

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



# НАУЧНОЕ МНЕНИЕ

*Научный журнал*

№ 6 (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 Российской академии образования, президент Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, заведующий кафедрой, доктор педагогических наук, профессор

**Баева Ирина Александровна**, академик Российской академии образования, проректор 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

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

#### 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 Science (Pedagogy), Candidate of Science (Physics and Mathematics), Professor

#### Executive Editor, Deputy Chief Editor

**Natalia Leonidovna Shubina**, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Science (Philology), Professor

#### The Editorial Board

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

**Almazova Nadezhda Ivanovna**, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Director of the Humanities Institute of Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Head of Chair, Doctor of Science (Pedagogy), Professor

**Bayeva Irina Alexandrovna**, Member of the Russian Academy of Education, Vice-Rector of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Science (Psychology), Professor

**Bogoslovsky Vladimir Igorevich**, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Science (Pedagogy), Candidate of Science (Physics and Mathematics), Professor

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

**Gladkaya Irina Vyacheslavovna**, Deputy Director of the Institute of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor

**Golik Nadezhda Vasilyevna**, Associate Researcher of the Sociological Institute of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Science (Philosophy), Professor

**Грякалов Алексей Алексеевич**, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор философских наук, профессор  
**Денисова Ольга Александровна**, заведующий 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**, заведующий 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**, проректор Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, доктор педагогических наук, профессор

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

**Королева Наталья Николаевна**, заведующий 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, заведующий 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

**Маллаев Джафар Михайлович**, член-корреспондент Российской академии образования, профессор Даге-

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

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

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

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

**Ivanov Evgeniy Anatolyevich** Associate Professor of Saint Petersburg Military Institute of Physical Culture, Candidate of Science (Psychology), Senior Research Fellow

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

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

**Kobrina Larisa Mikhailovna**, Vice-Rector of the Pushkin Leningrad State University, Doctor of Science (Pedagogy), Professor

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

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

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

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

**Lubkov Alexey Vladimirovich**, Member of the Russian Academy of Education, Rector of Moscow Pedagogical State University, Doctor of Science (History), Professor

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

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

**Pisareva Svetlana Anatolyevna**, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Vice-Rector,

станского 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, проректор, заведующий кафедрой Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор

**Пискунова Елена Витальевна**, заведующий 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 высшей школы философии, истории и социальных наук 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, заведующий 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

**Стародубцев Михаил Павлович**, профессор Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации, доктор педагогических наук, доцент

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

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

**Турчин Анатолий Степанович**, руководитель направления «Психология и педагогика» АНО ДПО «Международная Академия Современного Профес-

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

**Ponomarenko Elena Valeryevna**, Professor of Mukhtar Auezov South Kazakhstan University (Kazakhstan), Doctor of Science (Pedagogy), Associate Professor

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

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

**Svetlov Roman Viktorovich**, Director of the Higher School of Philosophy, History and Social Sciences of Immanuel Kant Baltic Federal University, Doctor of Science (Philosophy), Professor

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

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

**Somova Natalya Leontyevna**, Associate Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Candidate of Science (Psychology)

**Starodubtsev Mikhail Pavlovich**, Professor of Saint Petersburg National Guard Forces Command Military Institute, Doctor of Science (Pedagogy), Associate Professor

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

**Tryapitsyna Alla Prokofievna**, Member of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of the Herzen State Pedagogical University of Russia, Doctor of Science (Pedagogy), Professor

**Turchin Anatoly Stepanovich**, Head of the Psychology and Pedagogy Department of the International Academy of Modern Vocational Education, Doctor of Science (Psychology), Professor

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

**Shabanov Lev Viktorovich**, Professor of the Saint Petersburg National Guard Forces Command Military Institute, Doctor of Science (Philosophy), Candidate of Science (Psychology), Associate Professor

сионального Образования», доктор психологических наук, профессор

**Чекалева Надежда Викторовна**, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий кафедрой 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

**Шайденко Надежда Анатольевна**, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий центром Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области, доктор педагогических наук, профессор

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

**Шмонин Дмитрий Викторович**, проректор Общецерковной аспирантуры и докторантуры им. святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, доктор философских наук, профессор

**Shaydenko Nadezhda Anatolyevna**, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Centre of the Institute for Advanced Studies and Professional Retraining of Education Workers of the Tula Region, Doctor of Science (Pedagogy), Professor

**Shcherbakov Vladimir Petrovich**, professor of Saint Petersburg State University of Veterinary Medicine, Doctor of Sciences (Philosophy), Associate Professor

**Shmonin Dmitry Viktorovich**, Vice-Rector of Saints Cyril and Methodius Institute for Postgraduate Studies, Doctor of Science (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/>);
- на сайте Книжной палаты (<https://online.bookchamber.ru/book/ru>).

Научное мнение: научный журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. — СПб., 2025. — № 6. — 201 с. (Педагогические, психологические и философские науки.)

ISSN 2222-4378

© Авторы статей, 2025  
© Санкт-Петербургский университетский консорциум, 2025



**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

Яшин А. Н.	Проблема взаимоотношений личности и государства в философии Б. Н. Чичерина .....	11
Глушко И. В., Лаврухина И. М.	Конструктивистская парадигма и модели образования: теория и практика взаимодействия .....	16

### Прикладные исследования, технологии

Михайлова И. В., Абдрахманова А. А.	Эмоциональные характеристики и особенности саморегуляции лиц, зависимых от психоактивных веществ .....	25
Иванова Е. А., Саядян М. М.	Исследование профессионального самоопределения студентов вуза посредством технологии наставничества .....	30
Плотникова О. В., Флотская Н. Ю., Харькова О. А.	Характеристика взаимосвязей эмоционального интеллекта младших школьников и их родителей .....	38
Павлова О. С.	Теоретические основы педагогических условий формирования осознанного отношения дошкольника к правилам выражения эмоций .....	48
Амплеева Е. Г.	Особенности гражданской идентичности в юношеском возрасте .....	56
Голованова Е. Г.	Особенности понимания конфликтов у подростков: влияние возраста и пола .....	63
Пирогова О. Д.	Ситуационно-специфические показатели локуса контроля в контексте социальных сравнений .....	69
Хомяков Д. О.	Социальные представления российских студентов о военном насилии в ходе СВО: результаты пилотажного исследования .....	76
Стрельникова Е. С.	Формирование профессиональных компетенций студентов медицинского колледжа средствами симуляционного обучения и технологий виртуальной реальности .....	85
Погонцева Д. В.	Разработка и апробация психологической настольной игры «Путь красоты» для терапии жертв лукизма .....	92
Чжан Юйшу, Юсупов М. Г.	Исследование нелинейной взаимосвязи между уровнем владения русским языком и психологическим стрессом у китайских студентов .....	98

Прокофьева В. А., Чичкин А. С.	Влияние развития личностных качеств на взаимоотношения в воинском коллективе ..... 107
Карнаухова П. Д., Смарышева В. А.	Сексуальная неудовлетворённость как фактор истерического поведения литературных героинь ..... 114
Толмачева Т. А., Осинцева О. А.	Развитие речевого слуха школьников в условиях акцентной вариативности английского языка..... 118
Блейхер О. В., Рванова А. С., Мелконян А. А.	Сравнительный анализ использования сценарного чат-бота и интернет-ресурсов при изучении основ математического анализа (на примере педагогического эксперимента в филиале РЭУ им. Г. В. Плеханова) ..... 125
Лакомов А. Р., Новикова А. Р., Устюжанина М. В.	Лингвокогнитивная модель обработки англоязычного научного дискурса и ее реализация в обучении чтению..... 131
Соколова М. М., Токарева Ю. А.	Содержание и принципы построения модели профессионально-личностного развития курсанта в контексте деятельности психологической службы образовательного учреждения..... 145
Качурин И. Д.	Обоснование модели исследовательской компетенции студентов языкового вуза: лингвотеоретические исследования средствами корпусных технологий..... 152
Лисецкая Н. В.	Взаимосвязь личностных особенностей и ригидности с уровнем магического мышления у лиц, верящих в эзотерику ..... 160
Цзо Мяо	Особенности преподавания фортепиано на факультетах музыки педагогических вузов Китая в условиях цифровизации образования ..... 170
Вечер М. В.	Возможности учета опыта реформ в сфере общего образования на современном этапе его развития ..... 174
Айрапетян Э. Ю.	Психозмоциональное состояние онкобольных на примере больных раком молочной железы ..... 180
Гейко О. А.	Современное иноязычное образование в начальной школе: принципы формирования универсальных познавательных учебных действий ..... 190
Чернышова П. В., Решетова И. С.	Метакогниция как основа учебной саморегуляции в контексте формирования гибких умений и навыков у студентов-лингвистов ..... 193



## CONTENTS

### Theory, strategies

Yashin A. N.	The relationship of individuals and a state in the philosophy of B. N. Chicherin.....	11
Glushko I. V., Lavrukhina I. M.	The constructivist paradigm and models of education: theory and practice of interaction .....	16

### Applied research, technologies

Mikhailova I. V., Abdrahmanova A. A.	Emotional characteristics and features of self-regulation of individuals dependent on psychoactive substances.....	25
Ivanova E. A., Sayadyan M. M.	The research on professional self-determination of university students through the mentoring technology.....	30
Plotnikova O. V., Flotskaya N. Y., Kharkova O. A.	Characteristics of the relationships between the emotional intelligence of primary school children and their parents .....	38
Pavlova O. S.	The theoretical foundations of pedagogical conditions for the formation of preschoolers' conscious attitude to the emotional display rules .....	48
Ampleeva E. G.	Features of civic identity in adolescence .....	56
Golovanova E. G.	Peculiarities of understanding of conflicts among adolescents: the influence of age and gender .....	63
Pirogova O. D.	Situation-specific indicators of locus of control in the context of social comparisons .....	69
Khomyakov D. O.	Social perceptions of Russian students about war violence in the course of the special military operation: results of a pilot study .	76
Strelnikova E. S.	The formation of professional competencies of medical college students by means of simulation training and virtual reality technologies .....	85
Pogontseva D. V.	The development and testing of the psychological board game "The Path of Beauty" for therapy of victims of lookism .....	92
Zhang Yushu, Yusupov M. G.	The nonlinear relationship between Russian language proficiency and psychological stress in Chinese students .....	98

Prokofieva V. A., Chichkin A. S.	The influence of the development of personal qualities on the relationships in a military collective ..... 107
Karnaukhova P. D., Smarysheva V. A.	Sexual dissatisfaction as a factor in hysterical behaviour of literary heroines..... 114
Tolmacheva T. A., Osintseva O. A.	Developing learners' perception skills in the context of English accents diversity ..... 118
Bleikher O. V., Rvanova A. S., Melkonyan A. A.	Comparative analysis of using a scenario-based chatbot and Internet resources in studying mathematical analysis (based on the example of a pedagogical experiment at a branch of the Plekhanov Russian University of Economics) ..... 125
Lakomov A. R., Novikova A. R., Ustuyzhanina M. V.	A linguo-cognitive model of English scientific discourse processing and its implementation in reading comprehension training..... 131
Sokolova M. M., Tokareva Yu. A.	The content and principles of building a model of professional and personal development of cadets in the context of the psychological service of an educational institution..... 145
Kachurin I. D.	Substantiation of the research competence model for language university students: exploring language theory using corpora technologies ..... 152
Lisetskaya N. V.	The relationship between personality characteristics and rigidity with the level of magical thinking in people believing in esoterics ..... 160
Zuo Miao.	Features of teaching piano at music departments of pedagogical universities of China in the context of digitalisation of education ..... 170
Veher M. V.	Possibilities of taking into account the experience of reforms in the field of general education at the current stage of its development..... 174
Ayrapetyan E. Y.	Psychoemotional state of cancer patients based on the example of breast cancer patients ..... 180
Geyko O. A.	Modern foreign language education in primary school: principles of formation of universal cognitive learning activities..... 190
Chernyshova P. V., Reshetova I. S.	Metacognition as a framework for self-regulated learning with reference to the development of soft skills of linguistic students ..... 193

## ТЕОРИЯ, СТРАТЕГИИ

Научное мнение. 2025. № 6. С. 11–15.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 11–15.

Научная статья

УДК 101.1

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_11](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_11)

### ПРОБЛЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ И ГОСУДАРСТВА В ФИЛОСОФИИ Б. Н. ЧИЧЕРИНА

**Анатолий Николаевич Яшин**

Мурманский арктический университет, г. Мурманск, Россия

yashin58@mail.ru

**Аннотация.** В статье анализируется научный взгляд Б. Н. Чичерина на проблему соотношения личности и государства, частного и общего; рассматривается проблема пределов самоограничения государственной власти и индивидуальной свободы, роль государства как гаранта соблюдения прав и свобод личности, подчеркивается актуальность учения Б. Н. Чичерина в современных условиях социально-правового развития России.

**Ключевые слова:** государство, личность, право, закон, власть, справедливость, свобода, традиции, охранительный либерализм

Original article

### THE RELATIONSHIP OF INDIVIDUALS AND A STATE IN THE PHILOSOPHY OF B. N. CHICHERIN

**Anatoly N. Yashin**

Murmansk Arctic University, Murmansk, Russia

yashin58@mail.ru

**Abstract.** The article analyses the scientific view of B. N. Chicherin on the problem of the relationship between an individual and a state, the private and the general. The limits of self-restraint of state power and individual freedom, the role of a state as a guarantor of the observance of individual rights and freedoms are considered. The relevance of the teachings of B. N. Chicherin in the modern conditions of socio-legal development of Russia is emphasised.

**Keywords:** state, personality, right, law, power, justice, freedom, traditions, protective liberalism

Современный период развития России требует переосмысления ряда философских и социально-политических парадигм. Необходимость в этом обусловлена множеством глобальных и цивилизационных факторов. На протяжении столетий в испытаниях ментального характера нам всегда помогали побеждать приверженность собственному культурно-историческому выбору и традиционным ценностям. В поисках определенных идеалов мы обращались к философско-религиозным, политико-правовым и духовно-нравственным учениям выдающихся мыслителей прошлых поколений, прошедших также в свое время тяготы и трагедии социально-политических изломов, нравственных страданий. В этой связи, как никогда, в наше время востребованы философско-политические идеи выдающегося русского философа и юриста Б. Н. Чичерина.

Борис Николаевич Чичерин (1828–1904) оставил нам богатейшее научное наследие в области истории, философии, права, политологии. Уникальность его нравственно-правовых и философско-политических учений заключается в особой мировоззренческой позиции, включающей в себя как либеральные, так и консервативные идеи, в основе которых были христианские ценности, можно сказать, синтез неделимого целого — философского и религиозного воззрения.

На рубеже XIX–XX вв. особую значимость и актуальность приобретает проблема взаимоотношений «личность — государственная власть». Эту проблему необходимо было решать русской интеллектуальной элите, прежде всего философам и юристам, в контексте коренных общественно-политических преобразований, научно-публицистического дискурса о расширении прав и свобод личности, ограничении роли государства в пользу интересов личности и тенденции на построение конституционного, правового государства. Видными русскими философами и юристами в это время обсуждалась также тема национальной, культурной, исторической специфики отношения русского человека к свободе, правопорядку, государству, духовно-религиозным ценностям.

Причем сложность решения проблемы взаимоотношений личности и государства заключалась, по меньшей мере, в противодействии двух подходов — либерального и консервативного. Если концепция либерального сознания предполагает приоритет свободы личности, прежде всего от государственной и иной публичной власти, от вмешательства (вторжения) в сферу личных интересов, собственного «я», то в консервативном сознании утверждается обратное: никто не может существовать самодостаточно в рамках «в себе, для себя» без властно-государственной защиты как личности «я», так и общества «мы», его обычаев, традиций и иных социальных ценностей.

По сути, мы говорим о соотношении личной свободы и общественного блага. Так ли неразрешимо это противоречие? И можем ли мы в полной мере обозначить это именно как противоречие, а не две равнозначные идейные, мировоззренческие и научные взаимосвязанные позиции? Смеем утверждать, что данная проблема решается пониманием определенной истины — идея личной свободы может реализоваться только в том случае, когда она опирается на идею общественного блага.

Значительный научный объем в философско-политическом творчестве Б. Н. Чичерина занимает тема диалектического взаимодействия индивидуального и социального, сочетания внутренней и внешней свободы. При этом он систематически подчеркивает роль нравственно-правовых, этических и религиозных факторов, влияющих на свободу волеизъявления личности и способных ее регулировать. Например, человек постоянно должен постигать Абсолютное (божественное). Так, в «Философии права» он пишет: «Источник высшего достоинства человека заключается в том, что он носит в себе сознание Абсолютного, то есть этот источник лежит в сознании субъекта» [1, с. 55].

Б. Н. Чичерин как приверженец либерального консерватизма подчеркивает, что регулятором свободы личности в социуме может выступать только государство, как особый общественный институт, наделенный власт-

но-правовыми полномочиями. Так, в своей работе «Собственность и государство» он отмечает, что только государству «принадлежит исключительная прерогатива установления прав и свобод» [2, с. 53]. При этом как сторонник охранительного либерализма, убежденный в совместимости существования сильной государственной власти и личной свободы, он видит необходимость в добровольном самоограничении государства. В этой же работе он пишет: «Цель государства ограниченная: оно вращается в области общих интересов и не должно вторгаться в частную жизнь ... Самоограничение самодержавной власти равно благодетельно и для нее самой, и для подданных» [2, с. 54].

Самоограничение государственной власти, по Чичерину, необходимо для реализации идеи человеческого достоинства. Заметим, что Б. Н. Чичерин, один из немногих мыслителей-юристов, если не сказать единственный, кто систематически, последовательно отстаивал эту идею, заявляя, что человека мы всегда должны рассматривать как цель, а не средство для достижения каких-либо высоких целей или воплощения обозначенных идеалов. Он отмечает, что «признание высшего достоинства человеческой личности всегда существовало и существует в человеческих обществах... Там, где человеческая личность не признается, там нет истинно человеческого общежития» [1, с. 60].

Однако только самоограничением власти невозможно гарантировать защиту человеческого достоинства. Допустимо, по его признанию, ограничение индивидуальной свободы, обусловленное естественными и установленными правилами общественного поведения. Именно «взаимное ограничение свободы под общим законом составляет принадлежность всех человеческих обществ» [1, с. 65]. Б. Н. Чичерин обосновывает свое утверждение о том, что исходящий от государства позитивный закон может не только ограничивать и запрещать, но и во многом предоставлять человеку возможность гарантированно реализовывать основные свои права, например, на собственность, на свободу совести и др.

Свобода совести, «как самое священное и неприкосновенное из человеческих прав», должно рассматриваться позитивным законом как приоритетное положение, поскольку, по мнению Б. Н. Чичерина, совесть есть «краеугольный камень внутренней свободы человека, а потому и человеческого достоинства» [1, с. 192]. И задача юридического закона при этом состоит в том, чтобы он был способен защищать сферу личной свободы и нравственного выбора каждого подданного российского государства.

В философской позиции относительно взаимоотношений государства и личности просматривается попытка Б. Н. Чичерина совместить гегелевские идеи о государстве и праве с учением о моральном долге И. Канта. Как гегельянец Б. Н. Чичерин убежден в более значимой для человека роли государства по сравнению с иными общественными институтами, в том числе церковью. Здесь важно заметить, что государство, опирающееся на гражданское общество, его общественные институты, и защищающее частную свободу, всегда было его политическим идеалом. Во-первых, только государству «принадлежит исключительная прерогатива установления прав и свобод» [2, с. 53]; во-вторых, от государства зависит определение прав, как отдельного лица, так и входящих в него союзов [2, с. 67]; в-третьих, «по самой своей идее государство призвано соблюдать равновесие» между различными общественными элементами и приводит их к высшему соглашению» [3, с. 37].

Иными словами, выражая идеи либерального консерватизма и классического рационализма, Б. Н. Чичерин в соотношении «человек — государство» разумное начало связывал с государством, постепенно открывающем для человека политические и правовые условия свободы [1, с. 316]. Так, например, мыслитель делает вывод о том, что недопустимо предоставлять политическую свободу всем без ограничений, поскольку государственная и политическая деятельность не природное качество человека; решение важнейших вопросов государственного масштаба, созидательная (а не деструктивная) политическая



активность требуют определенных интеллектуально-волевых качеств, соответствующего образования, призвания, самоотдачи и иных приемлемых качеств [2, с. 72].

Философско-политическую проницательность Б. Н. Чичерина, масштаб и глубину научного анализа отмечали его современники. Например, у князя Е. Н. Трубецкого мы находим такую характеристику: Б. Н. Чичерин «превосходил всех своих современников энциклопедической широтой своих знаний», не было никого, «кто бы мог равняться с ним в этом отношении» [4, с. 5]. И далее, оценивая идею свободы как метафизической сущности в учении Б. Н. Чичерина, Е. Н. Трубецкой пишет: «Б. Н. Чичерину с позиций категории свободы удалось преодолеть крайности этатизма гегелевской философии права и найти гармоничное сочетание свободы и закона» [5, с. 367].

А Владимир Соловьев, несмотря на то что многие годы был оппонентом Б. Н. Чичерина по философско-правовым и социально-политическим вопросам, сделал следующий объективный вывод: «Борис Николаевич Чичерин представляется мне самым многосторонне образованным и многознающим из всех русских, а может быть, и европейских ученых настоящего времени» [6, с. 630].

Более ста лет минуло с того «настоящего времени» (конец XIX в.), когда эти строки писал В. С. Соловьев, но и в третьем десятилетии XXI в. мы подтверждаем правоту его вывода: выдающийся мыслитель, юрист Б. Н. Чичерин и в наши дни востребован как крупнейший ученый, а идеи его по вопросам свободы личности, государства, закона по-прежнему актуальны, современны и востребованы.

В нынешний сложный период российского государственно-правового и социально-политического развития отечественная философская мысль испытывает трудности принципиального характера. Например, продолжаются споры о преимуществах либеральной или консервативной идеи для дальнейшего общественного развития в контексте «человек — государство», в зависимости от того, адептами какого концепта являются те или иные персоны или группы исследователей.

Современным ревнителям западноевропейского либерализма уместно напомнить о цене ущерба российскому государству, обществу и личности, причиненного в результате их «нового мышления», безальтернативной оценки прошлого и перспектив социального развития в последнем десятилетии XX в. Именно тогда «под прикрытием борьбы с «вредным» коммунистическим наследием под угрозой оказались фундаментальные отечественные культурно-цивилизационные ценности — «Метили в коммунизм, а попали в Россию», как верно заметил А. А. Зиновьев» [7, с. 3]. Даже такой неолиберал, как Ф. Фукуяма, объективно диагностирует процессы, происходившие в России в 1990-е гг., как «несозидательное разрушение» [8].

Парадоксально, но до сих пор под прикрытием критики имперского периода России, изъянов социалистической модели с коммунистической идеологией, научно-публицистические работы ряда исследователей, их публичная риторика в средствах массовой информации свидетельствуют о том, что по-прежнему используются те же разрушительные методы, которые применяли и применяют в отношении нашей страны ее идейные и геополитические противники.

Именно поэтому, как никогда, востребован взвешенный и выверенный научный взгляд Б. Н. Чичерина на проблему соотношения свободы личности и государственной власти, частного и общего. Здесь уместно напомнить его позицию о сущности свободы личности: «Свобода не состоит в одном приобретении и расширении прав. Человек только потому имеет права, что он несет на себе обязанность, и, наоборот, от него можно требовать исполнения обязанностей единственно потому, что он имеет права. Это два начала неразрывные» [9, с. 37].

А для этого необходим баланс, своего рода «золотая середина» между свободой личности и волеизъявлением государства в интересах общего блага. При этом, как подчеркивал Б. Н. Чичерин, необходимо учитывать историко-культурный и духовно-ментальный аспекты отечественной действительности. Выстраивая баланс между

личной свободой и государственным императивом, необходимо понимать, что «крепость русского духа всегда основывалась на чувстве порядка, устойчивости, державности... Следует осваивать и усваивать опыт традиционного нравственно-правового уклада России, позволившего ей сохранить здоровье нации, наращивать державность в течение столетий» [10, с. 6].

Таким образом, основываясь на научной позиции Б. Н. Чичерина, по сути, реализуя его идеалы, мы должны в сложнейший

современный период консолидировать на компромиссных началах в единой повестке развития либеральные, консервативные, коммунистические и иные идеи для социального единства с целью обеспечения стратегических интересов и национальной безопасности государства. Только такая консолидация может гарантировать баланс свободы личности и социальной гармонии в России, поддерживаемой государственно-правовыми механизмами и политической волей субъектов власти.

### Список источников

1. Чичерин Б. Н. Философия права. М.: Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1900. 344 с.
2. Права человека и правовая мысль России (XVIII — начало XX вв.). Антология / Авт. сост. А. А. Грачев, А. С. Куницын. Курск: изд-во РОСИ, 2001. 388 с.
3. Чичерин Б. Н. Курс государственной науки. М.: Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1896. Ч. II. 432 с.
4. Трубецкой Е. Н. Борис Николаевич Чичерин как поборник правды в праве // Вестник права: журнал Юридического общества при Императорском С.-Пб университете, 1904. № 3. С. 1–16.
5. Трубецкой Е. Н. Учение Б. Н. Чичерина о сущности и смысле права // Вопросы философии и психологии / под ред. Л. М. Лопатина М.: Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1905. кн. 80. С. 353–381.
6. Соловьев В. С. Сочинения: в 9 томах. СПб.: Изд-во товарищества «Общественная польза», 1903. Т. VII (1894 — 1897). 708 с.
7. Яшин А. Н. Философия русского правосудия: генезис и эволюция идей (IX–XIX вв.): автореф. дис... д-ра филос. наук. Мытищи, 2019. С. 3.
8. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию: Пер. с англ. / Ф. Фукуяма. М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. 730 с.
9. Бакун Д. Н. Просвещенный консерватизм: российские мыслители о путях развития Российской цивилизации: политическая антология. М.: Грифон, 2012. 608 с.
10. Русская философия права: философия веры и нравственности: Антология /сост. Альбов А. П. и др. СПб.: Алетейя, 1997. 398 с.

Статья поступила в редакцию 10.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 10.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

### Информация об авторе:

А. Н. Яшин — доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой юриспруденции.

### Information about the Author:

A. N. Yashin — Doctor of Sciences (Philosophy), associate professor, head of the Department of Jurisprudence.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 16–24.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 16–24.

Научная статья

УДК 37.01

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_16](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_16)

## КОНСТРУКТИВИСТСКАЯ ПАРАДИГМА И МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

**Ирина Васильевна Глушко<sup>1</sup>, Ирина Михайловна Лаврухина<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Донской государственный аграрный университет, г. Зерноград, Россия

<sup>1</sup> [glu-ir@mail.ru](mailto:glu-ir@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0107-025X>

<sup>2</sup> [Lavruhina\\_i@inbox.ru](mailto:Lavruhina_i@inbox.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7631-7667>

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена поиском новых образовательных парадигм, служащих концептуальной и методологической основой образовательных практик и позволяющих системно перестроить образовательный процесс. В рамках конструктивистской парадигмы разрабатывается проблематика педагогических конструктов как идеальных моделей образования. Наиболее интересными, по мнению авторов, являются проективный конструктивизм и конструктивный реализм. На основе конструктивистской методологии можно иерархизировать идеальные конструкты в образовании, выявить их основания, общее и различие этих уровней. Идеальные конструкты в образовании располагаются в иерархии: образовательные парадигмы — педагогическое конструирование и моделирование — педагогические конструкты в рамках данного педагогического процесса. Использование конструктивистской стратегии позволит разрабатывать конструкты и модели на всех уровнях образования, в том числе в рамках новых проектов среднего профессионального, высшего и дополнительного образования и обучения взрослых.

**Ключевые слова:** педагогика, образовательная парадигма, идеальные конструкты, конструктивистская парадигма, педагогическое проектирование, педагогический конструкт, развитие личности

Original article

## THE CONSTRUCTIVIST PARADIGM AND MODELS OF EDUCATION: THEORY AND PRACTICE OF INTERACTION

**Irina V. Glushko<sup>1</sup>, Irina M. Lavrukhina<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Don State Agrarian University, Zernograd, Russia

<sup>1</sup> [glu-ir@mail.ru](mailto:glu-ir@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0107-025X>

<sup>2</sup> [Lavruhina\\_i@inbox.ru](mailto:Lavruhina_i@inbox.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7631-7667>

**Abstract.** The relevance of the research is determined by the search for new educational paradigms that serve as a conceptual and methodological basis of educational practices and allow for a systematic restructuring of the educational process. Within the framework of the constructivist paradigm, the problems of pedagogical constructs as ideal models of education are being developed. The most interesting ones, according to the authors, are projective constructivism and constructive realism. Based on the constructivist methodology, it is possible to hierarchise ideal constructs in education, identify their foundations, commonalities

and differences between these levels. Ideal constructs in education are arranged in a hierarchy: educational paradigms — pedagogical design and modelling — pedagogical constructs within the framework of a given pedagogical process. Using a constructivist strategy will allow us to develop constructs and models at all levels of education, including within the framework of new projects of secondary vocational, higher and additional education.

**Keywords:** pedagogy, educational paradigm, ideal constructs, constructivist paradigm, pedagogical design, pedagogical construct, personality development

Конструктивистская парадигма, занимающаяся проблематикой педагогических конструктов как идеальных моделей образования, — одно из парадигмальных оснований современной философии образования. Начало философии образования положено в западноевропейской философской традиции со времен Сократа и софистов, которые полагали основанием образования рациональные начала [1].

Конструктивистская педагогика в контексте современной философии образования понимается авторами в качестве концептуальной и методологической основы для модернизации образовательных практик [2]. Конструктивизм в философии рассматривается в числе возникших в конце 1970-х — начале 1980-х гг. эпистемологических подходов, воспринимающих познание не как отражение, а как активное построение интерпретации (конструкта, модели) мира субъектом.

Конструктивизм в современной эпистемологии и социальных науках представлен в различных его формах и направлениях: проективный конструктивизм как культурная установка; радикальный конструктивизм с его целью замещения естественных процессов искусственными; социальный конструктивизм (конструкционизм) [3]; конструктивный реализм как универсальная жизненная и познавательная установка [4].

Одной из современных форм в теории познания является основанный на реализме эволюционный конструктивизм [5].

В психологии представлен широкий спектр конструктивистских подходов — от конструктивного реализма до радикального и социального конструктивизма [6].

Итак, будем отталкиваться от того, что формируя образовательную парадигму, педа-

гогика исходит из нескольких формирующих данную парадигму аспектов:

- 1) некоего идеального конструкта личности обучаемого;
- 2) жизненного и профессионального опыта педагога-конструктора;
- 3) укорененных ценностей и установок настоящего времени и т. д.

Цели создания таких идеальных конструктов могут быть разными, к примеру, целью личностно-ориентированной парадигмы (Е. В. Бондаревская и др.) провозглашается развитие личности обучаемого, а компетентностной парадигмы — формирование компетентностей, т. е. способностей использовать, применять полученные в процессе обучения знания, умения и навыки. Постановка цели также имеет субъектно-объектную обусловленность.

Следует отметить, что независимо от целевых ориентаций, педагогические конструкты исходят из задач оптимизации организации педагогической деятельности, т. е. выбора наилучшего из возможных вариантов. Но, опять же, этот выбор является прерогативой педагога-конструктора, т. е. субъективный фактор играет наибольшую роль. Для того чтобы соблюсти баланс и не допустить перевеса и доминирования единственного субъекта, современные образовательные парадигмы исходят из субъект-субъектной образовательной парадигмы и дают возможность выступить в роли полноправных субъектов образовательного процесса, к примеру, работодателям, родителям несовершеннолетних обучающихся и самим обучающимся. Отсюда формируется еще одна идеальная целевая парадигмальная установка — «повышения качества решения задач развития личности» [7]. Здесь за основу берется набор качеств

личности, которые необходимо сформировать и развить — например, самостоятельность и др. [8].

Можно констатировать тот факт, что в данном случае педагогическая наука не открывает ничего нового и берет за основу идеальные конструкты личности, сформированные в комплексе социально-гуманитарных наук.

Пожалуй, наибольшим разнообразием отличаются представления о личности как идеальном объекте в психологической науке. Ларри А. Хьелл и Дэниел Дж. Зиглер в числе наиболее значимых теорий личности в современной зарубежной психологии называют: психодинамическое направление (З. Фрейд) и его современные интерпретации в неопрейдизме (А. Адлер, К. Юнг); эгопсихологию и связанные с ней направления в теории личности (Э. Эриксон, Э. Фромм, К. Хорни); диспозициональное направление (Г. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк); научающе-бихевиоральное направление (Б. Ф. Скиннер); социально-когнитивное направление (А. Бандура, Д. Роттер); когнитивное направление (Дж. Келли); гуманистическое направление (А. Маслоу); феноменологическое направление (К. Роджерс). Кроме того, имеет место целый ряд новых перспективных направлений в теоретическом и эмпирическом исследовании личности [9].

Очевидно, что все это разнообразие невозможно встроить в какой-то один идеальный конструкт, и опять встает вопрос о приоритетах выбора, который склоняется все же в пользу объективной, социальной, а не субъективной индивидуальной направленности. Здесь к тому же играют свою роль трудности «вписывания» в конструктивные схемы, к примеру, инстинктов как движущих сил поведения индивида, или же природы тревоги, или же еще более тонких психологических материй, таких как развитие самости и т. д.

Среди наиболее встраиваемых в общую схему идеальных конструктов личности — гуманистическая теория А. Маслоу с его «пирамидой потребностей», Я-концепция из теорий Р. Бернса и К. Роджерса, которые выходят в конечном счете на внешние по отношению к самой личности факторы.

Для учета в теории личности внешних факторов среды в гуманитарном знании обычно используется термин «социальное». Здесь к месту будет вспомнить известное положение К. Маркса о личности как субъекте-носителе всей совокупности общественных отношений, а также тезис П. Тиллиха и К. Роджерса о «неизлечимой социальности» человека [10].

В поле социального как раз и возникает опасность абсолютизации идеальных конструктов, в том числе образовательных. На теоретическом уровне следует признать их гипотетический характер и возможность сменны другими, более эффективными, но для субъектов — носителей и проводников идеальных схем, их истинность — вопрос веры и утверждения жизненных ценностей, не допускающих сомнения. Тогда закрывается сфера научно-теоретического обсуждения и открывается сфера идеологического навязывания идеальных конструкций и переделывания образовательного пространства. Яркий пример здесь — абсолютизация марксистского постулата «личность как совокупность и результат общественных отношений», его идеологическое навязывание и воплощение в традиционалистской знаниево-центристской образовательной парадигме советской педагогики.

Любая образовательная парадигма, представляя совокупность теоретических и методических установок и предпосылок, определяет модель педагогической деятельности в конкретных условиях и выступает в качестве образца действия. Общее в многообразии образовательных парадигм — их построение на основании оптимизации, т. е. процесса максимизации выгодных характеристик и результатов и минимизации затрат ресурсов и расходов.

Традиционная парадигма, предложенная на заре педагогической науки (Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. Герbart, Д. Дьюи, Р. Оуэн), имела в качестве своей цели формирование системы знаний через овладение основами наук, а в качестве своего основания — фундаментальность образования, основанную на логически упорядоченной и четко построенной системе учебного ма-



териала и способов его передачи обучающимся. Логика четко конструировалась на фундаментальных основах научных знаний в виде их категориально-понятийного аппарата и основных интеллектуальных операций, организационной четкости и оптимальных затратах ресурсов в условиях массового обучения. Можно сказать, что основанием традиционной образовательной парадигмы явился идеальный конструкт «знание», а результатом — специалист, подготовленный к квалифицированному труду, сформированная личность с заранее заданными свойствами в виде набора знаний, умений и навыков. В противовес ей гуманистическая развивающая парадигма имеет своей целью формирование мировоззрения, ценностей, мотивов, потребностей личности, лежащих в основе ее развития. Основные гуманистические парадигмы, представленные в виде различных моделей образования (личностно ориентированной, субъектно-личностной и др.), меняют содержание образования, усложняют конструирование педагогического процесса и требования к его организации и учебно-технологической среде. В современном образовательном процессе наиболее востребованной оказалась компетентностная образовательная модель, основанная на конструктах «компетенция», «компетентность».

Учитывая достоинства и недостатки каждой из парадигм и моделей, можно сказать, что педагогическая деятельность не может реализоваться исключительно в рамках одной парадигмы. Можно дискутировать на тему того, является ли предлагаемая в современной педагогике компетентностная модель актуальным, достаточным и жизнеспособным основанием для формирования необходимого обществу типа личности, или же эта модель, заимствованная из западной образовательной модели, должна быть радикально трансформирована. Эта тема — предмет многочисленных дискуссий, в которых также принимали участие авторы настоящей статьи и показали необходимость приведения внутреннего мира человека, системы его знаний и компетенций в соответствие с возросшей системностью и сложностью современного мира, содержа-

тельное наполнения этого внутреннего мира ценностно-смысловой ориентацией [11; 12].

В контексте цели исследования в данной статье полагаем, что идеальный конструкт целей и результатов современной образовательной деятельности усложняется и оказывается еще более сложно структурированным. Возьмем для примера педагогические конструкты, определяемые как «системно обоснованные и сложно соподчиненные (взаимосвязанные) способы и методы, формы и технологии оценки и решения задач и проблем профессиональной деятельности педагога в различных плоскостях и направлениях развития личности и системы непрерывного образования» [13].

Использование этих конструктов связано с решением системных задач, направленных на управление и развитие педагогических процессов с целью оптимизации их решения. Педагогическое конструирование является частью более общего процесса — педагогического проектирования, сущность которого состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты (проекты, прогнозы) предстоящей педагогической деятельности. Одним из объектов педагогического проектирования является сам педагогический процесс — основная категория и структурная единица образования, формирующая систему педагогического взаимодействия педагога и обучающегося. Сама структура педагогического процесса достаточно четко оформлена: цель → закономерности и принципы → содержание → методы → средства → формы. Каждый компонент педагогического процесса также структурирован: целевой компонент представлен в виде иерархии нормативных государственных, общественных и инициативных целей; закономерности выражаются в нескольких принципах организации и руководства, регламентирующих основные требования к педагогической деятельности, ее направление и творческое построение, а каждый принцип, в свою очередь, реализуется в тех или иных правилах; содержание структурируется в наборе знаний, умений, навыков, компетенций, которые надо передать, используя разные методы, средства и фор-

мы обучения и воспитания. Поэтому педагогический процесс как идеальный конструкт представляет собой результат, во-первых, теоретизации на основе принципа междисциплинарности (он обеспечивает всеобъемлющий характер теоретического анализа познавательных и воспитательных проблем и гарантирует возможность учета максимального количества их составляющих на практике) [14]. К примеру, идеальный конструкт «компетентность» носит междисциплинарный характер, интегрируя в себе знания всей системы социально-гуманитарных наук, а не только психологии и педагогики. Во-вторых, педагогические конструкты предполагают использование принципа технологизации педагогического знания (имеется в виду построение данного идеального конструкта в соответствии с основными методологическими требованиями концептуальности, системности, управляемости, эффективности, воспроизводимости).

Педагогический процесс для педагога — это основной объект проектирования. В рамках какого-либо педагогического процесса можно выбирать и другие объекты проектирования, к их числу относятся педагогические задачи и педагогические ситуации. Спроектированный педагогический процесс как идеальный конструкт не является раз и навсегда заданной константой. Движущие силы и основные направления его развития задаются изменениями в системе психолого-педагогических наук, связанными с требованиями общества, государства и самих участников образовательного процесса (педагогов, обучающихся, их родителей, а также работодателей как полноправных участников). Проектирование педагогических процессов включает три этапа (ступени): моделирование (создание модели), проектирование (создание проекта) и конструирование. Педагогическое конструирование (создание конструкта) предполагает дальнейшую детализацию проекта под конкретные условия образовательной деятельности.

В центре современных дискуссионных идеальных педагогических конструктов является конструкт «компетенция», на базе

которого формируются компетентностная и проективная образовательные парадигмы, в центре которых — субъект как развивающаяся личность с профессионально направленным мировоззрением [15]. Педагогическая модель «образовательная компетенция» зачастую рассматривается в контексте непрерывного образования [16]. Цель образования здесь напрямую выводится на образовательные результаты, которые оцениваются, во-первых, с точки зрения внутренних составляющих образовательного процесса (личностных достижений студента как основного субъекта педагогического процесса), во-вторых, с позиций экономической эффективности и конкурентоспособности, как внешних характеристик образовательного процесса, и здесь цели задаются другими субъектами. В связи с этим М. Bearman, D. Boud, R. Ajjawi анализируют новые педагогические модели оценивания [17]. Е. Archer предлагает концепцию треугольника трех основных целей оценки: оценки для поддержки обучения; оценки подотчетности; оценки для сертификации, успеваемости и перевода. В его работе утверждается, что необходимо уделять должное внимание каждому виду оценок для поддержки качественного образования [18]. В рамках компетентностной образовательной парадигмы одна из дискуссионных тем — моделирование системы оценки качества развития профессиональных ценностей специалистов [19] и более узких ее составляющих, к примеру, культуры профессионального прогнозирования [20].

Сущностная и конечная субъектно ориентированная цель, лежащая в основе идеальных педагогических конструктов, — формирование и развитие человека как личности путем формирования универсальных навыков и освоения набора компетенций.

Цель компетентностно ориентированного идеального конструкта задает параметры для иных идеальных конструктов в рамках данного. Примерами педагогических конструктов могут быть алгоритм, системы обобщенного характера, портфолио, профессионально-педагогический кейс и др. [21]. Одним из ярких примеров являются модели самостоятель-

ной работы обучающихся [22], для конструирования которых используются достаточно четкие алгоритмы при разработке учебно-методической документации, рабочих учебных программ и фондов оценочных средств дисциплин и практик. Среди новых, недавно появившихся в исследовательском поле компетентностной и проективной парадигм образования, — педагогические конструкты «пространство» и «среда».

В частности, образовательная среда вуза довольно часто является объектом теоретизации, моделирования и проектирования [23], как и ее структурные компоненты, такие как информационная образовательная среда [24; 25].

Реализуемый на практике конструкт, позволяющий педагогу алгоритмизировать проектирование учебного занятия в соответствии с содержанием компетентностно ориентированных образовательных стандартов — это конструкт урока. Однако использование современных информационных онлайн-технологий и смешанного обучения [26] актуализирует проблему пересмотра конструкта традиционного учебного занятия, в том числе в в системе дополнительного образования [27; 28].

Проблема идеализаций, идеальных объектов, идеальных конструктов в науке является одной из центральных, лежит в основе построения науки, позволяет анализировать и конструировать теоретическое знание. Искусственно сконструированные идеальные объекты — это плод рождения теоретического разума в соотношении с опытным знанием. Кобзарь Т. К., Козырев Н. А., Митькина Е. В. определяют педагогический конструкт как смысловую единицу педагогической деятельности в иерархии выполняемого алгоритма или плана, а также педагогический конструктор как совокупность педагогических конструктов на микро-, мезо-, макроуровнях и в широком, узком, локальном, унифицированном, персонифицированном и адаптивно-акмепедагогическом смыслах [29, с. 112–113].

Идеальные конструкты в образовании располагаются в иерархии: верхний уровень — образовательные парадигмы; средний уро-

вень — педагогическое конструирование и моделирование (создание педагогических конструктов и моделей выпускника, образовательных результатов, компетенций, форм, методов, средств обучения, педагогических технологий и других составляющих педагогического процесса), на данном уровне педагогический конструкт выступает как результат и проективной парадигмы в том числе; нижний уровень — педагогические конструкты в рамках данного педагогического процесса (алгоритмы педагогических действий и решений, портфолио, профессионально-педагогические кейсы и др.) К примеру, конструктами профессионального обучения являются проблемные, тестовые и проектные задания, включенные в состав учебных модулей. Общим между этими уровнями независимо от целевых ориентаций является то, что конструкты исходят из целевых установок повышения качества решения задач развития личности и оптимизации организации педагогической деятельности.

На верхнем уровне конструирования образовательных парадигм педагогическая наука исходит из трех основных формирующих данную парадигму аспектов: некоего идеального конструкта личности обучаемого; жизненного и профессионального опыта педагога-конструктора; укорененных ценностей и установок настоящего времени. Образовательная парадигма, представляя совокупность теоретических и методических установок и предпосылок, определяет модель педагогической деятельности в конкретных условиях и выступает в качестве образца действия. На данном уровне идеальный конструкт есть результат теоретизации и технологизации всей совокупности социально-гуманитарного, а не только педагогического, знания.

На наш взгляд, наиболее востребованным в педагогической науке с точки зрения перспективы на сегодняшний день являются идеальные конструкты среднего уровня. Основной объект педагогического проектирования здесь — педагогический процесс. Как идеальный конструкт он является результатом, во-первых, теоретизации на основе принципа

междисциплинарности; во-вторых, технологизации педагогического знания, что означает его построение в соответствии с основными методологическими требованиями концептуальности, системности, управляемости, эффективности, воспроизводимости. Наиболее востребованной на данном уровне выступает методологическая стратегия конструктивного реализма «как жизненной и познавательной установки» [30].

Использование конструктивистских стратегий перспективно в плане разработки конструктов в рамках нового проекта профессионального образования, обусловленного потребностями современного общества в компетентных профессионалах, обладающих не только теоретическими знаниями, но и техническими навыками, способностью критически мыслить, анализировать информацию, принимать взвешенные решения быстро и четко в условиях стремительно

изменяющихся требований и стандартов современного мира.

В российском образовании перспективно создание моделей выпускника на двух уровнях высшего образования (базового и специализированного), а также выпускника аспирантуры, которая выделена в отдельный уровень профессионального образования. Для среднего профессионального образования — это создание отраслевой модели подготовки кадров, что предусматривается Федеральным проектом «Профессионалитет» и станет локомотивом комплексной перезагрузки системы среднего профобразования. Для всех уровней образования, и в частности в системе дополнительного образования и обучения взрослых, перспективной видится также проблема пересмотра конструкта традиционного учебного занятия в контексте онлайн-образовательных платформ и технологий смешанного обучения.

### Список источников

1. Siegel H., Phillips D. C., Callan E. Philosophy of Education // The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.). URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/education-philosophy/> (дата обращения: 11.03.2025).
2. Koptseva N. P. Constructivist pedagogy in context of modern philosophy of education // Perspectives of Science and Education. 2020. No 48 (6). P. 40–54. DOI: 10.32744/pse.2020.6.4
3. Лекторский В. А., Труфанова Е. О. Конструктивизм в эпистемологии и науках о человеке // Человек. 2019. Т. 30. Выпуск 1. С. 102–124. DOI: 10.31857/S023620070003025-4
4. Lektorski V. A. Realism as the Methodological Strategy in the Cognitive Science // Varieties of Scientific Realism: Objectivity and Truth in Science. Cham: Springer, 2017. P. 353–366.
5. Chernikova I. V., Chernikova D. V. Evolutional Epistemology and Evolutional Constructivism as Cognitive Practices of the Modern Science [Electronic resource] // SHS Web of Conferences. Les Ulis: EDP Sciences, 2016. Vol. 28: Research Paradigms Transformation in Social Sciences (RPTSS 2015): International Conference, December 15–17, 2015. DOI: 10.1051/shsconf/20162801020
6. Карицкий И. Н. Методология конструктивизма в психологии // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 101–110.
7. Громова В. В., Козырева О. А. Педагогические конструкты как формы оптимизации качества педагогических решений // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2016. № 6. С. 198–199.
8. Козырева О. А. Культура самостоятельной работы личности в конструктах педагогической методологии // Интернетнаука. 2016. № 5. С. 478–488.
9. Larry A. Hjelle, Daniel J. Ziegler Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications. McGraw-Hill, 1992. 603 p.
10. Роджерс К. Р., Тиллих П. Диалог К.Роджерса и П.Тиллиха // Консультативная психология и психотерапия. 1994. Том 3. № 2. URL: [https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/1994\\_n2/25665](https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/1994_n2/25665) (дата обращения: 09.03.2025).



11. *Lavrukhina I. M., Glushko I. V.* Universalism versus professionalism as results of education // *Perspectives of Science and Education*. 2019. No 41 (5). P. 10-19. DOI: 10.32744/pse.2019.5.1
12. *Лаврухина И. М., Глушко И. В.* Возможности и перспективы формирования Ренессансного человека в современной системе образования // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2022. № 4. С. 104–115.
13. *Юрьев А. Б., Фастыковский А. Р., Козырева О. А.* Педагогические конструкторы в научно-педагогическом поиске, научном цитировании, теоретизации и интерпретации продуктов научного исследования // *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2023. № 1(94). С. 148–160. DOI 10.37493/2307-907X.2023.1.15
14. *Лаврухина И. М., Глушко И. В., Крылова М. Н.* Междисциплинарный подход как основа исследований современной науки // *Современные научные исследования: проблемы и перспективы: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции*. Киров, 2024. С. 209–215.
15. *Knyazeva T. N., Povshednaya F. V., Batuta M. B., Lebedeva O. V., Sidorina E. V.* The structure of future teachers' world outlook as the reflection of the transformation of social values. *International Review of Management and Marketing*. 2015;5(4):259–264. (In Russ.) Accessed January 23, 2023. <https://www.econjournals.com/index.php/irmm/article/view/1665>
16. *Kokkos A.* The Challenges of Adult Education in the Modern World. *Procedia-social and behavioral sciences*. 2015;180:19–24.
17. *Bearman M., Boud D., Ajjawi R.* New Directions for Assessment in a Digital World. *Reimagining University Assessment in a Digital World*. 2020;7:7–18. doi:10.1007/978-3-030-41956-1\_2
18. *Archer E.* The Assessment Purpose Triangle: Balancing the Purposes of Educational Assessment. *Frontiers in Education*. 2017; 4:41. doi:10.3389/educ.2017.00041
19. *Markova S., Depsames L., Burova I., Tsyplakova S., Chigarov E.* Role of education in development of professional values of specialists. *Journal of Entrepreneurship Education*. 2017; 20(3). Accessed January 24, 2024. <https://www.abacademies.org/articles/role-of-education-in-development-of-professional-values-of-specialists-6915.html>.
20. *Kargapolitseva N. A., Erofeeva N. E., Pak L. G., Goriainova T., Popova O. V., Kulesh E. V., Ilkevich B. V.* Creation culture of occupational forecasting for university students. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018; 8 (6): 249–264. Accessed January 24, 2024. [https://hobbydocbox.com/Art\\_and\\_Technology/82648840-Modern-journal-of-language-teaching-methods-issn.html](https://hobbydocbox.com/Art_and_Technology/82648840-Modern-journal-of-language-teaching-methods-issn.html)
21. *Кобзарь Т. К., Козырев Н. А., Митькина Е. В.* Педагогические конструкторы и педагогические конструкторы в изучении и исследовании основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образования // *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2019. Т.3. № 2. С. 111–118. DOI: 10.21603/2542-1840-2019-3-2-111–118
22. *Козырева О. А.* Культура самостоятельной работы личности в конструктах педагогической методологии // *Интернетнаука*. 2016. № 5. С. 478–488.
23. *Ju R., Buldakova N. V., Sorokoumova S. N., Sergeeva M. G., Galushkin A. A., Soloviev A. A., Kryukova N. I.* Foresight methods in pedagogical design of university learning environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017; 13 (8): 5281–5293. doi.org/10.12973/eurasia.2017.01003a
24. *Samerkhanova E., Krupoderova E., Krupoderova K., Bakhtiyarova L., Ponachugin A., Kanyanina T.* Developing an information educational environment based on cloud technologies *Journal of Entrepreneurship Education*. 2017; 20 (3). Accessed March 19, 2024. <https://www.abacademies.org/articles/developing-an-information-educational-environment-based-on-cloud-technologies-6909.html>



25. *Sousa R. D., Karimova B., Gorlov S.* Digitalization as a new direction in education sphere The 1st International Conference on Business Technology for a Sustainable Environmental System (BT-SES-2020), E3S Web of Conferences. Almaty, Kazakhstan, 2020;159: Article number 09014. doi:10.1051/e3sconf/202015909014
26. *Liu Z., Lomovtseva N., Korobeynikova E.* Online Learning Platforms: Reconstructing Modern Higher Education. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET). 2020; 15 (13): 4–21. Accessed March 12, 2022. <https://www.learntechlib.org/p/217605>
27. *Diep A. N., Zhu C., Cocquyt C., De Greef M., Vo M. H., Vanwing T.* Adult Learners' Needs in Online and Blended Learning. Australian Journal of Adult Learning. 2019; 59 (2): 223–253. Accessed March 12, 2022. <https://doi.org/10.3316/ielapa.592385127057281>
28. *Tong L.* The Development Path of Online Open Courses: From Resource Support to Creating Ecosystems. In The 1st International Education Technology and Research Conference. China: Wuhan University of Technology, 2019: 776–779. doi:org/10.25236/ietrc.2019.166
29. *Кобзарь Т. К., Козырев Н. А., Мутькина Е. В.* Педагогические конструкты и педагогические конструкторы в изучении и исследовании основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т.3. № 2. С. 111–118. DOI: 10.21603/2542-1840-2019-3-2-111–118
30. *Лекторский В. А., Труфанова Е. О.* Конструктивизм в эпистемологии и науках о человеке // Человек. 2019. Т. 30. Выпуск 1. С. 102–124. DOI: 10.31857/S023620070003025-4

Статья поступила в редакцию 10.03.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 10.03.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

### **Информация об авторах:**

И. В. Глушко — доктор философских наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Азово-Черноморский инженерный институт-филиал;

И. М. Лаврухина — доктор философских наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Азово-Черноморский инженерный институт-филиал.

### **Information about the Authors:**

I. V. Glushko — Doctor of Sciences (Philosophy), associate professor, professor at the Department of Humanities and Foreign Languages, Azov-Black Sea Engineering Institute-branch;

I. M. Lavrukhina — Doctor of Sciences (Philosophy), professor, professor at the Department of Humanities and Foreign Languages, Azov – Black Sea Engineering Institute-branch.

## ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ТЕХНОЛОГИИ

Научное мнение. 2025. № 6. С. 25–29.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 25–29.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_25](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_25)

### ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЦ, ЗАВИСИМЫХ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

**Ирина Викторовна Михайлова<sup>1</sup>, Ангелина Альбертовна Абдрахманова<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск, Россия

<sup>1</sup> [44kd11@gmail.com](mailto:44kd11@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4220-6069>

<sup>2</sup> [linagravity@gmail.com](mailto:linagravity@gmail.com)

**Аннотация.** Проблема зависимости индивида от психоактивных веществ достаточно распространена в современном обществе. В статье кратко приводятся результаты изучения эмоциональной сферы и саморегуляции лиц, зависимых от алкоголя и наркотических веществ, и проходящих реабилитацию в центре «Сансара» г. Ульяновска. В качестве методического инструментария были выбраны опросники: «Характеристика эмоциональности» Е. П. Ильина и «Опросник волевого самоконтроля» А. Г. Зверьковой, Е. В. Эйдмана. Для обработки данных был применен статистический критерий Манна-Уитни. В результате проведенного исследования было установлено, что уровень настойчивости, самообладания и волевой саморегуляции значимо выше у алкозависимых испытуемых, наркозависимые испытуемые выражают эмоции интенсивнее и более длительно вследствие разных физиологических изменений в организме.

**Ключевые слова:** синдром зависимости, саморегуляция, эмоции, эмоциональная сфера, наркозависимые, алкозависимые

Original article

### EMOTIONAL CHARACTERISTICS AND FEATURES OF SELF-REGULATION OF INDIVIDUALS DEPENDENT ON PSYCHOACTIVE SUBSTANCES

**Irina V. Mikhailova<sup>1</sup>, Angelina A. Abdrahmanova<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia

<sup>1</sup> [44kd11@gmail.com](mailto:44kd11@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4220-6069>

<sup>2</sup> [linagravity@gmail.com](mailto:linagravity@gmail.com)

**Abstract.** The problem of dependence on psychoactive substances is quite widespread in modern society. The article briefly presents the results of studying the emotional sphere and self-regulation of individuals dependent on alcohol and drugs and undergoing rehabilitation at the Sansara centre in Ulyanovsk. The following questionnaires were chosen as methodological tools: “Characteristics of Emotionality” by E. P. Ilyin and “Questionnaire of Volitional Self-control” by A. G. Zverkova and E. V. Eidman. The Mann-Whitney statistical criterion was used to process the data. As a result of the study, it was found that the level of persistence, self-control and volitional self-regulation is significantly higher in alcohol-dependent subjects; drug-dependent subjects express emotions more intensely and for a longer time due to various physiological changes in the body.

**Keywords:** addiction, self-regulation, emotions, emotional sphere, drug addicts, alcohol addicts

## Введение

Проблема зависимости становится все более распространенной и серьезной в современном обществе. Она затрагивает все слои населения, независимо от возраста, пола, социального статуса и уровня образования. Все виды зависимости имеют свои особенности и могут привести к серьезным проблемам. Одним из наиболее распространенных видов зависимости в настоящее время является наркомания, которая включает в себя зависимость от алкоголя и наркотических психоактивных веществ. Люди, страдающие от наркотической зависимости, испытывают не только физическое, но и психологическое и социальное страдание.

Изучением зависимости занимались такие ученые, как А. О. Бухановский [1], Е. В. Змановская [2], В. Д. Менделевич [3], А. Е. Личко [4], С. В. Березин [5] и многие другие.

Химическая зависимость как форма проявления аддиктивного поведения — это сложное расстройство поведения и мышления, разрушающее личность и здоровье человека. Характеризуется химическая зависимость потерей контроля над употреблением и приводит к стремительному разрушению организма [6]. Среди факторов, влияющих на формирования химической зависимости, выделяют: биологические, социальные и психологические [7].

Говоря об особенностях эмоциональной сферы зависимых лиц, стоит отметить, что эмоциональное состояние зависимого человека может быть очень разнообразным и зави-

сит от конкретной зависимости, будь то алкоголь, наркотики, игровой долг и т. д. Однако общими чертами для всех зависимых являются чувство беспомощности, низкая самооценка, чувство вины и стыда, а также частые перепады настроения [8].

Так же как и в эмоциональной сфере, зависимые люди имеют свои особенности и в саморегуляции поведения. Химическая зависимость часто связана с неконтролируемым поведением, стремлением к удовлетворению моментальных потребностей и отсутствием способности принимать осознанные решения [9].

**Методы.** Для изучения психологических характеристик и особенностей саморегуляции лиц, зависимых от алкоголя и от наркотических веществ, было проведено эмпирическое исследование. Была выдвинута гипотеза, что существуют психологические особенности в эмоциональном реагировании и в саморегуляции у алкозависимых и наркозависимых испытуемых. Исследование проводилось в реабилитационном центре «Сансара» в г. Ульяновске. Среди испытуемых были 34 человека, находящиеся на лечении в реабилитационном центре, из которых 17 наркозависимые и 17 алкозависимые в возрасте от 18 до 48 лет.

В качестве эмпирических методов были использованы: опросник «Характеристика эмоциональности» Е. П. Ильина; «Опросник волевого самоконтроля» А. Г. Зверьковой, Е. В. Эйсмана. Для обработки данных был применен статистический критерий Манна-Уитни.

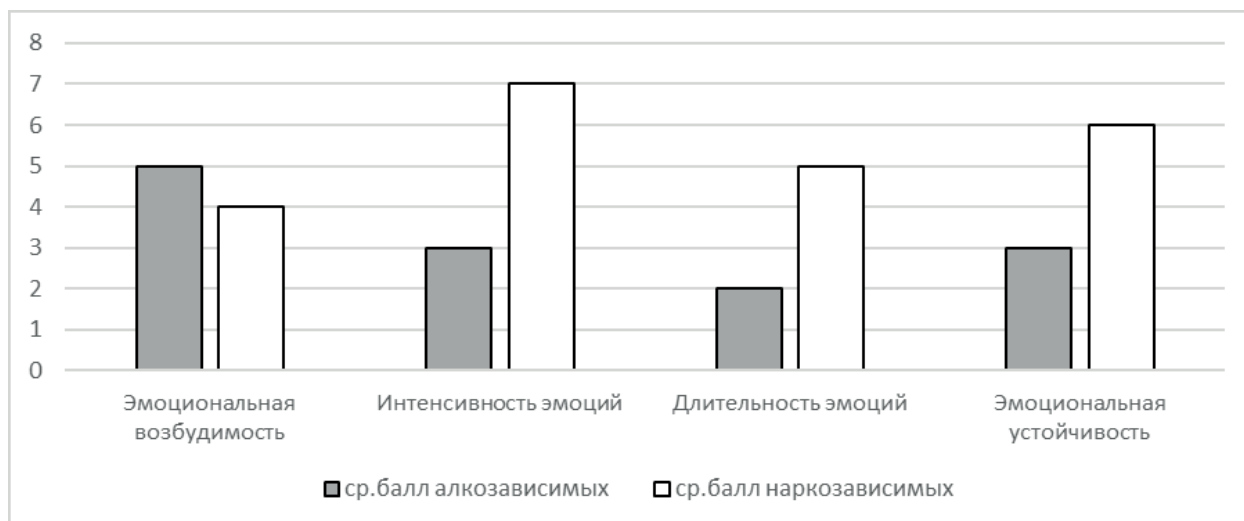


Рис. 1. Результаты испытуемых двух групп по методике «Характеристика эмоциональности» Е. П. Ильина

### Результаты

В результате проведенного эмпирического исследования были выявлены особенности испытуемых двух групп в эмоциональной сфере по методике «Характеристика эмоциональности» Е. П. Ильина (см. рис. 1).

Итак, по результатам исследования эмоциональной сферы у алкозависимых и наркозависимых были выявлены значимые различия по шкалам — эмоциональная реактивность (интенсивности  $U_{\text{эмп}} = 28,5$  при  $p \leq 0,01$  и длительность эмоций  $U_{\text{эмп}} = 53,5$  при  $p \leq 0,01$ ) и эмоциональная устойчивость (отрицательное влияние эмоций —  $U_{\text{эмп}} = 28$  при  $p \leq 0,01$ ). Исходя из результатов диагностики, видно, что эмоциональная реактивность и эмоциональная устойчивость выше в группе наркозависимых. У наркозависимых наблюдается большая эмоциональная реактивность и ярче проявляется неустойчивость эмоциональной сферы, которая выражается в большой интенсивности, выраженности и в большей трудности управления эмоциями. Наркозависимым испытуемым труднее сдерживать себя в проявлении эмоций, чем алкозависимым, что проявляется в резкости поведения, вспыльчивости и бурном проявлении своих эмоций. У алкозависимых испытуемых эмоциональная реактивность менее выраже-

на, что говорит о том, что им легче сдерживать свои эмоциональные реакции и не поддаваться на провокации окружающих, хотя они также могут позволить себе интенсивность в выражении эмоций.

Далее было проведено исследование волевого самоконтроля испытуемых (см. рис. 2).

Стоит отметить, что у алкозависимых выраженность волевого самоконтроля по всем шкалам методики значимо выше, чем у наркозависимых испытуемых.

Полученные результаты по шкале «настойчивость» позволяют сказать, что алкозависимые более направлены на выздоровление, в отличие от наркозависимых ( $U_{\text{эмп}} = 64,5$  при  $p \leq 0,01$ ), у них все же присутствует стремление к завершению реабилитации и они могут более стойко сопротивляться соблазнам.

Различия по шкале самообладания ( $U_{\text{эмп}} = 66,5$  при  $p \leq 0,01$ ) указывают на то, что у алкозависимых уровень произвольного контроля эмоций выше, чем у наркозависимых. Алкозависимые являются более эмоционально устойчивыми, у них ниже страх перед неизвестностью, они готовы и способны принимать новое. Вместе с тем стремление к постоянному самоконтролю, чрезмерное сознательное ограничение спонтанности может приводить к повышению внутренней напря-

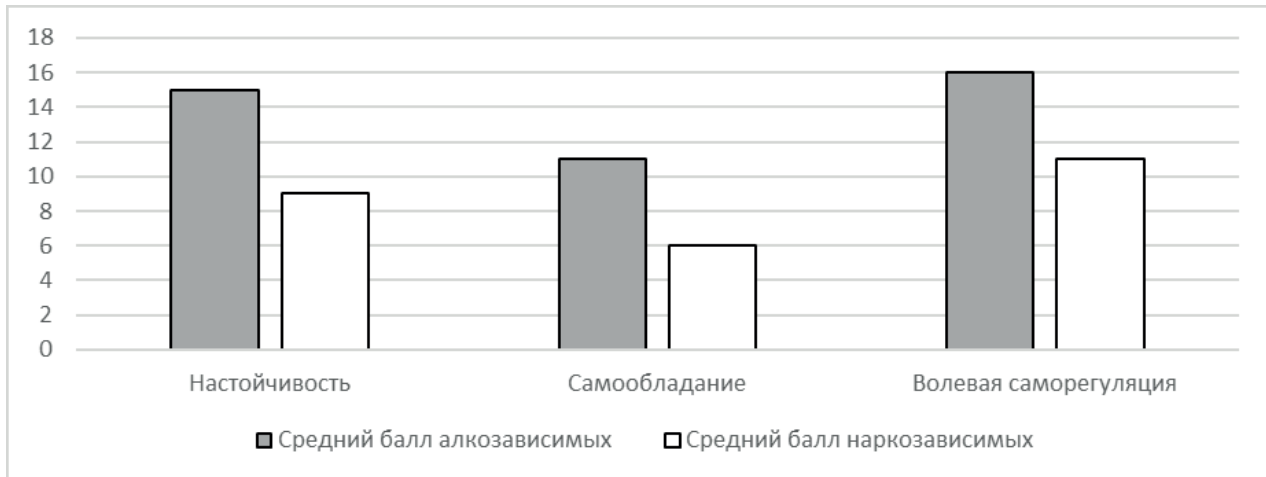


Рис. 2. Результаты испытуемых двух групп по методике «Опросник волевого самоконтроля» А. Г. Зверьковой, Е. В. Эйсмана

женности, преобладанию постоянной озабоченности и утомляемости. Именно поэтому, с одной стороны, алкозависимые легче проходят реабилитационные процессы, чем наркозависимые, а с другой, — именно эти особенности самообладания способны приводить к аддиктивному поведению.

Высокие баллы у алкозависимых по сравнению с наркозависимыми по шкале волевой саморегуляции ( $U_{\text{эмп}} = 63$  при  $p \leq 0,01$ ) указывают на то, что данная группа испытуемых умеет контролировать свои поступки; но стоит отметить, что данный навык может оборачиваться и в негативную сторону — гиперконтроль своего поведения может вызывать повышенную тревогу. Возможно, слишком напряженный контроль своего поведения, поступков, демонстрации просоциальных ценностей, а также своеобразная интерпре-

тация жизненных ситуаций и приводят их к зависимости от алкоголя, которая позволяет им «убежать» от реальности, в которой много тревожности.

Таким образом, в результате проведенного исследования были выявлены значимые отличия в некоторых эмоциональных характеристиках и саморегуляции алкозависимых и наркозависимых. Уровень настойчивости, самообладания и волевой саморегуляции значительно выше у алкозависимых испытуемых, наркозависимые испытуемые проживают эмоции интенсивнее и более длительно вследствие разных физиологических изменений в организме.

Полученные результаты могут быть использованы для разработки разных психологических техник в работе с эмоциональной сферой и саморегуляции у проходящих реабилитацию аддиктов в зависимости от типа ПАВ.

### Список источников

1. *Klimenko T.* Clinical and social aspects of the illegal activities of people with psychoactive substance dependence in Russia / T. Klimenko, A. Kozlov, A. Bukhanovsky // *Heroin Addiction and Related Clinical Problems*. 2012. Vol. 14, №. 2. P. 59–62.
2. *Змановская Е. В.* Структурно-динамическая концепция девиантного поведения / Е. В. Змановская // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2013. № 5 (133). С. 189–195.
3. *Менделевич В. Д.* Зависимость как психологический и психопатологический феномен (проблемы диагностики и дифференциации) / В. Д. Менделевич, Р. Г. Садыкова // *Вестник клинической психологии*. 2003. Т. 1, № 2. С. 153–158.



4. *Личко А. Е.* Подростковая наркология: Руководство для врачей / А. Е. Личко, В. С. Битенский. Ленинград: Медицина: Ленингр. отд-ние, 1991. 301, [1] с.

5. *Березин С. В.* Зависимость. Созависимость. Партнерство. Социально-психологический подход / С. В. Березин // Вестник Самарского юридического института. 2010. № 1(1). С. 185–188.

