of depressive states provoking autoaggressive behaviour were obtained in the control and experimental groups of adolescents. It was proven that training activities aimed at improving adolescents' mental states contribute to significant positive changes in their emotional (regulatory) sphere.

Keywords: separation, internal separation, autoaggressive behaviour, adolescents, depression, prevention, digital environment

Введение

Проблема аутоагрессивного поведения личности является объектом пристального внимания в отечественной и зарубежной психологии в течение многих десятилетий. В психоаналитической парадигме аутоагрессия предстает как защитная реакция, вид вытеснения, которая проявляется, когда агрессивные импульсы не могут быть направлены наружу. Если враждебность не находит выхода на внешнем объекте (будь-то первичный источник раздражения или его замена), она направляется внутрь, на самого индивида [1]. С точки зрения теории фрустрации агрессия, вызванная влиянием фрустрации, которая не нашла свой объект или по тем или иным причинам не смогла выйти наружу и нанести вред объекту (т. е. достичь своей цели), перенаправляется во внутрь и превращается в аутоагрессию [2].

Большой вклад в изучение феномена аутоагрессии внес К. Меннингер, выделив две формы проявления аутоагрессивного поведения [3]. Первая форма — аутодеструкция, понятие, которое часто используют как синоним слова аутоагрессия. Однако аутодеструкция, являясь саморазрушающим поведением, в отличие от аутоагрессии, чаще всего носит случайный характер, т. е., самовредительство человек производит непреднамеренно, не задумываясь о последствиях (например, опасная работа,

экстремальный вид спорта, вредные привычки). Вторая форма аутоагрессивного поведения, по теории К. Меннингера, — самоповреждение, т. е. осознанное нанесение себе физического вреда, которое имеет следующие характеристики: влияние стресса на возникновение агрессии; ожидание результата и реакции окружающих. Есть и другая позиция в данном вопросе, в соответствии с которой А. В. Калусев, например, не разделяет эти понятия, доказывая, что существует как аутоагрессивная аутодеструкция, так и аутодеструктивная аутоагрессия [4]. Оба эти процесса, по мнению ученого, носят осознанный и преднамеренный характер. Позволим себе не в полной мере согласиться с данными подходами к феномену аутоагрессии в плане однозначности его интерпретации, так как придерживаемся мнения А. А. Реана, который считает аутоагрессию сложным и многогранным феноменом, утверждая, что аутоагрессивность представляет собой не просто черту личности, а целый комплекс характеристик, которые могут проявляться на разных уровнях и в разных сферах, в том числе (и достаточно часто) в эмоциональной (регулятивной) [5]. Что касается дискуссии о том, что аутоагрессия (или аутодеструкция) может носить осознанный либо неосознанный характер, мы можем предположить, что данные критерии, через которые она определяется, не являются клю-

чевыми, так как, учитывая принадлежность аутоагрессии к эмоциональной сфере, мы должны иметь в виду, что эмоциями управлять достаточно сложно, они не зависят от осознанности/неосознанности, а скорее от импульсивности, фрустрационного всплеска, или порыва, который остановить почти невозможно. Подчеркнем еще один важный момент: инерцию самоповреждающего действия, которое сродни дереализации (когда человек выходит за пределы реальности, одновременно становясь и наблюдателем, и действующим). Как правило, такая ситуация практически не управляема, и человек совершает самоповреждение как бы помимо своей воли, под влиянием эмоционального шока.

В исследованиях аутоагрессии можно встретить ряд факторов, влияющих на аутоагрессивное поведение. Среди них чаще всего выделяют влияние семьи и социальные условия, подчеркивая при этом, что неблагоприятные условия в семье, такие как насилие, отсутствие эмоциональной поддержки, могут в значительной степени увеличить риск аутоагрессивного поведения. Полагаем, что данные факторы, без сомнения, являются значимыми, однако в новой цифровой реальности они не исчерпывающие. На данный момент существует немного исследований, в которых аутоагрессия связывалась бы с процессами цифровизации общества и цифровой среды.

Цифровая среда возникла в процессе цифровизации общества, которая характеризуется активным переходом передачи информации с помощью различного рода электронных носителей и средств. Однако не все так просто, цифровая среда — это не просто цифровое пространство, а нечто большее, связанное с культурными преобразованиями, в процессе которых меняются мышление, межличностные коммуникации. Как отмечают В. И. Панов и Патраков Э. В., цифровая среда — это целостная система, которая, имея техническую основу (инфраструктуру и технологии), предоставляет че-

ловеку инструменты для развития, решения задач и реализации своего потенциала в разных сферах жизни [6].

Пребывание в цифровой среде серьезно воздействует на формирование личности человека в психологическом и социальном планах. С одной стороны, онлайн-общение помогает людям находить друзей и тех, кто разделяет их интересы. Это крайне важно для подростков с трудностями в общении и людей с инвалидностью. Хотя положительную роль цифровых технологий отрицать невозможно, необходимо также учитывать и связанные с ними социальные риски [7]. Более того, как считают В. И. Панов и Э. В. Патраков, в этой среде инструменты цифровизации (гаджеты, например) наделяются индивидом субъектными качествами, так как обладают способностью воздействовать на индивида не только физиологически (яркость экрана, громкость, излучение и т. п.), но и психологически [6].

В общем понимании, цифровая среда представляет собой единое пространство, созданное из различных информационно-коммуникационных технологий и технической инфраструктуры. Этот комплекс, включающий в себя цифровые устройства, сетевое оборудование, программное обеспечение и онлайн-сервисы, обеспечивает все основные операции с информацией: ее обмен, обработку, хранение и передачу между пользователями. Более того, в цифровой среде ее инструменты выполняют для индивида функцию партнера по общению, так как она должна быть представлена ее непосредственными субъектами — гаджетами. Как правило, первые гаджеты, с которыми соприкасаются дети, — это личные устройства их родителей или близких взрослых. Обычные электронные устройства, такие как смартфоны, ноутбуки и планшеты, изначально разрабатывались для взрослых пользователей и решения их задач, связанных с обработкой данных. Функции, которые делают эти гаджеты столь популярными среди детской аудитории — например, игровые приложения или просмотр

видео — являются по сути второстепенными. В противовес этому на рынке целенаправленно появляется все больше продуктов, адаптированных для детей, к примеру, интерактивные игрушки с онлайн-подключением, развивающие книги с QR-кодами или раскраски, использующие технологию дополненной реальности.

Новые субъекты общения по-новому воздействуют на человека, его психические состояния, когнитивные, аффективные и поведенческие процессы. Получается, таким образом, что технические средства субъективируются человеком и наделяются способностью выполнять субъектные функции — когда информационная среда наделяется индивидом субъектными качествами, оказывая на индивида воздействие, изменяет его. Индивид общается, например, с компьютером (интернетом) как с «живым собеседником», постепенно сепарируясь при этом от близких, значимых для него людей. Как это происходит?

Сепарация в переводе с латинского (от *лат. separatio*) обозначает отделение. Психологическая сепарация — термин, который описывает два взаимосвязанных процесса: уход от объекта или прекращения с ним каких-либо отношений [8]. Процесс сепарации привычно соотносится с подростковым и юношеским возрастом, когда, согласно большинству исследований происходит интеграция личностной идентичности. На самом деле, истоки его лежат в младенчестве и в раннем детстве.

Что же происходит с ребенком либо подростком в процессе сепарации в условиях цифровой среды? Попытаемся представить новые грани и феномены в этом сложном и многослойном процессе. Сепарацию принято разделять на внутреннюю и внешнюю. По данным отечественных авторов, в детстве внешняя и внутренняя сепарация основаны на привязанности ребенка к родителю, нарушение этой связи может препятствовать развитию индивидуальности и автономности [9]. Тем не менее этот процесс является при-

родосообразным, так как он необходим для формирования личностного самоопределения, когда юноша уже в полной мере осознает свою индивидуальность. Данный этап в психологии развития личности принято определять, как процесс индивидуации. Согласно М. Mahler, внутренняя сепарация начинается достаточно рано [8; 10]. Как отмечают Харламенкова Н. Е., Кумыкова Е. В., Рубченко А. К., согласно М. S. Mahler, к трем годам у ребенка в результате накопления опыта восприятия собственной матери происходит консолидация индивидуальности и наблюдается эмоциональная константность объекта [9]. Как отмечает Э. Эриксон, он способен ощущать свободу самовыражения, «распоряжаться собой без утраты самоуважения» [11]. Если включить в этот процесс цифровую среду, которая в этом возрасте уже «захватывает» ребенка в виде различных гаджетов, виртуальных игр, специальных игрушек, то уже здесь процесс сепарации приобретает особые черты, которые, как уже было сказано, начинают свое воздействие на самые разные сферы психики ребенка. В своих исследованиях влияния цифровой среды на личность ребенка А. В. Карпов и А. Т. Воронова отдельное внимание обращают на такие важные функции психики ребенка, как когнитивная, поведенческая и регуляторная (последняя в большой степени зависит от неравновесных состояний и эмоций) [12]. Опираясь на классические работы зарубежных психологов о сепарации, Н. Е. Харламенкова, переводя значение термина «сепарация» в контексте наших, российских, традиций становления личности, определяет ее как «сепарацию разделения» [9]. Принято считать, что процесс «сепарации разделения», который, кстати, уже можно определять, как внешнюю сепарацию (с включением в нее и процессов внутренних) в силу поведенческих характеристик этого процесса, становится заметным значительно позднее, чем внутренняя сепарация, и при этом часто бывает травматичным и для близких взрослых, и для самого ребенка (подростка).

Таким образом, зарубежные и отечественные психологи, исследуя проблему сепарации, часто связывают ее с привязанностью и рассматривают этот процесс в разных социальных и семейных обстоятельствах. Неблагоприятное развитие процесса сепарации в этой связи характеризуется через ненадежную привязанность, соответственно «правильная» сепарация — с надежной привязанностью. Крайне неблагоприятные обстоятельства, которые, без сомнений, оказывают психотравмирующее воздействие на ребенка, определяют как дезорганизованную привязанность. Дети с таким типом привязанности более тревожны, агрессивны, они плохо управляют своими состояниями, могут быть демонстративными или замкнутыми. Слабым звеном у них оказывается сфера эмоциональная (регуляционная).

Вернемся к анализу процессов цифровизации и остановимся на известной классификации поколения детей, которое формировалось и формируется в цифровой среде. Это так называемое поколение Z, или зумеры (от *англ.* Generation Z), — люди, родившиеся примерно между 1997 и 2012 гг. Они с самого детства погружены в цифровую среду и выросли с доступом к смартфонам, компьютерам, социальным сетям и интернету. Это делает их очень уверенными пользователями технологий. По мнению Г. В. Солдатовой и ее коллег, современные дети и подростки характеризуются гиперподключенностью, т. е., проводят в интернете в разы больше времени, чем положено по нормативам [13; 14; 15], что постепенно они персонализируют свои устройства. Это «электронный друг» или «любимая вещь», без него они «не представляют своей жизни». Подростки также нередко испытывают к своим смартфонам и компьютерам эмоциональную привязанность. И когнитивные, и эмоциональные привязанности, — отражение феномена «расширенной личности», интегрирующей цифровые устройства как часть себя. Цифровые технологии становятся естественным «продолжением» человека в современном мире, позволяя ему достигать большего.

Наиболее органично этот процесс протекает у представителей молодого поколения, которые находятся на передовой этих изменений. Какого же цифрового человека мы получаем в итоге? По мнению Н. Я. Большуновой, невозможны потери субъекта, жестко вовлеченного в виртуальное пространство, такие как утрата уважения к чувствам своим и другого, поскольку важным является лишь рейтинг, измеряемый «кликами» [16]. На первый план выходят мотивы самопрезентации себя в сети, утрачиваются переживания собственной ответственности за дело и так далее. Все это актуализирует переживание одиночества, отчужденности, беспокойства в коммуникативных отношениях социального пространства, порождает различного рода страхи, недоверие к человеческим проявлениям. Понятно, что в подобной ситуации личность утрачивает свою автономность, у нее увеличивается риск аутоагрессивного поведения, все меньше становится возможностей проговаривать важные для нее вещи, так как субъектом становится не живой человек, а технологизированный объект. Считаем данную проблему актуальной и в связи с этим на примере респондентов подросткового возраста мы провели исследование, в котором не явную, но значимую роль будет играть цифровая среда, та самая среда, которая влияет на субъектность личности, превращая ее в расширенную, дополненную цифровыми устройствами и являющуюся частью цифровой цепочки звеном, теряющую ответственность и суверенность.

Методика проведения исследования

Цель исследования: выявить теоретические основания связи аутоагрессивного поведения подростков с внутренней сепарацией и обосновать их эмпирическими результатами. **Гипотезы:** аутоагрессивное поведение в подростковом возрасте может характеризоваться самоповреждением, суицидальными мыслями, рискован поведением и эмоциональным саморазрушением; психические состояния, провоцирующие проявления аутоагрессивного поведения, могут быть стабилизированы посредством проведения тренинговых меро-

приятий, направленных на коррекцию их эмоциональной (регулятивной) сферы.

Выборка

В исследовании приняли участие 104 респондента, среди них 39 девушек и 65 юношей МБОУ школы №104 им. М. Шаймуратова г. Уфы (параллель 9-х классов. Возраст 14–15 лет).

В экспериментальную и контрольную выборки вошли испытуемые в количестве 31 человека. Критерий включения — высокий и средний уровни риска аутоагрессивного поведения. Контрольная группа состояла из 16-ти обучающихся, а экспериментальная группа — из 15-ти обучающихся.

Описание методов и методик

В качестве методов исследования выбраны тестирование и методы математической обработки данных.

Тестирование было проведено с использованием следующих методик.

Риск аутоагрессивного поведения выявлялся с помощью опросника «Склонность к девиантному поведению» (авторы Э. В. Леус, А. Г. Соловьев), который представляет собой стандартизированный опросник, предназначенный для оценки выраженности дезадаптации у подростков с разными видами девиантного поведения. Опросник включает в себя несколько шкал: делинквентное поведение, аддиктивное поведение, агрессивное поведение, аутоагрессивное (самоповреждающее) поведение. В рамках нашего исследования интерес представляла шкала «аутоагрессивное (самоповреждающее) поведение».

Под аутоагрессивным поведением понимается модель поведения, проявляющаяся в агрессивных действиях, мыслях и состояниях против самого себя, возникающая под влиянием длительного стресса, дезадаптации, межличностных и/или внутриличностных конфликтов. По мнению А. А. Руженкова, В. Е. Курочкиной, М. И. Васильевой, это осознаваемая или неосознаваемая активность, направленная на причинение себе вреда [17; 18]. Аутоагрессия может быть физической — прямое причинение себе вреда различной

степени тяжести, может происходить в неосознаваемой саморазрушительной форме (злоупотребление алкоголем, наркомании, рискованном поведении, выборе опасных профессий), так и в психической сфере, которая проявляется в идеях самообвинения, самоунижения.

