

ISSN 2658-6568

ВЕСТНИК

Калужского университета



Серия 1.

Психологические науки.

Педагогические науки.

Том 9

Выпуск 2

(2026)

Научный журнал	Основан в ноябре 2018 г.
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского	г. Калуга

Редакционный совет

Волкова Е.В., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Длибмбетова Г.К., доктор педагогических наук, профессор (Астана, Казахстан);
Капцов А.В., доктор психологических наук, доцент (Самара, Россия);
Кашапов М.М., доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Матяш Н.В., доктор психологических наук, профессор (Брянск, Россия);
Меньшиков В.М., доктор педагогических наук, профессор (Курск, Россия);
Моросанова В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Мухаметзянова Ф.Г., доктор педагогических наук, профессор (Казань, Россия);
Пазухина С.В., доктор психологических наук, доцент (Тула, Россия);
Панов В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Селиванов В.В., доктор психологических наук, профессор (Смоленск, Россия);
Сережникова Р.К., доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия);
Тюмасева З.И., доктор педагогических наук, профессор (Челябинск, Россия).

Редакционная коллегия

Краснощеченко И.П., доктор психологических наук, доцент (главный редактор);
Иванова И.В., доктор педагогических наук, доцент (заместитель главного редактора);
Доможир В.В., кандидат экономических наук (ответственный секретарь);
Васильев Л.Г., доктор филологических наук, профессор;
Горбачева Е.И., доктор психологических наук, профессор;
Енгальчев В.Ф., доктор психологических наук, профессор;
Исаева Н.А., доктор педагогических наук, доцент;
Лыткин В.В., доктор философских наук, профессор;
Макарова В.А., доктор педагогических наук, профессор;
Фомин А.Е., доктор психологических наук, доцент;
Хачикян Е.И., доктор педагогических наук, профессор;
Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор;
Коненкова Н.В. (технический редактор).

Адрес редакции и издательства: 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48.

Тел.: (4842) 50-30-21; **E-mail:** krasnoshhechenko_ip@tksu.ru.

Адрес типографии: Отпечатано «Наша Полиграфия», 248600, г. Калуга, ул. Грабцевское шоссе, 126.

Учредитель: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

Распространяется бесплатно

Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	5
<i>Киселев А.В., Таратун О.В., Марченко С.М.</i>	
<i>РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ (НА ПРИМЕРЕ СВО) В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ</i>	<i>5</i>
<i>Романенко В.А., Алексеенко Н.В., Чикина С.В.</i>	
<i>ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: РЕСУРС, ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....</i>	<i>12</i>
<i>Багдасарян А.С., Портнова О.А.</i>	
<i>ДИНАМИКА МОТИВАЦИИ К ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ</i>	<i>20</i>
<i>Гущина Т.Н., Скорик И.А.</i>	
<i>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ ДЮЦ «РОВЕСНИК» ГОРОДА КОСТРОМЫ).....</i>	<i>29</i>
<i>Антохина В.А., Насырова К.Д.</i>	
<i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В РАБОТЕ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....</i>	<i>35</i>
<i>Литвишко В.Г., Штрекер Н.Ю.</i>	
<i>ИДЕИ СВЯТООТЕЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В ТРУДАХ С.А. РАЧИНСКОГО И К.П. ПОБЕДОНОСЦЕВА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ</i>	<i>45</i>
<i>Биба А.Г., Турышева А.С., Кенес З.С.</i>	
<i>РЕСУРС РАБОТЫ ЛОГОПЕДА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ</i>	<i>51</i>
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	60
<i>Кашапов М.М.</i>	
<i>СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДИНАМИЧНОСТЬ РЕСУРСНЫХ ПРЕДИКТОРОВ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ.....</i>	<i>60</i>
<i>Капцов А.В., Мишакова Г.А.</i>	
<i>ОСОБЕННОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ ПЕДАГОГАМИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ</i>	<i>69</i>
<i>Томилина И.А.</i>	
<i>СПОСОБЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ.....</i>	<i>76</i>
<i>Филатова Ю.С.</i>	
<i>ФОРМИРОВАНИЕ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВРАЧА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗИДАНИЯ</i>	<i>82</i>
<i>Кашапов А.С., Усанина М.В.</i>	
<i>ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ.....</i>	<i>91</i>
<i>Малюта В.И.</i>	
<i>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО К ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ УГРОЗАМ</i>	<i>103</i>

<i>Хавыло А.В., Белинская Т.В., Шихалеева А.В., Юнусалиева З.Ф., Кутакова С.С.</i> ТИПЫ ОТКРЫТОГО САМООПИСАНИЯ КАК НАРРАТИВНЫЕ МАРКЕРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УЯЗВИМОСТИ СТУДЕНТОВ.....	109
<i>Воскресенский А.М.</i> КРЕАТИВНОСТЬ КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТИ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТУДЕНТОВ И СПОРТСМЕНОВ.....	118
<i>Кондратьев Д.А.</i> КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОЙ МОДЕЛИ МЕТАЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ОПРОСНИКА ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА	123
<i>Тимофеева К.С., Богомолова Е.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ С ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ.....	128
<i>Филиппова С.А.</i> ТЕНДЕНЦИИ РАДИКАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	136
<i>Петрова Д.И.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ, ОБРАЗ ТЕЛА И РАССТРОЙСТВА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ: ОТ ПРОБЛЕМЫ К ПОИСКУ РЕШЕНИЯ.....	143
<i>Оболенский А.О.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ К СМЕРТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ИСПОЛНЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	150
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	157
INFORMATION ABOUT AUTHORS.....	158

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013.42:355.233.22

DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_5

А.В. Киселев, О.В. Таратун, С.М. Марченко

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ (НА ПРИМЕРЕ СВО) В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию педагогического потенциала наставнической деятельности офицеров – участников специальной военной операции и ветеранов боевых действий в процессе формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих командиров. Цель работы заключается в выявлении и систематизации условий, при которых прямое общение кадет с носителями боевого опыта становится действенным фактором воспитания. Методологическую основу исследования составили анализ психолого-педагогической литературы по военной педагогике, теории ценностей и социального научения, а также методы педагогического моделирования. В результате исследования определена совокупность ценностных ориентаций, актуализированных опытом современных боевых действий, среди которых ответственность за подчинённых, инициативность, войсковое товарищество и осознанный патриотизм. Разработана структурно-функциональная модель организации наставничества, а также последовательные этапы её реализации. Особое внимание уделено описанию возможных рисков и способов их минимизации. В заключении делается вывод о том, что системное внедрение института наставничества участников боевых действий в образовательный процесс кадетских организаций позволяет преодолеть разрыв между теоретической подготовкой и реалиями военной службы, способствуя формированию офицера с устойчивой системой моральных координат, соответствующей вызовам времени.

Ключевые слова: наставничество, ценностные ориентации, кадетское образование, участники СВО, военная педагогика, патриотическое воспитание, педагогическая модель.

Для цитирования: Киселев А.В., Таратун О.В. Марченко С.М. Роль наставничества участников боевых действий (на примере СВО) в формировании ценностных ориентаций будущих офицеров // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 5-11. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_5.

Введение: Современная система военного образования переживает этап глубокого обновления, вызванного необходимостью учитывать опыт специальной военной операции (СВО). Как справедливо отмечают исследователи, характер современных боевых действий предъявляет качественно новые требования к морально-психологическим качествам офицера, его способности принимать ответственные решения в условиях высокой неопределённости и риска [13, с. 34]. В этих обстоятельствах традиционные подходы к воспитанию будущих командиров, опирающиеся преимущественно на теоретические положения и исторические примеры, обнаруживают свою недостаточность. Возникает разрыв между идеализированными представлениями о воинском долге и суровой реальностью боевой обстановки, что может приводить к ценностно-смысловым деформациям у молодых офицеров.

Актуальность исследования подкрепляется и государственной повесткой: в Российской Федерации активно развиваются программы наставничества, такие как «Время героев», предполагающие передачу опыта участников боевых

действий подрастающему поколению. Президент России неоднократно подчёркивал важность участия ветеранов в патриотическом воспитании молодёжи. Однако педагогический потенциал этого участия до сих пор не получил должного научного осмысления и системного воплощения в образовательной практике кадетских корпусов и военных вузов.

Ценностные ориентации, понимаемые как устойчивые отношения личности к окружающей действительности, определяющие мотивы поведения и деятельности [2, с. 78], выступают стержнем профессионального облика офицера. Именно они в критической ситуации предопределяют, примет ли командир решение, сохраняющее жизни подчинённых, или проявит малодушие. Поэтому поиск эффективных педагогических условий, обеспечивающих глубокое усвоение будущими офицерами системы профессиональных ценностей, становится одной из приоритетных задач военно-педагогической науки.

В качестве одного из таких условий, обладающих колоссальным, но до сих пор не вполне систематизированным потенциалом, выступает

институт наставничества со стороны офицеров – непосредственных участников СВО и ветеранов боевых действий. Их опыт, не опосредованный учебными текстами и официальными докладами, представляет собой уникальный дидактический и воспитательный ресурс. Прямое общение кадета с носителем «живого» знания и пережитого опыта создаёт мощный эмоциональный резонанс и обладает высокой степенью убедительности.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование роли наставничества офицеров-участников СВО как ключевого педагогического условия развития ценностных ориентаций у воспитанников кадетских образовательных организаций и курсантов военных вузов. Для достижения цели поставлены следующие задачи: проанализировать специфику ценностных ориентаций, востребованных практикой управления воинскими коллективами в условиях СВО; раскрыть педагогический потенциал и механизмы влияния прямого общения с офицерами-участниками боевых действий на ценностно-смысловую сферу обучающихся; разработать и представить модель организации наставнической деятельности, интегрирующую различные компоненты воспитательного процесса.

Методологическую основу исследования составили труды отечественных учёных в области военной педагогики и психологии (В.Ю. Микрюков, А.В. Барабанщиков, В.Я. Слепов), теории ценностей (М.С. Каган, Д.А. Леонтьев), а также теория социального научения А. Бандуры и концепция «значимого другого».

Актуальные ценностные ориентации будущего офицера: уроки СВО. Опыт СВО внёс существенные коррективы в перечень качеств, определяющих эффективность младшего командира. На первый план вышли не только технические навыки, но и морально-волевые и управленческие компетенции, укоренённые в системе ценностей.

Ответственность за жизнь и благополучие подчинённых. В современных условиях эта ценность трансформировалась из абстрактного принципа в конкретное, ежедневное правило. Офицер несёт персональную ответственность за обучение, экипировку, быт и психологическое состояние каждого солдата [3, с. 23]. Ошибки в подготовке или игнорирование нужд личного состава могут иметь фатальные последствия.

Практическая смекалка и инициативность. Жёстко регламентированные действия уступают место тактической импровизации и способности принимать нестандартные решения в условиях дефицита информации и времени. Ценность инициативы, не наказуемой, а поощря-

емой, становится критически важной. Участники СВО неоднократно отмечали, что победа часто зависит от того, насколько быстро командир ориентируется в нештатной ситуации.

Взаимовыручка и войсковое товарищество на уровне малой группы. Боевая сплочённость отделения, экипажа, расчёта оказывается решающим фактором выживаемости и выполнения задачи. Ценность коллективизма приобретает сугубо практическое измерение: в современном бою невозможно выжить в одиночку [10, с. 228].

Патриотизм как осознанная и деятельная любовь к Родине. Он перестаёт быть лозунгом и проявляется в повседневном, порой рутинном, выполнении боевых задач, в готовности жертвовать личным комфортом и рисковать собой ради общей цели [9, с. 45]. Это чувство, по наблюдениям психологов, наиболее эффективно формируется не через абстрактные призывы, а через примеры конкретных людей.

Честность и правдивость перед командованием и подчинёнными. Достоверность донесений, объективная оценка обстановки и своих возможностей становятся вопросом оперативной эффективности и сохранения жизни личного состава. Искажение информации в боевых условиях может привести к гибели людей.

Формирование именно этих, выверенных практикой ценностей должно стать целевым ориентиром для кадетских образовательных организаций. Однако традиционные методы (лекции, беседы, просмотр фильмов) часто не в состоянии обеспечить их глубокую интериоризацию, так как носят опосредованный характер и лишены эмоциональной насыщенности.

2. Педагогический потенциал наставничества офицеров-участников СВО. Наставничество в данном контексте понимается как системная, целенаправленная деятельность офицера-практика по передаче знаний, умений и, что наиболее важно, ценностных установок и моделей поведения кадетам. Шефство предполагает более широкое, в том числе организационное и материальное, сопровождение, но в своей сердцевине также содержит наставнический компонент.

Потенциал этого подхода раскрывается через ряд ключевых психолого-педагогических механизмов, описанных в научной литературе.

Механизм идентификации и подражания (по А. Бандуре). Офицер-участник СВО, будучи носителем реального, а не мифологизированного героизма, становится для кадета «значимым другим» – референтной фигурой, на которую он хочет быть похожим [4, с. 112]. Через подражание его манере поведения, речи, отношению к службе

происходит бессознательное усвоение ценностных эталонов. Этот механизм гораздо эффективнее прямого морализирования, поскольку задействует эмоциональную сферу и стремление к идеалу.

Механизм «социального доказательства» (Р. Чалдини). Для подростка, каковым является большинство кадет, крайне важен авторитет, подтверждённый реальными делами. Рассказ офицера о реальной боевой ситуации, о принятых им решениях и их последствиях служит мощнейшим социальным доказательством истинности тех ценностей, которые он пропагандирует. Убеждение исходит не из абстрактного источника, а от человека, «прошедшего через огонь» [16, с. 205]. Это придаёт словам особую весомость.

Механизм эмоционального заражения и эмпатии. Прямое общение, включающее не только вербальный компонент, но и невербальные сигналы (интонация, мимика, паузы), позволяет кадету эмоционально сопереживать рассказчику. Это переживание создаёт глубокий эмоциональный след, который способствует прочному закреплению ценностных установок. История, рассказанная «из первых уст», обладает несравненно большей силой воздействия, чем пересказ учебника или даже художественный фильм.

Механизм преодоления когнитивного диссонанса. У кадет могут существовать противоречивые представления о войне, почерпнутые из разных источников – от официальной пропаганды до интернет-блогов. Общение с непосредственным участником событий позволяет снять это противоречие, получить изначально достоверную информацию и сформировать целостную, непротиворечивую картину мира, основанную на реальных, а не виртуальных ценностях [8, с. 298].

Таким образом, наставничество обеспечивает переход от абстрактно-нормативного к личностно-смысловому уровню присвоения ценностей. Ценность становится не просто известной, а личностно принятой и эмоционально пережитой.

3. Модель организации наставнической деятельности в кадетской образовательной организации. Для реализации этого потенциала необходима системная организация работы, которую можно представить в виде структурно-функциональной модели. Цель модели – целенаправленное формирование системы профессионально-значимых ценностных ориентаций у кадет через институт наставничества офицеров-участников СВО.

Принципы реализации:

Системность и непрерывность: наставничество не должно быть разовой акцией, а стать элементом воспитательной системы на протяжении

всего периода обучения.

Добровольность и взаимная заинтересованность: как со стороны офицера-наставника, так и со стороны кадет; принуждение здесь недопустимо и контрпродуктивно.

Возрастная и индивидуальная адресность: содержание и формы работы должны соответствовать возрастным особенностям и личным запросам кадет, учитывать их уровень подготовки и интересы.

Психолого-педагогическое сопровождение: необходима предварительная подготовка офицеров-наставников к работе с подростками, а также мониторинг психологического состояния кадет во время и после взаимодействия [1, с. 79].

Структурные компоненты модели:

Когнитивный компонент направлен на передачу знаний о реальных практиках управления, тактических приёмах, особенностях современного боя. Он реализуется через:

Тематические встречи и «часы мужества» с акцентом не на батальные сцены, а на анализ управленческих решений, моральных дилемм, с которыми сталкивался наставник.

Мастер-классы по огневой, тактической, инженерной подготовке с учётом опыта СВО – например, разбор действий в городских условиях, особенностей работы с беспилотниками.

Разбор кейсов: совместный анализ тактических ситуаций, с которыми столкнулся наставник, моделирование альтернативных решений и их последствий.

Эмоционально-ценностный компонент нацелен на формирование эмоционального отношения к профессиональным ценностям через:

Неформальное общение («в кругу»): создание доверительной атмосферы для откровенного разговора, где кадеты могут задать любые вопросы, обсудить волнующие темы.

Ведение дневников или эссе кадетами: рефлексия после встреч с наставником, осмысление услышанного и своих переживаний [14, с. 198].

Совместный просмотр и обсуждение фото- и видеоматериалов с комментариями непосредственного участника событий, что позволяет увидеть войну без прикрас и романтизации.

Деятельностный компонент обеспечивает закрепление ценностей в практической деятельности через:

Шефство над младшими классами: кадет, находясь в позиции наставника, сам транслирует усвоенные ценности, что способствует их ещё более глубокому осмыслению [7, с. 210].

Участие в военно-тактических играх и учениях, разработанных при консультации офицеров-наставников, с моделированием ситуаций,

приближенных к реальным.

Проектную деятельность: например, исследование истории подразделения, в котором служил наставник, создание экспозиций в школьном музее, разработка макета памятника современному герою [11, с. 812].

Этапы реализации модели:

Подготовительный этап: отбор офицеров-наставников (предпочтение отдаётся не только имеющим боевой опыт, но и обладающим педагогическими задатками); их психолого-педагогическая подготовка (основы возрастной психологии, методики воспитательной работы, техники эффективной коммуникации); формирование банка потенциальных наставников; первичная диагностика ценностных ориентаций кадет для определения «точек роста».

Организационный этап: заключение договоров о шефстве (с воинскими частями, ветеранскими организациями); определение конкретных форм и графика работы; составление совместного плана мероприятий на учебный год; торжественная церемония посвящения (прикрепление наставников к группам кадет), что повышает значимость события в глазах воспитанников.

Практический этап: непосредственная реализация запланированных мероприятий в соответствии с компонентами модели; важно обеспечить разнообразие форм и регулярность встреч, а также гибко реагировать на запросы кадет. На этом этапе наставники не только выступают перед аудиторией, но и участвуют в повседневной жизни кадет (совместные построения, спортивные мероприятия, экскурсии).

Рефлексивно-аналитический этап: проведение итоговой диагностики (анкетирование, интервью, анализ творческих работ кадет) для оценки динамики ценностных ориентаций; обсуждение с наставниками успешных практик и возникших трудностей; корректировка модели при необходимости; обобщение и распространение положительного опыта (публикации, семинары).

Возможные риски и способы их минимизации.

К основным рискам можно отнести:

Психологическую неготовность офицеров к педагогической деятельности, неумение найти контакт с подростками, излишнюю жёсткость или, наоборот, неспособность удержать дисциплину.

Риск излишней героизации войны или, напротив, деморализующего влияния при неправильной подаче информации (акцент на ужасах и потерях без смыслового контекста).

Возможность возникновения у кадет посттравматических реакций при слишком детализированном описании травмирующих событий.

Минимизация рисков достигается путём:

Тщательного отбора наставников, включающего собеседование с психологом.

Обязательного обучения основам педагогики и психологии, а также инструктирования о недопустимости излишней натуралистичности.

Постоянного мониторинга психологического состояния кадет со стороны штатных психологов образовательной организации.

Присутствия на встречах педагога-куратора, который может корректировать ход беседы и оказывать поддержку.

Обсуждение результатов. Внедрение предлагаемой модели позволит преодолеть формальный подход к военно-патриотическому воспитанию. Ожидаемыми результатами являются:

повышение уровня мотивации кадет к службе и освоению профессии офицера;

формирование устойчивой, непротиворечивой системы ценностных ориентаций, адекватной современным вызовам [5, с. 98];

снижение влияния деструктивной информации из непроверенных источников [17, с. 485];

развитие у кадет практических навыков общения и взаимодействия с действующими офицерами, что облегчит их будущую адаптацию в воинских коллективах;

создание в кадетском коллективе особой воспитательной среды, пронизанной духом профессионализма, ответственности и взаимного уважения [15, с. 95].

Конечно, предложенная модель не является исчерпывающей и требует дальнейшей эмпирической проверки. Необходима разработка конкретных методик диагностики эффективности наставничества, а также программ подготовки наставников с учётом специфики различных возрастных групп обучающихся.

Заключение. В современных условиях, когда опыт ведения боевых действий стремительно меняется, кадетские корпуса и военные вузы не могут оставаться в стороне от этих процессов. Институт наставничества и шефства офицеров-участников СВО представляет собой уникальный и высокоэффективный ресурс для развития ценностных ориентаций будущих командиров. Прямое, неопосредованное общение с носителем боевого опыта обеспечивает не просто передачу информации, а глубокую личностную трансляцию профессиональных ценностей и установок, востребованных современной войной.

Предложенная модель организации этой деятельности, интегрирующая когнитивный,

эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты, позволяет систематизировать работу и перевести её из разряда эпизодических мероприятий в статус ключевого педагогического условия формирования офицера нового типа – гибкого, инициативного, ответственного и с чётко выверенной системой моральных координат. Дальнейшие исследования могут быть направле-

ны на разработку конкретных методик психолого-педагогической подготовки офицеров-наставников, создание диагностического инструментария для оценки эффективности их работы, а также на изучение долгосрочного влияния наставничества на профессиональное становление выпускников кадетских корпусов.

Список литературы:

1. Зурхаев А. Д. Проблемы психологической безопасности военнослужащих (сотрудников) войск национальной гвардии Российской Федерации / А. Д. Зурхаев // Политрабoта: история, современность, перспективы (к 80-летию Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации) : Материалы Межведомственной научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 26 сентября 2024 года. — Санкт-Петербург: Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, 2025. — С. 79-82.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — 2-е изд., испр. — Москва: Смысл, 2003. — 487 с.
3. Слепов В. Я. Военная педагогика: учебник для военных вузов / В. Я. Слепов, А. В. Барабанщиков; под ред. В. Я. Слепова. — Москва: ВУ, 2021. — 480 с.
4. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
5. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. — СПб.: Петрополис, 1997. — 205 с.
6. О военном образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.05.2024) // Собрание законодательства РФ. — 2012. — № 53 (ч. 1). — Ст. 7598.
7. Киселев А. В. Роль педагога-наставника Владимира Яковлевича Слепова в воспитании патриотизма у кадет / А. В. Киселев // Владимир Яковлевич Слепов: Учитель, Учёный, Наставник (к 100-летию со дня рождения В.Я. Слепова) : Материалы межведомственной научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 25 февраля 2025 года. — Типография Академии войск национальной гвардии: Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии, 2025. — С. 210-214.
8. Малюта В. И. Задачный подход и противоречия решения проблемы в подготовке курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации противостоянию информационно-психологическим угрозам разных типов / В. И. Малюта // Владимир Яковлевич Слепов: Учитель, Учёный, Наставник (к 100-летию со дня рождения В.Я. Слепова) : Материалы межведомственной научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 25 февраля 2025 года. — Типография Академии войск национальной гвардии: Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии, 2025. — С. 298-303.
9. Микрюков В. Ю. Военно-патриотическое воспитание в образовательных организациях: теория и практика / В. Ю. Микрюков. — Москва: ИНФРА-М, 2022. — 256 с.
10. Руденко В. С. Влияние воинского коллектива на формирование грамотности у военнослужащих / В. С. Руденко // Образование. Наука. Научные кадры. — 2025. — № 2. — С. 228-238.
11. Семенов А. А. Великая Отечественная война в общественном сознании в XXI веке / А. А. Семенов // Государство и право: эволюция, современное состояние, перспективы развития (к 80-летию Победы в Великой Отечественной войне) : Материалы XXII международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Санкт-Петербург, 24—25 апреля 2025 года. — Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД РФ, 2025. — С. 812-817.
12. Скорикова, Ю. Н. Анализ проблемы формирования ценностей и установок военнослужащих в работах Владимира Яковлевича Слепова и его учеников / Ю. Н. Скорикова // Владимир Яковлевич Слепов: Учитель, Учёный, Наставник (к 100-летию со дня рождения В.Я. Слепова) : Материалы межведомственной научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 25 февраля 2025 года. — Типография Академии войск национальной гвардии: Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии, 2025. — С. 420-423.
13. Петров А. Н. Психологические аспекты управления подразделением в современном бою (по материалам СВО) / А. Н. Петров // Военная мысль. — 2023. — № 4. — С. 34-45.
14. Федоров С. В. Ценностные ориентации современной российской молодежи: диагностика и формирование / С. В. Федоров. — Москва: Академия, 2022. — 198 с.

15. Федосеева, И. А. Роль военного преподавателя в воспитании патриотизма в современных условиях / И. А. Федосеева, А. В. Киселев // Педагогическое мастерство военного преподавателя: актуальные проблемы генезиса : Материалы научно-методической конференции, Петергоф, 15 ноября 2024 года. — Петергоф: Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева, 2025. — С. 95-97.
16. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. — 5-е изд. — СПб.: Питер, 2020. — 336 с.
17. Черепанов Р. В. Деятельность В. Я. Слепова по формированию патриотических взглядов будущих офицеров в пресечении деструктивной идеологии, посягающей на внешнюю безопасность Российской Федерации / Р. В. Черепанов, Д. В. Новокшенов // Владимир Яковлевич Слепов: Учитель, Учёный, Наставник (к 100-летию со дня рождения В.Я. Слепова) : Материалы межведомственной научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 25 февраля 2025 года. — Типография Академии войск национальной гвардии: Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии, 2025. — С. 485-489.

A.V. Kiselev, O.V. Taratun, S.M. Marchenko
ROLE OF MENTORING BY COMBATANTS
(ON EXAMPLE OF SPECIAL MILITARY OPERATION)
IN FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE OFFICERS

Abstract. The article is devoted to the theoretical substantiation of the pedagogical potential of mentoring activities of officers – participants in the special military operation and combat veterans in the process of forming professional value orientations of future commanders. The aim of the work is to identify and systematize the conditions under which direct communication of cadets with bearers of combat experience becomes an effective factor in education. The methodological basis of the research includes the analysis of psychological and pedagogical literature on military pedagogy, theory of values and social learning, as well as methods of pedagogical modeling. As a result of the study, a set of value orientations updated by the experience of modern combat operations has been identified, among which there are responsibility for subordinates, initiative, military camaraderie and conscious patriotism. A structural-functional model of mentoring organization has been developed, as well as successive stages of its implementation. Special attention is paid to the description of possible risks and ways to minimize them. The conclusion is made that the systematic introduction of the institution of combatants' mentoring into the educational process of cadet organizations makes it possible to overcome the gap between theoretical training and the realities of military service, contributing to the formation of an officer with a stable system of moral coordinates corresponding to the challenges of the time.

Keywords: mentoring, value orientations, cadet education, participants of special military operation (SMO), military pedagogy, patriotic education, pedagogical model.

References:

1. Zurkhaev, A.D. Problems of psychological security of military personnel (officers) of national guard troops of Russian Federation / A.D. Zurkhaev // Political work: history, modernity, and prospects (on 80th anniversary of military order of Zhukov Academy of National Guard Troops of Russian Federation): Proceedings of Interdepartmental scientific and practical conference with international participation, St. Petersburg, September 26, 2024. — St. Petersburg: Military order of Zhukov Academy of National Guard Troops of Russian Federation, 2025. — P. 79-82.
2. Leontiev, D.A. Psychology of meaning: nature, structure, and dynamics of meaningful reality / D.A. Leontiev. — 2nd ed., revised. — Moscow: Smysl, 2003. — 487 p.
3. Slepov V.Ya. Military Pedagogy: textbook for military universities / V.Ya. Slepov, A.V. Barabanshchikov; edited by V.Ya. Slepov. — Moscow: Military University, 2021. — 480 p.
4. Bandura A. Theory of social learning / A. Bandura. — St. Petersburg: Eurasia, 2000. — 320 p.
5. Kagan, M. S. Philosophical theory of value / M.S. Kagan. — St. Petersburg: Petropolis, 1997, - 205 p.
6. On military education in Russian Federation: Federal Law № 273-FZ dated December 29, 2012 (as amended on May 1, 2024) // Collection of Laws of Russian Federation. — 2012. — № 53 (Part 1). — Art. 7598.