6. *Габибов П. Р.* Анализ изучения аддикции и аддиктивного поведения личности в трудах отечественной психологии / П. Р. Габибов // Сборник научных статей. 2022. № 14. С. 35–41.

7. *Хлестова А. М.* Теоретический обзор психологических подходов к пониманию аддикции / А. М. Хлестова // Молодой ученый. 2013. № 6. С. 651–654.

8. *Полунина А. Г.* Нейропсихологические исследования когнитивных нарушений при алкоголизме и наркомании / Полунина А. Г. Давыдов Д. М., Брюн Е. В. // Психологический журнал. 2004. № 5. 120 с.

9. *Колесникова А. В.* Особенности психической саморегуляции наркотически зависимой личности / А. В. Колесникова. Ярославль: ЯрГУ, 2005. 120 с.

Статья поступила в редакцию 01.04.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 01.04.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

#### **Информация об авторах:**

И. В. Михайлова — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики;

А. А. Абдрахманова — студент; лаборант кафедры психологии и педагогики.

#### **Information about the Authors:**

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

A. A. Abdrahmanova — student; laboratory assistant at the Department of Psychology and Pedagogy.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 30–37.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 30–37.

Научная статья

УДК 378.1

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_30](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_30)

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ НАСТАВНИЧЕСТВА

Елена Александровна Иванова<sup>1</sup>, Моника Маратовна Саядян<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Амурский государственный университет, г. Благовещенск, Россия

<sup>1</sup> 2009\_irbis@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0308-6634>

<sup>2</sup> monica2001@list.ru, <https://orcid.org/0009-0004-6695-2052>

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования влияния технологии наставничества на процесс профессионального самоопределения бакалавров социальной работы (на примере ФГБОУ ВО «АмГУ»).

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, студенты, высшее учебное заведение, наставничество, психолого-педагогическое исследование

Original article

## THE RESEARCH ON PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF UNIVERSITY STUDENTS THROUGH THE MENTORING TECHNOLOGY

Elena A. Ivanova<sup>1</sup>, Monica M. Sayadyan<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Amur State University, Blagoveshchensk, Russia

<sup>1</sup> 2009\_irbis@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0308-6634>

<sup>2</sup> monica2001@list.ru, <https://orcid.org/0009-0004-6695-2052>

**Abstract.** The article presents the results of a study of the impact of the mentoring technology on the process of professional self-determination of bachelors of social work (using the example of the Amur State University).

**Keywords:** professional self-determination, students, higher education institution, mentoring, psychological and pedagogical research

### Введение

Проблема профессионального самоопределения приобретает особую значимость в контексте личностного и карьерного становления индивида. Этот процесс, являясь неотъемлемой частью жизненного цикла человека, начинается с зарождения профессиональных интересов и продолжается в течение всей трудовой деятельности. Он представляет собой динамичный механизм

гармонизации индивидуальных устремлений личности с требованиями профессиональной среды.

Ключевым инструментом оптимизации данного процесса выступает технология наставничества. Ее потенциал заключается в ускорении профессионального самоопределения, а также в стимулировании личностного роста, развития и реализации потенциала обучающихся.

Проблема профессионального самоопределения студентов рассматривается в нескольких аспектах:

1) *Жизненное и личностное самоопределение* (С. Л. Рубинштейн, Н. С. Пряжников и др.) [1; 2];

2) *Ценностно-мотивационные аспекты* (Е. А. Климов, А. Н. Леонтьев, Л. Г. Почебут, Д. Макклелланд и др.) [3; 4; 5; 6];

3) *Профессиональное развитие* (Э. Ф. Зеер, Дж. Л. Холланд и др.) [7; 8].

Что касается наставничества, то в работах Е. Н. Фомина оно трактуется как социально-педагогический процесс с ярко выраженной личностной ориентацией [9]. Роль наставника, по мнению С. Я. Батышева, А. Р. Масалимовой и других исследователей, заключается в передаче профессионального опыта и воспитании молодого поколения [10; 11]. Особое внимание вопросам наставничества в образовательной системе России уделяют Т. Ю. Райфшнайдер и Н. Ю. Синягина [12].

На основе анализа научной литературы авторами были приняты следующие определения:

- *профессиональное самоопределение* — это формирование у личности осознанного отношения к профессиональной деятельности через баланс личных и социально-профессиональных интересов;

- *наставничество* — особая форма педагогического взаимодействия, направленная на обучение и воспитание подопечного.

В работе применялись четыре основные формы наставничества (по классификации Н. Ю. Синягиной и Т. Ю. Райфшнайдер) [12]:

1. *студент-студент* — взаимопомощь между учащимися разных курсов;

2. *куратор-студент* — поддержка первокурсников в адаптации к университетской среде;

3. *научный руководитель-студент* — развитие исследовательских навыков и помощь в научной работе;

4. *работодатель-студент* — взаимодействие с предприятиями для получения практических компетенций.

Каждая из этих форм решает специфические задачи, учитывая этап обучения и индивидуальные потребности участников.

## Организация и методики исследования

В рамках проведенного исследования был применен комплекс диагностических методик:

1. «Трудовой мотивационный профиль» (Л. Шеховцова, О. Шеховцов) — направлена на определение доминирующих профессиональных мотивов;

2. «Мотивы выбора профессии» (Е. А. Климов) — позволяет анализировать факторы, влияющие на профессиональное самоопределение;

3. «Ценностные ориентации» (М. Рокич) — выявляет приоритетные жизненные ценности и установки;

4. Авторская анкета «Получаемая профессия» — оценивает уровень сформированности профессиональных компетенций.

В результате исследования было установлено, что у студентов 1 курса направления подготовки «39.03.02 — Социальная работа» уровень профессионального самоопределения — преимущественно низкий и средний.

Исследование практики наставничества на кафедре социальной работы АмГУ проводилось посредством экспертного опроса, а также анализа документов (Планы воспитательной работы факультета и кафедры; Положение о кураторской деятельности (ПУД СМК 34-2018)).

Помимо этого, нами была разработана и внедрена программа профессионального самоопределения, реализованная в 2023–2024 учебном году среди студентов 1 курса кафедры социальной работы по трем взаимосвязанным направлениям:

- когнитивный компонент — формирование профессиональных знаний;

- мотивационно-ценностный компонент — развитие профессиональной идентичности;

- деятельностный компонент — приобретение практических навыков.

Разработанная программа профессионального самоопределения включала различные форматы образовательного взаимодействия: работа в группах, традиционные формы (лекционные и семинарские занятия), интерактивные методы (тренинги и мастер-классы), соревновательные элементы (тематические конкурсы и олимпиа-

ды). В программу были включены все формы наставничества в соответствии с классификацией Н. Ю. Синягиной и Т. Ю. Райфшнайдер [12]. Для объективного анализа результатов программы применялся непараметрический Т-критерий Уилкоксона, обеспечивающий достоверность полученных данных.

### Результаты и их обсуждение

Рассмотрим результаты констатирующего и контрольного экспериментов по проведенным методикам.

#### ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОФИЛЬ



Рис. 1. Результаты контрольного эксперимента методики «Трудовой мотивационный профиль»

#### ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОФИЛЬ



Рис. 2. Результаты констатирующего эксперимента методики «Трудовой мотивационный профиль»

Исходя из рис. 1 и 2, мы видим, что результаты экспериментов разнятся между собой. Так, профессионализм теперь составляет 45 % и преобладает над стабильностью — 40 % и деньгами — 15 %. Профессионализм говорит о стремлении получить признание за свой труд, стать ценным и высококвалифицированным специалистом, а также об эффек-

тивности реализованной нами программы по повышению уровня профессионального самоопределения.

В ходе исследования был осуществлен сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного экспериментов, полученных при помощи методики «Трудовой мотивационный профиль» (Л. Шеховцова, О. Шеховцов) (табл. 1).

Таблица 1

#### Статистическая обработка с применением Т-критерия Уилкоксона методики «Трудовой мотивационный профиль»

Мотивационный профиль	Т-критерий Уилкоксона	Уровень значимости
Стабильность	10,0	0,05
Деньги	1,0	0,317
Профессионализм	15,0	0,05

Проведенная обработка данных демонстрирует наличие достоверных изменений в мотивационной структуре студентов на завершающем этапе исследования. Особенно выраженные сдвиги наблюдаются по следующим показателям: профессионализм ( $T = 15,0$ ;  $p \leq 0,05$ ) и стабильность ( $T = 10,0$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Полученные значения статистических критериев позволяют утверждать, что разработанная программа формирования профессионального самоопределения у первокурсников-социальных работников существенно модифицирует их мотивационную сферу.

Рассмотрим полученные результаты диагностики по методике «Мотивы выбора профессии» (рис. 3,4).

#### МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

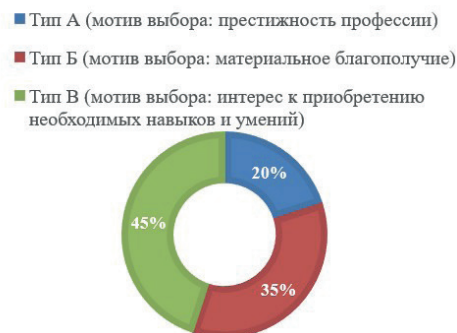


Рис. 3. Результаты констатирующего эксперимента методики «Мотивы выбора профессии»

#### МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

- Тип А (мотив выбора: престижность профессии)
- Тип Б (мотив выбора: материальное благополучие)
- Тип В (мотив выбора: интерес к приобретению необходимых навыков и умений)

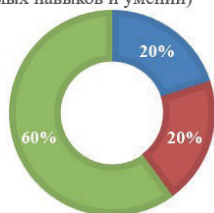


Рис. 4. Результаты контрольного эксперимента методики «Мотивы выбора профессии»

Ведущим мотивом выбора профессии также остается тип В — интерес к приобретению необходимых навыков и умений — 60 %, тип Б — материальное благополучие теперь составляет — 20 %, тип А — престижность профессии остается неизменной — 20 % в обоих случаях. Полученные результаты говорят о том, что для студентов важно саморазвитие — стремление к личностному росту, раскрытие своего потенциала.

Рассмотрим результаты статистических расчетов по методике «Мотивы выбора профессии», полученные с помощью Т-критерия Уилкоксона (табл. 2).

Проведенная математическая обработка результатов контрольного этапа исследования выявила достоверные изменения в структуре профессиональной мотивации студентов. Наиболее существенные изменения отмечены по следующим показателям: интерес к новому, к приобретению необходимых навыков и умений ( $T = 36,0$ ;  $p \leq 0,05$ ) и материальное благополучие ( $T = 28,0$ ;  $p \leq 0,05$ ). Следовательно, можно сделать вывод, что реализованная нами программа оказывает значимое влияние на мотивы выбора профессии.

Делая вывод о значимых ценностях по табл. 3 мы видим, что в терминальных ценностях для респондентов наибольшую значимость по-прежнему имеют любовь, счастливая семейная жизнь и здоровье, данные результаты говорят об идеологической приверженности к традиционным ценностям. Также мы видим, что 40 % респондентов включили интересную работу

Таблица 2

#### Статистическая обработка с применением Т-критерия Уилкоксона методики «Мотивы выбора профессии»

Мотивы выбора профессии	Т-критерий Уилкоксона	Уровень значимости
Престижность профессии	4,0	0,564
Материальное благополучие	28,0	0,008
Интерес к новому, к приобретению необходимых навыков и умений	36,0	0,005

Таблица 3

#### Результаты методики «Ценностные ориентации»

№	А (терминальные ценности) До	А (терминальные ценности) После
1.	Любовь – 100 %	Любовь – 100 %
2.	Счастливая семейная жизнь – 60 %	Счастливая семейная жизнь – 60 %
3.	Здоровье – 60 %	Здоровье – 60 %
4.	Материально обеспеченная жизнь – 50 %	Материально обеспеченная жизнь – 50 %
5.	Уверенность в себе – 50 %	Уверенность в себе – 50 %
6.	Активная деятельная жизнь – 40 %	Интересная работа – 40 %



в значимые ценности, ранее данная ценность была в безразличных ценностях. Наличие подобных ценностей имеет огромное значение для будущих социальных работников.

Такие ценности, как воспитанность, твердая воля и независимость по-прежнему занимают лидирующее место в значимых инструментальных ценностях, но в ранге инструментальных ценностей по итогам вторичной диагностики 50% опрошенных отмечают эффективность в делах / трудолюбие, что говорит о стремлении к усердию и самодисциплине в процессе выполнения профессиональных задач и достижения успеха (табл. 4).

По результатам вторичной диагностики студенты отнесли такую ценность, как «интересная работа», к значимым терминальным ценностям, помимо этого, остальные безразличные инструментальные ценности не претерпели особых изменений (табл. 5, 6).

По данным табл. 4 незначимые терминальные ценности не претерпели изменений (табл. 7).

По результатам табл. 8 ценность «исполнительность» теперь находится в безразличных инструментальных ценностях, это говорит о положительных изменениях в системе ценностей опрошенных.

Проанализируем результаты статистических расчетов по методике «Ценностные ориентации» (М. Рокич), полученные с помощью Т-критерия Уилкоксона, представленные в табл. 9.

В табл. 9 видно, что на контрольном этапе экспериментальной работы выявлены статистически-значимые различия в динамике ценностных ориентаций у студентов по таким терминальным ценностям, как: активная деятельная жизнь ( $T = 210,0$ ;  $p \leq 0,001$ ) и интересная работа ( $T = 210,0$ ;  $p \leq 0,001$ ); а также таким инструментальным ценностям,

Таблица 4

#### Результаты методики «Ценностные ориентации

№	Б (инструментальные ценности) До	Б (инструментальные ценности) После
1.	Воспитанность – 70 %	Воспитанность – 70 %
2.	Твердая воля – 60 %	Твердая воля – 60 %
3.	Независимость – 60 %	Независимость – 60 %
4.	Жизнерадостность – 50 %	Эффективность в делах / трудолюбие – 50 %
5.	Аккуратность – 30 %	Аккуратность – 30 %
6.	Образованность – 30 %	Образованность – 30 %

Таблица 5

#### Результаты методики «Ценностные ориентации

№	А (терминальные ценности) До	А (терминальные ценности) После
1.	Развлечения – 60 %	Развлечения – 60 %
2.	Жизненная мудрость – 50 %	Жизненная мудрость – 50 %
3.	Развитие – 40 %	Развитие – 40 %
4.	Интересная работа – 40 %	Активная деятельная жизнь – 40 %
5.	Свобода – 40 %	Свобода – 40 %
6.	Наличие хороших и верных друзей – 30 %	Наличие хороших и верных друзей – 30 %

Таблица 6

Результаты методики «Ценностные ориентации»

№	Б (инструментальные ценности) До	Б (инструментальные ценности) После
1.	Самоконтроль – 50 %	Самоконтроль – 50 %
2.	Терпимость – 50 %	Исполнительность – 50 %
3.	Широта взглядов – 50 %	Широта взглядов – 50 %
4.	Рационализм – 40 %	Рационализм – 40 %
5.	Честность – 40 %	Честность – 40 %
6.	Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов – 30 %	Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов – 30 %

Таблица 7

Результаты методики «Ценностные ориентации»

№	А (терминальные ценности) До	А (терминальные ценности) После
1.	Красота природы и искусства – 70 %	Красота природы и искусства – 70 %
2.	Счастье других – 60 %	Счастье других – 60 %
3.	Творчество – 50 %	Творчество – 50 %
4.	Общественное призвание – 50 %	Общественное призвание – 50 %
5.	Познание – 40 %	Познание – 40 %
6.	Продуктивная жизнь – 40 %	Продуктивная жизнь – 40 %

Таблица 8

Результаты методики «Ценностные ориентации»

№	Б (инструментальные ценности) До	Б (инструментальные ценности) После
1.	Непримиримость к недостаткам в себе и других – 80 %	Непримиримость к недостаткам в себе и других – 80 %
2.	Высокие запросы – 50 %	Высокие запросы – 50 %
3.	Чуткость – 40 %	Чуткость – 40 %
4.	Эффективность в делах / трудолюбие – 40 %	Жизнерадостность – 40 %
5.	Исполнительность – 40 %	Терпимость – 40 %
6.	Ответственность – 30 %	Ответственность – 30 %

как: жизнерадостность ( $T = 210,0$ ;  $p \leq 0,001$ ) и эффективность в делах ( $T = 210,0$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Таким образом, исследование подтверждает значимую роль наставничества как фактора, детерминирующего развитие ценностных ориентаций студентов в процессе их профессионального самоопределения.

### Заключение

Проведенный анализ результатов позволяет констатировать высокую эффек-

тивность разработанной программы профессионального самоопределения для студентов-первокурсников направления «Социальная работа».

Таким образом, исследование доказало, что системное применение наставнических практик создает благоприятные условия для профессионального самоопределения студентов, способствуя формированию осознанного отношения к будущей карьере.

Таблица 9

Статистическая обработка с применением Т-критерия Уилкоксона результатов методики  
«Ценностные ориентации»

Ценностные ориентации	Критерий Т-Уилкоксона	Уровень значимости
1	2	3
активная деятельная жизнь	210,0	0,001
жизненная мудрость	0,0	1,00
здоровье	0,0	1,00
интересная работа	210,0	0,001
красота природы и искусства	0,0	1,00
любовь	0,0	1,00
материально обеспеченная жизнь	0,0	1,00
наличие хороших и верных друзей	0,0	1,00
общественное признание	0,0	1,00
познание	0,0	1,00
продуктивная жизнь	0,0	1,00
развитие	0,0	1,00
развлечения	0,0	1,00
свобода	0,0	1,00
счастливая семейная жизнь	0,0	1,00
счастье других	0,0	1,00
творчество	0,0	1,00
уверенность в себе	0,0	1,00
аккуратность	0,0	1,00
воспитанность	0,0	1,00
высокие запросы	0,0	1,00
жизнерадостность	210,0	0,001
исполнительность	0,0	1,00
независимость	0,0	1,00
непримиримость к недостаткам других	0,0	1,00
образованность	0,0	1,00
ответственность	0,0	1,00
рационализм	0,0	1,00
самоконтроль	0,0	1,00
смелость в отстаиваниях своего мнения	0,0	1,00
твердая воля	0,0	1,00
терпимость	0,0	1,00
широта взглядов	0,0	1,00
честность	0,0	1,00
эффективность в делах	210,0	0,001
чуткость	0,0	1,00

### Список источников

1. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
2. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение: пособие. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 256 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2010. 254 с.
4. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1971. 178 с.
5. Почебут Л. Г. Социально-психологические аспекты наставничества на производстве: дис. ... канд. психол. наук. Ленинград, 1979. 229 с.
6. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер Пресс, 2007. 449 с.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2024. 234 с.
8. Holland J. L. Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 1996, Vol. 51. № 4. P. 397–406.
9. Фомин Е. Н. Компетентностно-ориентированное наставничество студенческой молодежи на современном предприятии как ресурс качества профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 27 с.
10. Батышев С. Я. Основы педагогической деятельности наставника. М.: Знание, 1977. 63 с.
11. Масалимова А. Р. Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства: автореф. дис. ... док. пед. наук. Уфа, 2014. 41 с.
12. Синягина Н. Ю., Райфшнайдер Т. Ю. Наставничество в системе образования России: пособие. М.: Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.

Статья поступила в редакцию 14.04.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 14.04.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

### Информация об авторах:

Е. А. Иванова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики;  
М. М. Саядян — ассистент кафедры социальной работы.

### Information about the Authors:

E. A. Ivanova — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of Psychology and Pedagogy;  
M. M. Sayadyan — assistant at the Department of Social Work.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 38–47.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 38–47.

Научная статья

УДК 159.922.7

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_38](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_38)

## ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАИМОСВЯЗЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

**Ольга Вячеславовна Плотникова<sup>1</sup>, Наталья Юрьевна Флотская<sup>2</sup>, Ольга Александровна Харьковская<sup>3</sup>**

<sup>1,2</sup> Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия

<sup>3</sup> Северный государственный медицинский университет, г. Архангельск, Россия

<sup>1</sup> [funnytrip29@gmail.com](mailto:funnytrip29@gmail.com)

<sup>2</sup> [n.flotskaya@narfu.ru](mailto:n.flotskaya@narfu.ru)

<sup>3</sup> [harkovaolga@yandex.ru](mailto:harkovaolga@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования, раскрывающие особенности эмоционального интеллекта младших школьников; охарактеризованы уровни эмоционального интеллекта у родителей, воспитывающих младших школьников; проанализированы взаимосвязи эмоционального интеллекта младших школьников и их родителей; раскрыта роль матери и отца в становлении эмоционального интеллекта младших школьников.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, младшие школьники, родители

Original article

## CHARACTERISTICS OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN AND THEIR PARENTS

**Olga V. Plotnikova<sup>1</sup>, Natalia Y. Flotskaya<sup>2</sup>, Olga A. Kharkova<sup>3</sup>**

<sup>1,2</sup> Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia

<sup>3</sup> Northern State Medical University, Arkhangelsk, Russia

<sup>1</sup> [funnytrip29@gmail.com](mailto:funnytrip29@gmail.com)

<sup>2</sup> [n.flotskaya@narfu.ru](mailto:n.flotskaya@narfu.ru)

<sup>3</sup> [harkovaolga@yandex.ru](mailto:harkovaolga@yandex.ru)

**Abstract.** The article presents the results of an empirical study revealing the features of emotional intelligence of younger schoolchildren; describes the levels of emotional intelligence among parents raising younger schoolchildren; analyses the interrelationships of the emotional intelligence of younger schoolchildren and their parents; reveals the mother's and father's roles in the formation of emotional intelligence of younger schoolchildren.

**Keywords:** emotional intelligence, primary school children, parents



## Введение

Актуальность изучения эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте обусловлена тем, что в возрасте 6-11 лет происходит становление психических функций, формирование эмоциональной сферы, развитие механизмов волевой регуляции. Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников формирует у них способность распознавать свои эмоции и окружающих людей, адекватно воспринимать реальность и выстраивать эффективное межличностное взаимодействие.

Проблемой изучения эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте занимались такие ученые, как М. А. Нгуен [1], П. Н. Яковлева [2], Д. М. Рыжов [3], Е. И. Изотова [4] и М. А. Кузьмищева [5] и др. Существуют разные подходы к определению понятия эмоционального интеллекта. В нашем исследовании при определении эмоционального интеллекта будем опираться на подходы М. А. Нгуена [1], П. Н. Яковлевой [2], Е. И. Изотовой [4]. Эмоциональный интеллект будем рассматривать как способность идентифицировать и чувствовать эмоции другого человека, контролировать и регулировать свое эмоциональное состояние. Выделяем когнитивный, эмоциональный и регулятивно-поведенческий компоненты в структуре эмоционального интеллекта. Когнитивный компонент — это способность понимать, распознавать эмоциональные состояния как свои, так и чужие (удивление, грусть, гнев, страх и т. д.). Эмоциональный компонент — восприятие и переживание эмоций, полученных от другого человека, а также сопереживание и сочувствие. Регулятивно-поведенческий компонент эмоционального интеллекта рассматриваем как умение контролировать свои эмоции и управлять ими.

Согласно исследованиям Г. М. Андреевой [6], А. А. Бодалева [7], М. И. Лисиной [8] и др., значимую роль в развитии эмоционального интеллекта младших школьников имеет семья. В работах Е. И. Изотовой [4], И. Н. Андреевой [6] показано, что семья имеет большое значение для развития психического благополучия ребенка, в том числе его

эмоционального интеллекта. Родители обучают своих детей адекватно выражать, распознавать и реагировать на разные виды эмоций [9]. Существует ряд исследований, которые раскрывают роль родителей в становлении эмоционального интеллекта, при этом большинство ученых изучают эмоциональный интеллект и его взаимосвязи дошкольников и их родителей [9]. Между тем практически отсутствуют исследования, раскрывающие особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта младших школьников и их родителей (матери и отца), поэтому целью нашего исследования явилось выявление взаимосвязей структурных компонентов эмоционального интеллекта младших школьников и их родителей.

## Методики исследования

Для изучения когнитивного компонента эмоционального интеллекта младших школьников использовали методику «Эмоциональная пиктограмма» М. А. Кузьмищевой [5]. Проведение данной методики позволило оценить показатель «Идентификация эмоций» и выявить знания младших школьников об разных видах эмоций (радость, страх, грусть, стыд, злость, обида, отвращение, удивление, печаль и др.). Для выявления особенностей эмоционального компонента обратились к методике «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой [4]. Данная методика позволила оценить показатель «Эмпатия». Для изучения регулятивно-поведенческого компонента эмоционального интеллекта младших школьников использовали методику «Что — почему — как» М. А. Нгуена [1]. В ходе проведения методики оценивали показатель «Управление эмоциями», характеризующий способность младших школьников управлять эмоциями и поведением.

Изучение особенностей структурных компонентов эмоционального интеллекта родителей осуществляли с помощью Методики определения эмоционального интеллекта Н. Холла [10]. В ходе проведения данной методики проанализированы показатели когнитивного («идентификация эмоций»), эмоционального («эмпатия») и регулятивно-поведенческого («управление эмоциями»)

компонентов эмоционального интеллекта у родителей.

Для математического анализа полученных результатов применялись статистические критерии, рассчитанные с помощью статистической программы STATA version 14, метод корреляционных взаимосвязей Спирмена. Базой проведения исследования явились общеобразовательные школы города Архангельска. В исследовании приняли участие 56 респондентов младшего школьного возраста (25 девочек и 31 мальчик) и их родители (56 матерей и 33 отца). Сбор данных осуществлялся на основе подписанного информированного согласия родителя на несовершеннолетнего ребенка и на себя.

### Результаты исследований

На первом этапе исследования проанализировали уровни структурных компонентов эмоционального интеллекта младших школьников. Данные представлены в табл. 1.

Анализируя показатель «идентификация эмоций» когнитивного компонента, установлено, что 71 % детей 6-11 лет могут идентифицировать свои и чужие эмоции, т. е. большинство младших школьников понимают,

какую эмоцию испытывают сами и другой человек. У 20 % младших школьников «идентификация эмоций» находится на среднем уровне. У этой группы детей еще не полностью сформированы навыки понимания своих эмоций и других людей, они идентифицируют эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях, они успешнее различают положительные эмоции, нежели отрицательные, при этом испытывают трудности в идентификации отдельных видов эмоций (удивление, вина, отвращение и др.). В ходе проведения исследования также была выявлена группа младших школьников в количестве 9 %, которые не смогли идентифицировать эмоции.

Анализируя показатель «эмпатия» эмоционального компонента, установлено, что для 75 % младших школьников характерным является высокий уровень эмпатии, эти младшие школьники способны к сочувствию, сопереживанию эмоций, поддержке других людей, отождествлению себя с другим человеком и откликом на его проблемы. Средний уровень «эмпатии» характерным является для 18 % младших школьников, этим детям сложно со-

Таблица 1

### Уровни структурных компонентов эмоционального интеллекта младших школьников

Компоненты ЭИ	Показатели ЭИ	Уровни структурных компонентов ЭИ	Количество респондентов (N)	Количество респондентов (%)
Когнитив-ный	Иденти-фикация эмоций	низкий	5	9
		средний	11	20
		высокий	40	71
Эмоцио-нальный	Эмпатия	низкий	4	7
		средний	11	18
		высокий	42	75
Регулятив-но-пове-денческий	Управ-ление эмоциями	низкий	5	9
		средний	11	14
		высокий	43	77
Показатель общего эмоци-онального интеллекта		низкий	4	7
		средний	14	25
		высокий	38	68

переживать и сочувствовать другим людям. В ходе исследования также установлено, что у 7 % младших школьников «эмпатия» представлена на низком уровне. Такие дети не могли сопереживать и сочувствовать другим, не откликались на проблемы других людей, не понимали эмоциональные проявления в поступках окружающих, не могли правильно охарактеризовать внутреннее состояние другого человека.

Анализ результатов, полученных в ходе проведения методики «Что — почему — как» М. А. Нгуена, позволил выявить особенности регулятивно-поведенческого компонента эмоционального интеллекта младших школьников. Установлено, что для 77 % младших школьников характерным является высокий уровень «управления эмоциями». Эта группа младших школьников способны контролировать и регулировать интенсивность эмоций, в том числе снижать интенсивность отрицательных эмоций и контролировать внешнее выражение эмоций. Средний уровень «управления эмоциями» продемонстрировали 14 % младших школьников. Эта группа детей не всегда адекватно выражает свои эмоции целесообразно ситуации, не всегда умеют контролировать проявление своих эмоций. В ходе исследования также установлено, что у 9 % младших школьников показатель «управление эмоциями» характеризуется низким уровнем, этим детям сложно отслеживать свои эмоции.

В ходе исследования было установлено, что у 68 % младших школьников «общий уровень эмоционального интеллекта» представлен на высоком уровне. Эти младшие школьники успешно справляются с эмоциональными ситуациями, осознавая как свои переживания, так и чувства окружающих. На среднем уровне эмоциональный интеллект находится у 25 % младших школьников. Эта группа детей определяет не все эмоции, демонстрируемые окружающими, но понимают простые базовые эмоции, такие как радость, грусть, страх и т. д. У 7 % младших школьников общий эмоциональный интеллект находится на низком уровне. Такие дети испытывают сложности в identifica-

ции эмоциональных состояний и не понимают эмоции других людей.

Далее анализ результатов позволил выявить особенности эмоционального интеллекта у родителей, воспитывающих младших школьников. В табл. 2 представлена распространенность уровней эмоционального интеллекта и его компонентов у матерей, воспитывающих младших школьников.

Анализируя когнитивный компонент эмоционального интеллекта матерей, воспитывающих младших школьников, было установлено, что для половины респондентов 57 % характерным является средний уровень. Эти матери имеют знания об эмоциях, но не всегда способны распознавать связь между мыслями и эмоциями, определять переход от одной эмоции к другой. При этом лишь у 14 % матерей «идентификация эмоций» представлена на высоком уровне. Такие матери правильно распознают свои и чужие эмоции, способны понимать намерения, мотивацию, желания других людей и свои собственные. Обращает на себя внимание тот факт, что для 29 % матерей характерным является низкий уровень «идентификации эмоций». Эти матери испытывают сложности в распознавании своих эмоций и эмоций окружающих, не способны определить возникающую эмоцию.

Анализируя эмоциональный компонент эмоционального интеллекта матерей, воспитывающих младших школьников, средний уровень характерен для (59 %) респондентов, они могут пропустить через себя эмоции как позитивные, так и негативные, поставить себя на место другого. На высоком уровне «эмпатия» у (16 %) матерей, воспитывающих младших школьников. Эти матери внимательны к чувствам и потребностям других людей, в том числе к своим детям. У 25 % матерей, воспитывающих младших школьников, «эмпатия» представлена на низком уровне. Такие матери склонны заботиться о собственных переживаниях, оставаясь равнодушными по отношению к эмоциональному состоянию своего ребенка. При этом они уверены в том, что полностью понимают своего ребенка и знают его лучше всех.

Таблица 2

**Уровни структурных компонентов эмоционального интеллекта у матерей,  
воспитывающих младших школьников**

Компоненты ЭИ	Показатели ЭИ	Уровни структурных компонентов ЭИ	Количество респондентов (N)	Количество респондентов (%)
Когнитив- ный	Иденти- фикация эмоций	низкий	16	29
		средний	32	57
		высокий	8	14
Эмоцио- нальный	Эмпатия	низкий	14	25
		средний	33	59
		высокий	9	16
Регулятив- но-пове- денческий	Управ- ление эмоциями	низкий	28	50
		средний	22	39
		высокий	6	11
Показатель общего эмоци- онального интеллекта		низкий	9	16
		средний	42	75
		высокий	5	9

Далее анализируя регулятивно-поведенческий компонент эмоционального интеллекта матерей, воспитывающих младших школьников, было установлено, что для большинства респондентов 50 % характерным является низкий уровень «управления эмоциями». Такие матери испытывают трудности в контроле своих эмоциональных состояний и реагировании на различные ситуации, возникающие в процессе воспитания детей и могут сталкиваться с проблемами в регулировании собственных негативных эмоций, что, в свою очередь, может негативно сказываться на их взаимодействии с детьми и эффективности воспитания. Матери не способны к управлению своими и чужими эмоциями. Было установлено, что для 39 % матерей «управление эмоциями» представлен на среднем уровне. Матерям, воспитывающих младших школьников, труднее управлять именно сильными эмоциями. Неумение управлять эмоциями может привести к эмоциональному истощению в выполнении родительских функций у матерей и снижению успешности в выстраивании эмоциональных отношений в

семье. Лишь у 11 % матерей, воспитывающих младших школьников, «управление эмоциями» представлено на высоком уровне. Такие матери способны регулировать эмоции как свои, так и чужие, создавать эффективные стратегии для достижения целей на удовлетворительном уровне. Матери с высокими показателями по шкале управления эмоциями умеют конструктивно дисциплинировать своих детей, предлагать альтернативу деятельности, что снижает негативные эмоции у младших школьников.

Анализ результатов, полученных в ходе проведения методики «Опросник эмоционального интеллекта» Н. Холла, позволил установить показатель «общего эмоционального интеллекта». Было установлено, что большинство матерей 75 % характеризуются средним уровнем эмоционального интеллекта, которые откликаются на чувства окружающих, но не всегда. Однако у 9 % общий эмоциональный интеллект у матерей характеризуется на высоком уровне. Такие матери хорошо понимают и управляют своим внутренним состоянием, способны воздействовать

на эмоциональное состояние других. При этом общий эмоциональный интеллект представлен у матерей на низком уровне у 16 % матерей, которым сложно понимать свои и чужие эмоции и воздействовать на них.

На следующем этапе исследования анализ результатов позволил выявить особенности структурных компонентов эмоционального интеллекта у отцов, воспитывающих младших школьников. Данные представлены в табл. 3.

Анализируя когнитивный компонент эмоционального интеллекта отцов, воспитывающих младших школьников, было установлено, что практически для половины респондентов 64 % характерным является средний уровень. Эти отцы не всегда могут распознать и описать словами свои эмоции, чувства других людей и причины их появления. Низкий уровень «идентификации эмоций» продемонстрировали 24 % отцов. Им сложно осознавать свои эмоции и точно определять эмоциональные состояния свои и детей. Лишь у 12 % отцов «идентификация эмоций» представлена на высоком уровне. Такие отцы способны распознавать эмоциональное

состояние свое и детей, а также эмоционально вовлечены в жизнь и развитие младшего школьника.

Анализируя эмоциональный компонент эмоционального интеллекта отцов, воспитывающих младших школьников, необходимо отметить, что «эмпатия» характерна для 73 % отцов на среднем уровне. Такие отцы не всегда умеют управлять и осознавать свои эмоции, а также сознательно избегать вреда своим поведением или поступками для окружающих. Высокий уровень «эмпатии» продемонстрировали 6 % отцов, воспитывающих младших школьников. Такие отцы, воспитывающие младших школьников, способны не только проявлять сочувствие и сострадание, но и стремление оказать помощь, заботясь в данный момент не о своем собственном благополучии, а о благополучии своего ребенка.

Однако у 21 % отцов, воспитывающих младших школьников, показатель «эмпатии» находится на низком уровне. Такие отцы не могут и им сложно установить и поддержать контакт с младшим школьником, они не способны к сопереживанию эмоционального состояния других людей.

Таблица 3

**Уровни структурных компонентов эмоционального интеллекта у отцов, воспитывающих младших школьников**

Компоненты ЭИ	Показатели ЭИ	Уровни структурных компонентов ЭИ	Количество респондентов (N)	Количество респондентов (%)
Когнитив-ный	Иденти-фикация эмоций	низкий	21	24
		средний	8	64
		высокий	4	12
Эмоцио-нальный	Эмпатия	низкий	7	21
		средний	24	73
		высокий	2	6
Регулятив-но-пове-денческий	Управ-ление эмоциями	низкий	8	24
		средний	21	64
		высокий	4	12
Показатель общего эмоци-онального интеллекта		низкий	4	12
		средний	28	85
		высокий	1	3



Далее анализируя регулятивно-поведенческий компонент эмоционального интеллекта отцов, воспитывающих младших школьников, необходимо отметить, что для 64 % отцов характерным является средний уровень «управления эмоциями». Отцы не всегда справляются с внутренним управлением эмоциями, что может влиять на их отношения с детьми. Эмоционально отстраненный или агрессивный отец может вызывать у младшего школьника чувство неполноценности и неважности, что приводит к низкой самооценке, тревоге и депрессии. Высокий уровень «управления эмоциями» продемонстрировали 12 % отцов, воспитывающих младших школьников. Таким отцам характерна саморегуляция, способность признавать свои эмоции и выражать их без запретов, но с ограничениями. Однако у 24 % отцов, воспитывающих младших школьников, «управление эмоциями» находится на низком уровне. Таким отцам сложно справляться с внутренним управлением эмоциями, саморегуляцией.

Анализ результатов, полученных в ходе проведения методики «Опросник эмоционального интеллекта» Н. Холла, позволил установить «общий уровень эмоционального интеллекта» у отцов. Было установлено, что для большей части респондентов 85 % характерным является средний уровень эмоционального интеллекта. Такие отцы не всегда могут распознать сильные эмоции — как свои, так и чужие, предсказать эмоциональные реакции себя и окружающих в простых и очевидных случаях, а также искренне сочувствовать другим людям. У 12 % отцов «общий эмоциональный интеллект» представлен на низком уровне. Такие отцы не умеют управлять своими эмоциями и установками, не чувствуют эмоции и настроения других, не понимают взгляды окружающих, не проявляют к ним заботу, а также не оказывают влияние на эмоциональное состояние окружающих. При этом лишь у 3 % отцов «общий эмоциональный интеллект» представлен на высоком уровне. Такие отцы, воспитывающие младших школьников, хорошо понимают эмоции, развивают навыки эмпатии и **конструктивно управляют эмоциями**.

На следующем этапе исследования выявлены корреляционные связи между структурными компонентами эмоционального интеллекта младших школьников и аналогичными компонентами их родителей (матерей и отцов). Корреляционные взаимосвязи между структурными компонентами эмоционального интеллекта младших школьников и их матерей отображены в табл. 4.

Проведенный анализ выявил прямую связь между способностью к «идентификации эмоций» у матерей с «идентификацией эмоций» у младших школьников ( $r = 0,294$ ,  $p = 0,027$ ), а так же с «эмпатией» ( $r = 0,382$ ,  $p = 0,003$ ) и с «управлением эмоциями» ( $r = 0,424$ ,  $p = 0,001$ ), что свидетельствует о том, что чем точнее матери распознают и выражают свои эмоции и эмоции окружающих, дифференцируют истинные и ложные выражения эмоций, тем правильнее младшие школьники понимают и распознают разные виды эмоций, проявляют сочувствие и сопереживание, способны управлять и настраивать свои эмоции в соответствии с условиями ситуации, личными целями и нуждами. В ходе исследования установлено наличие прямой взаимосвязи «эмпатии» у матерей с «эмпатией» у младших школьников ( $r = 0,319$ ,  $p = 0,016$ ), а также с «идентификацией эмоций» ( $r = 0,433$ ,  $p = 0,001$ ), «управлением эмоциями» ( $r = 0,547$ ,  $p = 0,001$ ) и «общим эмоциональным интеллектом» ( $r = 0,479$ ,  $p = 0,001$ ). Такие результаты могут свидетельствовать о том, что чем осознаннее матери сопереживают текущему эмоциональному состоянию другого человека, тем выше способность младших школьников распознавать эмоциональное состояние других людей, отождествлять это состояние со своими, распознавать и понимать свои эмоции и чувства, эмоционально отзываться на переживания другого человека и уметь управлять своими эмоциями. Результаты анализа выявили прямую зависимость «общего уровня эмоционального интеллекта» матерей от «общего уровня эмоционального интеллекта» у младших школьников ( $r = 0,344$ ,  $p = 0,009$ ), а также с «идентификацией эмоций» ( $r = 0,490$ ,  $p = 0,001$ ), «эмпатией» ( $r = 0,493$ ,  $p = 0,001$ ) и «управ-

**Взаимосвязи структурных компонентов эмоционального интеллекта младших школьников и их матерей**

Компоненты ЭИ матери  Компоненты ЭИ ребенка			Когнитивный компонент	Эмоциональ- ный компо- нент	Регулятив- но-пове- денческий компонент	Показа- тель обще- го ЭИ
			Идентифика- ция эмоций	Эмпатия	Управление эмоциями	
Когнитивный	Идентифика- ция эмоций, балл	rs	0,294	0,433	0,157	0,490
		p	<b>0,027</b>	<b>0,001</b>	0,247	<b>0,001</b>
Эмоциональ- ный	Эмпатия, балл	rs	0,382	0,319	0,206	0,493
		p	<b>0,003</b>	<b>0,016</b>	0,126	<b>0,001</b>
Регулятивно- поведенче- ский	Управление эмоциями, балл	rs	0,424	0,547	0,200	0,573
		p	<b>0,001</b>	<b>0,001</b>	0,138	<b>0,001</b>
Показатель общего ЭИ, балл		rs	0,110	0,479	0,103	0,344
		p	0,419	<b>0,001</b>	0,447	<b>0,009</b>

*Примечание:* ЭИ — эмоциональный интеллект, Р — Уровень рассчитывался с помощью корреляции Спирмена.

лением эмоциями» ( $r = 0,573$ ,  $p = 0,001$ ), что свидетельствует о том, что высокий уровень эмоционального интеллекта у матери способствует лучшему распознаванию и контролю как своих эмоций, так и эмоций ребенка, что облегчает младшим школьникам адаптацию и установление близких отношений с одноклассниками и обществом.

На следующем этапе исследования были установлены взаимосвязи между структурными компонентами эмоционального интеллекта младших школьников и структурными компонентами эмоционального интеллекта отцов. Данные представлены в табл. 5.

Проведенный анализ показал наличие взаимосвязи когнитивного компонента эмоционального интеллекта отцов и младших школьников показал с «идентификацией эмоций» у отцов и «идентификацией эмоций» у младших школьников ( $r = 0,480$ ,  $p = 0,004$ ), что свидетельствует о том, что чем точнее отцы распознают эмоции свои и окружающих, тем лучше их дети лучше разбираются в выраже-

нии эмоций у окружающих и развиваются более эмоционально зрелыми. Чем чаще отцы беседуют с ребенком о его чувствах и настроениях, а также о переживаниях близких людей, тем более точно младшим школьникам удастся распознать и обозначить их словесно. Проведенный анализ показал наличие прямой взаимосвязи «общего эмоционального интеллекта» отцов с «общим эмоциональным интеллектом» у младших школьников ( $r = 0,361$ ,  $p = 0,038$ ) и с «эмпатией» ( $r = 0,421$ ,  $p = 0,014$ ). Такие результаты могут свидетельствовать о том, что чем выше эмоциональный интеллект у отцов, тем выше способность младших школьников осознавать и понимать свои и чужие эмоции, а также проявлять сочувствие и сострадание.

### **Заключение**

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что эмоциональный интеллект младших школьников тесно связан с эмоциональным интеллектом их родителей. Чем точнее матери распознают и выра-

Таблица 5

**Взаимосвязи структурных компонентов эмоционального интеллекта  
детей младшего школьного возраста и их отцов**

Компоненты ЭИ отцов  Компоненты ЭИ ребенка			Когнитивный компонент	Эмоциональ- ный компо- нент	Регулятивно- поведенче- ский компо- нент	Пока- затель общего ЭИ
			Идентифика- ция эмоций	Эмпатия	Управление эмоциями	
Когнитивный	Идентифика- ция эмоций, балл	rs	0,480	0,480	0,218	0,361
		p	<b>0,004</b>	0,004	0,222	<b>0,038</b>
Эмоциональ- ный	Эмпатия, балл	rs	0,229	0,229	0,174	0,421
		p	0,199	0,199	0,331	<b>0,014</b>
Регулятивно- поведенческий	Управление эмоциями, балл	rs	0,291	0,291	0,319	0,215
		p	0,099	0,099	0,070	0,227
Показатель общего ЭИ, балл		rs	−0,143	0,129	0,041	0,032
		p	0,424	0,472	0,820	0,857

*Примечание:* ЭИ — эмоциональный интеллект, P — уровень рассчитывался с помощью корреляции Спирмена.

жают свои эмоции, тем правильнее младшие школьники понимают разные эмоциональные реакции, у них лучше развита способность к сопереживанию и эмпатии, более осознанный контроль и регуляция своих эмоций. Чем глубже матери чувствуют и понимают текущее эмоциональное состояние другого человека, тем больше младшие школьники способны распознавать эмоции окружающих, связывать их с собственными переживаниями, эмоционально откликаться на чувства других и управлять своими эмоциями. Высокий уровень эмоционального интеллекта у матери способствует лучшему распознаванию и управлению как своими эмоциями, так и эмоциями ребенка, что помогает младшим школьникам легче адаптироваться и устанавливать эмоционально близкие отношения с

одноклассниками и в обществе. Чем выше уровень восприятия и демонстрации как своих собственных эмоции, так и эмоций окружающих у отцов, тем точнее их дети способны распознавать эмоциональные сигналы других людей и развивать более зрелые эмоциональные навыки. Высокий уровень эмоционального интеллекта у отцов положительно сказывается на эмоциональном интеллекте их детей младшего школьного возраста, улучшая их способность осознавать, интерпретировать как собственные переживания, так и чувства окружающих, а также развивает такие качества, как сострадание и эмпатия. Итак, проведенное исследование подтвердило, что родители (мать и отец) влияют на формирование эмоционального интеллекта младших школьников.

### Список источников

1. Нгуен М. А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников / Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», 2009. № 1, 2009. С. 1–12.
2. Яковлева П. Н. Психологическая помощь дошкольнику. СПб: «Валерии СПД», 2001. 112 с.

3. Рыжов Д. М. Исследование и анализ развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста/ Д. М. Рыжов// Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2012. С. 166–171.

4. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М.: «Академия», 2004. 302 с.

5. Кузьмищева М. А. Динамика представлений об эмоциях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13: Москва, 2002, 207 с., РГБ ОД, 61:03-19/102-1.

6. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта [Текст] / И. Н. Андреева. СПб.: БХВ-С-Петербург, 2012. 288 с.

7. Бодалев А. А. О взаимосвязи общения и отношения / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 122–127.

8. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с. (Серия «Мастера психологии»).

9. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии [Текст] / И. Н. Андреева. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.

10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 42–43.

Статья поступила в редакцию 30.04.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 30.04.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

### **Информация об авторах:**

О. В. Плотникова — аспирант кафедры педагогики, психологии и физической культуры;  
Н. Ю. Флотская — доктор психологических наук, доцент, директор высшей школы педагогики, психологии и физической культуры, профессор кафедры специальной педагогики и психологии;

О. А. Харьковская — кандидат психологических наук, доцент, декан факультета клинической психологии, социальной работы и адаптивной физической культуры.

### **Information about the Authors:**

O. V. Plotnikova — postgraduate student at the Department of Pedagogy, Psychology and Physical Education;

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

O. A. Kharkova — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor, dean of the Faculty of Clinical Psychology, Social Work and Adaptive Physical Education.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 48–55.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 48–55.

Научная статья

УДК 373.2

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_48](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_48)

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОГО ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА К ПРАВИЛАМ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ

**Ольга Сергеевна Павлова**

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия

[luminosita@yandex.ru](mailto:luminosita@yandex.ru), <https://orcid.org/0009-0006-5225-1284>

**Аннотация.** Целью данного исследования является поиск педагогических условий формирования осознанного отношения к правилам выражения эмоций дошкольников старшего возраста. Правилами выражения эмоций в данном случае выступают нормы эмоционального реагирования на жизненные ситуации и способы проживания эмоций. Значимость цели объясняется противоречием между наличием различных правил выражения эмоций в образовательных программах эмоционального развития дошкольников и отсутствием в таких программах ориентировки на педагогические условия, способствующих применению ребенком этих правил в реальных ситуациях. Основным методом исследования был выбран теоретический анализ статей и монографий. В результате исследования педагогическими условиями формирования осознанного отношения к правилам выражения эмоций старших дошкольников стали: формирование представлений об эмоциях через изучение мимики и ощущений при испытании эмоций, использование театрализованных игр как основного вида деятельности, воспитание чувств, связанных с бережным и ответственным отношением к эмоциям, формирование умения находить причины эмоций, развитие осознания способов проживания эмоций как средств передачи чувств окружающим.

**Ключевые слова:** правила выражения эмоций, понимание эмоций, представления об эмоциях, педагогические условия, осознанное отношение, дошкольный возраст

Original article

## THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PRESCHOOLERS' CONSCIOUS ATTITUDE TO THE EMOTIONAL DISPLAY RULES

**Olga S. Pavlova**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

[luminosita@yandex.ru](mailto:luminosita@yandex.ru), <https://orcid.org/0009-0006-5225-1284>

**Abstract.** The aim of this study is to find pedagogical conditions for the formation of a conscious attitude to the emotional display rules. The emotional display rules are the norms of emotional response to life situations and ways of experiencing emotions. There is a contradiction between the presence of different rules for expressing emotions in educational programmes for the emotional development of preschoolers and the lack of these programmes' orientation to



pedagogical conditions conducive to the application of these rules by children in real situations. This contradiction explains the significance of the research goal. The main research method was the theoretical analysis of articles and monographs devoted to the development of preschoolers' conscious attitude to rules in general and the peculiarities of children's emotional development. As a result of the study, the author reveals the following pedagogical conditions for the formation of a conscious attitude to the rules of expressing emotions in older preschoolers: the formation of ideas about emotions through the study of facial expressions and sensations from emotions; the use of theatrical games as the main activity; the development of feelings associated with a careful and responsible attitude to emotions; the formation of the ability to find causes of emotions; the development of awareness of ways to experience emotions as a means of conveying feelings to others.

**Keywords:** emotional display rules, understanding emotions, representations of emotions, pedagogical conditions, conscious attitude, preschool age

## Введение

Правила выражения эмоций в психологии рассматриваются как нормы ответных эмоциональных реакций или стандарты проявления чувств [1; 2]. В основном этот конструкт используется при обсуждении культурных сходств и различий людей в проживании и выражении чувств. Однако в последнее время разрабатываются образовательные программы эмоционального и социального развития дошкольников, в которых вводятся правила выражения эмоций. Например, при воспитании сотрудничества или отзывчивости делается акцент на обязательности обращения к чувствам сверстника при выражении недовольства [3]. Другим примером могут выступить программы, предлагающие способы и правила проживания и выражения негативных чувств [4]. Обращение к таким правилам открывает проблему осознанного отношения к их использованию в реальной ситуации.

В дошкольной педагогике, основанной на культурно-историческом подходе, рассматривался вопрос осознанного отношения к правилам поведения в целом [5; 6]. Более того, в педагогических исследованиях обращаются к формированию осознанного отношения к разным группам правил поведения: от норм, связанных с взаимоотношениями, до правил, предназначенных для разных видов деятельности [7; 8]. Однако правила выражения эмоций в этих исследованиях прицельно не рассматривались.

В русле когнитивного подхода к развитию личности и социально-когнитивной теории

существует ряд программ, включающих правила выражения эмоций в форме различных стратегий их проживания [9]. При этом осознанность в применении таких стратегий не показывается как проблема. Иными словами, в такого рода программах вопрос соотношения представлений о правилах и их использовании в реальных ситуациях не акцентируется. В данном случае внимание уделяется только развитию регуляторных функций, способности понимать психические состояния и использованию моделирования эмоционального выражения взрослого [10; 11; 12].

Вычленение такого небольшого аспекта, как правила выражения эмоций, объясняется появлением обобщений эмоциональных переживаний в старшем дошкольном возрасте [13]. Более того, современная ситуация взаимоотношений взрослого и ребенка, а также другие изменения нынешнего мира диктуют поиск новых решений, в том числе и в социально-нравственном воспитании дошкольника [14; 15]. При этом последние исследования показывают возможности эмоционального развития через осмысление, диалектическое мышление [16]. Это, в свою очередь, дает право рассматривать правила выражения эмоций как содержание для развертывания диалектического мышления, которое является основой гибкости мышления и объективной оценки реальности.

## Методология

Исходя из сказанного, определим целью данного исследования поиск педагогических

условий формирования осознанного отношения к правилам выражения эмоций.

Данные условия помогут углубить тему социально-нравственного воспитания современных дошкольников в целом и проблемы осознанности в выполнении правил в частности. Полученные педагогические условия позволят педагогам-практикам формировать осознанность к правилам выражения эмоций в рамках воспитательной работы и в рамках реализации различных программ социально-нравственного воспитания.

Методом исследования в данной работе выступает анализ статей и монографий, выявляющих особенности эмоционального развития дошкольника. Кроме того, используется сравнение имеющихся педагогических условий для формирования осознанного отношения к правилам в целом и выделенных особенностей.

Методологической основой данного исследования выступают идеи Р. С. Буре об отношении к правилам ни как к запретам, а как к инструментам гармонизации взаимоотношений [17]. Также для данной работы важны положения, разработанные А. В. Запорожцем и его коллегами о ключевой роли эмоционального опыта в социально-нравственном воспитании [18]. Наконец, в исследовании используется концепция В. К. Котырло о том, что формирование регуляции поведения дошкольника требует совмещения воспитательных влияний с тенденциями в развитии волевой сферы личности [19].

### Результаты

Одним из условий формирования осознанного отношения детей дошкольного возраста к правилам является необходимость развития представлений о них и их значимости [6; 20; 21; 22]. Так, С. В. Петерина показала важность усвоения системы представлений о нравственном поведении для воспитания нравственной культуры в целом [22]. Т. И. Ерофеева доказала, что для осознанного отношения к правилам взаимодействия со сверстниками необходимо развитие представлений ребенка о том, как надо поступать в разных ситуациях, а также почему так надо поступать [6]. В исследовании Р. С. Буре по-

казана эффективность разъяснения правил в трудовой деятельности для формирования положительных отношений между детьми [20]. Наконец, исследование Е. А. Киянченко обращается к осознанному отношению к правилам в целом и предполагает необходимость знания правил и понимание их справедливости [21].

Таким образом, осознание правил выражения эмоций требует понимания их значения и значимости. Исходя из этого, представление об эмоциях как части знания о правилах выражения эмоций является важной составляющей. При этом, согласно исследованию Е. И. Изотовой, представление об эмоциях включает в себя в том числе понимание эмоционального опыта [23]. Для присвоения же представлений о таком опыте, он должен быть не просто прожит, но обобщен во взаимодействии со взрослым [24]. Такое обобщение требует обращения к ощущениям и лицевой экспрессии в процессе выражения эмоций [25; 26].

Также к теме понимания значения правил примыкает тема обобщений нравственного опыта, раскрытая в ряде исследований [27; 22]. Согласно работе Е. К. Золоторевой, осознанность в отношении нравственного воспитания достигается формированием нравственных обобщений [27]. В трудах С. В. Петериной среди прочих условий воспитания нравственной культуры указывается формирование обобщений на основе представлений ребенка о нравственном [22]. Содержание правил выражения эмоций также могут содержать нравственные обобщения. Например, способы проживания гнева содержат в себе идеи справедливости, доброты и благодарности по отношению к другим, а кроме того, содержат обсуждение обобщенной категории эмоции безотносительно конкретных ситуаций [28]. Исходя из этого, для осознанного использования правил выражения эмоций необходимо не только рассмотрение нравственных обобщений, но и темы эмоций на высоком уровне обобщения.

Вторым условием, указываемым во многих исследованиях для развития осознанного отношения к правилам, является необходимость организации деятельности детей

[29; 30]. В работе Т. И. Пониманской было показано, что для осознанного отношения к правилам необходима организация ситуаций, побуждающих действовать в соответствии с нормами [30]. В исследовании Р. С. Буре доказано, что особенности организации занятий создают большие возможности развития у дошкольников нравственно-волевых качеств [29]. Опираясь на эти данные, а также учитывая тот факт, что театрализованные игры позволяют дошкольнику психологически сблизиться с предлагаемыми обстоятельствами и способствуют развитию эмпатии [31; 32], а становление социокультурного опыта дошкольников как нравственного образования возможно в театрализованной деятельности [33], представляем, что наиболее эффективной деятельностью для развития осознанного отношения к правилам выражения эмоций будет театрализованная игра. Подтверждением этого являются эмпирические исследования, направленные на развитие взаимоотношений дошкольников и эмпатии посредством театрализованных игр [34].

В дополнение к этому необходимо указать на рассуждения С. Г. Якобсон о том, что совместная деятельность, в которой, помимо интереса, появляются еще и обязательства (в театральной деятельности — это обязательство показать спектакль) более других подходит для развития нормативной регуляции. Причиной этого С. Г. Якобсон указывает тот факт, что такая деятельность реже характеризуется совпадением мотива и цели, как, например, сюжетно-ролевая игра [35].

Третьим условием формирования осознанного отношения к правилам можно указать личностную значимость для ребенка. Этот аспект показан также в нескольких исследованиях [8; 36; 37]. В работе А. Е. Лагутиной показана значимость субъективно-личного отношения ко взрослому как важное условие осознанности действий [36]. В работе Е. О. Смирновой доказана необходимость эмоциональной вовлеченности взрослого для развития осознанности ребенка в деятельности [37]. Л. А. Мондейкене в своей работе показала, что именно эмоциональное восприятие от взрослого делает привлека-

тельным для детей предложенный образец поведения и способствует его осознанному использованию [8]. Таким образом, обучение ребенка правилам выражения эмоций требуют со стороны взрослых трансляцию и формирования смыслов и социальных эмоций у дошкольника [18]. Важность обращения взрослого к теме бережного отношения к эмоциям была показана в современных эмпирических исследованиях [38; 39]. Исходя из этого, в случае правил выражения эмоций необходимо воспитание социальных эмоций, связанных с ответственным и бережным отношением к чувствам.

Также важно отметить, что поскольку в данной работе речь идет о правилах выражения эмоций, то они не только требуют внесения личностного смысла для их выполнения, но и сами эмоции являются индикатором наличия смыслов [40; 41]. Именно это показывал в своем исследовании И. А. Васильев, когда указывал на то, что интеллектуальные эмоции не только «энергетизируют» мышление, но и принимают участие в определении его структуры и являются регуляторами мышления [42]. Следовательно, обнаружение этих смыслов самим ребенком тоже способствует развитию осознанного отношения к правилам выражения эмоций. Тем более что именно способность к осмыслению ключевая в развитии ребенка и его взаимоотношениях с окружающими [43].

Следовательно, взрослому важно не только проецировать смыслы, создавать новые социальные мотивы для выполнения правил выражения эмоций, но и с помощью этих правил обращать внимание на наличие у ребенка эмоций и их причины. Исходя из этого, взрослый будет способствовать бережному отношению, интересу, ответственности ребенка к своим эмоциям и эмоциям окружающих.

Наконец, четвертым условием формирования осознанного отношения к правилам можно выделить саморегуляцию поступков с ориентиром на моральные нормы [21]. Применительно к правилам выражения эмоций ориентир на моральные нормы представляется недостаточным, поскольку согласно работе М. Холодинского саморегулирование эмоций

возникает, когда выражение эмоций как знак сначала выступает средством передачи эмоций другому, а потом становится средством регуляции собственных эмоций [44]. Иными словами, при выражении эмоций конкретными знаками, т. е. перекодирова движения по выражению эмоций и означивая чувства таким образом, можно добиться осознанности и произвольности в поведении [44; 45]. Исходя из этого, для осознанного отношения к правилам выражения эмоций ребенку необходимо не просто наличие правила, но и конкретного способа проживания эмоции, который будет прежде всего знаком выражения своих чувств для окружающих.

### Обсуждение

Одним из важных замечаний к заявленной теме является указание на различие понятия осознанного отношения к правилам в рамках педагогических работ в русле культурно-исторического подхода [21] и понятия осознанности (mindfulness) в когнитивном подходе к развитию личности [46]. В отличие от рассмотренного в данном исследовании понятия осознанности, конструкт «осознанность» в значении “mindfulness” представляет собой развивающуюся способность ребенка удерживать внимание на текущем опыте, включая мысли, ощущения, эмоции и окружающую среду [28]. При этом внимание удерживается с позиции открытости, любопытства и непредвзятости. Такое понимание осознанности не применимо в рамках темы правил выражения эмоций, поскольку осознанность как понятие применяется здесь для акцента не на внимании, а на отделении знания правил от их применения в реальных ситуациях.

Дополнительно важно отметить, что в показанных педагогических условиях формирования осознанности к правилам выра-

жения эмоций не освещена значимость родительского влияния. При этом в современных исследованиях были показаны связь между выражениями эмоций родителей и дошкольников [47], значимость поддержки родителем выражения эмоций ребенком [48; 49]. Однако в работах, посвященных осознанному отношению дошкольника к правилам, влияние педагога от влияния родителя в большинстве случаев не отделяют, акцентируют внимание только на важности эмоционального заражения ребенка от взрослого в целом [21; 50].

### Выводы

Таким образом, успешное формирование осознанного отношения детей старшего дошкольного возраста к правилам выражения эмоций определяется совокупностью следующих условий:

- формирование у детей представлений об эмоциях через изучение ощущений и мимики при испытании эмоций, а также понятия эмоций в обобщенном виде;
- использование театрализованных игр как основного вида деятельности;
- воспитание у детей чувства, связанного с бережным отношением к эмоциям;
- формирование у детей умения находить причины эмоций;
- развитие у детей осознания способов проживания эмоций как средств передачи чувств окружающим.

Полученные результаты требуют проведения исследования для их эмпирической проверки, что создает поле для дальнейших изысканий. Также в области социально-нравственного воспитания выделенные педагогические условия демонстрируют потенциал научного поиска в содержании правил выражения эмоций и их соотношения с моральными нормами.

### Список источников

1. *Изотова Е. И.* Социальные и когнитивные детерминанты кодирования эмоций в реальном и виртуальном пространстве // Психологические исследования. 2015. Том 8. № 42, <https://doi.org/10.54359/ps.v8i42.532>.
2. *Matsumoto D., Yoo S. H., Hirayama S., Petrova G.* Development and Validation of a Measure of Display Rule Knowledge: The Display Rule Assessment Inventory // *Emotion*. 2005. Vol. 5, № 1. P. 23–40. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.23>



3. Микляева Н. В., Семенака С. И. Уроки добра: комплексная программа социально-коммуникативного развития ребенка средствами эмоционального и социального интеллекта. Москва: АРКТИ, 2022. 192 с.
4. Upshur C. C., Heyman M., Wenz-Gross M. Efficacy trial of the Second Step Early Learning (SSEL) curriculum: Preliminary outcomes // Journal of Applied Developmental Psychology. 2017. № 50. P. 15–25. doi:10.1016/j.appdev.2017.03.004
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
6. Ерофеева Т. И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1986. 22 с.
7. Горонаха Н. М. Педагогические условия осознания нравственной ценности правил поведения детьми младшего дошкольного возраста: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1992. 19 с.
8. Мондейкене Л. А. Формирование единства нравственных знаний и поведения у старших дошкольников в детском саду: дис. ... канд. пед. наук. Шяуляй, 1987. 144 с.
9. Wu J., Zhang M., Wenqi L., Wu Y., Li H. School-Based Training for Sustainable Emotional Development in Chinese Preschoolers: A Quasi-Experiment Study // Sustainability. 2021. 6331. 10.3390/su13116331
10. Denham S. Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships // Cognition, Brain, and Behavior. 2007. № 1. P. 1–48.
11. Diamond A. Executive functions // Annual review of psychology. 2013. Vol. 64. P. 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
12. Harris P. Making Minds: How Theory of Mind Develops // Journal of Cognition and Development. 2016. № 17. <https://doi.org/10.1080/15248372.2016.1205337>.
13. Выготский Л. С. Детская психология. Собрание сочинений. Т. 4. Москва: Педагогика. 1984. 432 с.
14. Поливанова К. Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5–10. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2016050201>
15. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. Том 2. № 4. С. 6–11.
16. Веракса Н. Е., Айрапетян З. В., Гаврилова М. Н., Тарасова К. С. Взаимосвязь диалектического мышления и понимания эмоций у старших дошкольников // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 41–49. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180104>
17. Буре Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников: для работы с детьми 3–7 лет. М.: Мозаика-Синтез. 2012. 80 с.
18. Запорожец А. В., Неверович Я. З. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования. Москва: Педагогика. 1986. 172 с.
19. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев: Рад. Школа. 1971. 199 с.
20. Буре Р. С. Развитие взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной трудовой деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1968. 21 с.
21. Киянченко Е. А. Воспитание осознанного отношения к правилам поведения у детей 5–6 лет: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 172 с.
22. Петерина С. В. Теория и методика повышения эффективности процесса нравственного воспитания в дошкольном учреждении: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1991. 359 с.
23. Изотова Е. И. Влияние эмоциональных представлений на психическое развитие детей дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. 162 с.
24. Кузьмищева М. А. Динамика представлений об эмоциях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. канд. психол. наук. М. 1999. 21 с.



25. Балыева О. В., Кравченко Ю. Е., Карташов С. И. Значение телесных ощущений для понимания собственных эмоций // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 2. С. 28–37. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110203>
26. Щетинина А. М. Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека: дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. 196 с.
27. Золотарева Е. К. Педагогические условия осознания ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка: дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. 153 с.
28. Flook L., Goldberg S. B., Pinger L., Davidson R. J. Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum // *Developmental Psychology*. 2015. Vol. 51. №1. P. 44–51. doi:10.1037/a0038256
29. Буре Р. С. Теория и методика воспитания у детей нравственно-волевых качеств в детском саду: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1986. 349 с.
30. Пониманская Т. И. Усвоение старшими дошкольниками нравственных норм в современной трудовой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. М., 1983. 170 с.
31. Нуркова В. В. Культурное развитие эмпатии-отождествления и эмпатии-моделирования // *Национальный психологический журнал*. 2020. Том 4. № 40. С. 3–17.
32. Стрелкова Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: дис. ... канд. психол. наук. М., 1987. 218 с.
33. Киселева И. Е. Педагогические условия становления социокультурного опыта ребенка-дошкольника в театрализованной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Ростов – на – Дону, 2005. 192 с.
34. Goldstein T. R., Lerner M. D. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children // *Developmental Science*. 2018. № 21. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
35. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. М.: Педагогика, 1984. 143 с.
36. Лагутина А. Е. Особенности осознания своего опыта дошкольниками: автореф. дис. канд. псих. наук. М., 1991. 20 с.
37. Смирнова Е. О. Влияние общения ребенка со взрослым на эффективность обучения дошкольников: дис. ... канд. психол. наук. М., 1977. 196 с.
38. Белолуцкая А. К., Ле-ван Т. Н., Зададаев С. А., Шиян О. А., Шиян И. Б. Условия для поддержки диалектического мышления и понимания эмоций в детском саду // *Вопросы образования*. 2021. № 3. С. 237–259. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-237-259>
39. Бухаленкова Д. А., Асланова М. С., Айрапетян З. В., Гаврилова М. Н. Связано ли понимание эмоций детьми с представлениями их воспитателей об эмоциональном развитии? // *Российский психологический журнал*. 2021. Том 18. № 2. С. 53–66. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.2.4>
40. Леонтьев Д. А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Смысл, 2003. 486 с.
41. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации: Избранные психологические труды. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 304 с.
42. Васильев И. А. Мотивационно-эмоциональная регуляция мыслительной деятельности: автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 1998. 41 с.
43. Кравцова Е. Е., Кравцов Г. Г. Психологическое содержание взаимосвязи смысла и значения в культурно-исторической теории // *Культурно-историческая психология*. 2018. Том 14. № 3. С. 67–73. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140306>
44. Holodynski M., Seeger D. Expressions as signs and their significance for emotional development // *Developmental psychology*. 2019. №55. P.1812-1829. <https://doi.org/10.1037/dev0000698>.

45. *Первичко Е. И.* Культурно-деятельностный подход к проблеме регуляции эмоций: теоретическое обоснование и эмпирическая верификация концептуальной модели // Национальный психологический журнал. 2016. Том 2. № 22. С. 3–17. <https://doi.org/10.11621/npj.2016.0201>

46. *Jackman M.* Mindfulness for Preschool and Kindergarten: The OpenMind Program to Boost Social-Emotional Learning and Classroom Engagement. CA: New Harbinger Publications, 2022. 280 pp.