Также применялся опросник детской депрессии М. Ковака (в адаптации С. В. Волковой и А. Б. Холмогоровой). Опросник адаптирован сотрудниками лаборатории клинической психологии и психиатрии НИИ психологии. С помощью данного опросника выявляются следующие показатели спектра депрессивных симптомов: сниженное настроение, ангедония, вегетативные функции, самооценка, межличностное поведение. Тест представляет собой самооценочную шкалу из 27 пунктов для детей и подростков от 7 до 17 лет. По данным ведущих специалистов лаборатории клинической психологии и психотерапии Московского НИИ психиатрии МЗ РФ наиболее надежным является общий балл опросника (общий балл депрессивности), а не показатели отдельных шкал.

Под депрессией принято понимать психическое расстройство, основными признаками которого являются сниженное — угнетенное, подавленное, тоскливое, тревожное, боязливое или безразличное — настроение и снижение или утрата способности получать удовольствие. Депрессия тесно связана с эмоциональными состояниями: она вызывает длительное подавленное настроение (гипотимию), потерю интереса к жизни (ангедонию) и утрату способности испытывать удовольствие. Это приводит к появлению других негативных эмоций, таких как печаль, апатия, чувство вины и безнадежности, а также тревоги и страха. Есть вероятность развития депрессивных эпизодов с переходом в хроническую форму серьезного психического заболевания, требующего вмешательства специалистов.

Статистическая значимость межгрупповых различий оценивалась с помощью программы Statistica v.13 с применением

U-критерия Манна-Уитни, T-критерия Уилкоксона.

Описание процедуры исследования

Экспериментально-психологическое исследование проводилось в групповой форме (тестирование, тренинговые мероприятия) после вводной беседы. В процессе проведения обследования отслеживались личностные проявления респондентов как в процессе тестирования, так и во время тренингов. Всего состоялось 8 тренинговых занятий продолжительностью в 1,5 часа. Упражнения были нацелены на стабилизацию эмоциональной сферы подростков.

Результаты исследования

Результаты обработки данных по шкале «Аутоагрессивное поведение» опросника Э. В. Леуса и А. Г. Соловьева «Склонность к девиантному поведению» представлены в табл. 1.

На основании данных, представленных в табл. 1, можно увидеть, что среднее значение (8,5) из возможного максимума 25 баллов. Это указывает на то, что у большинства респон-

дентов из 104 испытуемых показатели по шкале «Аутоагрессивное поведение» принимают минимальные значения. Это может свидетельствовать о преобладании адаптивных стратегий у большинства подростков. Стандартное отклонение ($SD = 6$) демонстрирует умеренную вариативность в выборке. Исходя из этого значения, мы понимаем, что большее количество результатов варьируются в диапазоне низких значений от 2,5 до 14,5 баллов. Графически полученные результаты представлены на рис. 1: пики частоты находятся в диапазоне 5–10 баллов, при этом распределение шкалы «Аутоагрессивное поведение» отлично от нормального и не подчиняется закону распределения Гаусса по критерию Шапиро-Уилка.

Ниже, на рис. 2 представлено распределение уровней аутоагрессивного поведения среди испытуемых подросткового возраста: у 67 % испытуемых фиксируется низкий уровень, что указывает на отсутствие признаков аутоагрессивного поведения, у 30 % — средний уровень, отражающий ситуативную предрасположенность к такому поведению, и лишь

Таблица 1

Результаты обработки шкалы «Аутоагрессивное поведение» опросника Э. В. Леус и А. Г. Соловьева «Склонность к девиантному поведению»

Шкалы	Кол-во исп.	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное отклонение
Аутоагрессивное поведение	104	0	25	8,5	6

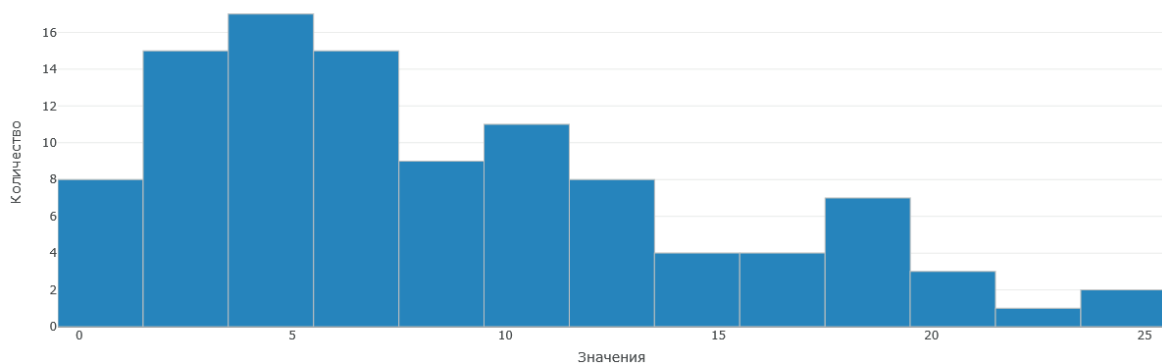


Рис. 1. Уровневое распределение показателей аутоагрессивного поведения по результатам опросника Э. В. Леус и А. Г. Соловьева «Склонность к девиантному поведению»

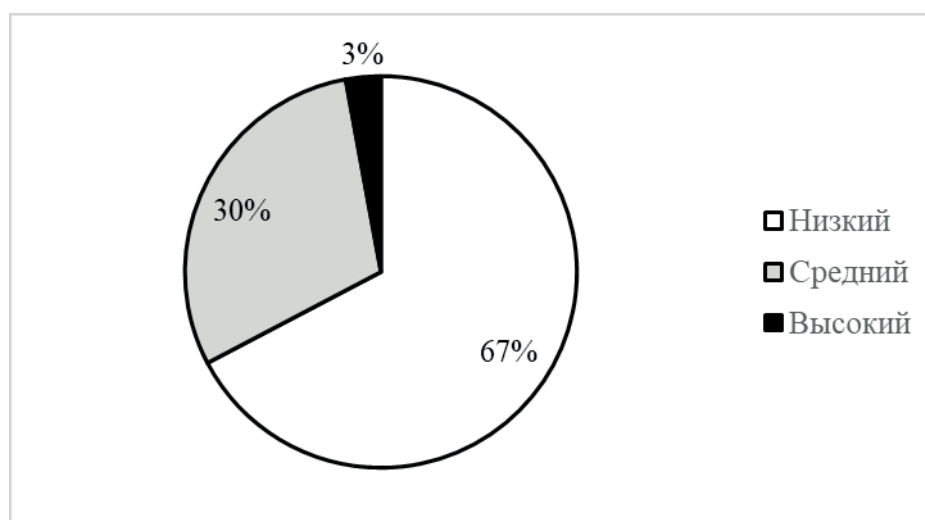


Рис. 2. Данные диагностики по шкале «Аутоагрессивное поведение» опросника Э. В. Леус и А. Г. Соловьева «Склонность к девиантному поведению»

у 3 % участников опроса отмечается высокий уровень данных, демонстрирующий сформированную модель аутоагрессивного поведения.

Далее мы выделили из общей выборки испытуемых со средним и высоким уровнем склонности к аутоагрессивному поведению. Затем поделили выборку на контрольную (16 человек) и экспериментальную (15 человек) группы.

Результаты сравнения значений показателей депрессии по опроснику детской де-

прессии М. Ковака (в адаптации С. В. Воликовой и А. Б. Холмогоровой) между контрольной и экспериментальной группами на предварительной стадии исследования представлены в табл. 2. Статистическая значимость различий определялась с помощью U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок.

Как видно из табл. 2, ни по одному из индексов опросника детской депрессии значимых различий не обнаружено.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа данных по опроснику детской депрессии с применением U-критерия Манна-Уитни (между контрольной и экспериментальной группами)

	Сумма рангов эксп. группы	Сумма рангов контр. группы	U	N _{экс}	N _{конт}	Уровень значимости p
Общий показатель депрессии	256	240	104	15	16	0,54
Негативное настроение	251	245	109	15	16	0,68
Межличностные проблемы	286	210	74	15	16	0,07
Неэффективность	255	241	105	15	16	0,57
Ангедония	248,5	247,5	111,5	15	16	0,74
Негативная самооценка	249,5	246,5	110,5	15	16	0,71

Далее рассмотрим результаты сравнительного анализа показателей депрессии по «Опроснику детской депрессии» в экспериментальной группе до и после эксперимента. При сопоставлении индексов депрессии использовался непараметрический Т-критерий Уилкоксона для связанных выборок (табл. 3).

Как и предполагалось, исходя из основной гипотезы нашего исследования, по всем показателям депрессии различия в экспери-

ментальной группе оказались значимыми на уровне $p = 0,05$. В наибольшей степени улучшились показатели общей депрессии, межличностных проблем и ангедонии. На рис. 3 приводится сопоставительная диаграмма для общей депрессии.

Аналогичным образом проводилось сравнение показателей депрессии в контрольной группе. Как и ранее, для сопоставления индексов депрессии исполь-

Таблица. 3

Результаты сравнительного анализа данных относительно показателей депрессии по «Опроснику детской депрессии» в экспериментальной группе до и после эксперимента с применением Т-критерия Уилкоксона

Показатели	Средние значения до эксперимента	Средние значения После эксперимента	T	Уровень значимости p
Общая депрессия	62	54,7	6	0,003
Негативное настроение	60,6	54,7	15	0,02
Межличностные проблемы	65,4	54,2	4,5	0,001
Неэффективность	56,4	52,3	23	0,04
Ангедония	57,3	50,6	9,5	0,00
Негативная самооценка	59,5	53,7	13	0,01

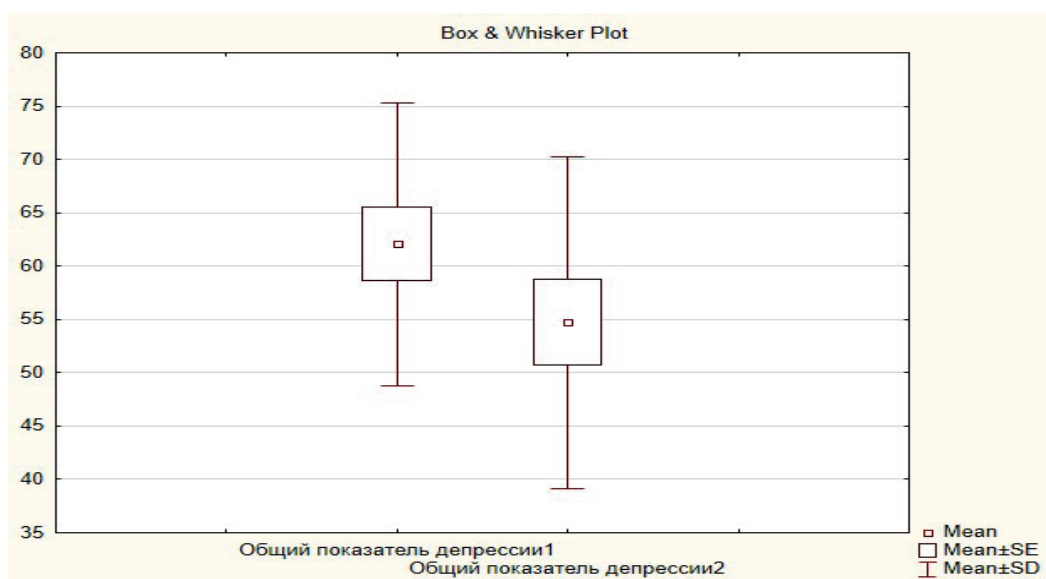


Рис. 3. Различия по общему уровню депрессии в экспериментальной группе испытуемых

зовался непараметрический Т-критерий Уилкоксона для связанных выборок. Различия по контрольной группе оказались менее значимыми (табл. 4).

Тем не менее значимое снижение эмоциональных показателей выявлено по уровню межличностных проблем и неэффективности. Отметим, что данные показатели на самом деле являются важными для интерпретации результатов нашей работы. Ребята обучаются в одной параллели, взаимодействуют и, возможно, начинают осознавать необходимость психологической помощи, которую оказывали их сверстникам.

Обсуждение результатов

Результаты сравнения экспериментальной и контрольной групп по уровню выраженности аутоагрессивного поведения и его профилактики позволяют заключить, что в подростковом возрасте действительно имеет место риск аутоагрессии, вызванный, в том числе, и условиями цифровой среды, в которой процесс сепарации, необходимый для самоопределения старшего подростка и юноши, характеризуется новыми факторами. В частности, тем, что на начальном этапе сепарации (в первую очередь, внутренней), значимые субъекты (близких взрослых) все чаще заменяют «достройки» за счет цифровых технологий. Подростки постепенно персонализируют свои устройства, нередко испытывая к своим

смартфонам и компьютерам эмоциональную привязанность. Таким образом, сепарируясь от взрослого, подросток находит себе другого субъекта.

Возникает в таком случае вопрос. А происходит ли сепарация на самом деле? Может быть, она запаздывает или не происходит вообще? Может быть, в этом искаженном цифровыми устройствами процессе и кроется та самая инфантильность, которую не принимают взрослые, подчас не понимая, что же они теперь должны делать, как вернуть подростка к реальной жизни? Получается, что естественный, природосообразный процесс сепарации не просто запаздывает, он может и не происходить, так как расстановки те же, что и были с родителями, роли формально не поменялись?

Среди отечественных психологов первыми «забили тревогу» А. Е. Войскунский, Г. В. Солдатова, Е. Ю. Летяева и некоторые другие исследователи. Появились новые термины: «цифровой человек», «сетевая личность». Волнует такая ситуация и известного психолога А. В. Карпова, который в своих исследованиях обращает внимание на то, как влияет цифровизация на когнитивное развитие, эмоциональную и поведенческую сферы школьника? Иными словами, мы выявили еще один аспект влияния цифровизации: это подмена при-

Таблица 4

Результаты сравнения значений показателей депрессии по «Опроснику детской депрессии» в контрольной группе испытуемых

Показатели	Средние значения до эксперимента	Средние значения после эксперимента	T	Уровень значимости p
Общая депрессия	59,8	61,8	51,5	0,39
Негативное настроение	59,6	61,2	42,5	0,32
Межличностные проблемы	58,4	63,8	27,5	0,04
Неэффективность	55,6	62,1	10,5	0,01
Ангедония	55,8	59,8	27,5	0,06
Негативная самооценка	57,5	59,2	44	0,59

родосообразной сепарации на ситуацию сепарации, созданную с помощью цифровых устройств. И более того, мы практически пришли к выводу, что сегодня сепарации в привычном ее понимании нет. На самом деле происходит замена субъектов сепарации: живых, близких людей на информационные устройства. И не случайны тревожные голоса некоторых исследователей рисков цифровизации, которые «открывают» такие грани известных явлений, как «искаженная самореализация», «поверхностная идентификация», «расширен-

ная личность» и так далее. На сегодняшний день трудно делать какие-либо прогнозы и тем более декларировать, что «человеческая сепарация» как бы исчезает. В этой связи мы не случайно обратились к профилактике аутоагрессии и убедились в том, что так необходимую подростку сепарацию надо поддерживать и поддерживать привычными средствами, иначе цифровая среда может повлиять на сепарацию. Можно работать не только с эмоциями, но и ценностями, мотивацией, установками и другими личностными проявлениями.