7. Kiselev, A.V. Role of mentor teacher Vladimir Yakovlevich Slepov in patriotic education among cadets / A.V. Kiselev // Vladimir Yakovlevich Slepov: Teacher, Scientist, and Mentor (on 100th anniversary of V.Y. Slepov's birth): Proceedings of Interdepartmental scientific conference with international participation, St. Petersburg, February 25, 2025. — Printing House of National Guard Academy: Military Order of Zhukov Academy of National Guard, 2025. — P. 210-214.
8. Malyuta, V.I. Task-based approach and contradictions in solving problem of training cadets of national guard of Russian Federation to counter information and psychological threats of various types / V.I. Malyuta // Vladimir Yakovlevich Slepov: Teacher, Scientist, and Mentor (on 100th anniversary of V.Y. Slepov's birth): Materials of Interdepartmental scientific conference with international participation, St. Petersburg, February 25, 2025. — Printing House of National Guard Academy: Military Order of Zhukov Academy of National Guard, 2025. — P. 298-303.
9. Mikryukov V.Yu. Military-patriotic education in educational organizations: theory and practice / V.Yu. Mikryukov. — Moscow: INFRA-M, 2022. — 256 p.
10. Rudenko V.S. Influence of military collective on formation of literacy among military personnel / V.S. Rudenko // Education. Science. Scientific personnel. — 2025. — № 2. — P. 228-238.
11. Semenov, A.A. Great Patriotic War in public consciousness in 21st century / A.A. Semenov // State and law: evolution, current state, and development prospects (on 80th Anniversary of Victory in Great Patriotic War): Materials of XXII International scientific and practical conference. In 2 parts, St. Petersburg, April 24-25, 2025. — St. Petersburg: St. Petersburg University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, 2025. — P. 812-817.
12. Skorikova, Yu.N. Analysis of problem of forming values and attitudes of military personnel in works of Vladimir Yakovlevich Slepov and his students / Yu.N. Skorikova // Vladimir Yakovlevich Slepov: Teacher, Scientist, and Mentor (to 100th anniversary of V.Ya. Slepov's birth): Materials of Interdepartmental scientific conference with international participation, St. Petersburg, February 25, 2025. — Printing House of National Guard Academy: Military Order of Zhukov Academy of the National Guard, 2025. — P. 420-423.
13. Petrov, A.N. Psychological aspects of unit management in modern combat (based on materials of Special Military Operation) / A.N. Petrov // Military thought. — 2023. — № 4. — P. 34-45.
14. Fedorov, S.V. Value orientations of modern Russian youth: diagnostics and formation / S.V. Fedorov. — Moscow: Akademiya, 2022. — 198 p.
15. Fedoseyeva, I. A. Role of military teacher in patriotic education in modern conditions / I.A. Fedoseyeva, A.V. Kiselev // Pedagogical mastery of military teacher: relevant issues of genesis: Materials of scientific and methodological conference, Peterhof, November 15, 2024. — Peterhof: Military Academy of Logistic Support named after General of Army A.V. Khrulev, 2025. — P. 95-97.
16. Chaldini, R. Psychology of influence / R. Chaldini. — 5th ed. — St. Petersburg: Peter, 2020. — 336 p.
17. Cherepanov, R.V. V.Ya. Slepov's activities in forming patriotic views of future officers in curbing destructive ideology that threatens external security of Russian Federation / R.V. Cherepanov, D.V. Novokshonov // Vladimir Yakovlevich Slepov: Teacher, Scientist, Mentor (on 100th anniversary of V.Ya. Slepov's birth): Materials of Interregional conference. Proceedings of interdepartmental scientific conference with international participation, St. Petersburg, February 25, 2025. - Printing house of Academy of National Guard Troops: Military Order of Zhukov Academy of the National Guard Troops, 2025. - P. 485-489.

Статья поступила в редакцию 06.04.2026 г.

В.А. Романенко, Н.В. Алексеенко, С.В. Чикина

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА:
РЕСУРС, ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Аннотация. В статье дается анализ отечественного исторического просвещения детей от XIX века к XXI веку с точки зрения решения задачи патриотического воспитания. Показано, что постепенно из важной основной она превращалась во второстепенную. Современные учебники также требуют корректировки и по содержанию, и дидактике. Необходимо перенести акцент с констатации результатов деятельности исторических лиц на их мотивы, духовно-нравственную оценку поступков, связь с событиями современной России. Авторы излагают опыт патриотического воспитания в начальной школе на основе использования театрализации исторических событий с непосредственным участием школьников. Показана важность этапа подготовки, интегрированного в образовательную программу, построенного на межпредметных связях, осуществляемого в контексте общественно-полезной деятельности с использованием метода разновозрастных малых проектных групп.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, историческое просвещение, младший школьник, возрастно-психологические особенности, интеграция, театрализация, общественно-полезная деятельность.

Для цитирования: Романенко В.А., Алексеенко Н.В., Чикина С.В. Патриотическое воспитание младшего школьника: ресурс, проблемы и возможности (из опыта работы) // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 12-20. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_12.

Патриотическое воспитание сегодня признается стратегической задачей отечественного образования. В ее решении важная роль отводится историческому просвещению. С этой целью уже переработано содержание учебников для средней и старшей школы, определен список имен героев Отечества (начиная с первой мировой войны и до современности), на примере подвига которых следует воспитывать юных россиян. Все это правильно и своевременно. Однако возникает ряд вопросов. Как быть с героями Средневековой Руси? Как о героях Отечества той поры рассказывать дошкольникам, младшим школьникам?

Как известно, уже в 5-6 лет ребенок нередко задает вопрос: «Что было, когда меня не было?» Что за этим вопросом стоит? Вероятно, осознание себя как субъекта и желание понять свое место во времени и пространстве. Младший школьник уже осознает морально – нравственные нормы, развивает волю, понимает, что значит честь и долг. Даниил Гранин в документальной повести «Зубр», пытаясь ответить на вопрос, что помогало выстоять, выдержать жизненные испытания и не сломаться нашему выдающемуся ученому генетику Н.В. Тимофееву-Ресовскому, говорит: «Прадеды стояли за его спиной не какие-то пыльные предки, а живые родственники»[10;с.15]. Детям интересна история, но их

психологические особенности требуют, чтобы она им доносилась в ярких зрительных и слуховых образах, вызывала эмоциональный отклик. Только тогда, в сложных ситуациях нравственного выбора, преодоления трудности сегодня и в будущем, в его взрослой жизни, рядом с ним будет стоять не пыльная историческая фигура, а его живой предок, соотечественник, на которого он может опереться.

Эта тема, в принципе, сегодня важна для всех российских школ, а для нашей - в особенности. МКОУ СОШ №1 п. Воротынский Бабынинского района Калужской области с 2023 года носит имя полководца Воротынского М.И.

Как рассказать первокласснику о подвиге служения Отечеству воеводы Ивана IV Грозного? Как погрузить младшего школьника в историческую эпоху Средневековой Руси, чтобы он почувствовал связь того времени и нашего, собственную значимость и ответственность за свою Родину.

Какой ресурс мы имеем? На какой опыт можем опереться? Проанализировав учебную, научно-популярную и историко-художественную литературу, адресованную младшим школьникам, мы условно выделили следующие четыре периода в историческом просвещении детей.

- до 1917 года - имперский;

-1917-1985 год - советский;

-1985-1991 год – перестроечный;
- с 1991года по настоящее время – современный.

Основное внимание в своем анализе мы уделили эпохе правления Ивана IV Грозного, в которую и жил князь, полководец, государственный деятель М. И. Воротынский. Наиболее интересным примером «имперского» периода является «История России в рассказах для детей» А.О. Ишимовой [11;12]. Её читал и высоко оценил А.С. Пушкин. В день своей дуэли он написал автору: «Сегодня я нечаянно открыл вашу «Историю в рассказах» и невольно зачитался. Вот как надо писать!...» [12,с.3]. С первых слов автор выстраивает диалог с читателем и ведёт повествование, давая ему почувствовать свою сопричастность описываемым событиям. «Послушайте же, я расскажу вам ее («не сказку, а быль, то есть сущую правду») о делах ваших предков». При этом с самого начала повествование строится на любви и уважении. Так, вводя понятие «славяне», автор говорит, что это были «люди красивые лицом и станом, гордые славными делами предков [11,с.3], честные, добрые и ласковые дома, но страшные и непримиримые на войне» [11,с.3]. Воспитательные задачи автор решает, следуя главному принципу Православной России: жить во Славу Божию, на благо Отечества и в утешение родителей. Так, повествование об Иване IV Грозном начинается с рассуждений о значимости для читателя родительской любви и заботы и в то же время его ответственности перед родителями: «ничем нельзя более обрадовать их, как сказав: «Какие добрые дети у вас!» [11,с.177]. Автор настраивает на сочувствие Ивану Грозному и понимание причин его жестоких поступков. «О! Как вы пожалеете об этом маленьком государе, когда узнаете, что было с ним после смерти матери!» [11,с.177]. Автор объясняет поступки исторических личностей их мотивами и дает оценку, исходя из того, насколько они соответствуют служению Богу и благополучию Отечества. Все повествование базируется на конкретных образах, обращении к личному опыту юного читателя, сопоставлении описываемых исторических событий с современностью. В отношениях подданных к государю подчеркивается верность и преданность: «не смея роптать на того, кто назначен был Богом управлять ими, они усердно просили Господа умиловать сердце его и послать ему умных и добрых советников, которые говорили бы ему о нуждах народа»

[11,с.180]. Можно сказать, что основная идея автора- единение государя, народа и церкви.

К сожалению, о воеводе М.И. Воротынском информации не много. Упоминается лишь, что начальником русского войска при взятии Казани был «знаменитый князь Воротынский». Нет ничего о Молодинском сражении, когда М.И. Воротынский был во главе войска против врага, на много превосходившего его по силе; когда решалось: быть России или исчезнуть как государству. М.И. Воротынский сражался, победил и спас Россию.

Примером советского периода является учебник «История СССР» С.П. Алексеева и В.Г. Карцова для 4 класса [3]. Авторы знакомят учащихся с историей государства, руководствуясь прежде всего теорией насилия, объясняющей происхождение и смысл существования государства: оно возникает вследствие деления общества на классы; поддерживает интересы господствующего класса. Отсюда и акцент делается на развитие государства как смену общественно-экономических формаций. Так, во введении авторы пишут: «О жизни народов нашей родины в прошлом, об их труде, об их борьбе с врагами, о том, как они завоевали свободную и счастливую жизнь, вы узнаете на уроках истории» [3,с.5]. Вместе с тем, с самого начала демонстрируется уважение к прошлому, выстраивается его связь с настоящим: «Если встретятся русский, украинец и белорус и начнут говорить каждый на своем родном языке, они легко поймут друг друга», - так начинается раздел «Древняя Русь». Задавая вопрос: «Почему монголо-татарам удалось завоевать Русь?» [3,с.7], авторы побуждают подумать о важности единства и согласия в государстве, а в жизни учеников – умении дружить и помогать друг другу. Об этом же рассуждают авторы и в теме «Куликовская битва»: «...Свергнуть ненавистное иго не удалось...Но она [Куликовская битва] показала, что только объединившись можно вырваться из монголо-татарской неволе»[3,с.24]. Основная транслируемая воспитательная идея: «Раньше думай о Родине, а потом о себе». Говоря о причинно-следственных связях исторических событий, авторы постоянно опираются на конкретно-образный характер мышления младшего школьника. К сожалению, знакомство с правлением Ивана Грозного в основном ограничилось сообщениями об общественно-политическом устройстве; закреплении крестьян («Вот тебе, бабушка, и Юрьев день»). В учеб-

нике не нашлось места именам героев, мужественно защищавших в то время Отечество и расширявших его границы. В историко-художественной литературе этого периода, например, в произведениях С.П. Алексеева, этих имен тоже нет. Здесь также идейной основой являлось противопоставление интересов богатых и бедных, насмешливо-пренебрежительное отношение к царю и представителям церкви. Таким образом, отдавая дань уважения предкам и призывая к единению как важнейшему условию быть сильными и успешными в защите Отечества, историческое просвещение советского периода само себе противоречит, так как ставит во главу угла развития государства классовые и сословные столкновения.

В перестроечный период в России была развернута программа обновления гуманитарного образования при активном участии международных организаций и скандально известного сегодня гражданина США Дж. Сороса, фонд которого признан в нашей стране нежелательным. Обществу в это время навязываются либеральные ценности свободы личности. Идея служения государству и обществу провозглашается как устаревшая. Само государство тоже освобождается от ответственности за гражданина, которого теперь призывают к самореализации и нацеливают на конкуренцию и индивидуальную успешность. Образование превращается в сферу услуг, которая освобождается от задач воспитания. В школах появляются вариативные программы, учебники, в которых часто происходит «копирование чуждых нам западно-европейских образцов и даже их нелепое насаждение на остатки добросовестной отечественной базы» [17,с.19]. Историческое просвещение в это время часто строится на рассказах об отдельных событиях или исторических деятелях. При этом информация нередко подается авторами свысока, фамильярно. Например, «основателем Москвы считают Юрия Долгорукого. Был этот князь толстый и роста не малого и большой любитель сладких пищ» [23,с.100]. Практические задания в учебниках главным образом представлены кроссвордами, тестовыми вопросами, адресованными в основном памяти, но не личности учеников. В научно-популярной литературе встречается информация о М.И. Воротынском. Так, Алмазов В.А. и Новиков В.Т. [4] рассказывают о служении Отечеству М.И. Воротынского: «Почти с детства он занимал высшие посты в государстве. В 1521 году (чуть

ли не одиннадцатилетним мальчиком) был великокняжеским наместником в Костроме...» [4,с.34]. Это не соответствует историческим документам. Авторы далее рассказывают о военных подвигах и о разработанном им первом в Московском государстве уставе пограничной службе. Заканчивается повествование следующим образом: «... И еще бы бил [врагов] и еще бы служил, не помня обид! Но в 1573 году вновь попал в опалу, был обвинен в ведении тайных переговоров с крымцами и, по одной версии, был казнен, а по другой – умер от пыток, когда везли его во вторую ссылку обратно на Белое озеро» [4,с.35]. С позиции историографии здесь все верно, однако какую лепту этот факт призван внести в формирование гражданственности, этнокультурной идентичности? Что зло в России сильнее добра? Что отечественная история ничего кроме чувства ущербности и этнической неполноценности в душе русского не может вызвать? А ведь жизнь М.И. Воротынского – это пример победы силы человеческого духа, героизма наших предков. Он оставил завещание своим сыновьям быть верными своему долгу, невзирая ни на какие притеснения со стороны власть имущих.

Сегодня младшие школьники знакомятся с историей России в 4 классе, в курсе «Окружающий мир» [21]. К сожалению, правление Ивана Грозного представлено кратко, схематично. Сообщается, что царь был «лют и скор на расправу» [21,с.54], что присоединил к России Казанское и Астраханское ханства, башкирские земли. Однако ученику остается неведомым, какое это имело значение. Ничего не сообщается о героях тех событий, в том числе и о М.И. Воротынском. Практические задания адресованы главным образом памяти ученика: «Кто был?», «Что такое...?» и «Запиши в словарь...» и т.д. А ведь здесь можно было бы предложить ученику подумать о том, что общего между тем временем и нашим; за что сражались герои Отечества тогда и сегодня на СВО? Помочь ученику осознать тот факт, что Отчизну нужно было защищать в далеком прошлом; нужно защищать сейчас; и нужно будет защищать в будущем; и Россия в этом надеется на него лично.

В последние годы для младшего школьного возраста издается новая научно-популярная литература [с18;20]. Однако, эта литература носит по-прежнему краткий, конспективный характер, практически ничего не добавляет к учебнику [21]. Проведенный нами анализ учебной, научно-

популярной и художественной литературы по истории, адресованной младшим школьникам, показывает, что в отечественном историческом просвещении постепенно происходила утрата изначально поставленной (в имперский период) задачи патриотического воспитания; акцент с поступков исторических лиц постепенно смещался к их результатам; информация о героях Отечества оскудевала, не побуждала к размышлению о связи прошлого, настоящего и будущего и месте в этом процессе растущей личности. В связи с этим, говоря об историческом просвещении как одном из условий патриотического воспитания младшего школьника, мы должны констатировать - пока в учебной и дополнительной литературе готовых решений поставленной задачи нет. Сегодня требуется творческий поиск самого педагога с опорой на опыт прежних эпох (имперской, советской) и с учетом реалий современной социальной ситуации развития младшего школьника. В данной статье мы излагаем наш опыт в этом направлении. Полководец М.И. Воротынский жил в то время, когда наше Отечество отстаивало свое право быть в тяжелых войнах и на западе в Ливонских землях, и на юге - с Астраханским и Крымским ханами, и на востоке - с Казанским и Сибирским ханствами. М.И. Воротынский не вел дневников, не писал мемуаров. Он остался «великим немой русской истории» [9]. Сегодня трудно реконструировать его внешний облик, особенности характера, ход мыслей и чувств. Однако, история сохранила его дела, его подвиг служения Отечеству, которые могут стать ориентиром в личностном становлении российского школьника.

Под патриотизмом мы понимаем любовь к своей Родине (при одновременном уважении к другим странам), готовность к созидательному труду на ее благо и готовность встать на ее защиту. Работа в нашей школе ведется на всех образовательных ступенях и строится на основе следующих основных принципов:

- 1) формирование единого ценностного воспитательного пространства;
- 2) интеграция воспитательной работы в образовательную программу;
- 3) творческая активность и общественно-полезный контекст.

В публикациях наших педагогов ранее были представлены различные аспекты этой работы, в основном на ступенях средней и старшей школы [16; 22]. Работа с младшими школьниками

должна учитывать возрастно-психологические особенности: слабая дифференцированность образов восприятия давно прошедших событий, конкретно-образный характер мышления, несформированность понятий «лента времени», «историческая эпоха»; эмоциональность, активность воображения, тесная взаимосвязь учебной и игровой деятельности. Учащиеся знакомятся с жизнью М.И. Воротынского в школьном музее, на экскурсиях в древний Воротынский, Спасо-Преображенский женский монастырь; выполняют проект на тему «Древний Воротынский. Каким он был» (предлагается на выбор приготовить макет стен древнего города, сторожевых башен, оружия, орудия труда, народных костюмов); рисунок-коллаж «Наша семья готовится к Михайлову дню». Школьникам предлагается перенестись на машине времени в XVI век, в древний Воротынский и изобразить всех членов семьи в костюмах того времени, занятых каким-либо общим делом (Михайлов день ежегодно празднуется 21 ноября как муниципальный праздник п. Воротынский в честь Архангела Михаила, покровителя воинов, а также как день тезоименитства полководца М.И. Воротынского). Эта тема находит свое продолжение на уроках русского языка, ОРКС, ОПК, в театрализованных представлениях, которые проводятся в школьно-этнографическом музее. Все это позволяет младшему школьнику образно-эмоционально погрузиться в события средневековой Руси, увидеть их связь с сегодняшним днем.

В данной статье излагается опыт разработки и реализации проекта «Посвящение перво-классников в ученики-воротынцы». Целью проекта являлось формирование у школьников патриотического сознания и чувства сопричастности к истории Отечества через осмысление подвига служения полководца М.И. Воротынского, идентификацию с героями театрализованного историко-художественного произведения. При этом ставились следующие задачи:

Образовательно-содержательные:

1. Познакомить учащихся с исторической личностью, князем Михаилом Ивановичем Воротынским, раскрыть понятие «стояние За Веру и Отечество».
2. Сформировать представление о преемственности героических традиций от древней Руси до современной России.

3. Обогащать знания учащихся о культурно-историческом наследии родного края.

Воспитательно-нравственные:

1. Воспитать уважение к истории России, ее духовным и культурным традициям.

2. Способствовать развитию чувства патриотизма, гражданской ответственности за судьбу Отечества.

3. Укрепить в детском коллективе ценности взаимопомощи, сотрудничества и уважения между старшими и младшими школьниками.

Праздник посвящения состоялся 21.11.2025 года, в Михайлов день. В основу сценария праздника была положена пьеса «Воевода Михаил Воротынский. Начало пути» (автор – Романенко В.А.). В начале представления ведущие приглашают всех в Древний Воротынский, в те времена, когда «еще не было интернета, и не было даже кнопочного телефона. Чтобы поговорить с другом, нужно было идти к нему в гости. А если твой друг жил, например, в Москве, то на дорогу приходилось тратить целую неделю. Это если идти пешком, а если верхом на лошади, то всего 5 дней. Автомобилей тогда тоже не было и электрички до Москвы не ходили. Что же тогда было, как жили люди в те времена на нашей земле? Тогда жили трудолюбивые люди. Они растили хлеб, строили дома и даже целые города-крепости. Они все умели: каждый мужчина был одновременно и хлеборобом, и строителем, и воином. Почти каждый год на нашу матушку-Русь приходил враг, который разорял города и села, отнимал хлеб, домашний скот, убивал мирных жителей или уводил их в рабство. Каждый мужчина с детства знал, что он будущий воин и готовился к этому». Основная задача данного приглашения: учитывая возрастно-психологические особенности младшего школьника, а именно: сложность восприятия давно прошедших событий, слабая дифференцированность представлений об отдельных исторических эпохах и их временной последовательности, - помочь первокласснику в образной эмоциональной форме, опираясь на его личный опыт, погрузиться в атмосферу средневековой Руси и увидеть связь давно прошедших событий современной России и его личной биографии.

Основными актерами спектакля являются первоклассники: они разыгрывают сценки из

жизни; хором исполняют колыбельную новорожденному княжичу; мальчики демонстрируют народные игры, в которых будущий воевода вместе со своими сверстниками оттачивал силу, ловкость и смекалку; девочки исполняют хороводные песни и т.д. В сценах мирной жизни школьники в активной образно-эмоциональной форме проживают атмосферу любви и согласия, в которой жили и трудились наши предки (в семье, во взаимоотношении жителей Древнего Воротынска между собой; с их князем). Приведем пример: **«Княгиня (глядя в окно):** Какой сегодня светлый день! И сыночек наш радуется! Вот не зря говорят: вся семья вместе и душа на месте.

Князь (подходит к княгине, берет за руку) Да-а-а. Верно. Весна в лето покатила. В полях хлеба зреют, в лугах травы зеленеют. Бог даст, княгинюшка, богатый будет ныне урожай.

Княгиня. Дай - то, Бог! (Глядя в окно) А Михаил-то наш, князюшка, гляди, как подрос! (глядит в окно, любитесь).

Князь: Как быстро летит время, нашему сыну седьмой год миновал, теперь он уже отрок.

Княгиня: Скоро будет тебе помощником и дома, и в походах ратных»

Сцены мирной жизни контрастируют с последующей тревожной вестью гонца о вражеском набеге: **«Гонец.** Послан я к тебе от сродника твоего за подмогою. Разведка дальняя доносит, басурман идет на Тулу.

Князь. На Тулу, говоришь? Велико ли войско?

Гонец. Несметно. Пожег много деревень. Пленных молодых и здоровых уводит в рабство.

Князь (возмущенно) Вот вражина окаянный!

Гонец. Воистину разбойник проклятый!

Стариков и старушек отдают детям своим на потеху. Чтобы они из лука, по ним стрелять учились, саблями сечь да аркан метать...»

В спектакле школьники проживают важный момент в жизни отрока Михаила, будущего воеводы, - родительское благословение в первый военный поход: **«Князь.** Михайло, сын мой, доселе в играх да забавах копил ты силу, удадь, да смекалку воина! Пришла и твоя пора. Собирайся в поход на поганых врагов земли нашей. Будешь и учеником, и помощником мне.

Михаил. Да, по душе мне все это, батюшка. Все исполню, как ты велишь.

Князь. Принеси, Михайло, икону из горницы, пусть матушка благословит нас на ратный

труд». Напутствие отца провозглашает миссию русского воина, его верность заветам Православия: «...помни, сын, русский воин - не разбойник, напрасно убивать - большой грех. Того, кто просит пощады, всегда щади; безоружных женщин и детей никогда не трогай, будь им защитником и спасителем».

При подготовке спектакля педагоги обсуждали важность этой миссии; то, что во все времена русский воин был ей верен и верен сейчас, когда сражается за нашу Родину на СВО. Обсуждались примеры подвигов русских солдат, спасавших женщин и детей, проявлявших милосердие к раненым врагам и военнопленным. Пьеса была частью общего сценария праздника – посвящения первоклассников. В финале пьесы ведущие обращались к младшим школьникам: *«Ребята! Сегодня необычный день. Сегодня именины М.И. Воротынского. У каждого из нас есть день рождения и день именин. День рождения – это день когда ты родился, а именины – это день памяти того святого, имя которого ты носишь. К сожалению, не сохранилось документа, из которого мы могли бы узнать о Дне рождения Михаила Ивановича, но мы точно знаем, что сегодня у него именины. Сегодня празднуется день памяти Архангела Михаила. Михаил Воротынский и Архангел Михаил - воины. Михаил Воротынский сражался здесь, на земле, с врагами нашей Матушки России. Архангел Михаил – небесный воин. Он со своим войском ангелов боролся и борется против сатаны, который восстал против Бога. Михаил Воротынский и Архангел Михаил - это воины-победители. Ребята, вы учитесь в школе №1 поселка Воротыnsk. Это необычная школа. Наша школа носит имя полководца Михаила Ивановича Воротынского. Такой школы нет больше нигде, ни в России, ни в другой стране. Такая школа ОДНА! Сегодня большой праздник. Посвящение учеников первых классов в ученики – воротынцы. Каждый первоклассник получит сегодня удостоверение и значок. Ребята, гордо носите значок – эмблему нашей школы. И помните напутствие ученику – воротынцу: Ты – наследник славных дел нашего земляка полководца Михаила Ивановича Воротынского. Тебе Михаил Иванович Воротынский завещал: любить и хранить нашу Матушку Россию. Твоя задача сегодня – учиться быть умным и сильным, чтобы завтра твои родители, твоя семья и наша Великая Россия могли на тебя положиться».* В конце спектакля все участники исполняют гимн

школы. После спектакля первоклассники поздравляют одноклассников, которые носят имя Михаил с именинами. Педагог также напоминает о том, что нужно поздравить папу, брата или дедушку (кто носит это имя), пожелать им здоровья и поблагодарить за все то хорошее, что они для них делают. Это тоже имеет большое значение, так как воспитывает чувство единения не только в широкой общности «русский народ», но и в семье как его части («мой род - мой народ»).

Сам праздник вызвал большой эмоциональный отклик у всех участников. Но не менее важное значение в воспитании школьников имела подготовка к нему. Она проходила в два этапа (1 этап – 4 четверть 2024-2025 учебного года; 2-первая четверть 2025-2026 учебного года). На первом этапе осуществлялась подготовка театрального реквизита, народных костюмов, музыкального оформления, комплекса народных спортивных игр, спортивного инвентаря. Основная часть подготовки была интегрирована в образовательную программу, выполнялась в разновозрастных малых группах учеников. Так, мечи и городки изготавливали учащиеся 7-х классов на уроках труда (модуль «Технология обработки материалов», тема «Ручная обработка древесины»). В учебном процессе одновременно использовалась и учебная цель, и общественно-полезная мотивация (подготовить инвентарь для школьного праздника); платочки для хоровода расписывались на уроках ИЗО (4 класс, тема «Народные праздники»). Изготовление налбных лент происходило во внеурочной деятельности в разновозрастных группах (совместно младшие школьники и учащиеся среднего звена). Старшие курировали работу младших от проектирования до изготовления изделия.

Для старших это имело важное значение: они почувствовали ответственность за младших. А все вместе – опыт совместной трудовой деятельности: взаимодействия, поддержки в работе над общим результатом.

На втором подготовительном этапе проходили репетиции пьесы; на уроках музыки разучивались песни и хороводы (колыбельная для маленького княжича и гимн школы были написаны учителем музыки).

На уроках физкультуры дети знакомились со спортивными народными играми.