47. *Shashwati S., Konantambigi R. M.* Beyond the ‘Self’ in Self-regulation of Emotions in Children: Role of Parental Expressiveness // Psychological Studies. 2022. Vol. 68. №5. <https://doi.org/10.1007/s12646-022-00678-3>:

48. *Lin M. L., Faldowski R. A.* The Relationship of Parent Support and Child Emotional Regulation to School Readiness // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 20. №6. P. 4867–2023. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064867>

49. *Mastromanno B., Kehoe C., Wood C., Havighurst S.* Tuning in to Kids: Clinical Case Studies from One-to-One Delivery // Clinical Case Studies. 2021. № 20. <https://doi.org/10.1177/1534650120983909>.

50. *Рочев С. Г.* Формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений об относительной значимости моральных норм: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 142 с.

Статья поступила в редакцию 02.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 02.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

**Информация об авторе:**

О. С. Павлова — аспирант.

**Information about the Author:**

O. S. Pavlova — postgraduate student.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 56–62.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 56–62.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_56](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_56)

## ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Елизавета Геннадьевна Амплеева**

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

[eg.ampleeva@mpgu.edu](mailto:eg.ampleeva@mpgu.edu)

**Аннотация.** В статье проанализированы теоретические подходы к понятиям «идентичность» и «гражданская идентичность». В работе обсуждаются результаты исследования особенностей гражданской идентичности личности в юношеском возрасте, определена корреляционная связь между динамикой возраста и гражданской идентичностью. Статья предназначена для педагогов высших учебных заведений и специалистов по работе с молодежью.

**Ключевые слова:** идентичность, гражданская идентичность, юношеский возраст, внутренняя позиция личности

Original article

## FEATURES OF CIVIC IDENTITY IN ADOLESCENCE

**Elizaveta G. Ampleeva**

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

[eg.ampleeva@mpgu.edu](mailto:eg.ampleeva@mpgu.edu)

**Abstract.** The article analyses theoretical approaches to the concepts of identity and civic identity. The study discusses the results of the research on the characteristics of civic identity in adolescence, establishing a correlational relationship between age dynamics and civic identity. The article is intended for educators in higher education institutions and youth work specialists.

**Keywords:** identity, civic identity, adolescence, internal position of personality

В современном научном дискурсе проблема идентичности имеет широкий спектр изучения не только в психологии, но и во многих междисциплинарных науках. Впервые в научной психологии понятие «идентичность» было введено в XX в. психоаналитиком Э. Эриксоном. Под идентичностью он понимал тождественность самому себе [1, с. 83]. Это понятие стало классическим в психологии, его внедрение трансформиро-

вало исследования в области изучения проблемы личности.

На сегодняшний день в психологии принято рассматривать идентичность в двух направлениях: как социальный и личностный феномены. В рамках дискурса социальной психологии проблема идентичности рассматривается через социальные роли в общественных отношениях и то, как эти роли соотносятся между собой в структуре личности.

В этом направлении работали такие известные ученые, как: С. Бем [2], М. Кун [3], Г. Теджфел [4], Л. Б. Шнейдер [5] и др. Как феномен личности идентичность рассматривается как конструкт, преобразующий внутреннее содержание психического сознания. В этом смысле понятие «идентичность» тесно связано с такими категориями, как «самосознание», «самость», «самоотождествление», «образ Я» и т. д. В этом направлении идентичность изучали такие психологи, как И. С. Кон [6], Р. Мэй [7], С. Л. Рубинштейн [8], В. Франкл [9], Э. Фромм [10].

Таким образом, можно сказать, что идентичность — это многомерный психический процесс, связанный с приобретением в сознании человека качественно новых изменений, благодаря которым личность выстраивает особое отношение к себе и окружающему миру.

Гражданская идентичность как один из видов идентичности личности, по мнению А. Г. Асмолова, определяется направленностью личности на «осознание своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющей определенный личностный смысл» [11, с. 5]. Такое понимание гражданской идентичности является классическим в отечественной психологии, включающее в себя идентификацию с обществом и индивидуальное представление о себе как о гражданине.

Наряду с этим сегодня в психологическом сообществе наработано немало количество положений об особенностях и возможностях формирования и развития гражданской идентичности. Рассмотрим некоторые из них.

А. С. Гульченко, изучая проблему гражданской идентичности у старших подростков, предлагает рассматривать ее как интегральное личностное образование, в основе которого лежит «осознавание и переживание собственной принадлежности к сообществу граждан своей страны, т. е. статус гражданской идентичности» [12, с. 124]. Статус гражданина в психологическом смысле слова определяется личным отношением и социальной ответственностью гражданина, которая проявляется в трансляции ролевых моделей гражданина.

В. В. Николин и А. А. Лощилова, изучая особенности формирования гражданской идентичности молодежи, определяют гражданскую идентичность как «системы знаний о нормах, гражданских правах и обязанностях гражданина России, формирование ценностных отношений и личностных смыслов служения Отечеству, опыта гражданского поведения, любви к Родине» [13, с. 59]. Такое понимание гражданской идентичности перекликается с общими идеями об идентичности гражданина и является уточняющей. В данном контексте нам видится интересным идея об активной включенности гражданина в общественную жизнь государства, которая выражается в «служении Отечеству» и «любви к Родине».

Большинство направлений в психологии, которые изучают гражданскую идентичность, ориентированы на дихотомическую модель «сформировано/не сформировано», что, в свою очередь, дает одностороннее представление о сущностном содержании гражданской идентичности, во многом игнорируя личностную составляющую проблемы. С. В. Мелков делает акцент на взаимосвязи развития личности и гражданской идентичности и пишет о том, что особое внимание в рассмотрении гражданской идентичности необходимо уделить выстраиванию «целостной конструктивной гражданской идентичности, свободной от негативных стереотипов, “социально заданной ущербности” и устойчивой к разрушительным воздействиям как внешних, так и внутренних угроз» [14, с. 47]. Ученый подчеркивает важность для формирования конструктивной гражданской идентичности развитие реалистичного отношения к себе как гражданину через принятие ценностного отношения к себе как гражданину, к гражданам своей страны, к своему Отечеству и адаптацию к социально заданным условиям без насильственного расщепления или конфронтации личности с обществом. Данная идея о гражданской идентичности несет в себе ценность личности и ее многогранности в общественных отношениях.

В этой связи, исследуя проблему развития гражданской идентичности, следует иметь в

виду, что одним из ключевых компонентов этого феномена является личностный смысл или внутреннее отношение личности к себе как гражданину. Потому мы считаем необходимым уточнить, что гражданская идентичность — это «феномен внутренней позиции личности, развивающейся посредством идентификации с идеями, утверждающими ценность человека как гражданина своего Отечества» [15, с. 117]. Внутренняя позиция личности — это понятие, предложенное отечественным психологом В. С. Мухиной, которое представляет собой «особое отношение к миру, одновременно ответственное и ценностное отношение человека к окружающим людям, к себе, к собственному жизненному пути и к жизни вообще» [16, с. 442]. Внутренняя позиция человека как уникальной личности обусловлена всеми условиями его развития и бытия, которые оказывают влияние на развитие самосознания, одним из проявлений которого и является гражданская идентичность.

Таким образом, гражданская идентичность — это динамический феномен, который меняется под воздействием таких факторов, как: биологический (сензитивные периоды развития, генетические предпосылки развития) [16, с. 368]; социальные условия («реальность предметного мира; природного мира; реальность образно-знаковых систем: социально-нормативное пространство; внутреннее пространство личности» [16, с. 48]); внутренняя позиция (психические изменения) [16, с. 734]. Изменение и соотношение этих факторов, в свою очередь, формируют ценностные ориентации личности, а также ответственное отношение гражданина к себе и к государству. Такой подход наиболее полно раскрывает психологическую проблематику гражданской идентичности личности в русле изучения современных проблем.

Поскольку понятие «гражданская идентичность» тесно связано с понятием «внутренняя позиция личности», то нам видится интересным изучить этот феномен в юношеском возрасте. В рамках возрастной психологии юношеский возраст приходится на период от 18 до 25 лет. Юношеский возраст —

это пора, когда человек пробует себя во взрослой жизни и утверждает в своей личностной, межличностной, профессиональной и гражданской позиции. Потому данный возраст нам кажется наиболее значимым для изучения особенностей гражданской идентичности личности.

Целью нашего исследования является изучить особенности гражданской идентичности личности в юношеском возрасте.

Гипотезой нашего исследования выступило предположение о том, что особенности гражданской идентичности связаны с динамикой возраста респондентов. А также в частном порядке мы предполагаем, что гражданская идентичность юношей и девушек будут иметь свои различия.

В качестве методики для изучения особенностей гражданской идентичности личности мы воспользовались опросником «Профиль гражданской идентичности личности» (Е. В. Беловол, С. В. Мелков, Е. Б. Пучкова, Т. Н. Сахарова, Н. А. Подымов) [17]. Для математического расчета результатов и поиска связи мы воспользовались критерием корреляции Пирсона, для поиска различий между группами юношей и девушек был использован U-критерий Манна–Уитни.

Выборку нашего исследования составило: 400 респондентов, из них 124 респондента мужского пола, 276 респондентов женского пола. Все респонденты являются гражданами РФ, проживающими в мегаполисе. Из них по национальному признаку респонденты поделились на несколько групп (см. рис): 83% — русские; 4% — русские-татары; 4% русские-армяне; 9% — респонденты, идентифицирующие себя с русскими в сочетании с другими народностями, представленными в малом количестве: русский-лачка; русский-чуваши, русский-еврей и т. д. Внутри группы юношеского возраста мы смогли сгруппировать респондентов на 5 групп (подробнее на рис.): 1 группа 18 лет (49%); 2 группа 19 лет (28,5%); 3 группа 20 лет (11%); 4 группа от 21-ого до 22-х (7,5%); 5 группа от 23-х до 25 лет (4%). Данное соотношение групп дает нам право проводить статистические манипуляции с данными с целью выявить связь



между динамикой возраста и особенностями гражданской идентичности личности.

Проведя корреляционный анализ опросника «Профиль гражданской идентичности» по критерию Пирсона (табл. 1).

Мы обнаружили следующие значимые корреляции между возрастом и особенностями гражданской идентичности:

1. Существует статистически значимая связь между возрастной динамикой и реальностью предметного мира, которая характеризует гражданскую идентичность в системе этического потребления и ценностного отношения к материальному и духовному производству и наследию страны. Согласно поло-

жительному эмпирическому значению 0,106, мы можем говорить о наличии прямой связи между данными переменными. То есть чем старше респондент, тем более проявлено в его гражданской идентичности ценностное отношение к материальным ценностям и достоянию Родины от общественного имущества родного до материального наследия всей страной.

2. Вторая значимая корреляция была выявлена между критерием возраст и внутренним пространством личности. Положительная корреляция, равная 0,102, указывает на тот факт, что чем старше становится респондент, тем больше он проявляет активную граждан-

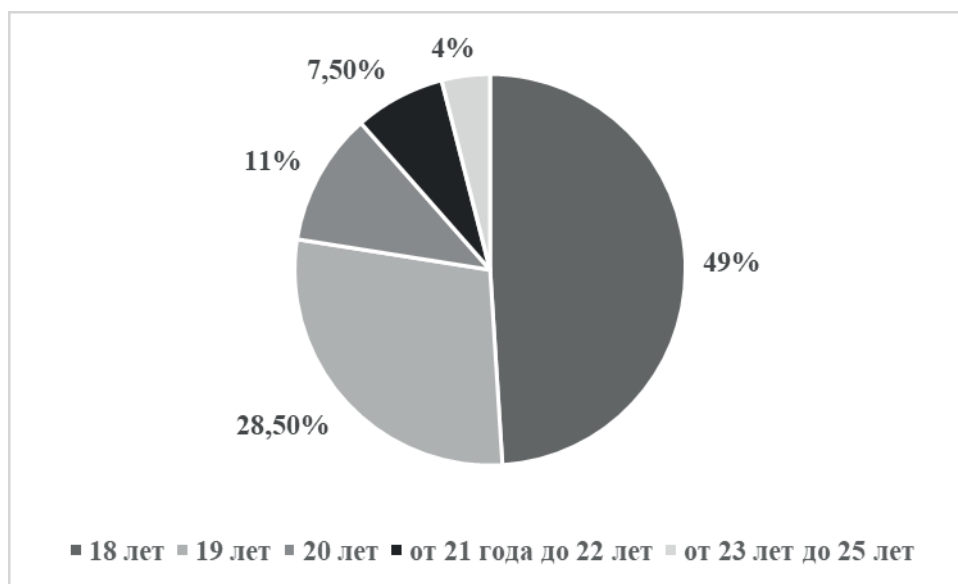


Рис. Процентное соотношение респондентов — возрастная динамика

Таблица 1

Расчет корреляции Пирсона между переменными «возраст» и шкалами методики «Профиль гражданской идентичности личности»

Шкала	n	Корреляция Пирсона	P-value*
Предметная реальность	400	0,106	<b>0,030</b>
Природная реальность		0,016	0,750
Образно-знаковая реальность		0,070	0,156
Социально-нормативная реальность		0,078	0,113
Внутреннее пространство личности		0,102	<b>0,037</b>

\*Уровень значимости  $\alpha = 0,05$

скую позицию. Это проявляется в рефлексивном отношении человека на свое прошлое, настоящее и будущее в контексте осмысления себя как гражданина. Способность отразить собственные чувства, мысли и действия дают возможность молодым людям иметь более устойчивую позицию в отношении к себе как гражданину, принять ответственность за себя и свое будущее в отношении с государством.

Обобщая полученные результаты корреляционного анализа между основными шкалами «профиля гражданской идентичности» и возрастом, можно сказать, что чем старше человек становится, тем сильнее проявляется личностно-значимая необходимость быть гражданином. Поскольку большинство респондентов — это прежде всего студенты, одной из задач юношеского возраста является необходимость занять место в общественных отношениях, это связано с окончательным оформлением личностной идентичности. В связи с чем нам кажется закономерным то, что проявляется положительная корреляция у испытуемых с предметным миром. Поскольку предметный мир включает в себя духовное и материальное наследие страны. Через осознание ценности, технологических ресурсов, богатство юноши и девушки испытывают гордость в отношении к государству и его наследию. Оно, в свою очередь, может проявляться в ответственном отношении к общественному имуществу: памятникам, паркам, архитектуре; в том числе в активном участии в волонтерстве по сохранению достижений страны и в том числе в преумножении этого наследия.

Перейдем к обсуждению корреляционного анализа между возрастом и особенностями

ми гражданской идентичности по субшкалам методики «профиль гражданской идентичности». Для удобства обсуждения обратимся к таблице 2.

Согласно полученным результатам корреляционного анализа Пирсона, статистически значимая связь была выявлена по субшкале «Отношение к себе» и возрастом, чему свидетельствует приведенное значение P-value 0,018, которое ниже уровня значимости  $\alpha = 0,05$ . Таким образом, можно сделать вывод о том, что чем старше респондент, тем сильнее в нем проявляется направленность на индивидуацию гражданской идентичности, которая проявляется в самоконструировании идентичности через созидание своих ценностей как гражданина и стремление свободно и настойчиво отстаивать их в поступках и действиях. Такая тенденция может быть напрямую обусловлена возрастными задачами в юношеском возрасте.

Для того чтобы рассмотреть, существуют ли значимые различия в особенностях гражданской идентичности внутри группы по половому признаку, мы произвели расчет U-критерия Манна-Уитни для юношей и девушек по опросу «Профиль гражданской идентичности личности». Согласно полученным результатам, по всем заданным шкалам и субшкалам не было выявлено статистически значимых различий: Предметная реальность (P-value = 0,897); Природная реальность (P-value = 0,181); Образно-знаковая реальность (P-value = 0,422); Социально-нормативная реальность (P-value = 0,651); Внутреннее пространство личности (P-value = 0,675); Отношение к себе (P-value = 0,959); Отношение к людям (P-value = 0,757); Отношение к окру-

Таблица 2

**Расчет корреляции Пирсона между переменными «возраст» и субшкалами методики «Профиль гражданской идентичности личности»**

Шкала	n	Корреляция Пирсона	P-value*
Отношение к себе	400	0,116	<b>0,018</b>
Отношение к людям		0,082	0,095
Отношение к окружающей действительности		0,049	0,321

\*Уровень значимости  $\alpha = 0,05$

жающей действительности ( $P\text{-value} = 0,623$ ). Частная гипотеза о том, что гражданская идентичность имеет свои специфические различия в зависимости от пола была опровергнута. В связи с чем мы можем предположить, что феномен гражданской идентичности в юношеском возрасте имеет общие связи и тенденции для юношей и девушек.

Подводя итог, можно сказать, что характерными особенностями гражданской идентичности в юношеском возрасте является тенденция к индивидуации гражданской идентичности в отношении к себе как гражданину. Данная тенденция не имеет половых различий, однако специфика возраста связана с развитой гражданской идентичностью. Это проявляется в активном самоконструировании своих убеждений и ценностей, позиции в отношении к себе как гражданину и обществу в целом.

В период юности гражданская идентичность развивается через две взаимодополняющие направленности — на себя и на предметный мир. Направленность на самого себя проявляется в амбициях, притязаниях на при-

знание через реализацию себя в личной, межличностной и профессиональной сфере, что, в свою очередь, может быть связано с необходимостью быть важным для общества, государства. Обращенность к предметному миру дает возможность молодым людям вдохновляться и испытывать чувство гордости в отношении к материальным ценностям и достоянию Родины. Это, в свою очередь, усиливает гражданскую идентичность и побуждает молодых людей к сохранению и приумножению достижений Отечества в области технологий и науки, искусства и архитектуры страны. Отсюда следует, что для развития гражданской идентичности в юношеском возрасте необходимо ориентироваться в первую очередь на систему ценностей и личностных смыслов молодых людей по отношению к себе как гражданам. Во-вторых, особое отношение к материальному и духовному наследию способствует внешней положительной идентификации со страной, как следствие, такая идентификация способствует развитию гражданской идентичности на благо Родины для сохранения и приумножения ее ресурсов.

### Список источников

1. Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис. М.: Издательская группа «Прогресс», 2006. 344 с.
2. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: Российская политическая академия, 2004. 336 с.
3. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. М., 1984. С. 180–188.
4. Tajfel H. Social psychology of intergroup relations. // *Annual Review of Psychology*. 1982. № 33. P. 1–39.
5. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов. М., 2022. С. 70.
6. Кон И. С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
7. Мэй Р. Открытие бытия. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 192 с.
8. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2017. 288 с.
9. Франкл В. Воля к смыслу / Пер. с англ. М.: Альпина нонфикшн, 2018. 228 с.
10. Фромм Э. Искусство любить. М.: АСТ, 2018. 221 с.
11. Асмолов А. Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики // *Лидеры образования*. 2007. № 6. С. 4–10.
12. Гальченко А. С. Методические аспекты разработки анкеты, направленной на определение статуса гражданской идентичности старшеклассников // *Тенденции развития науки и образования*. 2021. № 75-3. С. 121–125.

13. *Николина В. В., Лощилова А. А.* Механизм формирования гражданской идентичности молодежи на территории новых субъектов Российской Федерации // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2023. № 70. С. 53–65.

14. *Мелков С. В.* Методологические подходы к формированию гражданской идентичности личности // Развитие личности. 2021. № 3-4. С. 34–51.

15. *Мухина В. С.* Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов ВУЗов: В 2 т. / В. С. Мухина. 18-е изд., перераб и доп. М.: Наука, 2022. Т.1. 671 с.

16. *Мухина В. С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 7-е издание, исправленное и дополненное. М.: Национальный книжный центр, 2020. 1060 с.

17. *Беловол Е. В., Мелков С. В., Пучкова Е. Б., Сахарова Т. Н., Подымов Н. А.* Теоретические подходы к разработке и апробации опросника «Профиль гражданской идентичности личности» // Педагогическая психология. 2021. № 4. С. 101–123.

Статья поступила в редакцию 02.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 02.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

**Информация об авторе:**

Е. Г. Амплеева — ассистент кафедры психологии образования.

**Information about the Author:**

E. G. Ampleeva — assistant at the Department of Educational Psychology.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 63–68.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. Р. 63–68.

Научная статья

УДК 159.9.072.43

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_63](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_63)

## ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ КОНФЛИКТОВ У ПОДРОСТКОВ: ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТА И ПОЛА

**Елена Геннадьевна Голованова**

Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия

[gole77@yandex.ru](mailto:gole77@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье представлены эмпирические данные исследования половозрастных особенностей представлений подростков о конфликтах, которые позволяют раскрыть более глубокие культурные и социальные аспекты, оказывающие влияние на восприятие и понимание конфликтов современными подростками различного пола. Полученные результаты исследования позволят расширить научные данные о половозрастных особенностях представлений о конфликтах у современных подростков.

**Ключевые слова:** конфликты, половозрастные особенности, подростки, конфликтологическая компетентность, психологическое здоровье, эмоциональная устойчивость

Original article

## PECULIARITIES OF UNDERSTANDING OF CONFLICTS AMONG ADOLESCENTS: THE INFLUENCE OF AGE AND GENDER

**Elena G. Golovanova**

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

[gole77@yandex.ru](mailto:gole77@yandex.ru)

**Abstract.** The article presents empirical research data on the gender and age characteristics of adolescents' perceptions of conflict, which reveal deeper cultural and social aspects that influence the perception and understanding of conflicts by modern adolescents of different genders. The results of the study will allow the author to expand scientific data on the gender and age characteristics of conflict perceptions among modern adolescents.

**Keywords:** conflicts, gender and age characteristics, adolescents, conflictological competence, psychological health, emotional stability

В современном обществе уделяется все большее внимание психологическому здоровью и эмоциональной устойчивости подрастающего поколения. Этап развития личности в период подросткового возраста характеризуется интенсивными физическими, психологическими и эмоциональными изменениями, происходит формирование идентичности и

самосознания, развивается мотивационно-ценностная сфера, что оказывает значительное влияние на мировоззрение и межличностные отношения подростков. Так, конфликты являются неотъемлемой частью жизни подростков и оказывают значительное влияние на их психологическое благополучие и социальную адаптацию. Актуальные пред-



ставления подростков о сущностной природе конфликтов являются основой для формирования их базовых убеждений о том, что можно называть конфликтом, и какие исходы он может иметь. Эти убеждения, в свою очередь, могут оказывать влияние на их понимание справедливости, эмпатии, способности к эффективной коммуникации и установлению благополучных межличностных отношений в общественной активности [1; 2; 3].

Вместе с этим в настоящее время отмечается активное обсуждение проблем половозрастных стереотипов и различий в поведении и восприятии мира у современной молодежи [4; 5]. Изучение половозрастных особенностей представлений подростков о конфликтах позволит лучше понять, как эти особенности влияют на поведенческие и эмоциональные аспекты восприятия подростками конфликтных ситуаций. Таким образом, актуальность исследования половозрастных о конфликтах заключается в том, что полученные результаты позволяют раскрыть более глубокие культурные и социальные аспекты, оказывающие влияние на восприятие и понимание конфликтов современными подростками различного пола.

Обзор научной литературы позволяет отметить, что феномен представлений о конфликтах в общественном сознании рассматривался в трудах и публикациях таких исследователей, как Р. Н. Абрамишвили (2010), Е. А. Колотильщикова (2010), В. А. Фокин (2017), А. Э. Ушамировский (2020) и др. Так, Е. А. Колотильщикова с соавторами рассматривали современные представления о конфликтах в различных областях научного знания, анализируя имеющиеся на сегодняшний день подходы к определению сути и содержания конфликта в рамках отечественных и зарубежных наук [6]. В. А. Фокин рассматривал проблемные поля в представлениях о конфликте современных студентов и раскрывал учет этих представлений в практической деятельности начинающего психолога [7].

Вместе с этим проблема исследования представлений о конфликтах среди подростков представлена на сегодняшний день в исследованиях и публикациях О. В. Демьянович

(2006), Д. Г. Зубко (2009), М. М. Главатских (2015), И. К. Каширской (2015). О. В. Демьянович изучала в своем диссертационном кандидатском исследовании психологические особенности субъективных представлений подростков о конфликте, сравнивая результаты, полученные среди кадет и школьников. По результатам исследования было установлено, что у подростков с определенным типом социализации существует своя содержательная специфика смысловых групп представлений о конфликте.

Половозрастные особенности развития отражают уникальные характеристики развития человека в зависимости от его пола и возраста. Они связаны с тем, как физиология и психика индивида формируются и меняются в различные периоды его жизни в контексте его гендерной принадлежности. Сущность и содержание рассмотрения таких особенностей заключается в изучении влияния пола и возраста на психофизиологические процессы, социальное взаимодействие, самоидентификацию и общее развитие личности.

Подростки сталкиваются с поиском смысла жизни, определением своего места в обществе, развитием самосознания и поиском собственной идентичности.

Основополагающим в формировании личности в период подросткового возраста является психофизиологическое развитие, которое связано с интенсивными физиологическими, психологическими и эмоциональными изменениями [8].

Как отмечают исследователи, у подростков эмоциональная регуляция часто становится сложной из-за усиленных эмоциональных реакций в этот период под воздействием гормонов, при этом эмоции могут проявляться более интенсивно у девушек, чем у юношей в этом возрасте [9].

Перечисленные аспекты социального взаимодействия и социализации в подростковом возрасте оказывают глубокое влияние на формирование социальной компетенции, умение адаптироваться и развивать здоровые отношения в обществе.

Особенности формирования представлений о конфликтах у подростков во многом

могут быть связаны с их ранним опытом взаимодействия с окружающими (семья, друзья и учителя) [10].

Социальное окружение подростков, включая семью, школу и друзей, может значительно влиять на формирование их представлений о конфликтах. Это также подчеркивает важность создания условий для формирования у подростков адекватных представлений о конфликтах, возможных вариантах их развития и разрешения.

Таким образом, можем выделить ряд основных факторов формирования различных представлений о конфликтах у современных подростков: индивидуальные психологические и половозрастные особенности, социальное окружение, язык коммуникации, виртуальная информационная среда. Эмпирическое исследование было организовано с участием 86 подростков МОАУ «Лицей № 8», из них 43 подростка-мальчиков и 43 подростков-девочек.

Подробное описание выборки представлено в табл. 1.

В рамках эмпирического исследования половозрастных особенностей представлений современных подростков о конфликтах был предварительно осуществлен подбор диагностического инструментария, соответствующего теоретико-методологической основе исследования. В исследовании был использован метод семантического дифференциала (СД) для изучения смыслового содержания субъективных представлений о понятии «конфликт» (на основе исследования О. В. Демьянович).

Метод семантического дифференциала (СД) для изучения смыслового содержания субъективных представлений о понятии «конфликт» (на основе исследования О. В. Демьянович) направлен на изучение смыслового содержания субъективных представлений о понятии «конфликт».

Структура методики: методика состоит из 10 групп биполярных характеристик, отражающих понятие «конфликт».

Так, использование данного метода в рамках текущего исследования позволяет исследовать смысловое содержание субъективных представлений о понятии «конфликт» с помощью оценки биполярных характеристик.

В результате анализа можем сделать вывод о том, что использование данного подхода позволяет в полной мере изучить все необходимые параметры и показатели в рамках выявления половозрастных особенностей представлений современных подростков о конфликтах. В рамках эмпирического исследования для изучения смыслового содержания субъективных представлений о понятии «конфликт» мы использовали метод семантического дифференциала (СД), по методике исследования представлений о конфликтах О. В. Демьянович. Испытуемым предлагается представить и описать конфликт как модель, которая может быть заполнена различным содержанием. По результатам анализа можно отметить, что у мальчиков наблюдается предпочтение к оценкам конфликта как «жесткого», «деструктивного» и «активного», что свидетельствует о их склонности видеть конфликты как насыщенные и агрессивные события. С другой стороны, девочки предпочитают

Таблица 1

#### Характеристики выборки испытуемых

Пол испытуемых	Возрастные характеристики испытуемых							Всего
	12 лет	13 лет	14 лет	15 лет	16 лет	17 лет	18 лет	
Мужской	6	7	6	6	6	6	6	43
Женский	6	7	6	6	6	6	6	43
<b>Всего:</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>86</b>

более нейтральные оценки по характеристикам, при этом чаще характеризуют конфликт как «спонтанный», «разрушительный» и «плохой», что может говорить об их более эмоциональном и впечатлительном восприятии ситуаций конфликта.

Таким образом, данные указывают на различия в представлениях о конфликте среди подростков мужского и женского пола, а именно на индивидуальные особенности в восприятии концепции конфликта и наличие различных ассоциаций с данным понятием в зависимости от пола испытуемых.

С целью доказательства различий представлений о конфликте, полученных по итогам использования метода семантического дифференциала (СД) в изучаемых половозрастных группах, мы провели статистический анализ данных при помощи непараметриче-

ского критерия различий U-Манна-Уитни. В табл. 2 представлены результаты статистического сравнения по шкалам СД, в отношении которых выявились различия в возрастных группах мальчиков и девочек. Критические значения ( $U_{кр}$ ) для сравниваемых объемов выборок ( $n = 25$  и  $n = 18$ ):  $U_{кр} = 130$  ( $p \leq 0.01$ );  $U_{кр} = 157$  ( $p \leq 0.05$ ). При условии, что значение  $U_{эмп} < U_{кр}$  результаты свидетельствуют о достоверности различий в сравниваемых рядах, соответственно при условии  $U_{эмп} > U_{кр}$  результат свидетельствует об отсутствии достоверных различий.

Представленные результаты подтверждают, что мальчики 12–15 лет достоверно чаще и более выразенно, чем мальчики 16–18 лет, имеют представления о конфликте как о жестком, тяжелом, разрушительном, деструктивном, грязном и активном процессе.

Таблица 2

**Результаты статистического сравнения по шкалам СД  
в возрастных группах мальчиков и девочек (сравнение внутри каждого пола по возрасту)**

Характеристики конфликта	Эмпирическое значение (М) и уровень значимости (р)	Сравниваемые выборки	
		Мальчики 12–15 лет и 16–18 лет	Девочки 12–15 лет и 16–18 лет
жесткий	$U_{эмп}$	<b>152.5</b>	176.5
	р	<b>0.05</b>	–
тяжелый	$U_{эмп}$	<b>134</b>	224
	р	<b>0.05</b>	–
разрушительный	$U_{эмп}$	<b>140.5</b>	181
	р	<b>0.05</b>	–
деструктивный	$U_{эмп}$	<b>148</b>	176
	р	<b>0.05</b>	–
демонстративный	$U_{эмп}$	159	<b>139.5</b>
	р	–	<b>0.05</b>
спонтанный	$U_{эмп}$	186	<b>141</b>
	р	–	<b>0.05</b>
грязный	$U_{эмп}$	<b>157</b>	157.5
	р	<b>0.05</b>	–
активный	$U_{эмп}$	<b>148</b>	<b>121</b>
	р	<b>0.05</b>	<b>0.01</b>

Результаты статистического сравнения в возрастных группах девочек позволяют сделать вывод о том, что девочки 12–15 лет достоверно чаще и более выражено, чем девочки 16–18 лет, имеют представления о конфликте как о демонстративном, спонтанном и активном процессе.

Таким образом, с возрастом восприятие конфликтов у мальчиков становится более поверхностным и ориентированным на вербальные формы разрешения, несмотря на общее понимание конфликта как жесткого явления.

Далее мы провели статистическое сравнение по шкалам СД внутри каждой возрастной группы по полу. И результаты статистического сравнения по шкалам СД, в отношении которых выявились различия хотя бы в одной из групп. Критические значения ( $U_{кр}$ ) для объема выборки  $n = 25$  (мальчики и девочки 12–15 лет):  $U_{кр} = 192$  ( $p \leq 0.01$ );  $U_{кр} = 227$  ( $p \leq 0.05$ ); для объема выборки  $n = 18$  (мальчики и девочки 16–18 лет):  $U_{кр} = 88$  ( $p \leq 0.01$ );  $U_{кр} = 109$  ( $p \leq 0.05$ ). При превышении значения  $U_{кр}$  результаты свидетельствуют о достоверности различий в сравниваемых рядах.

По итогам проведенного статистического сравнения и, основываясь на результатах ранее проведенного количественного анализа данных, можем сделать вывод, что мальчики 12–15 лет имеют достоверно более выраженные представления о конфликте как о жестком и поверхностном процессе; девочки же в данной возрастной группе достоверно чаще и более выражено представляют себе конфликт как спонтанное явление.

В возрастной группе 16–18 лет мальчики достоверно имеют более выраженные представления о конфликте как о поверхностном явлении, чем девочки. В свою очередь девочки имеют достоверно более выраженные представления о конфликте как о разрушительном и пассивном явлении, чем мальчики.

В целом, можем отметить, что представления о конфликтах у подростков меняются с возрастом и отличаются по половому признаку. С возрастом представления о конфликтах у мальчиков становятся менее эмоционально окрашенными, и конфликт представляется как более поверхностное явление, в то время как девочки старшего возраста представляют себе конфликты как разрушительные и пассивные процессы.

### Список источников

1. Абдиева Г. И. Возрастные особенности юношеского периода // Архивариус. 2021. Т. 7. № 3 (57). С. 31–33.
2. Адамовская О. Н., Ермакова И. В., Сельверова Н. Б. Особенности нейровегетативного, гормонального и эмоционального статуса подростков на начальных этапах полового созревания // Новые исследования. 2015. № 3 (44). С. 27–42.
3. Бадмаева Б. Б. Возрастные особенности современных школьников 10-12 лет / Б. Б. Бадмаева // Образование и наука. 2012. № 7. С. 45–53.
4. Зубок Ю. А., Чупров В. И., Сорокин О. В. Смысловая саморегуляция жизнедеятельности молодежи: гендерные различия в сфере труда // Женщина в российском обществе. 2021. № 3. С. 38–59.
5. Медведева И. А. Изучение различий в полоролевых стереотипах подростков и старшеклассников // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1287–1293.
6. Демьянович О. В. Психологические особенности субъективных представлений подростков и конфликте: На материале кадетов и школьников: дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 131 с.
7. Фокин В. А. Проблемные поля в представлениях о конфликте и их учет в практической деятельности психолога // Теория и практика современной науки. 2017. № 2 (20). С. 861–873.

8. *Казанская В. Г.* Подросток. Трудности взросления: книга для психологов, педагогов, родителей / В. Г. Казанская. М.: Питер, 2008. 282 с.

9. *Каширская И. К., Слободская И.* Представление подростков о конфликте и способах поведения в конфликтной ситуации // Профессиональные представления. 2015. № 1. С. 77–83.

10. *Фурманов И. А.* Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов / И. В. Фурманов. М.: Владос-Пресс, 2013. 350 с.

Статья поступила в редакцию 13.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 13.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

**Информация об авторе:**

Е. Г. Голованова — кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии.

**Information about the Author:**

E. G. Golovanova — Candidate of Sciences (Agriculture), associate professor at the Department of Developmental and Educational Psychology.



Научное мнение. 2025. № 6. С. 69–75.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. Р. 69–75.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_69](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_69)

## СИТУАЦИОННО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНЫХ СРАВНЕНИЙ

**Ольга Дмитриевна Пирогова**

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

[pirogova.o.d@gmail.com](mailto:pirogova.o.d@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0413-9459>

**Аннотация.** В статье рассматривается взаимосвязь между такими показателями, как ориентация на социальные сравнения, ориентация на сравнения физической внешности, самоотношение в зависимости от локуса контроля индивида и возрастных характеристик. В исследовании приняли участие 196 респондентов в возрасте от 14 до 75 лет. Для анализа были использованы методы математической обработки данных, корреляционный анализ Пирсона. Исследование показывает, что существует значимая взаимосвязь между самоотношением, социальными сравнениями и локусом контроля во всех возрастных группах. Также представленные результаты отражают различия во взаимосвязях между респондентами с разной направленностью локуса контроля в возрастных группах «молодежь» и «подростки».

**Ключевые слова:** социальные сравнения, красота человека, сравнения физической внешности, локус контроля, удовлетворенность жизнью

Original article

## SITUATION-SPECIFIC INDICATORS OF LOCUS OF CONTROL IN THE CONTEXT OF SOCIAL COMPARISONS

**Olga D. Pirogova**

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

[pirogova.o.d@gmail.com](mailto:pirogova.o.d@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0413-9459>

**Abstract.** The article examines the relationship between such indicators as orientation towards social comparisons, orientation towards physical appearance comparisons, self-attitude depending on the individual's locus of control and age characteristics. The study involved 196 respondents aged from 14 to 75 years. Pearson correlation analysis was used to analyse the data. The study shows that there is a significant relationship between self-attitude, social comparisons and locus of control in all age groups. Also, the presented results reflect differences in the relationships between respondents with different orientations of the locus of control in the age groups “youth” and “teenagers”.

**Keywords:** social comparisons, human beauty, physical appearance comparisons, locus of control, life satisfaction

## Введение

В современном мире социальные взаимодействия и сравнения становятся все более значимыми [1]. Люди постоянно сравнивают себя с другими, чтобы оценить свои способности, достижения и социальное положение. Этот процесс играет важную роль в формировании самооценки, мотивации и эмоционального благополучия. Однако социальные сравнения могут иметь как положительные, так и отрицательные последствия в зависимости от локуса контроля индивида [2; 3].

Люди с внутренним локусом контроля склонны считать, что они сами контролируют свою жизнь и могут влиять на ее ход. Они более уверены в себе, целеустремлены и настойчивы в достижении своих целей. В контексте социальных сравнений они могут использовать их как источник информации и мотивации для самосовершенствования, если рассматривать их сквозь призму личностных ресурсов [4]. С другой стороны, люди с внешним локусом контроля склонны считать, что их жизнь контролируется внешними факторами, такими как судьба, случайность или другие люди. Они могут быть более подвержены влиянию социальных сравнений и испытывать негативные эмоции, такие как зависть, разочарование или неудовлетворенность собой [5].

Изучение ситуационно-специфических показателей локуса контроля в контексте социальных сравнений может помочь лучше понять механизмы формирования самооценки, мотивации и эмоционального благополучия. Это, в свою очередь, может способствовать разработке более эффективных стратегий поддержки и развития личности, а также улучшению межличностных отношений и социальной адаптации.

Современные психологические исследования подтверждают важность изучения локуса контроля и социальных сравнений. Например, исследования показывают, что внутренний локус контроля связан с более высоким уровнем самооценки и эмоционального благополучия, а также с лучшей способностью к адаптации и преодолению трудностей [6]. В исследованиях также обнаружены различия

в показателях интернального локуса контроля у подростков с разной самооценкой. Отмечается, что подростки с высокой самооценкой демонстрируют более высокий уровень интернальности в различных ситуациях, что может способствовать их успешной адаптации и развитию [7].

Целью данной статьи является анализ ситуационно-специфических показателей локуса контроля и их взаимосвязь с самоотношением, ориентацией на социальные сравнения и сравнения физической внешности.

Предполагается, что локус контроля будет иметь влияние при ориентации на физическую внешность среди респондентов разного возраста.

В настоящем исследовании приняли участие 196 респондентов: 47 мужчин (23,9%) и 149 женщин (76,1%) от 14 до 75 лет ( $M = 27$ ).

Респондентам было предложено пройти следующий блок методик: Шкала ориентации на социальные сравнения (INCOM) в адаптации Т. Н. Савченко, Е. С. Самойленко, А. В. Корбут; Русскоязычная версия шкалы «Сравнение физической внешности» (PACS-R) в адаптации Артмецевой Н. Г., Самойленко Е. С.; Шкала удовлетворенностью жизнью (SWLS) в адаптации Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев; Шкала локуса контроля Роттера (Rotter's Locus of Control Scale) в адаптации А. Г. Шмелева; Шкала самооценки (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES) в адаптации А. А. Золоторевой.

Исследование проводилось онлайн через Яндекс-формы. Для обработки результатов использованы SPSS Statistics 26.0 и MS Excel.

## Результаты исследования

В результате исследования были получены результаты, отражающие взаимосвязи между показателями самоотношения, ориентации на социальные сравнения и локусом контроля личности. Для более подробного анализа представлена описательная характеристика выборки (табл. 1)

Как видно из табл. 1, в каждой возрастной группе имеется примерно равное количество респондентов с выраженным интернальным или экстернальным локусом контроля. У большей части выборки уровень самоотно-

Характеристика выборки исследования

		Группа «Подростки» (n = 91)	Группа «Молодежь» (n = 29)	Группа «Взрослость» (n = 76)
Локус контроля	Интрельналь- ный	(n = 46); M = 11,06	(n = 14); M = 12,3	(n = 38); M = 11,7
	Экстернальный	(n = 45) M = 11,9	(n = 15); M = 10,6	(n = 38); M = 11,2
Самоотношение	Высокий (ур.)	(n = 1) M = 55	(n = 1) M = 50	(n = 4) M = 50,2
	Средний (ур.)	(n = 81) M = 32,1	(n = 23) M = 32,9	(n = 64) M = 31,9
	Низкий (ур.)	(n = 9) M = 16	(n = 5) M = 11	(n = 8) M = 15,3
Ориентация на социальные сравне- ния (Max = 55)		M = 30,81	M = 29,7	M = 31,1
Ориентация на сравнения физиче- ской внешности (Max = 55)		M = 25,6	M = 24,8	M = 24,02
Удовлетворен- ность жизнью	Высокий (ур.)	(n = 30) M = 29,6	(n = 6) M = 29,5	(n = 14) M = 28,7
	Средний (ур.)	(n = 47) M = 20,6	(n = 18) M = 20,5	(n = 46) M = 20,8
	Низкий (ур.)	(n = 14) M = 12,07	(n = 5) M = 10,4	(n = 16) M = 11,8

шения равен средним значениям и варьируется между показателями от 31,9 до 32,9. Ориентация на социальные сравнения в большей степени выражена в группе «Взрослость» (M = 31,1), а ориентация на сравнения физической внешности более выражена в группе «Подростки» (M = 25,6). Показатели удовлетворенности жизнью также находятся на среднем уровне в диапазоне от 20,5 до 20,8 у большей части выборки.

Используя коэффициент корреляции Пирсона, мы получили положительную корреляцию во всех возрастных группах между выраженностью уровня самоотношения, общего показателя ориентации на социальные сравнения, частных факторов ориентации на социальные сравнения и интернальным локусом контроля (табл. 2)

Из табл. 2 видно, что существует положительная взаимосвязь между показателями «Самоотношение», «Ориентация на социаль-

ные сравнения», «Ориентация на сравнение способностей», «Ориентация на сравнение мнений» и «Ориентация на сравнение жизненной ситуации» во всех возрастных группах. Так, чем выше показатель самоотношения, тем выше будут показатели ориентации на социальные сравнения.

Были получены взаимосвязи в возрастной группе «подростки» между самоотношением и локусом контроля. Так, интернальный локус контроля положительно взаимосвязан с самоотношением, в то время как экстернальный локус контроля имеет отрицательную взаимосвязь. То есть при более выраженном интернальном локусе контроля уровень самоотношения будет выше. Касательно отрицательной взаимосвязи, уровень при более высокой степени выраженности экстернального локуса контроля уровень самоотношения будет ниже, и наоборот. В других возрастных группах выраженности взаимосвязи между

Таблица 2

**Показатели коэффициента корреляции между уровнем самооотношения, ориентацией на социальные сравнения и локусом контроля**

		Группа «Подростки» (n = 91)	Группа «Молодежь» (n = 29)	Группа «Взрослость» (n = 76)
Самоотношение				
Ориентация на социальные сравнения		r = 1,000 p = 0,000	r = 1,000 p = 0,000	r = 1,000 p = 0,000
Ориентация на сравнение способностей		r = 0,844 p = 0,000	r = 0,871 p = 0,000	r = 0,895 p = 0,000
Ориентация на сравнение мнений		r = 0,828 p = 0,000	r = 0,913 p = 0,000	r = 0,856 p = 0,000
Ориентация на сравнение жизненной ситуации		r = 0,348 p = 0,001	r = 0,500 p = 0,006	r = 0,500 p = 0,000
Локус кон- троля	Интернальный	r = 0,285 p = 0,006	—	—
	Экстернальный	r = -0,285 p = 0,006	—	—

локусом контроля и самооотношением выявлено не было.

В результате корреляционного анализа Пирсона также были получены результаты, отражающие взаимосвязи между показателями удовлетворенности жизнью, ориентацией на сравнения физической внешности и ориентацией на социальные сравнения среди респондентов разного возраста («Подростки», «Молодежь») и локуса контроля. Так, в группе «молодежь» с экстернальным локусом контроля была получена положительная корреляция между показателями удовлетворенности жизнью и ориентацией на сравнения физической внешности ( $r = 0,613$  при  $p = 0,020$ ). При более высокой степени удовлетворенности жизнью выше ориентация на сравнения физической внешности. В группе «молодежь» с интернальным локусом контроля была получена отрицательная взаимосвязь между показателями удовлетворенности жизнью и ориентацией на социальные сравнения ( $r = -0,624$  при  $p = 0,013$ ), также и в частности с ориентацией на сравнения способностей ( $r = -0,648$  при  $p = 0,009$ ). Следовательно, чем выше уровень удовлетворенности жизнью, тем ниже ориентация на социальные сравнения и сравнения способностей.

В группе «Подростки» была получена отрицательная взаимосвязь между показателями удовлетворенности жизнью и ориентацией на сравнения физической внешности как среди подростков с выраженным экстернальным, так и интернальным локусом контроля ( $r_{\text{инт}} = -0,362$  при  $p = 0,015$ ;  $r_{\text{экс}} = -0,368$  при  $p = 0,012$ ). Так, при более высоком уровне удовлетворенности жизнью ориентация на сравнения физической внешности будет ниже, что не зависит от локуса контроля.

#### Обсуждение результатов

Полученные результаты указывают на существование положительной взаимосвязи между самооотношением и ориентацией на социальные сравнения в различных формах (сравнение способностей, мнений, жизненной ситуации) во всех возрастных группах. Это означает, что чем выше уровень самопринятия и самоуважения у индивида, тем более он склонен сравнивать себя с другими в разных аспектах жизни. Можно предположить, что высокий уровень самооотношения может служить основой для активного поиска информации о себе через сравнение с другими. Люди с позитивным самооотношением часто стремятся к самосовершенствованию и развитию, что побуждает их сравнивать себя с

окружающими [8]. Также высокий уровень самоотношения может способствовать более оптимистичному восприятию своей жизненной ситуации, что, в свою очередь, усиливает склонность к сравнению с другими. Таким образом, взаимосвязь между самоотношением и ориентацией на социальные сравнения может быть обусловлена комплексным взаимодействием внутренних и внешних факторов, влияющих на формирование личности и ее поведение в социальном контексте.

Полученные результаты указывают на наличие взаимосвязи между самоотношением и локусом контроля в возрастной группе «Подростки». Интернальный локус контроля положительно взаимосвязан с самоотношением. Это означает, что подростки, склонные брать на себя ответственность за свои действия и результаты, имеют более высокий уровень самопринятия и самоуважения. Экстернальный локус контроля имеет отрицательную взаимосвязь с самоотношением. Подростки, которые склонны приписывать ответственность за свои успехи и неудачи внешним факторам, имеют более низкий уровень самоотношения. Это может объясняться с точки зрения протекания активного формирования личности, самооценки и мировоззрения и поиска идентичности и своего места в обществе. Локус контроля является одним из важных факторов, влияющих на этот процесс. Подростки с интернальным локусом контроля более уверены в себе, целеустремленны и настойчивы, что способствует формированию позитивного самоотношения [9].

Отсутствие выраженных взаимосвязей между локусом контроля и самоотношением в других возрастных группах может быть обусловлено тем, что у взрослых людей эти понятия могут быть более стабильными и менее подверженными изменениям под влиянием внешних факторов. Также возможно, что в других возрастных группах существуют другие факторы, которые оказывают более значительное влияние на самоотношение [10].

Результаты корреляционного анализа Пирсона показывают различия во взаимосвязи между удовлетворенностью жизнью, ориен-

тацией на сравнения физической внешности и социальными сравнениями в зависимости от локуса контроля среди молодежи. Эти результаты подчеркивают важность учета локуса контроля при анализе взаимосвязи между удовлетворенностью жизнью и различными видами социальных сравнений. Они также могут указывать на различия в механизмах формирования самооценки и восприятия благополучия у молодых людей с разными типами локуса контроля. Молодые люди с экстернальным локусом контроля могут больше зависеть от внешних оценок и социальных стандартов, что может влиять на их удовлетворенность жизнью и ориентацию на сравнения физической внешности. Напротив, люди с интернальным локусом контроля могут быть более мотивированы внутренними факторами, такими как личные цели и саморазвитие, что может снижать их потребность в социальных сравнениях.

В группе подростков ориентация на сравнения физической внешности отрицательно взаимосвязана с удовлетворенностью жизнью вне зависимости от локуса контроля. Можно предположить, что у подростков с высоким уровнем удовлетворенности жизнью может быть в большей степени развито чувство самопринятия и уверенности в себе, что позволяет им уделять меньше внимания принятым стандартам красоты и сравнения своей внешности с другими. Это подчеркивает важность внутренней удовлетворенности и самопринятия для подростков независимо от их локуса контроля. Они также указывают на то, что ориентация на сравнения физической внешности может быть менее значимой для подростков, которые чувствуют себя удовлетворенными жизнью.

### **Заключение**

Проведенный анализ взаимосвязи между удовлетворенностью жизнью, ориентацией на сравнения физической внешности, социальными сравнениями и локусом контроля среди подростков и молодежи позволяет сделать ряд важных выводов.

Во-первых, результаты исследования подчеркивают сложность и многогранность феномена удовлетворенности жизнью. Удовлет-



воренность жизнью не является статичным состоянием, а зависит от множества факторов, включая индивидуальные особенности личности, социальные условия и контекст. В частности, было выявлено, что уровень удовлетворенности жизнью может влиять на ориентацию на сравнения физической внешности и социальные сравнения, причем этот эффект может различаться в зависимости от локуса контроля.

Во-вторых, исследование показало, что ориентация на сравнения физической внешности и социальные сравнения могут играть разную роль в жизни подростков и молодежи в зависимости от их локуса контроля. Для молодежи с экстернальным локусом контроля ориентация на сравнения физической внешности может быть связана с более высоким уровнем удовлетворенности жизнью. Это может указывать на то, что внешние стандарты красоты и социальные ожидания играют важную роль в формировании их самооценки и восприятия благополучия.

С другой стороны, для молодежи с интернальным локусом контроля была выявлена отрицательная взаимосвязь между удовлетворенностью жизнью и ориентацией на социальные сравнения. Это может свидетельствовать о том, что они больше ориентированы на внутренние критерии успеха и самореализацию, а не на сравнение с другими. Они могут чувствовать себя более удовлетворенными, когда достигают личных целей и развивают свои способности, независимо от достижений окружающих.

Среди возрастной группы «Подростки» была обнаружена отрицательная взаимосвязь между удовлетворенностью жизнью и ориентацией на сравнения физической внешности независимо от типа локуса кон-

троля. Это указывает на то, что высокий уровень удовлетворенности жизнью может способствовать развитию чувства самопринятия и уверенности в себе, что позволяет подросткам меньше внимания уделять внешним стандартам красоты и сравнениям своей внешности с другими.

Эти результаты подчеркивают важность учета локуса контроля при анализе взаимосвязи между удовлетворенностью жизнью и различными видами социальных сравнений. Они также указывают на различия в механизмах формирования самооценки и восприятия благополучия у молодых людей с разными типами локуса контроля.

Кроме того, исследование подчеркивает значимость внутренней удовлетворенности и самопринятия для подростков и молодежи. Высокий уровень удовлетворенности жизнью может способствовать развитию чувства уверенности в себе и независимости от внешних оценок, что, в свою очередь, может снижать ориентацию на сравнения физической внешности и социальные сравнения.

Таким образом, полученные результаты имеют важное значение для понимания механизмов формирования удовлетворенности жизнью и самооценки у подростков и молодежи. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на более детальное изучение взаимосвязи между удовлетворенностью жизнью, ориентацией на сравнения физической внешности, социальными сравнениями и локусом контроля в различных возрастных группах и социальных контекстах. Это позволит более глубоко понять механизмы формирования самооценки и восприятия благополучия и разработать более эффективные стратегии поддержки и развития личности.

### Список источников

1. Гаранян Н. Г. Теория социального сравнения в клинической психологии / Н. Г. Гаранян // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 4. С. 36–49.
2. Vogel E. A., Rose J. P., Okdie B. M., Eckles K., & Franz B. Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*. 2015 № 4(4). pp. 242–252.
3. Meier E. P., & Gray J. R. Why do people engage in social comparison? A meta-analysis of the perceived benefits. *Review of General Psychology*. 2014. №18(4). pp. 279–306.

4. Лаврик А. В. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // Гуманизация образования. 2014. № 1. С. 44–47.

5. Baumeister R. F., Vohs K. D., & Tice D. M. The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*. 2007. № 16 (6). pp. 351–355.

6. Briley D. A. Locus of control and psychological well-being: A meta-analytic review / D. A. Briley // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. Vol. 102, № 6. P. 1261–1274.

7. Бичерова Е. Н. Ситуационно-специфические показатели интернального локуса контроля подростков с разной самооценкой / Е. Н. Бичерова, Г. Ф. Голубева, Е. М. Фещенко // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. № 1. С. 51–60.

8. Orth U., & Robins R. W. The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*. 2014. №23 (5). pp. 381–387.

9. Махотин Д. А. Взаимосвязь локуса контроля и самооценки у старших подростков / Д. А. Махотин // Наука и образование XXI века. 2018. Т. 2, № 1. С. 105–109.

10. Журавлева А. И. Социально-психологические особенности развития личности в подростковом и юношеском возрасте / А. И. Журавлева // Психологическая наука и образование. 2019. № 4. С. 5–14.

Статья поступила в редакцию 13.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 13.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

#### **Информация об авторе:**

О. Д. Пирогова — аспирант кафедры социальной психологии.

#### **Information about the Author:**

O. D. Pirogova — postgraduate student at the Department of Social Psychology.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 76–84.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 76–84.

Научная статья

УДК 316.4

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_76](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_76)

## СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ О ВОЕННОМ НАСИЛИИ В ХОДЕ СВО: РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**Дмитрий Олегович Хомяков**

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

[dmitry.homyakov@gmail.com](mailto:dmitry.homyakov@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4760-5835>

**Аннотация.** Данная статья посвящена пилотажному исследованию социальных представлений российских студентов о военном насилии в ходе СВО. В качестве основного метода исследования применялся психологический эксперимент с участием четырех студенческих групп. Полученные данные частично подтвердили разделение испытуемыми более гуманных социальных представлений о военном насилии. Однако был выявлен ряд проблем и ограничений, решение которых значимо для дальнейшего совершенствования методики, направленной на исследование социальных представлений всех граждан РФ. Главные ограничения исследования связаны с небольшой выборкой и отсутствием глубокой статистической обработки, что снижает обобщаемость результатов.

**Ключевые слова:** социальные представления, военное насилие, специальная военная операция, гуманистические ценности, снижение насилия

Original article

## SOCIAL PERCEPTIONS OF RUSSIAN STUDENTS ABOUT WAR VIOLENCE IN THE COURSE OF THE SPECIAL MILITARY OPERATION: RESULTS OF A PILOT STUDY

**Dmitry O. Khomyakov**

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

[dmitry.homyakov@gmail.com](mailto:dmitry.homyakov@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4760-5835>

**Abstract.** This article is devoted to a pilot study of Russian students' social perceptions of military violence in the course of the special military operation. A psychological experiment with four student groups was used as the main research method. The obtained data partially confirmed the subjects' sharing of more humane social perceptions of military violence. However, the author revealed a number of problems and limitations, whose solution is significant for further improvement of the methodology aimed at the study of social perceptions of all citizens of the Russian Federation. The main limitations of the study are related to the small sample and the lack of in-depth statistical processing, which reduces the generalisability of the results.

**Keywords:** social perceptions, military violence, special military operation, humanistic values, violence reduction

В условиях современных военно-политических конфликтов особую значимость приобретает изучение социальных представлений о военном насилии, которые формируются под влиянием культурно-исторического контекста, информационной среды и коллективных ценностных ориентаций. Особую значимость социальным представлениям о военном насилии придает их влияние на принятие военно-управленческих решений руководством России.

В качестве базовой теоретической концепции (теории глобального снижения насилия С. Пинкера), которая говорит о том, что с развитием человечества применение насилия в решении конфликтов снижается как по количественным, так и качественным характеристикам, что определяет соответствующие конкретным историческим периодам социальные представления о насилии, отражающие динамику ценностей обществ, эволюционно приобретающих более гуманистический характер [1].

Отечественный социальный психолог А. П. Назаретян, во многом соглашаясь с положениями теории С. Пинкера, развивая свою теорию синергетического баланса, определял гуманистические ценности как динамично развивающийся комплекс моральных и культурных норм, направленных на поддержание устойчивости социальных систем в условиях роста технологической мощи. Так, гуманистические ценности включают уважение к человеческой жизни и достоинству, моральную ответственность, толерантность, сотрудничество и способность к самоограничению, которые формируются в процессе преодоления цивилизационных кризисов и обеспечивают техно-гуманитарный баланс, предотвращая разрушительные последствия и способствуя минимизации насилия [2].

Российские ученые О. С. Дейнека и А. А. Максименко в своем исследовании показали, что большая часть россиян поддерживает цели СВО [3], однако неисследованной остается тема лояльности общества к методам, направленным на достижение этих целей.

В рамках нашего исследования гуманистические ценности понимаются нами как

совокупность моральных принципов, которые ставят во главу угла уважение к человеческой жизни, достоинству и благополучию, что проявляется в эмпатии, неприятии насилия, стремлении решать конфликты мирными способами для поддержания устойчивости социально-политической системы как на региональном, так и общемировом уровне. Таким образом, главным критерием гуманизма для нас является неприятие применения насилия в целом.

Российское общество, хотя и имеет отличительные социально-культурные черты [4], в то же время оно является частью описанной общемировой тенденции. При этом гуманизация социальных представлений может проявляться не в абсолютном отказе от военного насилия, а возможно, в менее жестких представлениях о его методах и условиях применения в международных конфликтах — что может объяснять сравнительно гуманный уровень ведения военных действий в ходе СВО. Таким образом, гуманистические ценности играют ключевую роль в формировании отношения к военным действиям. Однако в условиях информационной войны и поляризации общественного мнения эти ценности могут подвергаться искажению и подавлению в результате влияния различных факторов.

Данное исследование актуально в связи с проявлением латентных ценностных установок именно в контексте военных конфликтов [5] и с необходимостью понимания механизмов формирования общественного мнения в этих условиях, а также с необходимостью разработки стратегий, направленных на снижение уровня агрессии и поддержание гуманистических ценностей в обществе.

**Формулировка проблемы.** В условиях СВО и активного информационного воздействия с разных сторон конфликта [6] возникает проблема искажения социальных представлений о насилии. При этом недостаточно изучено, как современные гуманистические ценности российских студентов раскрываются в социальных представлениях о военном насилии, и как именно различные нарративы формируют отношение к этому типу насилия. Исследовательская проблема заключает-

ся в необходимости выявления взаимосвязи между гуманистическими ценностями и социальными представлениями студентов (как группа наиболее подверженная идеологическому и информационному воздействию [7]) о насилии, а также в изучении влияния информационного контекста (кадров насилия со стороны разных участников конфликта) на эти представления.

**Теоретическим объектом** данного исследования являлись социальные представления о применении военного насилия в современных военно-политических конфликтах. А **эмпирическим объектом** стали студенты с гражданством РФ в возрасте 18–22 лет, не участвующие ранее напрямую в военных действиях.

**Предмет** — влияние информационного контекста (нарратива о военном насилии со стороны разных участников конфликта) и визуального контекста (видеоматериалов, содержащих жестокие кадры ведения военных действий) на психологические эффекты, искажающие социальные представления российских студентов о военном насилии в ходе СВО.

**Цель** — определить возможности пилотажного исследования в контексте выявления социальных представлений российских студентов о военном насилии в ходе СВО под влиянием демонстрации видеоматериалов, нейтрализующих психологические эффекты, искажающие данные представления.

**Гипотеза** исследования заключалась в следующем: студенты как часть российского общества в рамках глобального тренда снижения насилия придерживаются более гуманных представлений об условиях и способах применения военного насилия (в сравнении с конфликтами прошлого) в ходе СВО. Однако их представления подвергаются влиянию различных факторов, формирующихся психологическими эффектами защиты, которые снижают фрустрированность эмоционального состояния, что позволяет избежать перенапряжения психики. В связи с этим необходимо определенным образом воздействовать на психику студентов, чтобы приблизить сознание испытуемых к оптимальному состоя-

нию, которое можно оценить с точки зрения гуманистических ценностей.

Для проверки гипотезы и достижения поставленной цели в качестве основного метода исследования применялся психологический эксперимент с использованием опросной методики: в начале мая 2025 г. первой группе отобранных испытуемых перед прохождением анкеты показывался семиминутный фильм с видеофрагментами военного насилия в ходе СВО со стороны украинских войск, второй группе показывался семиминутный фильм с видеофрагментами военного насилия со стороны российских войск, третьей — с обеих сторон, и четвертой, контрольной, группе предоставлялась анкета без демонстрации данных видеоматериалов.

Предлагаемая испытуемым анкета состояла из незаконченных предложений, которые необходимо было завершить одним или несколькими словами, а также вопросов о демографических характеристиках. Вопросы были разделены по следующим блокам: 1. Впечатление после просмотра фильма; 2. Отношение к насилию в современных военных конфликтах; 3. Оценка насилия в ходе СВО; 4. Демографические характеристики.

Демонстрация фильмов перед прохождением опроса имела задачу — приблизить представления испытуемых к оптимальному психическому состоянию за счет «возвращения» их сознания к вытесняемым мыслям о происходящем военном насилии (без проведения «возвращения» эти мысли ведут к психологическому перенапряжению, поэтому психика человека стремится их вытеснить [8]). Также просмотр фильмов должен был нейтрализовать эффект «привыкания» [9] (психика привыкает к наблюдаемому уровню насилия и уже не воспринимает его как новое и социально не одобряемое действие). Помимо этого, предполагалось, что формулировка вопросов в анкете и просмотр фильмов будут направлять локус внимания испытуемого на феномен военного насилия в целом — в отрыве от идеологических нарративов, которые присущи информационному освещению кон-



фликта разными сторонами, что должно было снизить влияние эффекта «объединения во круг флага» [10].

Таким образом, достижение оптимального состояния психики испытуемых было необходимо в данном исследовании, так как влияние множества факторов могло скрывать реальные социальные представления о военном насилии, что не позволяло получить валидные данные.

Непосредственные участники боевых действий в СВО находились вне интереса исследования, так как доступ к ним затруднен, а сам факт их вовлечения в военные действия предполагает, что у них подавлен важнейший механизм, предотвращающий насилие и видоизменяющий гуманистические социальные представления о нем — эмпатия [11].

Таким образом, результаты исследования должны были бы отразить нивелирование эффектов сублимации перенапряжения психики и продемонстрировать близкие к реальности представления испытуемых, которые гипотетически свидетельствовали бы о невысоком уровне поддержки военного насилия, в сравнении с контрольной группой.

Фильмы для каждой из исследуемых групп составлялись по следующему принципу: одинаковые видеофрагменты могли использоваться во всех трех фильмах, однако, в фильме с военными действиями со стороны украинских войск чаще использовались видеофрагменты с украинской символикой и соответствующей закадровой риторикой. В фильме с военными действиями со стороны российских войск чаще использовались видеофрагменты с российской символикой и соответствующей закадровой риторикой. Также фильм, демонстрирующий военные действия с обеих сторон, создавался на основе видеофрагментов, используемых в предыдущих фильмах, однако он был дополнен большим количеством кадров с разрушениями гражданской и военной инфраструктуры, а также видеофрагментами, которые нельзя было однозначно отнести к действиям той или иной стороны.

Важным условием создания фильмов было отсутствие чрезмерно жестоких кадров, что-

бы не провоцировать испытуемых массово отказываться от эксперимента и не оказывать излишнее влияние на представления испытуемых (предполагалось, что, например, если будут демонстрироваться излишние сцены насилия со стороны врага, то это, наоборот, создаст формирующее воздействие). В этой связи предполагалось, что испытуемые после просмотра фильмов отметят, что увиденные кадры впечатлили их на 6–7 баллов из десяти, что соответствовало бы впечатлению, которое позволит в необходимой мере «возвратить» сознание испытуемых, и «раскрыть» их представления.

Главной задачей в создании фильмов было сформировать у каждой группы нарратив о насилии с той стороны, кадры которой демонстрировались в фильме. Нарратив формировался за счет периодических упоминаний исследователем во время эксперимента того, что демонстрируемые в фильме кадры описывают насилие с определенной стороны конфликта. Также нарратив подкреплялся за счет следующей фразы в начале каждого фильма: «Многие факты военных действий в ходе СВО со стороны ... войск не могут быть нами показаны. В фильме представлены наиболее характерные для этого конфликта методы ведения боевых действий. Мы выбрали эти кадры, чтобы напомнить вам о том, какими бывают военные действия в этом конфликте.». Помимо этого, фактором, формирующим нарратив, являлись сами кадры, в которых демонстрировалась соответствующая символика и риторика противостоящих сторон.

Таким образом, в этом исследовании мы определили для себя следующие **основные задачи**: 1. Выявить представления экспериментальных групп о военном насилии в ходе СВО в зависимости от демонстрируемого фильма; 2. Сравнить результаты анкет, заполненных первыми тремя группами, с результатами контрольной группы; 3. При первичном подтверждении гипотезы, предположить взаимосвязи между полученными результатами в рамках теории, объясняющей гуманизацию социальных представлений.

**Результаты исследования.** В ходе эксперимента нами было опрошено всего 62 испы-

туемых (табл. 1). Ввиду небольшой выборки применение статистического анализа нецелесообразно. Однако простого количественного анализа в рамках пилотажного исследования достаточно, чтобы дать общее представление о выявленных тенденциях и дать им экспертную оценку.

Таблица 1

**Демографические характеристики  
испытуемых по группам**

Группа	Кол-во испытуемых	Муж- чины	Жен- щины
Группа 1 (со стороны укр. войск)	15	6	9
Группа 2 (со стороны рос. войск)	16	8	7
Группа 3 (с обеих сторон)	16	1	15
Группа 4 (кон- трольная)	15	3	12

Количественный анализ показал, что среднее значение впечатления от просмотра фильма в группе 1 равнялось 6,0 б. (диапазон: 1–10 б.), что указывает на умеренное или сильное эмоциональное воздействие. В группе 2 наблюдалась чуть более высокая эмоциональная реакция со значением 6,9 б. (диапазон: 1–10 б.) И самая сильная эмоциональная реакция была в группе 3, где среднее значение равнялось 7,5 б. (диапазон: 6–10 б.), что, вероятно, связано с преобладанием в ней женщин. Также анализ показал (табл. 2), что для групп 1 и 2 показанные кадры были скорее

привычны, в то же время в группе 3 наоборот, скорее отмечали нетипичность увиденных кадров.

**Групповые сходства.** Существенной корреляции с демографическими признаками (уровень дохода, образования, религиозность, место проживания) для всех групп обнаружено не было, кроме того факта, что женщины склонны придерживаться более гуманистических представлений (менее поддерживают применение насилия), что и так было до этого известно в науке [12].

Также все группы были схожи в следующих высказываниях:

- осуждение гибели мирных жителей (касается практически всех испытуемых; при этом показательно, что 18,8% группы 3 отметили ответственность властей за гибель мирных жителей: «Недопустимо. Мирные люди не виноваты в конфликте стран и их президентов», «Несправедливо. Мирные жители не виноваты и не играют роли в конфликтах власти», «Невероятно жестоко и эгоистично со стороны высших руководителей, по чьей вине это происходит», группа 4 — 1 понимает). Для всех групп были свойственны следующие оценки: «Ужасно», «Недопустимо», «Печально»;

- идея о том, что вернувшимся российским солдатам после СВО будет необходима психологическая помощь (группа 1 — 60%, группа 2 — 62,5%, группа 3 — 75%, группа 4 — 46%). При этом группа 3 менее всего делала акцент на психологической помощи и чаще говорила, что солдаты вернутся «героями», «новой элитой общества», «ветеранами»;

Таблица 2

**Попадают ли в Вашей новостной ленте кадры, аналогичные показанным в фильме?**

Группа	Не попадают	Редко попадают	Периодически вижу	Часто попадают
Группа 1 (со стороны украинских ВС)	20.0 %	20.0 %	53.3 %	6.7 %
Группа 2 (со стороны российских ВС)	12.5 %	18.8 %	37.5 %	31.2 %
Группа 3 (с обеих сторон)	43.8 %	31.2 %	25.0 %	0.0 %

- на вопрос: «Когда я слышу мнение, что военное насилие в современных конфликтах является нормой для человечества, то я...» все группы ответили похоже — около 26% испытуемых отвечали: «Соглашаюсь», «К сожалению, буду согласен», «Отношусь нормально, так как люди всегда решали насилием конфликты». Другие испытуемые чаще выражали категоричное несогласие, однако были и те, кто реагировал более фрустрировано: «Испытываю грусть и безысходность», «Сам начинаю рассуждать на эту тему. Как же тогда государству защитить свою территорию и граждан?», «Ужасаюсь от всего мира и его стагнации в решении конфликтов»;

- в вопросе о возможности применения ядерного оружия в современных конфликтах все группы единодушно проявили негативную реакцию.