Список источников

1. *Freud S.* Psychical (Or Mental) Treatment. London: Freeman Press, 2014. 38 p.
2. *Miller N. E.* The frustration-aggression hypothesis. *Psychological review*. 1941, vol. 48, no. 4. pp. 337–342.
3. *Меннингер К. А.* Психоаналитические аспекты суицида // Антология суицидологии: Основные статьи зарубежных ученых. 1912–1993 / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2018. С. 37–63.
4. *Калуев А. В.* Механизмы возникновения аутодеструктивного поведения у животных и его классификация // Вестник зоологии. 2000. № 34. С. 3–10.
5. *Рееан А. А.* Психология изучения личности. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. 288 с.
6. *Панов В. И., Патраков Э. В.* Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. 199 с.
7. *Буслаева Е. Л.* Цифровизация общества как фактор психического и психосоциального развития младших школьников // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 835. № 2. С. 159–172.
8. *Mahler M. S., Gosliner B. J.* On symbiotic child psychosis: Genetic, dynamic, and restitutive aspects. *The Psychoanalytic Study of the Child*. 1955, vol. 10, no.1, pp. 195–212.
9. *Харламенкова Н. Е., Кумыкова Е. В., Рубченко А. К.* Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. М.: Институт психологии РАН, 2015. 367 с.
10. *Mahler M. S.* A study of the separation-individuation process and its possible application to borderline phenomena in the psychoanalytic situation. *Psychoanal Study Child*. 1971, vol. 26, no.1, pp. 403–424.
11. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
12. *Карпов А. В., Воронова А. Т.* Цифровизация и развитие психики ребенка: вызовы нового времени // Человеческий капитал. 2021. № 8. С. 22–28.
13. *Солдатова Г. В., Рассказова Е. И.* Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. 2014. № 2. С. 25–31.
14. *Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Вишнева А. Е., Теславская О. И., Чигарькова С. В.* Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие. М.: Акрополь, 2022. 337 с.

15. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность: монография. М.: Смысл, 2017. 375 с.

16. Большунова Н. Я. Системная цифровизация образования в современном мире: риски и перспективы развития человека // Развитие человека в современном мире. 2021. № 3. С. 7–16.

17. Курочкина В. Е., Васильева М. И. Смыслжизненные ориентации подростков с аутоагрессивным поведением // Педагогика: история, перспективы. 2021. Т. 4. № 3. С. 139–148.

18. Руженков В. А. К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение» // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2008. № 32. С. 20–24.

Статья поступила в редакцию 20.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 20.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

Л. Г. Дмитриева — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии Высшей школы психологии и педагогики;

И. Ф. Нурмухаметова — доцент кафедры общей психологии Высшей школы философии, психологии и социологии Института гуманитарных и социальных наук;

Э. А. Нурмухаметов — кандидат психологических наук, психолог координационного центра;

О. И. Политика — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического сопровождения и клинической психологии;

В. Г. Давтян — старший преподаватель кафедры общей психологии.

Information about the Authors:

L. G. Dmitrieva — Doctor of Sciences (Psychology), associate professor, professor at the Department of General Psychology, Higher School of Psychology and Pedagogy;

I. F. Nurmukhametova — associate professor at the Department of General Psychology, Higher School of Philosophy, Psychology and Sociology, Institute of Humanities and Social Sciences;

E. A. Nurmukhametov — Candidate of Sciences (Psychology), psychologist of the coordination centre;

O. I. Politika — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor at the Department of Psychological Support and Clinical Psychology;

V. G. Davtyan — senior lecturer at the Department of General Psychology.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 210–214.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 210–214.

Научная статья

УДК 159.9.07

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_210

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОГРАММЕ «ВЫБОР ПРОФЕССИИ БУДУЩЕГО»

Наталья Борисовна Ковалева

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

nkovaig@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8186-1336>

Аннотация. Статья посвящена значимой теме, связанной с профессиональным самоопределением подрастающего поколения. Раскрывается проблема, связанная с тем, что хотя в цифровую эпоху возникает насущная необходимость развития профессионализма нового типа, формирующегося на основе становления субъектом профессионального самоопределения, стандартные профориентационные программы по большей части основываются на представлениях о профессионализме прошлого века, которая модернизируется лишь за счет ввода отдельных гибких навыков типа ориентировки в больших объемах информации. Показывается необходимость новой модели профессионализма, основывающейся на рефлексивно-позиционной модели развития субъектности выбора, а также направленной на формирование способностей замысливания будущего как важнейшей части проектного мышления. Приводятся экспериментальные результаты, подтверждающие ее эффективность в развитии культуры самоопределения и формирования субъектного отношения к выбору профессии будущего

Ключевые слова: проектность мышления и сознания, рефлексивно-позиционный подход, профессионализм, субъектность самоопределения

Original article

DEVELOPMENT OF STUDENTS' SELF-DETERMINATION CULTURE IN THE "CHOOSING A PROFESSION FOR THE FUTURE" PROGRAMME

Natalia B. Kovaleva

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

nkovaig@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8186-1336>

Abstract. The article is devoted to a significant topic related to the professional self-determination of the younger generation. It reveals the problem that, despite the urgent need in the digital age for a new type of professionalism based on becoming a subject of professional self-determination, standard career guidance programmes are largely based on the concepts of professionalism from the last century, which are only being modernised by introducing certain flexible skills such as navigating large amounts of information. The article demonstrates the need for a new model of professionalism based on a reflexive-positional model of the development of subjectivity in choice, as well as aimed at forming the ability to envision the future as an essential part of project thinking. The article presents

experimental results that confirm its effectiveness in developing a culture of self-determination and forming subjective attitude towards choosing a future profession.

Keywords: project-based thinking and consciousness, reflexive-positional approach, professionalism, subjectivity of self-determination

Выбор профессии будущего оказывается в фокусе внимания самых разных ученых и специалистов в силу того, что во многом определяет как индивидуальное будущее подростков и юношества, так и благополучие общества [1; 2]. Сложность профессионального выбора задается процессами саморазвития, «самостроительства», которые требуют становления субъектности, культуры понимания, рефлексии и самоопределения [3; 4]. Скорость жизни растет с каждым днем, и мир меняется на глазах. Стремительно развивается и профессиональная сфера, в которой возникает все больше новых профессий и постепенно формируется новая модель профессионализма в соответствии с цивилизационными вызовами цифровой эпохи. По признанию многих исследователей, ученых, политиков, большинство программ профориентации пока не удовлетворяют данным требованиям, и школьники выбирают место учебы ситуативно [5; 6]. Возникает разрыв между практикой получения образования и тем, что востребовано обществом, формирующий антропологический вызов [7]. В контексте задач инновационной профориентации нами была спроектирована программа «Выбор профессии будущего», прошедшая апробацию в различных исследованиях [2; 8].

Методика работы построена на основе рефлексивно-позиционного подхода к развитию личности и способностей учащихся [9] и его производных технологий и оставляет широкое поле для творчества педагога в подборе материала занятий и их сценарной проработки. Фундаментом программы является обучение технологии проектирования будущего в сотворчестве, в обнаружении оснований изменений сферы профессий и построения инновационных критериев профессионализма. Широко используются культурные образцы, иллюстрирующие развитие нейросети или моделирующие условия жизни будущего.

Каждое занятие включает интересные формы работы и требует творческого включения и выполнения самостоятельных проектных работ. Тем самым осуществляется цель программы: формирование ответственного отношения к профессии, к жизни, активной социальной позиции; ориентация школьников в мире профессий и тенденциях их развития; освоение технологии проектирования профессионального будущего в опоре на исследование основных проблем развития общества; развитие способности к проектированию собственной образовательной программы и становления субъектом собственной деятельности [2].

В ряде работ [2; 9] приводятся убедительные цифры, показывающие развитие культуры самоопределения в различных фокусах: расширения представлений о типах востребованных профессий, проектирование действительно новых профессий будущего, отвечающих вызовам общества, как, например, «менеджер новых территорий» или «директор по воображению». Было показано что основная масса школьников ориентируется в выборе профессии в основном на классические или трендовые (или рейтинговые) профессии, процентное соотношение которых меняется в зависимости от специфики образовательной среды и ценностей школы. Например, в конце смены иркутского православного лагеря «Роднички», посвященной поиску собственного пути в жизни на примере Федора Конюхова, у школьников значимо (на 20 %) возрос процент выборов традиционных профессий, но на этом фоне появились и профессии будущего (10 % выборов), которые обычно отсутствуют в выборах старшеклассников других школ. Такое приращение является следствием включения в данную смену программы «Выбор профессии будущего» в сопряжении с кинопроизведением «Повелитель ветра» (1923), который обсуж-

дался в терминах рефлексивно-позиционной герменевтики и значительно расширял представления о профессиях будущего и основаниях их выбора. Аналогичные результаты были получены и для старшеклассников православной гимназии города Иркутска, в обучение которых также включена обсуждаемая нами программа.

Помимо исследования типа выбора перспективных профессий (традиционные, трендовые или профессии будущего), особое значение имеют модельные характеристики профессионала будущего. Анализ результатов исследований по данным критериям старшеклассников московских школ показывает, что в большинстве школ, если они не включают специальные программы развития способности самоопределения, выбор оказывается не субъектным, а субъективным [9].

В данной статье, продолжая многолетние исследования, мы анализируем результаты диагностического комплекса методик, направленных на изучение субъектности выбора профессионального будущего старшеклассниками, прошедших обучение по программе, в сравнении со старшеклассниками, в обучение которых наша программа не включена.

Для развития культуры профессионального самоопределения, с нашей точки зрения, необходимо формирование проектного мыш-

ления и способности замысливать будущее в опоре на инновационную модель настоящего профессионала [9]. В качестве одного из критериальных вопросов в этой фокусировке предлагался вопрос о том, какие качества нужны профессионалу будущего, чтобы не оказаться за бортом. В сравнительной гистограмме на рис. приводятся результаты ответов старшеклассников иркутской православной гимназии (20 человек), прошедших обучение по данной программе и результаты учащихся различных школ, в обучение которых данная программа не входила (100 человек).

Из гистограммы видно, что ученики православной гимназии города Иркутска при ответе на вопрос, о том какие качества понадобятся профессионалу, чтобы не оказаться за бортом преимущественно (в 70 % случаев) назвали метапредметные способности, в меньшей степени оказались выражены личностные характеристики (25 %) и только в 5 % случаев дали стандартные предметные характеристики. При этом в качестве особенностей ответов стоит выделить такие личностные характеристики, как «творческая уникальность», «великодушные», «наличие твердых идеалов», и более распространенные в ответах качества: «любовь в своем деле», «стрессоустойчивость» и «гибкость». В числе метапредметных способностей на-



Рис. Гистограмма «Характеристики профессионала будущего»

зывались такие значимые характеристики, как «способность к порождению замысла будущего», проектное мышление, способность к саморазвитию, критическое мышление, способность решать проблемы, способность понимания и рефлексии. Ответы старшеклассников, обучающихся по стандартным программам, распределились принципиально по-другому: 70 % не дали ответов на этот вопрос либо отшутились, 20 % остались в рамках предметных характеристик («быть специалистом», «знать свое дело»). 10 % вышли к личностным характеристикам, отметив важность конкурентности, многофункциональности или адаптивности. То есть процент личностных характеристик в представлениях о профессионалах будущего старшеклассников Инновационной православной гимназии города Иркутска в 2,5 раза выше, чем у их сверстников из других школ, что значимо при $p < 0,01$; а метапредметная составляющая выражена во много раз сильнее, что значимо при $p < 0,05$. Тем самым можно зафиксировать, что учащиеся, прошедшие обучение по программе «Выбор профессии будущего», успешно осваивают ряд характеристик модели профессионала будущего. Об этом свидетельствуют данные, демонстрирующие, что у них начинают преобладать метапредметные способности и личностные качества в модельном представлении профессионализма, в отличие от утилитарных характеристик профессионала будущего для большинства старшеклассников из различных школ, обучающихся по стандартным программам.

Таким образом, приведенные результаты показывают высокую значимость разработки и включения программ, направленных на развитие культуры самоопределения, способности порождать замысел и проектировать свое профессиональное будущее и собственную траекторию развития в соответствии с ценностно-смысловыми ориентирами, нравственными убеждениями, а также вызовами, которые нам бросает мир. Растущее количество профориентационных программ, действительно ориентирующих в рейтингах профессий и тех качествах, которые необходимы для их освоения, безусловны полезны, но по большей части не создают условия для развития проектного сознания, необходимого настоящему профессионалу будущего, и способности ответственного самоопределения с учетом основных тенденций сверхбыстрого изменения мира профессий, стремительного развития нейросети, роботизации. Тем самым данное исследование показывает, что современные старшеклассники различных школьных учреждений выбирают свои профессии на основе субъективного, а не субъектного самоопределения без попытки серьезно разобратся в цивилизационных и профессиональных вызовах XXI в. Они остаются в ситуации сегодняшнего дня, хотя некоторые и пытаются найти творческие решения, что ставит задачу новых средств и технологий профориентации с учетом новых предложений. Масштабирование результатов исследования составляет перспективу ближайшего будущего.

Список источников

1. *Пряжников Н. С.* Методы ориентировки в психологических «пространствах» самоопределения. // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). С. 144–150. DOI: 10.11621/npj.2017.0316
2. *Шнейдер Л. Б.* Профессионализация молодежи: ментальная и информационная готовность к труду и карьерному продвижению // Патриотизм и Профессионализация в контексте гражданской лояльности. М.: Московский психолого-социальный университет, 2019.
3. *Ковалева Н. Б.* Психолого-антропологические характеристики субъектности профессионального самоопределения современных подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 4 (37). С. 332–335. DOI: 10.26140/anip-2021-1004-0077.

4. *Ильина А. И.* Психологические особенности представлений о профессиональном будущем современных подростков // Психология XXI века: Организация психологической службы в образовательных учреждениях. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2019. С. 151–155.

5. *Кудрявцев А. Н., Пономарев В. Г.* Специфика формирования представлений у школьников о профессиях будущего // Транслингва: вопросы современной науки и технологий сквозь призму языкового сознания. Сб. материалов межд. научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 166–169.

6. Jobs of Tomorrow Mapping Opportunity in the New Economy. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Jobs_of_Tomorrow_2020.pdf (дата обращения: 15.10.2025).

7. *Слободчиков В. И., Остапенко А. А.* Человек между восхождением и нисхождением. М.: НИИ школьных технологий, 2021. 330 с. (Исследования гуманитарных систем. Вып. 8).

8. *Минаев В. Р.* Представления о профессиях будущего у старших школьников и студентов // Поколение будущего ГНИИ «Нацразвитие». Материалы Международной студенческой научной конференции. Сборник избранных статей. 2018. С. 47–52.

9. *Ковалева Н. Б.* Перспективные профессии будущего в представлениях современных старшеклассников // Живая Психология. 2024. Т. 11 № 7. С. 48–55.

Статья поступила в редакцию 20.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 20.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторе:

Н. Б. Ковалева — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии.

Information about the Author:

N. B. Kovaleva — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor at the Department of Psychological Anthropology.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 215–224.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. Р. 215–224.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_215

ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ: РАЗРАБОТКА АВТОРСКОЙ АНКЕТЫ

Анна Сергеевна Некрасова¹, Вероника Андреевна Сорочина²

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

¹ nekrasova-as@rguk.ru

² nikasorochina@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения личностных ценностей как ключевого компонента мотивационно-смысловой сферы человека. На основе анализа существующих теоретических подходов и эмпирических методик проводится обоснование необходимости разработки нового инструмента измерения ценностных ориентаций. Представлена авторская анкета-опросник, направленная на выявление структуры индивидуальных ценностей, а также особенностей их выраженности. Рассматриваются возможные направления применения разработанного инструмента в исследовательской и практической деятельности.