Данный проект явился примером межпредметного и вертикального взаимодействия, а

также совместного творчества педагогического коллектива и учащихся. Он способствовал сплочению всего школьного коллектива, умению работать в команде на общий результат. По сути, это был пример того, как патриотическое воспитание может не ограничиваться только его когнитивным аспектом (знать, понимать, уважать историю страны), но и включать его эмоционально-деятельностные аспекты. У школьников была возможность идентифицироваться с историческими героями, проживая соответствующие роли в спектакле; получить опыт совместной деятельности. Это важно для созидательного труда на благо Отечества и его защиты в будущей взрослой жизни ученика.

Таким образом, проведенный нами анализ показал, что в отечественном историческом просвещении учащиеся начальной школы от XIX века к XXI постепенно происходило «вымывание» задач патриотического воспитания. Акцент с изложения истории России как истории деятельности и подвигів исторической личности, с

анализа их мотивов, духовно-нравственных характеристик смещался к описанию результатов «построил, присоединил, победил» и т.д. Сегодня его содержание по-прежнему имеет кратко-конспективный характер и не учитывает возрастнo-психологические особенности младшего школьника. Поэтому в решении задач патриотического воспитания на примере подвига Героев Отечества необходим творческий подход педагогов, направленный на поиск возможностей использования уже существующего опыта в современной ситуации развития.

Наш опыт показывает, что одним из продуктивных подходов в патриотическом воспитании младших школьников может стать театрализация исторических событий с их непосредственным участием. Интеграция подготовки и проведения подобных проектов в общую образовательную программу и использование общественно-полезного контекста могут стать основой целостной системы патриотического воспитания в современной школе.

Список литературы:

1. Алексеев С.П., Рассказы из русской истории. - М: Махаон, 2024-128 с.
2. Алексеев С.П., Алексеева В.А. Рассказы о русских царях. М: Стрекоза, 2010.- 62 с.
3. Алексеев С.П., Карцов В.Г. История СССР. Учебная книга для 4 класса. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство просвещения РСФСР, 1962, 159 с.
4. Алмазов Б.А., Новиков В.Т. Русские полководцы.- СПб: «Золотой век» 1999-80 с.
5. Ананьев Г.А., Князь Воротынский.-М.: «Граница», 1994-15с.
6. Бессонов В.А., История нашего края. Калужская обл.: 5-ый класс: Учебное пособие. - М: Просвещение, 2025-175 с.
7. Бадигин К.С. Корсары Ивана Грозного: Роман-хроника XVI в.- Ярославль: Верхне-Волжское кн. изд-во, 1993-416 с.
8. Бодачев А.Н., Глушкова О.Н, Романенко В.А. Потенциал интеллектуальной историко-географической игры в решении задач воспитания школьников/IV международная научно-практическая конференция «Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века» 2025
9. Володихин Д.М., Воеводы Ивана Грозного. – М.; 2009, 320 с.
10. Гранин Д. Зубр. Повесть. - Л: Советский писатель, 1987.- 288с.
11. Ишимова А.О. История России в рассказах для детей. Кн.1-М.: Мысль, 1993-509 с.
12. Ишимова А.О. История России для детей .- М: Монолог, 1995.- 272 с.
13. Каргалов В.В. Российские воеводы XVI-XVII в.-М.: 2018-400 с.
14. Коваленко Д.Л. Сражение при Молодях.- М.: ООО «Духовное преображение», 2021- 32 с.
15. Латышева Д.И., Кондратьева И.А. Россия многолика. Уч. пос. по истории России 3 кл. М: Валент 1994, 232с.
16. Литвинова О.И., Обухова Э.В., Романенко В.А. Подвиг служения Отечеству князя Михаила Ивановича Воротынского как ориентир в гражданско-патриотическом воспитании //Вестник КГУ,2023, серия «Психологические науки. Педагогические науки».Том6.Выпуск 3. С 58-65.
17. Муромцева Л.П., Перхавко В.Б. Современные проблемы и задачи школьного руссиеведения: полемические заметки//Преподавание истории в школе, 2025 №10, с.18-28.
18. Наша Родина - Россия.- М: РОСМЭН, 2025,- 48 с.
19. Перевезенцев С. Иван Грозный М: «Белый город», 2003 – 48 с.
20. Перова О. Моя Россия. Книга юного патриота. – М: Эксмо, 2024-64с.

21. Плешаков А.А., Крючкова Е.А. Окружающий мир. 4 кл. учебник для общеобразовательных организаций. Часть 2. - М: Просвещение, 2022г., 159 с.
22. Романенко В.А., Голыгина Л.А., Ломакина М.В. Социально – значимый проект как инструмент и условие воспитания младших школьников /Вестник Калужского университета, 2020 Серия «Психологические науки. Педагогические науки». Том 3. Выпуск 4 11 УДК 37.018.2.
23. Студеникен М.Т. История России: учебная книга для учащихся 3 класса - М.: Владос, 1999-168 с.

V.A. Romanenko, N.V. Alekseenko, S.V. Chikina
**PATRIOTIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN:
RESOURCES, PROBLEMS, AND OPPORTUNITIES (FROM WORK EXPERIENCE)**

Abstract. The article provides the analysis of the development of national historical education for children from the 19th to the 21st century, viewed through the lens of fostering patriotic upbringing. It demonstrates how this task gradually shifted from a primary focus to a secondary one. Contemporary textbooks also require revision both in content and didactic approach. The emphasis needs to be shifted from merely stating the outcomes of historical figures' actions to exploring their motivations and providing a spiritual and moral evaluation of their deeds connection with events of contemporary Russia. The authors describe their experience of patriotic education based on using the theatricalization of historical events with the direct participation of schoolchildren. The importance of the preparatory stage is highlighted, which should be integrated into the educational curriculum, built upon interdisciplinary connections, and carried out in the context of socially useful activities using the method of small, mixed-age project groups.

Keywords: patriotic education, historical education, primary school pupil, age-related psychological characteristics, integration, theatricalization, socially useful activity.

References:

1. Alekseev S.P. Stories from Russian history. - Moscow: Makhaon, 2024. - 128 p.
2. Alekseev S.P., Alekseeva V.A. Stories about Russian tsars. - Moscow: Strekoza, 2010. - 62 p.
3. Alekseev S.P., Kartsov V.G. History of USSR. Textbook for 4th Grade. - Moscow: State Educational and Pedagogical Publishing House of RSFSR, 1962. - 159 p.
4. Almazov B.A., Novikov V.T. Russian military commanders. - St. Petersburg: "Zolotoy Vek", 1999. - 80 p.
5. Ananyev G.A. Prince Vorotynsky. - Moscow: "Granitsa", 1994. - 15 p.
6. Bessonov V.A. History of our region. Kaluzhskaya Oblast: 5th Grade: Textbook. - Moscow: Prosveshcheniye, 2025. - 175 p.
7. Badigin K.S. Corsairs of Ivan Terrible: Chronicle novel of 16th Century. - Yaroslavl: Verkhne-Volzhskoe Book Publishing House, 1993. - 416 p.
8. Bodachev A.N., Glushkova O.N., Romanenko V.A. Potential of intellectual historical-geographical game in solving problems of educating schoolchildren / IV International scientific and practical conference "Integration of pedagogical science and practice in context of challenges of XXI century" 2025.
9. Volodikhin D.M. Voyevodas of Ivan Terrible. - Moscow; 2009. - 320 p.
10. Granin D. Aurochs. Novel. - Leningrad: Sovetsky Pisatel, 1987. - 288 p.
11. Ishimova A.O. History of Russia in stories for children. Book 1. - Moscow: Mysl, 1993. - 509 p.
12. Ishimova A.O. History of Russia for children. - Moscow: Monolog, 1995. - 272 p.
13. Kargalov V.V. Russian Voyevodas of 16th-17th centuries. - Moscow: 2018. - 400 p.
14. Kovalenko D.L. Battle at Molodi. - Moscow: Dukhovnoe preobrazhenie LLC, 2021. - 32 p.
15. Latysheva D.I., Kondratieva I.A. Diverse Russia. Textbook on History of Russia for 3rd grade. - Moscow: Valent, 1994. - 232 p.
16. Litvinova O.I., Obukhova E.V., Romanenko V.A. Feat of serving Fatherland by Prince Mikhail Ivanovich Vorotynsky as guideline in civic and patriotic education // Bulletin of KSU, 2023, Series "Psychological Sciences. Pedagogical Sciences". Volume 6. Issue 3. P. 58-65.
17. Muromtseva L.P., Perkhavko V.B. Modern problems and tasks of school Russian Studies: polemical notes // Teaching History at School, 2025, № 10. P. 18-28.
18. Our Motherland - Russia. – М.: ROSMEN, 2025. - 48 p.

19. Perevezentsev S. Ivan Terrible. – М.: "Bely Gorod", 2003. - 48 p.
20. Perova O. My Russia. Book of young patriot. – М.: Eksmo, 2024. - 64 p.
21. Pleshakov A.A., Kryuchkova E.A. World Around Us. 4th Grade. Textbook for general education institutions. Part 2. – М.: Prosveshcheniye, 2022. - 159 p.
22. Romanenko V.A., Golygina L.A., Lomakina M.V. Socially significant project as tool and condition for educating primary schoolchildren // Bulletin of Kaluga University, 2020, Series "Psychological Sciences. Pedagogical Sciences". Volume 3. Issue 4. 11 p. UDC 37.018.2.
23. Studeniken M.T. History of Russia: textbook for 3rd grade pupils. - Moscow: Vldos, 1999. - 168 p.

Статья поступила в редакцию 15.03.2026 г.

УДК 37.032

DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_20

А.С. Багдасарян, О.А. Портнова

ДИНАМИКА МОТИВАЦИИ К ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования динамики мотивации к гражданско-патриотической деятельности старшеклассников. Целью исследования был поиск методов повышения мотивации к гражданско-патриотической деятельности в процессе реализации психолого-педагогической программы, включающей комплекс из четырех дополняющих друг друга модулей: информационно-понятийного, социокультурно-исследовательского, деятельностно-практического и ценностно-рефлексивного. Авторами анализируются изменения ценностных и мотивационных показателей обучающихся 10 класса, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования. В работе использовались методика «Диагностика личностного роста школьников» (П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова) и методика диагностики ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой. Полученные в ходе исследования данные позволяют говорить о положительной динамике отдельных компонентов мотивации и подтверждают целесообразность системной психолого-педагогической работы в условиях школы.

Ключевые слова: мотивация подростков, гражданско-патриотическая деятельность, ценностные ориентации, гражданская идентичность, психолого-педагогическая программа.

Для цитирования: Багдасарян А.С., Портнова О.А Динамика мотивации к гражданско-патриотической деятельности старшеклассников в условиях реализации психолого-педагогической программы // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 20-28. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_20.

Введение

В современных условиях развития российского общества проблема формирования у подрастающего поколения устойчивой гражданской позиции и мотивации к гражданско-патриотической деятельности, как уже не раз было отмечено Президентом Российской Федерации, приобрело особую актуальность. Социальные изменения, трансформация ценностных ориентиров, а также противоречивое информационное пространство предъявляют повышенные требования к системе школьного воспитания, ориентированного не только на передачу знаний, но и на развитие личностных смыслов, ответственности и социальной активности обучающихся.

Особую значимость данная проблема приобретает в старшем подростковом возрасте, который характеризуется интенсивным развитием самосознания, формированием жизненных планов и ценностных ориентаций. Именно в этот период закладываются основы гражданской идентичности и определяется отношение личности к обществу, государству и собственной роли в социальной жизни [14, с. 210].

В связи с этим возникает необходимость использования психолого-педагогических программ, направленных на развитие мотивации к гражданско-патриотической деятельности старшеклассников, а также научного анализа их влия-

яния на мотивационную и ценностную сферу личности.

Теоретико-методологическая основа работы

В психолого-педагогической науке мотивация традиционно рассматривается как системное образование, обеспечивающее побуждение, направление и регуляцию деятельности личности. В деятельностной концепции А.Н. Леонтьева ключевая роль отводится мотиву, который не только инициирует активность, но и придает ей личностный смысл и целевую направленность. Мотив в данном контексте выступает внутренним основанием деятельности, определяющим ее значимость для субъекта [8, с. 3].

С.Л. Рубинштейн, в своих исследованиях также, подчеркивает опосредованный характер воздействия внешних стимулов на поведение личности. По его мнению, любые внешние влияния преломляются через систему внутренних условий – потребностей, мотивов, установок и ценностных ориентаций, что позволяет рассматривать мотивацию как результат сложного взаимодействия личности с социальной средой. Такой подход принципиально важен для понимания ограниченности исключительно информационных или директивных форм воспитательной работы [6, с. 79-80].

Обобщённое представление о мотивации дает В.К. Вилюнас, определяя ее как совокупную систему процессов, отвечающих за побуждение и регуляцию деятельности. Данный взгляд интегрирует процессуальный и структурный аспекты мотивации и позволяет рассматривать ее как динамическое, развивающееся образование, подверженное целенаправленному педагогическому воздействию. Для исследования такой подход является методологически продуктивным, поскольку ориентирует не на фиксацию отдельных мотивов, а на анализ изменений мотивационной системы в целом [9, с. 183].

Особую значимость проблема мотивации приобретает в подростковом и раннем юношеском возрасте. Как подчеркивает Л.И. Божович, именно в этот период происходит интенсивное развитие самосознания и формирование ценностно-смысловой сферы личности. Подросток начинает осмысливать собственные поступки не только с точки зрения внешних требований, но и через призму внутренних убеждений и личностных смыслов. В этом контексте высшие социальные мотивы, включая гражданственность и патриотизм, перестают быть усвоенными нормами и приобретают характер осознанного выбора [3, с. 137].

Гражданственность и патриотизм в рамках данного подхода рассматриваются не как исключительно эмоциональные состояния, а как сложные мотивационно-ценностные образования, включающие когнитивный, эмоциональный, ценностный и поведенческий компоненты. Подобное понимание позволяет избежать их редукции к формальным проявлениям или декларативным установкам и рассматривать как потенциальные регуляторы социально значимого поведения [1, с. 103].

Решающую роль в формировании гражданско-патриотических качеств играет деятельность. В русле идей Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева деятельность выступает механизмом интериоризации социальных ценностей и норм. Гражданственность и патриотизм не формируются в отрыве от практического опыта, а приобретают личностную значимость лишь в процессе включения подростков в реальные формы социальной активности. Именно через деятельность ценности переходят из сферы убеждений в сферу устойчивого поведения [4, с. 14].

Следует отметить, что в отечественной научной литературе термин «гражданско-патриотическая деятельность» не имеет устоявшегося определения и используется ограниченно. Чаще применяются понятия «гражданско-патриотическое воспитание», «социально значимая деятельность учащихся», «патриотическая активность». В рамках исследования используется авторское рабочее определение гражданско-патриотической деятельности как формы активной самореализации подростка, основанной на ценностях гражданственности и патриотизма и проявляющейся в участии в социально значимых, культурных, просветительских и проектных инициативах [2, с. 6].

Методологической основой разработки и реализации психолого-педагогической программы послужили личностно-ориентированный, аксиологический и компетентностный подходы. Личностно-ориентированный подход предполагает учет индивидуальных особенностей, ценностных установок и мотивационных потребностей старшеклассников, рассматривая их как субъектов собственного развития. Аксиологический подход ориентирован на процесс присвоения ценностей, превращение патриотизма из внешней нормы во внутреннее убеждение, регулирующее поведение. Компетентностный подход позволяет рассматривать гражданско-патриотическую направленность как интегративную компетентность, включающую знания, ценностные установки и готовность к социально значимым действиям.

Таким образом, теоретический анализ позволяет рассматривать мотивацию к гражданско-патриотической деятельности как динамическое личностное образование, развитие которого возможно при условии целенаправленного психолого-педагогического воздействия, опирающегося на возрастные особенности старшеклассников и их включенность в социально значимую деятельность. Представленные теоретические положения определили выбор организации эмпирического исследования и диагностических методик, направленных на выявление динамики мотивационных и ценностных показателей старшеклассников.

Методы и результаты констатирующего этапа

Эмпирическое исследование было организовано в логике психолого-педагогического эксперимента и включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Такая структура позволила не только зафиксировать исходный уровень мотивации к гражданско-патриотической деятельности у старшеклассников, но и проследить динамику изменений в ценностно-мотивационной сфере обучающихся в условиях целенаправленного психолого-педагогического воздействия.

Базой исследования послужила муниципальная общеобразовательная школа, в исследовании приняли участие учащиеся 10 класса в количестве 28 человек. Выбор данной возрастной группы обусловлен спецификой старшего подросткового возраста, который характеризуется активным развитием самосознания, формированием системы ценностей и поиском личностных

смыслов, в том числе в сфере гражданской идентичности.

Констатирующий этап исследования

На констатирующем этапе основной задачей являлось выявление исходного уровня сформированности мотивации к гражданско-патриотической деятельности у старшеклассников. Диагностическая работа была направлена на анализ ценностных ориентаций, отношения обучающихся к базовым социальным категориям и выраженности мотивационных установок, связанных с гражданственностью и патриотизмом.

Для решения поставленных задач использовался комплекс психодиагностических методик:

– методика «Диагностика личностного роста школьников» (П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова), позволяющая оценить особенности отношения учащихся к таким значимым категориям, как семья, Отечество, культура и природа («Земля»), а также выявить устойчивость или ситуативность данных установок;

– методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубновой, направленная на выявление иерархии ценностей и степени значимости социально ориентированных и индивидуалистических мотивов [12 с. 51].

Полученные на данном этапе результаты были систематизированы и представлены в обобщающих таблицах (таблицы 1, 2), что позволило определить преобладание ситуативно-позитивных установок по ряду шкал и зафиксировать наличие резервов для дальнейшей психолого-педагогической работы.

Таблица 1 - Распределение показателей по методике «Диагностика личностного роста школьников» (П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова) среди учащихся 10-го класса (N=28) в процентном соотношении, %

Шкала	Уст-позитив	Ситуатив-позитив	Ситуатив-негатив	Устойчив-негатив
1. Семья	50	43	7	0
2. Отечество	25	68	7	0
3. Земля	57	43	0	0
4. Культура	32	53	15	0

Анализ результатов констатирующего этапа исследования показал, что мотивация к гражданско-патриотической деятельности у учащихся 10 класса носит преимущественно ситуативный характер и характеризуется недостаточной устойчивостью по ряду значимых показателей.

Так, данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что по шкале «Семья» у половины обучающихся (50 %) зафиксирован устойчиво-позитивный уровень отношения, тогда

как у 43 % выявлен ситуативно-позитивный уровень, и у 7 % – ситуативно-негативный. Это позволяет говорить о том, что семейные ценности в целом занимают значимое место в системе установок старшеклассников, однако для значительной части респондентов они еще не носят устойчивого, внутренне принятого характера.

По шкале «Отечество» преобладающим является ситуативно-позитивный уровень, выявленный у 68 % учащихся. Устойчиво-позитивное

отношение зафиксировано лишь у 25 % респондентов, при наличии ситуативно-негативных установок у 7 % обучающихся. Полученные данные указывают на то, что положительное отношение к Отечеству у большинства старшеклассников носит декларативный и контекстно обусловленный характер и в значительной степени зависит от внешних факторов, а не от внутренне сформированной гражданской позиции.

Анализ шкалы «Земля» показывает более выраженную позитивную направленность: устойчиво-позитивный уровень выявлен у 57 % учащихся, ситуативно-позитивный – у 43 %. Негативные установки по данной шкале не зафиксированы. Это позволяет сделать вывод о достаточно сформированном ответственном отношении к природной и территориальной среде проживания, что, вероятно, связано с влиянием локального социокультурного контекста и образовательной среды.

По шкале «Культура» устойчиво-позитивный уровень отношения выявлен у 32 %

обучающихся, тогда как у большинства респондентов (53 %) преобладает ситуативно-позитивный уровень. Наличие ситуативно-негативных установок у 15 % учащихся указывает на фрагментарность и неоднородность культурных ценностных ориентаций, а также на недостаточную включенность части старшеклассников в осмысленное восприятие культурного наследия.

В целом результаты по методике П.В. Степанова, Д.В. Григорьева, И.В. Кулешовой позволяют констатировать, что ценностно-смысловые основания гражданско-патриотической направленности у большинства учащихся находятся на стадии формирования и характеризуются преобладанием ситуативных, а не устойчивых мотивационных установок.

Дополнительную информацию о структуре мотивационно-ценностной сферы старшеклассников предоставляют данные методики С.С. Бубновой, представленные в таблице 2.

Таблица 2 - Распределение старшеклассников по уровням выраженности ключевых ценностных ориентаций (по методике С.С. Бубновой), %

Показатель	Забота о близких, помощь людям	Самооценка, авторитет, признание в обществе	Готовность участвовать в жизни общества
Низкий	32	7	46
Средний	46	54	32
Высокий	22	39	22

Анализ показал, что по показателю «Забота о близких, помощь людям» у 46 % обучающихся зафиксирован средний уровень выраженности, у 32 % – низкий и лишь у 22 % – высокий. Это указывает на то, что просоциальные установки присутствуют у большинства старшеклассников, однако не всегда переходят в устойчивую готовность к активным формам помощи и социальной ответственности.

По шкале «Самооценка, авторитет, признание в обществе» преобладает средний уровень (54 %), при достаточно высоком проценте учащихся с высоким уровнем (39 %). Данный результат отражает характерную для старшего подросткового возраста направленность на социальное признание и самоутверждение, что может рассматриваться как значимый ресурс для развития мотивации к гражданско-патриотической деятельности при условии ее социально одобряемой и значимой организации.

Наиболее проблемной зоной является показатель «Готовность участвовать в жизни общества»: низкий уровень зафиксирован у 46 % обучающихся, средний – у 32 %, высокий – лишь у

22 %. Это свидетельствует о недостаточной сформированности поведенческого компонента гражданско-патриотической мотивации и ограниченной готовности старшеклассников к реальному включению в общественно значимую деятельность.

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования позволяют сделать вывод о наличии противоречия между в целом позитивным отношением старшеклассников к базовым ценностям гражданственности и патриотизма и недостаточной готовностью к их практической реализации. Выявленные особенности мотивационно-ценностной сферы обучающихся обосновывают необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы, направленной на развитие устойчивой мотивации к гражданско-патриотической деятельности, что и определило содержание формирующего этапа исследования.

Результаты формирующего этапа и дискуссия

Формирующий этап исследования был направлен на реализацию специально разработанной психолого-педагогической программы,

ориентированной на развитие мотивации к гражданско-патриотической деятельности старшеклассников. Программа строилась с опорой на теоретические положения, изложенные в предыдущем разделе статьи, и включала систему взаимосвязанных мероприятий, объединенных в четыре модуля: информационно-понятийный, социокультурно-исследовательский, деятельностно-практический и ценностно-рефлексивный.

Информационно-понятийный модуль был ориентирован на формирование у обучающихся целостного понимания понятий «гражданственность», «гражданская идентичность», «патриотизм», а также на их разграничение с близкими, но отличными по содержанию феноменами (формальный патриотизм, национализм, ксенофобия). В рамках данного модуля проводились лекционно-дискуссионные занятия, в ходе которых старшеклассники обсуждали значение гражданской позиции в повседневной жизни, высказывали собственные представления о качествах гражданина и патриота, анализировали примеры проявления гражданской ответственности в реальных социальных ситуациях [13, с. 29].

Социокультурно-исследовательский модуль был направлен на актуализацию эмоционально-ценностного отношения обучающихся к истории и культурному наследию малой Родины. В рамках модуля организовывались посещения школьного музея, работа с экспозициями, посвященными истории образовательного учреждения и судьбам учителей – участников Великой Отечественной войны, а также обсуждение видеоматериалов, подготовленных учащимися в рамках участия в научно-практических мероприятиях. Данная работа позволяла связать абстрактные представления о патриотизме с конкретными человеческими судьбами и локальным историческим контекстом.

Деятельностно-практический модуль был ориентирован на включение старшеклассников в активные формы социально значимой деятельно-

сти. В качестве одного из ключевых форматов использовалась групповая работа по разработке социальных мини-проектов, направленных на решение актуальных проблем школьной и городской среды. Обучающимся предлагалось определить проблему, сформулировать цель проекта, обозначить возможные пути ее решения и представить результаты групповой работы. Данный формат позволял перевести ценностные установки в практическую плоскость и актуализировать субъектную позицию обучающихся [13, с. 31].

Ценностно-рефлексивный модуль был направлен на осмысление полученного опыта и развитие способности к рефлексии собственных ценностных и мотивационных установок. В рамках модуля проводился психологический тренинг, а также групповые обсуждения в формате круглого стола, где старшеклассники анализировали, какие представления о гражданственности и патриотизме оказались для них наиболее значимыми, какие формы работы вызвали наибольший отклик и какие вопросы остались проблемными.

Важно подчеркнуть, что формирующий этап не ставил своей целью достижение окончательно сформированной гражданско-патриотической мотивации, а был направлен на создание условий для ее развития и выявление возможных позитивных сдвигов.

Контрольный этап был направлен на повторную диагностику мотивационных и ценностных показателей старшеклассников с использованием того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе. Это обеспечило сопоставимость данных и позволило провести корректный анализ динамики изменений.

Результаты контрольного этапа были сведены в обобщающие таблицы (таблицы 3, 4), что позволило перейти к количественному и качественному анализу изменений в структуре мотивации и ценностных ориентаций обучающихся.

Таблица 3 - Распределение показателей по методике «Диагностика личностного роста школьников» (П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова) среди учащихся 10-го класса на контрольном этапе эксперимента (N=28), %

Шкала	Уст-позитив %	Ситуатив-позитив %	Ситуатив-негатив %	Устойчив-негатив %
1. Семья	50	50	0	0
2. Отечество	29	68	3	0
3. Земля	57	43	0	0
4. Культура	54	40	6	0

Таблица 4 - Распределение старшеклассников по уровням выраженности ключевых ценностных ориентаций на контрольном этапе (по методике С.С. Бубновой), %

Показатель	Забота о близких, помощь людям	Самооценка, авторитет, признание в обществе	Готовность участвовать в жизни общества
Низкий	14	0	42
Средний	57	29	42
Высокий	29	71	16

Результаты контрольного этапа исследования, представленные в таблицах 3 и 4, позволяют констатировать изменения в мотивационно-ценностной сфере старшеклассников после реализации психолого-педагогической программы.

Анализ данных методики «Диагностика личностного роста школьников» (П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова) показывает, что по шкале «Семья» сохраняется стабильная структура показателей: устойчиво-позитивный уровень, как и на констатирующем этапе, составляет 50 %, при этом доля ситуативно-позитивных установок увеличилась до 50 %, а ситуативно-негативные и устойчиво-негативные установки отсутствуют. Данный результат свидетельствует о закреплении позитивного отношения к семейным ценностям и снижении негативных проявлений в данной сфере.

По шкале «Отечество» наблюдаются незначительные, но положительные сдвиги. Доля учащихся с устойчиво-позитивным уровнем увеличилась с 25 % до 29 %, при сохранении высокого процента ситуативно-позитивных установок (68 %). Ситуативно-негативный уровень снизился с 7 % до 3 %, устойчиво-негативные установки по-прежнему не выявлены. Эти данные позволяют говорить о тенденции к постепенному укреплению позитивного отношения к Отечеству, при сохранении его преимущественно ситуативного характера у большинства обучающихся.

По шкале «Земля» показатели остались неизменными по сравнению с констатирующим этапом: устойчиво-позитивный уровень зафиксирован у 57 % учащихся, ситуативно-позитивный – у 43 %. Отсутствие негативных установок свидетельствует о стабильности отношения к природной и территориальной среде проживания и подтверждает ранее выявленную сформированность данного компонента.

Наиболее выраженные изменения зафиксированы по шкале «Культура». Доля учащихся с устойчиво-позитивным уровнем увеличилась с 32 % до 54 %, в то время как показатель ситуативно-позитивных установок снизился с 53 % до 40 %, а ситуативно-негативных – с 15 % до 6 %. Полученные данные указывают на усиление осознанного и более устойчивого отношения к культурным ценностям, что может быть связано с вклю-

чением обучающихся в социокультурные и рефлексивные формы работы.