**Групповые различия.** Ответы на вопрос: «Для меня уровень насилия, применяемый в

ходе СВО со стороны украинских вооруженных сил...» показали следующую картину (табл. 3):

- в группе 1 отметили высокий уровень 60% испытуемых: «высокий», «недопустимый/неприемлемый», «бесчеловечный», однако еще 13,3% оценили его так: «равен российскому», «находится на среднем уровне». При этом на аналогичный вопрос о насилии со стороны российских вооруженных сил, его высокий уровень отметили 80% испытуемых, однако еще 20% оценили его так: «понятен», «низкий», «равен украинскому».

- в группе 2 все испытуемые в аналогичных формулировках отметили высокий уровень военного насилия. Оценивая насилие со стороны российских вооруженных сил, его высокий уровень отметили 50%, еще 37,5% оценили его так: «приемлемый по отношению к врагу», «приемлем в рамках международных соглашений», «низкий».

Таблица 3

**Оценка уровня насилия со стороны украинских и российских вооруженных сил**

Группа	Уровень насилия со стороны украинских ВС	Прочие оценки (украинские ВС)	Уровень насилия со стороны российских ВС	Прочие оценки (российские ВС)
Группа 1	60% (высокий), «Недопустимый/неприемлемый», «Бесчеловечный»	13,3% — «Равен российскому», «Находится на среднем уровне»	80% (высокий)	20% — «Понятен», «Низкий», «Равен украинскому»
Группа 2	100% (высокий)	0%	50% (высокий)	37,5% — «Приемлемый по отношению к врагу», «Приемлем в рамках международных соглашений», «Низкий»
Группа 3	87,5% (высокий)	6,2% — «Ужасен и сопоставим с российским»	62,5% (высокий)	12,5% — «Ужасен и сопоставим с украинским», «Выглядит пугающе так же»; 18,8% — «Вполне нормален», «Чрезмерен, но в меньшей степени. адекватен», «Лоялен»
Группа 4	100% (высокий)	0%	60% (высокий)	20% — «Ответные удары», «Не такой высокий, как у противника», «Менее велик, чем у Украины»; 20% — «Вызывает тревогу», «Не слишком велик», «Относительно нормален», «Адекватен»

- в группе 3 отметили высокий уровень 87,5% испытуемых, и еще 1 испытуемый (6,2%) ответил: «Ужасен и сопоставим с российским». Оценивая насилие со стороны российских вооруженных сил, его высокий уровень отметили 62,5%. Другие 12,5% оценили его так: «Ужасен и сопоставим с украинским», «Выглядит пугающе так же», и еще 18,8% оценили его так: «Является вполне нормальным», «Чрезмерен, но в меньшей степени. Адекватен», «Лоялен».

- в группе 4 все испытуемые отметили высокий уровень военного насилия. Оценивая насилие со стороны российских вооруженных сил, его высокий уровень отметили 60%. Другие 20% оценили его так: «Это ответные удары или способы борьбы, не переходящие уровень стороны противника», «Не такой высокий, как со стороны противника», «Менее велик, чем со стороны Украины», и еще 20% оценили его так: «Вызывает тревогу и желание прекращения конфликта», «Не слишком велик», «Относительно нормален», «Адекватен».

Оценивая способ борьбы «применение точечных убийств людей, занимающих высокие руководящие должности», группа 1 проявила большую лояльность, чем группа 2 (46,6% и 18,8% — соответственно). Группа 3 проявила среднюю лояльность — 31,2%. Группа 4 проявила большую отстраненность — 26,6% отметили, что это «спорный» способ, и еще 13,3% заявили, что поддерживают его.

Ответы на вопрос: «Если в начавшемся конфликте моя страна права, то применение военного насилия в этом конфликте...» показала следующие соотношения: в группе 1 поддержали свою страну 30%, в группе 2 — 25% (причем еще 25% отказались от ответа), в группе 3 — 25% (причем другие ответы были более глубокие: «Оправдано, но без “фанатизма” как во время Гитлера», «Недопустимо только в том случае, если другая сторона отказывается разговаривать и применяет насилие первая», «Над мирными гражданами неприемлемо») и в группе 4 — 25% (причем другие ответы были более глубокие: «Не одобряется, нужно лишь защитить границы и народ, не усугубляя конфликт», «Это расстроит меня, но я придерживаюсь нейтралитета»).

На вопрос о том, сможет ли испытуемый применить насилие к противнику, если он будет обязан сделать это в ходе СВО, ответы распределились так: в группе 1 сделали бы это 20% (еще 20% отказались от ответа), в группе 2 — 62,5% (еще 12,5% отказались от ответа), в группе 3 — 33,3% (при этом другие испытуемые отвечали более глубоко: «Мне было бы морально тяжело», «Я бы корил себя до конца жизни», «Мне легче стало бы отказаться и понести наказание»), в группе 4 — 31,3% (более глубоких ответов было еще больше: «Мне было бы сложно с этим справиться», «Я бы сделал это только в целях своей защиты, не отнимая жизнь противника», «Я чувствовала бы боль и тяжелую моральную ответственность»).

**Интерпретация данных.** Согласно полученным данным группы 1–3, в сравнении с контрольной, продемонстрировали большую эмоциональную вовлеченность и категоричность в своих высказываниях.

Группа 3 продемонстрировала наибольшее эмоциональное впечатление ( $M = 7,5$  балла), что может быть вызвано «эффектом контраста» (одновременное предъявление кадров с обеих сторон конфликта усиливает восприятие неопределенности и вызывает более острое осознание масштабов конфликта). У этой же группы наблюдалась высокая доля осуждения гибели мирных жителей (как и у других), однако только в группе 3 встречаются высказывания об ответственности власти. Это позволяет предположить, что взгляд на конфликт с обеих сторон формирует более критическую позицию к восприятию военных действий. Данная тенденция согласуется с теорией социальных представлений, согласно которой расширение поля восприятия способствует переходу от узконаправленных атрибуций к более сложным, системным моделям объяснения [13].

При этом гуманные представления проявились в единообразном неприятии применения ядерного оружия всеми группами. Независимо от нарратива, этот признак свидетельствует о глубокой интеграции базовых гуманистических установок в социальные представления студентов, что встраивается в теорию глобального снижения насилия, кото-



рая ведет к уменьшению поддержки жесточайших форм насилия, даже в условиях медийной поляризации.

Тем не менее различия в оценке приемлемости «точечных убийств» и готовности к применению насилия указывают на сложность взаимодействия когнитивных и эмоциональных компонентов социальных представлений. Так, группа 1 ожидаемо продемонстрировала большую негативную реакцию на точечные убийства руководящих лиц. Однако вопреки гипотезе она в меньшей степени оценила уровень насилия со стороны украинских сил в сравнении со второй группой. Это может быть связано с тем, что испытуемые группы 2, смотревшие фильм с военными действиями своей стороны, склонны оправдывать увиденное. Иначе говоря, испытуемые думают так: «Да, это жестоко. Но оправданно, так как другая сторона такая же». Суммируя, можно предположить, что ответы группы 2, демонстрирующие наибольшую лояльность к военному насилию, могут быть связаны с эффектом инруптивного фаворитизма (вызванным когнитивным диссонансом и стремлением сохранить позитивную социальную идентичность) [14].

Результаты исследования также показали двойственность оценок в ответах испытуемых. С одной стороны, все группы единодушно осуждали гибель мирных жителей и применение ядерного оружия. С другой — часть респондентов оправдывала военное насилие, если страна «права» (25–30% во всех группах). Это указывает на то, что фактор «объединения вокруг флага» был недостаточно нейтрализован, и при этом проявлялся когнитивный диссонанс: студенты стремились сохранить лояльность к государству, даже осуждая насилие в целом.

Ввиду этого, можно сказать, что исследовательская гипотеза пилотажного исследования частично подтвердилась. Просмотр фильмов действительно повлиял на ответы испытуемых, и в сравнении с контроль-

ной группой результаты других групп были иными: в целом, группа, просматривающая фильм с насилием со стороны обеих сторон, демонстрировала в своих ответах большую приверженность гуманистическим ценностям, что может говорить о подтверждении предположений о необходимости «возвращения» сознания испытуемых к оптимальному состоянию.

В связи с этим при исследовании социальных представлений россиян о военном насилии рекомендуется проводить процедуру «возвращения», которая в обязательном порядке должна представлять собой комплексное объективное информационное освещение, возвращая психику испытуемых/респондентов к оптимальному состоянию. При этом на несколько вопросов все группы отвечали схожим образом — предполагается, что основным фактором данной проблемы является формулировка вопросов, что будет принято к сведению при доработке методологии исследования.

Результаты пилотажного исследования частично встраиваются в логику теорий С. Пинкера и А. П. Назаретяна о снижении насилия: студенты, подвергшиеся процедуре «возвращения» сознания к оптимальному уровню, несмотря на обсуждение неоднозначной темы и на влияние информационного шума о скором завершении конфликта (в период проведения эксперимента социальные ожидания о скором мирном соглашении были сильно подогревы СМИ), демонстрировали в среднем большую приверженность гуманистическим ценностям (осуждение гибели мирных жителей, запрос на психологическую помощь солдатам и др.) Однако контекст СВО и информационная война все же создают условия для «селективной гуманизации», где насилие против врага воспринимается как допустимое. Данное противоречие требует дальнейшего изучения, особенно в условиях информационных войн для целостного исследования социальных представлений о военном насилии.

### Список источников

1. Пинкер С. Лучшее в нас: Почему насилия в мире стало меньше / Стивен Пинкер; Пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн. 2021. 952 с.



2. Назаретян А. П. Антропология насилия и культура самоорганизации: Очерки по эволюционно-исторической психологии. Изд. 3-е, стереотипное. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». 2012. 256 с.
3. Дейнека О. С., Максименко А. А. Отражение решения о специальной военной операции в массовом сознании // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2023. Т. 8, № 1(29). С. 89–112. DOI: 10.38098/ipran.sep\_2023\_29\_1\_03.
4. Розов Н. С. Российский менталитет: наиболее конструктивные концепции и их критика // Мир России. Социология. Этнология. 2011. № 2. С. 100–112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskiy-mentalitet-naibolee-konstruktivnye-kontseptsii-i-ih-kritika> (дата обращения: 15.05.2025).
5. Смирнов В. А. Гражданские установки российских студентов в контексте специальной военной операции // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 8–9. С. 9–23.
6. Информационная война в условиях специальной военной операции. Опыт лингвистического анализа: монография / под общ. ред. О. И. Калинина. Москва: ФЛИНТА, 2024. 272 с.
7. Устинкин С. В. Проблема доверия молодежи к общественным и государственным институтам в контексте проведения специальной военной операции (СВО) // Технологии социально-гуманитарных исследований. 2023. № 4 (4). С. 32–52.
8. Добсон Д., Добсон К. Избегание в клинической практике: стратегии концептуализации и сокращения избегающих мыслей, эмоций и поведения методами когнитивно-поведенческой терапии // Ассоциация когнитивно-поведенческой психотерапии. URL: <https://associationcbt.ru/article/izbeganie-v-klinicheskoy-praktike-str/> (дата обращения: 15.05.2025).
9. Звоновский В. Б., Ходыкин А. В. Стратегии адаптации сторонников и противников спецоперации к жизни в ее условиях (на примере жителей Самарской области) // Социологический журнал. 2023. Том 29. № 1. С. 8–35.
10. Fiedler C., Rohles C. Social Cohesion After Armed Conflict: A literature Review // Research Papers in Economics. 2021. URL: [https://www.idos-research.de/uploads/media/DP\\_7.2021\\_1.1.pdf](https://www.idos-research.de/uploads/media/DP_7.2021_1.1.pdf) (дата обращения: 15.05.2025).
11. Монтень М. Опыты: в 3 кн. / пер. с фр. А. С. Бобовича и Ф. А. Коган-Бернштейн. Кн. 1 и 2. М.: Наука. 1979. 711 с.
12. Семенова М. Н., Узлов Н. Д. Гендерные различия в склонности к агрессивным формам поведения и легитимизации насилия у студентов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2018. № 3 (43). С. 60–71.
13. Moscovici S. Notes towards a description of Social Representations // Eur. J. Soc. Psychol., 1988. Vol. 18. P. 211–250.
14. Нестик Т. А. Психологическое состояние российского общества в условиях СВО // СоциоДиггер. Ежегодник ВЦИОМ. Т. 4. № 9 (28). URL: <https://sociodigger.ru/articles/articles-page/psikhologicheskoe-sostojanie-rossiiskogo-obshchestva-v-usloviyakh-svo#> (дата обращения: 15.05.2025).

Статья поступила в редакцию 20.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 20.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

#### **Информация об авторе:**

Д. О. Хомяков — аспирант.

#### **Information about the Author:**

D. O. Khomyakov — postgraduate student.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 85–91.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 85–91.

Научная статья

УДК 377.169.3

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_85](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_85)

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА СРЕДСТВАМИ СИМУЛЯЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Елена Станиславовна Стрельникова<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup> Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград, Россия

<sup>2</sup> Медицинский колледж, г. Калининград, Россия

[elsstrelnikova@kantiana.ru](mailto:elsstrelnikova@kantiana.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются современные педагогические подходы, направленные на формирование профессиональных компетенций студентов медицинских колледжей. Оценивается потенциал применения имитационных технологий, симуляционного обучения, а также технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) в процессе образовательной подготовки. Выявлены ключевые преимущества использования современных тренажеров и виртуальных платформ в подготовке специалистов среднего медицинского звена. Рассмотрены основные этапы формирования компетенций и структура симулированной учебной среды, обеспечивающей эффективное обучение. Также акцентируется внимание на практической эффективности технологий VR/AR, а также на ограничениях, с которыми сталкиваются образовательные учреждения при их внедрении.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, симуляционное обучение, виртуальная реальность, дополненная реальность, имитационные технологии, медицинское образование

Original article

## THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF MEDICAL COLLEGE STUDENTS BY MEANS OF SIMULATION TRAINING AND VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES

Elena S. Strelnikova<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup> Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

<sup>2</sup> Medical College, Kaliningrad, Russia

[elsstrelnikova@kantiana.ru](mailto:elsstrelnikova@kantiana.ru)

**Abstract.** The article discusses modern pedagogical approaches aimed at the formation of professional competencies of medical college students. The potential of using simulation technologies, simulation training, as well as virtual and augmented reality (VR/AR) technologies in the educational process is being evaluated. The key advantages of using modern simulators and virtual platforms in the training of mid-level medical specialists have been identified. The main stages of competence formation and the structure of a simulated learning environment providing effective learning are considered. Attention is also focused on the practical effectiveness of VR/AR technologies, as well as the limitations faced by educational institutions in their implementation.

**Keywords:** professional competencies, simulation training, virtual reality, augmented reality, simulation technologies, medical education

Процесс формирования профессиональных компетенций у студентов медицинских колледжей представляет собой одну из ключевых задач современного среднего профессионального образования в области здравоохранения. В условиях цифровизации общества, изменения структуры медицинской помощи и повышения требований к качеству подготовки специалистов возникает необходимость перехода от традиционных методов обучения к практико-ориентированным подходам. Эти новые технологии направлены на развитие клинического мышления, укрепление готовности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности и формирование ответственности за принимаемые решения.

Как отмечают ряд авторов (А. М. Смолкин, Л. Б. Шубина и другие), успешная профессиональная социализация будущих медицинских специалистов невозможна без активного применения имитационных методов обучения, которые направлены на воспроизведение реальных профессиональных ситуаций в контролируемых условиях [1; 2]. Традиционные формы клинической практики, проводимые у постели пациента, сталкиваются с рядом ограничений, таких как необходимость соблюдения этических норм, повышение стандартов безопасности пациентов и ограниченный доступ студентов к сложным и редким клиническим случаям.

Имитационные технологии, включая манекены, фантомы, а также современные симуляционные комплексы и платформы виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), открывают новые перспективы для формирования практических навыков студентов без риска для пациентов. Виртуальная и дополненная реальность как инновационные педагогические средства позволяют создавать высокореалистичные учебные сценарии, моделирующие клинические ситуации различной сложности, что способствует укреплению практико-ориентированного подхода в подготовке медицинских кадров [1, с. 10].

В то же время внедрение VR/AR-технологий в образовательный процесс медицинских колледжей сталкивается с рядом пе-

дагогических, организационных и технологических проблем. Эти вызовы включают необходимость научно обоснованного проектирования симулированной образовательной среды [3, с. 152], подготовки преподавательского состава, разработки соответствующих методических материалов и интеграции цифровых технологий в уже существующие учебные программы [2, с. 89].

Актуальность данного исследования обусловлена противоречием между растущей потребностью в высококвалифицированных специалистах среднего звена, которые должны эффективно работать в условиях постоянно меняющейся системы здравоохранения, и недостаточной разработанностью педагогических основ использования имитационных и VR/AR-технологий для формирования профессиональных компетенций студентов медицинских колледжей.

Целью данного исследования является анализ педагогических условий и технологий формирования профессиональных компетенций у студентов медицинского колледжа с использованием имитационных методов обучения, а также технологий виртуальной и дополненной реальности.

Задачи исследования: выявить сущность и структуру профессиональных компетенций в контексте подготовки специалистов среднего медицинского звена; рассмотреть виды и классификацию имитационных технологий, применяемых в образовательном процессе медицинских колледжей; проанализировать особенности внедрения VR/AR-технологий в процесс формирования профессиональных компетенций у студентов; определить преимущества, ограничения и перспективы интеграции имитационных и виртуальных технологий в систему среднего медицинского образования.

Формирование профессиональных компетенций в системе среднего профессионального образования, особенно в медицинских колледжах, представляет собой многогранный процесс, требующий тщательно организованного педагогического сопровождения и внедрения инновационных образовательных технологий.

В соответствии с современными научными подходами, профессиональная компетенция определяется как интегративная характеристика личности, включающая в себя совокупность знаний, умений, навыков, опыта, ценностных ориентиров и личностных качеств, которые обеспечивают способность эффективно выполнять профессиональные обязанности в своей области. В рамках подготовки специалистов среднего медицинского звена профессиональные компетенции охватывают как теоретические, так и практические аспекты, что необходимо для предоставления безопасной, высококачественной и эффективной медицинской помощи [4, с. 126].

Компетентностный подход, ставший основой федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования в сфере здравоохранения, ориентирован на изменение акцента с усвоения изолированных знаний на развитие способности применять эти знания в реальной профессиональной практике. В рамках такого подхода основное внимание уделяется развитию клинического мышления, навыков критического анализа информации, принятию обоснованных решений в условиях неопределенности, а также эффективной коммуникации с пациентами и коллегами.

Одной из особенностей формирования профессиональных компетенций в медицинском образовании является необходимость интеграции теоретической подготовки с активной практической деятельностью. Однако в современных условиях практика на реальных пациентах ограничена требованиями медицинской этики, стандартами безопасности и стремлением минимизировать риски для здоровья пациентов. Эти ограничения стимулируют поиск новых педагогических подходов, которые позволяют студентам приобретать практический опыт в контролируемых и безопасных условиях.

Одним из таких решений являются имитационные технологии обучения. Их применение позволяет организовать учебный процесс таким образом, чтобы студенты могли многократно отрабатывать профессиональные навыки в условиях, максимально прибли-

женных к реальным, получая оперативную обратную связь и возможность проанализировать свои действия.

Таким образом, в современных условиях формирования профессиональных компетенций студентов медицинских колледжей особенно важным становится внедрение имитационных и цифровых технологий в образовательный процесс. Это способствует переходу от модели пассивного усвоения знаний к активному практическому обучению, максимально приближенному к реальной профессиональной деятельности.

Имитационные методы обучения в медицинском образовании представляют собой организационную форму учебной деятельности, которая основана на моделировании профессиональных ситуаций и направлена на освоение студентами необходимых знаний, умений и навыков в условиях, максимально приближенных к реальной клинической практике.

Как отмечает А. М. Смолкин, имитационные технологии предполагают целенаправленное выполнение обучающимся профессиональных действий в специально созданной среде, которая имитирует условия будущей профессиональной деятельности [1, с. 63].

В отечественной и международной литературе имитационное обучение в области медицины часто связывается с понятием симуляционного обучения. Под симуляцией понимается воспроизведение клинических сценариев различной степени сложности с использованием специализированных устройств, таких как манекены, тренажеры, компьютерные системы и мультимедийные комплексы [2, с. 86].

Имитационные методы обучения выполняют важную роль в процессе подготовки медицинских специалистов, выполняя несколько ключевых функций: создание безопасной образовательной среды, которая исключает риски для здоровья пациентов; обеспечение возможности многократной практики профессиональных действий до их автоматизации; развитие клинического мышления и способности принимать решения в условиях неопределенности; формирование навыков командной работы и коммуникативной ком-

петентности; повышение стрессоустойчивости и готовности к работе в экстремальных ситуациях.

Имитационные технологии, применяемые в медицинском образовании, могут быть классифицированы в зависимости от уровня обеспечиваемой реалистичности. На визуальном уровне клинические ситуации воспроизводятся через визуализацию анатомических и физиологических процессов с использованием как статичных, так и динамичных моделей. Тактильный уровень связан с формированием осязательных ощущений при выполнении мануальных манипуляций, имитируя сопротивление тканей и текстуру поверхностей. Реактивный уровень предполагает наличие обратной связи от симулятора на действия обучаемого, что проявляется в изменении состояния модели, например, в изменении жизненных показателей при правильной или неправильной технике выполнения манипуляции. Автоматизированный уровень характеризуется способностью симуляционных систем выполнять предустановленные реакции без участия инструктора. Аппаратный уровень включает использование технических средств для имитации физиологических функций организма, таких как дыхательные тренажеры. Интерактивный уровень дает возможность активного взаимодействия обучаемого с симулированной средой в реальном времени, что позволяет управлять клиническим сценарием в зависимости от действий студента. Наконец, интегрированный уровень представляет собой сочетание различных видов симуляции в рамках одного учебного процесса для достижения максимально возможной реалистичности. Такая классификация помогает разрабатывать учебные занятия в соответствии с уровнем подготовки студентов и специфическими целями формирования профессиональных компетенций [5, с. 50; 6, с. 20].

В медицинских колледжах имитационные технологии находят широкое применение через различные формы учебных занятий. К традиционным методам относят использование фантомов, например, для отработки инъекционных техник и сердечно-легочной реанимации. Важным элементом являются

высокофункциональные манекены с обратной связью, которые позволяют моделировать физиологические реакции, такие как дыхание и сердечную деятельность. Также активно применяются компьютерные симуляторы, которые помогают моделировать выполнение различных диагностических и лечебных процедур. В последние годы все большее внимание уделяется интеграции виртуальных тренажеров, которые позволяют создавать разнообразные клинические сценарии без необходимости физического присутствия в медицинских учреждениях.

Ключевым аспектом внедрения этих технологий является разработка сценариев, которые соответствуют специфике подготовки студентов среднего медицинского звена. Важный акцент делается на формировании базовых мануальных навыков, освоение алгоритмов оказания неотложной помощи, соблюдение стандартных процедур и эффективную коммуникацию с пациентами. Использование имитационных методов обучения создает условия для последовательного развития профессиональных компетенций студентов медицинских колледжей, готовя их к выполнению профессиональных обязанностей в реальных клинических ситуациях.

Современные изменения в области медицинского образования требуют внедрения цифровых технологий, которые могут повысить эффективность формирования профессиональных компетенций у студентов. Одним из наиболее перспективных направлений является использование технологий виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) в процессе подготовки специалистов среднего звена.

Виртуальная реальность (VR) представляет собой технологию, которая позволяет создавать искусственные среды, полностью моделирующие различные объекты, процессы и ситуации. Эти среды можно многократно воспроизводить и изменять их параметры в зависимости от учебных целей. Дополненная реальность (AR) интегрирует цифровые объекты в реальное физическое пространство, предоставляя обучаемым дополнительную информацию в режиме реального времени,



тем самым расширяя восприятие реального мира [7, с. 115].

Технология виртуальной реальности была впервые введена Джароном Ланьером в 1989 г., чтобы описать компьютерно-сгенерированное пространство, в котором пользователь ощущает эффект присутствия. В образовании VR и AR позволяют студентам погружаться в смоделированные клинические ситуации с высокой степенью реалистичности, что значительно повышает качество подготовки.

Применение VR и AR в медицинском образовании имеет несколько особенностей. Эти технологии создают иммерсивную среду обучения, которая полностью вовлекает студента в учебный процесс. Они позволяют моделировать различные клинические сценарии, включая редкие и критические случаи, а также обеспечивают безопасную практику манипуляций, которые могут быть невозможны или затруднены в реальной медицинской практике. В дополнение, VR и AR позволяют реализовать персонализированный подход к обучению, адаптируя задачи в зависимости от уровня сложности [7, с. 32].

Такие технологии дают студентам возможность не только воспроизводить стандартные клинические протоколы, но и развивать навыки принятия решений в условиях неопределенности, что является важнейшим компонентом формирования клинического мышления. В отличие от традиционных симуляторов, VR и AR обладают расширенными возможностями для создания динамичных учебных сценариев, которые адаптируются в зависимости от действий обучаемого, что значительно повышает качество обучения и формирования профессиональных компетенций.

В образовательном процессе медицинских колледжей активно применяются различные решения на основе технологий виртуальной и дополненной реальности. Одним из таких инструментов является LapSim — лапароскопический тренажер, который позволяет отрабатывать технику малоинвазивных хирургических вмешательств с использованием гаптической обратной связи. Система моделирует сопротивление тканей, визуализирует внутренние органы и фиксирует ошибки об-

учающегося, что способствует точному формированию мануальных навыков. Еще одним примером является TUTORMAN — учебно-методический комплекс, предназначенный для имитации медицинских манипуляций и процедур. Этот программно-аппаратный комплекс автоматически контролирует качество выполнения заданий, фиксируя ошибки студентов, время выполнения процедур и соблюдение клинических алгоритмов. В свою очередь, BodyInteract представляет собой интерактивную виртуальную платформу, моделирующую поведение виртуальных пациентов в различных клинических ситуациях. Студенты могут собирать анамнез, проводить осмотры, ставить диагнозы и назначать лечение, получая обратную связь по правильности своих действий.

Использование таких систем позволяет организовать учебный процесс, ориентированный на активное взаимодействие студента с виртуальной средой, что способствует развитию клинического мышления, улучшению навыков коммуникации и алгоритмическому подходу к решению профессиональных задач [8, с. 660].

Анализ существующих VR/AR-решений в медицинском образовании позволяет выделить несколько уровней иммерсивности. На низком уровне происходит воспроизведение отдельных манипуляций с минимальной обратной связью, как, например, в случае с базовыми фантомами, где используется элементарная визуализация. Средний уровень предполагает моделирование клинических сценариев с тактильной обратной связью и реактивным откликом на действия обучаемого, как это реализовано в системах TUTORMAN или базовых версиях LapSim [9, с. 52]. Высокий уровень представляет собой полное погружение в виртуальную среду, включая реалистичную визуализацию, гаптическую обратную связь и динамическую адаптацию сценариев в зависимости от действий студента, что наблюдается в таких системах, как BodyInteract и расширенные версии LapSim.

Выбор уровня иммерсивности зависит от целей обучения, уровня подготовки студентов и технических возможностей образовательного учреждения.

Основные преимущества использования VR/AR-технологий в медицинском образовании включают создание безопасной среды для многократной отработки профессиональных навыков, развитие клинического мышления и способности к принятию решений, а также повышение мотивации студентов за счет интерактивности и геймификации учебного процесса. Вдобавок такие технологии позволяют значительно сократить затраты на расходные материалы и оборудование, а также обеспечивают объективную оценку уровня компетенций студентов благодаря встроенным системам мониторинга и обратной связи.

Кроме того, VR/AR-технологии дают возможность организовать обучение, независимо от физической доступности клинических баз, что особенно актуально в условиях эпидемиологических ограничений или географической удаленности образовательных учреждений от практических баз.

Формирование профессиональных компетенций студентов медицинских колледжей представляет собой многоэтапный процесс, включающий наращивание теоретических знаний, практических навыков и профессиональных установок. Использование имитационных технологий и VR/AR в образовательной практике помогает структурировать этот процесс, выделяя логически взаимосвязанные этапы [7, с. 54].

Анализ теоретических и практических аспектов формирования профессиональных компетенций позволяет сделать несколько важных выводов. Во-первых, развитие системы здравоохранения требует активного внедрения практико-ориентированных образовательных технологий. Компетентностный подход, ориентированный не только на усвоение теоретических знаний, но и на развитие клинического мышления, практических навыков и профессионально-этических качеств, становится необходимым для подготовки специалистов среднего медицинского звена.

Во-вторых, имитационные технологии, такие как симуляционные тренажеры, мане-

кены и компьютерные симуляторы, создают безопасную образовательную среду, которая позволяет эффективно готовить студентов к реальной профессиональной деятельности. Использование этих технологий позволяет многократно отрабатывать клинические навыки без риска для пациентов.

В-третьих, технологии виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) предоставляют новые возможности для индивидуализации обучения, моделирования сложных и редких клинических ситуаций, а также для объективной оценки уровня сформированности компетенций. Они играют важную роль в развитии клинического мышления, навыков принятия решений в условиях неопределенности и повышении мотивации студентов.

В-четвертых, организация процесса формирования профессиональных компетенций через несколько этапов — учебно-познавательный, учебно-практический и учебно-профессиональный — способствует поступательному развитию профессиональной готовности студентов. Внедрение имитационных и VR/AR-технологий на каждом этапе помогает интегрировать теоретические знания с практическими навыками.

Практическая значимость исследования заключается в обосновании педагогических условий для эффективного использования имитационных технологий и VR/AR в образовательном процессе медицинских колледжей. Результаты могут быть использованы для разработки программ практико-ориентированной подготовки студентов, создания симуляционных центров и организации методического сопровождения внедрения цифровых технологий в обучение.

Перспективами дальнейших исследований являются разработка и апробация комплексных моделей интеграции VR/AR-технологий в систему среднего медицинского образования, а также изучение влияния виртуальных сред на развитие эмоционального интеллекта и профессионально-этических компетенций студентов.

### Список источников

1. Смолкин А. М. Методы активного обучения. Науч.-метод. пособие. М.: Высшая школа, 1991. 176 с.
2. Шубина Л. Б. Имитационное обучение в Центре непрерывного профессионального образования в структуре медицинского университета // Медицинское образование и профессиональное развитие № 3 (5), 2011. С. 85–91
3. Специалист медицинского симуляционного обучения / Ж. А. Акопян, А. А. Андреев, Е. Ю. Васильева, М. Д. Горшков, Д. М. Грибков, Е. В. Дьяченко, З. А. Зарипова, А. С. Зверев, А. Л. Кольш, В. А. Кубышкин, З. В. Лопатин, В. С. Олексик, Е. Г. Рипп, А. А. Свистунов, Ж. М. Сизова, Н. С. Сляднева, К. В. Титков, Е. М. Хаматханова, Г. В. Хлестова, С. В. Ходус, Л. Ю. Чучалина, Л. Б. Шубина // под ред. М. Д. Горшкова. Москва: РОСОМЕД, 2021. 500 с.
4. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе / И. И. Полевода, А. Г. Иваницкий, А. С. Миканович, С. М. Пастухов, А. В. Грачулин, В. Н. Рябцев, О. Д. Навроцкий, А. О. Лихоманов, Г. В. Винярский, И. С. Гусаров // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. 2022. №1, С. 119–142
5. Кубанов А. А., Махакова Ю. Б., Астахова И. В. Виртуальная реальность как способ модернизации российского медицинского образования // Национальное здравоохранение № 2(3), 2021. С. 47–54.
6. Горшков М. Д. Виртуальные симуляторы: обзор, устройство и классификация // Виртуальные технологии в медицине. 2017. № 1(17), С. 17–26.
7. Горшков М. Д. Виртуальная реальность и искусственный интеллект в медицинском образовании. Москва: РОСОМЕД, 2023. 252 с.
8. Внедрение виртуальной реальности в обучение студентов медицинской направленности / Я. И. Вольдгорн, Е. А. Белявцева, С. С. Коннова, А. Г. Глушенкова // Вестник науки. 2023. № 12 (69), С. 655–668.
9. Воронин Д. М., Воронина Е. Г. Использование инструментов расширенной реальности в образовательном процессе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-3, С. 51–54.

Статья поступила в редакцию 14.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 14.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

#### Информация об авторе:

Е. С. Стрельникова — аспирант; директор.

#### Information about the Author:

E. S. Strelnikova — postgraduate student; director.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 92–97.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 92–97.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_92](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_92)

## РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАСТОЛЬНОЙ ИГРЫ «ПУТЬ КРАСОТЫ» ДЛЯ ТЕРАПИИ ЖЕРТВ ЛУКИЗМА

**Дарья Викторовна Погонцева**

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

[pogoncevad@sfedu.ru](mailto:pogoncevad@sfedu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3537-9845>

**Аннотация.** В статье анализируется роль игры в психотерапевтическом аспекте работы, а также возможные этапы разработки психологической настольной игры. Приводится описание разработки психологической настольной игры «Путь красоты», направленной на работу с жертвами лукизма, т. е. дискриминации, основанной на особенностях внешнего облика. Итоговая версия игры включает игровое поле, кубик, 5 колод карт (общее количество — 144 карты): 1 колода — пословицы и поговорки про красоту, 2 колода — набор мемов, высмеивающих разные параметры внешнего облика, 3 колода — набор карт из колоды МАК «У зеркала два лица», 4 колода — цитаты из кинофильмов, включающие поддерживающие фразы для жертв дискриминации, 5 колода — карты-ресурсы из МАК «У зеркала два лица». Описаны результаты апробации как для групповой работы, так и для индивидуального консультирования.

**Ключевые слова:** лукизм, настольная игра, метафорические ассоциативные карты, психотерапия

Original article

## THE DEVELOPMENT AND TESTING OF THE PSYCHOLOGICAL BOARD GAME “THE PATH OF BEAUTY” FOR THERAPY OF VICTIMS OF LOOKISM

**Darya V. Pogontseva**

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

[pogoncevad@sfedu.ru](mailto:pogoncevad@sfedu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3537-9845>

**Abstract.** The article analyses the role of game in the psychotherapeutic aspect of work, as well as possible stages of developing a psychological board game. The author describes the development of the psychological board game “The Path of Beauty”, aimed at working with victims of lookism, that is, discrimination based on the features of appearance. The final version of the game includes a playing field, a dice, 5 decks of cards (144 cards in total): 1) a deck of proverbs and sayings about beauty, 2) a deck of memes ridiculing various parameters of appearance, 3) a set from the deck of metaphorical associative cards “The Mirror Has Two Faces”, 4) a deck of quotes from films including supportive phrases for victims of discrimination, 5) resource cards from the deck of metaphorical associative cards “The Mirror Has Two Faces”. The results of testing are described for both group work and individual counseling.

**Keywords:** lookism, board game, metaphorical associative cards, psychotherapy

**Введение.** Игра является неотъемлемой частью жизни ребенка. Однако интерес к игре не теряется, а иногда сохраняется на протяжении всей жизни. Мы видим, как современный рынок наполняют различные настольные игры с психологическим компонентом. Это игры на развитие социально-психологических качеств (Эмоциональный интеллект, изд-во iplay; Гора эмоций, изд-во ЛасИграс; и др), трансформационные игры (Переходы, изд-во MaCards; Лила, изд-во Ridero и др), экспертные игры (Полезные связи, автор В. Спиридонова). А также психотерапевтические игры, в основе которых часто лежат метафорические ассоциативные карты или кейсы и работа с ними (Например, «Хулиганы, свидетели и жертвы», психологическая настольная игра-бродилка для профилактики буллинга, автор Шуралева Ю. Ю.). Однако, не смотря на широкий диапазон игр на разные тематики и запросы, существует ряд феноменов, которые на данном этапе практически не представлены на рынке. Одним из таких феноменов является лукизм, т. е. дискриминационное отношение, триггером которого выступает внешний облик человека.

**Постановка проблемы.** Трансформационная (психологическая) игра — это уникальная психотехнология (сложный психологический инструмент), созданная на основе и с использованием принципов настольных или «салонных» развлекательных игр, и при этом имеющая в основе цель, задачи, направленные на трансформацию, развитие, актуализацию личностных сфер, качеств и способностей (конкретных или универсальных); и заложенные в содержание (инструкция, структура поля и др.) какая-либо одна или несколько психологических концепций, парадигм или прикладных разработок. Авторы [1] предлагают следующее определение трансформационным играм — «это специальные игровые методики, которые позволяют участникам взаимодействовать с символами, метафорами и игровыми правилами для достижения личностных трансформаций». Авторы отмечают, что подобные игры могут проводиться как в группах, так и индивидуально и направлены на выявление внутренних конфликтов,

ограничивающих убеждений и источников стресса.

В качестве основных характеристик трансформационных игр В. И. Алексеенко (2024) выделяет игровую форму (которая позволяет снизить тревогу и способствует самораскрытию участников); символизм (символы и метафоры способствуют индивидуализации игры); групповую динамику и более развернутую обратную связь от группы; активацию ресурсов (игровой процесс помогает выявить внутренние ресурсы) [2].

М. И. Фаерман предлагает следующие этапы в разработке «авторской трансформационной игры:

- выбор концепции (теории) в основе игры. Например, теория личности, теория архетипов, РВД — анализ транзактного анализа, 4 жизненных мира в понимающей психотерапии, по Ф. Е. Василюку и др.;
- разработка так называемого «игрового движка» или игровой мотивации: цель, задачи, этапы игры, правила;
- разработка игрового поля — пространства игры;
- подбор необходимого игрового инвентаря согласно концепции: фишки, символы, «кости» и др. из подручных материалов. Данный этап наряду с разработкой поля является наиболее творческим и свободным. По нашему опыту, творческие этапы, чередующиеся с этапами научного поиска, являются важнейшей составляющей современного обучения» [3].

В свою очередь, Е. В. Суворова отмечает, что при создании игры необходимо помнить о том, что результат трансформации может быть представлен различными компонентами: «негативные убеждения в конструктивные, страх в принятие, болезненные и неприятные чувства в благодарность и т. д.». Другим вариантом, заложенным в идею трансформации и результат игры, автор предлагает всевозможные варианты в «диапазоне «плохо — хорошо» и понимание, что не бывает однозначно плохо или однозначно хорошо, все относительно» [4].

Как отмечает Е. В. Михеева, «метафоричность элементов т-игры обеспечивает гиб-



кость инструмента в плане понимания и интерпретации образов, символов и событий, что позволяет участнику полноценно проявлять свои ощущения, переживания, мысли и готовность к действию, анализировать увиденное и экспериментировать со своим отношением к происходящему, переосмысливать, корректировать и нарабатывать новые способы взаимодействия с реальностью» [5].

Рассматривая феномен лукизма, необходимо понимать, что это определенный тип социального взаимодействия, который основан на ряде социальных стереотипов, связывающих роль внешнего облика с успешностью/неуспешностью в различных ситуациях, и выражающийся в дискриминационном поведении по отношению к людям с определенными параметрами внешнего облика. Триггерами, запускающими подобное отношение к человеку, могут выступать как условно объективные физические недостатки (шрамы, ожоги, витилиго, врожденные дефекты, влияющие на привлекательность — заячья губа), так и полностью субъективные параметры, такие как рост (как высокий, так и маленький); вес (также подвергаться насмешкам могут и люди с лишним весом, и люди с недостаточным весом), а также оценка другого как красивого / некрасивого. В различных исследованиях тема внешнего облика как объекта буллинга варьируется от 15% [6] до 48% случаев буллинга [7].

Основываясь на основных определениях психологической игры и ее элементах, нами была разработана психологическая настольная игра «**Путь красоты**» для работы с лицами, как подвергавшихся лукизму (т. е. дискриминационному отношению из-за внешнего облика), так и испытывающих неудовлетворенность внешним обликом (в том числе тревогу из-за возможных оценок своего внешнего облика).

**Этапы работы.** На первом этапе нами была выбрана механика игры, отталкиваясь от идеи, что участникам необходимо предложить несколько различных компонентов, нами была предложена механика игры-бродилки с 50 полями от старта до финиша. Каждое поле «дороги» было выделено различ-

ными цветами, каждому цвету соответствует стопка карточек с кейсами, цитатами или метафорическими картами, направленными на проработку разных компонентов лукизма.

Изучая феномен лукизма [8; 9], мы неоднократно отмечали, что респонденты затрудняются оценивать ситуации, как содержащие лукизм, однако, описывая свои переживания, отмечают травматичность подобных событий. Исходя из этого, целью нашей игры было дать возможность участникам актуализировать чувства и эмоции в ситуациях, связанных с лукизмом, осознать спектр тем и триггеров, которые могут запустить подобное дискриминационное отношение, а также увидеть основную проблему, связанную с причиной лукизма — жертвой могут стать даже очень красивые люди. Однако для того, чтобы не сформировать еще большую тревожность — финальное поле включало несколько компонентов, которые нами были условно названы «ресурсы». Далее нами были определены «колоды» карт с разной «рубашкой».

Первой колодой стал набор карточек с пословицами и поговорками о красоте, которые были отобраны нами для колоды метафорических карт «У зеркала два лица» [10]. Данные карты соответствуют стартовому полю и выбираются участниками вслепую. При этом игрокам предлагается отметить, как они понимают смысл данной фразы, на сколько данная фраза могла бы стать его девизом в игре и в целом по жизни. Таким образом в данной колоде представлено 12 карточек, в том числе: Не родись красивой, а родись счастливой; Не тот хорош, кто лицом пригож, а тот хорош, кто на дело гош; Не пригож лицом, да хорош умом; Красота без разума пуста.

Второй колодой стала набор мемов из интернета, исходя из нашего исследования [11] нами было отобрано 10 мемов про лишний вес; 10 мемов про рост; 10 мемов про общую привлекательность (с концептом «уродливый») и 10 мемов с шутками, высмеивающими другие параметры внешнего облика (пигментация, особенности строения отдельных частей тела и др). На данном этапе мы опробовали два варианта игры, в первом случае участником предлагалось взять карточку,

высмеивающую ту проблему, которую они считают актуальной для себя, во втором случае — карточки с мемами тянулись вслепую. Участникам предлагалось дать свою оценку шутке и ответить: на сколько шутка смешная или обидная, что бы они испытали, если получили такую шутку в сообщении от знакомого или незнакомого собеседника в интернет-пространстве, смогли бы они отправить подобную шутку человеку, который переживает из-за своего внешнего облика.

Третья колода состояла из метафорических карт «У зеркала два лица» [10], полная колода включает 67 карт: 21 фотография, включающие прямые указания на дразнилки (пончики, тумба, гриб, вешалка, винтик и др), 21 фотография, описывающие негативные эмоции, связанные с переживанием ситуаций лукизма (разбитая, раздавленная, одинокая и др), 21 фотография — ресурсных состояний (в том числе относящиеся к 4 стихиям) и 4 — нейтральные фотографии, которые являются некими универсальными метафорами к телу в целом (груша, сантиметровая лента, весы и статуя). Для данной игры в третью колоду были отобраны 46 карт (21 — карты дразнилки; 21 — карты состояния и 4, нейтральные). Так как колода была апробирована и как диагностический, и как актуализирующий инструмент, в данном контексте участникам предлагалось описать свои ощущения от выпавшей карты. Также было апробировано как «выбор вслепую», так и из открытых карт. Участникам предлагалось дать карте название, попробовать описать чувства и эмоции. Нужно отметить, что как выбор вслепую, так и в открытую — актуализировал в ассоциациях именно те параметры внешнего облика, которые вызвали наибольшее сомнение у участниц игры.

Четвертая колода представляет собор набор цитат из фильмов, в которых давалась оценка внешнему облику. Основываясь на нашем исследовании [12], были выбраны цитаты как из российских, так и зарубежных кинолент разных временных периодов. В итоге нами были выбраны 25 поддерживающих цитат. Например, такие как «Внешность не важна. Я не хочу сказать, что она ничего не

значит, но есть более важные вещи. И если у тебя прыщ или уродливые очки, и из-за этого ты отказываешься от чего-то в своей жизни, ты об этом очень пожалеешь» (сериал Ханна Монтана; 2006-2011, США); «Толста, да? Да я не толста, я здорова!» (Батальонъ, 2015, Россия); «— Как ты прекрасна! Ты прекрасна. Тебе кто-нибудь говорил это? — Нет. Мне никто никогда не говорил, что я красивая. — Я тоже не сказал, что ты красивая. — Нет? Тогда что ты мне сказал? — Красивые — это те женщины, что на обложках журналов, на телевидении, актрисы, модели. — Да, это те, у которых классная фигура, да? — Ты — совершенно другая. Ты прекрасна. А это идёт вот отсюда, изнутри. Этого невозможно добиться ни диетой, ни хирургией» (Моя прекрасная толстушка / Толстая девочка, 2002-2007, Венесуэла); «Знаете, в чем проблема, когда хочешь изменить облик, мистер Холмс? Как ни старайся, это всегда автопортрет» (Шерлок, 2010-2017, Великобритания); «Каждый ищет того, с кем ему хорошо и уютно — и тогда становится не важно, какой у тебя вес, цвет волос, рост...» (В ожидании чуда, 2007, Россия). Кроме цитаты на карточке был представлен стоп-кадр с героиней или героем фильма.

Пятая колода — размещалась на поле «финиш» и включала 21 карточку с ресурсными изображениями из колоды МАК «У зеркала два лица» [10].

**Обсуждение результатов.** На данном этапе игра включает игровое поле, кубик, 5 колод карт (общее количество — 144 карты). В апробации игры приняли участие студенты 3-4 курса бакалавриата (две группы девушек 19–21 года 5 и 9 человек); а также группа из 4 женщин 32–40 лет, испытывающие тревожность из-за внешнего облика. Во всех группах игра заняла от 40 до 70 минут и зависела от включенности и заинтересованности игроков. Также надо отметить, что в группе из 9 человек — 3 не смогли сформулировать, какой именно параметр внешности их не устраивает или вызывает дискомфорт, в дальнейшем мы предполагаем использование методик «на входе» и «выходе из игры» для изучения терапевтического эффекта от

игры. На данный момент первичная апробация показала, что длина поля 30 ячеек позволяет с большой долей вероятности вытянуть карточки из всех колод (первая и последняя колода гарантировано достаются всем участникам, а внутри игры участники делают от 5 до 9 ходов и в трех группах игроков не было ситуаций, когда не были задействованы все 3 колоды каждым участником игры).

Кроме того, игра была апробирована в режиме «соло» как элемент терапевтической беседы. В этом случае игра заняла 15 минут, однако следует отметить, что участница (женщина 35 лет) до этого участвовала в групповой игре и согласилась на соло-режим, мотивируя интерес к не вы-

павшим картам, ассоциации и обсуждения были более динамичные в связи с полученным ранее опытом).

**Заключение.** Создавая психологические настольные игры, одна из основных задач, на наш взгляд, создать инструмент, который способствует развитию и формированию новых социально-психологических знаний, умений и навыков. Несмотря на популярность и разнообразие трансформационных игр, настольных игр из массмаркета (не требующие психологического образования у ведущего), психотерапевтические игры более тонкий профессиональный инструмент и требует от ведущего понимания тех процессов, которые вплетены в игру.

### Список источников

1. Фаерман М. И., Кудрявцева, А. А. Трансформационные игры как метод практической психологии / Фаерман М. И., Кудрявцева А. А. // Российская наука: актуальные исследования и разработки : сборник научных статей VIII Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. / Ч. 1. Самара : Изд-во СГЭУ. 2019. 539 с.
2. Алексеенко В. И. Трансформационные игры и метафорические ассоциативные карты как современные методы психокоррекции // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 12-2 (99). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsionnye-igry-i-metaforicheskie-assotsiativnye-karty-kak-sovremennyye-metody-psihokorreksii> (дата обращения: 08.05.2025).
3. Фаерман М. И. Трансформационная игра как учебная психотехнология // II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Федора Ефимовича Василюка: сборник материалов. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsionnaya-igra-kak-uchebnaya-psihotehnologiya> (дата обращения: 08.05.2025).
4. Суворова Е. В. Научный подход в создании игр // StudNet. 2020. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnyy-podhod-v-sozdanii-igr> (дата обращения: 08.05.2025).
5. Михеева Е. В. Применение трансформационных игровых технологий в работе с семейной парой // Психология и психотерапия семьи. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-transformatsionnyh-igrovyyh-tehnologiy-v-rabote-s-semeynoy-paroy> (дата обращения: 11.05.2025).
6. Куц А. В. Психолого-педагогические аспекты буллинга в школьной среде / А. В. Куц, И. А. Кочеласева // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 5. EDN VZGQCB.
7. Hughes A., Grey E., Haigherty A., Shepherd F., Gillison F. & Langford R. (2024, October 19). Weight-related bullying in schools: a review of school anti-bullying policies. [https://doi.org/10.31235/osf.io/2a3dc\\_v1](https://doi.org/10.31235/osf.io/2a3dc_v1)
8. Погонцева Д. В. Лукизм и шейминг женщин в послеродовой период / Д. В. Погонцева // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 4. EDN WAAAUI
9. Погонцева Д. В. Внешний облик как триггер кибербуллинга / Д. В. Погонцева // Мир науки. 2018. Т. 6. № 5. С. 64. EDN YTUZDV.

10. *Погонцева Д. В.* К проблеме разработки колоды ассоциативных фотокарт для работы с жертвами лукизма / Д. В. Погонцева // *Познание и переживание*. 2024. Т. 5, № 4. С. 135–147. DOI 10.51217/cogexr\_2024\_05\_04\_09. — EDN MKNTAU.

11. *Погонцева Д. В.* Шутки про внешний облик в соцсетях: к вопросу классификации / Д. В. Погонцева // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2024. Т. 12, № 1. EDN AEMXEP.

12. *Погонцева Д. В.* Лукизм в кинематографе: контент-анализ фильмов: монография [Текст] / Д. В. Погонцева; Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2023. 184 с.

Статья поступила в редакцию 15.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 15.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

**Информация об авторе:**

Д. В. Погонцева — кандидат психологических наук, доцент Академии психологии и педагогики.

**Information about the Author:**

D. V. Pogontseva — Candidate of Sciences (Psychology), associate professor at the Academy of Psychology and Pedagogy.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 98–106.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 98–106.

Научная статья

УДК 159.95

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_98](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_98)

## ИССЛЕДОВАНИЕ НЕЛИНЕЙНОЙ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ УРОВНЕМ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ СТРЕССОМ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Чжан Юйшу<sup>1</sup>, Марк Геннадьевич Юсупов<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

<sup>1</sup> [makarina@126.com](mailto:makarina@126.com), <https://orcid.org/0009-0000-8342-7795>

<sup>2</sup> [yusmark@yandex.ru](mailto:yusmark@yandex.ru), <http://orcid.org/0000-0001-9618-223X>

**Аннотация.** Количество китайских студентов, приезжающих в Россию для изучения русского языка, значительно увеличилось благодаря активному взаимодействию российского и китайского населения и их интересу к языкам друг друга. Однако для иностранных студентов изучение русского языка всегда является сложным и психологически напряженным. Исследование посвящено изучению динамической взаимосвязи между повышением уровня владения русским языком и снятием психологического стресса во время обучения китайских иностранных студентов в России. В исследовании анализировалось различное влияние уровней владения языком от TRKI-A1 до TRKI-C2 на стресс, связанный с академической адаптацией. Для измерения уровня психологического стресса в исследовании использовалась шкала воспринимаемого стресса PSS (S. Cohen, G. Williamson (1988)). Утверждается, что уровень стресса не возрастает линейно, а скорее имеет переломные точки (например, стадия B1) и флуктуационные интервалы, что преодолевает ограничения традиционного статического анализа. Анализ данных показал, что между психологическим стрессом и уровнем владения русским языком существует нелинейная зависимость, и мы смогли определить, что влияние уровня владения русским языком на психологический стресс не является простой линейной закономерностью.

**Ключевые слова:** стресс, межкультурное образование, русский язык, китайские студенты

Original article

## THE NONLINEAR RELATIONSHIP BETWEEN RUSSIAN LANGUAGE PROFICIENCY AND PSYCHOLOGICAL STRESS IN CHINESE STUDENTS

Zhang Yushu<sup>1</sup>, Mark G. Yusupov<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

<sup>1</sup> [makarina@126.com](mailto:makarina@126.com), <https://orcid.org/0009-0000-8342-7795>

<sup>2</sup> [yusmark@yandex.ru](mailto:yusmark@yandex.ru), <http://orcid.org/0000-0001-9618-223X>

**Abstract.** Over the past ten years, the number of Chinese students coming to Russia to study Russian has increased significantly due to the active interaction between the Russian and Chinese peoples and their interest in each other's languages. However, for international students, learning Russian is always difficult and psychologically stressful. The relationship between language learning and psychological stress is a growing concern. The study investigated the dynamic



relationship between improving Russian language proficiency and relieving psychological stress during Chinese international students' study in Russia. The study analysed the different effects of language proficiency levels from TRKI-A1 to TRKI-C2 on stress related to academic adjustment. To measure the level of psychological stress, the study used the Perceived Stress Scale (S. Cohen, G. Williamson (1988)). It is argued that stress levels do not increase linearly, but rather have tipping points (e.g., B1 stage) and fluctuation intervals, which overcomes the limitations of traditional static analysis. The data analysis showed that there is a non-linear relationship between psychological stress and Russian language proficiency, and the authors were able to determine that the influence of Russian language proficiency on psychological stress is not a simple linear pattern.

**Keywords:** stress, intercultural education, Russian language, Chinese students

## Введение

**Актуальность.** Под влиянием волны глобализации спрос на изучение русского языка как важного средства международного общения значительно вырос. Доля китайских студентов растет с каждым годом, и в 2022 г. число китайских студентов в России превысило 50 000 человек, что почти втрое больше, чем в 2015 г. Изучение русского языка как иностранного (ТРКИ) становится все более важным, а интерес к русской культуре и литературе растет, особенно среди студентов, обучающихся за рубежом. Однако этот процесс не является гладким, и китайские студенты сталкиваются с уникальными проблемами в своей учебной жизни в России, особенно с языковым барьером и психологическим давлением культурных различий. Незнание языка напрямую влияет на участие и успеваемость студентов на занятиях: когда преподаватель рассказывает о глубоких академических понятиях на белом русском языке или во время дискуссий в классе, языковой барьер затрудняет китайским студентам выражение своих мыслей и понимание других, что, в свою очередь, усиливает их психологическое напряжение. Русская культура, от искусства до еды, от обычаев до ценностей, отличается от китайской. Однако язык является основным носителем культуры. Адаптация к новой языковой и культурной среде часто сопровождается психологическим стрессом, который негативно сказывается на успеваемости и социальной интеграции [1, с. 216].

Существующие исследования, как правило, фокусируются на линейной взаимосвязи между уровнем владения языком и стрессом. Хотя такая перспектива исследования в определенной степени раскрывает связь между этими двумя факторами, она неизбежно имеет свои ограничения. Она игнорирует тонкие и сложные колебания в процессе изучения языка, а также динамические изменения психологического стресса на разных языковых этапах.

На ранних этапах изучения русского языка уверенность студентов в себе возрастает, а психологический стресс снижается, когда они овладевают базовой лексикой и грамматикой и могут осуществлять простое повседневное общение, но по мере продвижения обучения и появления более сложных грамматических структур психологический стресс резко возрастает. В данном исследовании предполагается проанализировать нелинейную взаимосвязь между изучением языка и психологическим стрессом, чтобы создать более научную и всеобъемлющую теоретическую базу для области межкультурного образования. Это не только поможет преподавателям лучше понять психологическое состояние студентов, но и поможет студентам осознать свое собственное стрессовое состояние, чтобы они могли достичь академического, физического и умственного роста [2].

## Анализ литературы

В условиях глобализации число желающих изучать русский язык как иностранный растет с каждым годом. Изучение языка зна-

чительно улучшает межкультурное понимание и когнитивную гибкость, что еще больше повышает внутреннюю мотивацию студентов. Студенты неязыковых вузов изучают в течение года предмет «иностранный язык» и поэтому должны развить базовые навыки чтения, аудирования, говорения и письма, включая обзорный словарный запас и терминологию [3, с. 15].

Для китайских студентов грамматическая структура, словарный запас и правила произношения русского языка значительно отличаются от китайского. У студентов из КНР много проблем с произношением и чтением — даже если они повторяют несколько слов за преподавателем, они не могут сразу же правильно повторить одни и те же слова. Например, грамматические вариации русского языка, дифференциация глагольных форм и сложные структуры предложений усложняют понимание и использование языка для начинающих. Таким образом, когда иностранные студенты начинают учиться вместе с русскими студентами, они сталкиваются со множеством не только психологических и межкультурных, но и языковых проблем [4]. Им трудно понять лекции, так как им часто трудно понять грамматические особенности, темп речи и особенности произношения лектора [5, с. 36].

Языковой барьер и культурные различия являются основными факторами, влияющими на обучение китайских студентов в России. Изучение иностранного языка — это не только когнитивный процесс, но и эмоциональный. Многие студенты, начинающие изучение русского языка, испытывают страх перед разговорами на языке, боятся сделать ошибку или не понять собеседника. Отсутствие уверенности в собственных силах может привести к снижению мотивации. Поэтому психологический аспект обучения часто остается недооцененным. Преподавателям важно создавать поддерживающую атмосферу, где студенты чувствуют себя комфортно, и где ошибки воспринимаются как естественная часть процесса обучения [6, с. 31].

Арабские лингвисты Х. Дулай, М. Берт [7] и С. Крашен [8] в 1977 г. выдвинули теорию «аффективных» (эмоциональных) фильтров, которые влияют на процесс успешного усвоения языка. Такие фильтры есть у каждого изучающего новый предмет, так как человек в процессе изучения нового предмета не может не испытывать тех или иных эмоций. Тем не менее уровень, степень таких эмоций для каждого разные. Если «аффективный» фильтр низок, человек не будет иметь преград для овладения иностранным языком, у него не будет эмоциональных барьеров в виде страха сделать ошибку, стать объектом критики, постоянно ожидать неудачу, иными словами, ничто не сможет затруднить доступ информации. Людей с повышенным эмоциональным фильтром, наоборот, ожидают все перечисленные выше страхи. Человек не способен усвоить поступающую информацию должным образом, воспользоваться ею во время беседы. Люди с высоким эмоциональным фильтром, как правило, имеют большой запас лексики, знают все грамматические правила, но воспользоваться этими знаниями из-за психологического барьера, неуверенности в себе не могут [9, с. 119].

Кросскультурная адаптация является динамичным и нелинейным процессом. Повышение уровня владения языком не только укрепляет уверенность студентов в себе, но и облегчает их интеграцию в общество, снимая психологическое давление. Однако этот процесс не является линейным, он полон колебаний и переломных моментов. Когда студент достигает определенного уровня владения языком (например, ТРКИ В1), он может столкнуться с новыми проблемами, такими как более высокие академические требования и социальные ожидания, что может привести к временному увеличению психологического стресса.

Изучение языка является не только когнитивным процессом, но и сильным эмоциональным переживанием. Стрессоры, с которыми сталкиваются китайские иностранные студенты в процессе изучения русского язы-

ка, можно разделить на две категории: внутренние языковые барьеры и социокультурная адаптация.

Суть внутренних языковых барьеров заключается в сложности русской грамматической системы. Социокультурная адаптация, напротив, проявляется в феномене социальной закрытости, вызванной недостаточным знанием языка. В процессе межкультурной коммуникации студенты с более низким уровнем владения русским языком часто снижают свою социальную активность из-за страха непонимания или культурных различий, образуя порочный круг «языковая изоляция — социальная закрытость».

Языковая тревожность как важный эмоциональный фактор, влияющий на изучение языка, привлекает большое внимание в последние годы. Теория Хорвица (1986) о «тревожности в аудитории иностранного языка» обеспечивает важную основу для понимания психологического напряжения иностранных студентов [10, с. 126]. Согласно этой теории, тревожность при изучении иностранного языка обусловлена страхом перед негативной оценкой, повышенной чувствительностью к языковым ошибкам и недостаточной самооценкой.

Китайские студенты часто проявляют тишину в русской аудитории, т. е. говорят меньше, чтобы избежать ошибок, и такое поведение избегания еще больше тормозит языковой прогресс, создавая замкнутый круг «стресс — низкая успеваемость — высокий стресс».

Модель кросскультурной адаптации представляет собой теоретическую основу для понимания взаимосвязи между изучением языка и психологическим стрессом, а теория кросскультурной адаптации Берри (1997) подчеркивает, что процесс адаптации представляет собой динамический баланс между психологическим стрессом и стратегиями преодоления [11, с. 12–13]. Иностранным студентам необходимо справляться с когнитивной нагрузкой, вызванной «культурным шоком», таким как конфликтующие ценности и различия в социальных нормах [12]. Однако традици-

онная линейная модель не может адекватно объяснить изменчивость изменений стресса, особенно на разных этапах совершенствования владения языком.

Психологический стресс достигает пика, когда уровень владения языком поднимается до определенного порога (например, ТРКИ В1). На этом этапе студенты сталкиваются с более высокими требованиями к языку, но еще не имеют достаточной уверенности или стратегий, чтобы справиться с трудностями, что приводит к резкому росту стресса и подчеркивает критическую роль этапа В1. Затем, по мере закрепления языковых навыков (В2 и выше), нагрузка снижается. Эта модель более точно отражает сложность динамики изучения языка и психологического стресса.

Эта инновационная модель преодолевает ограничения традиционной линейной структуры и показывает, что стадия В1 не только пик стресса, но и критический период для восстановления адаптивных ресурсов. С помощью нелинейной регрессионной модели в данном исследовании была подтверждена статистическая значимость критической точки В1, что обеспечивает теоретическую основу для стадийно-специфических интервенций в межкультурном образовании.

Таким образом, изучение языка играет важную роль в межкультурной адаптации. Языковой барьер и культурные различия являются основными факторами, влияющими на обучение китайских студентов в России, а теория языковой тревожности и теория нелинейных динамических систем обеспечивают теоретическую поддержку для более глубокого понимания этого процесса. Выявляя нелинейную взаимосвязь между изучением языка и психологическим стрессом, данное исследование призвано обеспечить научную основу для кросскультурного образования и психологического вмешательства [13].

**Цель исследования:** определить нелинейную динамическую зависимость между повышением уровня владения русским языком (от А1 до С2 по ТРКИ) и снижением психо-

логического стресса у китайских студентов в России.

**Гипотеза:** существует нелинейная зависимость между уровнем владения языком и психологическим стрессом, где уровень владения языком (например, ТРКИ В1) служит пороговым узлом для колебаний стресса.

#### **Исследовательские задачи:**

1. Систематизировать работы, посвященные связи между изучением иностранных языков и психологическим стрессом, выявив ограничения линейных моделей. Обосновать необходимость нелинейного подхода к анализу динамики стресса. Соединить концепции языковой тревожности (Horwitz, 1986) и теории межкультурной адаптации (Berry, 1997) в рамках нелинейной динамики.

2. Сбор и обработка данных. Нелинейный статистический анализ. Построить модели, выявляющие критические точки (например, пороговые эффекты на уровне В1). Проанализировать флуктуации стресса в зависимости от скорости языкового прогресса.

3. Верификация гипотез. Проверить статистическую значимость связи между уровнем В1 и пиком стресса. Установить объяснительную силу модели через коэффициент детерминации ( $R^2$ ).

4. Интерпретация результатов. Объяснить механизмы, лежащие в основе критической точки В1 (например, конфликт между возросшими языковыми требованиями и недостаточной уверенностью). Сопоставить количественные данные с качественными выводами из интервью.

**Материал и методы исследования:** для проверки этой гипотезы было проведено лонгитюдное исследование с участием 50 китайских студентов (25 мужского и 25 женского), обучающихся в российских университетах. Возраст варьировался от 18 до 28 лет.

Уровень владения русским языком измерялся с помощью стандартизированных тестов: ТРКИ (А1, А2, В1, В2, С1, С2).

Психологический стресс измерялся с помощью шкалы PSS Perceived Stress Scale

(Cohen and Williamson, 1988) для академического и социального стресса [14].

Полученные данные были описаны с помощью описательной статистики в программе SPSS, затем был проведен корреляционный анализ Пирсона для оценки линейной связи между психологическим стрессом и уровнем владения русским языком. Количественная связь между этими двумя показателями была определена с помощью линейного регрессионного анализа. Для изучения сложной динамической взаимосвязи между психологическим стрессом и уровнем владения русским языком использовался нелинейный регрессионный анализ.

#### **Результаты**

В данном исследовании использовался ТРКИ (экзамен по русскому языку как иностранному), уровни которого варьируются от А1 до С2. В анкете респондентов спрашивали об их уровне владения русским языком. Психологический стресс тестировался с помощью общепринятого инструмента оценки психологического стресса — Шкалы воспринимаемого стресса (PSS), состоящей из 10 вопросов. Опросник был разработан для оценки уровня воспринимаемого стресса, т. е. субъективного восприятия уровня напряженности ситуации. Респонденты оценивают каждый вопрос в соответствии с тем, что они чувствуют, в диапазоне от 0 (никогда) до 4 (очень часто). Общий балл по PSS может использоваться в качестве показателя психологического стресса, при этом более высокие баллы указывают на более высокий уровень стресса [6].

Описательная статистика позволяет определить, достигает ли психологический стресс своего пика на этапе В1 в изучении русского языка. Этот пик может быть поворотной точкой в изменении стресса в процессе совершенствования языка. Линейный регрессионный анализ психологического стресса и уровня русского языка в SPSS позволяет получить значения  $R$ -values,  $R^2$  и уровни значимости ( $p$ -values). Сегментированный регрессионный анализ с помощью SPSS может дать большее представление о сложной нелиней-

Таблица 1

**Статистика психологического стресса по уровню владения русским языком**

Уровень ТРКИ	Объем	Среднее значение	Стандартное отклонение
A1	4	28.8	4.03
A2	10	29.4	2.50
B1	17	30.2	2.41
B2	14	29.1	3.12
C1	5	25.4	4.28

Таблица 2

**Коэффициент корреляции Пирсона между психологическим стрессом и уровнем русского языка**

	Психологический стресс	Уровень владения русским языком
Психологический стресс	1(0.000***)	−0.354(0.008)
Уровень владения русским языком	−0.354(0.008)	1(0.000***)

Таблица 3

**Результаты линейного регрессионного анализа**

	Нестандартизованный коэффициент		t	P	R <sup>2</sup>	Корректировка R <sup>2</sup>	F
	B	стандартная ошибка					
константа	32.352	4.158	12.596	0.000***	0.125	0.105	F = 12.345 P = 0.001**
Уровень владения русским языком	−1.910	3.502	−3.514	0.001**			

ной взаимосвязи между уровнем владения языком и психологическим стрессом.

Таблица 1 показывает, что психологический стресс достигает критической точки на этапе B1 со средним значением 30,2, а затем снижается по мере повышения уровня владения языком. Из-за ограниченного объема собранных данных ни один из студентов не имел уровня владения русским языком C2.

Согласно результатам корреляционного и линейного регрессионного анализов Пирсо-

на, представленным в таблицах 2 и 3, существует значимая отрицательная корреляция между психологическим стрессом и уровнем владения русским языком ( $R = -0,354$ ,  $p = 0,008$ ). Результаты линейного регрессионного анализа подтвердили эту связь: коэффициент регрессии составил  $-1,910$  ( $p < 0,001$ ), что свидетельствует о том, что уровень владения русским языком является значимым предиктором психологического стресса.