Ключевые слова: личностные ценности, ценностные ориентации, мотивационно-смысловая сфера, анкета-опросник, психодиагностика

Original article

STUDY OF YOUTH PERSONAL VALUES: DEVELOPMENT OF THE AUTHORS' QUESTIONNAIRE

Anna S. Nekrasova¹, Veronika A. Sorochina²

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

¹ nekrasova-as@rguk.ru

² nikasorochina@gmail.com

Abstract. This article studies personal values as a key component of a person's motivational-meaning sphere. Based on an analysis of existing theoretical approaches and empirical methods, the need for developing a new instrument for measuring value orientations is substantiated. A questionnaire designed to identify the structure of individual values and the characteristics of their expression is presented. Potential applications of the developed instrument in research and practice are discussed.

Keywords: personal values, value orientations, motivational-meaning sphere, questionnaire, psychodiagnostics

Введение

В условиях современности, где присутствуют множества социальных изменений, расширяются цифровые формы взаимодействия и постоянно изменяются жизненные стратегии молодежи, особую актуальность приобретает изучение *личностных ценностей* как компонента мотивационно-смысловой сферы человека. Современные исследования подчеркивают, что ценности не только являются регулятором поведения, но и влияют на принятие решений, формирование целей и построение межличностных отношений [1]. Значимость данной проблемы усиливается существованием противоречий между многообразием подходов и методологических инструментов, не позволяющих диагностировать *ценностные ориентации* с учетом изменяющихся социальных условий и индивидуальных особенностей респондентов. Цель исследования состоит в разработке и апробации авторской анкеты для оценки ориентации на индивидуальные ценности, а также сравнение ее диагностических возможностей с результатами, полученными по методике Ш. Шварца. Новизна данной работы обусловлена современной операционализацией понятия «индивидуальные ценности» и предложением к рассмотрению новых методов исследования данного феномена.

Содержание понятия «ценностные ориентации»

Под ценностью мы понимаем характеристику объектов или явлений, которая определяет их значимость для удовлетворения человеческих потребностей, интересов и целей. Ценность не существует вне реальных личных и социальных отношений, она всегда сопряжена с идеями о должном, хорошем и важном.

Ценностные ориентации — внутренние установки личности, отражающие ее отношение к социальным ценностям, которые становятся регуляторами поведения и деятельности. Они формируют индивидуальные ориентиры, по которым человек оценивает окружающую действительность, на основе которых определяются действия и цели [1; 2].

Рассмотрим различия между «ценностью» и «ценностными ориентирами». Ценности могут быть как индивидуальными, так и коллективными, они являются фундаментом для дальнейших оценок и действий. Ценностные ориентации — это практическое воплощение ценностей в жизни личности, форма их отражения в сознании. Это уже субъективное восприятие и ориентация индивида на определенные идеалы или принципы, которые непосредственно влияют на его поведение и принимаемые решения. Ценностные ориентации служат регуляторами поведения и могут различаться по степени значимости в зависимости от жизненного контекста и личных предпочтений. В сущности, ценности — это те идеалы и ориентиры, которые человек воспринимает как важные, а ценностные ориентации — это те установки, которые направляют его действия в соответствии с этими идеалами [3].

Понимание понятий «ценность» и «ценностные ориентации», используемых в различных теориях, существенно зависит от субъективной позиции исследователей. Это приводит не к множеству определений одного и того же явления, а к появлению различных понятий, которые пересекаются, но не идентичны и обладают различной семантической нагрузкой. В связи с этим изучение проблематики ценностей должно быть тесно связано с анализом контекста, в котором употребляется термин «ценность». В зависимости от акцентируемых аспектов можно выделить различные подходы к интерпретации этих понятий. Традиционно в российской науке проблема ценностей соотносится с областью должного, что часто рассматривается как нормативный идеал или цель, недостижимая в полной мере в реальной жизни [4].

Описание эмпирического исследования

Целью данного исследования является составление авторской анкеты и сравнение ее результатов с результатами по методике Ш. Шварца.

В качестве респондентов в исследовании выступали студенты университета на очной форме обучения. Приняли участие 50 молодых людей в возрасте от 18 до 29 лет, среди них 36 девушек и 14 юношей.

На первом этапе исследования респондентам предлагалось пройти опросники, направленные на выявление их уровня жизнестойкости и ценностных ориентиров. Далее был проведен качественный и количественный анализ полученного массива данных.

На втором этапе исследовались ценности на уровне поведения при использовании методики «Портретный ценностный опросник Ш. Шварца в адаптации Т. П. Бутенко и др.» [5].

На третьем этапе определялись ценностные ориентиры с помощью авторской анкеты «Определение ориентации на индивидуальные ценности».

На четвертом этапе выявлялась взаимосвязь между показателями уровня ценностных ориентиров.

Методики исследования:

1. Методика «Портретный ценностный опросник Ш. Шварца в адаптации Т. П. Бутенко и др.».

Тест разработан Ш. Шварцем в 2011 г. Оригинальный вариант адаптации на русский язык был выполнен Т. П. Бутенко, Д. С. Седовой и А. С. Липатовой в соавторстве с Ш. Шварцем. Данная методика использовалась в связи с тем, что она является валидной и надежной для оценки индивидуальных ценностей. Соответствует психометрическим стандартам [6].

2. Авторская анкета «Определение ориентации на индивидуальные ценности», соз-

данная в рамках данного исследования. Респондентам предлагаются 18 утверждений, на которые испытуемому необходимо дать один из 4 вариантов ответов «да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да» или «нет». Их задача — выбрать утверждения, которые, по их мнению, подходят их характеру. Респонденты не должны долго задумываться над высказыванием. Для подсчета баллов ответам на *прямые пункты* присваиваются баллы от 0 до 3: «нет» — 0 баллов, «да» — 3 балла. Ответам на *обратные пункты* присваиваются баллы от 3 до 0. Затем баллы по отдельной шкале (ориентация на семью, ориентация на карьеру, ориентация на развлечения) по прямым и обратным пунктам суммируются. Тип стимульного материала: утверждения. Тип шкалы: однополярная. В процессе апробации анкеты были рассчитаны описательные статистики данных, полученных на изучаемой выборке (см. табл.1).

Данные были проверены на нормальность распределения. Установлено, что распределение является нормальным ($p = 0,45463$).

Далее, на основе рассчитанных данных были определены нормы для разработанной анкеты (см. табл. 2).

Чтобы определить различные уровни проявления измеряемого свойства, анкета была нормализована. Чем выше балл участника, тем сильнее у него выражена ориентация на эту ценность. Высокая степень ориентации на индивидуальные ценности означает, что индивиду свойственно стремиться к той или

Таблица 1

Описательные статистики данных по показателям ориентаций на индивидуальные ценности (n = 50)

Описательные статистики	Значение для шкалы «ориентация на семью»	Значение для шкалы «ориентация на карьеру»	Значение для шкалы «ориентация на развлечения»
Среднее арифметическое	9,4	11,5	8,4
Мода	8	10	9
Медиана	8,5	11,5	8,5
Дисперсия	22,6	12,1	11,6
Стандартное отклонение	4,8	3,5	3,4

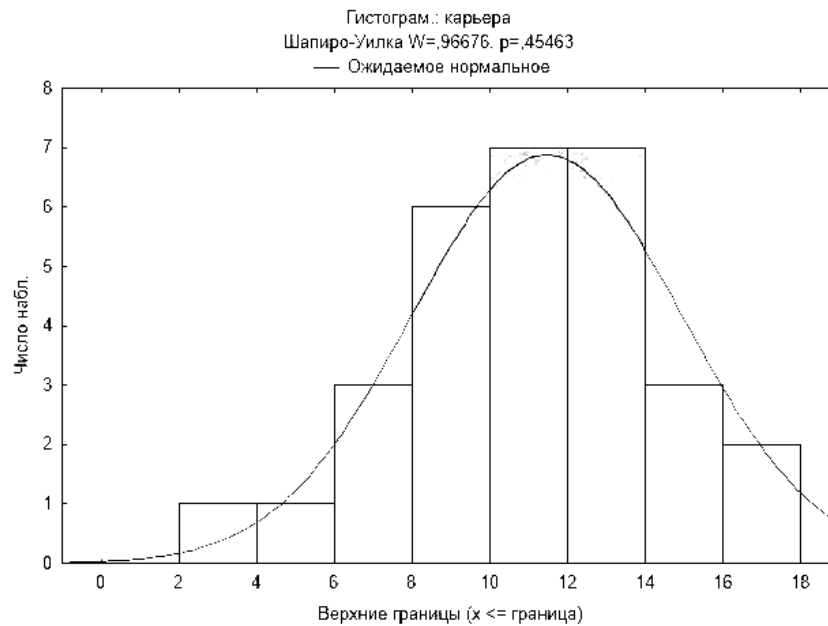


Рис. 1. Распределение данных по показателю «ориентация на карьеру»

Таблица 2

**Нормы показателей ориентаций на индивидуальные ценности
(на примере молодежи, n = 50)**

«Ориентация на семью»	«Ориентация на карьеру»	«Ориентация на развлечения»	Интерпретация интервала значений
0–5	0–7	0–5	Низкий уровень склонности к аффективным состояниям
6–14	8–15	6–12	Средний уровень склонности к аффективным состояниям
15–18	16–18	13–18	Высокий уровень склонности к аффективным состояниям

иной ценности. Такому человеку свойственны мысли, желания и действия обладать этой ценностью. Низкий уровень выраженности ориентации на индивидуальные ценности показывает, что человек равнодушен или негативно настроен к ценности семьи/карьеры/развлечений. На данный момент не видит для себя важности стремиться к данной ценности.

Для проверки авторской анкеты на согласованность утверждений были определены межпунктовые корреляции, по которой было выявлено 43 корреляции, большинство из которых находятся внутри одной шкалы, на основе чего можно сделать вывод о среднем уровне согласованности анкеты.

Данная анкета была применена для исследования ориентаций на индивидуальные ценности (см. табл. 3 и рис. 2).

Итак, по всей выборке для молодежи свойственны средние ориентации на семью, карьеру и развлечения. Это означает, что среди молодых людей в равной степени присутствуют как люди, нацеленные на какую-то из ценностей, так и те, кто относится к этой ценности равнодушно или даже негативно.

Человек, склонный к аффективным состояниям, тяжело справляется со стрессами, ему свойственна депрессия, частые переживания, много боится, часто тревожится, склонен к частому выражению гнева, агрессии. В кри-

Средние показатели ориентации на индивидуальные ценности у молодежи (n = 50)

Шкала	Средние значения
Ориентация на семью	9,76
Ориентация на карьеру	10,88
Ориентация на развлечения	8

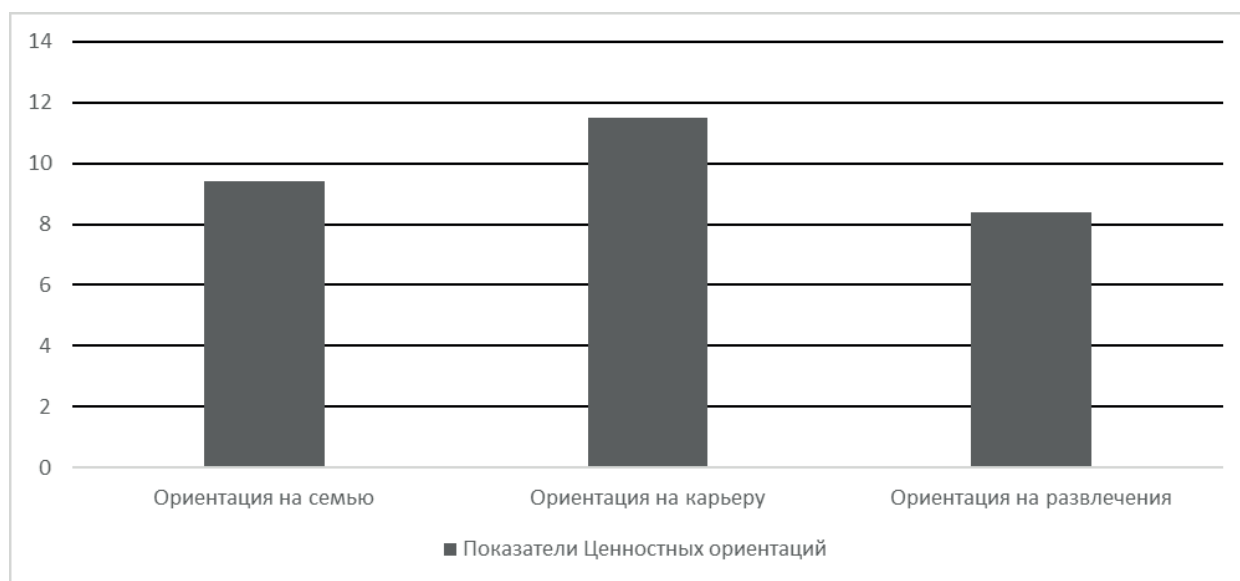


Рис. 2. Показатели ценностных ориентаций у молодежи

тических ситуациях им руководят инстинкты, а ни воля и мышление. Такому человеку свойственна частая апатия, растерянность [7].

Человек, умеренно склонный к аффективным состояниям, в некоторых ситуациях тяжело справляется со стрессом, у него могут проявляться сильные переживания, может быть склонность к частому выражению гнева и агрессии. Однако в других ситуациях, под влиянием других факторов, молодые люди способны управлять собственными эмоциями, умеют совладать со стрессом и фрустрацией [8].

Молодые люди, не склонные к аффективным состояниям, спокойны, рассудительны, способны сопротивляться аффектам. Следят за собой и своими поступками. Часто сначала думают, прежде чем сделать. Такие люди не конфликтные. Действуют четко и ясно. Обладают

аффективной гибкостью, готовы к изменениям, подвижны [9].

Показатели индивидуальных ценностей у молодежи были выявлены с помощью методики «Портретный ценностный опросник Ш. Шварца в адаптации Т. П. Бутенко и др.» [5], полученные результаты представлены в табл. 4 и на рис. 3.

У выбранной методики нет деления на уровни, но для удобства представления результатов среднее значение для шкал находится в диапазоне от 6 до 12 баллов.

В соответствии с данными, приведенными автором методики, представляя результаты, следует ранжировать шкалы.