Анализ результатов контрольного этапа по методике С.С. Бубновой также демонстрирует положительную динамику по ряду показателей. Так, по шкале «Забота о близких, помощь людям» доля учащихся с низким уровнем снизилась с 32 % до 14 %, при увеличении среднего уровня до 57 % и высокого – до 29 %. Это свидетельствует об усилении просоциальных ориентаций и более выраженной направленности на помощь и поддержку других людей.

По показателю «Самооценка, авторитет, признание в обществе» на контрольном этапе полностью отсутствуют низкие значения (0 %), при резком увеличении доли учащихся с высоким уровнем до 71 % (по сравнению с 39 % на констатирующем этапе). Снижение среднего уровня до 29 % отражает перераспределение показателей в сторону более выраженной уверенности в себе и ориентации на социально значимую самореализацию.

В то же время по шкале «Готовность участвовать в жизни общества» сохраняется проблемная зона. Несмотря на снижение доли учащихся с низким уровнем с 46 % до 42 % и увеличение высокого уровня с 22 % до 16 %, основная часть обучающихся по-прежнему демонстрирует низкую или среднюю степень готовности к активному общественному участию. Это указывает на то, что формирование поведенческого компонента гражданско-патриотической мотивации требует более продолжительной и системной работы.

В целом результаты контрольного этапа исследования позволяют говорить о наличии положительной динамики в ценностно-мотивационной сфере старшеклассников, прежде всего в когнитивном и ценностном компонентах мотивации. При этом изменения в поведенческой готовности к гражданско-патриотической деятельности носят ограниченный характер, что подтверждает сложность и длительность процесса формирования устойчивой гражданской позиции у подростков.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило актуальность проблемы развития мотивации к

гражданско-патриотической деятельности старшеклассников в условиях современных социокультурных изменений. Анализ теоретических источников показал, что мотивация к гражданско-патриотической деятельности представляет собой интегративное личностное образование, включающее когнитивный, ценностно-эмоциональный и поведенческий компоненты, формирование которых в подростковом возрасте носит противоречивый и неравномерный характер.

Результаты констатирующего этапа свидетельствовали о преобладании у большинства обучающихся ситуативно-позитивных установок и средней выраженности ключевых ценностных ориентаций, что указывало на наличие позитивного потенциала при недостаточной устойчивости мотивации и ее зависимости от внешних условий. На основе полученных данных была реализована психолого-педагогическая программа, включающая комплекс мероприятий инфор-

мационно-понятийного, социокультурного, деятельностного и рефлексивного характера.

В целом полученные данные позволяют говорить о тенденции к развитию мотивации к гражданско-патриотической деятельности старшеклассников в условиях целенаправленной психолого-педагогической работы. При этом результаты данного этапа следует рассматривать как предварительные.

К основным ограничениям исследования стоит отнести отсутствие контрольной группы, что не позволяет в полной мере исключить влияние внешних факторов (возрастного развития, общего социокультурного контекста) на выявленную динамику. Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением лонгитюдного эксперимента с участием контрольной и экспериментальной групп, что может повысить валидность выводов о эффективности психолого-педагогических программ.

Список литературы:

1. Барабанщикова, В.В., Иванова, С.А. Ценностная ориентация «патриотизм»: сущность, содержание и оценка сформированности / В.В. Барабанщикова, С.А. Иванова // Национальный психологический журнал. – 2023. – №4 (52). – С. 99-114. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnaya-orientatsiya-patriotizm-suschnost-soderzhanie-i-otsenka-sformirovannosti> (дата обращения: 08.02.2026).
2. Беляев, Г.Ю. Гражданско-патриотическое воспитание в современном мире / Г.Ю. Беляев // Нижегородское образование. – 2022. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdansko-patrioticheskoe-vospitanie-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 08.02.2026).
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва [и др.]: Питер, 2008. – 398 с.
4. Гегер, А.Э., Гегер, С.А. Изучение ценностных ориентаций: специфика разных подходов / А.Э. Гегер, С.А. Гегер // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2015. – №399. – С. 13-17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-tsennostnyh-orientatsiy-spetsifika-raznyh-podhodov> (дата обращения: 16.11.2025).
5. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2011. — 512 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»). — Текст: непосредственный.
6. Казьмин, С.А. Идеи С. Л. Рубинштейна: деятельностный подход к изучению характера / С.А. Казьмин // Вестник славянских культур. – 2010. – №15. – С. 79-85. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idei-s-l-rubinshteyna-deyatelnostnyy-podhod-k-izucheniyu-haraktera> (дата обращения: 08.02.2026).
7. Кузьмина, А.В. Современные технологии гражданско-патриотического воспитания / А.В. Кузьмина. – Текст: электронный // Состав редакционной коллегии и организационного комитета: Аймурзина БТ, доктор экономических наук Ахмедова НР, доктор искусствоведения Битокова СХ, доктор филологических наук Блинкова ЛП, доктор биологических наук. – 2025. – С. 41-45.
8. Леонтьев, Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – №2. – С. 2-9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-motiva-u-a-n-leontieva-i-problema-kachestva-motivatsii> (дата обращения: 08.02.2026).
9. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с. – Текст: непосредственный.
10. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / Сост. и авт. коммент. К.А. Абульханова-Славская и А. В. Брушлинский; Отв. ред. Е. В. Шорохова; АПН СССР. Ин-т психологии АН СССР. – 2-е изд. – Москва: Педагогика, 1976. – 416 с.

11. Силкина, Н.В., Силкин, Р.С. Аксиологические основы патриотического воспитания молодежи / Н.В. Силкина, Р.С. Силкин // Вестник СГУПС: гуманитарные исследования. – 2022. – №3 (14). – С. 81-90. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskie-osnovy-patrioticheskogo-vospitaniya-molodezhi> (дата обращения: 19.01.2025).
12. Степанов, П.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова. – Москва: Академия: АПК и ПРО, 2003. – 82 с. – Текст: непосредственный.
13. Федосов, А.Ю. Гражданско-патриотическое воспитание школьников в условиях цифровой трансформации образования / А.Ю. Федосов // Нижегородское образование. – 2021. – №2. – С. 28-36. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdansko-patrioticheskoe-vospitanie-shkolnikov-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 18.01.2025).
14. Чиркова, М. М. Связь ценностных ориентаций и статуса личностной идентичности в подростковом возрасте / М. М. Чиркова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 24 (471). – С. 210-212.
15. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. – Текст: непосредственный.

A.S. Baghdasaryan, O.A. Portnova

DYNAMICS OF MOTIVATION

FOR CIVIC AND PATRIOTIC ACTIVITIES OF HIGH SCHOOL PUPILS IN CONTEXT OF IMPLEMENTATING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROGRAM

Abstract. The article presents the study results of the dynamics of motivation for civic and patriotic activities among high school pupils. The purpose of the study was to find methods for increasing motivation for civic and patriotic activities in the process of implementing a psychological and pedagogical program that includes a set of four complementary modules: information and conceptual, socio-cultural and research, activity-practical, and value-reflexive. The authors analyze the changes in the value and motivation indicators of 10th grade pupils, which were obtained at the initial and control stages of the study. The study used the "Diagnostics of schoolchildren's personality growth" methodology (P.V. Stepanov, D.V. Grigoriev, and I.V. Kuleshova) and the "Diagnostics of personality value orientations" methodology by S.S. Bubnova. The data obtained during the study indicate a positive dynamic in certain components of motivation and confirm the effectiveness of systematic psychological and pedagogical work in school settings.

Keywords: motivation of teenagers, civic and patriotic activity, value orientations, civic identity, psychological and pedagogical program.

References:

1. Barabanshchikova, V.V., Ivanova, S.A. Value orientation "patriotism": essence, content, and assessment of formation / V.V. Barabanshchikova, S.A. Ivanova // National psychological journal. – 2023. – № 4 (52). – P. 99-114. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnaya-orientatsiya-patriotizm-suschnost-soderzhanie-i-otsenka-sformirovannosti> (Date of application: 08.02.2026).
2. Belyaev, G.Yu. Civil and patriotic education in modern world / G.Yu. Belyaev // Nizhny Novgorod Education. – 2022. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdansko-patrioticheskoe-vospitanie-v-sovremennom-mire> (Date of application: 08.02.2026).
3. Bozhovich, L.I. Personality and its formation among childhood / L.I. Bozhovich. – Moscow [et al.]: Peter, 2008. – 398 p.
4. Geger, A.E., Geger, S.A. Study of value orientations: specifics of different approaches / A.E. Geger, S.A. Geger // Bull. Tom. st. un-ty. – 2015. – № 399. – P. 13-17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-tsennostnyh-orientatsiy-spetsifika-raznyh-podhodov> (Date of application: 16.11.2025).
5. Ilyin, E.P. Motivation and motives. – St. Petersburg: Peter, 2011. – 512 p.: ill. – (Series "Masters of Psychology"). – Text: direct.
6. Kazmin, S.A. S.L. Rubinstein's ideas: activity-based approach to study of character / S.A. Kazmin // Bulletin of Slavic Cultures. – 2010. – № 15. – P. 79-85. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idei-s-l-rubinshteyna-deyatelnostnyy-podhod-k-izucheniyu-haraktera> (Date of application: 08.02.2026).

7. Kuzmina, A.V. Modern technologies of civic and patriotic education / A.V. Kuzmina. – Text: electronic // Composition of editorial board and organizational committee: Aymurzina B.T., Doctor of Economics, Akhmedova N.R., Doctor of Art History, Bitokova S.Kh., Doctor of Philology, Blinkova L.P., Doctor of Biology. – 2025. – P. 41-45.
8. Leontiev, D.A. A.N. Leontiev's concept of motive and problem of motivation quality // Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology. – 2016. – № 2. – P. 2-9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-motiva-u-a-n-leontieva-i-problema-kachestva-motivatsii> (Date of application: 08.02.2026).
9. Leontiev, A.N. Activity. Conscience. Personality / A.N. Leontiev. – 2nd ed., ster. – Moscow: Smysl; Academy, 2005. – 352 p. – Text: direct.
10. Rubinstein, S.L. Problems of General Psychology / Compiled and authored by K.A. Abulkhanova-Slavskaya and A.V. Brushlinsky; Edited by E.V. Shorokhova; USSR Academy of Pedagogical Sciences. Institute of Psychology of USSR Academy of Sciences. – 2nd ed. – Moscow: Pedagogika, 1976. – 416 p.
11. Silkina, N.V., Silkin, R.S. Axiological fundamentals of patriotic education of youth / N.V. Silkina, R.S. Silkin // Bulletin of SSUPS: Humanitarian Research. – 2022. – № 3 (14). – P. 81-90. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskie-osnovy-patrioticheskogo-vozpitanija-molodezhi> (Date of application: 19.01.2025).
12. Stepanov, P.V. Diagnostics and monitoring of educational process at school / P.V. Stepanov, D.V. Grigoriev, I.V. Kuleshova. – Moscow: Academy: APKiPRO, 2003. – 82 p. – Text: direct.
13. Fedosov, A.Yu. Civil and patriotic education of schoolchildren in context of digital transformation of education / A.Yu. Fedosov // Nizhny Novgorod Education. – 2021. – № 2. – P. 28-36. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdansko-patrioticheskoe-vozpitanie-shkolnikov-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya> (Date of application: 18.01.2025).
14. Chirkova, M.M. Relationship between value orientations and personality identity status in adolescence / M.M. Chirkova. – Text: direct // Young Scientist. – 2023. – № 24 (471). – P. 210-212.
15. Elkonin, D.B. Selected psychological works / D. B. Elkonin; edited by V. V. Davydov and V. P. Zinchenko. – M.: Pedagogika, 1989. – 560 p. – Text: direct.

Статья поступила в редакцию 24.02.2026 г.

Т.Н. Гущина, И.А. Скорик
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ
СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ ДЮЦ «РОВЕСНИК» ГОРОДА КОСТРОМЫ)

Аннотация. В статье рассматривается проблема социализации подростков в средовых условиях современного дополнительного образования. Сделан акцент на новых вызовах цифровизации, интеграции и трансформации подсистем образования. Авторами выявлены и обоснованы психолого-педагогические условия успешной социализации обучающихся средствами театральной педагогики: личностная включённость педагога в решение проблем социализации детей, безопасная неформальная среда, уважение к личности подростка, использование симулятивных игр с адекватным ценностным наполнением, индивидуальное сопровождение детей с травматическим опытом. Подчёркнута роль театральной деятельности в развитии самоорганизации группы и формировании в ней дружеских связей, преодолении коммуникативных барьеров обучающихся, в повышении их самооценки. Особое внимание уделено подросткам с трудной жизненной ситуацией (жертвы буллинга и семейного насилия, дефицит социализации). Обоснован высокий профилактический и коррекционный потенциал театральной деятельности в системе дополнительного образования. Представленные материалы эмпирического исследования могут быть использованы в работе педагогов дополнительного образования, руководителей театральных студий, школьных психологов и социальных педагогов для повышения эффективности социализации подростков.

Ключевые слова: социализация, дополнительное образование, театральная деятельность, подростки, психолого-педагогические условия, неформальная среда, буллинг, кейс-стади.

Для цитирования: Гущина Т.Н., Скорик И.А. Психолого-педагогические условия успешной социализации личности средствами дополнительного образования (на примере театральной студии ДЮЦ «Ровесник» города Костромы) // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 28-34. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_29.

Введение

Современный этап развития общества характеризуется глубокими трансформациями социальных институтов и каналов социализации подрастающего поколения. Цифровая среда, ставшая неотъемлемой частью жизни подростков, создаёт риск замещения реального общения виртуальным, что зачастую оборачивается формированием избегающей позиции в отношении социальных взаимодействий офлайн, ростом социальной тревожности и снижением коммуникативных навыков [11, с. 165; 1]. В данных условиях особую значимость приобретает поиск эффективных педагогических инструментов, способствующих успешной социализации личности, развитию навыков кооперации, эмпатии и конструктивного общения.

Одним из таких инструментов выступает театральная деятельность. Как показывают современные исследования, театр не только помогает реализации возрастных потребностей подростков, но и способствует сплочению коллектива, формированию ценности дружбы и эмоциональной привязанности, улучшению

психологического климата, разрешению конфликтов как со сверстниками, так и со взрослыми [11, с. 166; 13, с. 683]. Особенно важно, что театральная деятельность создаёт условия для «ролевого экспериментирования» – безопасного проживания различных социальных ролей, что позволяет подростку осваивать новые модели поведения и приобретать позитивный социальный опыт [12]. При этом система дополнительного образования обладает уникальным потенциалом для реализации театральной педагогики, поскольку, в отличие от формального школьного образования, она строится на добровольности участия, неформальном характере общения и практической направленности деятельности [2; 1]. Однако, несмотря на признание социализирующего потенциала театральных студий в системе дополнительного образования, остаётся недостаточно изученным вопрос о комплексе психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешную социализацию подростков именно в данном пространстве.

Цель данной статьи – выявить психолого-педагогические условия успешной

социализации подростков средствами театральной деятельности в организации дополнительного образования (на примере ДЮЦ «Ровесник» г. Костромы).

Обзор литературы

Теоретико-методологическую основу исследования составляют фундаментальные труды в области социализации личности. А.В. Мудрик определяет социализацию как «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры» [10, с. 21]. Особую роль в подростковом возрасте играет общение со сверстниками [11, с. 164]. Концепция Л.С. Выготского о «социальной ситуации развития» и «зоне ближайшего развития» позволяет рассматривать театральную студию как особое пространство, где подросток осваивает новые социальные роли [6; 13, с. 684]. О.В. Рубцова отмечает, что театральная деятельность обеспечивает возникновение у подростков «микродрам», помогающих экспериментировать с ролями [12]. В зарубежной педагогике театр рассматривается как инструмент повышения эффективности коммуникации [11, с. 166]. Лонгитюдное исследование Т.А. Посакаловой и М.Р. Хуснутдиновой (2024) подтверждает, что театральная деятельность способствует интериоризации гуманистических ценностей и развитию социальной адаптированности [11, с. 173–174]. А.И. Щукина (2025) показывает профилактический потенциал театра в отношении буллинга: участие в спектаклях укрепляет уверенность, развивает эмпатию и снижает агрессию [13, с. 684–685]. Г.Ю. Беляев (2019) подчёркивает полисубъектность современной социализации и роль дополнительного образования в создании просоциальных сообществ [2; 1]. Е.Ю. Боровская (2025) выделяет условия успешной работы театральной студии с детьми с ограниченными возможностями здоровья: безопасная среда, индивидуальный подход, вовлечение родителей [4, с. 19–20]. М.Р. Илакавичус (2014) описывает театральную студию как «проектно-клубное сообщество», где самоорганизация направлена на общий творческий результат [9]. Зарубежные исследования (J. Dewey, 1938; S. Livingstone, J. Sefton-Green, 2016; J. Neelands, 2010) также подтверждают эффективность неформальных образовательных пространств и драматической игры в развитии социальных навыков [15; 16; 17; 18]. М.К. Smith (2020) акцентирует значимость добровольности и личностной значимости в неформальном образовании [18]. Особого внимания заслуживают работы, посвящённые

педагогике дополнительного образования. В.А. Березина, А.К. Бруднов, Л.Г. Логинова подчёркивают, что организации дополнительного образования выполняют функции «социального лифта» и «пространства самореализации», где ребёнок может попробовать себя в разных видах деятельности, что напрямую влияет на успешность социализации [3; 5; 8]. В.П. Голованов отмечает, что региональные системы дополнительного образования создают уникальные условия для личностного развития, основанные на вариативности, свободе выбора и неформальном общении [7, с. 45–47]. Театральная студия в данном контексте выступает моделью такого пространства.

Таким образом, анализ литературы подтверждает социализирующий потенциал театральной деятельности, однако вопрос о комплексном исследовании конкретных психолого-педагогических условий, реализуемых в повседневной практике дополнительного образования, остаётся актуальным.

Методы исследования

База исследования: МБУ ДО города Костромы «Детско-юношеский центр «Ровесник» имени Ефима Честнякова», театральная студия «Чудесное яблоко». В исследовании приняли участие подростки 12–16 лет (12 человек) в течение шести месяцев (2025/2026 учебный год).

Методы сбора данных: включённое наблюдение (педагог – автор статьи), анализ видеозаписей репетиций и выступлений, индивидуальные неформальные беседы с обучающимися и их родителями, анализ трёх клинических случаев (case study).

Средства социализации: симулятивные игры (этюды, ролевые взаимодействия, театральные постановки), приём смены лидера, создание неформальной среды.

Результаты исследования

Общая динамика группы и самоорганизация

В ходе полугодового наблюдения зафиксирована устойчивая положительная динамика. Группа из разрозненных личностей превратилась в сплочённый коллектив, способный к самоорганизации. Педагог сознательно не вмешивался в процесс выполнения заданий, что позволило подросткам самостоятельно распределять функции и координировать действия. Такая самоорганизация соответствует характеристикам «проектно-клубного сообщества», описанного М.Р. Илакавичус [9]. Данный факт позволяет

говорить о таком условии, как *поддержка самоорганизации и гибкое лидерство педагога*, который делегирует ответственность, но сохраняет общий авторитет.

Влияние смыслового наполнения игровых заданий

Использование этюдов с разным ценностным контекстом выявило значимость нравственных ориентиров. Этюд «грабители» вызывал отторжение, тогда как «спецназ, спасающий разведданные» (при той же структуре) – высокую вовлечённость. Это подтверждает мысль А.В. Мудрика о социализации как «усвоении культуры» [10, с. 21]. Выявлено условие: *использование симулятивных игр с адекватным ценностно-смысловым наполнением*, предлагающих социально одобряемые модели.

Приём смены лидера и принятие группы

Назначение лидерами застенчивых подростков не встречало сопротивления группы, что повышало их самооценку. Это согласуется с идеей Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» [6]. Здесь реализуется условие *равенства и уважения к личности*, а также *индивидуального сопровождения* детей, нуждающихся в поддержке.

Специфика образовательной среды и роль педагога

Камерное пространство, отсутствие жёсткого расписания, неформальное общение создают атмосферу «в гостях у друга». Педагог выступает как «старший товарищ», что минимизирует тревожность. Это соответствует модели «неформального образования» [18]. Данный аспект формулируется как условия *личностной включённости педагога и безопасной неформальной среды*.

Индивидуальные траектории социализации (кейсы)

Кейс 1. Девочка А., 13 лет: *преодоление последствий школьного буллинга*. Исходно: жертва буллинга, депрессия. Динамика: принятие неформального стиля педагога изменило «социальную ситуацию развития» [6], что привело к появлению друзей и жизненных целей. Условие: *личностная включённость и искренность педагога*.

Кейс 2. Девочка В., 14 лет: *коррекция травмы насилия*. Исходно: буллинг в школе, насилие в семье, страх публичности. Динамика: главная роль в спектакле при постоянной поддержке педагога и группы позволила раскрыться. Условие: *индивидуальное сопровождение детей*

с травматическим опытом в сочетании с поддержкой коллектива [4; 13].

Кейс 3. Девочка С., 12 лет: *от изоляции к коммуникации*. Исходно: дефицит социализации, молчание. Динамика: полгода невербального участия привело к включению в общение за счёт «латентного научения» в безопасной среде [18; 14]. Условие: *безопасная среда, терпение и отсутствие давления*.

Общая тенденция: все подростки, занимающиеся в студии, становятся более открытыми, коммуникабельными, уверенными в себе. Театральная деятельность выступает универсальным средством социализации.

Трудности и барьеры

Противодействие коллег, придерживающихся авторитарного стиля, и неготовность части родителей к доверительному диалогу являются серьёзными институциональными барьерами. Однако со временем, видя позитивные изменения, родители становятся союзниками.

Ограничения исследования: качественный дизайн (включённое наблюдение, case study) обеспечивает глубину, но требует верификации количественными методами. Выводы валидны для данной выборки.

Заключение

Проведённое теоретико-эмпирическое исследование, основанное на полугодовом включённом наблюдении за процессом социализации подростков 12–16 лет в театральной студии ДЮЦ «Ровесник» (г. Кострома) и анализе трёх индивидуальных траекторий развития, позволило достичь поставленной цели – выявить комплекс психолого-педагогических условий успешной социализации средствами театральной деятельности.

В ходе работы были решены все задачи: проанализированы теоретические подходы к проблеме социализации (А.В. Мудрик, Л.С. Выготский, О.В. Рубцова и др.), описаны методы эмпирического исследования, представлены результаты наблюдения, на основе которых сформулированы ключевые условия. К ним относятся:

- *личностная включённость и искренность педагога*, занимающего позицию «старшего товарища», что способствует разрушению стереотипов о жёсткой иерархии и формированию доверительных отношений (подтверждено кейсами А. и В.);

- создание безопасной, доверительной, камерной среды, свободной от жёстких регламентов и основанной на принципах неформального общения [18], что минимизирует тревожность и позволяет подросткам раскрываться в комфортном темпе (кейс С.);
- равенство и уважение к личности подростка, учёт его мнения, интересов и личных проблем, что формирует чувство собственного достоинства и базовое доверие к миру;
- использование симулятивных игр с адекватным ценностно-смысловым наполнением, предлагающих социально одобряемые ролевые модели [11; 12], что подтверждено реакцией группы на этюды «Грабители» и «Спецназ».
- Гибкое лидерство и поддержка самоорганизации, включая временное делегирование лидерских функций (приём смены лидера), что развивает у подростков ответственность и навыки кооперации в соответствии с концепцией проектно-клубного сообщества [9];
- индивидуальное сопровождение детей с трудной жизненной ситуацией (жертв буллинга, детей, переживших насилие, с дефицитом социализации), создание условий для постепенного преодоления страхов и барьеров, что согласуется с выводами А.И. Щукиной [13] и Е.Ю. Боровской [4].

Особое значение имеет подтверждённый в исследовании профилактический и

коррекционный потенциал театральной деятельности. Представленные клинические случаи (девочки А., В. и С.) наглядно демонстрируют, что театральная студия может выполнять функции «терапевтического пространства», способствуя выходу из депрессивных состояний, преодолению последствий травли и семейного насилия, формированию дружеских связей, росту самооценки и появлению жизненных перспектив.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выявленные условия и конкретные приёмы работы (смена лидера, отказ от жёсткого расписания, неформальное общение, индивидуальное сопровождение) могут быть непосредственно использованы педагогами дополнительного образования, руководителями театральных студий, школьными психологами и социальными педагогами для повышения эффективности социализации подростков. Преодоление институциональных барьеров, таких как непонимание со стороны коллег, требует просветительской работы в педагогическом сообществе о ценности гуманистической педагогики.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с проведением количественных замеров уровня социализации, лонгитюдным наблюдением за устойчивостью достигнутых результатов, а также сравнительным анализом различных моделей педагогического взаимодействия в организациях дополнительного образования.

Список литературы:

1. Беляев Г.Ю. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности. – М.: ИТИП РАО, 2009. – 108 с.
2. Беляев Г.Ю. Новые субъекты социализации и школа: партнёры или конкуренты? // Народное образование. – 2019. – № 5. – С. 45–52.
3. Березина В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 185 с.
4. Боровская Е.Ю. Театральная студия как один из методов социализации детей с ОВЗ (из опыта работы) // Исследования молодых ученых: материалы CXIV Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2025 г.). – Казань: Молодой ученый, 2025. – С. 18–22.
5. Бруднов А.К. От внешкольной работы – к дополнительному образованию детей: сборник нормативных и методических материалов / под ред. А.К. Бруднова. – М.: Владос, 2000. – 544 с.
6. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
7. Голованов В.П. Становление и развитие региональной системы дополнительного образования детей в современных социокультурных условиях. – М.: Центр «Школьная книга», 2019. – 264 с.
8. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Владос, 2006. – 349 с.

9. Илакавичус М.Р. Направления самоорганизации разновозрастных сообществ в неформальном общекультурном образовании // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2014. – Вып. 8-2. – С. 68–71.
10. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 624 с.
11. Посакалова Т.А., Хуснутдинова М.Р. Роль школьного театра в развитии коммуникации подростков: результаты лонгитюдного исследования // Психологическая наука и образование. – 2024. – Том 29. – № 6. – С. 164–177. DOI:10.17759/pse.2024290611
12. Рубцова О.В. Ролевое экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельностная технология «Мультимедиа-театр» // Культурно-историческая психология. – 2023. – Том 19. – № 2. – С. 61–69. DOI:10.17759/chp.2023190208
13. Щукина А.И. Роль школьного театра в предупреждении травли у подростков // Молодой ученый. – 2025. – № 50 (601). – С. 682–685.
14. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
15. Дьюи Дж. Опыт и образование. – Нью-Йорк: Free Press, 1938. – 96 с.
16. Ливингстон С., Сефтон-Грин Дж. Класс: жизнь и обучение в цифровую эпоху. – Нью-Йорк: New York University Press, 2016. – 368 с.
17. Нилэнде Дж. Структурирование драматической работы: справочник доступных форм в театре и драме. – Кембридж: Cambridge University Press, 2010. – 130 с.
18. Смит М.К. Неформальное образование // Энциклопедия педагогики и неформального образования. – 2020. – URL: <https://infed.org/mobi/non-formal-education/> (дата обращения: 10.02.2026).

T.N. Gushchina, I.A. Skorik
**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR SUCCESSFUL PERSONAL SOCIALIZATION BY MEANS OF ADDITIONAL EDUCATION
(ON EXAMPLE OF THEATER STUDIO AT CHILDREN AND YOUTH CENTER "ROVESNIK"
IN KOSTROMA)**

Abstract. The article deals with the problem of adolescents' socialization in the environmental conditions of modern additional education. Emphasis is placed on the new challenges of digitalization, integration and transformation of educational subsystems. The authors identify and substantiate the psychological and pedagogical conditions for successful socialization of pupils by means of theater pedagogy: personal involvement of the teacher in solving the problems of children's socialization, safe informal environment, respect for the adolescent's personality, the use of simulative games with adequate value content, individual support for children with traumatic experience. The role of theatrical activity in the development of group self-organization and the formation of friendly ties in it, overcoming communication barriers of pupils, and increasing their self-esteem is emphasized. Special attention is paid to adolescents with difficult life situations (victims of bullying and domestic violence, socialization deficit). The high preventive and corrective potential of theatrical activity in the system of additional education is substantiated. The presented materials of empirical research can be used in the work of teachers of additional education, heads of theater studios, school psychologists and social educators to improve the effectiveness of socialization of adolescents.