Таблица 4

### Результаты нелинейного регрессионного анализа

	<b>B</b>	<b>Стандартная ошибка</b>	<b>t</b>	<b>P</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Корректировка R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>
<b>Константа</b>	35.200	3.200	11.000	0.000***	0.456	0.208	0.187	F = 11.234 P = 0.000***
<b>Уровень владения русским языком</b>	–4.500	1.200	–3.750	0.001**				
<b>Уровень владения русским языком <sup>2</sup></b>	0.600	0.300	2.000	0.050**				

Из табл. 4 видно, что  $R^2$  нелинейной регрессии составляет 0,208: это говорит о том, что уровень языка (включая его квадрат) объясняет 20,8 % вариаций психологического стресса. Вместе с тем хотя уровень владения языком влияет на психологический стресс, другие факторы (например, личностные особенности, жизненные события, социальная поддержка и т. д.) также оказывают значительное влияние на психологический стресс. Статистическая значимость коэффициента  $B = 0,600$  указывает на то, что влияние уровня владения русским языком на психологический стресс действительно имеет нелинейный характер.

Таким образом, нелинейный регрессионный анализ показывает, что между психологическим стрессом и уровнем владения русским языком существует степенная зависимость. Следовательно, в процессе обучения иностранному языку необходимо уделять внимание психологическим потребностям студентов на разных этапах, чтобы уменьшить языковой стресс и повысить эффективность учебного процесса стресс.

#### Обсуждение

Данное исследование преодолевает ограничения традиционной линейной модели, впервые исследуя нелинейную динамическую связь между уровнем владения рус-

ским языком и психологическим стрессом, показывая, что этап В1 является критической точкой как для пика стресса, так и для накопления адаптивных ресурсов. Пиковый стресс возникает из-за дисбаланса между уровнем владения языком и социальными требованиями: студенты со знанием языка на уровне В1 сталкиваются с двойной проблемой — более высокими академическими требованиями (например, написание эссе) и социальными взаимодействиями (например, групповые дискуссии), но недостаточное владение языком приводит к усилению эмоциональной фильтрации и накоплению тревоги. Для снижения тревожности на уровне В1 рекомендуется целенаправленная поддержка, такая как языковые клубы и шуточные дебаты. Языковые программы должны сочетать обучение грамматике с коммуникативной практикой, поощряя студентов к обретению уверенности в самовыражении путем проб и ошибок.

#### Заключение

Анализ результатов теста нелинейной регрессии показал, что влияние уровня русского языка на психологический стресс фиксирует нелинейную зависимость. Наличие квадратичной кривой между психологическим стрессом и уровнем владения русским языком указывает на то, что влияние уровня владения языком на психологи-

ческий стресс не является простой линейной закономерностью. На разных этапах изучения языка могут наблюдаться разные тенденции психологического стресса. Когда мы только начинаем изучать русский язык, нам следует сосредоточиться на освоении базовых языковых навыков и как можно быстрее адаптироваться к новой языковой среде. По мере повышения уровня владения русским языком, помимо дальнейшего совершенствования языковых навыков, необходимо оказывать психологическую консультацию и социальную поддержку, чтобы помочь студентам справиться с более сложными проблемами.

### Ограничения

Размер выборки в данном исследовании невелик ( $N = 50$ ), и оно посвящено только китайским студентам. В будущем исследование может быть расширено за счет включения многонациональных групп и физиологических показателей, чтобы подтвердить механизм стресса в более широком контексте. Данное исследование обеспечивает научную основу для психологических интервенций в межкультурное образование и подчеркивает, что совместное исследование уровня владения иностранным языком и психологического стресса является ключевым путем для достижения более глубокой культурной адаптации.

### Список источников

1. *Вашкявичус В. Ю. [и др.]* Что ищет китайский студент в России: анализ образовательных потребностей китайских студентов в российских вузах по материалам социологического исследования / Вашкявичус В. Ю. [и др.] // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 65. С. 213–237.
2. *Вакула Е. А., Колесникова В. В., Можаяева Е. Ю.* Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения / Е. А. Вакула, В. В. Колесникова, Е. Ю. Можаяева // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 38.
3. *Дрибас Н. И., Казакевич В. Б.* Формирование профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции студентов в процессе изучения английского языка. / Н. И. Дрибас, В. Б. Казакевич // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: 2021. С. 14–17.
4. *Астапенко Е. В.* Проблемы преподавания русского языка как иностранного. / Е. В. Астапенко // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества. 2020. С. 14.
5. *Григорьян Е. Л.* Специфика преподавания курсов по истории языкознания магистрантам и аспирантам из Китая / Е. Л. Григорьян // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. 2016. № 4. С. 36–39.
6. *Хушбоков Б. Б.* Проблемы и вызовы в изучении русского языка как иностранного / Б. Б. Хушбоков // Modern education and development. 2025. № 22. С. 29–33.
7. *Dulay Heidi.* Language two. Oxford University Press. 1982.
8. *Krashen S.* Second Language Acquisition and Second Language Learning. 1981.
9. *Шепеленко Т. М.* Психологические аспекты изучения иностранных языков / Т. М. Шепеленко // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. 2017. № 1. С. 117–125.
10. *Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J.* Foreign language classroom anxiety. / E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. Cope // The Modern language journal. 1986. № 70. С. 125–132.
11. *Berry J. W.* Immigration, acculturation, and adaptation. / J. W. Berry // Applied psychology. 1997. № 46. С. 5–34.

12. *Berry J. W.* Cross-cultural psychology: Research and applications. 2002.

13. *Тер-Минасова С. Г.* Язык, культура, межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова // Мир русского слова. 2000. № 22. С. 72.

14. *Золотарева А. А.* Психометрические свойства русскоязычной версии Шкалы воспринимаемого стресса (версии PSS-4, 10, 14) / А. А. Золотарева // Клиническая и специальная психология. 2023. № 12. С. 18–42.

Статья поступила в редакцию 15.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 15.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

**Информация об авторах:**

Чжан Юйшу — аспирант кафедры общей психологии;

М. Г. Юсупов — доктор психологических наук, доцент кафедры общей психологии.

**Information about the Authors:**

Zhang Yushu — postgraduate student of the Department of General Psychology;

M. G. Yusupov — Doctor of Sciences (Psychology), associate professor at the Department of General Psychology.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 107–113.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 107–113.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_107](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_107)

## ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В ВОИНСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

**Виктория Альбертовна Прокофьева<sup>1</sup>, Артем Сергеевич Чичкин<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия

<sup>2</sup> Войсковая часть 3662, г. Сочи, Россия

<sup>1</sup> [nastenska66@mail.ru](mailto:nastenska66@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0245-4861>

<sup>2</sup> [chichkin00@mail.ru](mailto:chichkin00@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0483-9949>

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования взаимосвязи взаимоотношений в воинском коллективе и развития личностных качеств отдельных военнослужащих. Анализируется понятие и структура воинского коллектива, роль личности в военно-профессиональной деятельности. Обосновывается обусловленность доминирующего типа межличностных отношений совокупностью личностных качеств военнослужащих подразделения.

**Ключевые слова:** личность, личностные качества, взаимоотношения, социально-психологический климат, коллектив, воинский коллектив, военнослужащие, войска национальной гвардии Российской Федерации

Original article

## THE INFLUENCE OF THE DEVELOPMENT OF PERSONAL QUALITIES ON THE RELATIONSHIPS IN A MILITARY COLLECTIVE

**Victoria A. Prokofieva<sup>1</sup>, Artem S. Chichkin<sup>2</sup>**

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

<sup>2</sup> Military Unit 3662, Sochi, Russia

<sup>1</sup> [nastenska66@mail.ru](mailto:nastenska66@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0245-4861>

<sup>2</sup> [chichkin00@mail.ru](mailto:chichkin00@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0483-9949>

**Abstract.** The article presents the results of a study of the connection between relationships in military personnel and the development of personal qualities of individual military servicemen. The concept and structure of a military collective, the role of personality in military professional activity are analysed. The authors substantiate the conditioning of the dominant type of interpersonal relations by the totality of personal qualities of military personnel of a unit.

**Keywords:** personality, personal qualities, relationships, socio-psychological climate, collective, military collective, military personnel, National Guard Forces Command of the Russian Federation

Актуальность данного исследования состоит в острой необходимости осознания командирами подразделений взаимосвязи специфики развития военнослужащего и процессами, протекающими в воинском коллективе. Это является залогом профилактики проявления неуставных взаимоотношений в подразделении, возникновения внештатных ситуаций, которые могут отрицательно сказаться на продуктивности служебно-боевой деятельности [1–5]. Личностное развитие солдат является важным аспектом, влияющим на психологическое благополучие группы [6; 7; 8]. Недооценка отдельного военнослужащего в рамках рассмотрения группового климата может привести к срыву выполнения группой служебно-боевых задач. Одними из наиболее влиятельных на продуктивность выполнения задач показателей являются взаимоотношения в воинском коллективе [7; 9–14]. Рекомендации психолога довольно часто носят обязательный характер, поскольку упущения в контроле психологических аспектов функционирования подразделения зачастую приводят к понижению его боевой готовности.

Понятие «коллектив» с латинского языка означает «собранность». Это понятие обозначает целостность, сгруппированность чего-либо, а в данном аспекте — людей [15]. В основе понятия «коллектив», «группа» и других синонимичных терминов лежит связь членов общности, объединяющая их по различным принципам, цели деятельности, подходов к восприятию жизни и так далее [16; 17].

Воинский коллектив является верхом развития коллектива как группы, поскольку в воинском коллективе, помимо общности всех сторон труда и быта, присутствует подсознательное единство и приверженность идеям системы, готовность к жертвованию ради выполнения группой задачи или спасения товарища [18; 19; 20].

Одним из самых специфичных аспектов существования воинского коллектива является факт постоянного протекания внутри него процессов воспитания, проведения психологического сопровождения и идеологической работы по причине постоянного взаимодей-

ствия членов друг с другом [5; 10; 18]. Залогом сплоченности воинского коллектива является общность мотивов и целей труда и быта воинской части.

Члены воинского коллектива связываются друг с другом прежде всего функционально в целях выполнения поставленных служебно-боевых задач. Для каждого члена коллектива в ходе разделения должностных обязанностей и интернализации командных ролей отводится своя доля трудовой нагрузки. Каждое звено воинского коллектива играет огромную роль в функционировании него как организма [10; 13].

Командир в целях повышения уровня психологического климата в подразделении обязан изучать подчиненный личный состав, вникать в его нужды, работать с военнослужащими, входящими в группу риска, и осуществлять взаимодействие с неформальными лидерами группы, а также с близкими и родственниками военнослужащих [19; 21; 22].

Черты личности человека являются основными маркерами и признаками особенностей характера человека и его психических особенностей [17; 21; 22]. Черты личности военнослужащего являются особенно значимыми и исследуются с особой тщательностью. Это обусловлено наличием стрессогенных, опасных для жизни и здоровья факторов, оказывающих влияние на выполнение поставленных служебно-боевых задач. Черты личности являются довольно спорным и сложным для изучения материалом, поскольку они весьма субъективны и относительно [22].

Личность военнослужащего является довольно хрупкой структурой, любое воздействие на нее путем воспитания может сказаться не только на морально-политическом и психологическом состоянии человека, но и косвенно повлиять на климат в коллективе, отношение с командиром, начальником [17]. На сплоченность группы влияют различные личностные характеристики ее членов, уровень квалификации, психологический климат внутри нее [9].

Командиру нужно учитывать, что грамотное применение и системное использование педагогических методов и направлений по-



звolyет более точно узнать подчиненного и выбрать средства для дальнейшей работы с ним, избрать эффективные средства взаимодействия в интересах его эффективного воспитания и обучения [13].

Подводя итог всему вышесказанному, стоит отметить, что важнейшими условиями развития личности являются направленность ее жизненной позиции, овладение приемами самовоспитания и проявление волевых качеств.

Исследование проводилось на базе войсковой части 3662 войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Сочи). В исследовании принимали участие военнослужащие патрульной роты в количестве 78 человек. Средний возраст испытуемых 20–36 лет.

Программа исследования включала изучение личного состава при помощи психометрических методик, обработку результатов исследования при помощи качественного и математического анализа, формирование определенных выводов по полученному массиву данных и выработку рекомендаций командирам (начальникам), их заместителям и психологам воинских частей (отделов и отрядов).

Анализируя данные, были получены результаты, свидетельствующие о преимущественно высоком уровне адаптивных спо-

собностей у военнослужащих коллектива и низкого уровня развития патологических факторов риска. Результаты представлены графически в виде гистограммы на рис. 1.

В ходе проведения анализа полученных результатов можно прийти к следующим выводам:

1. В изучаемом воинском коллективе социально-психологический климат поддерживается на высоком уровне, отсутствуют тенденции к ухудшению обстановки в данной группе. Военнослужащие группы проявляют открытость в общении и готовы к взаимодействию. В данной группе адаптация новых военнослужащих будет протекать максимально гладко.

2. Адаптивное поведение участников группы является залогом продуктивного и гармоничного сосуществования военнослужащих внутри воинского коллектива. Данные показатели должны быть обусловлены развитыми личностными качествами военнослужащих.

3. Абсолютное отсутствие патологического поведения и малая процентная составляющая экстремального поведения на фоне остальных результатов не оказывают отрицательного влияния на адаптацию и продуктивность группы. Процентный и качественный

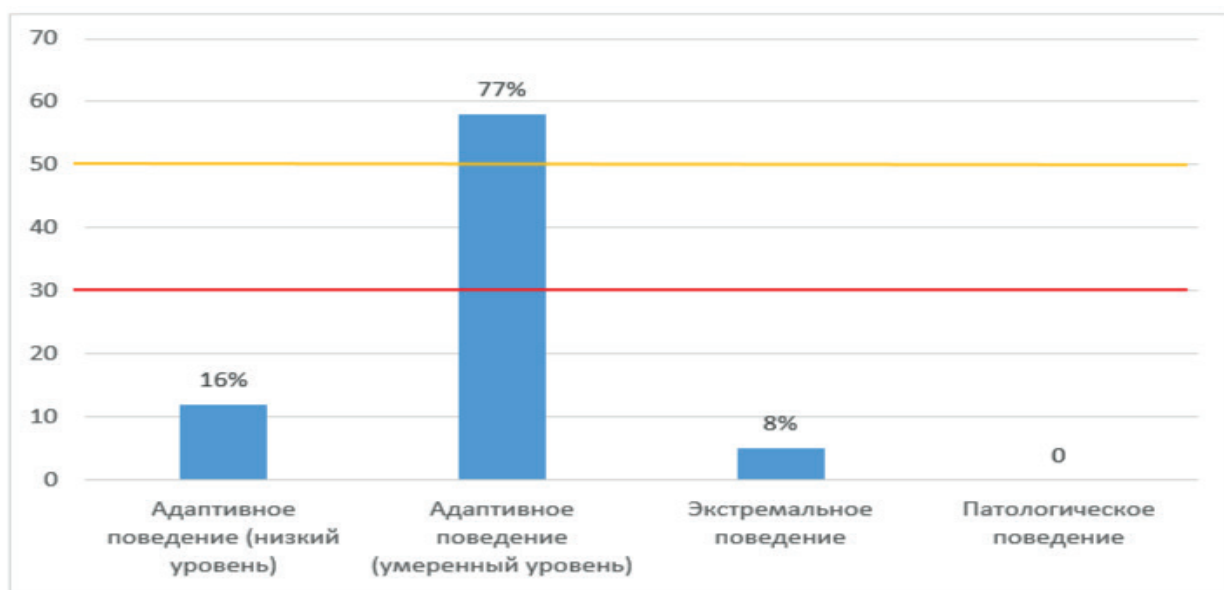


Рис. 1. Средние показатели стилей межличностных отношений у военнослужащих

перевес проявления положительных адаптационных тенденций уравнивает проявленные результаты двух других шкал.

Полученные результаты должны иметь свое основание и обоснование с опорой на личностные качества военнослужащих данного воинского коллектива.

Проводя эмпирическое исследование уровня развития качеств личности и особенностей ее развития у военнослужащих, были получены данные, которые в последующем будут необходимы для выявления взаимосвязей и построения корреляционной модели. Полученные данные представлены на гистограмме (рис. 2).

Анализируя полученные данные, мы видим, что существуют факторы личности, которые в данной группе находятся на высоком уровне развития. К таким факторам мы можем отнести следующие: эмоциональная устойчивость ( $M = 6,93$ ); консерватизм ( $M = 5,97$ ); зависимость ( $M = 5,47$ ); сдержанность ( $M = 5,27$ ). Данные особенности развивались до прихода на военную службу, не ис-

ключено, что при взаимодействии с другими военнослужащими, обучении и воспитании, выполнении служебных задач в дальнейшем могут развиваться еще и навыки в установках контакта с другими военнослужащими, умение вести переговоры дипломатично и тактично и т. д.

Далее по результатам корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи изучаемых характеристик, которые представлены в виде корреляционной плеяды (рис. 3).

По итогам рассмотрения корреляционной плеяды можно заключить следующее:

1. Авторитарность в поведении членов группы напрямую зависит от развития мышления ( $r = 0,884$ ,  $p = 0,01$ ), сформированности таких качеств как твердость ( $r = 0,884$ ,  $p = 0,01$ ), смелость ( $r = 0,887$ ,  $p = 0,01$ ), простота ( $r = 0,837$ ,  $p = 0,01$ ), подозрительность ( $r = 0,803$ ,  $p = 0,01$ ) и высоким уровнем самоконтроля ( $r = 0,873$ ,  $p = 0,01$ ). Авторитарный стиль поведения во взаимодействии с членами группы характеризуется независимостью от мнения других, твердостью в своих реше-

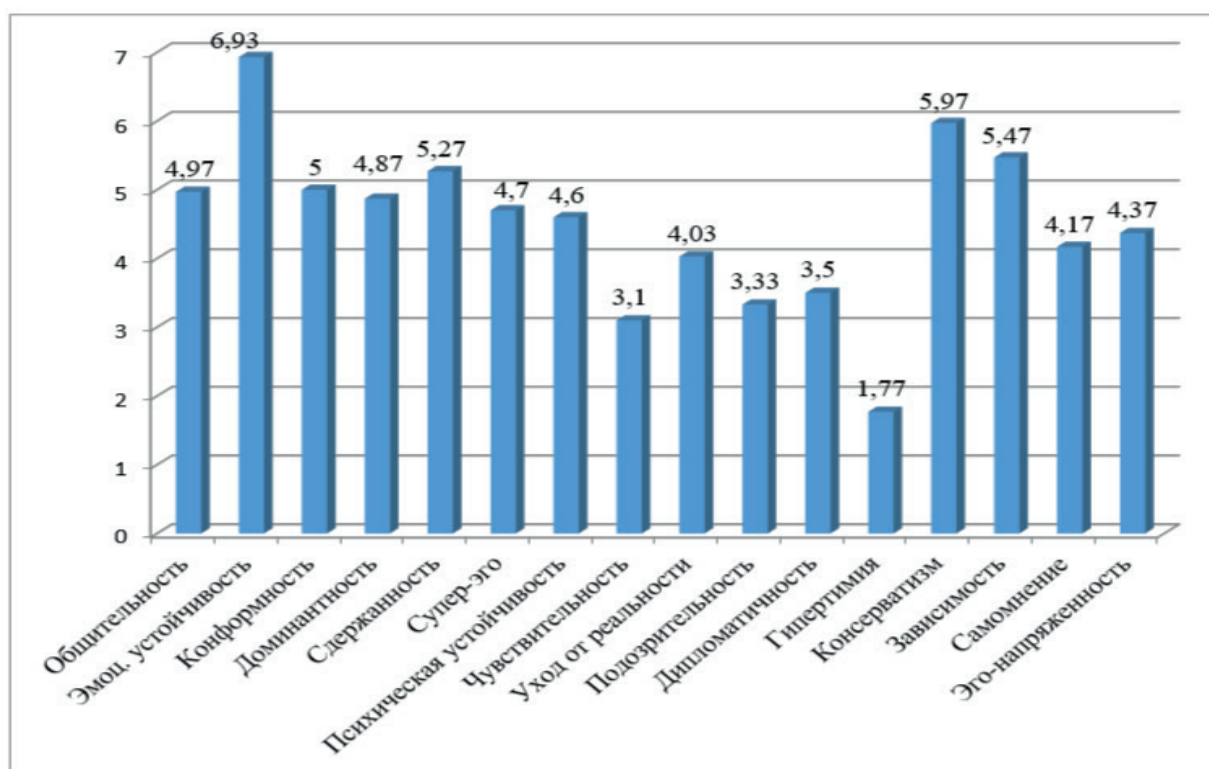


Рис. 2. Анализ факторов личности военнослужащих изучаемого подразделения

ниях и как показало исследование зависит от развитости у индивида таких качеств как смелость, подозрительность, такие люди характеризуются высоким уровнем самоконтроля.

По итогам рассмотрения корреляционной плеяды можно заключить следующее:

1. Авторитарность в поведении членов группы напрямую зависит от развития мышления ( $r = 0,884$ ,  $p = 0,01$ ), сформированности таких качеств как твердость ( $r = 0,884$ ,  $p = 0,01$ ), смелость ( $r = 0,887$ ,  $p = 0,01$ ), простота ( $r = 0,837$ ,  $p = 0,01$ ), подозрительность ( $r = 0,803$ ,  $p = 0,01$ ), и высоким уровнем самоконтроля ( $r = 0,873$ ,  $p = 0,01$ ). Авторитарный стиль поведения во взаимодействии с членами группы характеризуется независимостью от мнения других, твердостью в своих решениях и, как показало исследование, зависит от развитости у индивида таких качеств, как смелость, подозрительность, такие люди характеризуются высоким уровнем самоконтроля.

Эгоистичность в поведении членов группы связана обратной взаимосвязью с развитием доверчивости ( $r = -0,800$ ,  $p = 0,01$ ), зависимостью от группы ( $r = -0,752$ ,  $p = 0,01$ ), адекватным уровнем самооценки ( $r = -0,751$ ,

$p = 0,01$ ), эмоциональной стабильностью ( $r = -0,797$ ,  $p = 0,01$ ), прямой математической связью с внутренней напряженностью ( $r = 0,654$ ,  $p = 0,01$ ) и замкнутостью ( $r = 0,754$ ,  $p = 0,01$ ). Эгоизм во взаимоотношениях членов группы характеризуется взаимосвязью с развитием таких личностных качеств, как замкнутость и внутренняя напряженность, и связано обратной пропорциональной взаимосвязью с доверчивостью личного состава, исключается при наличии зависимости человека от группы.

Агрессивные тенденции поведения членов группы проявляются в обратной математической зависимости при развитости дружелюбности ( $r = -0,864$ ,  $p = 0,01$ ), подчиняемостью ( $r = -0,874$ ,  $p = 0,01$ ), и в прямой взаимосвязи при развитости эмоциональной неустойчивости ( $r = 0,875$ ,  $p = 0,01$ ), независимости ( $r = 0,727$ ,  $p = 0,01$ ), твердости ( $r = 0,881$ ,  $p = 0,01$ ) и подозрительности ( $r = 0,801$ ,  $p = 0,01$ ).

Подчиняемость у членов группы находится в прямой взаимосвязи с дружелюбием ( $r = 0,988$ ,  $p = 0,01$ ), обратной взаимосвязи с независимостью ( $r = -0,705$ ,  $p = 0,01$ ), смелостью ( $r = -0,862$ ,  $p = 0,01$ ), твердостью ( $r = -0,879$ ,  $p = 0,01$ ), радикализмом ( $r = -0,803$ ,  $p = 0,01$ )

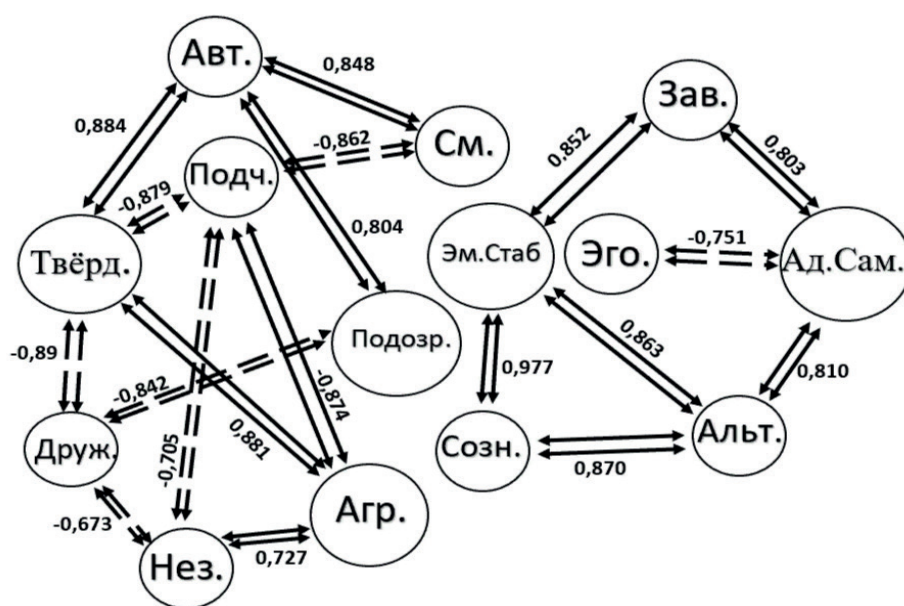


Рис. 3. Корреляционная плеяда взаимосвязей взаимоотношений в воинском коллективе и личностных качеств военнослужащих

и спокойной самоуверенностью ( $r = -0,749$ ,  $p = 0,01$ ).

Таким образом, по результатам проделанной работы можно сделать следующие выводы:

1. Положительно сказываются на взаимоотношения в воинском коллективе личностные качества, находящиеся в прямой пропорциональной взаимосвязи с альтруистическим, дружелюбным и авторитарным стилями поведения в коллективе.

2. Личностные качества могут находиться как в прямой, так и в обратной пропорциональной взаимосвязи с особенностями поведения членов воинского коллектива.

3. Основным направлением работы командиров и их заместителей по результатам анализа проведенной работы можно считать изучение и развитие диагностированных качеств личности подчиненного личного состава, способствующих проявлению моделей поведения, не вредящих социально-психологическому климату коллектива.

Актуальность и значимость данной работы заключалась в необходимости понимания функционирования механизмов и процессов психической регуляции поведения личного состава войск национальной гвардии для исключения нештатных ситуаций в ходе служебно-боевой и повседневной деятельности.

### Список источников

1. Сборник методических рекомендаций по организации военно-политической (политической) работы в войсках национальной гвардии Российской Федерации. Москва, 2021. 328 с.
2. Методические рекомендации по организации и проведению психологической работы в войсках национальной гвардии Российской Федерации. Москва, 2021. 57 с.
3. Алиева Э. К. Профилактика неуставных взаимоотношений в воинских коллективах // ЮП. 2008. № 1. С. 234–240.
4. Антонюк В. И., Зотова О. И., Моченов Г. А., Шорохова Е. В. Проблема социально-психологического климата. М., 1979. 182 с.
5. Буянова И. В., Калинина Т. В. Изучение взаимоотношений в воинском коллективе солдат срочной службы // Евразийский Союз Ученых. 2018. № 3-5 (48). С. 125–128.
6. Приказ ФС ВНГ РФ от 20 апреля 2021 года № 132 «Об утверждении Наставления по организации в войсках национальной гвардии Российской Федерации военно-политической (политической) работы». Москва, 2021. 21 с.
7. Выдра О. В. Взаимоотношения в воинском коллективе как фактор успешности выполнения служебных задач / О. В. Выдра // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сборник статей по материалам LVI международной научно-практической конференции, Москва, 25 февраля 2022 года. Том 2 (56). Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Интернаука», 2022. С. 44–47.
8. Никитин С. И. Личностные качества человека, влияющие на сплоченность коллектива ГБУ ДО «Центр детского и юношеского туризма и экскурсий Нижегородской области». Нижний Новгород, 2022. С. 6–9.
9. Бойко В. В., Ковалев А. Г., Панферов В. Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. М.: Мысль, 1983. 207 с.
10. Жетписбаев Ж. К. О взаимоотношениях в воинском коллективе / Ж. К. Жетписбаев, Н. В. Иванкова // Вестник Омского регионального института. 2018. № 3. С. 160–163.
11. Ибрагимов К. Э., Машина А. В. Особенности взаимоотношений и развитие личностных отношений в воинских коллективах // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». Москва, 2024, С. 98–102.
12. Никифоров И. Г. Взаимоотношения в воинском коллективе и возможности возникновения конфликтных явлений // ПНиО. 2018. № 4 (34). С. 132–135.

13. *Скрынников Н. П., Перебейнос Ю. Ю., Горчаков В. С.* Культура взаимоотношений в воинском коллективе // Наука, образование и культура. 2020. № 7 (51). С. 245–250.
14. *Шавырин А. П.* Специфика и особенности межличностных отношений в воинских коллективах / А. П. Шавырин // Студенческий вестник. 2023. № 39-2(278). С. 18–19.
15. *Афанасьев И. А., Губин В. А., Дулич Л. М., Лобанов М. А.* Психология управления воинским коллективом. СПб.: ВСОК ВМФ, 1993. 118 с.
16. *Довженко В.* Автоматизация психологического сопровождения военнослужащих / В. Довженко, Н. Шустова // Морской сборник. 2007. № 3 (1923). С. 42–45.
17. *Поминова О. Л., Воротынцев В. В.* Воспитание у военнослужащих войск национальной гвардии готовности к эффективному выполнению служебно-боевой деятельности // Современное педагогическое образование. 2019. № 7. С. 32–45.
18. *Алфеева Е. В.* Особенности личностного развития военнослужащих / Е. В. Алфеева // Вестник Курганского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 3 (34). С. 90–92.
19. *Чернышева О. В.* Профилактика отклоняющегося поведения в условиях воинской деятельности // Научный диалог. 2012. № 6. С. 121–125.
20. *Шильман М. Ф.* Уставные правила взаимоотношений в воинском коллективе и управление психолого-педагогическими явлениями / М. Ф. Шильман // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и направления развития: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пермь, 21 января 2018 года. Том Часть 1. Пермь: Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2018. С. 289–296.
21. *Филатова Л. Н.* Изучение индивидуальных социально-психологических особенностей военнослужащих как основа психологического сопровождения профессиональной деятельности / Л. Н. Филатова // XXVI Мерлинские чтения: Психологические инновации в образовании: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию со дня образования ПГПИ-ПГПУ, Пермь, 20–22 сентября 2011 года. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. С. 248–250.
22. *Юнель С. А.* Личность военнослужащего и его лидерские качества / С. А. Юнель // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2021. Т. 10, № 2. С. 53–58.

Статья поступила в редакцию 16.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 16.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

#### **Информация об авторах:**

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

А. С. Чичкин — психолог войсковой части.

#### **Information about the Authors:**

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

A. S. Chichkin — military unit psychologist.



Научное мнение. 2025. № 6. С. 114–117.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. Р. 114–117.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_114](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_114)

## СЕКСУАЛЬНАЯ НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАК ФАКТОР ИСТЕРИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ГЕРОИНЬ

Полина Дмитриевна Карнаухова<sup>1</sup>, Виктория Алексеевна Смаришева<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Восточно-Европейский Институт психоанализа, Санкт-Петербург, Россия

<sup>1</sup> [poly-10001@mail.ru](mailto:poly-10001@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0007-2516-6479>

<sup>2</sup> [inspectorz@rambler.ru](mailto:inspectorz@rambler.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена анализу взаимосвязи сексуальной неудовлетворенности и истерического поведения у женских персонажей классической художественной литературы. На примерах героинь романов Л. Н. Толстого «Анна Каренина», Г. Флобера «Госпожа Бовари», М. А. Шолохова «Тихий Дон» и Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» раскрываются бессознательные механизмы вытеснения желания, проявления тревоги, телесных симптомов и эмоциональной зависимости. Исследование основано на концепциях З. Фрейда, К. Хорни, Э. Фромма и К. Юнга и демонстрирует, как художественные образы отражают универсальные формы женского переживания в условиях репрессивной культуры и неравенства полов.

**Ключевые слова:** сексуальная неудовлетворенность, истерия, женская субъективность, психоанализ, литературная героиня, телесность, эмоциональная зависимость

Original article

## SEXUAL DISSATISFACTION AS A FACTOR IN HYSTERICAL BEHAVIOUR OF LITERARY HEROINES

Polina D. Karnaukhova<sup>1</sup>, Victoria A. Smarysheva<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> East European Institute of Psychoanalysis, Saint Petersburg, Russia

<sup>1</sup> [poly-10001@mail.ru](mailto:poly-10001@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0007-2516-6479>

<sup>2</sup> [inspectorz@rambler.ru](mailto:inspectorz@rambler.ru)

**Abstract.** This article investigates the link between sexual dissatisfaction and hysterical behaviour in female characters from classical literature. The examples of the heroines of L. Tolstoy's "Anna Karenina", G. Flaubert's "Madame Bovary", M. Sholokhov's "And Quiet Flows the Don", and G. Yakhina's "Zuleikha Opens Her Eyes" reveal unconscious mechanisms of desire repression, manifestation of anxiety, physical symptoms and emotional dependence. The study is based on the concepts of S. Freud, K. Horney, E. Fromm and C. Jung and demonstrates how artistic images reflect universal forms of female experience in the context of a repressive culture and gender inequality.

**Keywords:** sexual dissatisfaction, hysteria, female subjectivity, psychoanalysis, literary heroine, corporeality, emotional dependence

## Введение

Современный психоанализ выходит за пределы клиники и все чаще обращается к художественной литературе как к источнику исследования бессознательных конфликтов. Согласно позиции Ф. В. Бассина, психоанализ применим не только в терапевтической практике, но и в интерпретации культурных феноменов, в том числе художественных образов [1, с. 15–16]. Художественные тексты позволяют исследовать не только индивидуальные, но и коллективные переживания, отраженные в судьбах персонажей. Женские образы в классической литературе становятся «симптомами эпохи», в которых можно проследить вытесненные желания, фрустрации, травматический опыт. Особенно интересны в этом ключе героини, чье поведение содержит истерические черты — как проявление внутреннего протеста, направленного против норм, которые ограничивают женскую телесность, сексуальность и субъектность. Особенно выразительными в этом смысле являются героини, чье поведение соответствует клинической картине истерии: демонстративность, перепады настроения, соматические проявления, саморазрушение и тяга к сцене. В современных клинических классификациях истерия рассматривается как расстройство, сочетающее эмоциональную лабильность, демонстративность и выраженные психосоматические проявления [2, с. 413–415]. Нередко в основе таких проявлений лежит сексуальная неудовлетворенность, которую женщины не осознают напрямую, но выражают через поведение, отношения и тело.

Целью настоящей статьи является выявление психоаналитических механизмов истерического поведения у литературных героинь, обусловленных сексуальной неудовлетворенностью.

Задачи исследования — проанализировать характерологические особенности героинь с позиции психоанализа; выявить формы проявления истерической симптоматики в литературных сюжетах; сопоставить внутренние конфликты персонажей с их внешним поведением.

## Материалы и методы

В качестве метода исследования использован психоаналитический литературный ана-

лиз. Эмпирической базой послужили произведения художественной литературы: «Анна Каренина» Л. Н. Толстого, «Госпожа Бовари» Г. Флобера, «Тихий Дон» М. А. Шолохова, «Зулейха открывает глаза» Г. Яхиной [3; 4; 5; 6]. Теоретическую основу составили труды З. Фрейда, К. Хорни, Э. Фромма, К. Юнга, а также современные интерпретации феномена истерии в психоанализе [7, с. 63–71; 8, с. 41–45; 9, с. 85–88; 10, с. 188–190; 11, с. 188–190; 11, с. 118–121].

## Результаты и обсуждение

Зигмунд Фрейд рассматривал истерию как результат вытесненного сексуального желания, не получившего возможности для осознанного переживания и выражения. В его трудах описывается механизм превращения вытесненного аффекта в соматический симптом — тело начинает говорить языком симптома то, что запрещено или невозможно выразить напрямую. Истерия, по Фрейду, — это конфликт между вытесненной сексуальностью и запретом на ее выражение [7, с. 63–71].

Карен Хорни дополнила эту концепцию, указав на культурные и социальные факторы, препятствующие реализации женской сексуальности. Современные психоаналитики подчеркивают, что женская сексуальность всегда разворачивается в пространстве культурного запрета, что делает истерические проявления формой протеста [8, с. 41–45]. Эрих Фромм связывал сексуальную неудовлетворенность с отсутствием подлинной любви и аутентичного «я». В таком контексте сексуальное неудовлетворение — не только отсутствие телесного контакта, но и невозможность быть желанной как личность, как субъект [9, с. 85–88]. Жан Лапланш рассматривал истерические симптомы как реакцию на несоответствие между бессознательным посланием и невозможностью его символизации, особенно в сфере сексуальности [10, с. 118–121].

Героини русской и зарубежной классики часто оказываются заложницами таких репрессивных условий. Анна Каренина, Эмма Бовари, Акулиня и Зулейха — женщины, ищущие любви, страсти и признания, но попадающие в ловушку социальных ограни-

чений, брачных обязательств и неравного распределения власти. Их сексуальное недовольство проявляется не напрямую, а через истерические черты: Анна становится одержимой, ревнивой и разрушительной; Эмма — зависимой от романтических фантазий и материальных компенсаций; Аксинья — агрессивной, жертвующей собой, телом и ребенком; Зулейха — изначально репрессированная, но в процессе трансформации тела и психики переживает символическую сексуализацию как акт возрождения [3, с. 397–415; 4, с. 273–280; 5, с. 524–526; 6, с. 345–360].

**Анна Каренина** страдает от скуки и эмоциональной пустоты в браке с Алексеем Александровичем, в котором отсутствует как телесная близость, так и эмоциональное тепло. Внимание к ней сводится к внешней корректности и формальным обязанностям, но не к живому контакту. Отношения с Вронским на первых порах представляются Анне выходом и пробуждением к жизни: она испытывает страсть, телесное влечение и эмоциональный подъем. Однако по мере развития отношений Анна все больше утрачивает ощущение стабильности. Ее стремление к абсолютной, безусловной любви перерастает в навязчивую тревогу: она боится быть забытой, покинутой, требует постоянного подтверждения любви, упрекает Вронского в холодности. Поведение Анны приобретает черты истерического паттерна: она впадает в эмоциональные крайности, демонстративно страдает, манипулирует своим состоянием, пытаясь удержать внимание. Как отмечает Н. Мак-Вильямс, истерические личности склонны к демонстрации чувств, за которыми скрывается неосознаваемый внутренний конфликт, часто связанный с сексуальной сферой [12, с. 152]. Она все более теряет контакт с реальностью и с самой собой, превращаясь из субъекта желания в объект, существующий лишь в глазах Другого. Сцена ее самоубийства на вокзале — кульминация отчаяния и невозможности быть желанной, любимой, живой [3, с. 860–864].

**Эмма Бовари** воспитывалась на романах и представляла себе сексуальность как нечто возвышенное и трагичное. Ее разочарование

в реальности приводит к попытке создать фантазию во плоти — через измены, покупки, роскошь. Ее истерия принимает форму демонстративного бегства от реальности и разрушения себя как тела и субъекта. В ряде работ (например, Чекалина, 2009) подчеркивается, что истерические симптомы могут выступать способом психической саморегуляции и скрытой коммуникации [13, с. 45–49].

**Аксинья** из «Тихого Дона» — образ, наиболее близкий к телесному выражению страсти и агрессии. Она не столько страдает от сексуальной неудовлетворенности, сколько сталкивается с невозможностью быть в отношениях, где сексуальность соединена с заботой и безопасностью. М. Кляйн указывала на то, что ранние психотравмы формируют бессознательные фантазии, которые позднее проявляются в симптомах, в том числе истерического типа [14, с. 107–110]. Сцены насилия и разрушения тела ребенка могут интерпретироваться как крайняя форма истерического протеста [5, с. 521–526].

**Зулейха**, напротив, переживает путь от депривации до пробуждения. Вначале она полностью отчуждена от своего тела и сексуальности. Однако именно через телесные испытания — труд, холод, голод, рождение ребенка — происходит перерождение, символически связанное с принятием своей женской сущности. Здесь истерическая энергия трансформируется в жизненную силу [6, с. 350–370].

### Заключение

Проведенный психоаналитический анализ показал, что сексуальная неудовлетворенность может быть не только фоном, но и активным фактором формирования истерического поведения у литературных героинь. Через фигуры Анны Карениной, Эммы Бовари, Аксиньи и Зулейхи раскрываются различные способы бессознательного выражения фрустрации, вытесненного желания и протеста против культурных и гендерных ограничений [7, с. 66–71; 8, с. 41–43; 9, с. 85–88].

Объединяющим для всех образов становится внутренняя раздвоенность между потребностью в любви и невозможностью реализовать ее в безопасных отношениях. Истерические симптомы — тревожность, навязчивость, де-

монстративность, разрушение тела — выступают символическим языком этой внутренней борьбы [12, с. 148–152; 13, с. 46–48].

Таким образом, изучение художественных образов с позиции психоанализа позволяет выявить универсальные механизмы женского переживания подавленного желания и под-

твердить значимость сексуальной удовлетворенности как психического регулятора в жизни женщины. Как пишет Г. Р. Гусейнова, литературный текст позволяет исследовать истерический симптом как форму выражения женской субъективности в условиях репрессии [15, с. 104–107].

### Список источников

1. *Бассин Ф. В.* Психоанализ и современная психотерапия. М.: Наука, 1988. 224 с.
2. *Каплан Х. И., Сэддок Б. Дж.* Клиническая психиатрия: в 2 т. Т. 1 / пер. с англ. М.: Медицина, 1994. 672 с.
3. *Толстой Л. Н.* Анна Каренина. М.: Эксмо, 2020. 864 с.
4. *Флобер Г.* Госпожа Бовари / пер. с фр. М.: Азбука, 2020. 384 с.
5. *Яхина Г.* Зулейха открывает глаза. М.: АСТ, 2015. 512 с.
6. *Шолохов М. А.* Тихий Дон. М.: АСТ, 2018. 928 с.
7. *Фрейд З.* Избранные работы. Т. 1 / под ред. Л. И. Анциферовой. М.: Наука, 1990. 526 с.
8. *Фромм Э.* Искусство любить / пер. с англ. М.: АСТ, 2020. 224 с.
9. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты / пер. с англ. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. 224 с.
10. *Юнг К. Г.* Архетип и символ / пер. с нем. М.: Рефл-Бук, 1997. 448 с.
11. *Понталис Ж.-Б., Лаплани Ж.* Словарь по психоанализу / пер. с фр. М.: КСП+, 2006. 472 с.
12. *Мак-Вильямс Н.* Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе / пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2011. 432 с.
13. *Чекалина С. В.* Истерия как психическое расстройство: историко-теоретический анализ // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2009. № 2. С. 45–49.
14. *Кляйн М.* Психоанализ детских нарушений / пер. с англ. СПб.: Питер, 2003. 336 с.
15. *Гусейнова Г. Р.* Женская субъективность и истерический симптом в психоанализе и литературе // Вестник Московского университета. Сер. 7: Философия. 2022. № 3. С. 104–117.

Статья поступила в редакцию 17.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 17.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

### Информация об авторах:

П. Д. Карнаухова — студент;

В. А. Смаришева — кандидат психологических наук, проректор по учебной работе.

### Information about the Authors:

P. D. Karnaukhova — student;

V. A. Smarysheva — Candidate of Sciences (Psychology), vice-rector for academic affairs.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 118–124.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. Р. 118–124.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_118](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_118)

## РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО СЛУХА ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ АКЦЕНТНОЙ ВАРИАТИВНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Татьяна Александровна Толмачева<sup>1</sup>, Ольга Александровна Осинцева<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

<sup>1</sup> [polushkina@mgpu.ru](mailto:polushkina@mgpu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8941-6827>

<sup>2</sup> [osintseva@mgpu.ru](mailto:osintseva@mgpu.ru)

**Аннотация.** Настоящее исследование посвящено проблеме развития иноязычного речевого слуха школьников в условиях фонетического многообразия английского языка, что является важным аспектом современной межкультурной коммуникации. Целью исследования является разработка методических рекомендаций по обновлению содержания обучения произносительной культуре с акцентом на включение фонетически вариативных элементов. Основное внимание уделяется противоречию между легитимным статусом произносительных вариантов и ограниченностью существующих программ обучения, ориентированных на восприятие нормативных вариантов произношения, что препятствует полноценной подготовке к межкультурному диалогу. На основе компаративного анализа отечественных и зарубежных методических подходов обосновывается целесообразность модернизации традиционных практик обучения произношению. Предлагается интеграция в учебно-методические комплексы (УМК) фонетически вариативных образцов, системное ознакомление обучающихся с акцентным многообразием, разработка специализированных упражнений и применение систем синтеза речи. Внедрение предложенных рекомендаций позволит сформировать у обучающихся способность адекватно воспринимать и интерпретировать коммуникативные интенции собеседника, выраженные с использованием распространенных вариантов произношения.

**Ключевые слова:** иноязычный речевой слух, акцентное многообразие, аудитивные навыки, межкультурная коммуникация

Original article

## DEVELOPING LEARNERS' PERCEPTION SKILLS IN THE CONTEXT OF ENGLISH ACCENTS DIVERSITY

Tatiana A. Tolmacheva<sup>1</sup>, Olga A. Osintseva<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Moscow City University, Moscow, Russia

<sup>1</sup> [polushkina@mgpu.ru](mailto:polushkina@mgpu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8941-6827>

<sup>2</sup> [osintseva@mgpu.ru](mailto:osintseva@mgpu.ru)

**Abstract.** The article deals with the problem of developing L2 auditory skills in Russian-speaking students in the context of the phonetic diversity of the English language. The



contradiction is revealed between the need to prepare learners for intercultural communication with non-native English speakers and the limited scope of phonetic instruction, primarily focused on the perception of English standard pronunciation. Based on the comparative analysis of Russian and international methodological approaches, the article indicates the urgency to update traditional practices of developing perception skills by incorporating phonetically variable samples into learning materials, raising learners' awareness about accent diversity, developing targeted activities, and integrating speech synthesis systems. The proposed solutions are aimed at enabling learners to adequately perceive and interpret the communicative intention produced in most popular pronunciation variants, which is a key factor for successful intercultural communication.

**Keywords:** L2 perception skills, accent diversity, auditory skills, intercultural communication

В процессе своего развития английский, как язык международного общения, претерпевает существенные трансформации, связанные как с историческим прошлым Великобритании, так и с современными геополитическими вызовами. Исследователи отмечают постепенное смещение внимания от престижной произносительной нормы согласно территориальному расположению или социальному статусу носителей английского языка к региональным вариантам произношения населения бывших британских колоний, а также Китая, Индии, арабских стран и стран Латинской Америки. Данный факт обусловлен количественным превосходством национальных вариантов английского языка, развивающихся вне традиционных норм [1]. Однако до сих пор в обществе наблюдается приверженность к произносительному стандарту (Received Pronunciation – RP), который имеет малую степень распространенности (не более 5% населения Великобритании), что, следовательно, притесняет языковые права носителей национальных и региональных вариантов произносительной нормы, отношение к которым во многих сферах до сих пор остается негативным [2]. Несмотря на постепенный рост педагогических инноваций, в обществе сохраняются барьеры, связанные с акцентной дискриминацией и англонормативными установками ввиду низкого уровня осведомленности о произносительном многообразии английского языка, недостаточной развитости речевого слуха в условиях акцентной вариативности и акцентной толерантности [3]. Негативное влияние акцентной речи

по-прежнему проявляется в различных сферах жизни современного общества:

1. Образование: снижение доверия к преподавателям, говорящим с акцентом, дискриминация в оценивании обучающихся при сдаче языковых экзаменов;
2. Трудоустройство: отказы в трудоустройстве; барьеры в карьерном росте;
3. Профессиональная коммуникация: восприятие специалистов, говорящих с акцентом, как менее компетентных и выражение им недоверия;
4. Социальные отношения: стереотипы и агрессия в адрес носителей произносительных вариантов, социальная изоляция;
5. Политика и право: снижение уровня доверия к политикам и свидетелям в суде;
6. Цифровые технологии: ошибки распознавания акцентной речи цифровыми голосовыми ассистентами ввиду предвзятости алгоритмов, обучающихся на основе стандартного произношения.

В то же время согласно положениям контактной вариантологии (В. Л. Завьялова, К. А. Мележик, З. Г. Прошина) и социофонетики (Е. А. Бурая, Т. И. Шевченко, Е. Л. Фрейдина), наблюдается снижение преобладания эталонного варианта произношения над его многочисленными вариантами, и ему на смену приходит феномен англоязычной акцентной речи, который предполагает более разнообразный спектр звучащей речи неносителей английского языка. В результате постепенная легитимизация акцентов английского языка как маркеров национальной идентичности говорящего подчеркивает необходимость учета

фонетических вариаций в процессе развития навыков восприятия иноязычной речи в связи с их высокой степенью распространенности в различных сферах общественной жизни.

Таким образом, проблема развития *иноязычного речевого слуха*<sup>1</sup> обусловлена современным развитием английского как языка международного общения, которое характеризуется широким произносительным многообразием и может вызывать трудности восприятия речи, отличающейся от произносительной нормы и приводить к коммуникативным сбоям.

Ввиду компаративной направленности исследования обратимся к анализу отечественных и зарубежных требований нормативных документов по данной проблеме. Согласно образовательным стандартам, отраженным во ФГОС основного общего образования, в результате овладения дисциплиной «Иностранный язык» учащийся должен уметь различать на слух и понимать аутентичные тексты, при необходимости используя языковую и контекстуальную догадку, и прогнозируя трудности при решении коммуникативной задачи [5]. В контексте трансформации трактовки аутентичности речи, которая выходит за рамки англо-нормативности и включает в себя национально-специфичные проявления в звучащей речи, развитие иноязычного речевого слуха обучающихся может и должно осуществляться на фонетически вариативном материале.

Вместе с тем требования к образовательным результатам к уровню сформированности иноязычного речевого слуха, представленные в Федеральной рабочей программе по дисциплине «Английский язык» для 5-9 классов, от обучающихся ожидается умение различать на слух (без ошибок, ведущих к сбою в коммуникации) произношение слов с соблюдением правильного ударения и фраз/предложений с соблюдением основных ритмико-интонационных особенностей, в том числе правила отсутствия фразового ударения на служебных словах [6]. Очевидно, что данное требование учитывает восприятие нормативного произношения. Однако ввиду вариативности произносительных вариантов английского языка, с которыми обучающийся

может столкнуться в реальных условиях общения, целесообразно пересмотреть структуру данного умения с позиции включения в него вариативных образцов произношения, а также новых произносительных норм.

В этом отношении парадоксальным выглядит требование к произносительным образцам, которые преподаватель предлагает обучающимся (типичные, стилистически нейтральные, соответствующие современным нормам употребления), и одновременному учету культурной принадлежности партнера по межкультурному диалогу с точки зрения его национальной идентичности — носитель языка, неноситель языка, говорящий на иностранном языке [7]. Налицо противоречие между целью подготовки обучающихся к межкультурному диалогу и предлагаемым учебным материалом, исключающим множественность и вариативность произносительных образцов, что снижает их коммуникативную направленность для подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации в меняющихся условиях.

Среди зарубежных ученых идея о легитимном статусе национальных произносительных вариантов английского языка далеко не нова. Прочное место в методике заняли концепции понятно-центричности, взаимосвязи между акцентированностью, понятностью и разборчивостью речи [8; 9], согласно которым акцентные особенности не считаются нарушением норм, а являются индивидуальной особенностью говорящего. Согласно данной концепции звучащая речь, доступная для понимания, должна удовлетворять трем условиям — разборчивости, понятности и интерпретируемости коммуникативного намерения без фокуса на наличие или отсутствие акцента. Акцентность речи при этом будет иметь значение только в том случае, если речь неносителя не соответствует трем ранее указанным качествам.

Данные положения легли в основу формулировки фонетико-фонологической компетенции обучающихся, обозначенной в обновленной версии Общеввропейских компетенций владения иностранным языком [10], которые предполагают включение фонетиче-

ски вариативных образцов звучащей речи в процесс обучения с целью достижения взаимопонимания в процессе иноязычной коммуникации как с носителем, так и с носителем английского языка.

Справедливо заметить, что в последнее время все больше отечественных ученых высказывается в пользу необходимости пересмотра традиционных подходов в обучении английскому языку к более новаторским [11]. В частности, к обучению восприятию речи носителей английского языка, что требует обоснования целей, задач и материалов в соответствии с лингвистическими условиями [12]. Подчеркивается целесообразность использования транскультурного/транслингвального подхода, который подразумевает нечеткие границы в лингвокультурном пространстве из-за слияния лингвокультур, когда в ходе межкультурной коммуникации речевые партнеры, общаясь на одном и том же языке выражают культурную идентичность с применением аспектов национального языка с сохранением понимания сказанного собеседником [13].

В результате анализа отечественных базовых УМК нами было обнаружено использование в них аудиообразцов британского или американского произносительных вариантов. Помимо этого, такая же ситуация наблюдается в аудиоматериалах как отечественных, так и международных стандартизированных тестов (ОГЭ, ЕГЭ, IELTS, TOEFL и др.), что свидетельствует о приверженности к языковым стандартам носителей и не соответствует современным фонетическим вариантам, а также требованиям Общеввропейских компетенций владения иностранным языком.

Тем самым нами выявлены противоречия между 1) современным легитимным статусом произносительных вариантов английского языка, высокой степенью их представленности в различных сферах жизни, новым статусом аутентичности и отсутствием учебного содержания в УМК, направленным на подготовку обучающихся к коммуникации в условиях фонетической вариативности английского языка; 2) государственным заказом на умение достигать взаимопонимания

в процессе иноязычной коммуникации и отсутствием технологии развития иноязычного речевого слуха в современных условиях произносительного многообразия, способного вызывать трудности понимания; 3) международными требованиями владения английским языком в ходе иноязычной коммуникации и недостаточным вниманием педагогического сообщества к проблеме развития иноязычного речевого слуха в основной школе.

Становится очевидной необходимость развития иноязычного речевого слуха в условиях акцентного многообразия у российских школьников с целью результативной межкультурной коммуникации, обуславливая пересмотр общепринятых практик обучения восприятию иноязычной речи в пользу подходов, соответствующих условиям современного фоноландшафта.

В целях разработки методических рекомендаций, направленных на развитие иноязычного речевого слуха в условиях фоновариативности, проведен компаративный анализ эффективных отечественных и зарубежных методов и приемов, включая использование фонетически вариативных аудиоматериалов, специализированных программ для улучшения восприятия акцентной речи на слух и интерактивных платформ, которые предлагают обучающимся синтезировать различные акцентные варианты на основе технологии Text-to-speech. Результаты анализа позволят не только выявить передовые практики обучения восприятию акцентной речи, но и разработать рекомендации для модернизации отечественных подходов к развитию иноязычного речевого слуха.

Как видится, обучение восприятию иноязычной акцентной речи является наиболее трудоемким видом речевой деятельности ввиду неизвестного звукового образа воспринимаемого текста, скорости речи, интонации, индивидуального стиля восприятия и порождения речи, контекста коммуникации, тем самым вызывая необходимость учета различий в фонетических системах языков, а также особенностей восприятия речи носителями разных акцентов. Отечественные и зарубежные методические школы предлагают

различные подходы к формированию данной компетенции, что обусловлено как лингводидактическими традициями, так и технологическими возможностями.

Ключевое различие между отечественными и зарубежными подходами заключается в степени адаптивности к фоновариативности. Если российская школа стремится к нормативности с опорой на произносительные стандарты, то зарубежные подходы чаще допускают вариативность как естественный аспект коммуникации. Однако современные исследования показывают, что комбинация обоих подходов — нормоцентричного и вариативного — дает наилучшие результаты [14].

Наблюдаются существенные различия в подходах к развитию иноязычного речевого слуха. Российская методическая традиция, сохраняя приверженность системному аналитико-имитативному подходу с опорой на нормативные произносительные стандарты, демонстрирует определенную консервативность в вопросах адаптации к акцентному многообразию. В то же время, например, образовательный подход в Китае делает акцент на технологичности (AI-платформы, VR-тренажеры) и экзаменационной эффективности, что, в свою очередь, имеет такие недостатки как излишняя механистичность (роботизированность) образовательного процесса и недостаточное внимание к спонтанности речи [15]. Продуктивным, с нашей точки зрения, процесс развития иноязычного речевого слуха будет при условии синтеза сильных сторон обоих подходов – фундаментальности российской фонетической подготовки и технологической продвинутой китайского образования.

В этом отношении перспективным направлением представляется разработка интегративной методики, сочетающей системное формирование слухо-произносительных навыков (по отечественной традиции) с ранним погружением в акцентное многообразие через цифровые технологии (по китайскому опыту). Особую значимость приобретает создание адаптивных обучающих систем, способных анализировать типичные ошибки восприятия наиболее распространенных ак-

центных вариантов с учетом типологических различий языков и предлагать персонализированные тренировочные задания, направленные на обнаружение *коммуникативно-значимых* ошибок. Реализация указанных решений в отечественной образовательной практике позволит преодолеть существующий разрыв между нормоориентированным обучением и требованиями реальной межкультурной коммуникации, где способность к распознаванию различных фонетических вариантов становится ключевой компетенцией.

Как нам видится, основные трудности развития иноязычного речевого слуха, которые препятствуют решению актуальных задач при обучении английскому языку в современных лингвистических реалиях, сводятся к следующим:

- низкая степень осведомленности учителей о данной проблеме;
- отсутствие УМК, содержащего информацию о многообразии акцентов английского языка;
- неприятие данной идеи обучающимися и их родителями, руководством образовательной организации;
- отсутствие технического оборудования и доступа к зарубежным ресурсам;
- нехватка времени на подготовку обучающихся;
- отсутствие определенной, четко построенной технологии развития иноязычного речевого слуха для каждой ступени обучения.

Методические рекомендации, направленные на преодоление указанных трудностей, включают следующие:

- отбор фонетически вариативных произносительных образцов на основе наиболее распространенных произносительных вариантов и их включение в содержание базовых УМК;
- системное ознакомление обучающихся с произносительными вариантами английского языка посредством аутентичных аудио- и видеоматериалов, корпусов акцентной речи (IDEA);
- разработка специальных упражнений на демонстрацию, распознавание и дифференциацию звуков и интонационных моделей, типичных для распространенных акцентов



английского языка;

- использование цифровых технологий, способных разнообразить образовательный материал и повысить практикоориентированность обучения;

- интеграция AI-технологий для создания собственных аудиоматериалов и тренировки восприятия фонетических вариаций на основе систем синтеза речи (Naturalreader, ElevenLabs);

- разработка интегративной методики, сочетающей традиционное формирование слухо-произносительных навыков с погружением в акцентное многообразие через цифровые технологии;

- развитие компенсаторных умений обучающихся, способствующих предупреждению коммуникативных сбоев при отсутствии понимания;

- психолингвистическая подготовка обучающихся, направленная на преодоление стереотипов восприятия «идеального» произношения и формирование толерантного отношения к фонетическому многообразию английского языка.

Внедрение данных рекомендаций должно осуществляться поэтапно, с учетом возрастных особенностей обучающихся и их уровня языковой подготовки, что позволит не только

улучшить иноязычный речевой слух обучающихся, но и подготовить их к реальным ситуациям межкультурной коммуникации, где гибкость восприятия становится критически важной компетенцией.

В заключение отметим, что проведенный анализ проблемы развития иноязычного речевого слуха в условиях акцентной вариативности на основе отечественных и зарубежных работ позволил выявить высокую степень значимости данной способности и одновременно недостаточное внимание педагогического сообщества к ее формированию. Исследование подтвердило необходимость интеграции эффективных отечественных и зарубежных методик для развития иноязычного речевого слуха в условиях акцентной вариативности английского языка. Представленные преимущества и недостатки подходов легли в основу разработки перечня методических рекомендаций (с учетом языковых, психолингвистических и технологических аспектов), направленных на развитие иноязычного речевого слуха у обучающихся основной школы, что будет способствовать формированию адекватного и гибкого восприятия акцентной речи и подготовке к успешной межкультурной коммуникации.

### Примечание

<sup>1</sup> В соответствии с определением А. Н. Леонтьева, мы рассматриваем понятие иноязычного речевого слуха как способность воспринимать иностранную звучащую речь, которая включает в себя различные аспекты: анализ спектра и тембра, слуховую систему, систему декодирования и артикуляционный аппарат [4, с. 215].

### Список источников

1. Павловская И. Ю. Фонетическая вариативность английского языка в условиях глобализма. Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы. Материалы III Международного научного конгресса. Под редакцией Е. В. Полховской. 2018. С. 38–44.

2. Sharma D., Levon E., & Ye Y. 50 years of British accent bias. English World-Wide. 2022. Vol. 43. № 2. P. 135–166. <https://doi.org/10.1075/eww.20010.sha>

3. Tolmacheva T. A. Accent Bias in ELF Context: A Scoping Literature Review (2002-2022) to Identify Ways to Global Citizenship / T. A. Tolmacheva E. G. Tareva // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2023. Vol. 16, No. 12. P. 2248–2262. EDN ZGZTHC.

4. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для вузов по спец. «Психо-



логия» / А. Н. Леонтьев; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. М.: Смысл, 2000. 215 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 20.05.2025).

6. Примерная рабочая программа основного общего образования по иностранному языку (5–9 классы) [Электронный ресурс] / Министерство просвещения РФ. М., 2022. URL: <https://edu.gov.ru/> (дата обращения: 17.05.2025).

7. Профессиограмма современного учителя иностранного языка: учеб. пособие / авт.: Бердичевский А. Л., Тарева Е. Г., Языкова Н. В. Москва: Издательство «Флинта», 2021.

8. Munro M. J., & Derwing T. M. (1995b). Processing Time, Accent and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech. *Language and Speech*, 38(3), 289–306.

9. Levis J. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39, 369–377.

10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment — Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 20.05.2025).

11. Тарева Е. Г. Языковое образование: векторы трансформации / Е. Г. Тарева // Иностранные языки в школе. 2022. № 10. С. 5–10.

12. Прошина З. Г. Новый взгляд на обучение плюрицентричному языку / З. Г. Прошина // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2023. № 4 (52). С. 186–196. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2023.52.4.14>

13. Языкова Н. В., Будникова А. А. Транскультурный подход к обучению английскому языку как международному. *Язык и культура*. 2021. № 56. С. 273–293. DOI: 10.17223/19996195/56/1

14. Celce-Murcia M. et al. *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide*. Cambridge: CUP, 2020. 576 p.

15. Wong R. Non-native EFL Teachers' Perception of English Accent in Teaching and Learning: Any Preference? *The Education University of Hong Kong, Hong Kong SAR, China ISSN 1799-2591 Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 8, № 2, pp. 177–183, February 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0802.01>

Статья поступила в редакцию 20.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 20.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

### Информация об авторах:

Т. А. Толмачева — кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и лингводидактики;

О. А. Осинцева — соискатель.

### Information about the Authors:

T. A. Tolmacheva — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of English Language and Linguodidactics;

O. A. Osintseva — degree candidate.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 125–130.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 125–130.

Научная статья

УДК 372.851

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_125](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_125)

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЦЕНАРНОГО ЧАТ-БОТА И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

(на примере педагогического эксперимента в филиале РЭУ им. Г. В. Плеханова)

Оксана Владимировна Блейхер<sup>1</sup>, Алла Сергеевна Рванова<sup>2</sup>, Анаит Арташесовна Мелконян<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

<sup>2</sup> Университет ИТМО, Санкт-Петербург, Россия

<sup>3</sup> Российско-Армянский университет, г. Ереван, Армения

<sup>1</sup> [ovbleikher@itmo.ru](mailto:ovbleikher@itmo.ru), <https://orcid.org/0009-0002-5536-7304>

<sup>2</sup> [alla\\_rv@mail.ru](mailto:alla_rv@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7235-1016>

<sup>3</sup> [melkonyan.aa@rea.ru](mailto:melkonyan.aa@rea.ru), <https://orcid.org/0009-0007-5943-8110>

**Аннотация.** В статье обсуждается вопрос о педагогической целесообразности и эффективности использования чат-ботов в качестве средства цифровой поддержки обучения математике в вузе. Описан педагогический эксперимент, проведенный на базе филиала РЭУ им. Г. В. Плеханова. В экспериментальной группе применялся сценарный чат-бот, а в контрольной — интернет-ресурсы, включая системы управления обучением (LMS). Проведены расчеты надежности, валидности и дискриминативности диагностических инструментов, применяемых для определения уровня учебных достижений студентов. Результаты эксперимента показали, что внедрение чат-бота способствует более устойчивому и выраженному росту учебных достижений студентов по сравнению с самостоятельным использованием интернет-ресурсов. Вместе с тем выявлена необходимость дальнейшего совершенствования образовательного сценария, направленного на оптимизацию взаимодействия студентов с цифровым инструментом.

**Ключевые слова:** чат-бот, математическое образование, персонифицированное обучение, педагогический эксперимент, валидность, надежность, дискриминативность

Original article

## COMPARATIVE ANALYSIS OF USING A SCENARIO-BASED CHATBOT AND INTERNET RESOURCES IN STUDYING MATHEMATICAL ANALYSIS (based on the example of a pedagogical experiment at a branch of the Plekhanov Russian University of Economics)

Oksana V. Bleikher<sup>1</sup>, Alla S. Rvanova<sup>2</sup>, Anahit A. Melkonyan<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

<sup>2</sup> Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (ITMO University), Saint Petersburg, Russia

<sup>3</sup> Russian-Armenian University, Yerevan, Republic of Armenia

<sup>1</sup> ovbleikher@itmo.ru, <https://orcid.org/0009-0002-5536-7304>

<sup>2</sup> alla\_rv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7235-1016>

<sup>3</sup> melkonyan.aa@rea.ru, <https://orcid.org/0009-0007-5943-8110>

**Abstract.** The article discusses the pedagogical feasibility and effectiveness of using chatbots as a means of digital support for teaching mathematics at the university level. A pedagogical experiment conducted at a branch of the Plekhanov Russian University of Economics is described. In the experimental group, a scenario-based chatbot was applied, while the control group utilised Internet resources, including learning management systems. Calculations of the reliability, validity, and discriminability of diagnostic tools used to determine the level of students' academic achievement were carried out. The experimental results demonstrated that the integration of the chatbot led to a more consistent and significant improvement in students' academic performance compared to independent use of Internet resources. At the same time, the authors revealed the need for further refinement of the educational scenario aimed at optimising students' interaction with the digital tool.

**Keywords:** chatbot, mathematics education, personalised learning, pedagogical experiment, validity, reliability, discriminativity

В настоящее время в системе высшего образования наблюдается стихийное внедрение чат-ботов различной архитектуры и назначения, как основанных на технологиях искусственного интеллекта, так и более простых алгоритмических моделей [1; 2; 3]. Эти инструменты активно используются в качестве вспомогательных средств при обучении, однако их эффективность зачастую оценивается интуитивно и фрагментарно. Особенно остро стоит вопрос о сравнительной результативности чат-ботов по отношению к другим распространенным источникам информации, таким как интернет-ресурсы и электронные образовательные среды (LMS). Несмотря на растущий интерес к подобным сравнениям, на сегодняшний день системные научные исследования, позволяющие объективно сопоставить педагогическую ценность и обучающий потенциал различных цифровых инструментов, остаются ограниченными.

Актуальность данного направления обусловлена необходимостью выявления оптимальных форм цифровой поддержки студентов, а также оценки влияния различных информационных источников на усвоение учебного материала, мотивацию к обучению и развитие форм самостоятельной работы студентов. Проведение эмпирических и сравнительных исследований позволит сформировать обоснованные рекомендации

по выбору и интеграции цифровых решений в образовательный процесс, а также определить условия, при которых использование чат-ботов оказывается педагогически целесообразным и результативным.

Исследование было проведено на базе учебной группы студентов первого курса филиала РЭУ им. Г. В. Плеханова. Целью эксперимента являлось выявление влияния применения сценарного чат-бота, содержащего силлабус по учебному курсу Высшая математика («Введение в математический анализ. Предел последовательности. Предел и непрерывность функции. Производная и исследование функции»), на уровень усвоения учебного материала по сравнению с использованием интернет-ресурсов, в том числе LMS.

На первом этапе было проведено входное тестирование, в котором приняли участие студенты из двух подгрупп: первой, использующей чат-бот, и второй, использующей интернет в качестве основного источника информации. Повторное тестирование было проведено с теми же участниками после завершения учебного взаимодействия с выбранным инструментом (чат-ботом или интернет-ресурсами).

В итоговую форму тестирования для группы, работавшей с чат-ботом, были включены дополнительные вопросы, направленные на

оценку восприятия студентами интерфейса, удобства навигации, структуры и качества представленного материала, а также полученной пользы применения данного подхода.