1. *Самостоятельность* — действия: свобода определять собственные действия;

1. *Гедонизм*: стремление к удовольствию и чувственному удовлетворению;

Таблица 4

Показатели индивидуальных ценностей у молодежи (n = 50)

Шкала	Среднее значение
Самостоятельность мысли	13
Самостоятельность действия	14
Стимуляция	10
Гедонизм	14
Достижения	10
Власть — ресурсы	9
Власть — доминирование	9
Репутация	13
Общественная безопасность	13
Личная безопасность	14
Конформность — правила	11
Конформность — межличностная	12
Традиционализм	10
Скромность	11
Благожелательность — долг	14
Благожелательность — забота	14
Универсализм — забота	13
Универсализм — природа	10
Универсализм — толерантность	12

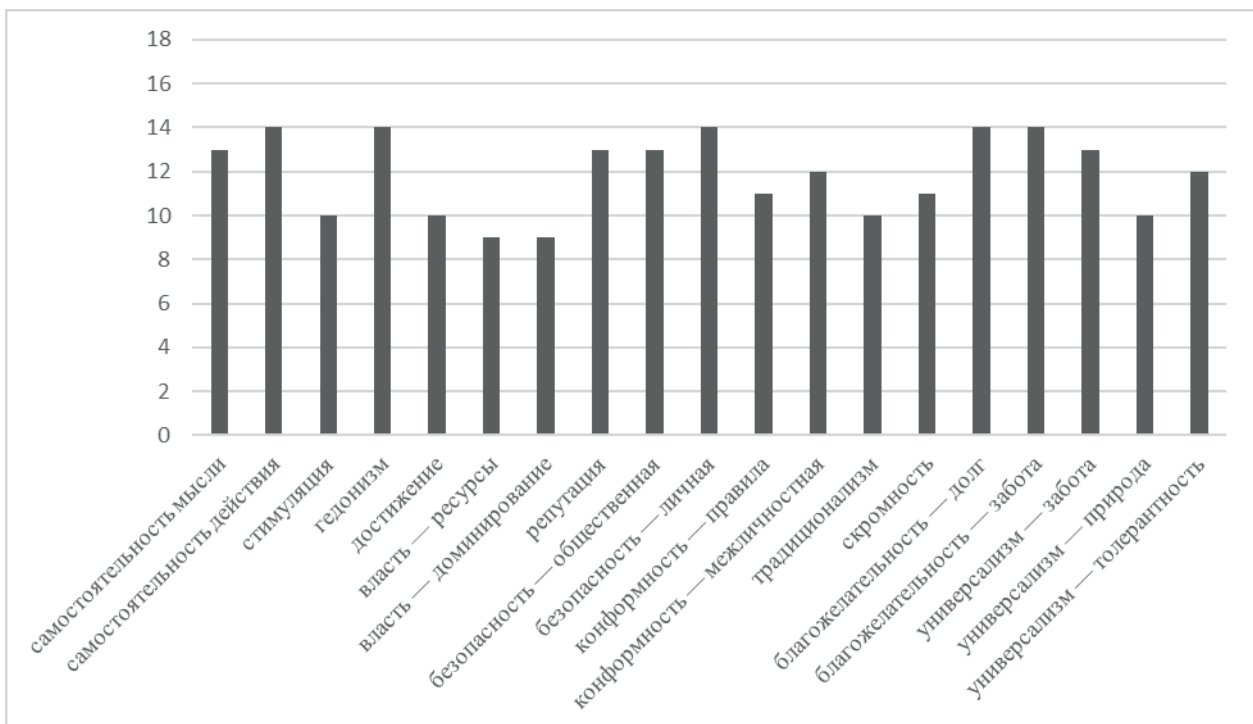


Рис. 3. Показатели индивидуальных ценностей

1. *Безопасность личная*: безопасность непосредственного окружения;

1. *Благожелательность — долг*: стремление быть надежным и заслуживающим доверия членом группы;

1. *Благожелательность — забота*: преданность группе и благополучие ее членов;

2. *Самостоятельность — мысли*: свобода развивать собственные идеи и способности;

2. *Репутация*: защита и влияние посредством поддержания публичного имиджа и избегания унижения;

2. *Безопасность общественная*: безопасность и стабильность общества в целом;

2. *Универсализм — забота*: стремление к равенству, справедливости и защите всех людей;

3. *Конформизм — межличностная*: избегание причинения вреда или огорчения другим людям;

3. *Универсализм — толерантность*: принятие и понимание тех, кто отличается от тебя.

4. *Конформизм — правила*: соблюдение правил, законов и формальных обязательств;

4. *Скромность*: признание незначительности существования одного человека (себя) в круговороте жизни;

5. *Стимуляция*: стремление к возбуждению, новизне и переменам;

5. *Достижение*: достижение успеха в соответствии с социальными стандартами (нормами);

5. *Традиция*: поддержание и сохранение культурных, семейных или религиозных традиций;

5. *Универсализм — природа*: сохранение природной среды;

6. *Власть — ресурсы*: влияние посредством контролирования материальных и социальных ресурсов;

6. *Власть — доминирование*: влияние посредством осуществления контроля над людьми.

Уже упомянутые интегративные шкалы представляют собой ценности высшего порядка (основные мотивационные сферы), ре-

зультаты по ним представлены в табл. 5.

Шкала «Открытость изменениям» состоит из субшкалы «Стимуляция», «Гедонизм», «Самостоятельность — действия» и «Самостоятельность — мысли». Большее количество респондентов получили результат выше среднего, что может говорить о том, что они ценят свободу и открыты новому опыту.

Показатели «Власть — ресурс», «Власть — доминирование» и «Достижение» входят в интегративную шкалу «Самоутверждение». Большинство получили результат ниже среднего, что может говорить о том, что они не стремятся изменять, улучшать или влиять на мнение и действия других людей.

Шкала «Сохранение» включает в себя субшкалы «Личная безопасность», «Общественная безопасность», «Конформизм — межличностный», «Конформизм — правила», «Репутация», «Традиция» и «Скромность». Большинство респондентов получили результат в пределах среднего, их фокус находится между личным и социальным.

Интегративная шкала «Самоопределение» состоит из шкал «Универсализм — толерантность», «Универсализм — забота», «Универсализм — природа», «Благожелательность — долг» и «Благожелательность — забота». Большинство респондентов получили результат в пределах среднего, их фокус больше направлен на благополучие группы и заботу о других.

В процессе обработки результатов были рассчитаны описательные статистики данных, полученных на изучаемой выборке (см. табл. 6). Значимые результаты корреляционного анализа представлены в табл. 7 и на рис. 4.

Таблица 5

Показатели ценностей высшего порядка у молодежи (n = 50)

Шкала	Среднее значение	Диапазон значений
Открытость изменениям	50	12–72
Самоутверждение	27	9–54
Сохранение	82	21–126
Самоопределение	63	15–90

Таблица 6

**Описательные статистики по показателям жизнестойкости
и индивидуальным ценностям (n = 50)**

Шкала	Среднее значение	Мода	Медиана
Ориентация на семью	9,76	8	9
Ориентация на карьеру	10,88	7	11
Ориентация на развлечения	8	9	8
Открытость изменениям	50	46	50,5
Самоутверждение	27	26	27
Сохранение	82	86	82,5
Самопределение	63	57	61,5

Таблица 7

**Показатели корреляционного анализа значений уровня жизнестойкости
и индивидуальных ценностей у молодежи (n = 50)**

	Ориентация на семью	Ориентация на карьеру	Ориентация на развлечения
Гедонизм	0,011	0,198	0,405
Достижения	-0,095	0,504	0,201
Конформность — меж- личностная	-0,15	0,367	0,232
Традиции	0,526	-0,044	-0,224
Благожелательность — забота	0,48	0,126	-0,387
Сохранение	0,365	0,185	-0,03

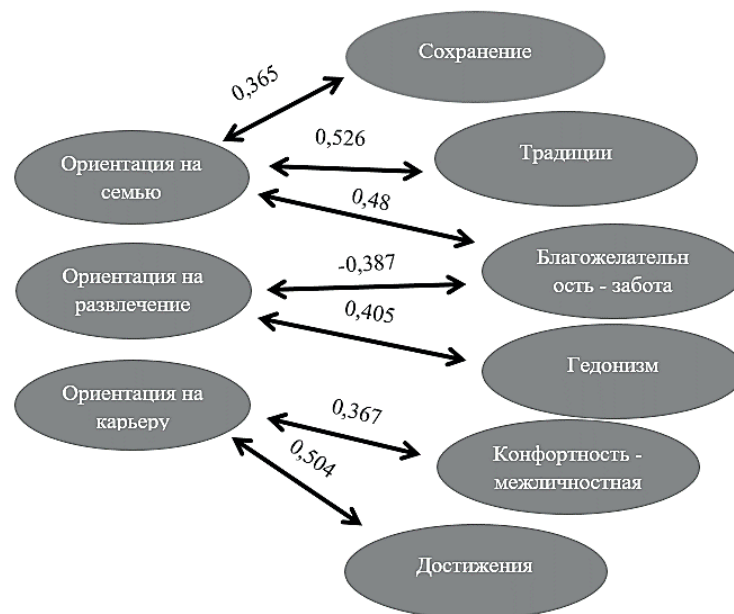


Рис 4. Показатели корреляционного анализа значений уровня ценностных ориентаций у молодежи

Средние значения, моды и медианы по всем шкалам находятся в пределах средних значений для методик, стандартное отклонение также в пределах нормального, из чего можно сделать вывод, что в проведении исследования ошибок допущено не было, методики подобраны правильно, респонденты отвечали честно и были заинтересованы в достоверности результатов.

По результатам анализа выявлены 7 корреляционных пар: Ориентация на развлечения / Гедонизм, Ориентация на развлечения / Благожелательность — забота, Ориентация на карьеру / Достижения, Ориентация на карьеру / Конформность — межличностная, Ориентация на семью / Традиции, Ориентация на семью / Благожелательность — забота, Ориентация на семью / сохранение. Корреляционные связи Ориентация на карьеру / Достижения, Ориентация на семью / Традиции, Ориентация на семью / Благожелательность — забота высоко значимы.

Результаты

Результаты корреляционного анализа показали, что респонденты, которым присуще стремление эмоционально поддерживать своего партнера, совместно вести быт и стремление узаконить свои отношения, также свойственны поддержание и сохранение культурных или религиозных традиций, преданность группе и забота о благополучии членов этой группы. Те испытуемые, которые ориентированы на поиск эмоционально значимых впечатлений и досуговую активность, не желая нести ответственность за последствия,

также стремятся к удовольствиям и не демонстрируют преданность группе и не стремятся заботиться о благополучии ее членов. Респонденты, стремящиеся стать востребованными специалистами в своей сфере, избегают причинять вред и ограничивать других людей, а также стремятся достичь успеха в соответствии с общепринятыми нормами.

Заключение

Таким образом, состоявшееся исследование позволило оценить структуру индивидуальных ценностей молодежи и сопоставить результаты, полученные с помощью авторской анкеты и методики Ш. Шварца. Аprobация новой анкеты продемонстрировала соответствие задачам исследования и достаточный уровень согласованности шкал, что подтверждается межпунктовыми корреляциями. Данные свидетельствуют о преимущественно среднем уровне ориентации респондентов на семью, карьеру и развлечения, а также о выраженности ценностей, связанных с открытостью изменениям, безопасностью и благожелательностью. По средствам корреляционного анализа были выявлены значимые взаимосвязи между ориентациями и отдельными ценностями, что отражает внутреннюю согласованность ценностной структуры личности. Полученные результаты подтверждают необходимость комплексного подхода к изучению мотивационно-смысловой сферы и демонстрируют потенциал разработанной методики для дальнейших психологических исследований и практической диагностики ценностных ориентаций.

Список источников

1. Цоц М. К. Сущность понятий: «Ценности» и «Ценностные ориентиры» // Система ценностей научного общества. 2010. № 11. С. 284–288.
2. Иванова А. В., Олсова М. Д. Концепция развития ценностных ориентиров, обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 6 (109). С. 280–282.
3. Баранова Т. А. Опыт исследования ценностных ориентаций студентов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2013. № 2 (16). С. 63–67.
4. Сажина С. Д. Ценностные ориентиры будущих педагогов // Человек. Культура. Образование. 2023. № 4 (50). С. 166–182.
5. Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Липатова А. С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Журнал Высшей школы экономики. 2012. № 2. С. 43–70.

6. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Основные ценности в России: их динамика, этнокультурные различия и связь с экономическими установками // *Psychology in Russia: State of the art*. 2018. Т. 11. № 3. С. 36–52.

7. Головкин К. В., Крутолевич А. Н. Взаимосвязь личностных характеристик с уровнем депрессивной симптоматики // *Социальные и гуманитарные науки: теория и практика*. 2019. № 1 (3). С. 563–576.

8. Трошихина Е. Г., Манукян В. Р. Тревожность и устойчивые эмоциональные состояния в структуре психоэмоционального благополучия // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*. 2017. Т. 7. № 3. С. 211–223.

9. Соловьев М. Н. Психологическая устойчивость личности как «инструмент» от стресса // *Вестник Курганского государственного университета*. 2019. № 2 (53). С. 70–74.

Статья поступила в редакцию 20.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 20.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

А. С. Некрасова — аспирант кафедры психологии, старший преподаватель;

В. А. Сорочина — магистр.

Information about the Authors:

A. S. Nekrasova — postgraduate student at the Department of Psychology, senior lecturer;

V. A. Sorochina — master's student.

Научное мнение. 2025. № 12. С. 225–131.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 225–131.

Научная статья

УДК 37

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_225

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО НА ТРОМБОНЕ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ: СТАНОВЛЕНИЕ, РАЗВИТИЕ, ВЕДУЩИЕ МУЗЫКАНТЫ

Ань Шуайцы

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

1148792125@qq.com

Аннотация. В статье рассматривается эволюция тромбона в музыкальном искусстве и образовании Китая в прошлом и настоящем столетии. Особый упор сделан на культурную связь данного западного инструмента с древними традиционными китайскими аналогами; социо-политические обстоятельства в стране, обусловившие развитие тромбонного обучения; биографию ведущих педагогов и тромбонистов современности. Информации о них не встречается ни в одном русскоязычном научном источнике. Фрагментарно она представлена в западной и китайской литературе, в связи с чем было решено восполнить данную теоретическую лакуну.

Ключевые слова: Китай, тромбон, длинный рог, медные духовые, профессиональное обучение

Original article

PROFESSIONAL EDUCATION AND TROMBONE PERFORMANCE IN MODERN CHINA: FORMATION, DEVELOPMENT, LEADING MUSICIANS

An Shyuaiqi

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

1148792125@qq.com

Abstract. This article examines the evolution of the trombone in Chinese musical art and education in the past and present centuries. Special emphasis is placed on the cultural connection of this Western instrument with ancient traditional Chinese analogues, as well as the socio-political circumstances in the country that led to the development of trombone training. Special attention is also given to the biographies of leading teachers and trombonists of our time. Information about them is not found in any Russian-language scientific source. It is fragmentary in Western and even Chinese literature, and therefore it was decided to fill in this theoretical gap.

Keywords: China, trombone, long horn, brass instruments, professional training

Медные духовые инструменты с древних времен занимали ключевое место в культуре Китая. Аналогом современного тромбона

можно считать «длинный рог» (长号) — инструмент, первоначально изготавливавшийся из натуральных рогов животных, а затем

бамбука, дерева, кожи, меди и других материалов. С древних времен он использовался в армии Китая, о чем свидетельствует множество записей в литературе. Например, в книге «Тун я»¹ сказано: «Длинный рог — это современный рог. Он имеет круглое и длинное отверстие, похожее на бамбуковую трубку, длиной полтора *чи*. Также есть маленькая полая трубка. Ее вытягивают из трубки и дуют» [1, с. 143].