Keywords: socialization, additional education, theatrical activity, adolescents, psychological and pedagogical conditions, informal environment, bullying, case study.

References:

1. Belyaev G.Yu. Multi-subjectivity of education as condition for constructing socio-pedagogical reality. – М.: ITIP RAO, 2009. – 108 p.
2. Belyaev G.Yu. New subjects of socialization and school: partners or competitors? // National education – 2019. – № 5. – P. 45–52.
3. Berezina V.A. Additional education of children as means of their creative development: diss. ... Cand. Ped. Sciences. – М., 2011. – 185 p.

4. Borovskaya E.Yu. Theater studio as method of socialization for children with disabilities (from work experience) // Research of young scientists: materials if CXIV International scientific conference (Kazan, December 2025). – Kazan: Young Scientist, 2025. – P. 18–22.
5. Brudnov A.K. From out-of-school work to additional education of children: collection of regulatory and methodological materials / edited by A.K. Brudnov. – M.: Vldos, 2000. – 544 p.
6. Vygotsky L.S. Psychology of human development. – M.: Smysl; Eksmo, 2005. – 1136 p.
7. Golovanov V.P. Formation and development of regional system of additional education for children in modern socio-cultural conditions. – M.: Centre «Shkolnaya kniga», 2019. – 264 p.
8. Evladova E.B., Loginova L.G., Mikhailova N.N. Additional education of children: textbook for students of secondary vocational education institutions. – M.: Vldos, 2006. – 349 p.
9. Ilakavichus M.R. Directions of self-organization of different-age communities in non-formal general cultural education // Historical, Philosophic, Political and Law sciences, Culture Studies and Art History. Issues of theory and practice. – 2014. – Issue 8-2. – P. 68–71.
10. Mudrik A.V. Socialization of man: textbook. – M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2011. – 624 p.
11. Poskakalova T.A., Khusnutdinova M.R. Role of school theater in development of adolescent communication: results of longitudinal study // Psychological science and education. – 2024. – Vol. 29. – № 6. – P. 164–177. DOI:10.17759/pse.2024290611
12. Rubtsova O.V. Role experimentation of adolescents in context of L.S. Vygotsky's ideas: activity-based technology "Multimedia Theater" // Cultural-Historical Psychology. – 2023. – Vol. 19. – № 2. – P. 61–69. DOI:10.17759/chp.2023190208
13. Shchukina A.I. Role of school theater in preventing bullying among adolescents // Young Scientist. – 2025. – № 50 (601). – P. 682–685.
14. Elkonin D.B. Psychology of game. – M.: Vldos, 1999. – 360 p.
15. Dewey J. Experience and education. – New York: Free Press, 1938. – 96 p.
16. Livingstone S., Sefton-Green J. Class: living and learning in digital age. – New York: New York University Press, 2016. – 368 p.
17. Neelands J. Structuring drama work: handbook of available forms in theatre and drama. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 130 p.
18. Smith M. K. Non-formal education // Encyclopedia of pedagogy and informal education. – 2020. – URL: <https://infed.org/mobi/non-formal-education/> (Date of application: 10.02.2026).

Статья поступила в редакцию 9.04.2026 г

В.А. Антохина, К.Д. Насырова

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ
В РАБОТЕ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в частности интерактивных образовательных платформ Genially и LearningApps.org, для организации работы с лингвистически одарёнными обучающимися начальных классов. На основе осмысления требований ФГОС НОО и ФОП НОО, психолого-педагогических особенностей одаренных обучающихся обосновывается необходимость индивидуализированного сопровождения данной категории детей. Представлены результаты предпринятого авторами анализа интерактивных образовательных платформ с точки зрения их обучающего и развивающего потенциала и рисков. Раскрыты возможности применения интерактивных образовательных платформ Genially и LearningApps.org с использованием ИИ в работе с лингвистически одаренными обучающимися: для размещения авторских нестандартных заданий, для их геймификации, иллюстрирования с использованием ИИ, в частности, для предъявления их в форме интерактивной лингвистической сказки, интерактивной квест-игры, интерактивного проблемного диалога с персонажами. Апробация обсуждаемых материалов в МБОУ «СОШ № 16» г. Обнинска Калужской области подтвердила рост познавательного интереса и вовлеченности в анализ языковых явлений у лингвистически одарённых обучающихся.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, интерактивные образовательные платформы, лингвистически одаренные обучающиеся, нестандартные задания, ФГОС НОО, ФОП НОО.

Для цитирования: Антохина В.А., Насырова К.Д. Использование современных интерактивных образовательных платформ в работе с лингвистически одаренными обучающимися начальных классов // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 34-44. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_35.

Введение

В современном образовательном пространстве Российской Федерации выявление, поддержка и развитие одаренных обучающихся рассматривается как приоритетное направление государственной политики в сфере образования. Данное положение закреплено в федеральных нормативных документах, определяющих стратегию развития начального общего образования: в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) и в Федеральной образовательной программе начального общего образования (ФОП НОО) [12; 13].

Пункт 34.2. ФГОС НОО в качестве требований для реализации программы начального общего образования определяет создание условий, обеспечивающих возможность работы с одаренными детьми, организацию интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности [13, с. 34]. Пункты 37.5 и 37.6 ФГОС НОО конкретизируют психолого-педагогические условия реализации

программы начального образования и подчеркивают необходимость психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся, включающего мониторинг возможностей и способностей обучающихся; выявление, поддержку и сопровождение одаренных детей квалифицированными специалистами (педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, тьютором и социальным педагогом) [13, с.34].

В соответствии с требованиями Федеральной образовательной программы начального общего образования (п. 17.2 ФОП НОО) для ее реализации необходимо организовать деятельность педагогического коллектива по созданию индивидуальных программ и учебных планов для одаренных, успешных обучающихся [12, с 3].

Предпринятый нами анализ научных работ по обсуждаемой проблематике показывает, что за прошедшее столетие, с начала изучения проблемы Льюисом Терманом, американским психологом, основоположником научного исследования данной проблемы, который ввел в научный оборот само понятие «одаренные дети» [18]; Б. М. Тепловым, автором фундаментальных научных

работ по названной теме [11], в отечественной науке достигнуты впечатляющие результаты. При этом внимание исследователей сосредоточивалось преимущественно на психолого-педагогических аспектах проблемы: на раскрытии природы одаренности [1], лингвистической одаренности [2], их проявлений [15], видов одаренности [6], на разработке диагностических методик по выявлению одаренных детей [1]; на определении основных направлений и форм работы с одаренными детьми [9].

В то же время анализ реальной школьной практики, данные специальных исследований убедительно свидетельствуют о том, что сегодня проблема организации методического сопровождения одаренных обучающихся не может считаться решенной [7]. Современные педагоги испытывают психологические и педагогические трудности в организации работы с лингвистически одаренными обучающимися начальных классов, в том числе из-за разнообразия видов одаренности, из-за противоречивости существующих теоретических моделей и методов работы с одаренными детьми [16, с. 81]. Е.П. Ильин отмечает, что в современной образовательной практике ограничивается развитие оригинального мышления обучающихся, в результате чего одаренные дети, не получая интеллектуальных вызовов и возможностей для реализации своего умственного потенциала, утрачивают мотивацию к проявлению своих способностей [4, с. 223]. По данным Н.Б. Шумаковой, ведущего научного сотрудника лаборатории психологии одаренности (Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований), за период обучения в начальных классах около 30% одаренных детей снижают свои показатели интеллектуального и творческого развития [15, с. 1].

Сказанное свидетельствует об актуальности поиска современных эффективных методических средств, форм, приемов успешной организации методического сопровождения лингвистически одаренных обучающихся начальных классов в отечественном образовательном пространстве.

В задачи данной статьи входит:

– определить теоретические основания отбора методического инструментария для организации работы с лингвистически одаренными обучающимися начальных классов;

– проанализировать возможности современных образовательных платформ Genially и LearningApps.org в организации методического сопровождения лингвистически одаренных обучающихся;

– предложить для обсуждения методический инструментарий, ориентированный на применение интерактивных образовательных платформ в сочетании с использованием ИИ в работе с лингвистически одаренными обучающимися начальных классов.

Теоретические основы исследования

Теоретические основания отбора методического инструментария для организации работы с лингвистически одаренными обучающимися начальных классов могут составить положения о сущности и проявлениях одаренности и, в частности лингвистической одаренности, о психолого-педагогических особенностях лингвистически одаренных обучающихся начальных классов.

В Рабочей концепции одаренности, изданной в 2003 году по заказу Министерства образования Российской Федерации, одаренность рассматривается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [10, с. 7].

Одним из признанных в педагогической науке видов специальной одаренности является лингвистическая одаренность, характеризующаяся повышенным уровнем способностей к ускоренным процессам мышления на родном и чужом языке, активной познавательной деятельностью в области теории и истории языка, креативностью в выборе способа общения на иностранном языке, устойчивой мотивацией в изучении языка [8, с. 171].

В ходе анализа психолого-педагогической и лингво-методической литературы по проблеме исследования [5, 14] нами были выделены следующие психолого-педагогические особенности лингвистически одаренных обучающихся начальных классов:

- 1) наличие устойчивой мотивации к изучению русского языка;
- 2) умение быстро запоминать прослушанный материал, выделять и осмысливать главное в аутентичном тексте;
- 3) наличие языковой интуиции (умения осмысленно конструировать и оперировать речевыми единицами, которых ранее не было в речевом опыте обучающегося);
- 4) способность выразительно, интересно, захватываяще, полно и понятно доносить до окружающих информацию при помощи языковых средств;
- 5) восприимчивость к новой информации, отсутствие боязни трудностей, интерес к заданиям повышенной сложности.

Результаты и дискуссия

Осмысление природы лингвистической одаренности, психолого-педагогических особенностей лингвистически одаренных детей дает основание для двух, по крайней мере, методических выводов. Во-первых, одним из ключевых методических инструментов формирования познавательного интереса к русскому языку у лингвистически одаренных обучающихся начальных классов следует признать нестандартные задания, определяемые нами как учебные задания повышенной сложности, предлагающие для анализа смешиваемые, конкурирующие факты языка, выполнение которых требует от обучающихся не простого воспроизведения изученных знаний и умений, а вывода способа действия, нового взгляда на известные явления языка, преодоления стереотипов, установления причинно-следственных, межпонятийных связей, обобщения, осознанного выбора в ситуации неопределенности на основе глубокого осмысления лингвистической природы изученных понятий.

Во-вторых, в работе с лингвистически одаренными обучающимися мы не можем обойти вниманием новую реальность, возникшую в результате развития новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Безусловно, эти особенности социальной жизни должны учитываться при организации работы с данной категорией школьников. В требованиях ФГОС НОО к метапредметным результатам освоения программы начального образования отмечается необходимость «...активного использования ...средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач» обучающимися начальных классов [13, с. 1]. В специальных исследованиях подчеркивается: применение информационных технологий и компьютерных средств обучения повышает познавательную активность учащихся и расширяет их кругозор [3].

Одним из эффективных способов реализации информационно-коммуникационных технологий в образовании является использование интерактивных образовательных платформ. Интерактивная образовательная платформа представляет собой цифровой ресурс, предназначенный для организации учебного процесса с помощью интерактивных элементов, таких как видеоуроки, тесты, игры и задания [17]. Данные платформы преобразуют учебный процесс в увлекательную деятельность, обеспечивая возможность быстрого создания качественных тренировочных упражнений, что позволяет реализовать дифференцированное и индивидуализированное обучение

лингвистически одаренных обучающихся начальных классов [3].

Подвергнем анализу наиболее распространенные интерактивные образовательные платформы Genially и LearningApps.org с точки зрения их достоинств, недостатков, рисков и возможностей использования при организации работы с лингвистическими одаренными обучающимися.

Genially

Достоинства: функциональность и интерактивность - платформа позволяет создавать разные типы интерактивных заданий (викторины, игры, презентации, инфографику с возможностью встраивания аудио, видео, анимации и других интерактивных элементов); удобство - платформа предоставляет готовые и настраиваемые шаблоны для квизов, квестов и других форматов, что позволяет сделать процесс создания интерактивных заданий более простым.

Недостатки: высокие временные затраты на разработку контента (создание полноценного интерактивного задания требует значительных усилий и временных затрат – более 4 часов); ограниченные возможности бесплатной версии - преобладают платные шаблоны для разработки интерактивных заданий; интерфейс на английском языке, что обуславливает возникновение сложностей при разработке контента без поддержки современных браузеров; преобладание заданий воспроизводящего типа при отсутствии нестандартных заданий – одного из основополагающих методических инструментов формирования познавательного интереса к русскому языку у лингвистически одаренных обучающихся.

Риски: ограниченность доступа в отдельных регионах, сбой в интернет-соединении.

Возможности: авторская разработка персонализированных заданий для лингвистически одаренных обучающихся; трансформация традиционного урока в интерактивное языковое приключение с использованием ИИ для геймификации и визуализации контента, что способствует активному вовлечению лингвистически одаренных детей в решение учебных задач.

LearningApps.org

Достоинства: высокая функциональность и разнообразие - платформа поддерживает создание множества интерактивных заданий (викторины, карточки, пазлы, кроссворды, memory-игры), с возможностью добавления изображений, аудио и текста, что способствует активизации учебной деятельности лингвистически одаренных школьников; простота и удобство использования - понятный интерфейс на нескольких языках (включая русский), готовые шаблоны и быстрая публи-

кация заданий без глубоких навыков программирования.

Недостатки: зависимость от браузера - возможны сбои в мобильных устройствах или старых версиях ПО; отсутствие нестандартных заданий - одного из основополагающих методических инструментов формирования познавательного интереса к русскому языку у лингвистически одаренных обучающихся.

Риски: технические неполадки (сбои в интернет-соединении).

Возможности: разработка персонализированных нестандартных заданий для лингвистически одаренных обучающихся; создание банка упражнений по русскому языку для рассматриваемой категории младших школьников.

Предпринятый нами анализ возможностей наиболее распространённых интерактивных образовательных платформ (LearningApps.org и Genially) показал, что задания, представленные на них, не обеспечивают необходимый для работы с одаренными детьми уровень сложности, обусловленный самой природой лингвистических явлений, это означает, что они не могут удовлетворить познавательные потребности детей с

признаками одаренности, что создает риск потери мотивации. Этот дефицит определяет необходимость самостоятельной разработки педагогом начального образования качественных методических материалов для использования на обсуждаемых платформах.

Рассмотрим возможности применения интерактивных образовательных платформ Genially и LearningApps.org с использованием ИИ для размещения, геймификации и визуализации нестандартных заданий по русскому языку, адресованных лингвистически одаренным обучающимся.

А. Представление нестандартных заданий в форме интерактивной лингвистической сказки с использованием ИИ.

На интерактивной образовательной платформе Genially с использованием ИИ мы представили разработанную нами типологию нестандартных заданий в форме лингвистической сказки «Путешествие в царство Звуков и Букв». В процессе её прохождения обучающиеся узнают, что они попали в царство Звуков и Букв и, чтобы вернуться домой, им необходимо проверить свои знания и доказать любовь к русскому языку (рисунок 1).



Рисунок 1 - Обращение к лингвистически одаренным обучающимся в лингвистической сказке «Путешествие в царство Звуков и Букв», представленной на интерактивной образовательной платформе Genially

В ходе выполнения нестандартных заданий обучающиеся передвигаются по интерактивной карте, созданной при помощи искусственного интеллекта (рисунок 2).

Приведем примеры разработанных нами нестандартных заданий, которые требуют от обучающихся самостоятельного выведения способа действия (интонирования звуков в составе слов) в

ходе сказочного «Путешествия в царство Звуков и Букв».

1. При анализе звукового состава слов (рисунок 3, рисунок 4).

2. При установлении межпоятийных связей между звуками языка и буквами, их обозначающими (рисунок 5).



Рисунок 2 - Интерактивная карта, задающая логику выполнения нестандартных заданий (создана при помощи искусственного интеллекта)



Рисунок 3 - Задание, стимулирующее лингвистически одаренных обучающихся к выведению способа действия при анализе звукового состава слов (представлено на платформе Genially)



Рисунок 4 - Задание, стимулирующее лингвистически одаренных обучающихся к выведению способа действия при анализе звукового состава слов (представлено на платформе Genially)



Рисунок 5 - Задание, стимулирующее лингвистически одаренных обучающихся к выведению способа действия при установлении связей между звуками языка и буквами, их обозначающими (представлено на платформе Genially)

Б. Представление нестандартных заданий в форме интерактивной квест – игры.

На интерактивной образовательной платформе Genially мы представили разработанную нами типологию нестандартных заданий в форме

квест – игры «Фонетический детектив». В процессе прохождения квеста обучающиеся, передвигаясь по интерактивной карте, выполняют серию нестандартных заданий, чтобы получить звание фонетического детектива (рисунок 6).

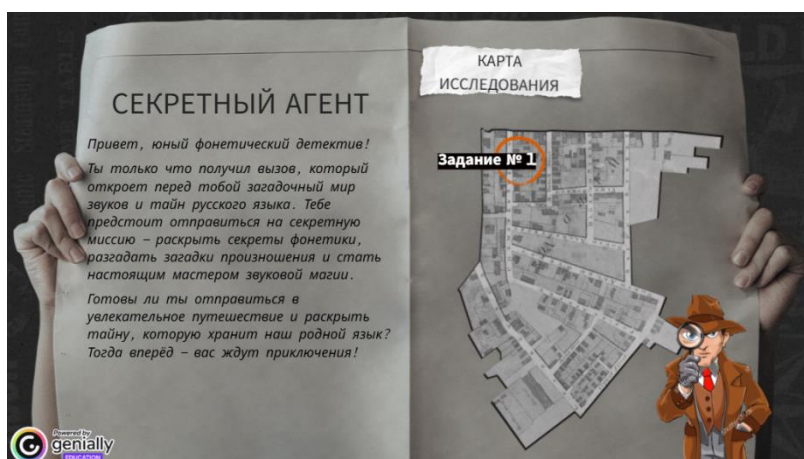


Рисунок 6 - Интерактивная карта, созданная при помощи искусственного интеллекта (представлено на платформе Genially)

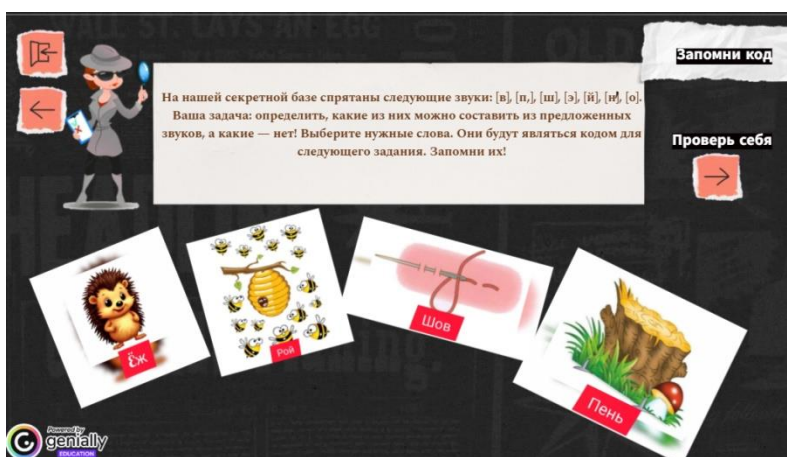


Рисунок 7- Задание, инициирующее разграничение школьниками звука и буквы (представлено на платформе Genially)

Пример разработанного нами нестандартного задания, выполняемого школьниками в ходе квест – игры «Фонетический детектив» на интерактивной образовательной платформе Genially, представлен на рисунке 7.

В. Представление нестандартных заданий в форме интерактивного проблемного диалога с персонажами контента.

Данный вид заданий предполагает вовлечение обучающихся в общение с персонажами-помощниками, которые ставят перед ними линг-

вистическую задачу, требующую самостоятельного решения.

Приведем примеры разработанных нами нестандартных заданий.

1. Задание, направленное на формирование у обучающихся лексико-семантического анализа фразеологизмов (рисунок 8).

2. Задание, направленное на преодоление типичной трудности обучающихся начальных классов - смешения звука и буквы (рис. 9).

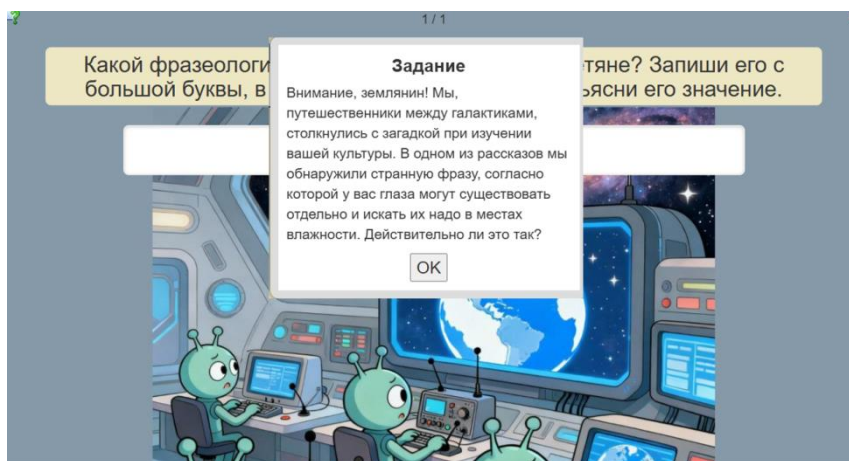


Рисунок 8 - Задание, инициирующее выполнение лексико – семантического анализа фразеологизмов лингвистически одаренными обучающимися (представлено на платформе LearningApps)

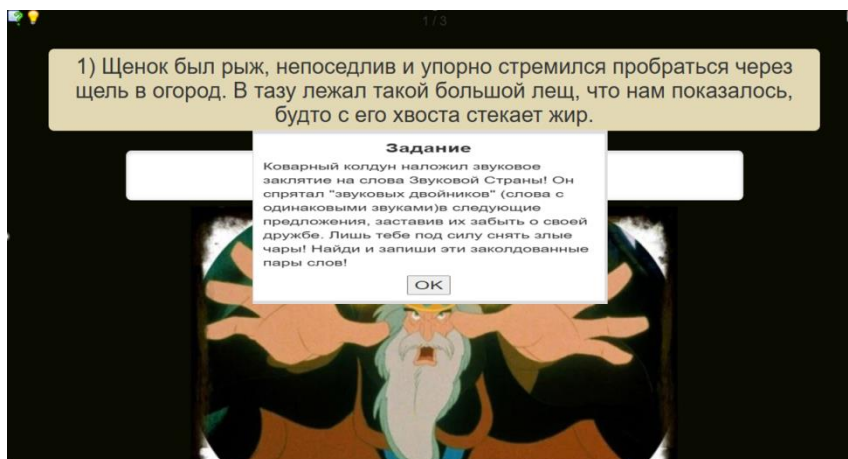


Рисунок 9 - Задание, направленное на преодоление типичной трудности обучающихся начальных классов, связанной со смешением звука и буквы (представлено на платформе LearningApps)

Заключение. Апробация рассмотренного методического инструментария в работе с лингвистически одаренными обучающимися вторых классов МБОУ «СОШ № 16» города Обнинска убедительно показала, что информационно- коммуникационные технологии, в частности интерактивные платформы Genially и LearningApps.org, представляют собой эффективное средство организации работы с лингвистически одарёнными обучающимися начальных классов. Вместе с тем обучающиеся испытывали объективные трудно-

сти при выполнении заданий данного типа: им необходимо было осуществить смысловое чтение текста для выделения ключевой информации (представленной в тексте в неявном виде) и определения лингвистической проблемы, требующей решения. Применение интерактивных образовательных платформ Genially и LearningApps с использованием ИИ для геймификации и визуализации контента стимулирует познавательный интерес у лингвистически одаренных обучающихся начальных классов к изучению русского языка.

Зафиксировано глубокое вовлечение обучающихся в процесс анализа языковых явлений: дети активно взаимодействовали с платформой, проявляли инициативу и желание самостоятельно разобраться с решением поставленной языковой задачи.

Данные платформы позволяют реализовать требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), обеспечивая индивиду-

ализацию, дифференциацию и развивающую направленность учебного процесса. Но при этом особо подчеркнем: нейросеть - не замена учителю, а прекрасный помощник прежде всего в визуализации и геймификации образовательных материалов, адресованных лингвистически одаренным детям. ИИ служит мощным инструментом в руках педагога, но не может заменить профессиональное методическое мышление и лингвистическую компетентность учителя.

Список литературы:

1. Богоявленская, Д. Б. Одарённость: природа и диагностика / Д. Б. Богоявленская // Москва: Институт психологии РАН, 2020 - 294 с. - ISBN 978-5-9270-0422-3— Текст: непосредственный
2. Богус М.Б. Лингвистическая одаренность: структурно-функциональный анализ сущности и технологий выявления/ М.Б. Богус – Текст: электронный // Современные наукоемкие технологии: научный журнал – Иваново, 2023– №11 – С. 93-97 – URL: <https://clck.ru/bQmRM> (дата обращения: 30.03.2026).
3. Зайнуллина Л. Ф. Методы и формы работы с одарёнными детьми на уроках английского языка / Зайнуллина Л. Ф. // Педтехнологии: международного электронный журнал – Текст: электронный – URL: <https://www.pedt.ru/categories/2/articles/486> (дата обращения: 30.03.2026)
4. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости: учебное пособие / Е. П. Ильин – Санкт-Петербург, 2011 – С. 444 – ISBN 978-5-49807-39-5 – Текст: непосредственный.
5. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды / Н. С. Лейтес. — Москва, 2003— 464 с. — ISBN 5-89502-510-2— Текст: непосредственный
6. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / Н. С. Лейтес — Текст: непосредственный// Издательство Академия – Москва, 2000 – ISBN 5-7695-0646-6
7. Лейтес, Н. С. Возрастная одарённость школьников / Н. С. Лейтес - 2-е изд. Москва: ФЛИНТА, 2023. - 328 с. - ISBN 978-5-9765-4624-5— Текст: непосредственный
8. Озерова, О. В. Лингвистическая одаренность обучающихся: сущность, структура, характеристики / О. В. Озерова. – Текст : электронный // Педагогика: научный журнал – Москва, 2020 – № 3 – С. 170 -174 – URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2020-3/18-ozerova.pdf> (дата обращения: 30.03.2026)
9. Панов, В. И. Психолого-педагогические основы работы с одарёнными детьми: монография / В. И. Панов — Текст: непосредственный // Москва: Педагогическое общество России, 2019 - 272 с. ISBN 978-5-93134-611-9
10. Рабочая концепция одаренности /Д. Б. Богоявленская, Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский [и др.]. – 2-е издание, расширенное и переработанное –Издательство МАГИСТР – Москва, 2003– С. 94 – Текст: электронный – URL: <https://clck.ru/Bsnjg> (дата обращения: 30.03.2026)
11. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий: избр. работы /Б. М. Теплов – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961 - 536 с. — Текст: непосредственный
12. Федеральная образовательная программа начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 372 // Правовая база данных –Москва, 2023 — Текст: электронный – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego-ii/17/> (дата обращения: 30.03.2026).
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 (ред. от 11 декабря 2020 г.) // официальный сайт Федеральных государственных образовательных стандартов – Москва, 2009 – Текст: электронный – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 30.03.2026).
14. Хитрова, Г. В. Психолого-педагогические условия развития лингвистических способностей младших школьников / Г. В. Хитрова, Е.И. Гусева, Л. Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник: научный журнал – Ярославль, 2014 – Том 2 – № 4 – С. 242-248 – Текст: электронный – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22810821> (дата обращения: 22.11.2025)

15. Шумакова, Н. Б. Специфика и проблемы развития одаренных детей в младшем школьном возрасте / Н. Б. Шумакова // Психолого-педагогические исследования: электронный журнал – Москва, 2018 – Том 10 – № 1 – С. 1-7 – Текст: электронный – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2018_n1/psyedu_2018_n1_Shumakova.pdf (дата обращения: 30.03.2026).
16. Щербатых, Л. Н. Специфика работы с лингвистически одаренными школьниками / Л. Н. Щербатых – Текст: электронный // Наука и школа: научный журнал – Москва, 2012 – №4 – С. 201 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-raboty-s-lingvisticheski-odarennymi-shkolnikami> (дата обращения: 30.03.2026).
17. Яковлева, Т.А. Применение интерактивных образовательных платформ для повышения эффективности учебного процесса/ Т.А. Яковлева – Текст: электронный // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых: научный журнал – Комсомольск-на-Амуре, 2025 – №3 – С. 112 – URL: <https://clc.li/IUWTn> (дата обращения: 30.03.2026).
18. Terman, L. M. Genetic studies of genius. Vol. 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children / L. M. Terman. -- Stanford : Stanford University Press, 1925. - 662 p.