Разработанный чат-бот предусматривал функциональные возможности возврата к предыдущему шагу, а также перехода к началу темы, что обеспечивало гибкость в освоении содержания и способствовало формированию индивидуальных образовательных траекторий.

Ответы, полученные в ходе тестирования, были закодированы для последующего количественного анализа: за каждый правильный ответ участнику присваивалось значение «1», за неправильный — «0». Такая система позволила стандартизировать данные и упростить процедуру обработки результатов. Анкетные данные представлены отдельно по следующим категориям: до и после использования чат-бота, а также до и после использования интернет-ресурсов.

С целью повышения качества оценочных материалов и выявления недостатков в формулировке вопросов было проведено исследование применяемой анкеты на основе трех ключевых характеристик: дискриминативности заданий, надежности как показателя внутренней согласованности, и валидности, отражающей соответствие теста поставленным образовательным целям [4; 5; 6]. Анализ проводился для четырех экспериментальных ситуаций: до и после использования чат-бота, а также до и после использования интернет-ресурсов как средства самостоятельного обучения.

Оценка дискриминативности позволила определить способность отдельных тестовых заданий различать студентов с высоким и низким уровнем подготовки. Расчеты показывают, что в большинстве случаев задания обладают удовлетворительной или высокой дифференцирующей способностью. Однако были выявлены отдельные вопросы с низкими или отрицательными значениями коэффициента дискриминативности. Важно отметить, что во второй группе после использования интернет-ресурсов не удалось рассчитать дискриминативность из-за полной идентичности ответов, что свидетельствует

о неработоспособности метода сравнения по критерию «лучших» и «худших» студентов в условиях отсутствия вариативности.

Надежность теста оценивалась с использованием формулы Рюлона [7]. Наиболее высокие значения надежности были зафиксированы в группах, использовавших чат-бот до и после взаимодействия с ним (0,78 и 0,80 соответственно), что свидетельствует о внутренней согласованности теста и устойчивости его результатов к случайным колебаниям. В случае использования интернет-ресурсов надежность теста оказалась значительно ниже (0,52 до использования), а после использования расчет оказался невозможен по причине однородности ответов. Это может свидетельствовать о поверхностном подходе студентов к изучению материала и необходимости сопровождения самостоятельной работы дополнительными методами организации и контроля.

Коэффициент валидности позволил оценить соответствие результатов тестирования образовательной цели, заключающейся в проверке усвоения понятийного аппарата и базовых навыков по разделу «Предел последовательности. Предел и непрерывность функции. Производная и исследование функции». Наивысшая валидность была зафиксирована в группе с чат-ботом до использования (0,69), а в остальных случаях она оставалась на среднем уровне (от 0,55 до 0,57). Это позволяет сделать вывод о функциональной пригодности анкеты: при ее применении выявляются как объективные различия в подготовленности студентов, так и устойчивые характеристики тестовых заданий.

Сравнительный анализ показывает, что анкета продемонстрировала устойчивые измерительные характеристики при различных формах работы студентов: как при использовании чат-бота, так и при самостоятельном поиске информации в интернете. При этом более высокая надежность и вариативность ответов в условиях использования чат-бота указывает на его потенциал как инструмента, стимулирующего осмысленное прохождение учебного материала. Таким образом, анкета показала свою пригодность для оценки образовательных результатов как при цифро-

вом сопровождении (в форме чат-бота), так и при более традиционной работе с открытыми интернет-ресурсами, и была обоснованно использована в проведенном исследовании.

В результате проведенного эксперимента была осуществлена сравнительная оценка успеваемости студентов до и после внедрения сценарного чат-бота, направленного на поддержку изучения курса математического анализа. Анализ изменений в результатах двух последовательных тестирований позволил оценить влияние цифрового ассистента на уровень усвоения учебного материала.

Сравнение данных теста № 1 (до взаимодействия с чат-ботом) и теста № 2 (после его использования) показало положительную динамику по большинству заданий. В 7 из 9 вопросов было зафиксировано увеличение доли правильных ответов. Особенно значительный рост продемонстрирован по вопросам № 2 (+100%) и № 7 (+60%), что свидетельствует об эффективном воздействии чат-бота на освоение соответствующих тем. В одном случае (вопрос № 3) наблюдается снижение успеваемости на 20%, что может потребовать дополнительного анализа качества изложения конкретного материала в сценарии. По вопросу № 4 изменений не зафиксировано, что может указывать на сохраняющуюся сложность или недоработку сценария освоения содержания учебного курса. Результаты

эксперимента с чат-ботом и интернет-источниками представлены в табл. 1 и 2. Для единообразной оценки данных в обеих таблицах применена следующая шкала изменений:

**+0%** — без изменений;

**от +1% до +25%** — умеренное улучшение;

**от +26% до +50%** — значительное улучшение;

**от +51% до +100%** — существенное улучшение;

**от -1% до -25%** — умеренное снижение;

**от -26% и ниже** — существенное снижение.

Сравнительный анализ демонстрирует, что использование чат-бота позволило достичь более выраженного прогресса именно по тем вопросам, где исходный уровень подготовки был крайне низким (вопросы № 2 и № 7). Это указывает на потенциальную эффективность сценарного бота в качестве средства компенсаторной поддержки и устранения пробелов в знаниях. Кроме того, несмотря на схожий количественный рост по ряду заданий, именно чат-бот продемонстрировал более устойчивые результаты без резкого снижения, в отличие от интернет-поиска, где были зафиксированы существенные провалы (например, по вопросу № 7).

Для проверки статистической значимости изменений был использован Т-критерий Уилкоксона для связанных выборок [8]. Для экспе-

Таблица 1

Динамика показателей в группе с чат-ботом

№ вопроса	Тест №1	Тест №2	Изменение (%)	Комментарий
1	60%	80%	+ 20%	Умеренное улучшение
2	0%	100%	+ 100%	Существенное улучшение
3	80%	60%	-20%	Умеренное снижение
4	0%	0%	0%	Без изменений
5	60%	100%	+ 40%	Значительное улучшение
6	40%	80%	+ 40%	Значительное улучшение
7	40%	100%	+ 60%	Существенное улучшение
8	80%	100%	+ 20%	Умеренное улучшение
9	60%	80%	+ 20%	Умеренное улучшение



Динамика показателей в группе с интернет-ресурсом

№ вопроса	Тест №1	Тест №2	Изменение (%)	Комментарий
1	80%	100%	+ 20%	Умеренное улучшение
2	80%	100%	+ 20%	Умеренное улучшение
3	20%	0%	–20%	Умеренное снижение
4	0%	0%	0%	Без изменений
5	80%	100%	+ 20%	Умеренное улучшение
6	80%	100%	+ 20%	Умеренное улучшение
7	40%	0%	–40%	Существенное снижение
8	60%	100%	+ 40%	Значительное улучшение
9	40%	100%	+ 60%	Существенное улучшение

риментальной группы эмпирическое значение критерия меньше критического:  $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}} (T_{\text{эмп}} = 2,5, T_{\text{кр}} = 5 \text{ при } p < 0,05)$ , поэтому различия в уровне учебных достижений на этапах входящего и контрольного срезов достоверны. В то же время для контрольной группы статистически значимых изменений не выявлено:  $T_{\text{эмп}} > T_{\text{кр}} (T_{\text{эмп}} = 9,5, T_{\text{кр}} = 5 \text{ при } p < 0,05)$ .

Таким образом, можно заключить, что сценарный чат-бот показал более высокий дидактический потенциал, чем традиционное обращение к интернет-ресурсам. Это позволяет рассматривать его как перспективное средство реализации персонифицированного обучения, особенно в условиях необходимости адресной помощи и устранения индивидуальных затруднений студентов и сложных тем.

Дополнительно была проведена оценка восприятия чат-бота самими обучающимися. По результатам анкетирования большинство респондентов высоко оценили удобство использования чат-бота: 90% студентов присвоили оценки 4 и 5. В то же время оценки полезности и качества теоретического материала оказались более распределенными, от максимальных до минимальных значений, что указывает на необходимость доработки содержания.

Структура представленной информации в боте была воспринята преимущественно положительно, однако наличие средних и низких оценок подчеркивает необходимость

оптимизации логики подачи учебного материала. Несмотря на указанные замечания, большинство студентов выразили готовность продолжить использование чат-бота в учебной деятельности, что подтверждает высокий потенциал устойчивости и привлекательности технологии для студентов.

Результаты проведенного педагогического эксперимента продемонстрировали, что использование сценарного чат-бота при изучении основ математического анализа способствует более устойчивому и выраженному приросту учебных достижений студентов по сравнению с самостоятельным обращением к интернет-ресурсам. Особенно заметный эффект зафиксирован при освоении трудных тем, где исходный уровень подготовки был низким. Чат-бот показал высокую надежность как инструмент сопровождения обучения, обеспечив вариативность ответов и повышенную валидность результатов тестирования. В отличие от интернет-источников, использование чат-бота позволило избежать резких провалов в результатах и обеспечить компенсаторную поддержку студентам. Положительная оценка функционала и структуры чат-бота со стороны обучающихся подтверждает его потенциал как инструмента персонифицированного и адаптивного обучения [9; 10]. Вместе с тем выявленные недостатки в восприятии теоретического содержания указывают на необходимость дальнейшего совершенствования образовательного сценария.

## Список источников

1. Шевелькова М. А. Возможности применения чат-ботов в образовательном процессе / М. А. Шевелькова, П. В. Никитин, Р. И. Горохова // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2023. Т. 19, № 2. С. 508–515. DOI: 10.25559/SITITO.019.202302.508-515
2. Клещева Н. А. Чат-бот технология как информационно-коммуникативный ресурс педагогической поддержки процесса формирования метапредметных навыков / Н. А. Клещева, Е. К. Данилина // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 3(68). С. 340–346. DOI: 10.25683/VOLBI.2024.68.1039
3. Davar N. F. AI Chatbots in Education: Challenges and Opportunities / N. F. Davar, M. A. A. Dewan, X. Zhang // Information. 2025, 16(3), 235. DOI: 10.3390/info16030235
4. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. М.: ООО «Интеллект-Центр», 2002. 296 с.
5. Аванесов В. С. Критерии качества педагогических измерений // Педагогические измерения. 2012. № 1. С. 51–63.
6. Гладкая И. В. Современные тенденции в применении педагогической диагностики в школе и в вузе / И. В. Гладкая, И. Ю. Гутник // Научное мнение. 2016. № 4-5. С. 104–109.
7. Мороз Л. С. Методы определения надежности и валидности тестов для контроля знаний // Труды БГТУ. Серия 3: Физико-математические науки и информатика. 2010. № 6. С. 176–179.
8. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2003. 350 с.
9. Арамян К. А. Персонализированное обучение как главный инструмент цифрового образования // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 2. С. 11–16. DOI: 10.24412/2658-638X-2021-2-11-16
10. Подходова Н. С. Базовые положения разработки компьютерных адаптивных тестов на основе личносно ориентированного подхода / Н. С. Подходова, А. В. Орлова, В. И. Снегурова // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2023. № 4. С. 3241. URL: <http://emissia.org/offline/2023/3241.htm> (дата обращения: 23.04.2025)

Статья поступила в редакцию 10.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 10.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

### Информация об авторах:

О. В. Блейхер — кандидат философских наук, доцент, докторант кафедры методики обучения математике и информатике;

А. С. Рванова — кандидат педагогических наук, доцент научно-образовательного центра математики;

А. А. Мелконян — кандидат физико-математических наук, доцент кафедры системного программирования Института математики и информатики.

### Information about the Authors:

O. V. Bleikher — Candidate of Sciences (Philosophy), associate professor, doctoral student at the Department of Teaching Methods in Mathematics and Computer Science;

A. S. Rvanova — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Scientific and Educational Centre of Mathematics;

A. A. Melkonyan — Candidate of Sciences (Physics and Mathematics), associate professor at the Department of Systems Programming, Institute of Mathematics and Informatics.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 131–144.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 131–144.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_131](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_131)

## ЛИНГВОКОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАБОТКИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО НАУЧНОГО ДИСКУРСА И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ

Артём Русланович Лакомов<sup>1</sup>, Алёна Романовна Новикова<sup>2</sup>, Мария Владимировна Устюжанина<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> МИРЭА — Российский технологический университет, Москва, Россия

<sup>1</sup> [lakomov@mirea.ru](mailto:lakomov@mirea.ru), <https://orcid.org/0009-0001-7407-0322>

<sup>2</sup> [novikova@mirea.ru](mailto:novikova@mirea.ru), <https://orcid.org/0009-0006-2229-8794>

<sup>3</sup> [ustuyzhanina@mirea.ru](mailto:ustuyzhanina@mirea.ru), <https://orcid.org/0009-0000-9930-2508>

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию проблемы оптимизации обучения чтению англоязычной научной литературы в высшей школе. **Актуальность исследования** продиктована доминирующей ролью английского языка в глобальном научном пространстве и необходимостью формирования у будущих специалистов и ученых развитой иноязычной читательской компетенции, включающей не только навыки извлечения эксплицитной информации, но и способности к ее глубокой когнитивной переработке, критическому осмыслению и интеграции. **Цель статьи** — разработка, теоретическое обоснование и определение путей практической реализации лингвокогнитивной модели обработки англоязычного научного дискурса. **Методологической основой исследования** послужили положения когнитивной лингвистики, психолингвистики, теории дискурса и современной лингводидактики. В результате проведенного анализа существующих подходов к обучению чтению и специфики научного дискурса предложена авторская четырехкомпонентная модель (лингвистический, когнитивный, метакогнитивный, социокультурно-прагматический компоненты), детально раскрывающая структуру и механизмы взаимодействия уровней понимания научного текста. **Научная новизна** исследования заключается в разработке интегративной модели, которая, в отличие от существующих подходов, системно описывает многоуровневый процесс обработки научного дискурса с акцентом на взаимодействии языковых и когнитивных структур и целенаправленном формировании метакогнитивных стратегий читателя. **Практическая значимость работы** состоит в предложенных конкретных методических рекомендациях по внедрению модели в образовательную практику, способствующих повышению качества подготовки специалистов к эффективной работе с иноязычными научными источниками.

**Ключевые слова:** англоязычный научный дискурс, когнитивные механизмы, лингвокогнитивная модель, метакогнитивные стратегии, понимание текста, иноязычная читательская компетенция, профессионально-ориентированное чтение

Original article

## A LINGUO-COGNITIVE MODEL OF ENGLISH SCIENTIFIC DISCOURSE PROCESSING AND ITS IMPLEMENTATION IN READING COMPREHENSION TRAINING

Artem R. Lakomov<sup>1</sup>, Alena R. Novikova<sup>2</sup>, Maria V. Ustuyzhanina<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> MIREA — Russian Technological University, Moscow, Russia

© Лакомов А. Р., Новикова А. Р., Устюжанина М. В., 2025

<sup>1</sup> lakomov@mirea.ru, <https://orcid.org/0009-0001-7407-0322>

<sup>2</sup> novikova@mirea.ru, <https://orcid.org/0009-0006-2229-8794>

<sup>3</sup> ustuyzhanina@mirea.ru, <https://orcid.org/0009-0000-9930-2508>

**Abstract.** The article addresses the issue of optimising the teaching of reading English-language scientific literature in higher education. The relevance of the study is driven by the dominant role of the English language in global scientific discourse and the need to develop a well-rounded foreign language reading competence in future professionals and researchers. This competence should encompass not only the ability to extract explicit information, but also the skills for its deep cognitive processing, critical analysis and integration. The purpose of the article is to develop, theoretically justify and identify practical ways to implement a linguo-cognitive model for processing English-language scientific discourse. The methodology is based on cognitive linguistics, psycholinguistics, discourse theory, as well as modern language didactics. The article proposes an original four-component model (linguistic, cognitive, metacognitive, sociocultural-pragmatic components) that reveals the structure and mechanisms of interaction between levels of understanding scientific texts. The scientific novelty lies in the creation of an integrative model that, unlike existing approaches, systematically describes the multi-level process of scientific discourse processing, focusing on the interaction of linguistic and cognitive structures and the deliberate formation of metacognitive strategies for readers. The practical significance of the work is in the proposed methodological recommendations for integrating the model into educational practice, which can enhance the quality of training specialists for effective work with foreign-language scientific sources.

**Keywords:** English-language scientific discourse, cognitive mechanisms, linguo-cognitive model, metacognitive strategies, text comprehension, foreign-language reading competence, profession-oriented reading

## Введение

В условиях интенсивного развития международного научного сотрудничества и глобализации информационного пространства английский язык утвердился в качестве **lingua franca** современной науки [1]. Способность эффективно воспринимать и анализировать научную информацию, представленную на английском языке, становится неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности специалистов любого профиля. Статистика публикационной активности свидетельствует о подавляющем преобладании англоязычных статей в ведущих мировых научных журналах, что делает доступ к ним критически важным для поддержания высокого уровня научных исследований и образования [2]. В этой связи задача формирования у студентов, аспирантов и научных работников развитых навыков чтения англоязычной научной литературы приобретает особую актуальность и требует поиска новых, более эффективных подходов к ее решению.

Анализ степени разработанности проблемы показывает, что вопросы обучения чтению на иностранном языке традиционно находятся в центре внимания отечественных и зарубежных исследователей (Д. К. Олдерсон [3], Г. Д. Браун [4], С. К. Фоломкина [5], и др.). Существенный вклад в понимание лингвистических особенностей научного текста внесли работы И. Р. Гальперина [6], Дж. М. Суэйлза [7]. Когнитивные аспекты понимания текста рассматривались в трудах А. Н. Щукина, Э. Г. Азимова [8] В. Кинча [9] и Т. А. ван Дейка [10]. Несмотря на значительный объем накопленных знаний, многие существующие методики обучения чтению научной литературы не всегда в полной мере интегрируют достижения смежных наук, таких как когнитивная лингвистика и психолингвистика, и не всегда предлагают целостную систему формирования у читателя комплекса необходимых компетенций. Зачастую акцент смещается либо на языковые аспекты (лексико-грамматический анализ),

либо на общие коммуникативные навыки без достаточного учета специфики именно научного дискурса и глубинных когнитивных механизмов его обработки.

Соответственно, выявляется проблема исследования, заключающаяся в противоречии между объективной необходимостью формирования у специалистов высокого уровня компетенции в чтении англоязычной научной литературы и недостаточной разработанностью теоретически обоснованных и методически обеспеченных моделей обучения, которые бы системно учитывали лингвистические, когнитивные, метакогнитивные и социокультурно-прагматические факторы, определяющие успешность понимания научного текста.

**Целью** настоящей статьи является разработка и теоретическое обоснование лингвокогнитивной модели обработки англоязычного научного дискурса, а также определение методических основ ее имплементации в практику обучения чтению.

Достижение поставленной **цели** предполагает решение следующих **задач**:

1. Систематизировать специфические характеристики англоязычного научного дискурса, детерминирующие процесс его понимания.

2. Проанализировать и обобщить данные о ключевых когнитивных механизмах, участвующих в чтении и интерпретации научных текстов.

3. Провести критический анализ существующих подходов к обучению чтению научной литературы с позиций современной когнитивной науки.

4. Разработать структуру и описать функциональные компоненты предлагаемой лингвокогнитивной модели обработки англоязычного научного дискурса.

5. Обосновать дидактический потенциал модели и предложить практические рекомендации по ее внедрению в образовательный процесс.

**Объектом** исследования выступает процесс понимания англоязычного научного дискурса обучающимися в условиях академи-

ческой и профессиональной коммуникации.

**Предметом** исследования является лингвокогнитивная модель обработки англоязычного научного дискурса и система методических приемов, обеспечивающих ее реализацию в обучении чтению.

**Научная новизна** исследования заключается в следующем: разработана интегративная четырехкомпонентная лингвокогнитивная модель (лингвистический, когнитивный, метакогнитивный, социокультурно-прагматический компоненты), которая системно и комплексно описывает многоуровневый процесс восприятия, когнитивной обработки и интерпретации англоязычного научного дискурса, в отличие от подходов, акцентирующих отдельные его аспекты.

Предложенная модель учитывает специфику научного дискурса (включая его жанровое и отраслевое разнообразие, например особенности инженерного дискурса) и ориентирована на формирование у читателя не только навыков декодирования, но и способностей к построению глубокой семантической и ситуационной репрезентации содержания, а также к его критической оценке в социокультурном контексте. Более того, модель создает теоретическую основу для разработки методики целенаправленного и систематического обучения когнитивным и метакогнитивным стратегиям чтения, что способствует развитию автономности, рефлексии и стратегической компетентности читателя.

**Теоретическая значимость** работы состоит в углублении и расширении научных представлений о механизмах понимания научного текста на иностранном языке путем синтеза положений когнитивной лингвистики [11; 12; 13], психолингвистики [14; 15; 16], теории дискурса и лингводидактики.

**Практическая значимость** определяется возможностью использования предложенной модели и разработанных на ее основе методических рекомендаций для совершенствования существующих и создания новых программ и учебных материалов по обучению чтению англоязычной научной литературы в системе высшего и дополнительного



профессионального образования, что будет способствовать повышению академической мобильности и конкурентоспособности российских специалистов.

**Методы исследования** включают теоретический анализ и синтез научной литературы по лингвистике, психологии, педагогике и методике обучения иностранным языкам; сравнительно-сопоставительный анализ существующих подходов к обучению чтению; метод когнитивного моделирования; систематизацию и обобщение.

#### **Структура статьи:**

Введение.

Раздел I. Специфика англоязычного научного дискурса как объекта понимания.

Раздел II. Когнитивные механизмы понимания англоязычного научного дискурса.

Раздел III. Анализ существующих подходов к обучению чтению англоязычной научной литературы и выявление их ограничений.

Раздел IV. Лингвокогнитивная модель обработки англоязычного научного дискурса.

Раздел V. Методические основы реализации лингвокогнитивной модели в обучении чтению англоязычного научного дискурса.

Заключение.

Список литературы.

При этом в первом разделе рассматривается специфика англоязычного научного дискурса. Второй раздел посвящен когнитивным механизмам его понимания. В третьем разделе анализируются существующие подходы к обучению чтению. Четвертый раздел представляет разработанную лингвокогнитивную модель. Пятый раздел содержит практические рекомендации по ее внедрению.

#### **Раздел I. Специфика англоязычного научного дискурса как объекта понимания**

Эффективное понимание англоязычного научного дискурса требует от читателя не только владения языковыми средствами, но и глубокого осознания его специфических характеристик, которые формируются под влиянием целей и задач научной коммуникации, норм и традиций академического сообщества, а также особенностей конкретной предметной области. Научный дискурс,

по мнению В. И. Карасика [17], может представлять собой общение в рамках научного сообщества, которое может быть устным или письменным, непосредственным или опосредованным, и имеет своей целью получение и передачу нового знания о мире. Рассмотрим ключевые особенности англоязычного научного дискурса, детерминирующие процессы его восприятия и интерпретации.

#### **1.1. Языковые особенности англоязычного научного дискурса и их влияние на когнитивную обработку**

Язык науки обладает рядом выраженных черт, которые, с одной стороны, обеспечивают точность и объективность изложения, а с другой — могут представлять значительные трудности для неподготовленного читателя. В первую очередь следует рассмотреть **терминологическую насыщенность и точность**. Научный дискурс характеризуется высокой плотностью специальной лексики — терминов, представляющих собой слова или словосочетания, точно и однозначно называющие понятия, специфичные для данной области науки или техники.

Обилие терминов, в том числе многокомпонентных терминологических словосочетаний (например, “*high-frequency oscillatory ventilation*”, “*convolutional neural network*”), требует от читателя либо предварительного знания соответствующей терминосистемы, либо развитых навыков семантизации новой лексики из контекста или с помощью справочных ресурсов. Неправильное понимание даже одного ключевого термина может привести к искажению смысла всего высказывания или фрагмента текста. Сложность также представляют омонимия и полисемия общенаучной и общеупотребительной лексики, которая в научном контексте может приобретать узкоспециальное значение.

Далее обратим внимание на **синтаксическую усложненность и компрессию информации**: например, для научного стиля характерны сложные синтаксические конструкции, обеспечивающие логическую связность и полноту изложения, но одновременно повы-

шающие когнитивную нагрузку на читателя. К ним относятся:

1. Пассивные конструкции (например, *“The samples were analyzed...”*), используемые для смещения фокуса с субъекта действия на само действие или объект, что способствует созданию эффекта объективности. Однако их частое употребление может затруднять идентификацию агента действия.

2. Номинализация<sup>1</sup> (например, *“investigation”* вместо *“investigating”*, *“implementation”* вместо *“implementing”*), представляющие собой «свертывание» предикативных структур в именные группы, что ведет к повышению абстрактности и информационной плотности текста, но может скрывать процессуальный характер описываемых явлений.

3. Распространенные атрибутивные группы (например, *“a non-invasive real-time brain activity monitoring technique”*) и сложноподчиненные предложения с несколькими уровнями предикации, требующие от читателя удержания в рабочей памяти большого объема информации для установления синтаксических и семантических связей.

4. Неличные формы глагола (инфинитив, герундий, причастие) в различных синтаксических функциях, также способствующие компрессии информации.

Затем обратимся к **формальности и объективности изложения**: так, научный дискурс стремится к максимальной объективности, что проявляется в использовании формального стиля, отсутствии экспрессивно-оценочной лексики (за исключением специализированных жанров, таких как рецензия или полемическая статья), преобладании повествовательных конструкций констатирующего характера. Часто используются средства выражения модальности неуверенности или предположения (например, *“may”*, *“might”*, *“could”*, *“seem”*, *“appear”*), что отражает осторожность автора в выводах и признание гипотетического характера некоторых положений.

А также в этом отношении стоит упомянуть **логическую организацию научного текста и средства его когезии**. Как известно,

высокая степень логической структурированности текста достигается за счет использования разнообразных средств когезии, в первую очередь дискурсивных маркеров (коннекторов), эксплицирующих логико-семантические отношения между предложениями и частями текста (например, *“however”*, *“therefore”*, *“consequently”*, *“furthermore”*, *“in contrast”*). К. Хайленд называет их «метадискурсом», подчеркивая их роль в организации дискурса и управлении взаимодействием автора с читателем [18, с. 49]. Правильная интерпретация этих маркеров критически важна для понимания хода авторской мысли.

## 1.2. Структурно-композиционные и жанровые особенности

Научные тексты, особенно в естественных и технических науках, часто подчиняются строгим структурно-композиционным канонам, которые облегчают навигацию по тексту и поиск необходимой информации. В частности, наиболее распространенной является структура исследовательской статьи IMRAD (*Introduction, Methods, Results, And Discussion*), предложенная для стандартизации научных публикаций [7]. Понимание функционального назначения каждого раздела (Введение — постановка проблемы, актуальность, цель; Методы — описание процедуры исследования; Результаты — изложение полученных данных; Обсуждение — интерпретация результатов, сопоставление с другими исследованиями, выводы, ограничения) позволяет читателю формировать адекватные ожидания и эффективно извлекать информацию. Более того, научный дискурс включает множество жанров (монография, статья, тезисы, аннотация, рецензия и др.), каждый из которых имеет свои специфические цели, структуру и языковые особенности. Например, аннотация (*abstract*) представляет собой краткое изложение основного содержания статьи и ее ключевых результатов, а рецензия (*review article*) — критический анализ и обобщение исследований по определенной теме. Учет жанровой специфики необходим для адекватного понимания и оценки текста. К тому же современные научные публика-

ции часто включают таблицы, графики, диаграммы, схемы, формулы, которые являются неотъемлемой частью изложения и несут важную смысловую нагрузку. Их правильная интерпретация требует от читателя не только предметных знаний, но и умения «читать/понимать» невербальную информацию (метаобщение) и соотносить ее с вербальным текстом.

### 1.3. Прагматические и социокультурные аспекты научного дискурса

Понимание научного текста не сводится к простому декодированию языковых единиц; оно предполагает учет прагматических и социокультурных факторов, определяющих его создание и функционирование в научном сообществе. Любой научный текст создается с определенной целью: информировать о новых открытиях, доказать гипотезу, опровергнуть существующие теории, предложить новую методологию и т. д. Распознавание этих интенций помогает читателю глубже понять смысл текста и авторскую позицию. Характер изложения, степень детализации, выбор лексики и аргументации могут зависеть от того, на какую аудиторию рассчитан текст (узкие специалисты, широкая научная общественность, студенты).

Научный дискурс подчиняется строгим этическим нормам, включая корректное цитирование источников, признание вклада других исследователей, избегание плагиата. Анализ ссылок и цитат позволяет понять место данного исследования в более широком научном контексте и оценить его опору на предшествующие работы. В дополнение к вышесказанному, важным аспектом работы с научным текстом является не пассивное восприятие информации, а ее критическая оценка: анализ убедительности аргументации, выявление сильных и слабых сторон исследования, определение его научной новизны и практической значимости.

В результате англоязычный научный дискурс представляет собой сложный, многоаспектный феномен, понимание которого требует от читателя развитых лингвистических, когнитивных, метакогнитивных и со-

циокультурных компетенций. Учет этих особенностей является необходимым условием для разработки эффективной модели обучения чтению научной литературы.

## Раздел II. Когнитивные механизмы понимания англоязычного научного дискурса

Понимание научного текста на иностранном языке является сложным, многоуровневым когнитивным процессом, который включает в себя взаимодействие перцептивных, мнемических, мыслительных и метакогнитивных операций. Этот процесс направлен на конструирование читателем ментальной репрезентации смысла текста, интегрируя поступающую информацию с уже имеющимися знаниями. Рассмотрим ключевые когнитивные механизмы, задействованные в этом процессе, опираясь на достижения психолингвистики и когнитивной психологии.

### 2.1. Функционирование памяти в процессе чтения и построения смысла

Память является одной из центральных когнитивных систем, обеспечивающих понимание. В этом процессе активно взаимодействуют рабочая (кратковременная) и долговременная память.

Рабочая память (т. н. *Working Memory*), согласно влиятельной модели А. Бэддели и Г. Хитча [19], представляет собой систему с ограниченной емкостью, ответственную за временное хранение и активную обработку информации, необходимой для выполнения текущих когнитивных задач. При чтении в рабочей памяти осуществляется синтаксический парсинг предложений, извлечение значений слов из лексикона, удержание промежуточных результатов обработки и интеграция информации на уровне фраз и предложений для построения локальной когерентности. Ограниченность ресурсов рабочей памяти является одним из факторов, затрудняющих понимание длинных и синтаксически сложных предложений, характерных для научного стиля. Эффективное управление ресурсами рабочей памяти (например, через «чанкинг» — объединение информации в более крупные смысловые единицы) является важным навыком успешного читателя.

Долговременная память (т. н. *Long-Term Memory*), в свою очередь, хранит обширный объем знаний, включая лингвистические знания такие, как: лексикон, грамматические правила, знания о структуре текста и жанровых особенностях; предметные (доменные) знания — информацию, относящуюся к конкретной научной области, концептуальные схемы, теории, факты; общекультурные знания (знания о мире): общие представления о реальности, каузальных связях, социальных взаимодействиях, которые также могут быть релевантны для интерпретации текста. Процесс понимания включает постоянное взаимодействие между информацией, поступающей из текста и обрабатываемой в рабочей памяти, и знаниями, извлекаемыми из долговременной памяти.

## **2.2. Мыслительные операции и конструирование ментальных репрезентаций**

Понимание — это не пассивное извлечение смысла, а активный процесс его конструирования читателем. Этот процесс включает ряд мыслительных операций, таких как: анализ и синтез, который заключается в расчленении текста на смысловые единицы (слова, фразы, предложения, абзацы) и последующее их объединение в целостную смысловую структуру; инференция (и сравнение), представляемая выводением имплицитной информации, не выраженной в тексте напрямую, на основе текстовых данных и фоновых знаний (умозаключения). Инференция необходима для установления когерентности (связности) текста, понимания причинно-следственных связей, мотивов и интенций автора; обобщение и абстрагирование, выраженное в выделении главных идей, отвлечении от несущественных деталей, формировании обобщенного представления о содержании текста, наряду с конкретизацией — приведение примеров, иллюстрирующих абстрактные положения, или применение общих принципов к частным случаям. При этом центральным результатом этих мыслительных операций является построение ментальных репрезентаций содержания текста. Вслед за В. Кинчем и Т. А. ван Дейком [10], в когнитивной психологии и психолинг-

вистике выделяют несколько уровней такой репрезентации:

1. Поверхностная репрезентация, т. е. точное запоминание слов и синтаксических структур (например, быстро угасает).

2. Текстовая база (пропозициональная репрезентация), т. е. семантическое содержание текста, представленное в виде сети взаимосвязанных пропозиций (элементарных смысловых единиц).

3. Ситуационная модель (ментальная модель), т. е. наиболее глубокий уровень понимания, представляющий собой когнитивную модель описываемой в тексте ситуации, события или предметной области. Ситуационная модель интегрирует информацию из текста с релевантными фоновыми знаниями читателя и позволяет ему выйти за пределы непосредственно сказанного, делать выводы, понимать подтекст и применять полученную информацию в новых контекстах. Формирование адекватной ситуационной модели является главной целью чтения научных текстов.

Так, в процессе чтения происходит постоянное взаимодействие между рабочей и долговременной памятью. Новая информация из текста поступает в рабочую память, где она обрабатывается и интегрируется с релевантными знаниями, извлеченными из долговременной семантической памяти (фоновые знания, предметные знания, лингвистические знания). Результаты этой обработки (построенные пропозиции, ситуационная модель) затем кодируются и сохраняются в долговременной памяти, обогащая существующую базу знаний. Психологические аспекты усвоения информации, детально рассмотренные И. А. Зимней, подчеркивают важность осмысленности, системности и активности субъекта для прочного запоминания [20].

## **2.3. Роль контекста, фоновых знаний и предиктивных механизмов в обработке научного текста**

Как уже отмечалось, фоновые знания играют решающую роль в понимании. Недостаток предметных знаний может стать серьезным



препятствием даже при хорошем владении языком. Активация релевантных знаний из долговременной памяти позволяет читателю интерпретировать новую информацию в рамках существующих когнитивных структур, что делает процесс понимания более эффективным. Контекст также имеет большое значение. *Лингвистический контекст* (окружающие слова, предложения, абзацы) помогает уточнить значение многозначных слов, разрешить анафорические отсылки, понять логические связи. *Экстралингвистический (ситуативный) контекст* (знания об авторе, источнике публикации, текущей научной дискуссии по проблеме, цели чтения) влияет на интерпретацию и оценку информации. При этом эффективная обработка научного текста в значительной степени обусловлена способностью читателя учитывать многомерный контекст и активировать предиктивные механизмы. Понимание не сводится к простому декодированию языковых знаков, но представляет собой сложный процесс интеграции текстовой информации с существующими знаниями и ожиданиями читателя. Контекст, как известно, является ключевым фактором, влияющим на интерпретацию любого речевого произведения, и в случае научного дискурса его роль особенно важна. Принято различать лингвистический и экстралингвистический контексты.

Лингвистический (внутритекстовый) контекст, охватывающий непосредственно языковое окружение анализируемой единицы (слова, предложения, абзацы), выступает как важнейший инструмент для разрешения лексической полисемии, установления анафорических связей и корректной интерпретации синтаксических конструкций. Например, семантизация научного термина зачастую происходит благодаря его экспликации или дефиниции в предшествующих или последующих сегментах текста, что позволяет читателю сформировать адекватное представление о его значении в рамках данного дискурса. Не менее существенен экстралингвистический контекст, включающий фоновые знания читателя о коммуникативной ситуации (автор,

предполагаемый адресат, цель создания текста), принятых в данной научной дисциплине конвенциях и традициях, а также о текущем состоянии исследований в рассматриваемой предметной области. Апелляция к этому типу контекста обеспечивает более глубокое проникновение в интенциональный план автора, адекватную оценку значимости и новизны представленных результатов, а также декодирование имплицитно выраженной информации, которая может быть не очевидна при поверхностном чтении.

Взаимодействие с контекстом тесно сопряжено с работой предиктивных механизмов (антиципации или прогнозирования), которые обеспечивают проактивный характер процесса чтения. Читатель не является пассивным реципиентом информации; он непрерывно генерирует гипотезы о последующем содержании и структуре текста, опираясь как на лингвистические сигналы, так и на свои фоновые знания и ожидания. Прогнозирование реализуется на различных уровнях: На лексическом уровне происходит антиципация конкретных лексем или коллокаций, обусловленная предшествующим вербальным окружением (например, после вводной фразы «the results indicate that...» с высокой вероятностью ожидается изложение фактических данных). Синтаксическое прогнозирование заключается в предвосхищении определенных грамматических структур, что способствует более быстрой и точной сегментации предложения и установлению связей между его компонентами (например, появление сказуемого после группы подлежащего). Семантическое (смысловое) прогнозирование направлено на предвидение развития темы, последовательности аргументов, описания методологии после формулировки исследовательской проблемы и т. п.

Эффективность данных механизмов напрямую коррелирует со скоростью и глубиной понимания: развитая способность к антиципации снижает когнитивную нагрузку, позволяя читателю активно конструировать смысл, а не ограничиваться пассивной регистрацией информации. Возникающие при



этом прогностические ошибки выполняют важную регулятивную функцию, сигнализируя о необходимости пересмотра текущей интерпретации и более скрупулезного анализа текстовых данных, что в конечном итоге способствует более точному и полному пониманию научного текста.

#### **2.4. Метакогнитивный контроль и стратегическая регуляция процесса чтения**

Эффективное чтение научных текстов невозможно без развитых метакогнитивных навыков, т. е. «знания о собственном знании» или «мышления о мышлении» и способности управлять своими когнитивными процессами [21]. Основные этапы т. н. *метакогниции* (*metacognition*) при чтении включают:

1. Осознание целей чтения, а именно понимание того, зачем читается текст (для общего ознакомления, поиска конкретной информации, критического анализа, подготовки обзора и т. д.), определяет выбор стратегий и глубину проработки материала.

2. Предварительное определение последовательности действий (например, просмотр заголовков, аннотации, выводов перед детальным чтением).

3. Постоянное отслеживание того, насколько успешно происходит понимание текста. Это включает идентификацию непонятных мест, противоречий, пробелов в собственных знаниях.

4. Использование различных когнитивных и компенсаторных стратегий для решения возникающих проблем (например, перечитывание, обращение к словарю, использование контекстуальных догадок, изменение темпа чтения).

5. Анализ того, достигнуты ли цели чтения, насколько полно и точно понят материал, какие выводы можно сделать. Развитые метакогнитивные способности позволяют читателю становиться более автономным, гибко адаптировать свои действия к различным текстам и задачам, а также эффективно преодолевать трудности, возникающие в процессе понимания.

Как следует из вышесказанного, понимание англоязычного научного дискурса — это активный, конструктивный и стратегически

управляемый процесс, в котором задействован сложный комплекс когнитивных механизмов. Учет этих механизмов является основополагающим для разработки эффективных методик обучения чтению. Развитие метакогнитивных навыков является ключевым фактором становления автономного и эффективного читателя, способного самостоятельно справляться со сложными научными текстами. Важно отметить, что многие исследователи, такие как А. Браун и Дж. Флейвелл подчеркивают, что обучение метакогнитивным стратегиям должно быть эксплицитным и целенаправленным.

### **Раздел III. Анализ существующих подходов к обучению чтению англоязычной научной литературы и выявление их ограничений**

Проблема обучения чтению научной литературы на иностранном языке имеет давнюю историю в лингводидактике, и за это время был предложен ряд подходов и методик, каждый из которых внес определенный вклад в ее решение. Однако, несмотря на накопленный опыт, многие из этих подходов не в полной мере отвечают современным требованиям и не всегда обеспечивают формирование у обучающихся комплексной компетенции, необходимой для эффективной работы с англоязычным научным дискурсом. Проведем критический анализ наиболее распространенных подходов с позиций современной когнитивной науки и потребностей академической и профессиональной коммуникации.

#### **3.1. Грамматико-переводной подход (Grammar-Translation Approach)**

Грамматико-переводной подход исторически представляет собой один из первых методов, основной целью которого было научить читать литературу на иностранном языке (часто классическую) и понимать грамматические правила этого языка. Обучение строилось на изучении грамматики дедуктивным путем (от правила к примерам), заучивании лексики (часто в виде списков слов с переводом) и выполнении упражнений на перевод предложений и текстов с иностранного языка на родной и наоборот. Мы можем от-

метить следующие достоинства данного подхода: систематическое изучение грамматики, развитие навыков точного понимания сложных грамматических конструкций, что может быть полезно при анализе научного синтаксиса; формирование переводческих умений. Однако применение грамматико-переводного подхода в рамках научного дискурса имеет ряд ограничений, среди которых: чрезмерное внимание к форме текста в ущерб его содержанию. Чтение часто сводится к пословному или пофразовому переводу, что затрудняет схватывание общего смысла и развитие беглости. Также отмечается недостаточное внимание к развитию стратегий понимания текста как связного целого, далее низкая коммуникативная направленность, отсутствие фокуса на извлечении информации для практических целей.

### 3.2. Лексический подход (Lexical Approach)

Лексический подход характеризуется интенсивным накоплением словарного запаса, особенно терминологии, релевантной для определенной научной области. Методы семантизации, являющиеся опорными в данном подходе, включают перевод, использование дефиниций, контекстуальную догадку, анализ словообразовательных моделей. К числу преимуществ этого метода традиционно относят формирование у обучающихся необходимой лексической базы для понимания специализированных текстов. В то же время изолированное изучение лексики без достаточного внимания к ее функционированию в дискурсе и сочетаемости может быть неэффективным. Простое знание терминов не гарантирует понимания сложных концепций и аргументационных структур научного текста.

### 3.3. Структурно-ориентированные подходы (Text-based Approaches)

В структурно-ориентированных подходах при чтении текста основное внимание уделяется анализу его формальной структуры, выявлению структурно-смысловых связей, работе с ключевыми словами, определению типов логических связей между предложениями и абзацами. В отечественной методике

значительный вклад в разработку подходов к обучению чтению внесла С. К. Фоломкина. Она детально разработала систему обучения различным видам чтения: ознакомительному, изучающему, просмотровому и поисковому, предложив для каждого вида чтения специфические цели, установки и комплексы упражнений [5]. Ее работы подчеркивали важность формирования умений ориентироваться в тексте, извлекать основную и детализирующую информацию. К очевидным преимуществам структурно-ориентированных подходов можно отнести развитие умения анализировать текстовую структуру, понимать логику изложения, дифференцировать виды чтения в зависимости от коммуникативной задачи. Тем не менее иногда анализ структуры текста может становиться самоцелью, отвлекая от глубокого осмысления содержания. Не всегда уделяется достаточное внимание развитию когнитивных стратегий высшего порядка, таких как критическая оценка информации, построение собственных интерпретаций, интеграция с фоновыми знаниями на концептуальном уровне.

## Раздел IV. Лингвокогнитивная модель обработки англоязычного научного дискурса

Анализ специфики англоязычного научного дискурса, когнитивных механизмов его осмысления и существующих подходов к обучению чтению лег в основу разработки интегративной лингвокогнитивной модели обработки англоязычного научного дискурса (далее — ЛКМ-ОАНД).

Предлагаемая модель нацелена на системное описание многоуровневого и динамического процесса восприятия, когнитивной переработки и интерпретации научного текста. Кроме того, она формирует теоретическую базу для создания эффективных методик обучения. Структура ЛКМ-ОАНД включает четыре взаимосвязанных и взаимопроникающих компонента (см. рис.). К ним относятся *лингвистический, когнитивный, метакогнитивный и социокультурно-прагматический компоненты*. Указанные элементы функционируют не

изолированно, а в тесном взаимодействии, обеспечивая как процессы обработки «снизу вверх» (восходящие, от языковых единиц к смыслу), так и «сверху вниз» (нисходящие, от фоновых знаний и контекста к интерпретации языковых данных). Лингвистический компонент модели охватывает операции, связанные с декодированием и первичной обработкой языковой информации научного текста. Его ключевые аспекты включают лексико-семантическую обработку, грамматическую (синтаксическую) обработку и текстуально-структурную обработку; когнитивный компонент отвечает за глубинные процессы конструирования смысла, интеграции информации, а также построения ментальных репрезентаций и включает: активацию и интеграцию фоновых знаний с критическим мышлением; метакогнитивный компонент обеспечивает осознанное управление читателем собственными когнитивными процессами при работе с научным текстом (он реализуется

в осознании целей чтения, мониторинге понимания текста, оценке результатов чтения и внутренней рефлексии, регуляции усилий и мотивации; социокультурно-прагматический компонент, учитывающий, что научный дискурс функционирует в определенном социокультурном и коммуникативном контексте, и включающий понимание прагматических аспектов текста, учет жанровых конвенций и интерпретацию в социокультурном контексте.

Важнейшей характеристикой ЛКМ-ОАНД является динамическое взаимодействие всех четырех компонентов. Например:

- лингвистические трудности (незнакомый термин) могут запустить метакогнитивные стратегии (обращение к словарю) и активировать когнитивные процессы (попытка вывести значение из контекста, опираясь на фоновые знания);
- фоновые знания (когнитивный компонент) и понимание цели автора (социокультурно-прагматический компонент) могут

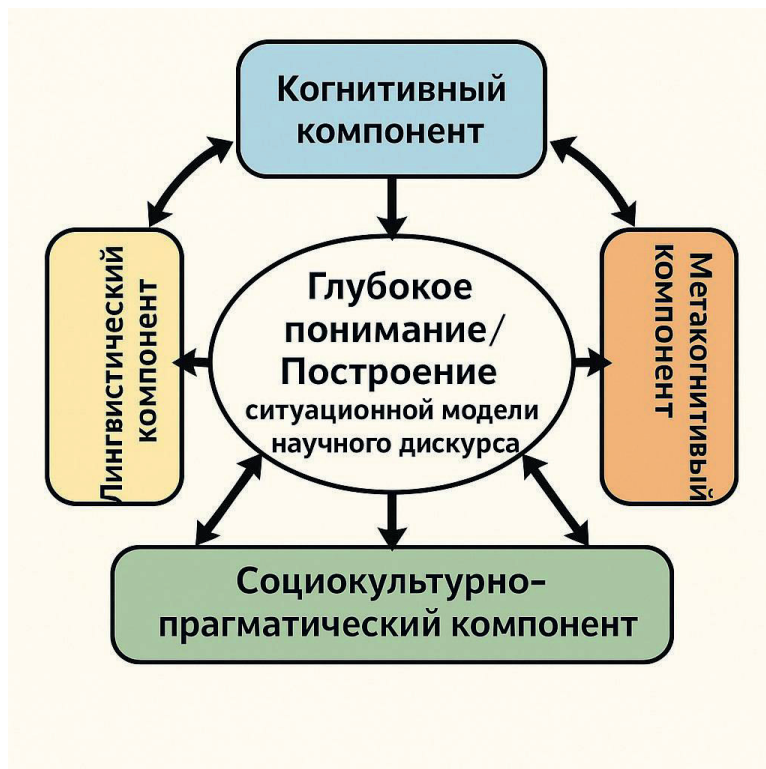


Рис. Лингвокогнитивная модель обработки англоязычного научного дискурса (ЛКМ-ОАНД)

направлять лингвистическую обработку, помогая разрешать неоднозначности и строить адекватную интерпретацию;

- метакогнитивный мониторинг сигнализирует о проблемах в понимании (когнитивный компонент), что может привести к повторной лингвистической обработке (перечитыванию) или активации дополнительных фоновых знаний.

## Раздел V. Методические основы реализации лингвокогнитивной модели в обучении чтению англоязычного научного дискурса

Внедрение предложенной лингвокогнитивной модели в образовательный процесс требует пересмотра некоторых традиционных подходов и разработки специализированных учебных материалов и методик. Основной целью является не просто передача знаний о модели, а формирование у обучающихся навыков и стратегий, соответствующих каждому ее компоненту.

В этом отношении может помочь разработка учебных материалов и заданий, направленных на развитие компонентов модели, так как учебные материалы должны быть ориентированы на аутентичные или адаптированные (на начальных этапах) научные тексты, релевантные для специальности обучающихся. Задания, однако, должны быть направлены на развитие всех четырех компонентов модели.

Работа с научным текстом, в соответствии с моделью многоуровневого анализа, может быть организована поэтапно, с акцентом на активизацию основных компонентов понимания. Далее представлены предлагаемые нами этапы работы с текстом:

### 1. Предтекстовый этап (*pre-reading*)

На этом этапе формулируется цель чтения и намечается стратегия работы (метакогнитивный компонент). Параллельно актуализируются фоновые знания: обсуждаются ключевые слова, аннотация, заголовок, проводится прогнозирование содержания, осуществляется предварительное обсуждение по тематике (когнитивный компонент).

### 2. Текстовый этап (*while-reading*)

Первое, ознакомительное чтение предполагает быстрое выявление основной тематики и структуры текста (активизация лингвистического и дискурсивного компонентов); осуществляется первичный метакогнитивный мониторинг, отмечаются трудные участки. Детализированное чтение фокусируется на анализе лексико-грамматических, семантических и связующих элементов, а также на операциональной обработке содержания — построении схем, выделении главных и второстепенных идей, осуществлении инференции (когнитивный компонент). Регулярно производится самокоррекция и уточнение стратегии (метакогнитивный компонент). Анализируется авторская позиция, структура аргументации и прагматические установки текста (социокультурно-прагматический компонент).

### 3. Посттекстовый этап (*post-reading*)

На завершающем этапе интегрируется и обобщается полученная информация: формулируются выводы, проводится обсуждение, сопоставление с другими источниками, намечается практическое применение знаний. Критический анализ содержания и его значимости осуществляется с учетом социокультурных аспектов. Итоговая рефлексия включает в себя оценку достигнутых целей и эффективность использованных стратегий.

Данная последовательность этапов может варьироваться в зависимости от целей обучения и характеристик текста. Важно, чтобы осознанный выбор и адаптация стратегий сопровождали работу на каждом этапе, обеспечивая развитие читательской компетенции на материале научного дискурса.

## Заключение

В настоящей статье была предпринята попытка разработать и теоретически обосновать лингвокогнитивную модель обработки англоязычного научного дискурса, предназначенную для оптимизации процесса обучения чтению научной литературы. Проведенный анализ показал, что возрастающая роль английского языка в международной



научной коммуникации делает формирование высокого уровня читательской компетенции у специалистов одной из приоритетных задач современного образования. Однако существующие методики не всегда в полной мере учитывают сложность когнитивных процессов, лежащих в основе понимания научного текста, и специфику самого научного дискурса.

Предложенная модель, интегрирующая лингвистический, когнитивный, метакогнитивный и социокультурно-прагматический компоненты, стремится восполнить этот пробел. Она рассматривает чтение как активный, конструктивный и стратегический процесс, в котором читатель не просто декодирует языковые знаки, а строит ментальную репрезентацию содержания текста, опираясь на свои фоновые знания, когнитивные способности и метакогнитивные навыки. Ключевыми элементами модели являются многоуровневая обработка языковой информации, активное использование когнитивных стратегий, построение ситуационной модели текста и постоянный метакогнитивный контроль.

Обоснована потенциальная эффективность предложенной модели для повышения глубины понимания, развития автономности читателя, улучшения запоминания информации и формирования навыков критического мышления. Представлены практические рекомендации по внедрению модели в образовательный процесс, включающие разработку специализированных учебных материалов, использование интерактивных методик и эксплицитное обучение когнитивным и метакогнитивным стратегиям.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с эмпирической проверкой эффективности предложенной модели в реальных условиях обучения, разработкой и апробацией конкретных учебных комплексов, основанных на данной модели, а также с более детальным изучением специфики обработки научных текстов в различных предметных областях (в частности, в инженерном дискурсе). Интеграция лингвокогнитивного подхода в практику обучения чтению англоязычной научной литературы способна внести существенный вклад в повышение качества подготовки современных специалистов, готовых к эффективной работе с международными источниками научного знания.

### Примечание

<sup>1</sup> Степанов Ю. С. ИМЯ // Большая российская энциклопедия. Том 11. Москва, 2008. С. 170

### Список источников

1. Hyland K. Academic Discourse: English in a Global Context. London: Continuum, 2009. 215 p.
2. Langacker R. W. Cognitive Grammar: A Basic Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2008. 584 p.
3. Alderson J. C. Assessing Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 378 p.
4. Brown G., Yule G. Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 288 p.
5. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие / С. К. Фоломкина; науч. ред. Н. И. Гез. 2-е изд., испр. Москва: Высшая школа, 2005. 253 с.
6. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 4-е изд., стереотип. Москва: КомКнига, 2006.
7. Swales J. M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.
8. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.



9. *Kintsch W.* The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model // *Psychological Review*. 1988. Vol. 95, No. 2. P. 163–182.
10. *Дейк Т. А. ван, Кинч В.* Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. Москва, 1988. С. 142–160.
11. *Кубрякова Е. С.* Язык и знание. На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
12. *Попова З. Д., Стернин И. А.* Когнитивная лингвистика. Москва: Восток-Запад, 2007. 314 с.
13. *Солсо Р. Л.* Когнитивная психология. 6-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 589 с.
14. *Красных В. В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с.
15. *Залевская А. А.* Психолингвистический подход к анализу языковых явлений // Вопросы языкознания. 1999. № 3. С. 31–42.
16. *Клычникова З. И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. 2-е изд., испр. Москва: Просвещение, 1983. 207 с.
17. *Карасик В. И.* О категориях дискурса // Тверской лингвистический меридиан: сб. ст. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2007. С. 57–68.
18. *Hyland K.* English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book. London: Routledge, 2006. 340 p.
19. *Baddeley A. D., Hitch G. J.* Working memory // Bower, G. H. (ed.). The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory. Vol. 8. New York: Academic Press, 1974. P. 47–89.
20. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учеб. для вузов. 3-е изд., перераб. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2010. 448 с.
21. *Flavell J. H.* Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry // *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, No. 10. P. 906–911.

Статья поступила в редакцию 19.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 19.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

#### **Информация об авторах:**

А. Р. Лакомов — старший преподаватель кафедры иностранных языков ИРИ;

А. Р. Новикова — старший преподаватель кафедры иностранных языков ИРИ;

М. В. Устюжанина — ассистент кафедры иностранных языков ИРИ.

#### **Information about the Authors:**

A. R. Lakomov — senior lecturer at the Department of Foreign Languages, Institute of Radio Electronics and Informatics;

A. R. Novikova — senior lecturer at the Department of Foreign Languages, Institute of Radio Electronics and Informatics;

M. V. Ustuyzhanina — assistant at the Department of Foreign Languages, Institute of Radio Electronics and Informatics.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 145–151.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 145–151.

Научная статья

УДК 159.9.07, 37.01

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_145](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_145)

## СОДЕРЖАНИЕ И ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ КУРСАНТА В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Маргарита Михайловна Соколова<sup>1</sup>, Юлия Александровна Токарева<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия

<sup>2</sup> Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург, Россия

<sup>1</sup> marsok18@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3736-9608>

<sup>2</sup> ulia.tokareva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8868-7833>

**Аннотация.** Современная система образования нуждается в психологах, обладающих широким спектром профессиональных компетенций, направленных на обеспечение психологической готовности и благополучия курсантов и офицерского состава. Среди компетенций выделяют: психологическую подготовку и сопровождение, исследовательскую деятельность и консультирование, а также навыки эффективной коммуникации и эмпатии, умение работать в команде и проявлять гибкость в решении сложных задач. Целью статьи является описание становления психологической службы в системе образования на рубеже XX–XXI вв. для дальнейшего формирования содержания и принципов построения модели профессионально-личностного развития обучающихся применительно к курсантам морской специализации. В работе охарактеризованы основные структурные единицы, составляющие структурно-функциональную модель формирования психологической службы, относящуюся к разным ступеням образования. Приведены условия и технологии оказания психологической поддержки психологами службы для успешного и эффективного профессионально-личностного становления будущего специалиста морской профессии.

**Ключевые слова:** профессионально-личностное развитие, психологическая служба, профессионально важные качества, профессиональные компетенции, личность, курсант

Original article

## THE CONTENT AND PRINCIPLES OF BUILDING A MODEL OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF CADETS IN THE CONTEXT OF THE PSYCHOLOGICAL SERVICE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Margarita M. Sokolova<sup>1</sup>, Yulia A. Tokareva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

<sup>2</sup> Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia

<sup>1</sup> marsok18@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3736-9608>

<sup>2</sup> ulia.tokareva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8868-7833>

**Abstract.** The modern education system needs psychologists with a wide range of professional competencies aimed at ensuring the psychological readiness and well-being of cadets and officers. Among the competencies are: psychological training and support, research and counseling, as

well as effective communication and empathy skills, the ability to work in a team and be flexible in solving complex tasks. The article discusses in detail the models of work of a psychologist in the field of education. The purpose of the article is to describe the stages of the formation of a psychological service in the education system at the turn of the 21<sup>st</sup> century for the further formation of the content and principles of building a model of professional and personal development of students in relation to cadets of the naval specialisation. The paper describes the main structural units that make up the structural and functional model of the formation of a psychological service, related to different levels of education. The article considers the specifics of the approach of “subject-subject” relationships between teachers and cadets in the educational process of naval educational institutions. The authors describe the conditions and technologies of providing psychological support by psychologists of the service for the successful and effective professional and personal development of future maritime specialists.

**Keywords:** professional and personal development, psychological service, professionally important qualities, professional competencies, personality, cadet

В современной психологической практике существует множество моделей психологической службы образования — как зарубежные, так и отечественные. Ее научное обоснование в каждой стране определяется главным образом запросами в сфере образования и научно-теоретическими концепциями, экономическими и социально-политическими условиями.

На рубеже XX–XXI вв. для России может представлять интерес опыт таких стран, как Швеция и Германия, чьи модели психологических служб образования эффективно функционируют и представляют собой углубленно направленную психологическую помощь всем участникам образовательного процесса. Так, в Германии ввиду многовариативности образования специфика сопровождения имеет структурную и содержательную сторону. Если рассматривать модель школьной психологической службы в этой стране, то ее составляют такие структурные единицы, как [1]:

- школьные консультанты (решение поведенческих, учебных и социальных проблем, возникающих в период обучения. А также развитие личной и социальной компетентности, оказание психологической помощи ученикам и их родителям).
- педагоги-консультанты (консультирование в выборе учащимся своего образовательного пути и программы обучения, школы, колледжа и т. д.), оперируя своими возможными профессиональными достижениями, в

самоопределении, решении учебных вопросов. В их обязанности не входит коррекция и диагностика.

- государственные консультанты (информирование общественности об изменениях в сфере образования, супервизорская работа, содействие в повышении квалификации школьных консультантов и консультантов-педагогов).

Подготовка кадров в Германии осуществляется дифференцированно и зависит от психологической и педагогической специализации. Это позволяет решить проблему с квалифицированной профессиональной деятельностью в сфере образования [2].

Психологическое сопровождение в Швейцарии в соответствии с их моделью школьной психологической службы представляет собой систему психологического кураторства. То есть основана по принципу «курирования»: одна или несколько школ наблюдаются психологом. Количество таких «школ» зависит от численности учеников и их территориального расположения друг от друга. Этим принципом руководствуется практически вся работа специалистов образовательного учреждения (психологическая, социальная и даже медицинская). Здесь в обязанности психолога входит решение крайне неспецифических для него задач — трудности взаимодействия ученика и учителя, плохая успеваемость и ее ликвидация, в случае возникновения личной проблемы ученика, не связанной со сферой образования, психолог направляет его в специализированное учреждение

для получения необходимой психологической помощи. В остальном школьный психолог занимается консультированием педагогов и учеников по образовательным вопросам (общение, мотивация, взаимодействие, оказание психологической поддержки). В сложных ситуациях, выходящих за компетенции психолога-куратора, проблема выносится на социальную комиссию (консилиум), представляющий собой совместную дискуссию медицинских, социальных и заинтересованных лиц (родителей, друзей и т.д.) [3].

Шведская модель психологической службы решает комплексно проблему взаимодействия различных специалистов образования, а также психолого-педагогического сотрудничества.

При высокой регламентации психологической деятельности в сфере образования стандарт ее содержательной стороны отсутствует. Отсюда идет высокая индивидуализация профессиональной деятельности психолога в образовательном учреждении в зависимости от специфической ее направленности: военное учреждение, средне-специальное, средне-профессиональное, общеобразовательное и другие. И как следствие — широкая вариативность моделей ее реализации.

Как известно, индивидуализация в психологической деятельности является ярким показателем профессионализма, но на современном этапе это скорее свидетельствует об отсутствии технологичности, по той причине, что уровень образования и профильной подготовки может быть разным, что влечет за собой высокий разброс в плане подачи и использования профессионального инструментария и теоретического материала [4; 5].

По этой причине каждый психолог образовательных учреждений моделирует свою профессиональную деятельность в соответствии с собственными представлениями о ее содержании. Как правило, она выглядит так [5; 6; 7]:

- 1) теоретическое содержание (сама концепция),
- 2) использование прикладных средств (инструментария),
- 3) организованную систему действий (применяемые технологии).

Наглядно это можно представить следующим образом (схема 1. Обобщенная модель профессиональной деятельности психолога в образовательных учреждениях)

Современная психологическая практика позволяет различать два типа концептуализированной профессиональной деятельности в виде моделей:

- поликультурной (представляет собой совокупность нескольких научно-теоретических подходов и концепций) (схема 2. Поликонцептуальная модель профессиональной деятельности),
- моноконцептуальной (концепция социального научения (А. Бандура и Д. Роттер); когнитивистские концепции (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Р. Аткинсон, У. Найсееер); деятельностный научно-теоретический подход (Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев).

Так как каждая из концепций в практической психологической деятельности может объективировать, интерпретационно и инструментально обеспечить определенный круг проблем, а именно: бихевиоризм — проблемы поведенческой социальной адаптации; психоанализ — эмоционально-личностные

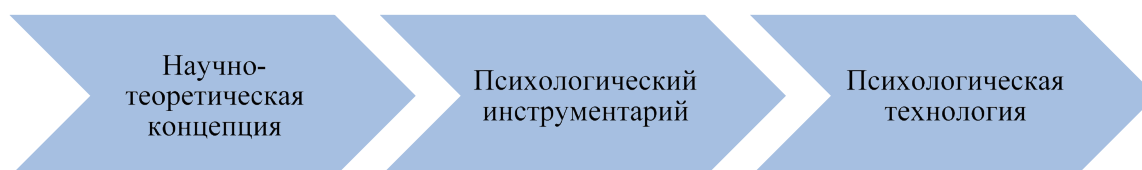


Схема 1. Обобщенная модель профессиональной деятельности психолога в образовательных учреждениях



Схема 2. Поликонцептуальная модель профессиональной деятельности

проблемы; когнитивизм — проблемы когнитивного развития и активизации познавательных процессов; деятельностный подход — проблемы возрастного развития в контексте смены ведущих типов деятельности субъекта [7; 8; 9].

Именно поликультурная модель наиболее функциональна и адаптивна широкому полю психологических проблем, но в силу того, что все направления психологии имеют свою сложную и индивидуальную терминологию, присутствует проблема профессионального овладения всем содержанием (например, практический психоанализ, психодрама и другие).

Альтернативу данной модели представили отечественные ученые Н.В. Морозова, С.В. Кривцова, Д. А. Иванов, М.В. Левит. Согласно их «Концепции психологической службы образования» выделяется пять моделей работы психолога в сфере образования [2; 6; 9]:

- Модель 1 — консультативная деятельность психолога по запросам учащихся, их родителей и педагогов без включения в образовательный процесс;
- Модель 2 — добавляется проведение диагностики, включение психолога в образовательный процесс (посещение занятий и ведение анализа по итогу проведения) в соответствии с запросом администрации образовательного учреждения;
- Модель 3 — добавляются коррекционные мероприятия (семинары и тренинги) с обучающимися и педагогами, оценка взаимодействия педагогов и учащихся в контексте образовательного процесса;
- Модель 4 — включает в себя психологическое сопровождение и поддержку учащихся

в процессе образовательного процесса, которое реализуется в работе психолога с применением содержания и способов профессиональной деятельности (преимущественно через анализ технологий и программ);

- Модель 5 — включение в работу различных типов практико-ориентированных исследований. Непосредственным объектом изучения и исследования здесь выступает учебно-воспитательный процесс. Организуемый в соответствии с целями и задачами образовательного учреждения.

По мнению авторов данной концепции, дифференциация моделей профессиональной деятельности объясняется разными точками зрения практических психологов, а также запросом администрации образовательного учреждения и не зависит от квалификации психолога. По этой причине психолог в процессе осуществления своей деятельности отталкивается от своего статуса, развитых профессиональных компетенций и индивидуального стиля работы.

Таким образом, представленные выше модели могут представлять собой профессиональную стратегию специалиста сферы образования, отражающую все функциональные включения на каждом уровне модели.

Рассматривая личность курсанта с точки зрения профессиональных условий, можно говорить о том, что специфика образовательного процесса в целом значительно отличается от привычного, общепринятого в гражданском учреждении. Он характеризуется отличающейся системой ценностных ориентаций у учащихся военного направления. В силу высоких требований к дисциплине и строго регламентированного учебного



процесса, находящего отражение в высоких требованиях к стрессоустойчивости и жизнестойкости, постоянной боевой готовности и адаптивности к переменам, ограниченно-го социального взаимодействия с внешним миром, сами курсанты осознают значимость выявленных проблем в период учебы. В связи с этим выявляется острая необходимость разработки модели профессионально-личностного развития в образовании, полезного для применения в психолого-педагогической деятельности преподавательского и командного составов образовательного учреждения для улучшения общего психологического состояния курсантов, их мотивировании к успешности учебной деятельности, а также стимуляции к саморазвитию. В силу того что у курсантов военного профиля усваивание и восприятие информации весьма специфично, необходимо учитывать морально-этические нормы и принципы с использованием системно-деятельностного, рефлексивно-поведенческого и мотивационно-нулевого подходов [9; 10; 11; 12].

На основании этого можно говорить о том, что содержание модели профессионально-личностного развития курсанта в контексте учебной деятельности представляет собой совокупность трех основных элементов [11]:

1. Мотивационный (формирование у курсанта положительного отношения к предстоящей деятельности, к возможностям саморазвития).

2. Когнитивный (формирование умений решения учебных профессиональных задач, отражающих будущую целостную деятельность военного специалиста).

3. Поведенческий (ориентирован на развитие готовности личности курсанта к профессиональной деятельности).

В учебном процессе взаимодействие педагога основано на логике «субъект-субъектного», что говорит о том, что педагог и курсант находятся в равноправных партнерских отношениях как субъекты совместной образовательной деятельности и общения [7]. Это проявляется в том, что педагоги и офицерский состав выступают не как руководители, а как наставники, создающие бла-

гоприятные условия для осмысленной и самостоятельной деятельности с дальнейшей перспективой на профессиональное развитие в трудовой деятельности, активизирующие мотивы познания и творческого потенциала обучающихся.

Таким образом, очень важно соблюдение поэтапного развития личностного становления курсанта в профессиональной и учебной деятельности для получения на выходе из образовательного учреждения мотивированного на успех специалиста.

Условно профессионально-личностное развитие курсанта в военном учреждении можно представить в следующем виде [4]:

- 1) Развитие аксиологического потенциала (система ценностных ориентаций курсанта, способы разрешения возникающих проблем, в частности связанных с неверно выбранной траекторией управления эмоциями).

- 2) Диагностика трудностей и проблем, возникающих в обучении (отражается в изучении запросов, интересов и желаний, специфике сопровождения образовательного процесса в военном образовательном учреждении, оценка качества и перспективы психолого-педагогического сопровождения, риски обучения специализации военного профиля, а также потенциал саморазвития себя как будущего субъекта трудовой деятельности).

- 3) Выработка плана взаимодействия (разработка договорных педагогических отношений между командным и педагогическим составом — о границах, времени педагогического сопровождения в условиях уставной дисциплины и закрытости военно-профессионального социума).

- 4) Проблематизация (выявление и акцентирование предмета сопровождения, трудности воспитания ценностного потенциала, выполнение диагностики).

- 5) Мотивация и стимулы.

- 6) Проектирование (совместное проектирование индивидуальной и самостоятельной работы по воспитанию системы ценностных ориентаций, разработка средств и методов решения задач, проблем воспитания и переживаемых трудностей курсанта в военном учреждении).

7) Вовлечение в практическую профессиональную деятельность (развитие и формирование системы ценностных ориентаций и профессионально важных качеств).

8) Анализ и рефлексия (рефлексия и самоанализ субъектов учебного процесса).