Об инструментах встречается упоминание также в источниках периода правления династии *Хань* и *Сун*, однако их медные аналоги появились только во время царствования *Мин*. *Ван Ци* в «*Сань цай ту хуэй*» писал: «Древние рога изготавливались из дерева, а современные — из меди, что является измененной формой древних рогов. У них узкое основание и широкий конец. Основание обычно вставляется в корпус, а при использовании вынимается. Это музыкальный инструмент для армии» [2, с. 344]. С этого времени медный рог распространился среди многочисленных народов Китая — *Яо*, *Чжунан*, *Мяо*, *И*, *Хани*, *Буи*, *Туцзя*, *Уйгуры* и *Хань*, но у каждого из них он имел свое название и специфику строения, обусловленную особенностями изготовления.

Тромбон в том виде, в котором он известен сейчас, пришел в Китай из Европы в начале XX в. Именно с этого времени в стране начало развиваться преподавание игры на данном западном духовом инструменте. Большинство китайских музыкантов в данный период являлись самоучками, соответственно методы обучения у них были достаточно хаотичными и непрофессиональными.

При создании знаменитой на сегодняшний день Шанхайской консерватории (上海音樂學院) в стране было положено начало упорядоченного высшего музыкального образования. Но, спустя двадцать с лишним лет, ко времени основания Китайской Народной Республики (1949), преподавание инструмента в стране находилось все еще на начальной стадии. В этой связи новым руководством Китая было принято решение о привлечении иностранных специалистов для обучения музыкантов, в том числе и тромбонистов.

Первым это сделал Военный оркестр Народно-освободительной армии Китая, пригласив музыкального эксперта из ГДР Кауфмана (D. Kaufman) для руководства учебным оркестром и преподавания теории музыки [3, с. 384]. В результате исполнительский уровень духовиков быстро повысился и в составе появились отличные музыканты, в том числе тромбонисты.

Первоначально руководитель военного оркестра составил свою авторскую программу и самостоятельно обучал китайских военных. Но после парада в честь Национального дня в 1952 г. лучшие представители военно-музыкального коллектива, участвовавшие в праздновании, были отправлены в Шанхайский университет, где создалась первая учебная группа военного оркестра (широко известная позднее как «Шанхайский музыкальный учебный класс»). Позже в учреждении было подготовлено большое количество отличных духовиков для китайской армии, например *Ли Фу* (тромбон), *Гуань Дафан* (горн) и др.

В период 50–60 гг. XX в. последовало открытие целого ряда учебных заведений, готовящих музыкантов-тромбонистов: институт Тяньцзиньского музыкального колледжа, Китайская академия музыки, Сианьский музыкальный колледж, Нанкинский педагогический университет, Центрально-китайский педагогический университет. Но самый высокий авторитет оставался за Шанхайской консерваторией музыки и ее симфоническим оркестром.

Во время Культурной революции (1966–1976) музыкальное образование в Китае было приостановлено и только ее окончание способствовало тому, что крупнейшие университеты, консерватории и институты восстановили стабильный порядок преподавания и приняли первых студентов. Обучение игре на тромбоне в Китае получило новый импульс к развитию и спустя десять лет страна приглашала Лоуренса Брауна и других известных тромбонистов — их концерты и лекции способствовали дальнейшей популяризации инструмента.

Кроме этого, во второй половине XX в. целая плеяда китайских исполнителей была

направлена за рубеж для изучения передовых методов освоения тромбона. Вернувшись, они начали развивать отечественную систему обучения, чтобы воспитать достойных духовиков и преподавателей в своей стране.

Один из ведущих на сегодняшний день современных китайских тромбонистов — *Хао Цзе* родился в *Циндао* (провинция *Шаньдун*). В 1977 г. был принят в студенческий класс оркестра при Центральной консерватории музыки, где учился игре на инструменте у известного мастера *Цзяна Дэгуаня*. С 1984 г., исполняя обязанности руководителя данного класса тромбона при оркестре, он записал множество пластинок для радио- и телестанций Китая. Одной из общеизвестных мелодий знаменитого тромбониста-композитора является вступительная музыка “News Network” телеканала CCTV, которая до сих пор широко известна населению страны.

В 1987 г. на концерте под управлением *Кадзуо Ямады*, наставника всемирно известного дирижера *Сейджии Одзавы*, *Хао Цзе* исполнил концерт для тромбона «Лейси», что стало знаменательным событием, своеобразным «прорывом» в области развития китайского духового исполнительского искусства.

В 1990 г. он с отличными результатами поступил в Ганноверскую консерваторию музыки и учился у *Хельмута Зайфеля* — главного тромбониста симфонического оркестра северогерманского радио. Спустя два года *Хао Цзе* стажировался у *Джона Деймса* — ведущего исполнителя на тромбоне Берлинского филармонического оркестра. Важно отметить, что во время учебы музыканта в Германии он получал приглашения во многие известные ансамбли в качестве руководителя группы тромбонистов. К числу таковых относится городская опера Хильдешамна, Государственный оркестр саксофонов Германии, Молодежный симфонический оркестр Гамбурга и симфонический оркестр Северогерманского радио.

В 1993 г. *Хао Цзе* продолжил учебу в Университете Индианы в Соединенных Штатах у *Джеффри Фридмана* (главного тромбониста Чикагского симфонического оркестра). В статусе студента он продемонстрировал

выдающиеся результаты, получая за это полную стипендию. За время учебы музыкант организовал и провел множество сольных концертов, а в 1995 г. стал единственным лауреатом Специальной премии для выдающихся студентов Музыкальной школы Университета Индианы и получил степень магистра музыки.

Во время своего пребывания в Соединенных Штатах он являлся главным тромбонистом симфонического оркестра юго-западного Мичигана. В 2000 г. *Хао Цзе* вернулся в Китай по приглашению Филармонического оркестра и стал одним из его приглашенных дирижеров. С этого времени концерты под его руководством стали обладать особой музыкальной харизмой и успехом, а СМИ называли *Хао Цзе* «одним из лучших музыкантов-репатриантов в Китае» [4, с. 432].

В 2002 г. музыкант исполнил концерт для тромбона «Фернан Давиде», который сегодня активно транслируется по телевидению и имеет высокую популярность среди граждан. Его соло «Лунная река» стало зарезервированным репертуаром на многие годы вперед для Новогоднего концерта Китайского филармонического оркестра.

В 2004 г. *Хао Цзе* сформировал «Духовой квинтет Китайского филармонического оркестра» и записал свою первую пластинку, которая была выпущена в стране и распространена за рубежом. Она была высоко оценена СМИ, а также музыкальными критиками. Пластинка до сих пор имеет статус «музыкального шедевра», записанного в Китае за последние годы.

Помимо широко известной в Китае и в мире исполнительской деятельности *Хао Цзе* добился многих достижений в области музыкальной педагогики. Во время своего пребывания за границей он работал ассистентом профессора игры на тромбоне в Ганноверской консерватории музыки и одновременно преподавателем в Консерватории Индианского университета музыки в Соединенных Штатах, где освоил уникальные методики преподавания тромбона. По возвращении в Китай, работая музыкантом и дирижером, *Хао Цзе* стал профессором Центральной кон-

серватории музыки, где на практике внедрил опыт, полученный за рубежом. Его педагогическая философия подчеркивает важность одновременного сочетания тембра, дыхания и техники во время исполнения — это, по его мнению, является истинным проявлением мастерства тромбониста.

На сегодняшний день *Хао Цзе* является авторитетным профессором, одним из авторов национальной китайской системы подготовки тромбонистов. Он обладает глубоким пониманием специфики стилей игры на инструменте, многими уникальными знаниями о технике дыхания исполнителя. Являясь одним из лучших китайских тромбонистов, действующих сегодня на мировой музыкальной сцене, *Хао Цзе* является автором научных статей, внося этим свой собственный исследовательский вклад в развитие тромбонной и духовой камерной музыки в Китае.

Вторым наиболее ярким музыкантом, активно развивающим культуру духовой музыки в стране, является *Лю Ян*. Он начал учиться игре на тромбоне в 1991 г., а через шесть лет поступил в Центральную консерваторию Китая. Завершив обучение, *Лю Ян* продолжил свою исследовательскую деятельность в Высшей школе музыки Саара в Германии (2000): поступив в аспирантуру и в 2004 г. завершив ее, музыкант получил научную степень в области инструментального исполнительства.

Авторитет музыканта в Европе высок. В Германии *Лю Ян* приглашали на должности заместителя главного тромбониста во многие профессиональные оркестры, например, Немецкий национальный молодежный симфонический оркестр, Симфонический оркестр Саарбрюккенского радио, Немецкий камерный филармонический оркестр Бремена, Мангеймский камерный оркестр и т. д.

В 2005 г. он стал первым китайским тромбонистом, которого нанял немецкий оркестр высочайшего класса. Это событие вошло в историю развития китайской духовой музыки [5, с. 12]. Далее *Лю Ян* был назначен заместителем главного тромбониста в Рейнском государственном филармоническом оркестре.

В 2006 г. он решил вернуться в Китай, где стал преподавать игру на инструменте в Цен-

тральной консерватории. С тех пор *Лю Ян* является ведущим тромбонистом Китайского национального симфонического оркестра.

В 2010 г. музыкант выпустил свой дебютный сольный альбом “The Trend of Trombone”. Через пять лет последовал “Trombone Ensemble — Duet and Trio”. Кроме этого, маэстро собрал 30 профессиональных китайских тромбонистов и выпустил первый альбом ансамбля “The Trombone World of China” (2018).

Музыкант значительно поспособствовал укреплению позиций китайских тромбонистов как на зарубежной сцене, так и своей отечественной, выступая в качестве солиста в сопровождении профессиональных оркестров Китайского филармонического оркестра, Тяньцзиньского оперного театра, Симфонического оркестра Внутренней Монголии, Симфонического оркестра Хэнани, Симфонического оркестра Хунани, Симфонического оркестра Баотоу, Симфонического оркестра Чэнду, Симфонического оркестра Циндао, Оперного оркестра Циндао, Китайского молодежного симфонического оркестра, Симфонического оркестра Южной Каролины, Симфонического оркестра Канзаса и т. д.

К основным творческим и научным значимым событиям в жизни музыканта можно отнести следующие:

1. в 2008 г. *Лю Ян* вместе с известным профессором *Чжао Жуйлинем* [6] обобщил и отредактировал сборник произведений для тромбона [7];

2. в 2012-м написал и опубликовал два новых учебника по игре на инструменте — «Знаменитый учитель учит вас играть на тромбоне» и «Тромбонный квартет», сопроводив последний записанным сольным диском;

3. в июне 2013-го по приглашению телевидения (CCTV) *Лю Ян* принял участие в «Великолепном концерте десяти лучших китайских музыкантов, играющих на духовых инструментах», который транслировался в прямом эфире на всю страну и принес еще большую известность.

Как педагог он достиг впечатляющих успехов — его ученики выиграли множество

сольных конкурсов, в том числе заняли первые места на Китайском конкурсе духовых инструментов в 2010, 2013 и 2016 гг. и далее получили ключевые должности в различных оркестрах, в том числе в Китайском национальном симфоническом; Китайском филармоническом; Гуанчжоуском симфоническом; оркестрах Китайского театра оперы и балета и Китайской академии музыки; Симфоническом оркестре Нинбо и т. д.

В настоящее время *Лю Ян* является доцентом кафедры тромбона, заведующим направлением обучения игре на медных духовых инструментах и директором научно-исследовательского института Центральной консерватории. Кроме этого, он занимает должность руководителя Китайского симфонического оркестра, вице-президента Китайской федерации тромбонистов.

Третьим наиболее значимым современным китайским тромбонистом является профессор тромбона и тубы Сычуаньской консерватории музыки, директор Общества духовой музыки Китайской ассоциации музыкантов, вице-президент Профессионального комитета по духовым инструментам Китайской музыкальной ассоциации, директор Ассоциации музыкантов провинции Сычуань, художественный руководитель духового оркестра учащихся начальных и средних школ в Новом районе *Тяньфу (Чэнду)* — *Сунь Цзин*.

Мастер учился в Музыкальной консерватории Аугсбургского университета в США и Музыкальной консерватории имени Листа в Венгрии. Он прошел существенный путь профессионального и творческого восхождения: являлся заведующим оркестровым отделом консерватории музыки в Сычуане, заместителем директора департамента по академическим вопросам, руководителем симфонического оркестра и директором департамента иностранных дел в этой образовательной организации.

В 1998 г. *Сунь Цзин* получил премию «Выдающийся дирижер» на «Сианьском международном молодежном фестивале духовой музыки», а духовой оркестр, которым он дирижировал, получил золотую медаль. Он много раз успешно проводил успешные кон-

церты симфонической музыки и руководил духовым оркестром во время выступлений в Австрии, Австралии и других странах.

Сунь Цзин всю свою жизнь посвятил дирижированию и преподаванию тромбона, тубы и вообще духовой оркестровой и камерной музыке. Он имеет студентов во всем мире, а в 2011 г. его ученики заняли первое и другие места на конкурсе тромбонистов имени Фрэнка Смита, организованного Международной ассоциацией тромбонистов (“Frank Smith Trombone Competition”). Нельзя не отметить, что важным достижением музыканта является то, что он основал современный симфонический духовой оркестр *Чжуаньинь*.

Кроме этого, *Сунь Цзин* является обладателем второй премии за выдающиеся педагогические достижения в провинции Сычуань — в 2016 г. Министерство образования Китая наградило его как выдающегося инструктора «Пятой художественной выставки учащихся начальных и средних школ».

Музыкант является автором ключевых исследований тромбонного исполнительства, в их числе методические пособия: «О проблеме формы рта при игре на тромбоне», «Как развить диапазон и технологию игры на духовых инструментах», «Как решить проблему высоты звука в духовом оркестре», «Использование сменных ручек для тромбона», «Разговор о венгерском музыкальном образовании», «Пренебрегаемые техники подъема и сжатия тромбона» и другие статьи. Данные работы являются основополагающими теоретическими источниками совершенствования преподавания для современных учителей в китайских музыкальных школах по классу тромбона.

В настоящее время инструмент занимает ключевое место не только в составе китайских классических оркестров. Одним из известных современных музыкальных коллективов является Пекинский биг-бэнд «*Сенлинь*» (ранее Пекинский джазовый оркестр). Его успешная деятельность указывает на развивающийся интерес к духовой музыке со стороны молодого поколения. Ансамбль состоит исключительно из китайских артистов — профессиональных музыкантов и включает

саксофонистов (*Люй Цзя, Ма Юн, Ши Юйцзи, Ван Цзунсин, У Летянь*), тромбонистов (*Хуан Фу, Ян Мин, Юй Цзян*), трубачей (*Лу Сяолин, Мао Пэйцин, Чжан Кай, Чэн Тянь*), пианиста (*Цзинь Е*), басиста (*Ван Чэньхуай, Ван Дун*) и барабанщика (*Шяо Хаха*).

16 апреля 2010 г. английская версия газеты «China Daily» подробно осветила специальный концерт Пекинского биг-бэнда под названием «Классическая ночь в Голливуде — Свинг в Пекине», на котором был представлен репертуар, включающий традиционные китайские мелодии. В них тромбон максимально соответствует звучанию отдельных национальных инструментов. Музыканты объединили европейские техники со своими древними методами звучания, в результате чего родилась оригинальная авторская концепция исполнения произведений для тромбона.