V.A. Antokhina, K.D. Nasyrova

USAGE OF MODERN INTERACTIVE EDUCATIONAL PLATFORMS IN WORK WITH LINGUISTICALLY GIFTED PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article discusses the possibilities of using information and communication technologies (ICT), in particular interactive educational platforms Genially and LearningApps.org, for organizing work with linguistically gifted primary schoolchildren. Based on the understanding of the requirements of the Federal State Educational Standard of Primary General Education and the Federal Educational Program of Primary General Education, the psychological and pedagogical characteristics of gifted students, the need for individualized support of this category of children is substantiated. The results of the authors' analysis of interactive educational platforms in terms of their learning and developmental potential and risks are presented. There are revealed the possibilities of using interactive educational platforms Genially and LearningApps.org using AI in working with linguistically gifted pupils: to post author's non-standard tasks, to gamify them, to illustrate them using AI, in particular, to present them in the form of an interactive linguistic fairy tale, an interactive quest game, and an interactive problematic dialogue with characters. Approbation of the discussed materials at MBEE "Secondary school № 16" in Obninsk, Kaluga Region, confirmed the growth of cognitive interest and involvement in the analysis of linguistic phenomena among linguistically gifted pupils.

Keywords: information and communication technologies, interactive educational platforms, linguistically gifted pupils, non-standard tasks, FSES PGE, FEP PGE.

References:

1. Bogoyavlenskaya, D.B. Giftedness: nature and diagnosis / D.B. Bogoyavlenskaya // Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 2020 - 294 p. - ISBN 978-5-9270-0422-3— Text: direct
2. Bogus M.B. Linguistic giftedness: structural and functional analysis of essence and technologies of detection / M.B. Bogus - Text: electronic // Modern high-tech technologies: scientific journal – Ivanovo, 2023 – № 11 – P. 93-97 – URL: <https://clck.su/bQmRM> (Date of application: 30.03.2026).
3. Zainullina L.F. Methods and forms of work with gifted children at English lessons / Zainullina L.F. // Pedtechnologies: international electronic journal – Text: electronic – URL: <https://www.pedt.ru/categories/2/articles/486> (Date of application: 30.03.2026)
4. Ilyin, E.P. Psychology of creativity, creative activity, giftedness: textbook / E.P. Ilyin – St. Petersburg, 2011 – P. 444 – ISBN 978-5-49807-39-5 – Text: direct.
5. Leites N.S. Age-related giftedness and individual differences: selected works / N.S. Leites. — Moscow, 2003— 464 p. — ISBN 5-89502-510-2— Text: direct
6. Leites N.S. Age-related giftedness of schoolchildren: manual for students of higher pedagogical institutions / N.S. Leites — Text: direct// PH Akademiya – Moscow, 2000 – ISBN 5-7695-0646-6
7. Leites, N.S. Age-related giftedness of schoolchildren / N.S. Leites - 2nd ed. Moscow: FLINTA, 2023. - 328 p. - ISBN 978-5-9765-4624-5— Text: direct
8. Ozerova O.V. Linguistic giftedness of students: essence, structure, characteristics / O.V. Ozerova. — Text: electronic // Pedagogy: scientific journal – Moscow, 2020 – № 3 – P. 170-174 – URL:

- <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2020-3/18-ozeroва.pdf> (Date of application: 30.03.2026)
9. Panov, V.I. Psychological and pedagogical fundamentals of work with gifted children: monograph / V.I. Panov — Text: direct // Moscow: Pedagogical society of Russia, 2019 - 272 p. ISBN 978-5-93134-611-9
 10. Working concept of giftedness /D.B. Bogoyavlenskaya, Yu.D. Babayeva, A.V. Brushlinsky [et al.]. – 2nd edition, expanded and revised –Publishing House MAGISTER – Moscow, 2003– P. 94 – Text: electronic – URL: <https://clcl.i/Bsnjg> (Date of application: 30.03.2026)
 11. Teplov, B.M. Problems of individual differences: selected works / B.M. Teplov – Moscow: Publishing House of Academy of Pedagogical Sciences of RSFSR, 1961 - 536 p. — Text: direct
 12. Federal Educational Program of Primary General Education: Order № 372 of Ministry of Education of Russian Federation dated May 18, 2023 // Legal database –Moscow, 2023 -- Text: electronic – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego/ii/17/> (Date of application: 30.03.2026).
 13. Federal State Educational Standard of Primary General Education: Order of Ministry of Education and Science of Russian Federation № 373 dated October 6, 2009 (as amended on December 11, 2020) // official website of Federal State Educational Standards – Moscow, 2009 – Text: electronic – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (Date of application: 30.03.2026).
 14. Khitrova, G.V. Psychological and pedagogical conditions for development of linguistic abilities of primary schoolchildren / G.V. Khitrova, E.I. Guseva, L.F. Tikhomirova // Yaroslavl pedagogical bulletin: scientific journal – Yaroslavl, 2014 – Volume 2 – № 4 – P. 242-248 – Text: electronic – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22810821> (Date of application: 22.11.2025)
 15. Shumakova, N.B. Specifics and problems of development of gifted children at primary school age / N.B. Shumakova // Psychological and pedagogical research: electronic journal – Moscow, 2018 – Volume 10 – № 1 – P. 1-7 – Text: electronic – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2018_n1/psyedu_2018_n1_Shumakova.pdf (Date of application: 30.03.2026).
 16. Shcherbatykh, L. N. Specifics of working with linguistically gifted schoolchildren / L.N. Shcherbatykh – Text: electronic // Science and school: scientific journal – Moscow, 2012 – № 4 – P. 201 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-raboty-s-lingvisticheski-odarennymi-shkolnikami> (Date of application: 30.03.2026).
 17. Yakovleva, T.A. Usage of interactive educational platforms for improving effectiveness of educational process / T.A. Yakovleva – Text: electronic // Bulletin of scientific society of students, postgraduates and young scientists: scientific journal – Komsomolsk-on-Amur, 2025 – № 3 – P. 112 – URL: <https://clcl.i/IUWTn> (Date of application: 30.03.2026).
 18. Terman, L. M. Genetic studies of genius. Vol. 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children / L. M. Terman. - Stanford: Stanford University Press, 1925. - 662 p.

Статья поступила в редакцию 12.05.2026 г.

В.Г. Литвишко, Н.Ю. Штрекер
ИДЕИ СВЯТООТЕЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
В ТРУДАХ С.А. РАЧИНСКОГО И К.П. ПОБЕДОНОСЦЕВА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу педагогических концепций С.А. Рачинского и К.П. Победоносцева в контексте их опоры на святоотеческую традицию. Рассматриваются теоретические основания и практические подходы двух педагогов-консерваторов к построению национальной школы во второй половине XIX века. Раскрывается специфика рецепции святоотеческого наследия: от практико-ориентированного синтеза у Рачинского до концептуально-идеологического обоснования у Победоносцева. Особое внимание уделено реализации идей в системе церковно-приходских школ. Показано, что при единстве духовно-нравственных оснований подходы Рачинского и Победоносцева различались по способам воплощения святоотеческого идеала: от монастырски-общинного уклада к государственно-церковной образовательной политике.

Ключевые слова: святоотеческая педагогика, С.А. Рачинский, К.П. Победоносцев, церковно-приходская школа, духовно-нравственное воспитание, православная педагогика, народное образование, консервативная педагогика, Россия XIX века.

Для цитирования: Литвишко В.Г., Штрекер Н.Ю. Идеи святоотеческой педагогики в трудах С.А. Рачинского и К.П. Победоносцева: сравнительный анализ // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 44-50. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_45.

Введение

Вторая половина XIX века в истории российского образования ознаменована интенсивным поиском мировоззренческих и организационных оснований национальной школы. Реформы 1860-х годов, развитие земской и министерской школ, распространение позитивистских и либеральных педагогических доктрин – все это создавало сложный и противоречивый контекст, в котором формировалось консервативно-православное направление педагогической мысли. Его крупнейшими представителями по праву считаются Сергей Александрович Рачинский (1833-1902) и Константин Петрович Победоносцев (1827-1907), чьи теоретические воззрения и практическая деятельность оказали определяющее влияние на становление церковно-приходской школы как масштабного образовательного института дореволюционной России.

Обращение к святоотеческой педагогической традиции являлось для обоих мыслителей не просто данью религиозному мировоззрению, но осознанным методологическим выбором, противопоставлявшимся западноевропейским моделям образования. Под святоотеческой педагогикой в данной статье понимается совокупность принципов, подходов и практик воспитания, сформированных в трудах отцов и учителей Церкви IV-VIII веков и актуализированных в русской духовной традиции XIX столетия, в том числе в творениях святителя Феофана Затворника и других русских подвижников [16, с. 8-10].

Сравнительный анализ педагогических идей Рачинского и Победоносцева в их отношении к святоотеческому наследию представляет особый научный интерес, поскольку позволяет выявить как инвариантное идейное ядро консервативно-православной педагогики, так и вариативные способы его концептуализации и практического воплощения. Несмотря на то, что оба мыслителя неоднократно становились объектом историко-педагогических исследований, специальных работ, посвященных именно сравнению их подходов к рецепции святоотеческой педагогики, в научной литературе представлено недостаточно, что обуславливает актуальность настоящей статьи.

Святоотеческая педагогическая традиция: основные принципы

Святоотеческая педагогика представляет собой целостное учение о воспитании человека, основанное на христианской антропологии и социологии. Ее фундаментальные принципы могут быть эксплицированы из творений святителей Василия Великого, Григория Богослова, Иоанна Златоуста, Григория Нисского, а также из аскетических сочинений последующей традиции. К числу базовых положений святоотеческой педагогики относятся: учение о богообразности человеческой личности и ее призвании к обожению; понимание воспитания как соработничества Божественной благодати, усилий воспитателя и свободного произволения воспитуемого; признание первенства духовно-нравственного начала

над интеллектуальным; требование целостности воспитательного процесса, охватывающего ум, сердце и волю; принцип постепенности и учета индивидуальных особенностей; положение о неразрывной связи воспитания с жизнью Церкви и ее таинствами.

Русская духовная традиция XIX века актуализировала святоотеческое педагогическое наследие применительно к задачам народного просвещения. Особое значение в этом контексте имели труды святителя Феофана Затворника (1815-1894), который разработал развернутую педагогическую концепцию, основанную на святоотеческом учении о трехсоставности человеческой природы (дух, душа, тело) и иерархическом соподчинении ее элементов. Его книга «Путь ко спасению» содержит детально проработанную систему христианского воспитания, в которой духовное становление личности рассматривается как постепенный процесс, требующий от воспитателя мудрого сочетания требовательности и любви, свободы и послушания [8, с. 121-125].

Святоотеческая традиция предлагала педагогике не набор формальных методических приемов, а глубинное понимание природы воспитательного процесса, его целей и средств. Именно это обстоятельство привлекло к ней внимание русских педагогов-консерваторов, стремившихся выстроить национальную систему образования на духовных основаниях, альтернативных западноевропейскому рационализму и секуляризму.

Педагогическая система С. А. Рачинского: синтез веры, труда и творчества

Сергей Александрович Рачинский, профессор Московского университета, оставивший блестящую академическую карьеру ради обучения крестьянских детей в своем родовом имении Татево, создал уникальную педагогическую систему, в которой святоотеческие принципы получили практическое воплощение, адаптированное к условиям русской сельской школы.

Центральной идеей педагогики Рачинского является положение о примате духовно-нравственного воспитания над обучением. Эта установка, восходящая к святоотеческому учению об иерархическом устроении человеческой природы, последовательно проводится им в программной работе «Сельская школа». Рачинский настаивает на том, что школа не может и не должна ограничиваться сообщением суммы знаний; ее главная задача — «воспитание сердца», формирование целостной личности, укорененной в православной вере и народной культуре. Образование, лишенное нравственного фундамента, по его убеждению, не только бесполезно, но и

вредно для крестьянских детей, ибо отрывает их от родной почвы, не предлагая взамен прочных духовных ориентиров.

Святоотеческий принцип воцерковления воспитания реализуется в педагогической системе Рачинского через организацию всего уклада школьной жизни вокруг богослужебного круга. Церковнославянская грамота, чтение Псалтири и часов, участие в клиросном пении — эти занятия не только сообщали детям навыки, необходимые для сознательного участия в богослужении, но и формировали строй души, приобщали к многовековой духовной традиции. Рачинский придавал особое значение церковнославянскому языку, видя в нем не просто средство обучения чтению, а проводник высокой богословской и нравственной культуры, доступной крестьянскому ребенку [14, с. 24-30].

Характерной особенностью татевской школы являлось органичное сочетание религиозного воспитания с трудовым и эстетическим. Следуя святоотеческому учению о целостности человеческой личности, Рачинский стремился развивать все способности ребенка: ум — через основательное изучение арифметики и русского языка, сердце — через молитву и богослужение, волю — через труд и послушание, эстетическое чувство — через занятия живописью и музыкой. В школе действовали иконописная и художественная мастерские, дети обучались пению и рисованию, участвовали в сельскохозяйственных работах. Такой подход позволил Рачинскому раскрыть богатую одаренность крестьянских детей, о которой он писал: «Количество дремлющих творческих сил в народе огромно, но о них может составить представление лишь внимательный сельский учитель» [1, с. 18-20].

Педагогическую систему Рачинского отличает ярко выраженная практическая направленность. Получаемые знания и навыки должны были найти применение в реальной крестьянской жизни: дети учились тому, что пригодится им в хозяйстве, в семье, в церковной общине. Эта черта его педагогики перекликается со святоотеческой идеей о том, что духовное воспитание должно охватывать все стороны человеческого существования, преображая повседневность.

Существенной составляющей образовательной модели Рачинского являлся общинный уклад школьной жизни, который осознанно воспроизводил черты православного монастырского общежития. Учитель, по мысли Рачинского, должен быть не просто преподавателем, но духовным наставником, живущим одной жизнью с учениками. Сам он проводил с детьми целые дни, разделяя с ними занятия, трапезу и молитву.

Школьное общежитие, построенное на началах взаимопомощи, послушания и общей молитвы, становилось той средой, которая естественно формировала христианский характер. Этот принцип прямо восходит к святоотеческому учению о значении духовного руководства и жизни в общине для нравственного возрастания личности [15, с. 41-43].

К.П. Победоносцев: святоотеческая традиция как идеологический фундамент народной школы

Константин Петрович Победоносцев, занимавший пост обер-прокурора Святейшего Синода в 1880-1905 годах, разрабатывал педагогическую концепцию преимущественно в теоретико-идеологическом ключе. В отличие от Рачинского, погруженного в непосредственную учительскую практику, Победоносцев действовал на уровне государственной образовательной политики, формулируя принципы, которые должны были лечь в основу массовой народной школы.

Центральным положением педагогической доктрины Победоносцева является утверждение неразрывного единства обучения и воспитания. В работе «Воспитание характера в школе» он пишет: «Отделять ученье или науку от воспитания — пагубный предрассудок... Само ученье, какими бы ни были его программы, не достигает своей цели, если в нем умственное образование не сливается с нравственным» [21, с. 16-20]. Эта мысль прямо перекликается со святоотеческим учением о целостности воспитательного процесса, не допускающим обособления интеллектуального развития от духовно-нравственного становления.

Победоносцев подвергал острой критике «знаниевый» подход к образованию, который, по его словам, стремится начинить голову ученика фактами, не заботясь о воспитании души. Он указывал, что знание, не одухотворенное нравственным началом, становится бесплодным и даже опасным. Эта позиция основана на святоотеческом принципе примата духовного над интеллектуальным: образование ума без воспитания сердца ведет к гордыне и самомнению, которые в христианской аскетической традиции рассматриваются как тягчайшие духовные недуги.

Особое внимание Победоносцев уделял роли учителя как носителя нравственного авторитета. «Прежде чем учитель начал учить, — писал он, — ему предстоит важное дело, которое обыкновенно оставляется без всякого внимания. Учитель должен говорить, то есть уметь владеть своим голосом сознательно, ибо и он прежде всего должен учить учеников своих говорить» [2, с. 38-40]. За этими словами стоит глубокое убеждение

в том, что педагогическое воздействие осуществляется не столько через содержание преподаваемого предмета, сколько через личность учителя, его нравственный облик, манеру общения, строй речи. Этот подход созвучен святоотеческому учению о духовном руководстве, в котором личность наставника, его духовный опыт и личный пример имеют первостепенное значение.

Педагогическая концепция Победоносцева включает развернутое учение о воспитании добрых навыков (привычек) как основе характера. Он подчеркивал значение «порядка каждого в отдельности и целого класса», дисциплины, послушания — тех начал, без которых невозможно формирование нравственной личности [2, с. 30-35]. В этом пункте он прямо опирается на святоотеческую аскетическую традицию, которая рассматривает формирование добрых навыков (добродетелей) как центральную задачу духовной жизни.

Принципиально важной для Победоносцева была идея о том, что воспитательный процесс не имеет предела: «Нет и не бывает человека, доросшего до совершенства, и все достигнутые человеком успехи служат лишь показателем того, чем он может стать» [21, с. 28-29]. Эта мысль соответствует святоотеческому учению о бесконечности духовного возрастания, о призвании человека к обожению как процессу, продолжающемуся всю жизнь и выходящему за ее пределы.

Точки пересечения и линии расхождения

При очевидном единстве мировоззренческих оснований педагогические концепции Рачинского и Победоносцева обнаруживают существенные различия в способах осмысления и применения святоотеческого наследия.

Оба мыслителя рассматривают святоотеческую традицию как фундамент национальной педагогики. Однако характер обращения к этой традиции различен: Рачинский использует ее преимущественно как практический ориентир для организации конкретной школьной жизни, тогда как Победоносцев — как идеологический ресурс для обоснования государственной образовательной политики. Если Рачинский создает своего рода «монастырь в миру» — школу-общину, живущую по законам христианского общежития, то Победоносцев стремится внедрить святоотеческие принципы в масштабах всей системы народного просвещения через институт церковно-приходских школ [9, с. 10-15].

Различны и антропологические акценты двух педагогов. Для Рачинского крестьянский ребенок — носитель живой веры и богатых творческих задатков, которые школа призвана раскрыть и развить. Его антропология оптимистична

и ориентирована на выявление дремлющих в народе талантов. Победоносцев, напротив, акцентирует поврежденность человеческой природы грехом и необходимость обуздания дурных наклонностей посредством дисциплины и формирования добрых навыков. Эта разница в акцентах отражает две грани святоотеческой антропологии: учение об образе Божиим в человеке как основании его достоинства и учение о грехопадении как причине, требующей аскетического подвига.

По-разному решают они вопрос о соотношении церковного и светского начал в образовании. Рачинский строил школу, руководствуясь собственным пониманием церковных задач, и хотя его деятельность получала поддержку церковных властей, она носила характер личной инициативы. Победоносцев же, занимая государственный пост, проводил политику огосударствления церковно-приходской школы, превращая ее в элемент государственной образовательной системы. Эта разница порождала известное напряжение между двумя деятелями, отраженное в их переписке [23, с. 9-12].

Особого внимания заслуживает различие в понимании природы учительского служения. Для Рачинского учитель — прежде всего подвижник, живущий одной жизнью с учениками и разделяющий с ними все тяготы. Его собственный пример профессора, добровольно избравшего путь сельского учителя, является лучшей иллюстрацией этого идеала. Победоносцев, не будучи практикующим педагогом, делал акцент на профессиональной подготовке учителя, его способности к сознательному и ответственному исполнению своих обязанностей. За этими различиями стоит важный вопрос, не утративший актуальности: является ли педагогическая деятельность служением, требующим целожизненной самоотдачи, или профессией, предполагающей определенную квалификацию?

Церковно-приходская школа как плод совместных усилий

Создание системы церковно-приходских школ в 1880-1890-е годы явилось результатом сложного взаимодействия идей Рачинского и государственной политики Победоносцева. Именно Победоносцев, используя административный ресурс обер-прокурора Синода, обеспечил законодательное оформление и финансирование церковно-приходской школы, превратив педагогический эксперимент Рачинского в явление общероссийского масштаба.

Переписка двух деятелей, продолжавшаяся более двадцати лет, свидетельствует о постоянном обмене мнениями по вопросам организации

церковно-приходских школ. Рачинский выступал в роли эксперта-практика, хорошо знавшего реальные нужды сельской школы; Победоносцев — в роли государственного деятеля, способного придать этим нуждам законодательное выражение. Однако эта переписка обнаруживает и определенные расхождения: Рачинский опасался излишней бюрократизации и формализации церковной школы, утраты ею живого духа; Победоносцев же стремился вписать ее в общую систему государственного управления образованием [9, с. 20-25].

Созданная в результате этих усилий церковно-приходская школа вобрала в себя важнейшие элементы святоотеческой педагогики в той форме, которую ей придали Рачинский и Победоносцев: единство обучения и религиозно-нравственного воспитания; преподавание церковнославянской грамоты и Закона Божия; организация школьной жизни вокруг богослужбного круга; особое внимание к личности учителя как носителя нравственного авторитета. За четверть века своего существования церковно-приходские школы обучили грамоте несколько миллионов крестьянских детей, став важным фактором распространения образования в российской деревне [12, с. 11-13].

Некоторые исследователи указывают, что Рачинский и Победоносцев объединяют в своих педагогических воззрениях два понятия — Русская Церковь и русская школа [10, с. 28-35]. При этом школа Рачинского возникла и строилась с опорой на быт и жизнь конкретного русского села, тогда как Победоносцев стремился создать универсальную модель, применимую в масштабах всей империи. Это различие между локально-общинным и государственно-универсальным подходами отражает глубинную антиномию, присущую самой идее национальной школы.

Заключение

Проведенный сравнительный анализ позволяет утверждать, что святоотеческая педагогическая традиция являлась общим идейным фундаментом для С.А. Рачинского и К.П. Победоносцева, определяя их понимание целей, содержания и методов воспитания. Оба мыслителя разделяли убеждение в примате духовно-нравственного начала над интеллектуальным, в неразрывности обучения и воспитания, в необходимости воцерковления образовательного процесса, в особой роли личности учителя и значении добрых навыков для формирования характера.

Различия между педагогическими концепциями Рачинского и Победоносцева лежат не столько в содержательной, сколько в методоло-

гической и функциональной плоскостях. Рачинский воплощал святоотеческие принципы практически, создавая целостный уклад школьной жизни, построенный по образцу христианской общины. Победоносцев формулировал те же принципы концептуально и проводил их средствами государственной политики. В этом смысле их подходы являются не столько альтернативными, сколько взаимодополняющими: практический опыт Рачинского давал эмпирическую основу для теоретических построений Победоносцева, а административный ресурс последнего позволял распространить этот опыт в общероссийском масштабе.

Историческая значимость педагогического наследия Рачинского и Победоносцева не исчерпывается их вкладом в развитие церковно-приходской школы. Сформулированные ими принципы — опора на отечественную духовную традицию, приоритет нравственного воспитания, понимание образования как служения — сохраняют актуальность и для современной педагогической теории и практики, ориентированных на формирование целостной личности и поиск национальной идентичности российского образования.

Список литературы:

1. Агафонова Г.З. Духовно-нравственные традиции отечественного начального образования второй половины XIX — начала XX вв.: На примере церковноприходских школ: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2004. — 198 с.
2. Богданов Д.К. Педагогические взгляды Константина Петровича Победоносцева // Исследования молодых ученых: материалы LXXIX Междунар. науч. конф. — Казань: Молодой ученый, 2024. — С. 33-38.
3. Калачёв А.В. Идеал народной школы в педагогической деятельности К.П. Победоносцева // Научно-педагогическое обозрение. — 2016. — № 4. — С. 97-101.
4. Марковская Ю.Л. С.А. Рачинский и К.П. Победоносцев: рождение программы консервативно-православной реформы начальной школы во второй половине XIX века (на примере личной переписки) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. — 2017. — № 8 (257). — С. 136-141.
5. Матвеев А.П. Понятие святоотеческой традиции в системе духовно-нравственного воспитания школьников // Studia Humanitatis. — 2015. — № 3. — 21 с.
6. Никулина Е.Н. Теоретический и исторический аспекты изучения святоотеческого педагогического наследия (на примере педагогики свт. Феофана Затворника) // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. — 2014. — Вып. 2 (33). — С. 120-133.
7. Победоносцев К.П. Воспитание характера в школе. — СПб.: Лань, 2014. — 111 с.
8. Победоносцев К.П. Сочинения. — СПб.: Наука, 1996. — 508 с.
9. Полунов А.Ю. К истории церковного просвещения в России второй половины XIX — начала XX в. (Победоносцев, Рачинский, Ильминский) // Ортодоксия. — 2022. — № 2. — С. 12-30.
10. Рачинский С.А. Народная педагогика / сост. и предисл. И. Ушакова. — М.: Русская цивилизация, 2019. — 614 с.
11. Рачинский С.А. Сельская школа: сборник статей / сост. Л.Ю. Стрелкова. — М.: Педагогика, 1991. — 176 с.
12. Становская Т.А. Преподавание православной культуры в школах России во второй половине XIX — начале XX вв.: дис. ... канд. пед. наук. — Тверь, 2017. — 198 с.
13. Феофан Затворник, свт. Путь ко спасению. — М.: Отчий дом, 2005. — 615 с.
14. Духовно-нравственные корни педагогической системы профессора С.А. Рачинского // Актуальные проблемы современной науки. — 2024. — № 4. — С. 41-46.
15. Сергей Александрович Рачинский и церковно-приходские школы // Сайт Тверской епархии Русской Православной Церкви. — URL: <https://tvereparhia.ru/news/sergej-aleksandrovich-rachinskij-i-cerkovno-prihodskie-shkoly/> (дата обращения: 11.05.2026).
16. Отто Ф.П. К.П. Победоносцев и С.А. Рачинский: идейные искания в их переписке 1879-1888 годов: выпускная работа магистра. — М.: МГУ, исторический факультет, 2023. — 82 с.

V.G. Litvishko, N.Y. Shtreker

IDEAS OF PATRISTIC PEDAGOGY

IN WORKS OF S.A. RACHINSKY AND K.P. POBEDONOSTSEV: COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract. The article is devoted to a comparative analysis of the pedagogical concepts of S.A. Rachinsky and K.P. Pobedonostsev in the context of their reliance on the patristic tradition. The theoretical foundations and practical approaches of two conservative educators to building a national school in the second half of the 19th century are examined. The specificity of the reception of the patristic heritage is revealed: from Rachinsky's practice-oriented synthesis to Pobedonostsev's conceptual and ideological justification. Special attention is paid to the realization of these ideas within the system of parish schools. It is demonstrated that, despite their shared spiritual and moral foundations, the approaches of Rachinsky and Pobedonostsev differed in the methods of embodying the patristic ideal: ranging from a monastic-communal way of life to state-church educational policy.

Keywords: patristic pedagogy, S.A. Rachinsky, K.P. Pobedonostsev, parish school, spiritual and moral education, Orthodox pedagogy, public education, conservative pedagogy, 19th-century Russia.