Важным аспектом в разработке и дальнейшем практическом применении является развитие патриотических ценностей у курсантов [14]. Так, примером может послужить исследование, проведенное И. А. Алехиным и К. В. Аксеновым [7]. Авторами утверждается о наличии значимых различий среди курсантов разной специализации: в вузах с курсантами МТО патриотизм связывают с уважением к старшему поколению, приобретение лидерского статуса в коллективе сослуживцев, а у курсантов ВМФ патриотизм выражается в проявлении творческой активности на благо страны и стремлении к защите своего близкого окружения, семьи и друзей [5; 9; 10].

Среди принципов построения модели профессионально-личностного развития курсанта выделим [11; 12; 13]:

- Развитие положительного потенциала личности обучаемого (объект развития — формирующаяся личность курсанта, а

сфера действия — целостная профессиональная деятельность со всеми ее компонентами).

- Коадаптация субъектов обучения (регулирует взаимоотношения в системе «преподаватель — курсант». Означает сочетание в процессе обучения самостоятельности добывания знаний курсантом и учет его индивидуальных особенностей педагогом).

- Связь обучения и практики. (использование полученных знаний в решении практических задач, их анализ и выработка собственной системы взглядов в отношении окружающей действительности)

- Субъектность. (возможность реализации инициативности и активности, самостоятельности и возможности реализации своих интересов.

Таким образом видно, что система ценностных ориентаций даже внутри военных учреждений может отличаться от общепринятых представлений о единстве и постоянстве. Как показывает практика научных исследований военно-профессиональная подготовка курсантов обладает своей спецификой, в зависимости от рода войск в вопросах развития профессионально важных качеств будущих офицеров [14; 15].

### Список источников

1. Приказ от 22.10.1999 № 636 «Об утверждении положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации [Электронный ресурс: <https://docs.cntd.ru/document/58865666>, дата обращения 20.04.2025 г.].
2. Малых С. Б., Шапкина А. Н. Психологическая служба в системе образования Германии // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 127–141.
3. Морозова Н. В., Кривцова С. В., Иванов Д. А., Левит М. В. Концепция психологической службы образования. М., 2003.
4. Кузнецов И. Ю. Психологические особенности профессионального самоопределения личности в разнотипных профессиях: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03: Москва, 2000, 141 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Москва: Академия, 2007. 304 с.
6. Психологическая служба в СССР: ее задачи, содержание и организация // Вопросы психологии / Ред. А. А. Смирнов, О. А. Конопкин. № 2. 1979. С. 3–27.
7. Алехин И. А. Педагогическая система образовательного учреждения и типы образовательных процессов / И. А. Алехин, К. В. Аксенов // Мир образования — образование в мире. 2018. Т. 69. № 1. С. 29–41.
8. Лаврова Н. А. Влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе «человек-человек» // Психодиагностика: области применения, про-

блемы, перспективы развития. Тезисы московской межвузовской научно-практической конференции / под. Ред. М. Ю. Карелиной. М.: МИССО, 2003. 195 с.

9. Юмкина Е. А. Патриотические ценности курсантов в контексте образовательной среды вуза / Е.А. Юмкина, Е. В. Александрова, В. В. Волков, С. А. Тишин // Морской сборник. 2023. № 10. С. 55–58.

10. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург, 2000. С. 4.

11. Попов А. А. Юношеское образование: материалы к построению систем профильного обучения. М.: Открытый корпоративный университет, 2009. 64 с.

12. Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2008. 554 с.

13. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студ. высш.пед. учеб. заведений / Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина и др.; Под ред. Л. М. Митиной. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.

14. Масягин В. П. Особенности формирования профессионально важных качеств офицеров кораблей в/мф России в ходе военно-политической работы / В. П. Масягин, А. А. Кушников // Мир образования — образование в мире. 2022. Т. 88. № 4. С. 131–138.

15. Соколова М. М., Токарева Ю. А. Проблема психологической поддержки развития личности будущего профессионала морской профессии // Материалы сборника международной научной конференции «Ананьевские чтения — 2023. 60 лет социальной психологии в СПбГУ: Человек в современном мире: потенциалы и перспективы психологии развития» / Под общ. ред. О. Ю. Стрижицкой и А. В. Шаболтас, отв. ред. В. И. Прусаков и Ю. О. Ременюк. СПб.: Издательство ООО «Кириллица», 2023. С. 337.

Статья поступила в редакцию 10.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 10.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

### **Информация об авторах:**

М. М. Соколова — аспирант департамента психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук;

Ю. А. Токарева — доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной работы и управления персоналом.

### **Information about the Authors:**

M. M. Sokolova — postgraduate student at the Department of Psychology and Education, School of Arts and Humanities;

Yu. A. Tokareva — Doctor of Sciences (Psychology), associate professor, head of the Department of Social Work and Human Resources Management.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 152–159.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 152–159.

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_152](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_152)

## ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА: ЛИНГВОТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Иван Дмитриевич Качурин<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

<sup>2</sup> Московский городской государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия

[kachurinid@mgpu.ru](mailto:kachurinid@mgpu.ru), <https://orcid.org/0009-0005-9052-9665>

**Аннотация.** Статья посвящена обоснованию модели формирования исследовательской компетенции студентов языкового вуза в обучении лингвотеоретическим дисциплинам с использованием корпусной онлайн-технологии. Предложенная модель основана на дифференциации ядерных и периферийных компонентов компетенции и реализуется поэтапно — от репродуктивно-поискового этапа к поисково-аналитическому и этапу автономной исследовательской деятельности. Установлена методическая соотнесенность подходов и методов корпусной лингвистики к исследованию языка, а также технологий цифровых корпусов языка с этапами развития исследовательской компетенции. Представленные положения могут быть использованы в переориентации действующих методик преподавания лингвотеоретических дисциплин на исследовательское обучение.

**Ключевые слова:** исследовательская компетенция, модель, корпусные технологии, теория языка

Original article

## SUBSTANTIATION OF THE RESEARCH COMPETENCE MODEL FOR LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS: EXPLORING LANGUAGE THEORY USING CORPORA TECHNOLOGIES

Ivan D. Kachurin<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Moscow City University, Moscow, Russia

<sup>2</sup> Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

[kachurinid@mgpu.ru](mailto:kachurinid@mgpu.ru), <https://orcid.org/0009-0005-9052-9665>

**Abstract.** The article substantiates a model of research competence for students of a language university within the framework of teaching language theory using corpora technologies. The model is based on the differentiation of core and peripheral components of competence and is implemented in stages – from the reproductive-search stage to the search-analytical stage and the stage of autonomous research activity. A methodological correspondence has been established between approaches and methods of applied linguistics to language studies, as

well as digital corpora technologies, and the stages of research competence development. The presented framework can be applied to the reorientation of current methods for teaching language theory towards research-based learning.

**Keywords:** research competence, model, corpora technologies, language theory

## Введение

Современная лингводидактика ориентирована на формирование комплекса компетенций выпускников языкового вуза, в том числе исследовательских, универсальных для студентов языковых направлений подготовки. Цель настоящей статьи — обосновать модель исследовательской компетенции студентов языкового вуза в обучении лингвотеоретическим исследованиям средствами корпусной онлайн-технологии. В соответствии с поставленной целью в ходе исследования предстояло решить следующие задачи:

- проанализировать современные подходы к определению и структуре исследовательской компетенции студентов языкового вуза;
- обосновать актуальность разработки модели исследовательской компетенции в обучении студентов лингвотеоретическим исследованиям средствами корпусных онлайн-технологий;
- спроектировать структурную модель исследовательской компетенции студентов языкового вуза;
- определить этапы формирования и развития исследовательской компетенции студентов языкового вуза и установить соответствие этим этапам подходов и методов корпусной лингвистики, а также технологий цифровых корпусов языка;
- выявить возможности применения предложенной модели для совершенствования методики преподавания лингвотеоретических дисциплин на основе исследовательского подхода к обучению теории языка.

Актуальность настоящей статьи обусловлена рядом факторов. Действующие государственные стандарты высшего образования закрепляют необходимость подготовки выпускников, способных к исследовательской деятельности в профессиональной сфере. Формирование компетенций исследовате-

ского порядка — критическое мышление (УК-1), разработка и реализация проектов (УК-2), самоорганизация и саморазвитие (УК-6), требуют системной интеграции исследовательской деятельности в процесс подготовки современного специалиста [1; 2]. Нормативно закреплённые требования к формированию спектра исследовательских компетенций выпускника языкового вуза коррелируют с условиями цифровизации современного образования и развития цифровых лингвистических сред, подчеркивая ключевую роль умений исследовательского порядка в обучении и профессиональном развитии выпускников.

Вместе с тем в современной практике преподавания лингвотеоретических дисциплин сохраняется ряд противоречий. С одной стороны, заявляется приоритет компетентного подхода, с другой — действующие методики преподавания теории языка опираются на репродуктивные методы обучения, направленные на усвоение студентами готовых знаний, что не полностью соответствует целеполаганию, выраженному в формировании и развитии компетенций, в том числе исследовательских.

Обзор современных исследований в области исследовательской компетенции студентов языковых направлений подготовки свидетельствует об устойчивом интересе к данной проблематике. При этом анализ научной литературы выявил неустойчивость разграничения понятий «исследовательская компетенция» [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9] и «исследовательская компетентность» [10; 11]. В ряде научных работ определение компетенции выходит за пределы ее традиционного понимания как набора знаний, умений и навыков, включая такие элементы, как личностная осмысленность, опыт, ценностные ориентации и поведенческие модели [12], что сближает ее с понятием компетентности, трактуемой



как интегративное образование, отражающее личностно-деятельностный и прикладной характер [13–15; 16; 17]. В современном научном дискурсе сложились две интерпретации исследовательской компетенции: с одной стороны, она рассматривается как ключевой компонент профессионально-методической подготовки будущих специалистов [6]; с другой — как способность к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности, ориентированной на получение нового знания в профессионально-педагогической сфере [3].

Отметим, что большинство работ сосредоточены на проектной деятельности, либо рассматривают исследовательскую компетенцию вне специфики содержания преподаваемой дисциплины. Последнее указывает на необходимость создания модели развития исследовательской компетенции студентов языкового вуза, способной отразить как системную природу исследовательской компетенции, так и конкретные условия и средства ее формирования и развития в процессе обучения предмету — дисциплинам лингвотeorетического цикла.

Действующая стратификация компетенций выпускника языкового вуза позволяет соотнести исследовательскую компетенцию с методической категорией цели обучения и рассматривать данную компетенцию как универсальную основу исследовательского обучения лингвотeorии в вузе.

### Методы и материалы

В процессе исследования, направленного на теоретическое обоснование и проектирование модели развития исследовательской компетенции студентов языкового вуза, использовались теоретические методы: анализ научной литературы в области лингводидактики и компетентностного подхода, моделей формирования исследовательской компетенции, а также методы теоретического моделирования и проектирования.

### Результаты исследования

Под **исследовательской компетенцией студентов языкового вуза** в контексте обучения теории языка на основе исследования средствами корпусных технологий понимает-

ся интегративное качество личности, включающее совокупность знаний, умений, ценностных установок и опыта, необходимых для осуществления исследовательской деятельности. С учетом предложенного понимания исследовательской компетенции была разработана ее структура, отражающая как нормативные основы формирования, так и индивидуализированные траектории развития.

Проектирование **компонентного состава** исследовательской компетенции выполнено на основе модели методических категорий цели, содержания и результата обучения [18], предусматривающей дифференциацию ядерных и периферийных элементов, что обеспечивает интеграцию нормативных и индивидуализированных аспектов в ее структуру. Структурная модель исследовательской компетенции представлена на рисунке.

За каждым компонентом исследовательской компетенции закреплена определенная функция, отражающая его специфическую роль в общей структуре и обеспечивающая целенаправленное формирование умений исследовательского порядка.

К **«ядерным» компонентам** исследовательской компетенции относятся мотивационный, когнитивный, ориентировочный, операционный, социокультурный и рефлексивный, характеризующие нормативную основу, а также совокупность базовых знаний, умений и ценностных установок, необходимых для постановки и решения исследовательских задач. Формирование и развитие ядерных компонентов исследовательской компетенции реализуется в аудиторном формате обучения, под управлением преподавателя.

*Мотивационный компонент* выражает личную заинтересованность обучающегося в исследовательской деятельности, его внутреннюю готовность к постановке и решению исследовательских задач. *Когнитивный компонент* включает совокупность знаний, необходимых для осуществления исследовательской деятельности: предметных знаний по лингвотeorии, знаний о методах исследования, принципах организации и назначении корпусных технологий, алгоритмах ис-



Рис. Структурная модель исследовательской компетенции

следовательских действий, а также знание ключевых понятий и терминов теории языка и терминологической базы, связанной с использованием корпусных ресурсов. *Ориентировочный компонент* отвечает за умение определять цель исследования, формулировать исследовательскую проблему, выстраивать алгоритм исследовательских действий и выбирать релевантные задаче подходы и методы исследования. *Операционный компонент* охватывает исследовательские умения, связанные со сбором, обработкой, интерпретацией данных языка средствами корпусных технологий. *Социокультурный компонент* отражает способность обучающегося учитывать в исследовательской работе социокультурный контекст функционирования языковых единиц в интерпретации лингвистических явлений. *Рефлексивный компонент* обеспечивает осознание обучающимися собственных стратегий исследования, оценку их эффективности и готовность к корректировке.

**«Периферийные» компоненты** — информационный, коммуникативный и организационный, способствуют индивидуализации исследовательской траектории, учитывая личные интересы, предпочтения и уровень

самоорганизации студентов. Периферия исследовательской компетенции развивается в рамках автономной самостоятельной работы обучающихся во внеаудиторные часы при консультативной роли преподавателя.

*Информационный компонент* совершенствует операционный (технологический) компонент, что подразумевает развитие умений студентов отбирать материальный аспект содержания обучения в соответствии с индивидуальными интересами, поэтапное углубление и детализацию исследовательской проблемы средствами корпусных технологий, работу с большими объемами корпусных данных, использование инструментов лингвостатистики и/или анализа, применение корпусной дедукции и индукции на основе индивидуализированного профиля исследовательской деятельности. *Коммуникативный компонент* является продолжением когнитивного и рефлексивного компонентов и выражает способность обучающегося вести аргументированную научную дискуссию и представлять результаты исследования в устной и письменной форме. *Организационный компонент* развивает ориентировочный и предполагает умение обучающегося пла-

нирывать исследовательскую деятельность, управлять временем и выстраивать индивидуальную образовательную и исследовательскую траекторию.

Формирование и развитие исследовательской компетенции студентов средствами корпусных технологий реализуется **поэтапно**: на репродуктивно-поисковом этапе формируются интерес к исследованию и базовые умения работы с корпусом под руководством преподавателя; поисково-аналитический этап связан с развитием аналитических умений и постепенным переходом к самостоятельной деятельности; этап автономной исследовательской деятельности предусматривает реализацию собственного проекта с использованием корпусных технологий при консультативной поддержке преподавателя.

Этапам соответствуют **уровни сформированности исследовательской компетенции**:

базовый, учебно-исследовательский и научно-исследовательский.

На основе системы исследовательских подходов, сформировавшейся в прикладной лингвистике [19; 20; 21] модель исследовательской компетенции, учитывает распределение количественного, количественно-качественного и качественного подходов корпусной лингвистики к исследованию языка по этапам формирования и развития исследовательской компетенции студентов. Интеграция корпусных технологий в обучение лингвотеоретическим дисциплинам осуществляется через сочетание подходов корпусной лингвистики (дедукции и индукции) и методов исследования языка (лингвостатистики, анализа данных). Поступательный переход от управляемых форм деятельности к исследовательской автономии студентов соотнесен с этапами формирования и актуализируемыми компонентами исследовательской компетенции (см. табл.).

Таблица

**Соотнесение средств корпусных технологий с этапами формирования исследовательской компетенции**

Этап формирования ИК	Корпусные технологии	Подходы и методы корпусной лингвистики	Актуализируемые компоненты ИК
Репродуктивно-поисковый	<ul style="list-style-type: none"> <li>корпусный словарь и корпусы;</li> <li>лингвостатистика: словарная страница, профиль слова, графики частотности и диахронического бытования лексемы;</li> <li>конкорданс: фильтры конкорданса, детализация по ареалу распространения лексемы, диахронический аспект</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>количественный подход;</li> <li>корпусная дедукция с элементами индуктивного исследования</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>мотивационный;</li> <li>когнитивный;</li> <li>операционный;</li> <li>ориентировочный</li> <li>рефлексивный</li> </ul>
Поисково-аналитический	<ul style="list-style-type: none"> <li>корпусный словарь и корпусы текстов;</li> <li>лингвостатистика словаря и наглядность конкорданса;</li> <li>шаблонизированные корпусные запросы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>количественно-качественный подход;</li> <li>сочетание дедукции и индукции</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>когнитивный;</li> <li>ориентировочный;</li> <li>операционный;</li> <li>социокультурный;</li> <li>рефлексивный</li> </ul>
Автономной исследовательской деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>корпусный менеджер, лингвостатистика, аналитика;</li> <li>самостоятельные запросы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>качественный подход;</li> <li>корпусная индукция</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>коммуникативный;</li> <li>организационный;</li> <li>информационный.</li> </ul>

Отметим, что этапы формирования исследовательской компетенции соотносятся с архитектурой современных корпусных систем и корпусными технологиями, различными по степени управляемости пользователем. Так, на репродуктивно-поисковом этапе уместно использование инструментов, реализующих технологии «слабого» искусственного интеллекта — не имитирующих мышление человека, но эффективно решающих специализированные лингвистические задачи [22]. В монолингвальной цифровой системе немецкого языка DWDS к таким средствам относятся: словарная статья, профиль слова, графические интерфейсы, конкорданс с предустановленными фильтрами. Эти инструменты не подлежат пользовательской настройке и управляются системой DDC (Dialing–DWDS–Concordance) — корпусным менеджером. Их преимущество заключается в оперативной выдаче ограниченного объема информации по запросу пользователя без необходимости сортировки или формулирования поискового выражения.

Напротив, на поисково-аналитическом и особенно на этапе автономной исследовательской деятельности используются регулируемые пользователем технологии — конкорданс с настраиваемой системой фильтрации данных и корпусный запрос. Эти средства позволяют выполнять более сложные исследовательские задачи.

### **Заключение**

Представленная модель формирования и развития исследовательской компетенции студентов языкового вуза в процессе обучения лингвотеории средствами корпусных технологий способствует внедрению компетентностного подхода в преподавание теории языка, направлена на реализацию концепции исследовательского обучения, соответствует основным ориентирам современной лингводидактики, выраженным в разнообразии подходов и методов к обучению языку — корпусная лингводидактика, интеграции достижений смежных дисциплин — прикладной лингвистики, и цифровизации научного знания — опоре на цифровые корпусные ресурсы и технологии.

Структура модели исследовательской компетенции представлена как двухуровневая си-

стема, включающая ядро и периферию. Каждому компоненту отведена определенная роль: компоненты ядерного уровня обеспечивают формирование исследовательской компетенции, в то время как компоненты периферии способствуют ее развитию. Целостность модели обеспечивается функциональной взаимосвязью между компонентами ядра и периферии.

Модель учитывает необходимость поэтапного формирования исследовательской компетенции — от базового уровня к учебно- и научно-исследовательскому — и обеспечивает поступательный переход от репродуктивных методов учебной и учебно-исследовательской деятельности в рамках аудиторного обучения к продуктивным методам в исследовательской автономии обучающихся в рамках внеаудиторной исследовательской деятельности. Предложенное распределение цифровых инструментов корпусной лингвистики по этапам формирования исследовательской компетенции позволяет соотнести корпусные технологии, подходы и методы прикладной лингвистики с актуализируемыми компонентами исследовательской компетенции, обеспечивая реализацию исследовательской направленности обучения.

Функциональное назначение модели также заключается в обеспечении становления студента как субъекта исследовательской деятельности в условиях цифровизации образовательной среды. Модель может быть адаптирована для обновления методик преподавания лингвотеоретических дисциплин на основе исследовательского обучения, разработки цифровых образовательных ресурсов и создания учебных пособий, ориентированных на реализацию исследовательской концепции обучения.

Таким образом, модель исследовательской компетенции является моделируемым структурным блоком для развития системных методических моделей обучения дисциплинам по теории языка и выполняет интегративную функцию: она соединяет традиции преподавания теории языка классической школы с возможностями инновационных технологических решений современных корпусных систем, а также с методологией прикладной лингвистики и подходами к обучению корпусной лингводидактики.



### Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика: утв. приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020 г. № 969. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302\\_B\\_3\\_31082020.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf) (дата обращения: 01.05.2025).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf) (дата обращения: 01.05.2025).
3. *Насырова Э. Ф., Розлован В. В.* Критерии оценки уровней сформированности исследовательской компетенции студентов — будущих преподавателей // Вестник ТГПУ. 2018. № 6 (195). С. 176–181.
4. *Кошкина Е. Г.* Исследовательская компетенция студентов: к вопросу ее формирования в рамках проектной и исследовательской деятельности в и вне вуза // Kant. 2018. № 1 (26). С. 52–58.
5. *Кошкина Е. Г.* К вопросу об эффективном обучении иностранному языку посредством групповой работы // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7, № 27. С. 80–92.
6. *Корзун О. О., Савкина Е. А.* Роль исследовательской компетенции в структуре профессионально-методической компетентности будущих учителей иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 6–2 (84). С. 420–424.
7. *Викулова Л. Г., Герасимова С. А.* Элективный курс как средство формирования научно-исследовательской компетенции студентов бакалавриата // Kant. 2020. № 3 (36). С. 226–233.
8. *Тивьяева И. В.* Развитие исследовательской компетенции студентов-переводчиков: потенциал цифровых ресурсов / Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике: материалы II Всероссийской научной конференции. Барнаул, 2024. С. 340–344.
9. *Айданова Ю. Ф., Филатова Е. А.* Формирование научно-исследовательской компетенции будущих учителей средствами иностранного языка // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2024. № 2 (43). С. 149–152.
10. *Полищук Е. Н.* Формирование исследовательской компетентности педагога через инновационные формы повышения квалификации / Актуальные вопросы развития профессионализма педагога в современных условиях: материалы международной электронной научно-практической конференции. Москва: Истоки, 2019. Т. 4. С. 286–293.
11. *Светонослова Л. Г.* Структурно-функциональная модель процесса формирования проектно-исследовательской компетентности будущих учителей в контексте Федерального государственного стандарта основного общего образования третьего поколения // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN421.pdf> (дата обращения: 18.05.2024).
12. *Черняева Л. А.* Формирование исследовательской компетенции студентов педагогического колледжа: автореф. дис. канд. пед. наук Новокузнецк, 2011. 25 с.
13. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Вестник Института образования человека. 2012. № 2. С. 135–157.
14. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
15. *Хуторской А. В.* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов. М.: ИНЭК, 2007. С. 12–33.



16. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
17. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
18. Колесников А. А. К вопросу о взаимосвязи цели, содержания и результатов обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2022. № 2. С. 13–21.
19. Lemnitzer L., Zinsmeister H. Korpuslinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr Verlag, 2015. 3 Auflage. 163 s.
20. Flinz C. Korpora in DaF und DaZ: Theorie und Praxis // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 2021. Vol. 26, № 1. P. 1–43.
21. Flinz C. Vergleichbare Spezialkorpora für den Tourismus: eine Chance für den Fachsprachenunterricht // Sprachvergleich der Mehrsprachigkeitsorientierten DaF-Didaktik. Theorie und Praxis. 2020. P. 133–151.
22. Клочихин В. В., Поляков О. Г. Технологии искусственного интеллекта: инструменты корпусного анализа в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 24–30.

Статья поступила в редакцию 19.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 19.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

#### **Информация об авторе:**

И. Д. Качурин — аспирант; старший преподаватель кафедры иностранных языков геологического факультета.

#### **Information about the Author:**

I. D. Kachurin — postgraduate student; senior lecturer at the Department of Foreign Languages, Faculty of Geology.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 160–169.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 160–169.

Научная статья

УДК 159.923

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_160](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_160)

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И РИГИДНОСТИ С УРОВНЕМ МАГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ЛИЦ, ВЕРЯЩИХ В ЭЗОТЕРИКУ**

**Наталья Владимировна Лисецкая**

Восточно-Европейский Институт психоанализа, Санкт-Петербург, Россия

[natalisfoto@mail.ru](mailto:natalisfoto@mail.ru)

**Аннотация.** В статье описывается исследование взаимосвязи личностных особенностей и ригидности с уровнем магического мышления у лиц, верящих в эзотику. В качестве респондентов выступают 60 человек мужчин и женщин в возрасте от 18 до 65 лет. Были использованы стандартизированные методики: Определение уровня магического мышления, Сокращенный многофакторный опросник для исследования личности и Томский опросник ригидности Г. В. Залевского. Критериальное сравнение исследуемых групп людей по t-критерию Стьюдента показало наличие статистически значимых различий  $p < 0,05$  по шкалам: ипохондрии, психопатии, паранойяльности, психоастении, шизоидности, гипомании, уровню магического мышления, актуальной и преморбидной ригидности. Результаты корреляционного анализа показали, что чем выше у человека проявление уровня магического мышления, тем выше уровень проявления таких личностных особенностей, как ипохондрия, психопатия, паранойяльность, психоастения, шизоидность, гипомания, ригидность в широком и узком смыслах.

**Ключевые слова:** магическое мышление, палеомышление, ригидность, тревожность, личностные особенности, черты характера, эзотерика, мистика, паранормальные явления, клиенты эзотерических услуг, магия

**Благодарность:** Выражаю благодарность научному руководителю, проректору по УР АНО «ВЕИП», кандидату психологических наук, доценту Смаришевой В. А., оказавшей помощь в подготовке статьи.

Original article

## **THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY CHARACTERISTICS AND RIGIDITY WITH THE LEVEL OF MAGICAL THINKING IN PEOPLE BELIEVING IN ESOTERICS**

**Natalia V. Lisetskaya**

East European Institute of Psychoanalysis, Saint Petersburg, Russia

[natalisfoto@mail.ru](mailto:natalisfoto@mail.ru)

**Abstract.** The article describes a study of the relationship between personality traits and rigidity with the level of magical thinking in people who believe in esoterics. The respondents are 60 men and women aged 18 to 65 years. Standardised methods were used: determination of the level of

magical thinking, shortened multifactorial questionnaire for personality research, and Tomsk rigidity questionnaire by G. V. Zalevsky. Criterial comparison of the studied groups of people according to the Student's t-test showed the presence of statistically significant differences  $p < 0.05$  on the scales: hypochondria, psychopathy, paranoia, schizoidness, hypomania, level of magical thinking, current and premorbid rigidity. The results of the correlation analysis showed that the higher the level of magical thinking in a person, the higher the level of manifestation of such personality traits as hypochondria, psychopathy, paranoia, psychoasthenia, schizoidness, hypomania, rigidity in a broad and narrow sense.

**Keywords:** magical thinking, paleothinking, rigidity, anxiety, personality traits, character traits, esoterics, mysticism, paranormal phenomena, clients of esoteric services, magic

**Acknowledgement:** I would like to express my gratitude to the scientific supervisor, vice-rector for the East European Institute of Psychoanalysis, Candidate of Sciences (Psychology), associate professor V. A. Smarysheva, who provided assistance in preparing the article.

**Введение.** В последние годы наблюдается заметный рост интереса к эзотерике. Согласно исследованию Brandwatch (интернет-платформа для управления социальными сетями и анализа данных социальных медиа), особый интерес к эзотерике в мире вспыхнул в первые месяцы пандемии и режима самоизоляции в 2020 г. Тогда, по данным компании, 140 тыс. человек рассказали о том, что учатся читать гороскопы, интерес к астрологическим наукам вырос за год на 70%, а 55 тыс. человек заявили, что занялись изучением любовной магии и любовных заклинаний. Количество упоминаний призраков в интернете увеличилось на 83% за пару месяцев, а публикации о периоде суперлуния превысило за 178 тыс. за неделю в апреле 2020 г.

По данным сайта finam.ru о растущем интересе россиян говорят и значительные цифры, потраченные на услуги эзотериков. Если в 2023 г. на эти траты в России достигли 2 триллиона рублей, то в 2024 г., как пишет издание «Московский комсомолец», рынок эзотерических направлений вырос еще на 20%, до 2,4 трлн рублей. В то время как по данным Росстата, на еду россияне за год потратили немногим больше — 2,1 трлн рублей. Впервые потребности в магической помощи в стране превысили потребности в еде [1].

Люди обращаются к астрологии, гада-нию, шаманским техникам и пр. не просто из любопытства, а скорее, как к источнику жизненного смысла, объяснительных схем и

эмоциональной поддержки, способной компенсировать неопределенность современной жизни. Такое распространенное явление побуждает исследователей изучать феномен не только в культурном, но и в психологическом контексте.

Исторически эзотерика оказалась тесно связана с магическим мышлением, которое характеризуется убежденностью в существовании скрытых причинно-следственных связей между событиями, в возможности воздействовать на мир через ритуал, символ, заклинание или намерение. Такие формы мышления были подробно изучены в рамках этнологии, религиоведения и когнитивной психологии. Б. Малиновский в своих исследованиях полинезийской культуры указывал, что магическое мышление выполняет функцию стабилизации экзистенциальной тревоги, упорядочивая и структурируя хаос окружающего мира через ритуальные действия [2].

Магическое мышление появилось у людей еще в древности как способ успокоиться перед лицом непредсказуемого мира. Погребальные обряды и вера в духов помогали принять неизбежность смерти, а ритуалы анимизма и тотемизма символически «управляли» природой и случайностью. Современные исследователи называют такой образ мыслей палеомышлением: человек верит, что скрытые силы влияют на события, которые он наблюдает. Наука постепенно вытеснила эти

представления причинными объяснениями, но сами иррациональные схемы не исчезли — они перешли в привычные приметы и повседневные ритуалы [3].

С точки зрения психологии интерес к эзотерике и магическому мышлению может быть обусловлен как личностными характеристиками, так и внешними ситуационными обстоятельствами. Так, в периоды социокультурной нестабильности наблюдается рост интереса к иррациональным формам познания и духовным практикам. Такие состояния, как неопределенность, повышенная тревожность и утрата чувства контроля над происходящим, способствуют активации магического мышления как механизма защиты и компенсации [4].

**Обзор литературы.** Феномен магического мышления на протяжении последних десятилетий представляет интерес для исследований в области психологии и психотерапии в связи с его широкой распространенностью и влиянием на психическое здоровье. Под магическим мышлением понимается тип мышления, при котором человек убежден в том, что он способен влиять на события внешнего мира посредством внутренних состояний, мыслей, желаний или специальных ритуальных действий без наличия объективных причинно-следственных связей [5].

Одним из первых исследовал и описал этот феномен Зигмунд Фрейд. Он рассматривал этот феномен через понятие «всемогущества мыслей», наблюдаемое у детей и представителей первобытных культур, считая, что данный тип мышления выполняет функцию защиты от внутренней тревоги, агрессии и бессознательных страхов перед внешним миром. Фрейд также подчеркивал значимость этого феномена в контексте детского психического развития, отмечая его естественный характер на ранних жизненных фазах развития. По мере взросления и укрепления рационального, вторичного мышления подобные фантазии обычно проходят процесс деидеализации [6].

В современной психологии А. Б. Холмогорова выделяет основные факторы, способствующие закреплению магического мышле-

ния у личности. Первое — это отсутствие в детстве достаточного опыта доверительных и безопасных отношений с близкими людьми, что приводит к неспособности видеть окружающих реалистично, с их достоинствами и недостатками, искажая восприятие реальности. Это приводит к нарушению границ между собой и окружающими людьми. Человек начинает воспринимать других людей полярно: либо абсолютно хорошими и всемогущими, либо полностью враждебными и опасными [7].

Вторым фактором является чрезмерная забота или сверхвключенность родителей, особенно матери, в жизнь ребенка, когда мать готова удовлетворять потребности ребенка без его просьбы (феномен слишком хорошей матери, по Д. Винникотту). Такие условия порождают ожидание, что окружающие всегда способны угадывать и удовлетворять потребности личности без слов, что, в свою очередь, усиливает магическое восприятие окружающего мира. Все это способствует формированию защиты от неприятной реальности. И связано с неспособностью строить реалистичные и устойчивые связи с окружающим миром.

Магическое мышление проявляется по-разному у различных типов личности, в зависимости от ее структуры.

У тревожно-избегающих личностей оно проявляется как убежденность в том, что окружающие люди легко могут обнаружить их несовершенства и негативно отреагировать на них. Магическое мышление проявляется в уверенности, что другие обладают сверхъестественной способностью читать мысли, что вызывает повышенную тревожность. Такие люди избегают социальных контактов из-за страха разоблачения собственной «ущербности» [8].

Для пограничных и нарциссических личностей типичны эмоциональные вспышки ярости и гнева при столкновении с реальностью, которая не соответствует их ожиданиям, также сильные эмоциональные реакции — от идеализации до крайнего обесценивания других людей. Они убеждены, что другие намеренно иг-

норируют их желания или действуют из негативных побуждений, не угадывая их потребностей. Эти убеждения приводят к эмоциональной нестабильности, выраженной в агрессии и разочаровании, приводящим к конфликтам [9; 10].

У людей с обсессивно-компульсивными проявлениями магическое мышление выражается в форме навязчивых ритуалов, направленных на предотвращение воображаемых угроз и бедствий, а также во всемогущем контроле, касаемо собственных мыслей. Такие ритуалы символически контролируют бессознательные агрессивные и сексуальные импульсы, предотвращая их прорыв в сознание из бессознательного [8; 11].

Связь суеверности с аффективными нарушениями подтверждают эмпирические данные. Исследования Sica C. с соавторами (Sica C., Novara C., Sanavio T., 2002) показало, что высокий уровень мистических убеждений сопряжен с усилением тревожности, депрессии и беспокойством. Аналогичные результаты представил Futrell B. (2011): чем выше суеверность, тем чаще проявляются симптомы личностной тревожности.

Часть работ исследователей изучали проявление обсессивно-компульсивного расстройства, где магические ритуалы выполняют защитную функцию, снижая интенсивность напряжения и навязчивых мыслей. Einstein D. A. и Mtnzies R. G. выявили положительную корреляцию между показателями магического мышления и тяжестью протекания ОКР (Einstein D. A., Menzies R. G., 2004). Исследования Zebb B. J., Moore M. C. подтвердили, что слабый контроль тревоги усиливает суеверность (Zebb B. J., Moore M. C., 2003). Whitson J. A. и Galinsky A. D. демонстрируют, что после переживания ситуации тотального отсутствия контроля испытуемые чаще видят несуществующие закономерности и прибегают к ритуалам, что позволяет им краткосрочно восстановить субъективное чувство контроля над ситуацией (Whitson J. A., Galinsky A. D., 2008) [12, с. 10].

Исследование И. Р. Абитова и Р. Р. Акбировой выявило, что склонность испытуемых полагаться на приметы и суеверия сопрово-

ждается выраженной эмоциональной чувствительностью, сострадательностью, чувством повышенной справедливости, а также восприятием любой новой ситуации как стрессор и проявлением выраженных панических реакций максимальной интенсивности и длительности. У испытуемых отмечается высокий уровень самоконтроля, мнительности и проявлений ригидности, склонность к колебаниям эмоциональных реакций, настроения и вегетативной лабильности [12].

#### **Организация и методы исследования.**

Гипотеза исследования данной работы состояла в том, что у людей, которые верят в эзотерику, существует взаимосвязь между уровнем магического мышления и личностными особенностями и характеристиками, а также имеются сложности в приспособлении к неожиданно изменившимся условиям окружающей среды.

Данное предположение проверялось на выборке респондентов главным критерием, которой являлась вера или неверие в эзотерику: Группа 1 — респонденты, которые не верят в эзотерику, в количестве  $n_1 = 30$  человек. Группа 2 — респонденты, которые верят в эзотерику, в количестве  $n_2 = 30$  человек.

В исследовании приняли участие 60 человек мужчин и женщин в возрасте от 18 до 65 лет. Исследование проводилось посредством добровольного сплошного опроса в сети Интернет в социальных сетях, популярных мессенджерах, закрытых группах, в том числе людей, увлекающихся астрологией, нумерологией, а также не связанных с эзотерикой. Респондентам предлагалось пройти опросник, размещенный на сервисе «Гугл-формы».

В работе с респондентами использовались следующие методики:

- «Определение уровня магического мышления» (Экблад М., Чапман Л. Дж.) или шкала Магической идеации (Magical Ideation Scale — MIS) [13]. Пункты опросника включают в себя утверждения относительно интерпретации субъектом тех событий, которые могут происходить с ним в реальной жизни и веры в загадочные, паранормальные явления;



- Сокращенный многофакторный опросник для исследования личности (СМОЛ), или опросник Мини-мульти представляет собой сокращенный вариант опросника ММРІ (Миннесотского многофакторного личностного опросника). Для данной работы использовались сырые баллы без построения индивидуального профиля каждого из респондентов;

- Томский опросник ригидности Г. В. Захарова (ТОРЗ) предназначен для выявления у опрашиваемых уровня и вида психической ригидности в широком и узком смыслах, и их количественной оценки.

Математико-статистическая обработка данных в данной работе производилась с помощью программ Microsoft Excel и IBM SPSS Statistics и включала в себя:

- Сравнительный анализ (по t-критерию Стьюдента);

- Регрессионно-корреляционный анализ (по критерию Пирсона);

- Представление результатов в виде корреляционных плеяд.

**Результаты исследования.** Рассмотрим полученные результаты сравнительного анализа исследуемых групп людей по t-критерию Стьюдента (табл.).

По результатам сравнительного анализа можно сказать, что в Группе 2 по сравнению с Группой 1 достоверно ( $p = 0,007$ ) выше близость к астеноневротическому типу, который характеризуется повышенной утомляемостью и раздражительностью. Респонденты медлительны, пассивны, ригидны, эмоционально нестабильны, переживания о здоровье для них приобретают сверхценный характер. В Группе 1, напротив, респонденты не переживают излишне о своем здоровье, проявляют энергичность, деятельность, успешно

Таблица

Результат сравнительного анализа 2-х групп ( $n_1 = 30$ ;  $n_2 = 30$ )

Шкалы и показатели	Группа 1		Группа 2		р
	не верят в эзотерику		верят в эзотерику		двуст.
	М	SD	М	SD	
Возраст	37,3	11,92	38,53	9,67	0,660
(Hs) Ипохондрия	2,8	2,2	4,6	2,77	<b>0,007</b>
(D) Депрессия	6,4	2,56	6,96	3,35	0,460
(Hy) Истерия	9,16	2,26	10,3	3,31	0,120
(Pd) Психопатия	5,2	1,76	7,43	2,62	<b>0,000</b>
(Pa) Паранойяльность	3,33	1,15	5,33	1,88	<b>0,000</b>
(Pt) Психастения	5,26	3,27	7,86	3,66	<b>0,005</b>
(Sc) Шизоидность	4,6	2,94	8,46	4,1	<b>0,000</b>
(Ma) Гипомания	5,1	2,38	6,86	2,78	<b>0,010</b>
MIS	5,23	2,8	15,57	4,62	<b>0,000</b>
СКР	116,2	22,48	129,37	28,99	0,054
АР	26,1	8,06	31,57	10,38	<b>0,020</b>
СР	31,8	10,85	37,3	13,38	0,080
УР	21,93	6,05	24,53	6,01	0,100
PCO	16,02	4,33	14,73	5,07	0,230
ПМР	31,93	9,64	39	16,2	<b>0,040</b>

решая трудности на своем пути, быстро адаптируются к новым ситуациям.

С достоверностью  $p = 0,003$  респонденты, которые верят в эзотерику, более склонны к социальной дезадаптации, могут проявлять агрессивность, конфликтность, более обидчивы, возбудимы и чувствительны, менее склонны устанавливать глубокие связи с окружающими. Респонденты Группы 1 идентифицированы со своим социальным статусом, установки и цели их более постоянны.

Со степенью достоверности  $p = 6 \cdot 10^{-6}$  опрашиваемые из Группы 1 более склонны к формированию сверхценных идей, у них выражены обидчивость, подозрительность, мстительность, враждебность. По сравнению с представителями Группы 2, которые более осторожны, гибки в мышлении, у них может быть выражена быстрая смена позиции и страх неприятных последствий своих действий.

С достоверностью  $p = 0,0053$  респонденты Группы 2 более тревожны, боязливы, нерешительны. Респонденты же Группы 1 характеризуются, напротив, решительностью, гибкостью поведения с низким уровнем тревожности, уверенностью при принятии решений.

Более проявленной общей чертой респондентов Группы 2 с достоверностью  $p = 0,0001$ , по сравнению с представителями Группы 1, является сочетание повышенной чувствительности с эмоциональной холодностью и отчужденностью в межличностных отношениях. Они больше ориентированы на внутренние критерии, чем в способности к интуитивному пониманию окружающих.

С достоверностью  $p = 0,01$  у респондентов Группы 1 несколько снижена активность и количество контактов с людьми, их интересы более устойчивы и глубоки, лучше замечают границы между дозволенным и запретным, лучше переносят критику, чем опрошенные Группы 2, у которых выше активность, энергичность, безрассудно-смелая тяга к новому, богатая мимика, вариабельные жесты, повышен уровень тревоги.

Результаты сравнительного анализа по уровню магического мышления между груп-

пами респондентов с высокой степенью достоверности, а именно  $p = 5 \cdot 10^{-15}$ , показали у Группы 2 повышенные показатели шкалы MIS, по сравнению с Группой 1, что говорит о преобладании иррациональных убеждений, веру в магическое влияние и прочие начальные проявления симптомов, указывающих на предрасположенность к психозу.

В некоторых случаях требуется более глубокое исследование личностей на предмет шизотипического расстройства в силу очень высоких показателей по шкале MIS.

В результате сравнительного анализа по шкалам ригидности у Группы 2 более ярко выражена в реальной ситуации объективной необходимости неспособность менять мнение, установки, мотив, модус переживания и т. п. чем у Группы 1 с достоверностью  $p = 0,02$ . Ретроспективно с детского возраста испытывают трудности в ситуациях каких-либо перемен, нового до настоящего времени респонденты Группы 2 в большей мере, чем представители Группы 1.

Также в данной работе был проведен корреляционный анализ связи (по критерию Пирсона) между выявленными у исследуемых респондентов психологическими и личностными особенностями, характеристиками личности и проявлениями магического мышления у опрошенных респондентов.

Корреляционный анализ результатов, полученных респондентами по методике Мини-Мульт, или Сокращенный многофакторный опросник для исследования личности (СМОЛ), и методики определения уровня Магического мышления (MIS) представлены на рис. 1.

Выявлена прямая корреляционная связь  $R = 0,353$  средней степени на уровне  $p = 0,006$  между уровнем магического мышления респондентов и показателями шкалы Ипохондрия (Hs). То есть чем выше уровень магического мышления у опрашиваемых, тем ближе испытуемые к астеноневротическому типу, забота о здоровье для них приобретает сверхценный характер.

Между уровнем магического мышления и шкалой Психопатии (Pd)  $R = 0,485$ ,  $p = 0,000$  — есть прямая корреляция средней степени зна-

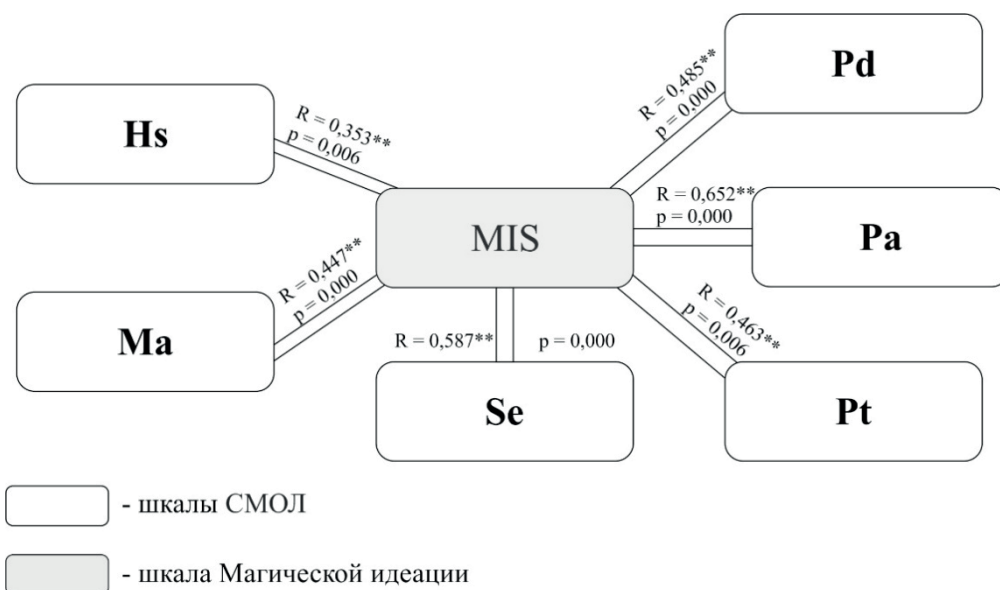


Рис. 1. Корреляционная плеяда уровня магической идеации и личностными особенностями респондентов по методике СМОЛ

Примечание 1: \*\* — корреляция значима на уровне 0.01;

Примечание 2: — средняя степень положительной корреляционной связи на уровне 0,01.

чимости. Это свидетельствует о возможной социальной дезадаптации респондентов с повышенными показателями шкалы MIS.

Выявлена прямая корреляционная связь  $R = 0,652$  средней степени на уровне  $p = 0,000$  между уровнем магического мышления респондентов и показателями шкалы Паранойяльности (Pa). То есть чем выше уровень магического мышления у опрашиваемых, тем выше у испытуемых склонность к формированию сверхценных идей, подозрительности, обидчивости и пр. проявлений паранойяльного типа личности.

Выявлена прямая корреляционная связь  $R = 0,463$  средней степени на уровне  $p = 0,006$  между уровнем магического мышления респондентов и показателями шкалы Психастения (Pt). То есть чем выше уровень магического мышления у опрашиваемых, тем ближе испытуемые к тревожно-мнительному типу характера: пониженная самооценка, неуверенность, нерешительность, повышенный уровень тревоги и немотивированного страха.

Выявлена прямая корреляционная связь  $R = 0,587$  средней степени на уровне  $p = 0,000$

между уровнем магического мышления респондентов и показателями шкалы Шизоидности (Se). То есть чем выше уровень магического мышления у опрашиваемых, тем больше они обладают склонностью избегать эмоционально насыщенных взаимоотношений путем излишнего теоретизирования, замыкания в себе, ухода в фантазии.

Выявлена прямая корреляционная связь  $R = 0,447$  средней степени на уровне  $p = 0,000$  между уровнем магического мышления респондентов и показателями шкалы Гипомании (Ma). То есть чем выше уровень магического мышления у респондентов, тем выше уровень тревоги, которое может выражаться в состоянии возбужденной активности, словоохотливости, социальной активности, энергичности в сочетании с нарушениями цикла сна-бодрствования и других проявлений свойств личности, характерных для гипомании.

Корреляционный анализ результатов, полученных респондентами по методике ТОРЗ или Томский опросник ригидности Г. В. Залевского и методики определения уровня Магического мышления (MIS) представлен на рис. 2.

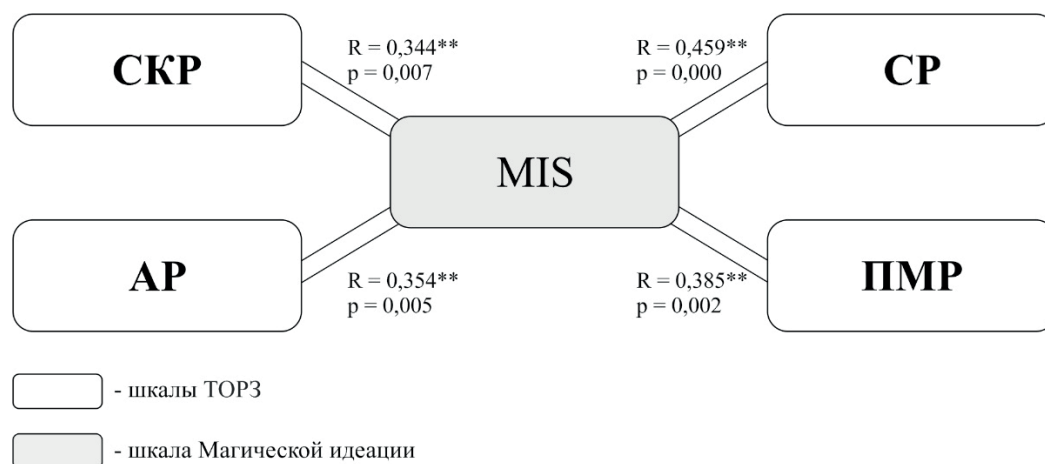


Рис. 2. Корреляционная плеяда уровня магической идеации и ригидностью по методике TOP3

Примечание 1: \*\* — корреляция значима на уровне 0,01;

Примечание 2: — средняя степень положительной корреляционной связи на уровне 0,01.

Выявлена прямая корреляционная связь  $R = 0,344$  средней степени на уровне  $p = 0,007$  между уровнем магического мышления респондентов и показателями шкалы общей ригидности (СКР). То есть чем выше уровень магического мышления у респондентов, тем выше склонность к ригидности в широком смысле, сниженная способность к саморегуляции и самокоррекции.

Выявлена прямая корреляционная связь  $R = 0,354$  средней степени на уровне  $p = 0,005$  между уровнем магического мышления респондентов и показателями шкалы (АР) актуальной ригидности. То есть чем выше уровень магического мышления у респондентов, тем выше ригидность в собственном или узком смысле и неспособность при объективной необходимости изменить мнение, отношение, установку, мотивы, модус переживания и пр.

Выявлена прямая корреляционная связь средней степени  $R = 0,459$  на уровне  $p = 0,000$  между уровнем магического мышления MIS и показателями шкалы сенситивной ригидности (СР). То есть чем выше уровень магического мышления у респондентов, тем выше эмоциональный страх человека перед новым, возвращение в памяти к переживаниям в прошлом, заикливание на чувствах, длительная

эмоциональная реакция, возможно, даже препятствие деятельности.

Выявлена прямая корреляционная связь  $R = 0,385$  средней степени на уровне  $p = 0,002$  между уровнем магического мышления опрашиваемых и показателями шкалы преморбидной ригидности (ПМР). То есть чем выше уровень магического мышления у респондентов, тем выше показатель того, что в подростковом (юношеском) возрасте они испытывали сложности в ситуациях перемен, изменений и пр., данный вид ригидности ретроспективен и дает отражение в настоящем.

**Выводы.** Критериальное сравнение исследуемых групп людей (верящих и неверящих в эзотерику) по t-критерию Стьюдента показало наличие статистически значимых различий  $p < 0,05$  (табл.) по шкалам: ипохондрии, психопатии, паранойальности, психоастении шизоидности, гипомании, уровню магического мышления, актуальной и преморбидной ригидности.

На основании корреляционного анализа была выявлена взаимосвязь личностных особенностей, ригидности и уровнем магического мышления. По методике СМОЛ: чем выше у человека проявление уровня магического мышления, тем выше уровень проявления таких личностных особенностей, как ипохондрия, психопатия, паранойальность,

психоастения, шизоидность, гипомания. По методике ТОРЗ: **чем выше** уровень магического мышления, тем выше у опрашиваемых показатели шкал ригидности методики ТОРЗ: симптомокомплекса ригидности, актуальной ригидности, сензитивной ригидности, преморбидной ригидности.

**Заключение.** В современном быстроменяющемся мире с переизбытком информации, нестабильной геополитической ситуацией и локальными военизированными конфликтами обращение к эзотерике может послужить иллюзорной опорой, которая временно позволяет справиться с тревогой и напряжением, ввергая обратившегося в еще более беспомощное состояние и оторванность от внешнего мира.

Выявление и рассмотрение личностных характеристик и особенностей, связанных с магическим мышлением, позволит наиболее направленно и точно работать с лицами, верящими в эзотерику, количество которых в современных реалиях растет в геометрической прогрессии.

Результаты настоящего исследования будут полезны для индивидуальной или групповой психотерапевтической работы. Также результаты представляют собой основу для возможного последующего научного анализа в данной области и могут быть использованы в качестве основания для разработки новых направлений и формулирования новых исследовательских задач.

### Список источников

1. Поздеева Е. Рынок неведомого. Россия переживает бум спроса на эзотерические услуги // АО «Инвестиционная компания «ФИНАМ»: Новости. Разбор полетов [Электронный ресурс] 2023. URL: <https://www.finam.ru/publications/item/rynok-nevedomogo-rossiya-perezhivaet-bum-sprosa-na-ezoteri-cheskie-uslugi-20231229-1210/?ysclid=m9i8bnd3fc438053509> от 29.12.2023 (дата обращения: 25.03.2025).
2. Малиновский Б. Магия, наука и религия. / Пер. с англ. А. П. Хомика. М.: Академический проект, 2015. 298 с. (Философские технологии. Социокультурная антропология).
3. Фархутдинова Ю. Н. Психологический анализ проблемы магического мышления // Нижегородский психологический альманах. 2023. № 1. С. 1–9.
4. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Сер. Классический университетский учебник / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. (2-е изд., доп.). СПб.: Питер, 2005.
5. Чертищев М. С. Магическое мышление в норме и при патологии: Обзор литературы // Неврологический вестник. 2022. Т. 54. № 4. С. 32–44.
6. Фрейд З. Собрание сочинений в 26 томах. Т. 12. Тотем и табу. / Пер. с нем. Андрея Боквинова. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2019. 240 с.
7. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Пер. с англ. В. Синигура. М.: Независимая фирма «Класс», 2021. 592 с. (Библиотека психологии и психотерапии).
8. Холмогорова А. Б. Личностные расстройства и магическое мышление // Московский психотерапевтический журнал. 2002. № 4, С. 80–88.
9. Холмогорова А. Б. Психологические механизмы и последствия магического мышления // Консультативная психология и психотерапия. 2002. № 4. С. 84–108.
10. Фримен А., Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности // пер. Комаров С., Серия: Мастера психологии. СПб.: Питер, 2024. 448 с.
11. Хорни К. Собрание сочинений [Текст]: в 3 т.: [перевод с английского] / Карен Хорни. Москва: Смысл, 1997. Т. 3. 694 с.
12. Абитов И. Р., Акбирова Р. Р. Взаимосвязь суеверности с чертами характера у лиц, страдающих невротическими расстройствами // II Международная конференция по консультативной



психологии и психотерапии, посвященная памяти Федора Ефимовича Василюка. Сборник материалов. Электронное издание. 2020. С. 9–12.

13. *Eckblad M., & Chapman L. J.* (1983). Magical ideation as an indicator of schizotypy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(2), 215–225 [website]. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.51.2.215>

Статья поступила в редакцию 19.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 19.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

**Информация об авторе:**

Н. В. Лисецкая — магистрант.

**Information about the Author:**

N. V. Lisetskaya — master's student.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 170–173.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 170–173.

Научная статья

УДК 780.616.432

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_170](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_170)

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОРТЕПИАНО НА ФАКУЛЬТЕТАХ МУЗЫКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ КИТАЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Цзо Мяо**

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

330879127@qq.com

**Аннотация.** В статье рассматриваются специфические особенности обучения студентов-пианистов в период реализации государственной программы «Интернет+» на примере деятельности музыкального факультета Аньхойского педагогического университета Китая. Раскрывается функционал программы, включающий возможности коммуникации субъектов образования, ресурсов и методических аспектов преподавания. Выявляются преимущества в области воспитания и музыкального образования, в том числе развития личности студента-пианиста, трудности и перспективы.

**Ключевые слова:** Аньхойский педагогический университет, обучение игре на фортепиано, фортепианное исполнительство, дистанционное образование, китайские педагогические вузы, программа «Интернет+»

Original article

## **FEATURES OF TEACHING PIANO AT MUSIC DEPARTMENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES OF CHINA IN THE CONTEXT OF DIGITALISATION OF EDUCATION**

**Zuo Miao**

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

330879127@qq.com

**Abstract.** The article examines the specific features of teaching piano students during the implementation of the state Internet+ programme using the example of the activities of the music department of Anhui Normal University of China. The functionality of the programme is revealed, including the possibilities of communication between subjects of education, resources and methodological aspects. The author reveals its advantages in the field of upbringing and music education, including the development of students' personalities, difficulties and prospects.

**Keywords:** Anhui Normal University, piano lessons, piano performance, distance education, Chinese pedagogical universities, Internet+ programme

Наступившая эпоха информационных технологий кардинально изменила систему образования в Китае, в том числе и музыкального. Активное внедрение государственной программы «Интернет+» позволило в значительной степени усовершенствовать процесс преподавания различных музыкальных дисциплин, включая фортепиано, в педагогических вузах страны. В данной работе представлен и обобщен опыт преподавания фортепиано в Аньхойском педагогическом университете с целью диссеминации успешной педагогической практики.

На протяжении всей истории существования вуза обучение фортепиано осуществлялось исключительно в очном индивидуальном формате. С развитием интернет технологий стали применяться отдельные элементы дистанционного образования. Полноценная инфраструктура обучения в режиме онлайн сформировалась в период пандемии коронавируса [1].

Государственная программа «Интернет+» стартовала в Китае в 2015 г., срок ее действия был ограничен одним десятилетием. Согласно программе внедрение интернет-технологий предполагалось не только в сфере образования, но и в традиционные отрасли промышленности с целью стимулирования экономического роста, том числе: энергетика, сельское хозяйство, образование, здравоохранение, транспорт, финансовые услуги, социальные и государственные услуги, логистика, электронная коммерция, развитие «экономики впечатлений», управление интеллектуальной собственностью, разработка программного обеспечения, в том числе с открытым кодом. Сегодня, спустя 10 лет, можно подвести определенные итоги ее результативности.

Опыт Аньхойского университета выявил следующие преимущества программы:

*Во-первых*, весьма востребованной оказалась функция хранения большого объема информации, в том числе персональных данных студентов, и всевозможных документов, касающихся образовательной деятельности факультета (образовательные программы, диагностические материалы, результаты мониторинга и другое). Система осуществляла

автоматический контроль динамики результативности обучения каждого студента по всем дисциплинам, начиная с первого года обучения. Более того, если студент получил степень бакалавра в одном вузе, а сейчас, например, обучается в магистратуре другого вуза, система сохраняла достигнутые результаты на протяжении всего период обучения [2].

*Во-вторых*, программа позволила студентам и преподавателям получить доступ к широкому спектру образовательных ресурсов, в том числе: видео- и аудиозаписи, видеолекции и мастер-классы, справочная и учебная литература и т. д., что в целом положительно повлияло на развитие личности музыканта-исполнителя, его профессиональных навыков и общекультурного развития. Программа «Интернет+» была интегрирована с такими приложениями, как: WeChat (основной мессенджер на территории КНР) и Weibo (популярный в Китае сервис микроблогов). В обучении фортепиано студенты были обеспечены бесплатным доступом к ресурсному приложению “*Piano Learning APP*”, которое включало следующие разделы: «База данных фортепианного искусства», «Лекция мастера игры на фортепиано» и «Салон обучения игре на фортепиано» [3]. Использование специализированного приложения внесло определенный интерактивный компонент в образовательный процесс и сделало обучение игре на фортепиано более эффективным.

*В-третьих*, в период действия программы значительно повысилась мотивационная сфера студентов, их вовлеченность в образовательную и творческую деятельность. Применение интерактивных форм обучения, современно оформленных электронных учебников, мультимедийных материалов, веб-квестов и др. превратило процесс обучения в увлекательное занятие. Студенты также получили возможность одновременно осваивать несколько дополнительных образовательных курсов, учиться у великих педагогов-пианистов всего мира, таким образом удовлетворив свои интересы в сфере образования. Отметим также возможность участия в престижных фортепианных онлайн-конкурсах, проводимых в разных странах. Ранее о такой возмож-

ности пианисты Университета Аньхой и не мечтали. Конкурсные победы или поражения мотивировали их к дальнейшему профессиональному росту.

Одним из распространённых форматов обучения в этот период стали микролекции, т. е. короткие видеоролики (не более 10 минут каждый) на определенную тему образовательной программы [4]. К каждой микролекции прилагались дополнительные учебные ресурсы, практические задания и тесты на проверку знаний [5]. В силу временных ограничений каждая микролекция содержала сжатый, концентрированный объем информации по каждой теме. Студенты быстрее осваивали учебный материал, освободив время для практических занятий [6].

*В-четвертых*, был достигнут более высокий уровень коммуникации (широкие контакты внутри студенческого сообщества, взаимодействие студентов и преподавателей), в процессе которого были сформированы навыки коммуникативной культуры, культуры речи, сотрудничества, умение работать в команде, взаимопомощи и поддержки друг друга, взаимного уважения и т. д. Система освободила преподавателей от рутинной работы по организации обучения каждого студента, поэтому они стали больше времени уделять практической работе со студентами. Повысился уровень обратной связи. Студенты и преподаватели стали чаще контактировать, оперативно реагировать на возникающие сложности или предложения через форумы, чаты, видеоконференции и др. Программа «Интернет+» обеспечила всех субъектов образовательного процесса оперативной обратной связью, возможностью организации групповой работы, проведения дискуссий и обсуждений в режиме реального времени.

*В-пятых*, В процессе реализации программы «Интернет+» студенты развили навыки самоорганизации, планирования и контроля своей образовательной деятельности, стали более ответственно относиться к учебе и посещению занятий, все чаще стали проявлять самостоятельность в решении вопросов образования [7].

*В-шестых*, большинство студентов, ранее имеющих какие-либо материальные или территориальные ограничения, «облегченно вздохнули», так как все студенты оказались в одной ситуации: и богатые, и бедные. Ощущение равенства окрыляло, вдохновляло на более интенсивное обучение [8].

Важно подчеркнуть: факультет музыки Аньхойского педагогического университета за эти годы научился использовать возможности программы «Интернет+» во благо образовательному процессу. Информационные технологии и сегодня успешно применяются во время занятий по музыкально-теоретическим дисциплинам, открывая дополнительные возможности в приобретении новых знаний: сведения о композиторах, исполнителях, прослушивание видеозаписей, поиск новой нотной литературы, проведение вебинаров для обсуждения сложных теоретических вопросов, оказания адресной методической помощи студентам и др.

Очень популярны, особенно в освоении таких дисциплин, как *сольфеджио*, *гармония*, *полифония*, интерактивные обучающие материалы, тренажеры, системы автоматизированного контроля. Педагоги музыкально-теоретических дисциплин и сегодня успешно применяют в обучении пианистов мультимедийные технологии, обеспечивающие большую наглядность (онлайн-доски, облачные сервисы, средства совместного редактирования документов). Активно внедряются в образовательный процесс технологии адаптивного обучения, искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности [9].

Таким образом, десятилетний этап внедрения программы «Интернет+» в Китае, завершающийся в 2025 г., продемонстрировал положительные результаты в сфере музыкального образования, инициировал его модернизацию во всех сферах обучения пианистов.

Отметим следующий факт: студенты, обучаясь с использованием специализированных программ и платформ, постепенно приобретали навыки работы с различными цифровыми инструментами. Таким образом,

реализация государственной программы «Интернет+» помогла развить одну из важнейших компетенций XXI в. — цифровую грамотность. Это умение очень важно и для студентов, и для преподавателей.

Другой важнейшей компетенцией современного времени является способность к самообучению и продолжающемуся обучению на протяжении всей жизни. Благодаря почти неисчерпаемым ресурсам программы «Интернет+», студенты научились самостоятельно искать нужную информацию, оценивать ее качество, критически осмысливать и при-

менять ее на практике. Данный факт свидетельствует о развитом мышлении, а значит, и в целом высоком уровне развития личности студента-музыканта.

Однако прошедшее десятилетие реализации программы «Интернет+» выявило и проблемы. К ним относятся следующие: низкая методическая компетентность преподавателей в области онлайн-обучения, не всегда высокое качество электронных образовательных ресурсов, уровень технической оснащенности вуза и студентов, наличие навыков самоорганизации у студентов.

### Список литературы

1. *Аверина О. В.* Дистанционная форма как метод обучения в классе фортепиано // Человек и культура. Москва, 2021. № 2. С. 112–120.
2. *Ма Баолин.* Исследование инновационной модели обучения игре на фортепиано в китайских университетах в контексте «Интернет +» // Северная музыка. Пекин, 2022. № 5. С. 44–49.
3. *Ли Цинцзин.* Исследование реформы системы обучения фортепианному исполнительству в высших учебных заведениях в эпоху «Интернет +» // Дистанционное образование. Ханчжоу, 2022. № 20. С. 105–108.
4. *Ян Вэньвэнь.* Развитие обучения фортепиано в ВУЗе в эпоху «Интернет+» на примере микролекций // Высшее музыкальное образование. Шэньчжэнь, 2021. № 6. С. 77–81.
5. *Гао Цзе.* Внедрение микролекций в систему высшего образования на примере отделения фортепианного исполнительства // Голос Желтой реки. Тяньцзинь, 2020. № 15. С. 84–85.
6. *Гао Шаньшань.* Применение микролекций на фортепианных занятиях в системе высшего образования // Дом драмы. Пекин, 2020. № 1. С. 89–90.
7. *Ма Лиша.* Анализ новой системы фортепианного образования в китайских университетах, основанной на информационно-коммуникативных технологиях // Музыкальное обучение. Циндао, 2024. № 1. С. 32–34.
8. *Хуан И.* Особенности преподавания фортепиано в дистанционном формате в университетах КНР // Педагогический научный журнал. Москва, 2023. Т. 6. № 1. С. 138–146.
9. *Чэнь Ц., Горбачева Д. А.* Исследование инновационных практик в смешанном (онлайн и офлайн) обучении игре на фортепиано // Школа будущего. Москва, 2022. № 3. С. 174–185.

Статья поступила в редакцию 18.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 18.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

### Информация об авторе:

Цзо Мяо — аспирант кафедры музыкального воспитания и образования Института музыки, театра и хореографии.

### Information about the Author:

Zuo Miao — postgraduate student at the Department of Musical Upbringing and Education, Institute of Music, Theatre and Choreography.



Научное мнение. 2025. № 6. С. 174–179.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 174–179.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_174](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_174)

## ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕТА ОПЫТА РЕФОРМ В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ЕГО РАЗВИТИЯ

**Марина Вячеславовна Вечер**

Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) им. И. М. Губкина, Москва, Россия

[vecher.m@gubkin.ru](mailto:vecher.m@gubkin.ru)

**Аннотация.** В статье представлен содержательный анализ моделей среднего профессионального образования, выполненный на основе оценки требований современности к формированию адекватного первичного профессионального самоопределения старшеклассников. Отмечается необходимость учета позитивного опыта изучения всех основных групп школьных предметов и трудового воспитания, создающих условия для обеспечения вариативности траектории выбора направления дальнейшей профессионализации.

**Ключевые слова:** первичное профессиональное самоопределение, профориентация, образование, цифровизация, развивающее обучение

Original article

## POSSIBILITIES OF TAKING INTO ACCOUNT THE EXPERIENCE OF REFORMS IN THE FIELD OF GENERAL EDUCATION AT THE CURRENT STAGE OF ITS DEVELOPMENT

**Marina V. Vecher**

National University of Oil and Gas “Gubkin University”, Moscow, Russia

[vecher.m@gubkin.ru](mailto:vecher.m@gubkin.ru)

**Abstract.** The article presents a content analysis of secondary vocational education models based on an assessment of modern requirements for the formation of adequate primary professional self-determination of high school students. It is noted that it is necessary to take into account the positive experience of studying all the main groups of school subjects and labour education, which create conditions for ensuring the variability of the trajectory of choosing a direction of further professionalisation.

**Keywords:** primary professional self-determination, career guidance, education, digitalisation, developmental learning

Глубокие изменения, происходящие в последние десятилетия в системе профессиональной ориентации России, приводят к осознанию необходимости учета всего опыта ее

осуществления в XX в. [1; 2]. При этом речь не идет о простом возврате и копировании того, что делалось в иных общественно-экономических и материально-технических ус-

ловиях. Тем не менее представляется целесообразным обсудить отечественный опыт подготовки квалифицированных кадров, поскольку ранее внимание акцентировалось на негативных фактах и последствиях организации системы среднего профессионального образования.