Коллектив неоднократно сотрудничал с известными джазовыми музыкантами и композиторами со всего мира. К 2025 г. ансамбль исполнил более тысячи классических произведений на самых различных зарубежных сценах. На сегодняшний день в репертуар входят аутентичный американский джаз, зажигательный свинг, ритмичный фанк, страстная латиноамериканская музыка, нежные баллады, а также классические китайские произведения. Это отвечает современной тенденции сочетания «западного» и «традиционного» в Китае, что дополнительно демонстрирует адаптацию тромбона к китайской культуре. Инструмент значительно скорректировал свой стиль игры в соответствии с уникальными характеристиками восточных музыкальных традиций. В этом смысле тромбон одновременно служит как распространению лучшего опыта музыкальной культуры

запада, так и укреплению своеобразия китайского искусства.

Таким образом, становление и развитие тромбона в Китае затрагивает глубинные истоки зарождения духовой музыки в стране. Это позволяет понять причины совместимости данного западного инструмента с китайской культурой. Интерес музыкантов-духовиков, композиторов, педагогов и слушателей к тромбону за последние 25 лет в Китае значительно эволюционировал. Только сейчас инструмент вышел на достойный профессиональный и любительский уровень и позволяет по-настоящему оценить всю многомерность тромбонной музыки. Наблюдается активное изучение и внедрение авторитетных российских методических пособий [8; 9; 10] китайскими учителями.

Являясь одним из символов современного китайского духового искусства, он отражает уникальную способность Китая вбирать в себя любые достижения музыкального запада и, переработав их, обогащать собственную культуру, поднимая на новый уровень науку и образование, композиторское искусство и концертную жизнь.

Плеяда современных китайских тромбонистов-виртуозов и уникальных педагогов демонстрирует наличие высококвалифицированных кадров в ведущих оркестрах и вузах страны. Однако именно это подталкивает к необходимости совершенствовать современные технологии обучения игре на инструменте, чтобы удержать данную культурно-образовательную планку и распространить ее на все дальние регионы Китая, где в музыкальных школах, периферийных колледжах и институтах еще не открыты классы тромбона.

Примечание

¹ «Проникновение в классику» («通雅») — труд философа Фан Ичжи (方以智)

Список источников

1. 孫濟南, 週竹泉, 《中國音樂簡史 (古代到現代)》 (Сунь Цзинань. Чжоу Чжуцюань. История китайской музыки с древнейших времен до наших дней в кратком изложении). 濟南: 山東省教育廳, 1993年. 616 頁

2. 王琪. 百科全書《三才圖會 (Ван Ци. Энциклопедия «Сань-цай ту хуэй»)). 台北, 1971 年, 第2173頁。
3. Ван Тунси, Ораван Банчонгсилпа. Исследование методики обучения игре на тромбоне в духовом оркестре начальной школы // Развитие современного образования. 2024. Т. 9. № 4. С. 383–384.
4. 明彥. 新中國音樂 (Мин Янь. Новая китайская музыка). 北京: 民樂出版社, 2012年. 908 頁。
5. 王猛. 中國管樂團發展史分析 (Ван Мэн. Анализ развития китайского духового оркестра). 北京: 中國音樂學院, 2017年. 19頁。
6. 趙瑞林, 劉洋. 《長號: 初學者提升演奏技巧指南》(Чжао Жуйлинь, Лю Ян. Тромбон: пособие для начинающих и совершенствование навыков исполнительского мастерства). 北京: 民樂出版社, 2005年. 32 頁
7. 趙瑞林, 劉洋. 《長號: 初學者提升演奏技巧指南》(Чжао Жуйлинь, Лю Ян. Тромбон: пособие для начинающих и совершенствование навыков исполнительского мастерства). 北京: 民樂出版社, 2005年. 32 頁
8. Сумеркин В. В. Методика обучения игре на тромбоне. СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2005. 310 с.
9. Пронин Б. А. Методика формирования исполнительского аппарата тромбониста: учебное пособие. СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «Планета Музыки», 2019. 96 с.
10. Григорьев Б. Этюды: для тромбона. Москва: Музыка, 2024. 72 с.

Статья поступила в редакцию 10.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 10.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторе:

Ань Шуайцы — аспирант кафедры музыкального образования и воспитания.

Information about the Author:

An Shyuaiqi — postgraduate student at the Department of Music Education and Pedagogy

Научное мнение. 2025. № 12. С. 232–239.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 12. P. 232–239.

Научная статья

УДК 372.8

DOI: https://doi.org/10.25807/22224378_2025_12_232

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛОСТНОГО ОСВОЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИМИСЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Светлана Игоревна Фомина¹, Виктория Евгеньевна Малюгина², Юлия Евгеньевна Малюгина³

^{1, 2, 3} Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

¹ svig73@yandex.ru

² victoriafrei@mail.ru

³ jumaler@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-1916-4445>

Аннотация. В статье отражены результаты анкетирования учителей изобразительного искусства, целью которого являлось выявление образовательного потенциала использования междисциплинарных связей в процессе изучения учащимися учебного предмета «Изобразительное искусство». Анкетирование показало, что учителя готовы выстраивать образовательный процесс с учетом междисциплинарных связей, однако испытывают потребность в методической поддержке. Образовательный потенциал использования междисциплинарных связей заключается в целостном освоении художественной культуры учащимися. Они позволяют рассматривать произведения искусства в контексте исторических, культурных процессов, выявлять общие закономерности при изучении мира культуры.

Ключевые слова: художественная культура, урок изобразительного искусства, междисциплинарные связи

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания (проект № VRFY-2025-0027).

Original article

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE CONTEXT OF STUDENTS' HOLISTIC DEVELOPMENT OF ARTISTIC CULTURE: RESULTS OF A SURVEY OF FINE ARTS TEACHERS

Svetlana I. Fomina¹, Victoria E. Malyugina², Yulia E. Malyugina³

^{1, 2, 3} Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

¹ svig73@yandex.ru

² victoriafrei@mail.ru

³ jumaler@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-1916-4445>

Abstract. The article reflects the results of a survey of fine arts teachers aimed at identifying the educational potential of using interdisciplinary connections in the

process of teaching Fine Arts to students. The results of the survey showed that teachers are ready to build the educational process taking into account interdisciplinary connections, but they need methodological support. The educational potential of using interdisciplinary connections lies in the holistic development of artistic culture by students. They make it possible to consider works of art in the context of historical and cultural processes and to identify common patterns in the study of the cultural world.

Keywords: artistic culture, art lesson, interdisciplinary connections

Acknowledgments: This research was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of a state assignment (project №. VRFY-2025-0027).

Современная ситуация художественного образования обусловлена превалированием визуальной культуры, мотивации обучающегося к самостоятельному художественному творчеству над обучением изобразительной грамоте с целью получения политехнического образования [1, с. 190]. С одной стороны, постижение мира через осмысление художественных образов и целостного освоения художественной культуры приводит к расширению тематики и содержания предмета «Изобразительное искусство», с другой — это существенно повышает требования к образовательным результатам и формируемым универсальным учебным действиям, получаемым и реализуемым школьниками в изобразительной деятельности [2].

Исходя из суждений педагога С. И. Даудовой [3, с. 156], имеющийся диссонанс между индивидуальными творческими возможностями обучающегося и стандартизированным характером обучения в массовой школе, требует от учителя изобразительного искусства систематической активности, направленной на осознание каждым обучающимся цели и задач, как учебной художественной практики, так и дополнительных занятий по изобразительному искусству.

Одним из способов преодоления выявленного противоречия может служить интеграция творческого опыта учителей, их учеников и образовательных целей в учебный процесс. Использование междисциплинарных связей в области искусства в образовательной практике является одним из важных инструментов, позволяющим повышать качество образова-

ния и воспитывать молодых людей в контексте художественной культуры и открытых новому опыту [4, с. 139].

Анализ данных, полученных в рамках анкетирования учителей изобразительного искусства о степени сформированности междисциплинарных связей у обучающихся, способствует пониманию нескольких ключевых ориентиров образовательного процесса по освоению художественной культуры учащимися:

1. Эффективность обучения. Междисциплинарные связи позволяют обучающимся видеть взаимосвязи между различными науками, способствуют глубокому пониманию материала учебных дисциплин.

2. Творческий потенциал обучающихся. В современном мире востребованным является специалист, умеющий нестандартно мыслить и решать сложные задачи. Именно изучение художественной культуры в рамках междисциплинарных связей содействуют развитию мышления, творческого самовыражения и развивают эстетический вкус.

3. Культурная идентичность. Изучая мировое искусство через междисциплинарные связи, обучающиеся знакомятся с историей своей страны, с ее культурой, традициями, ценностями, понимают свою национальную принадлежность, культурное наследие своего народа, что способствует формированию чувства принадлежности к обществу.

4. Профессиональная квалификация педагогов изобразительного искусства. Мониторинг мнений учителей изобразительного искусства даст возможность выявить зоны,

вызывающие трудности в области проектирования уроков с учетом междисциплинарных связей.

Таким образом, анализ мнений учителей изобразительного искусства является важным средством подготовки материалов по обеспечению целостного освоения учащимися художественной культуры.

Следовательно, в качестве основного инструмента исследования данного исследования выступил педагогический мониторинг. Мониторинг осуществлялся на базе института художественного образования РГПУ им. А. И. Герцена в 2025 г. в рамках государственного задания Минпросвещения России (проект VRFY-2025-0027).

Отметим, что учебный предмет «Изобразительное искусство» является интегративным и включает в себя основы разных видов визуально-пространственных искусств: живописи, графики, скульптуры, дизайна, архитектуры, народного и декоративно-прикладного искусства, фотографии, функции художественного изображения в зрелищных и экранных искусствах. Свойство интеграции может быть реализовано при использовании междисциплинарного подхода, который позволяет учащимся изучать искусство в контексте учебных дисциплин: «История», «Литература», «Музыка» [5].

Методологическим основанием мониторинга стало представление о том, что в современной образовательной ситуации представления о художественной культуре в ее темпоральности являются важным компонентом общего процесса изучения культуры как необходимого компонента в структуре освоения мира в рамках общего образования [6].

Цель мониторинга заключалась в выявлении представлений учителей изобразительного искусства о значении, применении междисциплинарных связей в контексте формирования целостного освоения художественной культуры учащимися в предметной области «Изобразительное искусство».

Сроки проведения мониторинга охватывали период с 01.09.2025 — по 01.11.2025. В нем участвовали 307 учителей изобразительного искусства из *разных городов Рос-*

сийской Федерации: Ижевска, Иркутска, Калининграда, Москвы, Ноябрьска, Петрозаводска, Санкт-Петербурга, Ставрополя и др. Следует отметить партнеров Института художественного образования РГПУ им. А. И. Герцена, принявших участие в анкетировании — школы г. Санкт-Петербурга (СОШ № 376, СОШ № 547, СОШ № 521, гимназия № 70), Москвы (СОШ № 2030).

Анкета была анонимной и включала в себя вводную, основную и заключительную части. В вводной части были отражены вопросы общего характера, связанные с выявлением базового образования, наличия пройденных курсов повышения квалификации и т. д. Общее количество вопросов в анкете — 42, из них первые 10 являлись закрытыми, остальные относились к открытому типу.

В основной части анкеты были представлены вопросы закрытого типа, ответы на которые позволили выявить степень готовности учителей к решению задач целостного освоения художественной культуры учащимися в процессе изучения учебного предмета «Изобразительное искусство».

В заключительной части респондентам предлагалось дать развернутые ответы в вопросах, например: *какие дополнительные ресурсы (книги, выставки, онлайн-курсы и др.) Вы используете для целостного изучения мировой художественной культуры.* Подобные вопросы позволили получить не только дополнительные сведения, но и проследить авторскую позицию учителей на проблему целостного освоения художественной культуры учащимися.

Вопросы в анкете были сгруппированы по следующим блокам: блок № 1 «Базовое образование респондента», блок № 2 «Переподготовка и методическая поддержка учителей»; блок № 3 «Методическая поддержка учителя при подготовке учащихся целостно осваивать культуру»; блок № 4 «Степень освоения мировой художественной культуры учащимися на уроках изобразительного искусства»; блок № 5 «Готовность учащихся целостно осваивать художественную мировую культуру»; блок № 6 «Влияние федерального государственного образовательного стандар-

та (ФГОС) на освоение художественной мировой культуры»; блок № 7 «Уровень знаний учителей в области мировой художественной культуры».

Итак, среди учителей значительная часть респондентов (66,7 %) имеют высшее художественно-педагогическое образование и педагогический стаж работы более 10 лет (60 %). Они считают, что их базового образования достаточно для успешного преподавания предмета «Изобразительное искусство».

За последние 5 лет переподготовку или курсы повышения квалификации в области мировой художественной культуры прошли 51,7 % учителей, 47,1 % нуждается в прохождении обучения и ознакомлении с новыми педагогическими технологиями и художественными практиками. Остальные участники (2,2 %) проходили обучение более 5 лет назад (рис. 1).

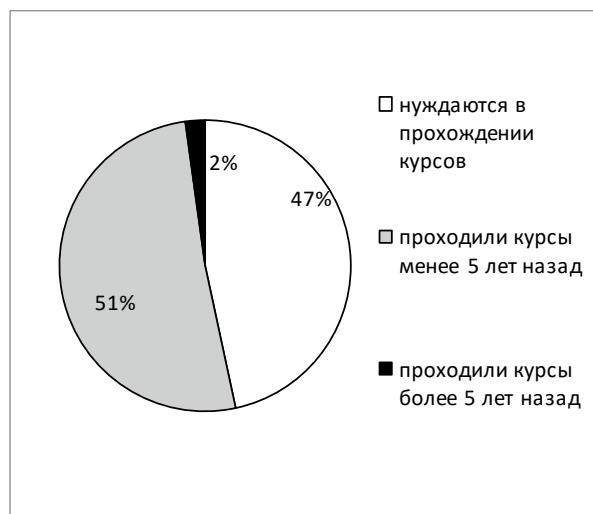


Рис. 1. Вопрос о переподготовке или курсах повышения квалификации учителей изобразительного искусства в области мировой художественной культуры

Приведем примеры наименований курсов, которые успешно завершили респонденты: «Методика многослойной акварели», «Основы масляной живописи», «Арт-педагогика», «Воспитательный потенциал искусства», «Подготовка школьников к Всероссийской олимпиаде школьников по Мировой художе-

ственной культуре». Можно сделать вывод, что учителя испытывают профессиональные дефициты по вопросам реализации художественной деятельности, стратегий подготовки учащихся к конкурсам и олимпиадам, развитию эстетических качеств своих воспитанников средствами своего предмета.

В качестве образовательных учреждений, на базе которых проходят курсы повышения квалификации, респондентами были названы: Академия постдипломного образования (АППО) (35 %), Аничков дворец (20 %), центр Сириус (5 %). Два раза в год заместитель директора или иной педагогический работник, отвечающий за программу повышения квалификации педагогического коллектива, предлагает методическому объединению ознакомиться с перечнем курсов повышения квалификации, однако 40 % вынуждены самостоятельно искать курсы. Причины могут заключаться в следующем: высокая степень загруженности учителя, отсутствие профессиональных потребностей в предлагаемые курсы, теоретизированность содержания, отсутствие примеров из практики.