References:

1. Agafonova G.Z. Spiritual and moral traditions of domestic primary education in second half of 19th – early 20th centuries: On example of parish schools: diss. ... Cand. Ped. Sciences. Moscow, 2004. 198 p.
2. Bogdanov D.K. Pedagogical views of Konstantin Petrovich Pobedonostsev // Research of young scientists: materials of LXXIX International scientific conference. - Kazan: Young Scientist, 2024. - P. 33-38.
3. Kalachev A.V. Ideal of people's school in pedagogical activity of K.P. Pobedonostsev // Scientific pedagogical review. – 2016. - № 4. - P. 97-101.
4. Markovskaya Yu.L. S.A. Rachinsky and K.P. Pobedonostsev: birth of program of conservative-Orthodox reform of primary school in second half of 19th century (on example of personal correspondence) // Scientific register of Belgorod state university. Series: History. Politology. - 2017. - № 8 (257). - P. 136-141.
5. Matveev A.P. Concept of patristic tradition in system of spiritual and moral education of schoolchildren // Studia Humanitatis. – 2015. - № 3. - 21 p.
6. Nikulina E.N. Theoretical and historical aspects of studying patristic pedagogical heritage (on example of pedagogy of St. Theophan Recluse) // Bulletin of OSTSU. Series IV: Pedagogy. Psychology. – 2014. - Iss. 2 (33). - P. 120-133.
7. Pobedonostsev K.P. Character education at school. - St. Petersburg: Lan, 2014. - 111 p.
8. Pobedonostsev K.P. Works. - St. Petersburg: Nauka, 1996. - 508 p.
9. Polunov A.Yu. On history of church enlightenment in Russia in second half of 19th – early 20th centuries. (Pobedonostsev, Rachinsky, Ilminsky) // Orthodoxy. – 2022. - № 2. - P. 12-30.
10. Rachinskiy S.A. Folk Pedagogy / comp. and foreword by I. Ushakov. - M.: Russian civilization, 2019. - 614 p.
11. Rachinskiy S.A. Rural school: collection of articles / comp. by L.Yu. Strelkova. – M.: Pedagogy, 1991. - 176 p.
12. Stanovskaya T.A. Teaching Orthodox culture at schools of Russia in second half of 19th – early 20th centuries.: diss. ... Cand. Ped. Sciences. - Tver, 2017. - 198 p.
13. Feofan Zatvornik, svt. Path to Salvation. – M.: Otchiy dom, 2005. - 615 p.
14. Spiritual and moral roots of pedagogical system of Professor S.A. Rachinsky // Relevant problems of modern science. – 2024. - № 4. - P. 41-46.
15. Sergey Aleksandrovich Rachinskiy and parish schools // Site of Tver dioceses of Russian Orthodox church. – Access mode: <https://tvereparhia.ru/news/sergej-aleksandrovich-rachinskij-i-cerkovno-prihodskie-shkoly/> (Date of application 11.05.2026).
16. Otto F.P. K.P. Pobedonostsev and S.A. Rachinsky: ideological searches in their correspondence of 1879-1888: Master's thesis. – M.: MSU, History faculty, 2023. - 82 p.

Статья поступила в редакцию 03.04.2026 г.

А.Г. Биба, А.С. Турышева, З.С. Кенес
РЕСУРС РАБОТЫ ЛОГОПЕДА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ
С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье исследуется влияние логопедической работы на социализацию учащихся начальных классов с патологиями развития за счет снижения уровня нарушения их устной и письменной коммуникации. Средствами теоретического анализа сущности и условий успешной социализации детей младшего школьного возраста с ОВЗ, проблем их речи и вызывающих их причин определяются направления работы логопеда, способствующие преодолению социальных барьеров. За счет эмпирического исследования уровня социальной адаптации, состояния письма учащихся с ОВЗ и их коммуникативной компетенции, выделяются компоненты содержания и средства коррекционно-развивающей работы. Установлено, что одним из барьеров социализации учащихся с ОВЗ являются недостаточная сформированность у них диалогического взаимодействия и несовершенство предпосылок письменной речи. Включение в работу логопеда умений понимать просьбы, реагировать на них и обращаться с ними, а также развитие графо-моторных функций, оптико-пространственной и временной ориентации, внимания и самоконтроля способствует успешной социализации младших школьников с нарушениями развития. Данная работа подкрепляется полисенсорными средствами, сочетанием вербальной коммуникацией с ее альтернативными средствами, игровыми приемами и наглядными алгоритмами.

Ключевые слова: социализация, коммуникативные умения, нарушения диалогического взаимодействия, оптическая дисграфия, логопедическое воздействие, обучающиеся с ОВЗ.

Для цитирования: Биба А.Г., Турышева А.С., Кенес З.С. Ресурс работы логопеда в социализации детей с нарушениями развития // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 50-58. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_51.

Введение

Успешная социализация учащихся с нарушениями развития в условиях инклюзивного образования зависит от их адаптации к школьной жизни. Согласно психолого-педагогическим и социальным исследованиям и авторскому наблюдению за названным процессом, одной из самых проблематичных и важных его сторон является устная и письменная коммуникация детей с ОВЗ с одноклассниками и учителем [3; 5; 9; 10; 22]. Трудности рассматриваемого общения обусловлены лингвистическими и паралингвистическими факторами, в том числе и недостаточной сформированностью у исследуемой категорией школьников умений выстраивать диалог и писать достаточно разборчиво для восприятия собеседником [7; 13; 14]. В сложившейся ситуации возникает объективная необходимость в развитии у учащихся с ОВЗ коммуникативных умений, обеспечивающих их социальное взаимодействие, и логопедическая работа с ними является важнейшим средством достижения положительного результата. Педагог, занимаясь с первого класса коррекцией нарушений речи, может активизировать общение детей, помочь им адаптироваться к требованиям образовательной программы, в т.ч. по русскому языку. В связи с этим, представляется актуальным исследование ресур-

са логопедической работы с учащимися начальных классов в развитии их диалогической речи и техники письма.

Обзор литературы

Проблеме социальной адаптации обучающихся с нарушениями развития, включаемых в рамки образования лиц с ОВЗ, уделяется достаточно внимания в отечественной и зарубежной психологии и педагогике. Выявлены условия и направления социализации детей с патологиями речи (И.С. Зайцев [9], Е.И. Бражник [4], А.Я. Варламова [5], Ю.А. Афанасьева [20], И.А. Коробейников [13] и др.), проанализированы возможные пути социальной адаптации учащихся с нарушениями развития в общеобразовательной школе, в том числе указывается на необходимость комплексного сотрудничества учителей, психологов, логопедов в данном процессе (И. М. Яковлева, В. В. Мануйлова, О. В. Титова, А. А. Гусейнова, О. В. Караневская, М. В. Браткова и др. [20]). Отмечается, что речевая работа с младшими школьниками с ОВЗ является важнейшей составляющей их адаптации к обучению в школе ([20, с. 110]) и должна способствовать развитию мотивации общения, способности вступить в диалог (понять и отреагировать на речь собеседника), овладению базовыми умениями письма [11]. В исследованиях по специальной психологии и

коррекционной педагогике обозначены коммуникативные проблемы младших школьников с нарушениями в развитии, которые связаны с низкой мотивацией диалогической речи, несовершенством базовых графомоторных функций письма и познавательных процессов, обеспечивающих овладение письмом [13; 24]. Отмечаются трудности первоклассников с ОВЗ в понимании и выполнении просьб и инструкций – базовых умений для выполнения совместной деятельности, освоения образовательной программы [8; 19]. Тем не менее, на наш взгляд, недостаточно исследованы возможности логопедической работы в решении обозначенных проблем.

Анализ содержания традиционной коррекционно-речевой работы с первоклассниками (пособия Р.И. Лалаевой [15]; Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской [16]; А.В. Ястребовой [21] и др.) дает основание предположить, что акцент логопедического воздействия в период обучения грамоте делается на исправлении устных и письменных фонетических, лексических, грамматических ошибок, обогащении словаря и монологической речи, что оправдано с учетом базовых компонентов грамотной письменной речи. Однако, как нам представляется, развитие диалогической речи и техники письма носит сопровождающий характер. В связи с этим, *целью исследования* стало выявление направлений, содержания и средств логопедической работы, ориентированной на обучение первоклассников с нарушениями развития базовым умениям диалогической речи и правильному, разборчивому письму для улучшения их социальной адаптации. С целью решения проблемы мы обратились к исследованиям особенностей коммуникации детей с нарушениями развития. Представим далее его результаты.

В лингвистическом аспекте диалогическая речь обучающихся с ОВЗ в начальных классах отличается стереотипностью синтаксических конструкций. Как правило, они используют простые предложения, часто со связкой «быть». В связи с недоразвитием или нарушением грамматического строя речи, при разговоре с детьми данной категории сложно понять их фразы во временном отношении. Вследствие смещения местоимений учащиеся данной категории неточно понимают обращенную речь и искажают свои мысли в объектно-субъектных отношениях при построении предложения. Например, имя в виду «Мне скажут», могут сформулировать таким образом «Я сказал». У младших школьников с ОВЗ имеются трудности в понимании родственных слов (с иными по значению приставками и суффиксами (Т.В. Ахутина [1]). В целом, словарь первоклассников с нарушениями развития отли-

чается неполнотой, неточностью, меньшим по сравнению со сверстниками объемом (С.Н. Шаховская [16], У.В. Ульяновская [19]; K.Budzińska и др. [23]). Детям трудно дается восприятие и порождение контекстной речи, их общение имеет ситуативный характер, и они часто не могут употребить знакомое им слово, если ситуация общения для них новая. Периодически возникают ошибки в понимании речи, связанные с недостаточным различением форм числа, рода и падежа существительных и прилагательных [3].

Отличительными психологическими особенностями коммуникации первоклассников с ОВЗ являются низкая активность и отсутствие инициативности в общении [19; 24]. У некоторых детей нарушается визуальный контакт: они не смотрят на собеседника, могут одновременно заниматься другой деятельностью (писать, рисовать, рассматривать предмет и т.п.) [25]. Обучающиеся исследуемой категории склонны чаще других использовать невербальные средства общения (жесты, междометия), а вследствие несовершенства просодических характеристик речи, они не используют интонацию для выражения своих коммуникативных намерений [6]. Младшим школьникам с нарушением развития сложно переходить из позиции говорящего в позицию слушающего, и наоборот. Им трудно обеспечить обратную связь с собеседником и сохранить тематическую направленность информации, передаваемой в процессе общения. У них проявляются трудности в точном понимании вопросов или реплик собеседника вследствие недостаточного разграничения субъекта, объекта и действия с объектом, действия и обстоятельств действия. Возникают также проблемы с удержанием в памяти темы разговора и логической организацией беседы [7].

С учетом особенностей коммуникации первоклассников с ОВЗ, считаем необходимым для лучшей их адаптации к инклюзивному образованию, в логопедическую работу включать развитие лексики, относящейся к организации учебной работы, режиму школьной жизни; коррекцию их грамматического строя речи и обогащение его императивными конструкциями с уточнением субъектно-объектных и временных отношений, в том числе за счет словообразовательных моделей; обучение уместному интонационному оформлению различных по цели высказывания предложений.

Также для достижения цели нашего исследования были проанализированы базовые функции и умения письменной коммуникации, включающие в себя ориентацию на поле письма, координацию движений, регуляцию силы нажима

на лист; соблюдение границ строки, масштаба букв, их графических образов и соединений; сохранение порядка письма элементов букв (Л.Г. Парамонова [17], И.Н. Садовникова [18]). Считаем необходимым отметить, что нарушения выделенных умений провоцируют недостатки письменной речи, затрудняющие ее использование в качестве коммуникации. Возможными причинами их несовершенства являются несформированность у детей с ОВЗ зрительно-пространственных функций и зрительного гнозиса, недоразвитие зрительного анализа и синтеза, а также недостаточная координация моторного компонента письма [12]. Мы также считаем, что состояние неречевых познавательных процессов влияет на качество техники письма первоклассников. Психологами отмечается, что для детей с нарушениями развития характерно снижение устойчивости внимания, недостаточная зрительная память, трудности в регуляции действий и низкий темп письма. Данные трудности сочетаются с эмоциональным напряжением, неуверенностью в собственных возможностях и снижением учебной мотивации, что также негативно отражается на устной коммуникации и письменной речи обучающихся с ОВЗ ([6]).

В методических исследованиях указывается на необходимость использования игровых приемов, наглядности для обучения школьников с нарушениями развития, периодического воспроизведения ими освоенных знаний и умений и достаточных временных затрат на отработку каждого действия [21]. Логопедическая работа выстраивается в форме ситуаций, где общение становится необходимым и приятным процессом для ученика с ОВЗ. Например, школьнику демонстрируют игру, и он учится обращаться к взрослому для получения разрешения или для выяснения правил игры и т.п. Также подобные ситуации помогают ученикам с нарушениями развития выражать свои эмоции с помощью слов. Помимо этого, логопед помогает постепенно наращивать словарный запас, вводя новые понятия и слова; структурировать речь ребенка. Необходимым приемом в данной работе является имитация и повторение речевых действий [15].

В качестве эффективных средств адаптации к овладению письмом в практике логопедии выделяются упражнения, развивающие зрительно-пространственное восприятие, зрительный анализ и синтез, зрительную память и зрительно-моторную координацию. На начальных этапах обучения письму используются задания на различение и сравнение графически сходных букв, работа с элементами буквенного знака, упражнения на дорисовывание и реконструирование

форм, графические диктанты, штриховки, рисование по клеткам и контурным изображениям [2]. Применяются творческие методы, такие как лайн-арт и элементы нейрографики, способствующие развитию зрительного внимания, формированию точных зрительных представлений и повышению учебной мотивации ребенка (Е.В. Караулова [11]). Дополнительное значение имеют упражнения, направленные на развитие мелкой моторики и согласованности движений руки. Постепенное усложнение графических заданий, формирование навыка самоконтроля и осознания структуры буквенного образа создают условия для предупреждения закрепления специфических ошибок и обеспечивают готовность ребенка к успешному овладению письменной речью [17].

Методика эмпирического исследования

С целью уточнения содержания и средств логопедической работы, ориентированной на улучшение социальной адаптации первоклассников с нарушениями развития, была проведена эмпирическая работа. В ходе исследования мы сосредоточились на обучении детей с ОВЗ пониманию просьб и обращению с ними, а также на развитии техники их письма, что включается в базовые предпосылки успешной социализации в школе. В эмпирической работе приняли участие 15 учащихся в возрасте 7-8 лет, имеющие, согласно их сопроводительной документации, нерезко выраженное общее недоразвитие речи или системное недоразвитие речи. У большей части испытуемых, 66,7% (n=10), речевые нарушения являлись вторичным дефектом вследствие отклонений различной этиологии (задержки психического развития, расстройства аутистического спектра), однако невысокая степень патологии развития позволяла первоклассникам обучаться в классах инклюзивного образования средних общеобразовательных школ г. Калуги. На основе беседы с учителями в данных классах и сопровождающими психологами, было выявлено, что участники эмпирического исследования имеют проблемы с социальной адаптацией: трудности с пониманием обращенной к ним устной и письменной речи, с совместным выполнением учебной деятельности и режимных действий, традиционных для коллективной школьной жизни, низкую мотивацию общения с одноклассниками и трудности с пониманием их собеседниками.

На *диагностирующем этапе* было обследовано наличие мотивации общения, способность вступить в контакт с собеседником; понимание обращенной речи (инструкций), умение сформулировать просьбу, владение речевым этикетом, активный и пассивный словарь по лексике, которая входит в самые распространенные просьбы в

условиях школьного обучения, грамматический строй речи. Для этого применялись методики обследования сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушениями развития (авт. Е.М. Мастюкова; авт. Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова) с использованием адаптированного с учетом возраста учащихся диагностического материала. Также в констатирующую диагностику входило обследование двигательных функций руки детей (точности движений, темпа, координации), пространственной ориентировки и зрительно-пространственных представлений; понимание последовательности событий, порядка действий; сформированности способа письма букв, их соединений; оценка концентрации внимания и самоконтроля в процессе графической деятельности. Для этого применялись методики обследования графо-моторных навыков за счет беседы, графических диктантов и других тестовых заданий (авт. И.Н. Садовникова, О.В. Елецкая, М. Г. Князева, М. Безруких, Н. Ю. Горбачевская, О. Б. Иншакова, Г. Хэд). Полученные в ходе диагностирующего тестирования результаты были подтверждены в ходе свободного наблюдения авторами за учебной деятельностью детей, их речевым поведением, письмом на уроках, а также в процессе анализа продуктов их письма.

С учетом полученных результатов констатирующего этапа на *формирующем этапе* была проведена поэтапная коррекционно-развивающая работа с 7 испытуемыми, которые составили экспериментальную группу (далее ЭГ). Остальные первоклассники составили контрольную группу (далее КГ), равнозначную по уровню развития исследуемых параметров ЭГ. Эмпирическая работа проводилась в индивидуальной и фронтальной форме в течение 3 месяцев. Использовались задания и игры для расширения глагольного словаря, понимания лексико-синтаксических отношений во фразе и умений их оформлять в речи, овладения этикетом просьб и тренировки в их понимании и формулировке. Помимо коммуникативной устной работы в логопедическое воздействие включалось формирование элементарных сенсомоторных действий с постепенным переходом к более сложным графомоторным операциям, обеспечивающим успешное овладение навыком письма. Авторы воспользовались методическими рекомендациями для логопедов (Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, И.Н. Садовниковой, А.В. Ястребовой и др.). *Контрольный этап исследования* включал повторное обследование состояния диалогического взаимодействия и тех-

ники письма по аналогичным методикам, применяемым на констатирующем этапе.

Результаты и дискуссия

Анализ результатов констатирующей диагностики выявил у большинства первоклассников с ОВЗ проблемы в коммуникации и технике письма, которые затрудняют их социальную адаптацию (Рисунок 1). Отмечается низкая мотивация общения, особенно вербального, у 73 % (n=11); также нежелание устанавливать визуальный контакт с собеседником проявляют 33 % (n=5), а полное игнорирование обращения собеседника - 47 % (n=7). Многие дети, 67 % (n=10), неточно или неполно понимали даже простые просьбы (инструкции), нуждались в дополнительной визуальной поддержке собеседником его фраз: жестами, наглядными пособиями, демонстрацией действий. Большая часть первоклассников с нарушением развития, 73 % (n=11), имеют бедный словарь, особенно глагольный, недостаточный для полноценного понимания или высказывания просьбы в школьной ситуации. Недостатки грамматического строя речи, пробелы в употреблении пространственных предлогов и недостаточная сформированность временных представлений, препятствуют правильному установлению семантических отношений между словами в императивах и осложняют точное их восприятие и выполнение у 80 % (n=12), а корректную формулировку - у 93 % (n=14) испытуемых. Речевой этикет нуждается в развитии у всех участников диагностики.

Для 80 % (n=12) первоклассников с ОВЗ характерны трудности в переключении движений и координации моторики кисти руки. У 67 % (n=10) проявляются нестабильный захват орудий письма, моторного напряжения и ошибки в организации графического действия. Неточность графического действия, неустойчивость зрительного восприятия, слабая способность сохранять направления линий и воспроизводить пространственные характеристики букв и фигур свойственны 60 % испытуемым (n=9). У них наблюдаются неровность линий и частые выходы за контур при штриховке, а также уменьшение целостности графического образа при копировании букв; количество ошибок в графическом диктанте достигает 50% от всех действий, что свидетельствует о недостаточной сформированности зрительно-пространственного анализа и слабой произвольной регуляции двигательной деятельности. Нарушения зрительно-моторной координации проявляются в невозможности устойчиво следовать направлению линий без опоры на зрительный контроль, в несоблюдении пропорций и сбое направления движения у 53 % (n=8). Отсут-

ствие точности в фигурно-фоновом различении, замены графически сходных букв, нарушения пространственного расположения элементов и наличие зеркальности письма свидетельствуют о несовершенстве зрительных дифференцировок и нарушении способов написания букв у 60 % первоклассников с ОВЗ (n=9). Недостаточность владения категориями «сначала – потом», «до – после», низкая способность удерживать порядок выполнения инструкций и осуществлять самоконтроль при этом характерны для 47 % (n=7), особенно это проявляется при выполнении заданий, требующих удержания сложной инструкции или точного различения временных обозначений. У 93 % (n=14) отмечены замедленный темп работы, снижение устойчивости внимания и недоста-

точный самоконтроль письма. У большинства испытуемых, 93 % (n=14), письмо постоянно или периодически становится недостаточно разборчивым для понимания его собеседником. Необходимо также отметить, что участвующие в диагностике первоклассники демонстрировали неуверенность и тревожность при выполнении заданий, проявляли негативное отношение к письму, что также ухудшало его качество. Таким образом, базовые функции и умения диалогической речи и техники письма у первоклассников с ОВЗ находятся на недостаточном уровне сформированности, что отрицательно влияет на их коммуникацию, следовательно, затрудняет социальную адаптацию в школе.

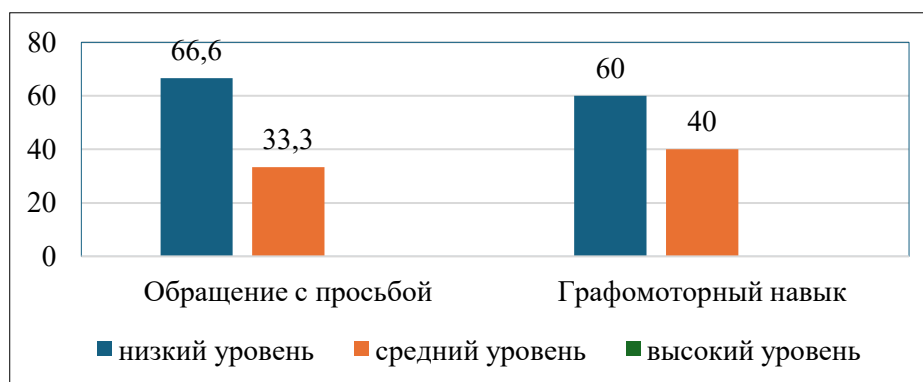


Рисунок 1 - Уровни способности обратиться с просьбой и уровни техники письма у учащихся 1 класса с ОВЗ на констатирующем этапе исследования, в %

Для развития недостаточно сформированных базовых функций и умений диалогической речи и техники письма, в процессе эмпирической работы логопед уточнял оттенки значения императивных глаголов, вида «обведи», «подчеркни», «прочитай вслух», «прочитай про себя», «расскажи», «повтори», «составь предложение» и т.п., тренировал первоклассников в их выполнении и в понимании синтаксических конструкций с лексикой пространственной семантики, например, «Обведи буквы в верхнем ряду», «Прочитай вслух слова слева от рисунка» и т.п. Постепенно конструкции усложнялись предложено-падежными формами, требующими установления субъектно-объектных отношений между ними, например, «Попроси соседа дать тебе карандаш», «Дай соседу свой карандаш». После этого логопед привлекал учащихся к обращению с просьбой, учил точно формулировать свой запрос. В завершении работы ученики осваивали правила речевого этикета просьб. Устная работа сочеталась с письменной: первоклассников учили различению простых геометрических форм в зашумленных, фрагментированных и наложенных контурах, выделению целого и его частей, прове-

дению линий (вверх/вниз, налево/направо, между) и определению начала и конца строки, правой и левой сторон, вертикали и горизонтали. Дети тренировались в точности, плавности, ритмичности движений, обводя по контуру комплексы из различных линий и элементов букв. Им предлагалось анализировать графический образ и воспроизводить его на разлинованном листе. Постепенно единичный предмет заменялся серией, и ученики тренировались в понимании последовательности письма («сначала – потом», «до – после») и в удержании порядка действий при выполнении заданий. За счет поиска ошибок и элементов дидактической игры в оказании помощи герою, логопед развивал у первоклассников произвольное внимание, зрительный гнозис, самоконтроль и моторное программирование.

Если возникали сложности в речевой и графической работе, логопед использовал средства полисенсорного подкрепления (иллюстрации, аудиозаписи, рельефные изображения). На начальных этапах вербальная коммуникация сопровождалась альтернативными средствами общения (моторными, жестовыми, графическими) с постепенным сокращением их использования,

особенно для усвоения сложных графических инструкций. Например, для составления геометрического ряда использовались алгоритмы-пиктограммы (рисунок 2). Для повышения мотивации коммуникации, первоклассников включали в дидактические игры (перед зеркалом, сюжетно-ролевые и т.д.). Помощь в усвоении речевых конструкций оказывали приемы словесной имитации, комментирования изображений, указания.

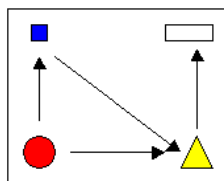


Рисунок 2 - Пиктограмма-алгоритм для формирования умения программировать рисование геометрического ряда

На заключительном этапе эмпирического обучения использовали сюрпризные моменты, активизирующие диалог, также творческие и нетрадиционные графические средства, включая элементы лайн-арта и нейрографики, что позволило не только повысить уровень коммуникации и техники письма, но и снизить уровень тревожности, повысить уверенность детей в собственных возможностях и сформировать положительное отношение к обучению в школе.

Анализ результатов контрольной диагностики позволил зафиксировать выраженную положительную динамику мотивации общения и способности вступить в контакт с собеседником; понимания обращенной речи (инструкций), умения сформулировать просьбу, владение речевым этикетом; развития двигательных функций руки (точности движений, темпа, координации), про-

странственной ориентировки и зрительно-пространственных представлений; понимания последовательности событий, порядка действий; сформированности способа письма букв, их соединений; концентрации внимания и самоконтроля письма в ЭГ (рисунок 3). На основе беседы с учителями и сопровождающим психологом, было установлено, что участники ЭГ после работы с логопедом значительно лучше стали понимать обращенную речь, успешнее выполнять учебную деятельность на уроке и совместные режимные действия в школе. Положительные изменения в состоянии диалогической речи, письменной коммуникации, совместной деятельности на уроке и взаимодействии во внеурочное время были заметны и у участников КГ, но они были незначительные и ни один ученик не перешел на следующий уровень развития.

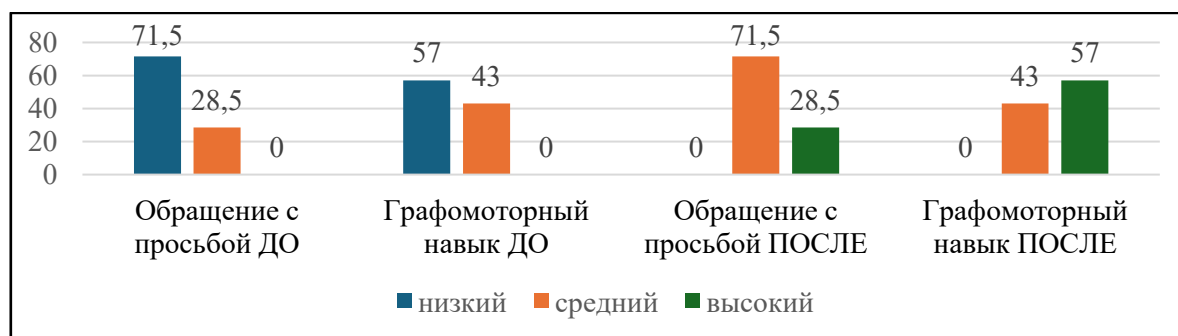


Рисунок 3 - Динамика развития способности обратиться с просьбой и техники письма у учащихся 1 класса с ОВЗ в ЭГ в результате эмпирической работы, в %

Заключение

Количественный и качественный анализ результатов исследования показали, что большая часть обследуемых первоклассников с ОВЗ имеют низкий уровень сформированности устной и письменной коммуникации, что негативно отра-

жается на их социальной адаптации в школе. Работа логопеда имеет большой ресурс в повышении их мотивации общения, в улучшении их способности понимать собеседника и вступать в диалог, в формировании техники письма, достаточной для понимания окружающими. Данная

работа включает развитие у детей императивной лексики, умений устанавливать семантические и синтаксические связи во фразе и формулировать просьбы с учетом правил грамматики и речевого этикета. Также логопед занимается развитием восприятия формы, фигур и зрительной дифференциацией графически сходных букв и элементов; совершенствованием умений ориентироваться на плоскости листа; зрительно-моторной координации, точности, плавности и согласованно-

сти графических движений; развитием произвольного внимания, темповой устойчивости деятельности и навыков самоконтроля при выполнении письменных и графических заданий. Отбор средств логопедического воздействия учитывает не только их коррекционный эффект, но и возможность снижения эмоционального напряжения, неуверенности и тревожности, повышения положительного отношения к устной и письменной коммуникации.