В средствах массовой информации уже достаточно продолжительное время обсуждается своеобразный перекося в системе профориентации, причем несмотря на то что выпускники таких факультетов вуза, как экономисты и юристы, вовсе не обязательно имеют гарантированное трудоустройство и соответственно их «процветание» под большим вопросом, рабочие профессии и технические специальности по-прежнему требуют активизации всех форм профориентационной работы с обучающимися основной и старшей школы.

Рассуждая об актуальности проблемы, вспоминается расхожая фраза о том, что «все новое — это хорошо забытое старое», напрашивается желание перефразировать: «все новое — это СПЕЦИАЛЬНО забытое старое». Исторический экскурс в этой связи и более глубокое рассмотрение лучших и почти утраченных традиций системы образования советского периода весьма полезны и актуальны. Отрицать это так же не продуктивно, как принижать свою историю.

Обращаясь к научным трудам и источникам, опубликованным до 60-х гг. XX в., легко заметить, как качественно изменились в последующие годы подходы к решению образовательных задач и то, как количественно изменились по содержанию программы общеобразовательной школы. Можно согласиться с тем, что даже до конца 1980-х гг. фундамента базового школьного обучения было достаточно, чтобы поступить в вуз даже при высоком конкурсе без репетиторов, хотя, скорее, такое положение относилось к той части выпускников, которые могли быть или не быть медалистами, но их уровень знаний был существенно выше того, который в последнее десятилетие обозначают как «пороговый». Образование было направлено на получение системы знаний, а не на широкую, но по сути поверхностную «информированность». При этом в 1990-е гг. наблюдался приток моло-

дых ученых в школьную систему, поскольку им приходилось совмещать работу в вузе, где уровень зарплат существенно снизился. Уже тогда обнаружилась проблема, а именно наличие ученой степени у педагога не гарантировало понимания школьниками преподаваемого им предмета. Были возможны прямо противоположные варианты, когда должно было «повезти» с преподавателем-совместителем, который не должен подавлять познавательную активность школьников, но и не скатываться до примитивизации по типу современного «геймифирования».

В настоящее время серьезной проблемой стало содержание (и преподавание) школьных предметов естественно-математического цикла. Мы специально не акцентируем внимание на том, что у будущих гуманитариев их надо преподавать существенно иначе, нежели для классов, ориентированных на подготовку к поступлению в технические вузы. Можно согласиться с примерами Н. Д. Подуфалова относительно математики, необходимости пересмотра часов и содержания по точным предметам в общеобразовательной школе, а также введения и исчезновения из школьного курса базовых математических понятий [3]. Следует отметить, что возможно и так называемое «троянское обучение» [4], когда компоненты высшей математики на фоне пробелов базовых знаний, игнорируемых педагогом, вызывают только отторжение и угасание интереса к предмету, неуверенность в своих математических способностях даже у вполне способных учеников.

Однако и с преподаванием других предметов не все так уж благополучно. Если обратиться к предмету «биология», то в старших классах на него отводят всего один урок в неделю. У ответственного биолога соответственно возникает желание «уложиться» в программу, а иногда и «догнать и перегнать» за счет больших и часто неоправданных объемов домашних заданий, что внушает ученикам и их родителям мысль о необходимости искать репетитора. Обращает на себя внимание и уровень сложности отдельных тем с совершенно специальными углубленными знаниями биологии, которых не было в программном материале 1970–1980-х гг. На-

пример, не очень понятно, зачем в обычной программе общего образования школьнику нужно знать на латинском языке обозначение пяти слоев тканей кольчатого червя, и где они далее будут применяться выпускниками, не связывающими свои планы с гистологией? Зачем требовать заучивания этих терминов с последующими контрольными и зачетами, ведь они не сохраняются в силу их не востребо- ванности? Такие перегибы допускаются учителями еще и потому, что они на свое усмотрение могут усложнять задания контрольных и проверочных работ, хотя иногда так диктует программа и список заданий в конце темы. «Притчей во языцех» для многих других образцов учебной литературы стал недостаточно полный объем познавательной информации и расширяющих кругозор знаний, освещающих законы природы, физических и природных явлений, неразгаданных, нераскрытых вопросов устройства мира и космоса. Именно они вызывают стойкий познавательный интерес к изучению наук и к экспериментальной деятельности, влияют на осознанное взаимодействие человека с природой, с различными биологическими видами, экологиче- ского поведения в природе.

Сходная ситуация и с уроками химии, на которые отведен один час в неделю в 10 клас- се, поэтому знания не копят, не преумножа- ются и, тем более, не систематизируются, а улечиваются. Их просто вытесняют нагро- мождения заданий и информации по другим предметам. Школьное руководство пытается выйти из ситуации, компенсируя сложившее- ся положение дополнительными факультати- вами (седьмые и восьмые уроки), что тоже не дает выраженного результата, так как обуча- ющиеся переутомлены. Можно на свой страх и риск внедрить циклическое обучение: напри- мер, в первое полугодие два урока в неделю химия, а второе — два урока в неделю — уже биология, но это официально не разрешено.

Хуже то, что в подростковых и старших классах учителям в той или иной степени надо заниматься с учащимися еще и чтением, хотя вузовские преподаватели постоянно жалуют- ся на дефекты текстовой деятельности млад- шекурсников. На лицо трудности понимания прочитанного материала, текстовых задач и

учебных текстов [5]. К великому сожалению, приходится констатировать, что тенденции цифровизации отечественного образования ведут к примитивизации сознания детей и подростков до уровня «цифрового манипуля- тора по получению готовых знаний», форми- руют малоспособных и немотивированных к самостоятельному получению знаний через интеллектуальный труд и задействование сво- их когнитивных потенциалов. Это касается по- лучения знаний из первоисточников, умения работать с учебной и научной литературой, также при чтении художественной литерату- ры, направленной на развитие эстетических чувств и образного мышления.

Положение с гуманитарными предметами ничуть не лучше. В школьной программе и соответственно деятельности просматривает- ся дефицит материала, направленного на при- обретение знаний о смысловом содержании высокохудожественных произведений, по- скольку они характеризуются сложной семан- тикой. Погоня за скоростью чтения в млад- ших классах привела к снижению интереса к осознанному прочтению литературных тек- стов. В программе 9 классов в 1970–1980-е гг. «Войну и мир» Л. Н. Толстого изучали по- странично, читали полностью с разбором тек- ста в классе в объеме 28 учебных часов плюс домашние задания. Процессы осмысливания и рассуждения не терпят суеты, а на это про- изведение, отражающее суть целой историче- ской эпохи, в 10 классе отводится в два раза меньше учебного времени — всего 14 часов. У учителя литературы нет времени на фор- мирование у учащихся навыка осознанного и эстетического чтения, понимания не толь- ко формального сюжета, но и смыслов [6; 7]. Не удивительно, что опросы на улицах пока- зывают, что школьники практически не могут ничего рассказать о содержании пройденного.

Необходимо упорядочить проблемы, свя- занные с названием предмета, направленно- го на трудовое обучение. Какова направлен- ность предмета с названием «технология»? Это название не отражает актуальных целей и задач трудового воспитания, а содержатель- ная часть — программа иногда подвергается абсурдизации. Так, например, в гимназии в одном из крупных городов и мальчики, и де-

вочки, обучающиеся 8-го класса, отказались на уроке «технологии» пятый год подряд делать розочки из осенних листьев. Даже им понятна абсурдность потери времени. При этом учитель разводила руками, писала замечания в электронный журнал, вызывала родителей и оправдывалась, что по программе они обязаны выполнять задания в соответствии с предписанием. Необходимо вернуть классическое название предмету — «труды».

Школьные мастерские в 1960–1980-х гг. были практически во всех школах оснащены на уровне, достаточном для освоения школьниками первичных трудовых навыков, познакомиться с технологией работы и частично содержанием некоторых отраслей производства. Полное разорение этой базы в 1990-х гг. ощущается и теперь как высокий процент школ, где до сих пор мастерские и классы домоводства не оборудованы. Этот процесс восстановления мастерских только начинает разворачиваться. Качественная профориентация не может проходить в голых стенах класса и в формате демонстрации фильмов, презентаций. Уроки трудового обучения и домоводства должны содержать сквозные и самостоятельные темы по профориентации. Важность владения человеком с любым уровнем образования некоторыми трудовыми навыками неоспорима на примере прошлых поколений, подаривших нам примеры великих ученых и выдающихся практиков в разных областях. Важно обеспечить контроль и надзор за исполнением этих стратегически важных задач, так как именно трудовое обучение содержит в себе большой компонент воспитательной, созидательной составляющей и ранней профориентации в 5–9 классах.

В наши дни трудовое обучение и профориентация ошибочно подменяются углубленным изучением предметов в классе с названием «профильный», например физико-математический класс [8; 9; 10; 11]. На деле профильное обучение как будущее профессиональное в таком классе отсутствует. Целесообразно провести сравнительную работу по перераспределению часов школьных программ по предметам «основной и старшей школы» с учетом успешных лет советского периода и потребностей наших дней с при-

целом на ближайшее десятилетие. К такой научной и практико-ориентированной работе необходимо подключать руководителей гимназий, массовых школ, лидеров образования, адаптировать программы с учетом модернизации и современных вызовов, дополнить и, главное — гармонизировать с учетом передового советского опыта.

Еще в 1960-х гг. Д. Б. Эльконин обобщил опыт исследования развивающих возможностей большинства учебных дисциплин и доказал, что они не столько развивают, сколько тормозят психическое развитие в школьных возрастах [12]. В дальнейшем это привело к разработке теории учебной деятельности, на базе которой был создан ряд новых подходов к проблеме развития интеллекта школьников. После развала советской системы образования некоторое время классы развивающего обучения были востребованными, но копирование в массовой школе зарубежного опыта и прочие «оптимизации» школьной системы образования существенно осложнили практику, подменяя саму основу развития познавательной деятельности. В соответствии с идеей Л. С. Выготского о системном и смысловом строении сознания на каждом возрастном этапе в центре сознания личности находится какая-то одна высшая психическая функция, обеспечивающая развитие [13]. Так, у дошкольника — это память, у младшего школьника уже мышление. Заучивание тестов по предметам как-то не вяжется с этим постулатом, и скорее бы подошло лицам, мечтающим вернуться в дошкольный возраст, где можно играть, спать, а взрослый — не организатор учебной работы, а доброжелательный организатор детской жизнедеятельности. Если в 1970–80-е гг. издавалась целая серия научной и методической литературы для школ под общим наименованием «Проблемы школьного учебника», то современное состояние этой работы вызывает у учителей и родителей учащихся преимущественно негативное оценочное отношение. Не игнорируя положение о том, что формирование абстрактно-логического мышления происходит у детей на фоне конкурирующих информационных сред и с учетом неравномерности созревания психофизиологических функций,



все-таки нужно учитывать, что формирование математических и временно-пространственных представлений, приобретение научных знаний должны быть поступательным процессом, достаточным по планируемому объему учебных часов.

Одна из острых проблем современной школы — это цифровая и сетевая трансформация образования, начиная с младших классов. Не остается аргументов, чтобы ответить на вопрос, зачем учиться писать, если можно текст печатать одним пальцем на компьютере. Между тем формирование навыка письма связано с развитием мелкой моторики, ориентации в малом пространстве, планированием деятельности, произвольностью и осознанностью действий, сопряженных с речью. Доказано, что при освоении навыков письма и выполнении каллиграфических упражнений формируется большое количество нейронных связей в коре головного мозга. К примеру, в советской школе в младших классах были уроки чистописания (4–5 часов в неделю, а сейчас — один час). В годы советского периода почерк у учащихся формировался к 3–4 классам, а сейчас только к 6–7 классу и далеко не идеально. Красиво и просто разборчиво пишущих людей все меньше, хотя это было показателем культуры и образованности. Письмо — это самый сложный процесс, который за внешними моторными и видимыми компонентами маскирует формирование усидчивости и осознанности, ориентации в малом пространстве, умение последовательно выполнять операции, самоконтроль, самопроверку. Оно способствует развитию внутренней речи и ряду других важных составляющих успешного развития и обучения.

Можно согласиться с мнением академика Н. Д. Подуфалова о разгрузке содержания учебных программ общего образования от второстепенных деталей и сконцентрировать учебное время на изучении предметных ци-

клов, определяющих успешность реализации общегосударственных приоритетов. Добавим, что старшеклассники часто жалуются на невозможность вникнуть в тему за 45 минут, а после 10 минут перемены — далее уже вникать в совершенно другой предмет, когда нет времени закрепить знания. Возможно нужно разрешить школам в старших классах переходить к изучению сложных предметов по принципу лекционных пар (как у студентов СПО и вузов — 80 минут), что существенно увеличило бы число старшеклассников, успешно усвоивших тему сразу на уроке. Конечно, необходимо переработать содержание учебников, в том числе по математике, опираясь на лучшие примеры «старых учебников», адаптируя и модернизируя их. В современных учебниках должны быть «вшиты» QR-коды с рекомендуемым дополнительным материалом (фильмы, статьи, видеоуроки, виртуальные экскурсии и другое). Это позволит обогатить программу увлекательной новой информацией.

Из вышеизложенного следует, что, живя в эпоху кардинальных перемен и трансформации политических, экономических и ценностных смыслов, образование должно работать, сохраняя традиции и модернизируя осознанно и бережно. Задача системы образования учитывать назревший родительский запрос и социальный, который заключается в необходимости возвращения в систему образования воспитания и трудового обучения, принятия того, что недопустимо изобретать и внедрять нежизнеспособных, отличительных только по внешним признакам реформ и неустойчивых нововведений, а вернуть наработанные ценностные составляющие и системные подходы, наработанные предыдущими поколениями советской педагогики, подкрепить это инновационными составляющими с прицелом на ближайшее десятилетие и модернизацию [11; 14; 15].

### Список источников

1. Богуславский М. В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биограф. очерки. М.: Просвещение, 2005. 191 с.
2. Турчин А. С. Психологические проблемы разработки и внедрения технологий развивающего обучения в отечественном образовании // Вестник Владимирского государственного



университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. Владимир, 2024. № 2 (76). С. 16–26.

3. Подуфалов Н. Д. Проблемы и решения инновационного развития высшего образования и дидактики высшей школы в условиях цифровой трансформации / Н. Д. Подуфалов, А. Д. Шматко // Педагогическая информатика. 2023. № 4. С. 160–173.

4. Поддьяков А. Н. Троянское обучение в структуре рефлексивного управления // Рефлексивные процессы и управление. 2006. № 2. С. 84–95.

5. Турчин А. С. Возможности компенсации несформированности текстовой деятельности в структуре профессиональной подготовки будущих психологов // Цифровой и аналоговый текст в пространстве современного образования: конфликт или паритет? Сборник научных статей. Москва, 2025. С. 199–204.

6. Зайкова С. А., Скоринова Н. И. Актуальные проблемы профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. № 29. С. 55–61.

7. Ядрихинский А. М. Психологическое сопровождение личностного развития учащихся в образовательном процессе // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 6. С. 224–229.

8. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие. М.: Академический проект. 2006. 189 с.

9. Босов М. С. Особенности процесса профессионального самоопределения молодых людей в подростковом и юношеском возрасте // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. 2019. Т. 2. № 8. С. 328–331.

10. Волкова О. А. Проблема профессионального самоопределения старшеклассников // Молодой ученый. 2020. № 3 (293). С. 407–408. URL: <https://moluch.ru/archive/293/66406/> (дата обращения: 02.04.2025).

11. Лукин В. В., Дикарев В. А. Профориентация и цифровизация — звенья одной проблемы // Вестник ГУУ. 2018. № 8. С. 135–138.

12. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. 3-е изд. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 416 с.

13. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: в 6 т. М., 1984. Т. 6. С. 6–90.

14. Вечер М. В. Ранняя профориентация в дошкольном детстве. Интегративная педагогическая система по ранней профориентации для детей 5-12 лет с нормативным развитием и ОВЗ: учебное пособие. М.: ПАРАДИГМА, 2023. 246 с.

15. Вечер М. В. Современные подходы к определению содержания профессиональной ориентации // Научное мнение. № 4 (2025). С. 96–100.

Статья поступила в редакцию 19.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 19.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

#### **Информация об авторе:**

М. В. Вечер — доктор философии в области психологии (Phd), кандидат психологических наук, заместитель директора научно-образовательного центра Губкинского университета в Санкт-Петербурге.

#### **Information about the Author:**

M. V. Vecher — PhD in Psychology, Candidate of Sciences (Psychology), deputy director of the Scientific and Educational Centre of Gubkin University in Saint Petersburg.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 180–189.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 180–189.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_180](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_180)

## ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ОНКОБОЛЬНЫХ НА ПРИМЕРЕ БОЛЬНЫХ РАКОМ МОЛОЧНОЙ ЖЕЛЕЗЫ

**Элина Юрьевна Айрапетян**

Восточно-Европейский Институт психоанализа (ВЕИП), Санкт-Петербург, Россия

[elina.ayrapetyan.11@mail.ru](mailto:elina.ayrapetyan.11@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0006-8971-6030>

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования психоэмоционального состояния и качества жизни у онкобольных на примере женщин с раком молочной железы (РМЖ), реализованного на базе Онкологического центра №1 ГКБ им. С. С. Юдина, г. Москвы. Здравоохранение в области онкозаболеваний фокусируется прежде всего на спасении жизни пациента, психологическому здоровью же онкобольных уделяется недостаточно внимания. Остаются не до конца ясны вопросы, как онкобольные справляются с тревогой и страхом возникновения рецидивов и метастазов, какими особенностями психоэмоционального состояния отличается период восстановления после калечащих операций. В ходе исследования было изучено психоэмоциональное состояние и качество жизни 60 женщин с РМЖ в возрасте от 22 лет до 71 года (30 женщин в период лечения, 30 — находящихся в ремиссии). Значимых различий в психоэмоциональном состоянии и качестве жизни в двух группах выявлено не было, за исключением такого компонента качества жизни, как «интенсивность боли».

**Ключевые слова:** онкология, рак молочной железы, ремиссия, рак, тревожность, качество жизни, психоэмоциональное состояние, депрессия

**Благодарности:** Хочу выразить благодарность Онкологическому центру №1 ГКБ им. С. С. Юдина г. Москвы за возможность проведения исследования

Original article

## PSYCHOEMOTIONAL STATE OF CANCER PATIENTS BASED ON THE EXAMPLE OF BREAST CANCER PATIENTS

**Elina Y. Ayrapetyan**

East European Institute of Psychoanalysis, Saint Petersburg, Russia

[elina.ayrapetyan.11@mail.ru](mailto:elina.ayrapetyan.11@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0006-8971-6030>

**Abstract.** The article presents the results of a study on the psychoemotional state and quality of life of cancer patients taking women with breast cancer (BC) as an example. The study was conducted at the Oncology Centre No. 1 of the S.S. Yudin City Clinical Hospital in Moscow. Health care in the field of oncological diseases is focused primarily on saving patients' life, while insufficient attention is paid to the psychological health of cancer patients. It still remains unclear how cancer patients cope with anxiety and fear of relapses and metastases, and what features of the psychoemotional state are characteristic of the recovery period after mutilating surgeries. The study examined the psychoemotional state and quality of life of 60 women

with BC aged 22 to 71 years (30 women during treatment, 30 in remission). No significant differences in the psychoemotional state and quality of life of women in the two groups were found, with the exception of such a quality of life component as "pain intensity".

**Keywords:** oncology, breast cancer, remission, cancer, anxiety, quality of life, psychoemotional state, depression

**Acknowledgments:** I would like to express my gratitude to the Oncology Centre No. 1 of the S. S. Yudin City Clinical Hospital, Moscow, for the opportunity to conduct the study.

**Актуальность исследования.** На сегодняшний день одним из самых распространенных онкологических заболеваний у женщин является РМЖ [1]. Современные методы лечения РМЖ значительно увеличивают продолжительность и качество жизни больным, однако не включают в себя компонент психоэмоционального состояния онкологических больных с РМЖ, что крайне важно из-за глубоких психологических травм, сопровождающих заболевание и процесс восстановления. Высокая травматизация связана с риском рецидива, возможной инвалидностью и проблемами в социальной сфере. Характерной особенностью переживаний является смещение акцента с самой болезни на межличностные отношения, так как данный вид рака затрагивает или приводит к потере органа, играющего важную роль в самооценке и психоэмоциональном благополучии женщины. Боязнь изменения отношения окружающих к онкобольным заставляет многих скрывать свой диагноз, ограничивая круг осведомленных близкими людьми и лишаясь необходимой поддержки. В результате у пациенток с РМЖ часто наблюдаются невротические состояния, снижение настроения и апатия, а также нарушения в социально-психологической адаптации [2].

Особенностью протоколов лечения при РМЖ является необходимость постоянных обследований (УЗИ, КТ, МРТ, ПЭТ, биопсии), ожиданий результатов исследований, что способствует повышению уровня тревоги и фрустрации. С одной стороны, тревогу и страх вызывает сама ситуация неопределенности. С другой стороны, тревога схожа с чувством быть «пойманным», «застигнутым врасплох», что расфокусирует внимание и за-

туманивает восприятие, хочется, как можно скорее оказаться в безопасности, предпринять действия, адекватно отреагировать. Тревога может появляться с разной интенсивностью, так как является основной реакцией человека на угрозу для его существования или ценности, которую он идентифицирует со своим существованием. Угроза смерти является одним из наиболее продуцирующих тревогу символом [3].

Диагностический период является критически важным по остроте эмоциональных реакций и дальнейшей тактики лечения. Именно в этот период пациент впервые сталкивается с предположением о возможном наличии у него онкологического заболевания и необходимостью пройти углубленное обследование. У значительного числа пациентов (до 90%) на этом этапе обнаруживаются тревожно-депрессивные состояния различной степени выраженности, а у некоторых — острые реакции, близкие к шоку. Отсутствие своевременной психологической поддержки может привести к преобразованию отдельных эмоциональных реакций в устойчивые психические нарушения, негативно влияющие на психическое здоровье человека и деформацию личности. Положительными являются такие факторы, как начало лечения, внимание медицинского персонала, примеры успешного выздоровления других больных. К отрицательным можно отнести разлуку с семьей, одиночество, рассказы других пациентов о сложностях лечения и пессимистичные прогнозы. Распространение негативной информации также ухудшает психоэмоциональное состояние пациентов [4].

Диагноз «рак» человек традиционно воспринимает как смертельный, что сразу пре-

вращает факт заболевания в тяжелейшую психологическую травму. Больные с РМЖ без адекватной психологической поддержки в начале заболевания испытывают стресс, тревогу и потрясение, которые в подавляющем большинстве случаев (87%) после хирургического вмешательства (мастэктомии) переходят в выраженные невротические и депрессивные состояния. Данное хирургическое вмешательство, ведущее к утрате женственности, может вызвать тяжелейший стресс у женщины любого возраста, связанный с потерей идентичности [5]. Все эти состояния во многом отягощены постоянным и тягостным ожиданием рецидива или прогрессирования онкологического процесса.

Психоэмоциональное состояние активно изучается психологами и рассматривается как психическое состояние человека с эмоциональным реагированием по типу доминанты [6]. Это состояние может охватить множество психологических реакций на внешний стимул в виде воздействия или ситуации, при этом реакция может быть как положительной, так и отрицательной.

Эмоции являются субъективной реакцией субъекта на какие-либо внутренние или внешние раздражители, которые проявляются в виде радости, удовольствия, неудовольствия, тревоги и т. д. [7].

Можно сказать, что эмоция является кратковременной психологической реакцией на события, которые человек может проявить через поведение, мысли или чувства, такие как страх, радость, гнев и т. д., а эмоциональное состояние является более длительным, менее интенсивным переживанием, которое может охватывать не одну, а несколько эмоций, с какой-то одной доминирующей эмоцией. Это состояние может длиться долго, от нескольких часов до нескольких дней и месяцев.

Для повышения качества жизни пациентов с онкологией необходимо адаптироваться к новым условиям, связанным с болезнью. Впервые понятие «качество жизни» было использовано в 1947 г. в работе профессора Д. А. Karnovsky из Колумбийского университета (США), под названием «Клиническая оценка химиотерапии при раке». В своей

статье профессор изучал воздействие химиотерапевтического лечения на физическое состояние качества жизни пациентов с неоперабельным раком. Именно эта работа положила начало изучению качества жизни онкологических больных.

ВОЗ пересматривает понятие здоровья. Теперь это не просто отсутствие болезней, а комплексное ощущение благополучия в физической, психологической и социальной сферах. В конце 1990-х гг. качество жизни рассматривается ВОЗ уже как совокупность показателей, отражающих динамику физического состояния, психологического благополучия, социальных отношений и функциональных способностей в период развития заболевания и его лечения [8].

В середине XX в. представители гуманистической психологии, такие как В. Франкл и др., подчеркивали важность изучения и лечения человека как целостной личности, с его переживаниями и правом принимать решения, в том числе и о своем лечении. В 1995 г. понятие «качество жизни» стало рассматриваться через призму личного восприятия, охватывая заботу о здоровье, действиях, направленных на его укрепление и способность поддерживать здоровье на уровне, достаточном для достижения жизненных целей. Российские авторы рассматривают качество жизни, связанное со здоровьем, как сочетание условий жизнеобеспечения и состояния здоровья, обеспечивающих физическое, психологическое, социальное благополучие и возможность самореализации [9].

Основная цель любого лечения, в том числе онкологического, состоит в том, чтобы максимально улучшить качество жизни пациента, приблизив его к уровню здорового человека. При этом акцент делается не на продолжительности жизни пациента, не на том, «сколько прожил», а на том «как эти годы он прожил», т. е. насколько полноценной и насыщенной была его жизнь [8].

В ходе долгого лечения онкологического заболевания картина мира онкобольных меняется: утрачиваются прежние смыслы с последующей их трансформацией. Это связано прежде всего с особенностями онколо-



гии, угрозами возникновения рецидивов и метастазов, калечащих операций, трудным периодом восстановления, изменения социальных ролей. Существуют и множества факторов, позволяющих лучшей реабилитации, такие как стремление к духовному развитию, владение своими эмоциями, принятие себя, способностью устанавливать близкие взаимоотношения, активная деятельность по улучшению здоровья [10]. Врачи-онкологи не практикуют использование термина «полное выздоровление» в разговорах с пациентами, даже при отсутствии симптомов онкологии, зная из практики, что болезнь рецидивирует. Поэтому врачи говорят не о полном излечении, а о выходе в длительную ремиссию. Безусловно, онкобольные задаются вопросом, как можно снизить вероятность развития рецидива. Однако множество рекомендаций о том, чего не следует делать, вводят пациентов еще в большую тревогу.

Человеку всегда нужен смысл. Отсутствие смысла вызывает страдания. Зная смысл, жизнь воспринимается как процесс, задачу которого необходимо выполнить. Любое отстранение от выбранного пути приводит к экзистенциальному кризису — психоэмоциональному состоянию, после которого следует потеря смысла жизни и целостности личности. Появляются сомнения в собственных целях и ценностях, растет уровень тревоги, появляется чувство одиночества, страха смерти, неудовлетворенность жизнью. Мир воспринимается уже иначе. Данный кризис крепнет в конфликте между столкновением внутренних чувств с реальной действительностью. И тогда у человека два сценария: позитивный, где происходит поиск новых смыслов, и деструктивный — бегство от себя. Переживая экзистенциальный кризис, человек, способный здраво оценивать происходящее и смотреть в будущее, может увидеть новые возможности для своего дальнейшего существования. Однако возникающие в этот непростой период фрустрация и депрессия, способны затруднить процесс избавления от чувства безысходности, отчаяния и поиска новых смыслов. В связи с этим во время экзистенциального кризиса особенно важна

поддержка извне. В особенности это касается переходного этапа, когда «жить по-старому» человек уже не может, а «жить по-новому» еще не умеет.

Невозможно дать смысл, его нужно найти. Нет ситуаций, лишенных смысла. Даже трагическую триаду, включающую страдание, вину и смерть, можно преобразовать в нечто позитивное, если подойти с правильной стороны и с адекватной установкой. Осуществляя смысл, человек реализует сам себя. Осуществляя же смысл, заключенный в страдании, мы имеем возможность осуществить самое человеческое в себе. Мы можем расти, обретать зрелость, даже перерастать самих себя. Тогда, когда, казалось бы, нет уже надежды, мы беспомощны перед страданием, страшными диагнозами или катастрофическими для нас ситуациями, нет надежды и не виден дальнейший путь, именно там мы ощущаем необходимость измениться самим [11].

**Практическая значимость исследования:** результаты исследования могут помочь в разработке социально-психологических программ работы с женщинами с диагнозом рак, способствующим адаптации к новым условиям жизни, повышению психологического благополучия и качества жизни во время лечения и в период ремиссии.

**Целью исследования** стало выявить особенности психоэмоционального состояния онкобольных на примере больных РМЖ, качестве их жизни, а также провести сравнительный анализ данных показателей у больных с РМЖ в период прохождения лечения и находящихся в ремиссии. **Объектом исследования выступает** психоэмоциональное состояние, **предметом исследования** — психоэмоциональное состояние онкобольных на примере больных РМЖ.

Эмпирическое исследование было организовано на базе Онкологического центра №1 ГКБ им. С. С. Юдина, города Москвы. В исследовании приняли участие 60 женщин в возрасте от 22 лет до 71 года с диагнозом РМЖ (30 женщин в период прохождения лечения, 30 женщин, находящихся в ремиссии).

Исследование осуществлялось в несколько этапов. На первом этапе производился теоре-



тический анализ литературы по теме исследования, подготовка и организация эмпирического исследования. Далее все участники проходили психодиагностическое тестирование, состоящее из комплекса методик:

1. Методика самооценки психических состояний (Hans Eysenck, 60-80s of the 20<sup>th</sup> century);

2. Шкала депрессии Бека (BDI, Aaron Beck 1961, 1978);

3. Опросник качества жизни SF16 (J. Ware, C. Sherbourne 1992).

На втором этапе производился анализ полученных эмпирических данных. Полученные в ходе тестирования данные обрабатывались при помощи методов описательной статистики для вычисления средних значений, а также подвергались частотному анализу. Далее выборка (N = 60) была разделена на две равные группы (N = 30). В первую группу вошли респонденты в активной фазе лечения, во вторую — пациенты в фазе ремиссии. Далее для поиска взаимосвязей применялся коэффициент ранговой корреляции Пирсона. Для выявления различий психоэмоционального состояния и качества жизни респондентов двух групп производился сравнительный анализ показателей с применением критерия Манна-Уитни.

Анализ результатов эмпирического исследования компонентов психоэмоционального состояния показал, что сравнительно малая часть испытуемых демонстрирует высокий уровень тревожности (10%), фрустрации (13%), агрессивности (8%), ригидности (10%)

и депрессии (3%), при этом подавляющее число респондентов имеют низкий уровень депрессии (90%) при наличии 7% выборки со средним уровнем данного показателя. Низкие результаты по уровню остальных компонентов психоэмоционального состояния показала большая часть опрашиваемых: тревожность 50% и 40% соответственно, фрустрация 65 и 22%, агрессивность 57% и 35%, ригидность 40% и 50% (табл. 1).

Полученные результаты позволяют характеризовать психоэмоциональное состояние онкобольных на примере больных РМЖ, как удовлетворительное с преобладанием низких и средних значений.

Анализ показателей физических компонентов качества жизни в исследуемой выборке показал, что очень низкий уровень демонстрируют 12% опрошенных только по шкале «физическое ролевое функционирование». Низкий уровень показателей был выявлен у 2-8% испытуемых. Большая часть респондентов оценивает свой уровень физического и физического ролевого функционирования высоко — 86% и 80% соответственно. Уровень интенсивности боли (обратная величина) средний у 15% участников исследования, высокий — у 5%, низкий у 80%. Ни у кого из опрошенных не выявлено очень высокого уровня интенсивности боли. Средний и высокий уровень показателя общего состояния здоровья выявлен у 43% и 49% испытуемых соответственно, низкий — у 8%, очень низкий в исследуемой выборке выявлен не был (табл. 2).

Таблица 1

Распределение уровня психоэмоционального состояния в целом по выборке

Показатель	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %
Тревожность	50	40	10
Фрустрация	65	22	13
Агрессивность	57	35	8
Ригидность	40	50	10
Депрессия	90	7	3

Таблица 2

## Распределение физических компонентов уровня качества жизни в целом по выборке

Показатель	Очень низкий уровень, %	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %
Физическое функционирование	0	2	12	86
Физическое ролевое функционирование	12	3	5	80
Интенсивность боли	0	5	15	80
Общее состояние здоровья	0	8	43	49

В табл. 3 представлены результаты эмпирического исследования распределения психологических компонентов здоровья в исследуемой выборке. Очень низкий уровень эмоционального ролевого функционирования и жизненной активности показали 7% и 3% респондентов соответственно. Никто из опрошенных не оценил свое психическое здоровье и социальное функционирование как очень низкое. Более половины испытуемых высоко оценивают все показатели психологического компонента здоровья: эмоциональное ролевое и социальное функционирование 76% и 80% соответственно, жизненную активность и психическое здоровье 66% и 64% соответственно. Средний уровень эмоционального ролевого и социального функционирования продемонстрировала незначительная часть опрошенных — 7% и 15% соответственно. Средний уровень таких компонентов, как жизненная активность и психическое здоровье, был выявлен почти у четверти респон-

дентов (по 23%). Низкие показатели по всем вышеперечисленным компонентам были выявлены не более чем у 15% исследуемой выборки.

Комплексный анализ физических и психологических компонентов качества жизни показал преобладание среднего и высокого уровней общего качества жизни среди онкобольных на примере больных РМЖ.

Следуя целям и задачам исследования — подтвердить или опровергнуть гипотезу о связи психоэмоционального состояния и качества жизни онкобольных на примере больных РМЖ, нами был проведен корреляционный анализ их шкальных значений с помощью коэффициента ранговой корреляции Пирсона. В ходе корреляционного анализа в обеих группах был выявлен ряд значимых связей компонентов психоэмоционального состояния и физических компонентов качества жизни больных РМЖ, все выявленные связи имеют обратный характер и среднюю силу.

Таблица 3

## Распределение психологических компонентов уровня качества жизни в целом по выборке

Показатель	Очень низкий уровень, %	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %
Эмоциональное ролевое функционирование	7	10	7	76
Социальное функционирование	0	5	15	80
Жизненная активность	3	8	23	66
Психическое здоровье	0	13	23	64

Для проведения сравнительного анализа показателей психоэмоционального состояния и качества жизни в группах «ремиссия» (N = 30) и «лечение» (N = 30) нами была проведена проверка выборок на нормальность с применением критерия Колмогорова-Смирнова и вычисление средних значений по каждому показателю в группах. Так как не все распределения соответствуют нормальному, то для выявления различий психоэмоционального состояния и качества жизни больных РМЖ нами был применен критерий Манна-Уитни. Результаты представлены в Таблицах 4,5 и на рис. 1, 2.

Значимых различий уровня психоэмоционального состояния у больных РМЖ в ремиссии и в период лечения не выявлено, уровень значимости при сравнении всех компонентов в группах  $p > 0.05$ .

При сравнительном анализе компонентов качества жизни у групп респондентов, находящихся в ремиссии и на стадии лечения, были выявлены значимые различия компонента «интенсивность боли» на уровне значимости  $p = 0.025 < 0.05$ . Интенсивность боли значимо выше у онкобольных, находящихся на стадии лечения. Значимых различий остальных компонентов выявлено не было.

Таблица 4

**Среднегрупповые значения психоэмоционального состояния больных РМЖ по показателям методики самооценки психических состояний Айзенка и шкалы депрессии Бека**

Показатель	Лечение		Ремиссия		Р
	Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.	
Тревожность	7.97	5.4	7.3	4.75	0.271
Фрустрация	7.3	5.6	6.7	5.1	0.351
Агрессивность	6.2	5.45	7.67	5.8	0.192
Ригидность	8.2	5.4	8.2	4.36	0.650
Депрессия	6.4	6.4	7.6	9.25	0.500
Когнитивно-аффективные проявления депрессии	2.7	3.75	3.9	5.65	0.662
Соматические проявления депрессии	3.7	3.2	3.67	3.8	0.665



Рис. 1. Среднегрупповые значения психоэмоционального состояния больных РМЖ

Среднегрупповые значения компонентов качества жизни больных РМЖ по показателям методики SF36

Показатель	Лечение		Ремиссия		Р
	Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.	
Физическое функционирование	86.0	15.8	89.2	10.3	0.646
Физическое ролевое функционирование	85.0	29	76.67	39.4	0.722
Интенсивность боли	80.7	13.6	87.9	18.1	<b>0.025</b>
Общее состояние здоровья	72.3	20.3	74.0	19.9	0.795
Психическое здоровье	73.5	16.1	74.4	18.2	0.504
Эмоциональное ролевое функционирование	87.8	27.0	81.1	34.7	0.485
Социальное функционирование	79	18.1	84.4	19.1	0.138
Жизненная активность	73.5	13.9	70.3	22.1	0.800

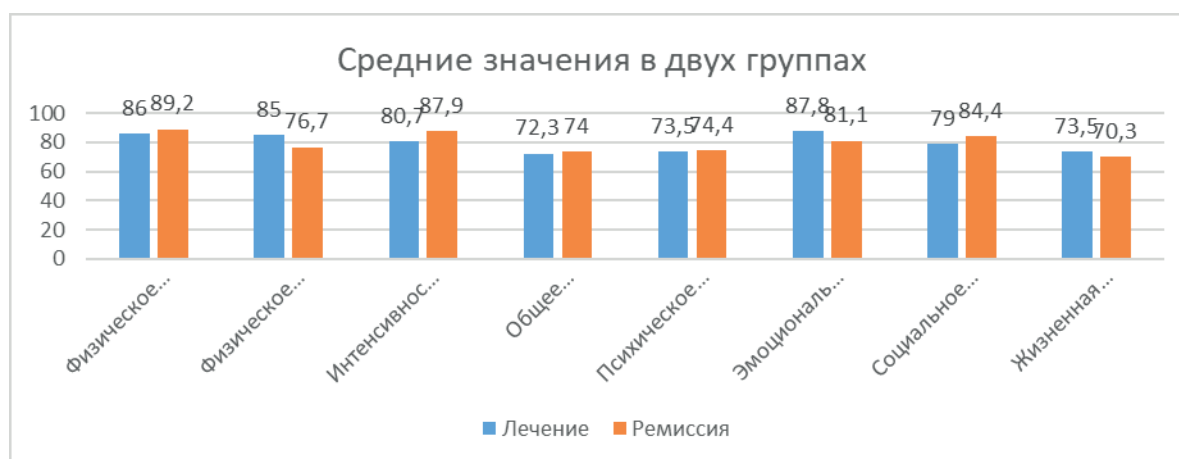


Рис. 2. Среднегрупповые значения компонентов качества жизни больных РМЖ

## Выводы

1. У онкобольных на примере больных РМЖ преобладают низкий и средний уровень таких компонентов психоэмоционального состояния, как тревожность, ригидность, фрустрация, агрессивность и депрессия.

2. У онкобольных на примере больных РМЖ преобладает средний и высокий уровень физических и психологических компонентов качества жизни.

3. Существует обратная связь психоэмоционального состояния и качества жизни онкобольных на примере больных РМЖ.

4. Наибольшее количество значимых связей компонентов психоэмоционального состояния онкобольных на примере больных РМЖ, находящихся на стадии активного лечения, было выявлено с такими компонентами КЖ, как общее состояние здоровья, психическое здоровье и жизненная активность.

5. Достоверных связей агрессивности с показателями качества жизни, а также связей компонентов психоэмоционального состояния с физическим ролевым функционированием в группе больных РМЖ, находящихся на стадии активного лечения, выявлено не было.

6. Депрессия, ее аффективно-когнитивные и соматические проявления у онкобольных на примере больных РМЖ, находящихся в ремиссии, обратно связаны со всеми показателями качества жизни, психологическими и физическими.

7. Наибольшее количество значимых связей компонентов психоэмоционального состояния онкобольных на примере больных РМЖ, находящихся в ремиссии, было выявлено с такими компонентами качества жизни,

как физическое ролевое функционирование, общее состояние здоровья, психическое здоровье, социальное функционирование и жизненная активность.

8. Нет значимых различий психоэмоционального состояния онкобольных на примере больных РМЖ в период прохождения лечения и в ремиссии.

9. Существуют значимые различия качества жизни онкобольных на примере больных РМЖ в таком компоненте качества жизни, как «интенсивность боли». Интенсивность боли у онкобольных, находящихся на стадии активного лечения, значительно выше.

Таким образом, нами были выполнены все поставленные задачи и достигнуты все цели исследования, выдвинутые гипотезы подтвердились.

### Список источников

1. Всемирная организация здравоохранения. URL: <https://www.who.int/ru> (дата обращения: 15.03.2025).

2. Симаева И. Н., Ецина И. Г. Особенности психологической поддержки женщин, перенесших операцию по поводу рака молочной железы, в условиях малого города // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2010. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskoy-podderzhki-zhenshin-pereneshih-operatsiyu-po-povodu-raka-molochnoy-zhelezy-v-usloviyah-malogo-goroda> (дата обращения: 27.03.2025).

3. Мэй Р. Человек в поисках себя. Санкт Петербург: Питер, 2024. 384 с.: ил. (Серия «#экопocket»).

4. Семиглазова Т. Ю., Ткаченко Г. А., Чулкова В. А. Психологические аспекты лечения онкологических больных // Злокачественные опухоли. 2016. № Спецвыпуск 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-lecheniya-onkologicheskikh-bolnyh> (дата обращения: 27.03.2025).

5. Ткаченко Г. А., Воротников И. К., Буйденко Ю. В. Роль психотерапии в лечении больных раком молочной железы // Вестник РОНЦ им. Н. Н. Блохина РАМН. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-psihoterapii-v-lechenii-bolnyh-rakom-molochnoy-zhelezy> (дата обращения: 27.03.2025).

6. Саблин В. С. Психология человека: учебник / В. С. Саблин, С. П. Слакв. — Москва: Дашков и К, 2006. 741 с.

7. Леонтьев А. Я., Судаков К. Я. Эмоции. БСЭ, Т. 30. Москва, 1978, 169 с.

8. Онкопсихология для врачей-онкологов и медицинских психологов. Руководство // А. М. Беляев и коллектив авторов / Ред. А. М. Беляев, В. А. Чулкова, Т. Ю. Семиглазова, М. В. Рогачев. СПб.: Любавич, 2017. 352 с.

9. Медик В. А., Юрьев В. К. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник / В. А. Медик, В. К. Юрьев. М.: Профессионал, 2009. 432 с.



10. Кукина А. А., Вережагина Д. А. Особенности психоэмоционального состояния и психотерапевтические подходы в реабилитации онкологических больных // Физиотерапия, бальнеология и реабилитация. 2013. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihoemotsionalnogo-sostoyaniya-i-psihoterapevticheskie-podhody-v-reabilitatsii-onkologicheskikh-bolnyh> (дата обращения: 27.03.2025).

11. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана Д. А., Леонтьева; Вступ. ст. Д. А. Леонтьева [с. 5-21]. Москва: Прогресс, 1990. 366, [1] с.; 22 см. (Б-ка зарубеж. психологии).

Статья поступила в редакцию 13.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 13.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

**Информация об авторе:**

Э. Ю. Айрапетян — студент.

**Information about the Author:**

E. Y. Ayrapetyan — student.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 190–192.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. P. 190–192.

Научная статья

УДК 37.02

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_190](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_190)

## **СОВРЕМЕННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

**Ольга Александровна Гейко**

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, г. Калининград, Россия

[olgasanta08@gmail.com](mailto:olgasanta08@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматриваются современные подходы к формированию универсальных познавательных учебных действий младших школьников в процессе иноязычного образования в контексте цифровизации и обновленных ФГОС НОО. Цель исследования — разработать и обосновать систему принципов формирования универсальных познавательных учебных действий в иноязычном образовании начальной школы с учетом современных методических подходов. Представлена авторская модель интеграции универсальных познавательных учебных действий со структурой современных учебно-методических комплексов по иностранному языку для 2-4 классов. Выявлены специфические особенности формирования логических операций, работы с информацией и исследовательских умений средствами иностранного языка.

**Ключевые слова:** универсальные познавательные учебные действия, иноязычное образование, начальная школа, цифровые технологии, ФГОС НОО

**Благодарности:** Работа выполнена при научном руководстве доктора педагогических наук, профессора ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университета имени Иммануила Канта» Мычко Елены Иосифовны

Original article

## **MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL: PRINCIPLES OF FORMATION OF UNIVERSAL COGNITIVE LEARNING ACTIVITIES**

**Olga A. Geyko**

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

[olgasanta08@gmail.com](mailto:olgasanta08@gmail.com)

**Abstract.** The article discusses modern approaches to the formation of universal cognitive educational activities of primary school students in the process of foreign language education in the context of digitalisation and updated Federal State Educational Standards of Primary General Education. The purpose of the study is to develop and substantiate a system of principles for the formation of universal cognitive educational activities in foreign language education of primary school, taking into account modern methodological approaches. The author's model of integrating universal cognitive educational activities into the structure of modern educational

and methodological complexes in a foreign language for grades 2–4 is presented. Specific features of the formation of logical operations, work with information and research skills by means of a foreign language are revealed.

**Keywords:** universal cognitive learning activities, foreign language education, primary school, digital technologies, Federal State Educational Standard of Primary General Education

**Acknowledgments:** The work was carried out under the scientific supervision of Doctor of Sciences (Pedagogy), professor of Immanuel Kant Baltic Federal University Elena I. Mychko.

Актуальность исследования определяется необходимостью адаптации иноязычного образования к требованиям обновленных ФГОС НОО и вызовам цифровой трансформации. Формирование УПУД при изучении иностранного языка приобретает ключевое значение в свете современных методических парадигм: коммуникативного подхода, интерактивных методов, игрофикации и цифровых инструментов. Существующие УМК демонстрируют недостаточную системность в формировании познавательных УУД [1, с. 47; 2, с. 17], что создает противоречие между требованиями ФГОС к метапредметным результатам [3] и традиционной предметно-ориентированной методикой [4, с. 48; 2, с. 20].

Целью является разработка научно обоснованной системы принципов формирования УПУД в иноязычном образовании младших школьников. Для ее достижения решались задачи: анализ современных требований к формированию УПУД; выявление специфики их развития средствами иностранного языка; разработка принципов интеграции УПУД в образовательный процесс; обоснование методических рекомендаций по совершенствованию УМК.

Исследование базируется на системно-деятельностном подходе А. Г. Асмолова, теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и современных концепциях иноязычного образования Е. И. Пасова, Н. Д. Гальсковой.

Решение задач подтверждено следующими результатами. Анализ требований ФГОС [3] и современных исследований [1, с. 46; 5, с. 54] выявил дефицит метапредметной ориентации в УМК. Специфика формирования УПУД средствами иностранного языка раскрыта через три аспекта: развитие аналитико-синтетических умений посредством межкуль-

турного компонента [4, с. 49]; формирование метакогнитивных стратегий через языковую рефлексию [6, с. 90]; интеграцию познавательной деятельности в коммуникативный контекст [2, с. 20; 7, с. 65].

Разработана система принципов: когнитивной интеграции (включение познавательных операций в речевую деятельность) [1, с. 51; 2, с. 22]; поликультурной рефлексии (развитие аналитических умений через межкультурный диалог) [4, с. 51]; цифровой медиации (использование технологий как инструмента познания) [8, с. 150; 9].

Научная новизна заключается в создании трехуровневой модели интеграции УПУД в УМК: когнитивно-мотивационный уровень (адаптация аутентичных материалов для стимулирования исследовательской активности) [2, с. 18]; операционно-деятельностный уровень (задания на сравнение культурных явлений и цифровые квесты) [4, с. 51; 9]; рефлексивно-оценочный уровень (языковые портфолио с метакогнитивными комментариями) [6, с. 105]. Обоснованы методические рекомендации по обновлению УМК [8, с. 180] и диагностике УПУД [7, с. 100; 10, с. 88].

Практическая ценность исследования реализуется через: модернизацию УМК по иностранному языку [1, с. 52; 8, с. 180]; подготовку педагогов к работе по ФГОС [1; 3, с. 60]; разработку диагностических инструментов [6, с. 100; 10, с. 88]. Внедрение модели в УМК обеспечивает преемственность формирования логических операций через анализ лингвокультурных концептов, исследовательских умений посредством мини-проектов и работы с информацией через верификацию цифровых источников [5, с. 57; 8, с. 160].

Для реализации принципов предложены: проблемно-поисковые задания на развитие

логических операций (когнитивная интеграция) [1, с. 50; 4, с. 21]; проектная деятельность с исследованием культурных феноменов (поликультурная рефлексия) [4, с. 52; 7, с. 66]; цифровые ресурсы для создания интерактивной среды (цифровая медиация) [8, с. 160; 9]; языковые портфолио для метакогнитивной рефлексии [6, с. 105; 7, с. 67].

Цель исследования достигнута через разработку системы принципов и трехуровне-

вой модели интеграции УПУД. Реализация модели в УМК для 2–4 классов обеспечивает: формирование логических операций посредством анализа языковых явлений; развитие исследовательских умений через проектную деятельность; освоение навыков работы с информацией в цифровой среде. Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией модели и созданием УМК нового поколения.

### Список источников

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. М.: Просвещение, 2021. 176 с.
2. Буланкина Н. Е., Болоховец Л. Н. Формирование методической готовности учителя к проектированию образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС // Иностранные языки в школе. 2024. № 4. С. 53–60.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации. 2021.
4. Коваленко И. В. Особенности формирования познавательных универсальных действий у младших школьников // Исследования молодых ученых. Казань, 2024. С. 84–88.
5. Безукладников К. Э., Мелехина Е. С. Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка в рамках учебно-исследовательской деятельности // Иностранные языки в школе. 2024. № 4. С. 45–52.
6. Современные технологии обучения иностранному языку в системе высшего иноязычного образования / Под ред. Н. В. Барышникова. М.: Znanium, 2024. 234 с.
7. Никитенко З. Н. Раннее иноязычное образование в Российской Федерации: опыт и перспективы // Материалы международной научно-практической конференции. М.: МГПУ, 2020. С. 46–52.
8. Современные инновационные технологии обучения иностранным языкам: виртуальная выставка методических материалов // ФЕСЛ. 2023. URL: <https://www.fessl.ru> (дата обращения: 30.06.2025).
9. Маякова Е. В., Фомина А. Д. Развитие речевых коммуникативных и метапредметных умений младших школьников на тематическом уроке английского языка // Иностранные языки в школе. 2024. № 4. С. 61–68.
10. Афанасьева О. В., Баранова К. М., Михеева И. В. Dialogue with English: новые подходы к иноязычному образованию в начальной школе // Иностранные языки в школе. 2021. № 7. С. 15–23.

Статья поступила в редакцию 01.04.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 01.04.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

### Информация об авторе:

О. А. Гейко — аспирант.

### Information about the Author:

O. A. Geyko — postgraduate student.

Научное мнение. 2025. № 6. С. 193–198.

Nauchnoe mnenie. 2025. № 6. Р. 193–198.

Научная статья

УДК 378.147

DOI: [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2025\\_6\\_193](https://doi.org/10.25807/22224378_2025_6_193)

## МЕТАКОГНИЦИЯ КАК ОСНОВА УЧЕБНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Полина Валерьевна Чернышова<sup>1</sup>, Инна Сергеевна Решетова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия

<sup>1</sup> [paulina981@yandex.ru](mailto:paulina981@yandex.ru)

<sup>2</sup> [inna-reshetova@rambler.ru](mailto:inna-reshetova@rambler.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность целенаправленного овладения способностью к метакогниции в контексте формирования гибких навыков и переноса умений, полученных в процессе овладения ею, в другие области когнитивной деятельности студентов-лингвистов при формировании у них коммуникативной, языковой, межкультурной и межличностной компетенций как составляющих профессиональной компетентности. На примере изучения студентами-лингвистами первого курса темы “Career Prospects” авторы рассматривают возможное содержание и формы работы с учебным разделом, анализируя процесс и результаты своей деятельности, исходя из компонентного состава лингвистических компетенций и гибких навыков. Нами предлагается план-образец для итогового отчета студента по теме, где преподаватель концентрирует внимание студента на понимании и анализе процессов своего мышления, на развитии способности осознавать, контролировать и регулировать собственные познавательные процессы. И, соответственно, осознанно выбирать стратегии и тактики, необходимые для решения учебных задач раздела.

**Ключевые слова:** гибкие навыки, коммуникация, метакогнитивные навыки, студенты-лингвисты, саморегуляция в обучении

Original article

## METACOGNITION AS A FRAMEWORK FOR SELF-REGULATED LEARNING WITH REFERENCE TO THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS OF LINGUISTIC STUDENTS

Polina V. Chernyshova<sup>1</sup>, Inna S. Reshetova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

<sup>1</sup> [paulina981@yandex.ru](mailto:paulina981@yandex.ru)

<sup>2</sup> [inna-reshetova@rambler.ru](mailto:inna-reshetova@rambler.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the potential of task-oriented development of metacognition with reference to the development of soft skills and transfer of skills acquired during mastering it to other areas of cognitive activity of linguistic students while their communicative, linguistic, intercultural and interpersonal competencies are formed as



components of their professional competence. Using the example of first-year linguistic students studying the topic “Career Prospects”, the authors consider the possible content and forms of work with the educational unit, analysing the process and results of their activities, based on the component composition of linguistic competencies and soft skills. The authors offer a sample plan for a student’s final report on the topic, where the teacher focuses the student’s attention on understanding and analysing their thinking processes, on developing the ability to recognise, control and regulate their own cognitive processes, and accordingly, to consciously choose the strategies and tactics necessary to solve the educational tasks of the section.

**Keywords:** soft skills, communication, metacognitive skills, linguistic students, self-regulated learning

Человечество переживает новый этап цивилизационного развития, в котором осмысливаются и осуществляются процессы развития человека и его образования. На первом месте стоит человек, обладающий гораздо большей мерой свободы и ответственности как за собственное благополучие, так и за благополучие общества.

Из этого следует, что в контексте образования необходимо рассматривать, так называемые навыки XXI века или гибкие навыки (soft skills), о содержании и компонентах которых во многих странах разворачивается публичная дискуссия, какие именно из них должны войти в набор базовых грамотностей XXI в. Впечатляющая работа в этом направлении проделана в докладах Center for Curriculum Redesign [1], Partnership for 21st Century Skills [2], World Economic Forum [3; 4] и рядом других организаций.

Основываясь на изученных данных, можно сделать вывод, что основные требования к навыкам XXI века следующие:

- уметь свободно ориентироваться в потоке информации, т. е. информационная грамотность;
- владеть минимальным набором знаний и навыков работы на компьютере, т. е. компьютерная грамотность;
- уметь налаживать коммуникацию и межличностные отношения;
- уметь работать в команде, в сотрудничестве;
- уметь мыслить критически и логически, проявляя изобретательность для решения по-

ставленных задач, используя для этого свои когнитивные умения и навыки;

- уметь находить нужные знания и применять их на практике, наблюдая за процессом своего мышления и затем подбирая инструменты, которые необходимы для решения той или иной задачи, т. е. «мышление о мышлении» — метакогнитивные умения и навыки или метакогниция.

Остановившись более подробно на последнем пункте — метакогниции, отметим, что термин был предложен Джоном Флэйвелом в 1970 г., который он понимает как «мыслительную деятельность, направленную на понимание процессов мышления» [5, р. 907]. Определение явления метакогниции практически не претерпело изменений с того времени.

Проследивая ретроспективу, нельзя не упомянуть о том, что особый класс психических метакогнитивных процессов выступает предметом исследования довольно нового направления психологических исследований, зародившегося лишь во второй половине XX в. — метакогнитивизма. Вслед за А. А. Карповым, под метакогнитивизмом мы понимаем «теоретическое и прикладное научное направление, возникшее в русле когнитивной психологии и представляющее собой в настоящее время автономную область психологического знания в целом. Его центральным конструктом выступает понятие метакогнитивных процессов и качеств личности» [6, с. 29].

В нашей статье мы считаем целесообразным рассмотреть метакогницию как основу

обучения студента-лингвиста, так как это инструмент для осознанной, а значит, более эффективной деятельности, в частности учебной, дающей *мозгу способность не просто работать, а управлять своей работой, делая нас более гибкими, адаптивными и способными к росту. Тем более, что весь широкий список гибких умений и навыков во многом зависит от умения наблюдения за процессом своего мышления, от способности осознавать, контролировать и регулировать собственные когнитивные процессы, подбирая стратегии и тактики*, необходимые для решения задачи. Метакогнитивные процессы позволяют получить полезную информацию о первичных когнитивных процессах, необходимых в процессе обучения и изучения иностранного языка, о самих процессах обработки внешней информации.

Что касается цели обучения ИЯ студентов лингвистов, она заключается в формировании практических знаний в области языковых норм иностранного языка, развитие умений чтения и говорения; фонетических, грамматических и лексических навыков, необходимых для осуществления межкультурной коммуникации [7, с. 2]. Для достижения поставленной цели обучения ИЯ студентов лингвистов в свете гибких навыков, необходимых профессионалу XXI в., представляется актуальным формирование метакогнитивности на лабораторных занятиях дисциплин практического курса первого и второго иностранного языка. Одним из возможных вариантов заданий может послужить анализ проделанной работы студента за определенный период (по изучении параграфа, урока, раздела и т. п.)

Студентам предлагается проанализировать процесс и результаты своей деятельности, исходя из компонентного состава, во-первых, коммуникативной компетенции, как основной составляющей их профессиональной компетентности, куда относятся, прежде всего, речевая (аудирование, чтение, говорение, письмо), языковая (фонетика, лексика,

грамматика), социокультурная (культура, традиции) и межличностная компетенция (индивидуальные способности взаимодействия с остальными участниками коммуникации). Во-вторых, исходя из наиболее важных для лингвиста гибких умений, уже перечисленных в начале данной статьи, в частности в контексте метакогнитивности.

На английском языке в качестве плана и образца для студентов это может выглядеть так:

I've studied Unit 1 devoted to the topic "Career prospects".

**Language competence** (grammar, lexis, phonetics):

Speaking about pieces of language I brushed up such grammar point as "The Subjunctive Mood" when the action refers to the past and when the action refers to the present. The most confusing for me was to clear up in what part of the sentence I must use the tense and in what part the infinitive, which part is the main one, which is subordinate. The most helpful here was to set up a model, for example: If + Past Simple, would + Infinitive. And to learn that when the part of the sentence starts with "if" it is always dependent which means subordinate, no matter if it is at the beginning or in the middle of the sentence.

As to the lexis, I learnt 20 vocabulary notes, connected with the topic, such as go the extra mile, give people a heads-up, bring to the table, hit the ground running, ... . The main problem was to make them active in my head and not to change them to simpler well-known words for me. Especially when it comes to phrasal verbs. I found it helpful to use collocations dictionary, for example ozdic.com, to look at the word from different sides and to use storytelling strategy. I mean to make up a story with an intricate plot and vivid characters, which really arouse my emotional response, where I inserted all the new words and phrases. Now, when I can remember the event from the story, I can remember the word, very convenient.

**Speech competence** (listening, speaking, reading, writing):

As for my speech competence, the most challenging was analytical reading of the literary text “Ann Meets her Class” by Miss Reed. It is necessary to interpret it from the point of view of its plot and paragraph structure, the message of the writer and stylistic devices. To tell the truth, I tend to ordinary retelling when I just enumerate the course of events. What really helped me was a list of clichés that match every point of the plan. For example, for the **literary** genre issue – “This text shows all features of ...short story/novel/novelette”. Or, speaking about the atmosphere issue - “The scene evokes / provokes the atmosphere of ...”. And so on and so forth. One more problem for me was to understand the message of the story, it didn't occur clear and obvious what the author means and wants ideas she wanted to get over her readers. But when I made up my mind to read and learn more about the author and her oeuvre, I started looking at the text through a broader lens.

**Interpersonal Competence** (active listening, empathy, patience, flexibility, teamwork, responsibility, dependability, leadership and effective decision-making, motivation):

While studying the unit I also worked at my interpersonal competence and found out that one of the most difficult points for me was active listening when you not only hear what someone is saying, but also attune to their thoughts and feelings. It turns a conversation into an active, non-competitive, two-way interaction. I was really under action and caught myself thinking about something different because of lack of attention and concentration. I was losing the line of the communication and could not keep the conversation and develop the idea. I realized that to solve the problem, it is necessary to learn some listening techniques. One of the most helpful was paraphrasing and reflecting back what has been said. Another issue was staying patient even, if missed something, make it a rule, without panic, feel free to ask for some clarification. Without focusing so much on insignificant details that make you miss the big picture.

**Cultural and social competence** (critical cultural awareness attitudes / view behaviour within a cultural context, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, understand your own culture, engage in self-assessment):

The topic “Career prospects” refers to my ability to write a CV — a summary of the skills, achievements and experience that we use to apply for jobs. It was necessary for me to learn the differences of giving information in Russia and in the UK. But the most tricky was to describe my strong points, on the one hand to advantage, on the other hand without bragging and boasting, remaining objective, open-minded and impartial. It was really easier said than done and made me work on my self-esteem and self-assessment.

**Flexible skills** (information and computer literacy, creativity and innovation (lateral thinking, divergent thinking, insightful thinking), critical thinking, problem solving, decision making, collaboration, communication, learning to learn, metacognition):

Concerning my flexible skills, it seems to me that I elaborated in information and computer literacy as well as creative and critical thinking, problem solving and decision making, doing such tasks as “Shoot a video advertising card for your company to attract employees”. Having a great deal of stuff it was difficult to clearly and logically consider information that is presented to us in the Internet and our textbook. I had to work on all aspects of attention — concentration, refocusing and allocation, where the last was my challenge as I tend to be drowning in little things and small details. The most practical, though unexpected here, was playing such game with my colleagues as “Don't say YES or NO answering general questions”. Still I think I should work more on it.

Conclusion:

In spite of my considerable (encouraging / excellent / genuine / good / great / impressive / real / remarkable / significant / satisfactory / steady, etc.) progress, I see that it is necessary to .... to elaborate / improve..... Etc.

Как видно из предложенного образца, преподавателю необходимо нацеливать студента анализировать процесс выполнения тех или иных действий при развитии компетенций, трудности, возникшие при изучении и методы решения студентом проблем и трудностей. В противном случае работа по данному плану может подтолкнуть студента к механическому перечислению совершенных им действий при изучении темы, без осмысления механизмов познания и без наблюдения за процессом своего мышления, а значит, и без последующего подбора инструментов, необходимых для решения той или иной задачи, что уводит нас в сторону от формирования метакогнитивных умений и навыков. Неотъемлемым условием работы по обозначенному плану является изучение его составляющих совместно с преподавателем с возможным наполнением в качестве примера.

В этой связи необходимо сконцентрировать внимание студента на понимании и анализе процессов своего мышления, на развитии *способности осознавать, контролировать и регулировать собственные познавательные процессы восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения. И, соответственно, на осознанный выбор стратегии и тактики*, необходимых для решения учебных задач раздела, что мы постарались проиллюстрировать в нашей статье.

Таким образом, преподавателю целесообразно дать установку студенту на следующие положения:

1. Начать работать над метакогницией еще на этапе планирования. Практика показывает, что трудности возникают еще на этой ступени, вследствие чего теряется продуктивность учебной деятельности, что значительно замедляет или даже препятствует рефлексии и соответственно блокирует планирования следующего этапа.

2. Осуществить мониторинг мышления и управление им в процессе деятельности, фиксируя «удачные» стратегии и тактики, трудности, возникающие при обучении.

3. На этапе рефлексии и отчета о проделанной работе обозначить способы и методы достижения тех или иных результатов, с подведением итогов и планирования следующего этапа обучения.

Не вызывает сомнений, что в полной мере следовать обозначенным установкам может только человек, владеющий стратегиями саморегулируемого обучения, человек, способный планировать свое обучение, собственно, учиться, затем рефлексировать, делая выводы и снова начинает планировать. Эти выводы позволяют говорить о необходимости формирования метакогнитивной компетенции как одной из ключевых для развития метакогниции в рамках саморегулируемого обучения.

### Список источников

1. The Relationship Between Wisdom and Flourishing, 2025. URL: <https://curriculumredesign.org/papers/#Pubs-Competencies> (дата обращения: 2.05.2025).
2. Infusing Competencies Across Knowledge Domains, 2024. URL: <https://curriculumredesign.org/papers/#Pubs-Competencies> (дата обращения: 2.05.2025).
3. The 10 skills needed for the fourth industrial revolution, 2021. URL: <https://www.wbs.ac.uk/news/the-10-skills-needed-for-the-fourth-industrial-revolution/> (дата обращения: 2.05.2025).
4. World Economic Forum: The Future of Jobs, 2025. URL: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/> (дата обращения: 2.05.2025).
5. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist, 1979. Vol. 34, № 10. P. 906—911.
6. Карпов А. А. Взаимосвязь общих способностей и метакогнитивных качеств личности. Саарбрюккен. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 272 с.

7. Решетова И. С., Нагамова Н. В., Гришучкова И. Б., Шацкая А. В. Практический курс первого иностранного языка: рабочая программа дисциплины, направления 45.03.02 «Лингвистика», профиль подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Ставрополь: ФГАОУ ВО «СКФУ», 2025. 24 с.

Статья поступила в редакцию 02.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 11.06.2025.

The article was submitted 02.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 11.06.2025.

**Информация об авторах:**

П. В. Чернышова — кандидат педагогических наук, доцент департамента лингвистики факультета международных отношений;

И. С. Решетова — кандидат педагогических наук, доцент департамента лингвистики факультета международных отношений.

**Information about the Authors:**

P. V. Chernyshova — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of Linguistics, Faculty of International Relations;

I. S. Reshetova — Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor at the Department of Linguistics, Faculty of International Relations;



## ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

Абдрахманова А. А. 25  
Айрапетян Э. Ю. 180  
Амплеева Е. Г. 56  
Блейхер О. В. 125  
Вечер М. В. 174, 179  
Гейко О. А. 190  
Глушко И. В. 16, 23  
Голованова Е. Г. 63  
Иванова Е. А. 30  
Карнаухова П. Д. 114  
Качурин И. Д. 152  
Лаврухина И. М. 16, 23  
Лакомов А. Р. 131  
Лисецкая Н. В. 160  
Мелконян А. А. 125  
Михайлова И. В. 25  
Новикова А. Р. 131  
Осинцева О. А. 118  
Павлова О. С. 48  
Пирогова О. Д. 69  
Плотникова О. В. 38

Погонцева Д. В. 92, 96, 97  
Прокофьева В. А. 107  
Рванова А. С. 125  
Решетова И. С. 193, 198  
Саядян М. М. 30  
Смарышева В. А. 114  
Соколова М. М. 145, 151  
Стрельникова Е. С. 85  
Токарева Ю. А. 145, 151  
Толмачева Т. А. 118, 124  
Устюжанина М. В. 131  
Флотская Н. Ю. 38  
Харькова О. А. 38  
Хомяков Д. О. 76  
Цзо Мяо 170  
Чернышова П. В. 193  
Чжан Юйшу 98  
Чичкин А. С. 107  
Юсупов М. Г. 98  
Яшин А. Н. 11, 15

# НАУЧНОЕ МНЕНИЕ

*Научный журнал*

№ 6 (2025)

**Педагогические, психологические и философские науки**

Издание является рецензируемым

Выпускающий редактор *В. С. Федорова*

Корректор *А. С. Балужева*

Обложка *О. Г. Яхина, Т. В. Житкевич*

Компьютерная верстка *Л. А. Солдатова*

Формат 60x84 1/8.

Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.

Объем 25,25 печ. л. Тираж 300 экз.

Подписано в печать 28.06.25. Выход в свет 30.06.25. 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](http://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 ( <b>полностью</b> ) <i>русский/английский</i> 2. Открытый идентификатор ученого ( <b>ORCID</b> ) 3. Код с расшифровкой научной специальности 4. Полное название организации, где <b>работает (или учится)</b> автор и в рамках которого проводится исследование с указанием города, страны <i>русский/английский</i> 5. Должность, кафедра, ученая степень, ученое звание ( <b>обязательно</b> ): <i>русский/английский</i> 6. Телефон для связи ( <b>обязательно</b> ) 7. E-mail ( <b>обязательно</b> ) 8. Наименование статьи (тезисов) 9. УДК статьи 10. Оригинальность (уникальность) текста (%) <b>обязательно</b> 11. Дата отправки статьи в редакцию 12. Почтовый адрес для отправки сборника с указанием индекса ( <b>если не Санкт-Петербург, обязательно для заполнения</b> )