С целью выявления круга профессиональных дефицитов респондентам был задан вопрос о трудностях в работе. Их можно классифицировать следующим образом: *нормативно-процессуальные, содержательные (предметные), психолого-педагогические*. К *нормативно-процессуальным* отнесем разработку авторских программ художественно-эстетической направленности в рамках внеурочной деятельности. К *психолого-педагогическому* — составление презентации, постановка речи, обучение детей с ОВЗ. К *содержательному* — отбор предметного содержания, анализ передового опыта учителей-практиков, нехватка учебного времени на объяснения основ рисунка и живописи.

Наибольшую потребность в повышении квалификации учителя изобразительного искусства испытывают по модулю «Дизайн» (23,2 %), «Архитектура» (13,4 %), народное и декоративно-прикладное искусство (12,2 %). Модули «Музыка» (7,3 %), «Литература» (7,3 %) и «Танец» (6,1 %) участники отметили наименьшим количеством голосов.

Возможно, что не все учителя используют междисциплинарный подход на своих уроках, вследствие чего не используют потенциал вышеуказанных областей. «Живопись» и «Графика» расположились на одинаковых позициях (11 %).

Для того чтобы учащиеся смогли целостно осваивать художественную культуру в рамках учебного предмета «Изобразительное искусство», учителям необходима методическая поддержка (66,7 %). Наиболее полезными респонденты отмечают следующие ее формы: *доступ к учебным материалам и ресурсам* (32,1 %), *методические семинары и мастер-классы* (28,6 %), *курсы повышения квалификации* (19,6 %). При этом уровень доступности методического сопровождения в учебном заведении, методическом объединении района, города, региона участники анкетирования оценили на 5 из 10 баллов (26,7 %).

Следующий этап анкетирования предполагал оценивание предложенных высказываний о предмете «Мировая художественная культура», где 0 — абсолютно не согласен с утверждением, а 10 — согласен полностью. Более половины респондентов (66,7 %) считают, что изучение мировой художественной культуры на уроках изобразительного искусства важно для целостного восприятия мира учащимися и оценили это высказывание на 10 баллов.

С утверждением *«Изучение мировой художественной культуры способствует развитию критического мышления у учащихся и функциональной грамотности»* согласны 60 % респондентов. При оценке тезиса *«Я считаю, что целостное освоение художественной культуры обогащает уроки изобразительного искусства, но учащиеся не готовы ее воспринимать в рамках учебного предмета “Изобразительное искусство”»* 10 баллов выбрали 50 %.

Учащимся проще целостно осваивать художественную культуру в рамках реализации авторских программ отделения дополнительного образования детей (40 %). На 10 баллов оценили высказывание *«Уроки изобразительного искусства должны включать обсуждение влияния мировой художественной куль-*

туры на современное искусство» — 53.3 % участников. Однако половина опрошенных (50 %) респондентов поощряет участие обучающихся в художественных проектах во внеурочной и урочной деятельности по изобразительному искусству.

Учителям крайне важно повышать уровень профессиональных компетенций по вопросу мировой художественной культуры — 10 баллов — 76.7 %. В этой связи в анкету был включен вопрос, содержание которого коснулось перечня дополнительных ресурсов, используемых учителями для целостного изучения мировой художественной культуры. Приведем примеры ресурсов. Наибольшее количество респондентов читают художественную и научную литературу (Журнал “Secrets of art”) (34 %), посещают выставки в музеях в своих городах (26 %), слушают лекции и принимают участие в мастер-классах искусствоведов или учителей-практиков (20 %). Отдельное место занимают онлайн-образование (курсы «Магистерия», «Арзамас», «Открытое образование») (20 %). Для своей профессиональной деятельности учителя используют цифровой портал «Российская электронная школа», посты в социальной сети «ВКонтакте» в официальной группе Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна (рис. 2).

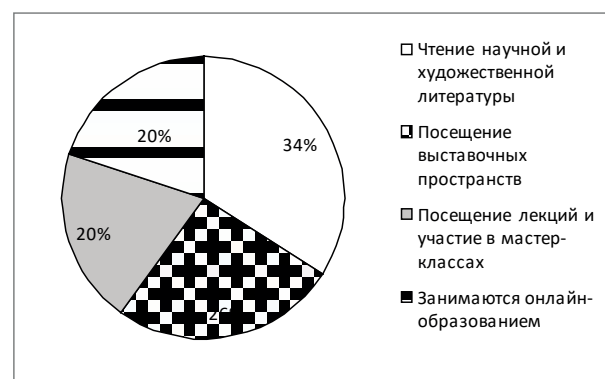


Рис. 2. Ресурсы, способствующие повышению компетенций учителя изобразительного искусства в контексте освоения мировой художественной культуры

Опишем проблему отсутствия ярко выраженной преемственности между школой

и высшим учебным учреждением. Один из учителей приводит такой ответ: *«К сожалению, нехватка связи с ВУЗом снижает мой кругозор и профессиональную планку. Хотелось бы курс для учителей как практический, так и теоретический. Для поддержания компетенции и квалификации педагога на высоком уровне»*. Социальное партнерство может быть выражено, например, в организации выставок работ учеников на базе университета. В качестве примера можем привести деятельность Центра дизайна в Открытом кампусе РГПУ им. А. И. Герцена. Совместно с Международным союзом педагогов-художников и Санкт-Петербургского городского Дворца творчества юных ими в 2025 г. была открыта региональная выставка — конкурс «Герои русской истории: образ защитника Отечества». На выставке были представлены керамические, текстильные арт-объекты, декоративные композиции, живописные и графические работы, выполненные учащимися разных образовательных учреждений. Это дает возможность школьникам познакомиться с жизнью университета, изучить героические страницы истории нашей страны и создать образ героя.

Изобразительное искусство, как предмет в школе, включается в себя следующие тематические блоки: живопись, рисунок, графика, народное и декоративно-прикладное искусство, архитектура, литература, музыка и кино. Учителям требовалось оценить каждый из предложенных модулей по десятибалльной системе, где 0 — очень низкий уровень, а 10 — высокий. Треть респондентов считают, что их обучающиеся осведомлены о различных ремеслах и промыслах в народном искусстве на 5 баллов, 23 % учителей оценили знания учащихся о значимых произведениях живописи, графики и скульптуре на 5 баллов из 10, современные тенденции в архитектуре и дизайне на 2. По мнению участников анкетирования, учащиеся понимают связь между народным искусством и их культурной идентичностью на 5 из 10 баллов, подобным показателем можно охарактеризовать их участие в проектной деятельности. Изменения в целостности освоения художественной миро-

вой культуры у учащихся за последние годы учителя оценивают на 3 балла из 10.

Отдельной проблемой следует отметить оценку уровня своих знаний в области народного и декоративно-прикладного искусства, живописи, графики, скульптуры, архитектуры и дизайна самими учителями. 33% респондентов считают, что их знания находятся на высоком уровне, что соответствует 8 баллам и лишь 3 % оценили свой уровень как «удовлетворительный». Уровень сформированных компетенций в области «живописи» и «графики» респонденты оценивают на 9 баллов из 10, что соответствует 36 % и лишь 3,3 % респондентов считает, что их уровень соответствует 5 баллам.

Далее респондентам предлагалось оценить предметное содержание «Изобразительное искусство» с целью определения образовательного потенциала междисциплинарного подхода. 67,7 % респондентов удовлетворены программой. Вероятно, 23,3 % опрошенных учителей не достает определенных блоков по рисунку, живописи, народному и декоративно-прикладному искусству для развития творческих способностей обучающегося.

Следующий блок тем подразумевал открытые вопросы. Респондентам предлагалось ответить на вопрос: *Какие предметы, на ваш взгляд, наиболее близки к изобразительному искусству с точки зрения межпредметных связей для целостного освоения художественной культуры учащимися в рамках учебного предмета «Изобразительное искусство в 5–7 класса»*. Треть респондентов обозначили предметы творческой области (музыка, МХК), остальные респонденты отметили значимость гуманитарных дисциплин (истории, литературы), однако есть ответы, охватывающие естественно-научную область (географию, биологию, физику, химию). Возможно, предметы были выбраны респондентами исходя из их личного опыта проведения уроков, в содержании которых был междисциплинарный подход.

Далее респондентам было предложено перечислить темы, которые наиболее интересны для учащихся 5–7 классов. Треть считает, что тема, связанная с искусственным

интеллектом, с мультипликацией, дизайном, с народными промыслами, будут интересны ученикам. Остальные отметили, что все темы обладают большим образовательным потенциалом. Их необходимо рассматривать в контексте программы.

Учителя и педагоги обозначили круг профессиональных дефицитов. Треть считает, что они не владеют знаниями на должном уровне в области синтетических искусств, музыки и истории. Остальные отмечали существенные пробелы знаний в области дизайна. На вопрос: *Какой вид художественной культуры, на Ваш взгляд, наиболее важен для целостного освоения мировой культуры учащимися в рамках учебного предмета «Изобразительное искусство»*, респонденты ответили следующим образом: треть респондентов считает, что все виды художественной культуры важны, остальные участники анкетирования выбрали пункт «затрудняюсь ответить».

Заключительный блок был посвящен вопросам квалификации в области мировой художественной культуры; передовым педагогическим опытом в области целостного освоения художественной культуры и самообразованию в рамках учебного предмета «Изобразительное искусство».

Практически все респонденты выбрали высокий балл, подтверждая тезис о том, что в настоящее время необходимо проходить курсы повышения квалификации по

мировой художественной культуре. Более половины (52 %) респондентов считают, что необходимо следить за передовым педагогическим опытом в области целостного освоения художественной культуры, 28 % опрошенных по шкале от 1 до 10 баллов — 5 баллов, 20 % утверждают, что это не является приоритетной задачей в художественном образовании.

Таким образом, проведенный мониторинг показал, каким образом педагоги изобразительного искусства оценивают степень междисциплинарных связей и условия, способствующие формированию у обучающихся комплексного понимания художественной культуры в рамках освоения дисциплины «Изобразительное искусство» и внедрения авторских образовательных программ по ключевым модулям: *народное и декоративно-прикладное искусство; живопись, графика и скульптура; архитектура и дизайн*, а также степени их вовлеченности в процесс использования методических рекомендаций для учителей. Результаты показали, что учителя готовы выстраивать образовательный процесс с учетом междисциплинарных связей, поскольку они повышают интерес к предмету, способны развивать пространственное и ассоциативное мышление.

Полученные результаты были учтены при подготовке монографии, посвященной целостному освоению художественной культуры на уроках изобразительного искусства [7].

Список источников

1. Соколова Е. Н. Пути формирования мотивации школьников к художественно-творческой деятельности // Инновационная наука. 2016. № 3-2. С. 190–193.
2. Волкова Т. В. Формирование художественной культуры у учащихся на уроках изобразительного искусства // Человек и образование. 2013. № 1 (34). С. 160–163.
3. Даудова С. И. Развитие творческих способностей учащихся через изобразительное искусство // Успехи гуманитарных наук. 2020. № 10. С. 15–159.
4. Малюгина Ю. Е. Педагогические технологии и междисциплинарный подход в обучении подростков дизайну и декоративному творчеству в дополнительном художественном образовании/ Ю. Е. Малюгина, А. К. Векслер // Научное мнение. 2021. № 5. С. 137–142.
5. Единое содержание общего образования. Федеральная рабочая основная общего образования «Изобразительное искусство» для обучающихся 5–7 классов. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_izo-5-7.pdf (дата обращения: 03.12.2025).

6. Сапанжа О. С. Искусство и повседневная культура в системе подготовки педагога в области визуальных искусств / О. С. Сапанжа // Научное мнение. 2025. № 1-2. С. 24–28. DOI 10.25807/22224378_2025_1-2_24.

7. Целостное освоение художественной культуры на уроках изобразительного искусства, во внеурочной деятельности и на занятиях второй половины дня: стратегии, технологии, методики (для 5–7 классов общеобразовательной школы). Коллективная монография / Е. К. Блинова, А. К. Векслер, Т. А. Гильдина и др. Санкт-Петербург: НП-Принт, 2025. 232 с., ил.

Статья поступила в редакцию 20.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 15.12.2025.

The article was submitted 20.11.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 15.12.2025.

Информация об авторах:

С. И. Фомина — кандидат педагогических наук, доцент кафедры искусствоведения и педагогики искусства Института художественного образования;

В. Е. Малюгина — ассистент кафедры методики обучения истории и обществознанию;

Ю. Е. Малюгина — ассистент кафедры искусствоведения и педагогики искусства Института художественного образования.

Information about the Authors:

S. I. Fomina — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of Art History and Art Pedagogy, Institute of Art Education;

V. E. Malyugina — assistant at the Department of Methods of Teaching History and Social Studies;

Y. E. Malyugina — assistant at the Department of Art History and Art Pedagogy, Institute of Art Education.

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

Ань Шуайцы 225
Арапов О. Г. 30
Бак Ю. С. 126
Буланова С. Ю. 57
Бучек А. А. 49, 63
Вахромеев Б. А. 16
Вахромеева О. Б. 16, 19
Венедиктова С. К. 191, 197
Виноградова Я. Е. 70
Власова Г. И. 181
Волохов М. С. 151, 161
Горбушина Н. Ю. 191
Гуриева С. Д. 167
Давтян В. Г. 198
Давыдова С. А. 109, 113
Дмитриева Л. Г. 198
Ершова Д. Е. 78, 84
Ещенко Т. С. 134, 142, 144
Зинина А. Ю. 167, 174
Иванов Е. А. 65, 69
Клевцов И. А. 145
Ковалева Н. Б. 210, 213, 214
Козуб М. В. 36
Корецкая В. А. 85
Коростелева Е. А. 36, 39
Кузьмина С. С. 187
Лычагина С. В. 65
Малюгина В. Е. 232
Малюгина Ю. Е. 232, 238
Мамонова Е. Б. 162
Матвеев К. Н. 70

Мезенцев В. В. 119
Меремьянина А. И. 36, 39
Минаева Н. Л. 90
Молокова В. И. 119, 125
Муравьев А. В. 191, 197
Муренкова Е. С. 114
Некрасова А. С. 215
Нефедьева Е. В. 11
Нурмухаметов Э. А. 198
Нурмухаметова И. Ф. 198
Палаткин И. В. 126
Перелейвода Ю. Ю. 41
Политика О. И., 198
Пономарева М. А. 57
Попова А. В. 119, 125
Прищенко С. В. 85
Просецкая В. В. 151, 161
Се Цзиньжань 109
Сидорина Е. В. 162
Слободчиков И. М. 145
Смарышева В. А. 114
Сорочина В. А. 215
Флотская Н. Ю. 57
Флотский Н. С. 57, 63
Фомина С. И. 232
Хорт А. А. 162
Шнейдер Л. Б. 90, 95, 96, 213
Щетинина М. В. 49
Эзри Г. К. 20
Яковлев Р. Д. 97

НАУЧНОЕ МНЕНИЕ

Научный журнал

№ 12 (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 30,25 печ. л. Тираж 300 экз.

Подписано в печать 24.12.25. Выход в свет 29.12.25. 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 Word	Редактор MS Equation
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)