Список литературы:

1. Ахутина Т.В., Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 157 с.
2. Биба А.Г., Дудченко С.А., Филимонова О.А. Развитие графомоторных умений у детей при различных проявлениях оптической дисграфии // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2023. – Т.6 Выпуск 3. – С.81-88.
3. Биба А.Г., Панова К.В., Фильченкова Д.М. Коммуникативный аспект социализации детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного школьного образования // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2022. – Том 5. Выпуск 3. – С. 104-112.
4. Бражник Е.И. Исследования проблем образования и социализации в разных странах // Социальная педагогика. – 2017. – №3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-problem-obrazovaniya-i-sotsializatsii-v-raznyh-stranah> (дата обращения: 10.03.2026).
5. Варламова А.Я. Школьная адаптация. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2015. – 204 с.
6. Волковская Т.Н., Левченко И.Ю. Логопсихология. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 190 с.
7. Глухов В.П. Специальная педагогика и специальная психология. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 295 с.
8. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: монография. – М.: Флинта; Нижний Новгород: Мининский ун-т, 2017. – 136 с.
9. Зайцев И.С. Социальная адаптация детей с нарушениями речи // Дефектология. – 2003. – № 5. – С.107-115.
10. Инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы: материалы VI Международной научно-практической конференции (Москва, 20–21 октября 2021 г.) / гл. ред. С.В. Алёхина; ред. совет : Е.Н. Кутепова, Е.В. Самсонова. – М.: МГППУ, 2021. – 376 с.
11. Каракулова Е.В. Интегративный подход в обучении русскому языку младших школьников с нарушениями письма // Специальное образование. – 2025. – № 1 (77). – С. 5-24.
12. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – М.: Просвещение, 2010. – 252 с.
13. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
14. Костяк Т.В. Как помочь ребенку адаптироваться в школе. – М.: Академия, 2008. – 112 с.
15. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методическое пособие для учителя-логопеда. – М.: Гуманитарно-издат. центр ВЛАДОС, 2004. – 220 с.
16. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
17. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. – 128 с.
18. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.
19. Ульенкова У.В., Дмитриева Е.Е. Интеграция детей с задержкой психического развития в общеобразовательную среду: проблемы и перспективы // Специальная психология. – 2009. – № 2 (20). – С. 7-10.
20. Яковлева И.М., Мануйлова В.В., Титова О.В. Адаптация детей с нарушениями развития к образовательной организации: монография / И. М. Яковлева [и др.]. – М.: МГПУ, 2022. – 144 с.

21. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. – М.: АРКТИ, 1999. – 120 с.
22. Ainscow M., Haile-Giorgis M. The Education of Children with Special Needs: Barriers and Opportunities in Central and Eastern Europe. –Siena, Italy: Arti Grafiche Ticci – Sovicille, 1998. – 45 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/eps67.pdf> (дата обращения: 02.03.2026).
23. Budzińska K, Kleszczewska E. Therapeutic problems of delayed speech development (DSD) // Pomernian Journal of Life Sciences. – 2019. – June 65(2) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/338360066> (дата обращения: 28.02.2026).
24. Hibel J., Farkas G., Paul L.M. Who Is Placed into Special Education? // Sociology of Education. – 2010. – vol. 83. – P. 312-332.
25. Mayes S.D., Breaux R., Calhoun S.L., Frye S. High Prevalence of Dysgraphia in Elementary Through High School Students With ADHD and Autism // Journal of Attention Disorders. – 2017. №23(8). – P.787-796.

A.G. Biba, A.S. Turysheva, Z.S. Kenes
RESOURCE OF SPEECH THERAPIST'S WORK
IN SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Abstract. The article investigates the impact of speech therapy on the socialization of primary schoolchildren with developmental disabilities by reducing the level of impairment of their communication skills. By means of a theoretical analysis of the essence and conditions of successful socialization of primary school children with disabilities, problems of their speech and their causes, the directions of the speech therapist's work are determined, contributing to overcoming social barriers. Due to the empirical study of the level of social adaptation, the state of speech of pupils with disabilities and their communicative competence, the components of the content and means of correctional and developmental work are highlighted. It has been established that one of the barriers to the socialization of pupils with disabilities is their lack of formation of dialogical interaction and imperfect prerequisites for written speech. The inclusion in the speech therapist's work of the skills to understand requests and handle them, to respond to the requests of interlocutors, as well as the development of graphomotor functions, optical-spatial and temporal orientation, attention and self-control skills contributes to the successful socialization of primary schoolchildren with developmental disabilities. This work is supported by polysensory means, a combination of verbal communication with its alternative means, game techniques and visual algorithms.

Keywords: socialization, communication skills, violations of dialogical interaction, optical dysgraphia, speech therapy, pupils with disabilities.

References:

1. Akhutina T.V., Fotekova T.A. Diagnostics of schoolchildren's speech disorders: practical guidance – 3-ed., corr. and add. – М.: PH Urait, 2026. –157 p.
2. Biba A.G., Dudchenko S.A., Filimonova O.A. Development of graphomotor skills among children with different manifestations of optical dysgraphia // Bulletin of Kaluga university. Series 1. Psychological sciences. Pedagogical sciences. – 2023. – V. 6. Issue 3. – P. 81-88
3. Biba A.G., Panova K.V., Filchenkova D.M. Communicative aspect of socialization of children with hard speech disorders in conditions of inclusive school education // Bulletin of Kaluga university. Series 1. Psychological sciences. Pedagogical sciences. – 2022. –Volume 5. Issue 3. – P. 104-112.
4. Brazhnik E.I. Studies of problems of education and socialization in different countries // Social Pedagogy. – 2017. - № 3 [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-problem-obrazovaniya-i-sotsializatsii-v-raznyh-stranah> (Date of application: 10.03.2026).
5. Varlamova A.Ya. Schools adaptation. – Volgograd: PH VolSU, 2015. – 204 p.
6. Volkovskaya T.N., Levchenko I.Yu. Logopsychology. – М.: PH Urait, 2025. – 190 p.
7. Glukhov V.P. Special Pedagogy and Special Psychology. – 2nd ed., corr. and add. – М.: PH Urait, 2019. – 295 p.
8. Dmitrieva E.E., Dvurechenskaya O.N. Psychological socialization features of pre-school and primary schoolchildren with limited health abilities: monograph. – М.: Flinta; Nizhny Novgorod: Minisky university, 2017. – 136 p.

9. Zaitsev I.S. Social adaptation of children with speech disorder // Defectology. – 2003. – № 5. – P.107-115.
10. Inclusive education and society: strategies, practices, resources: material of VI International scientific and practical conference (Moscow, October 20-21, 2011) / pr.ed. S.V. Alekhina; ed. board: E.N. Kutepova, E.V. Sasonova. – M.: MSPPU, 2021. – 376 p.
11. Karakulova E.V. Integrative approach in teaching Russian Language of primary schoolchildren with writing disorder // Special education. – 2025. – № 1 (77). – P. 5-24.
12. Kornev A.N. Children's reading and writing disorders. – M.: Procveshcheniye, 2010. – 252 p.
13. Korobeinikov I.A. Disorder of development and social adaptation. – M.: PER SE, 2002. – 192 p.
14. Kostyak T.V. How one can help child to adapt at school. – M.: Akademiya, 2008. – 112 p.
15. Lalayeva R.I. Speech therapy work at correctional forms: methodic guidance for teacher-speech therapist. – M.: Humanitarian publishing center VLADOS, 2004. – 220 p.
16. Speech therapy: textbook for students of defect. fac. of ped. higher educ. est. / Under ed. L.S. Volkova, S.N. Shakhovskaya. – M.: Humanitarian publishing center VLADOS, 1998. – 680 p.
17. Paramonova L.G. Dysgraphia: diagnostic, prevention, correction. – SPb.: DETSTVO-PRESS, 2012. – 128 p.
18. Sadovnikova I.N. Correctional education of schoolchildren with reading and writing disorders: guidance for speech therapists, teachers, psychologists of pre-school establishments and schools of different types. – M.: ARKTI, 2005. – 400 p.
19. Ulienkova U.V., Dmitrieva E.E. Integration of children with retarded psychic development into general educational environment: problems and perspectives // Special Psychology. – 2009. – № 2 (20). – P. 7-10.
20. Yakovleva I.M., Manuilova V.V., Titova O.V. Adaptation of children with development disorder to educational organization: monograph / I.M. Yakovleva [et al.]. – M.: MSPU, 2022. – 144 p.
21. Yastrebova A.V. Overcoming of general speech underdevelopment among pupils of primary forms at general educational establishments. – M.: ARKTI, 1999. – 120 p.
22. Ainscow M., Haile-Giorgis M. Education of Children with Special Needs: Barriers and Opportunities in Central and Eastern Europe. –Siena, Italy: Arti Grafiche Ticci – Sovicille, 1998. – 45 p. [Electronic resource]. URL: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/eps67.pdf> (Date of application: 02.03.2026).
23. Budzińska K, Kleszczewska E. Therapeutic problems of delayed speech development (DSD) // Pomeranian Journal of Life Sciences. – 2019. – June 65(2) [Electronic resource]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/338360066> (Date of application: 28.02.2026).
24. Hibell J., Farkas G., Paul L.M. Who Is Placed into Special Education? // Sociology of Education. – 2010. – vol. 83. – P. 312-332.
25. Mayes S.D., Breaux R., Calhoun S.L., Frye S. High Prevalence of Dysgraphia in Elementary Through High School Students With ADHD and Autism // Journal of Attention Disorders. – 2017. №23(8). – P.787-796.

Статья поступила в редакцию 05.04.2026 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.072

DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_60

М.М. Кашанов

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДИНАМИЧНОСТЬ РЕСУРСНЫХ ПРЕДИКТОРОВ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Впервые ресурсные предикторы жизнестойкости личности рассматриваются в контексте семантической динамичности. Психологическая природа жизнестойкости имеет двойственную динамичную позицию. С одной стороны, жизнестойкость обладает комплексом разнообразных предикторов: активность индивидуальности как ресурс жизнестойкости; как личностный ресурс учащейся молодежи. С другой стороны – сама жизнестойкость становится ресурсным предиктором и рассматривается в качестве личностного ресурса профессионального долголетия, устойчивости к психическому выгоранию представителей экстремальных профессий, как внутренний ключевой ресурс личности, как средство профилактики суицидального поведения обучающихся. В становлении жизнестойкости и поддержании её на высоком уровне функционирования особую роль играют метакогнитивные регуляторы — способности к планированию, прогнозированию и рефлексивному анализу. К психологическим механизмам, обеспечивающим динамичность мобилизации ресурсов, относятся ситуационно/надситуационное взаимодействие предикторов; преемственность спиралевидного становления жизнестойкости; синергетичность взаимодополнения, взаимоусиления центробежных/центростремительных тенденций в проявлении жизнестойкости личности. Учёт закономерностей реализации семантической динамичности обуславливает осознанное выдвижение и достижение целей жизнедеятельности в контексте конструктивного противостояния негативному воздействию внутренних и внешних факторов. Зная закономерности, как повторяющиеся связи между компонентами жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска), можно минимизировать снижение уровня жизнестойкости, используя превентивные меры.

Ключевые слова: жизнестойкость, субъект, семантическая динамичность, ресурсные предикторы, профессионализация, личность.

Для цитирования: Кашанов М.М. Семантическая динамичность ресурсных предикторов жизнестойкости личности // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 59-68. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_60.

Несмотря на активное изучение феномена жизнестойкости, отечественными и зарубежными психологами проблема развития, а также выявления особенностей данной способности [1; 16; 22; 27]. Тревога сегодня становится фоном повседневной жизни: неопределённость, стремительные изменения, информационная перегрузка — всё это делает тревожные реакции почти нормой, которая не воспринимается как вызов. Именно жизнестойкость служит способностью к восстановлению ресурсов, затраченных на переживание и преодоление возникших трудностей. Рассмотрение жизнестойкости в качестве способности позволяет понимать жизнеспособность как более широкое понятие, чем жизнестойкость, так как наличие этой характеристики присуще человеку в качестве индивида, личности, субъекта и индивидуальности.

Выбор исследователями жизнестойкости личности в статусе базового, концептуального конструкта обусловлен тем, что этот феномен имеет ресурсное значение для каждого человека,

группы, общества в целом. Решение вопроса о значении каждого из предикторов жизнестойкости позволяет выявить ресурсные и проблемные области, характерные для конкретной профессиональной группы с ее специфическими особенностями, обусловленными факторами (стажем, возрастом, образованием, полом), а также индивидуальными качествами субъекта. Выявление личностных предикторов и построение их модели может являться весьма продуктивным и перспективным для последующей организации прогнозирования и сопровождения становления жизнестойкости личности. Ресурсный оптимизм возникает тогда, когда человек имеет позитивные ожидания относительно будущих событий, которые основаны на его целеполагании и собственных ресурсах (таких как убеждения, опыт и т. д.).

Ресурс помогает совладать с потенциально трудными ситуациями в превентивном плане, что способствует освоению и активному использованию специальных техник восстановления «сгоревших» ресурсов жизнестойкости и целенаправ-

ленному повышению позитивного мироощущения. Предиктор как показатель влияния А на В является с одной стороны средством прогнозирования, указывающим на возможность появления какого-либо события, а с другой - средством трансформации обыденной ситуации в знаковое событие. Предиктор обеспечивает планирование как постановку задач с оптимальным использованием ресурсов. Предикторы бывают биографическими и ситуативными.

Биографический предиктор — это фактор, основанный на анализе биографии, позволяющий выявить индивидуально-психологические ресурсные особенности, имеющее событийное значение. А ситуативный предиктор — это фактор, влияющий на поведение человека в определённой ситуации. Например, в исследованиях прокрастинации к ситуативным предикторам относятся особенности задач, степень их неприятности, трудности, своевременность поощрения и наказания. Е.А. Белан рассматривает закономерности влияния ситуационных параметров на поведение человека, а также то, как жизненные ситуации воздействуют на активность через оценочно-отражённый в индивидуальном сознании образ [2]. Ситуационные факторы играют роль предиктора и определяют вариативность проявления надситуационных факторов, которые детерминируют преобразование ситуации в событие. В этом случае предиктор выступает независимой переменной, влияющей на зависимую переменную. Ситуационная переменная — это неуправляемая переменная, которая обусловлена не субъективными, а объективными обстоятельствами.

Важно учитывать одновременное взаимодействие предикторов разных видов. Понимание природы этих видов направлено на выявление структуры их взаимодействия и предложение объяснительной модели, которая описывает механизмы взаимодействия предикторов и обладает методологической и предиктивной силой для исследования новых внештатных ситуаций. Представляется целесообразным создание комплексной модели индивидуальных и контекстуальных предикторов для последующего практического использования, в том числе в специфических профессиональных средах, что переносит проблему из плоскости фундаментальных исследований в плоскость технологий, ориентированных на человека.

Системное моделирование взаимодействия индивидуальных и контекстуальных предикторов позволит выяснить, меняет ли напряженная ситуация иерархию значимости предикторов. Адекватное понимание предикторов позволяет перейти от универсальных рекомендаций к персонали-

зированным подходам в создании сред, поддерживающих когнитивные функции и жизнестойкость.

Ресурсы выполняют инструментальную функцию в реализации задач развития личности. Рассматривая ресурсы как функцию, можно отметить, что расширение и приумножение личностных ресурсов соответствует расширению границ опыта человека и появлению новых возможностей (актуализация потенциальных возможностей). В контексте развития будущего специалиста личностные ресурсы являются источником профессионального становления. Абстрактных ресурсов не существует, ибо главными особенностями ресурсов являются их прогнозируемость, востребованность и воспроизводимость, поскольку одни ресурсы способны порождать и усиливать другие ресурсы.

Новые, трудные жизненные ситуации, которые воспринимаются студентами как стрессовые, могут вести к формированию состояний повышенной тревожности, дистресса, развитию депрессии. От того, насколько успешно молодой человек преодолеет на этом жизненном этапе возникшие трудности и проблемы, в какой степени он сформирует значимые для эффективной жизнедеятельности и своего здоровья личностные ресурсы, во многом зависит дальнейшая траектория его судьбы и эффективность жизнеосуществления [26, с. 41].

В исследовании, проведенном Б.А. Ясько и ее коллегами, получила подтверждение гипотеза о негативном влиянии продолжительной (в диапазоне календарного года) профессиональной деятельности врачей в «красной зоне» на систему экзистенциальных и витальных ресурсов, ведущем к сокращению потенциала стрессоустойчивости личности. Наиболее выраженным проявлением этого процесса становятся значительное истощение персональных ресурсов, снижение жизнестойкости как способности выдерживать стрессовую ситуацию. Негативное развитие установленных тенденций может привести к формированию экзистенциального вакуума — состояния психологического кризиса личности, не видящей смысла своего существования. Это явление чревато развитием у субъекта ноогенного невроза — нарушения душевного, психологического благополучия, одной из составляющих здоровья человека [31, с. 74-75]. В этом контексте жизнестойкость служит ключевым ресурсом для успешного выполнения деятельности посредством предотвращения эмоционального выгорания и управления стрессом.

В эмпирическом исследовании педагогов дошкольных образовательных учреждений

(N=75), проведенном А.С. Кашаповым и М.В. Усаниной, выявлено, что педагоги со стажем 5–15 лет демонстрируют более высокие показатели жизнестойкости и конфликтной компетентности и положительную корреляцию между ними ($r = 0,54$). Данный результат позволяет рассматривать конфликтную компетентность как значимый личностный ресурс жизнестойкости. У педагогов высшей категории компетентность в конфликтах является ключевым ресурсом, усиливающим психологическое благополучие наряду с доминированием феномена «профессиональное плато». А педагоги первой квалификационной категории имеют более высокий уровень жизнестойкости, что объясняется наличием четких карьерных целей и «ресурсной мобилизацией». В целом, ментальная модель, разработанная этими авторами на основе подхода Эрика Берна, способствует рассмотрению развития жизнестойкости по принципу нелинейной спирали с динамикой следующих фаз: диагностическая фаза (онтологический анализ дефицитов ресурсов); формационная (онтогенез новых ресурсов); аппроксимационная (интеграция ресурсов в профессиональную практику) и рефлексивная (метакогнитивный синтез опыта) [8].

Заслуживает внимания описание результатов эмпирического исследования с использованием современных психологических методик на выборке старшеклассников и студентов в возрасте от 14 до 21 (N=54, 85% девушки). Установлено, что уровень социально-нормативного благополучия выше у обучающихся в вузах, уровень слепого патриотизма выше у старшеклассников, а конструктивного - у студентов. Зафиксирована положительная взаимосвязь количества выбираемых для просмотра фильмов патриотической направленности с гедонистическим благополучием ($r = 0.379$, $p \leq 0.01$) и слепым патриотизмом ($r = 0.478$, $p \leq 0.001$). Конструктивный патриотизм имеет связь только с первой из избранных кинокартин ($r = 0.333$, $p \leq 0.05$), которая может просматриваться с течением времени многократно [24, с. 338].

Л.И. Дементий на выборке 68 человек (студенты, средний возраст 23,5 лет) выявлены достоверные взаимосвязи всех компонентов жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) с такими эффективными (терминология С. Карвера) копинг-стратегиями как планирование, поиск активной общественной поддержки, подавление конкурирующей деятельности, положительное истолкование и рост, юмор. Конкретно эти корреляции выглядят следующим образом. Вовлеченность коррелирует с копинг-стратегиями: планирование ($r=0,62$), поиск активной

общественной поддержки ($r=0,45$), подавление конкурирующей деятельности ($r=0,49$), положительное истолкование и рост ($r=0,67$), юмор ($r=0,76$). Контроль как личностная особенность коррелирует с такими стратегиями как: активный копинг ($r=0,52$), планирование ($r=0,92$), поиск активной общественной поддержки ($r=0,54$), поиск эмоциональной поддержки ($r=0,49$), подавление конкурирующей деятельности ($r=0,58$), положительное истолкование и рост ($r=0,70$), юмор ($r=0,86$). Установлена отрицательная связь со стратегией «отрицание» ($r=-0,34$). Такой компонент жизнестойкости как принятие риска обнаруживает прямую связь с планированием ($r=0,76$), поиском активной общественной поддержки ($r=0,36$), положительным истолкованием и ростом ($r=0,68$), подавлением конкурирующей деятельности ($r=0,68$), юмором ($r=0,84$). Содержательно эти взаимосвязи свидетельствуют, прежде всего, о способности личности с высокими показателями жизнестойкости к активному преодолению трудных жизненных ситуаций, о способности людей находить позитивные моменты в трудных жизненных ситуациях и извлекать опыт, делать правильные выводы, позволяющие в дальнейшем не повторять ошибок, приводящих к повторному возникновению подобных ситуаций, о концентрации человека на решении актуальной проблемы, о способности изменять свое отношение к ситуации в случае объективной невозможности ее изменить. Автор обращает внимание на тот факт, что такой компонент жизнестойкости как контроль связан с наибольшим количеством стратегий копинга по сравнению с вовлеченностью и принятием риска. Косвенно это подтверждает идею Мадди о контроле как буфере между личностью и стрессором [5, с. 242]. В рамках личностно-ситуационного и ресурсного подходов к копингу, Л.И. Дементий, доказала, что в качестве ресурса могут выступать ответственность и локус контроля. Автором подтверждена гипотеза о зависимости корреляционной связи между локусом контроля и состоянием тревоги в момент тестирования от волевого самоконтроля [4].

Основные результаты работы, выполненной в ходе исследования эмпатии как ресурса жизнестойкости студентов при адаптации к вузу, заключаются в нахождении ресурсной стороны эмпатии для роста жизнестойкости студентов в условиях цифровизации образовательной среды. Выборка студентов начального этапа обучения в вузе - 249 человек. Показано, что в условиях цифровизации характеристики конативных параметров эмпатии существенно отличаются от перцептивных каналов эмпатии. Впервые обоснова-

но, что только конативность при эмпатическом взаимодействии может увеличить жизнестойкость студентов в учебной и учебно-профессиональной деятельности [11].

Э.Л. Быдтаева с коллегами, исследуя жизнестойкость в качестве базового ресурса личности, обозначила механизмы жизнестойкости, которые в сочетании с тремя основными компонентами (вовлеченность, контроль и вызов), помогают повысить жизнестойкость индивида и позволяют справиться с жизненными трудностями. Авторами описан принцип «консервации» ресурсов, на основании которого человек имеет возможность использовать их в соответствии со своими личными жизненными целями и задачами. Раскрывается содержание понятия «витальность», которая является проявлением активности и жизненной силы человека, а также показателем эффективности преодоления жизненных трудностей в изменяющемся современном мире. Подчеркивается важность витального интеллекта для успешной адаптации в жизни каждого человека [3].

Рассмотрение жизнестойкости в качестве личностного ресурса профессионального долголетия педагога [12] неразрывно связано с пониманием роли самооффективности, поскольку жизнестойкость в преодолении трудностей обусловлена влиянием самооффективности педагога, уверенного в себе и своих учениках. Учитель, контролирующий свои эмоции и поведение во взаимодействиях со всеми участниками образовательных отношений, более защищен от агрессии окружающих, активнее преодолевает жизненные трудности. Тем самым самооффективностью — многофункциональным и значимым ресурсом — обеспечивается защищенность педагога в образовательной среде, устойчивость в профессиональных ситуациях [29].

М.А. Фризен обнаружено, что педагогам свойственно большее принятие риска в сравнении с врачами. Кроме того, учителя с высоким уровнем жизнестойкости в большей степени опираются на осмысленность и планирование жизни, на свой жизненный опыт, автономность по отношению к социуму, а учителя с низким уровнем жизнестойкости больше сосредоточены на эмоциональной и материальной стороне жизнедеятельности. Автором обосновано, что у педагогов-руководителей жизнестойкость и толерантность к неопределённости задействуется в основном в рациональном, когнитивном аспекте, а у педагогов, не включённых в руководящую деятельность, — в аффективном аспекте [28].

Обобщение описанных выше результатов позволяет подчеркнуть, что жизнестойчивость

(жизнестойкость) является способностью личности выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность без снижения успешности деятельности. Жизнестойкий человек обладает сформированными навыками преодоления трудностей, может адекватно мобилизовать имеющиеся ресурсы, своевременно обратиться за помощью, когда это необходимо, и найти оптимальные способы справиться с ситуацией. Важно отметить, что жизнестойкость не является статичной чертой личности, а скорее устойчивым результатом взаимодействия внутренних ресурсов, личностных настроек и жизненного опыта.

Особый интерес представляет изучение особенностей жизнестойкости у людей, переживших травматический опыт. Если в таких условиях работать только с одним ресурсным предиктором жизнестойкости, эффект будет временным, в то время как понимание механизма развития и функционирования жизнестойкости позволяет изменить саму её систему. Именно в этом заключается синергетический характер феномена жизнестойкости [18].

В становлении жизнестойкости особую роль играет субъектность человека, которая формируется и проявляется в процессе осуществления следующих функций: рефлексивной, когнитивной, регулятивной, мотивационной, ценностно-смысловой, целе-операциональной, коммуникативной и буферной. Ресурсная субъектность, утверждают М.И. Илюшина И.П. Краснощеченко, — это системная характеристика, проявляющаяся в способности личности к накоплению, осознанию, своевременному и результативному использованию ресурсов в решении поставленных задач в процессе осуществления деятельности и жизнедеятельности. В концепции ресурсной субъектности проявление человека описывается в качестве субъекта собственной жизнедеятельности, способной определять меру использования ресурсов, умеющей создавать, сохранять, аккумулировать и привлекать новые ресурсы для качественной жизнедеятельности. Ключевым положением концепции ресурсной субъектности является признание человека субъектом и активным преобразователем своей жизнедеятельности и действительности. Ресурсность, по мнению авторов, является системой, включающей в себя такие компоненты, как ресурсная база, ресурсообеспеченность, ресурсы личности, факторы ресурсности (субъектно-личностные, организационные, социальные), личностный потенциал, резервы организма, жизненные способности личности [6, с. 138].

Разновидностью ресурсной субъектности является профессиональная субъектность, имеющая специфические стадии, траектории, условия и тенденции становления и развития [13; 14; 15]. Ресурсность как потенциальная возможность, отражает баланс между потерями и приобретением персональных ресурсов, позволяет человеку выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени. Ресурсность является одним из основных показателей жизнестойкости.

В целом ресурсность можно рассматривать как мобилизацию имеющихся возможностей для достижения поставленной цели. Фундаментальной характеристикой ресурсности являются её интеллектуальные компоненты, совокупность которых образует ресурсность мышления. Она проявляется в способности использовать весь собственный опыт для достижения намеченной цели. Такое мышление проявляется в интеллектуальном умении человека находить различные способы творческого разрешения проблем в физической, психологической, личностной и духовной сферах жизнедеятельности. Ресурсное мышление проявляется в способности получения результатов и одновременно экономических решений посредством реализации, имеющиеся резервов.

В отличие от защитных механизмов, которые порой лишь создают видимость решения проблемы, и копинг-стратегий, которые позволяют бороться с неприятными симптомами, когда они уже появились, ресурсность мышления – это то качество, которое позволяет субъекту выстраивать свою деятельность таким образом, чтобы нивелировать возможные патогенные факторы воздействия на психику, в том числе и превентивно, т.е. до их появления, и выстраивать гармоничное взаимодействие между своими эмоциональными вложениями в работу и положительной эмоциональной отдачей от нее. Это проявляется и в прогнозировании возможных конфликтных ситуаций, и в продумывании заранее различных схем изучения ситуации на случай, если что-то пойдет не по плану, а по причине возникновения форс-мажоров.

Таким образом, ресурсность мышления — это комплексная способность личности, обеспечивающая успешность в осознании и использовании как внутренних, так и внешних ресурсов для достижения целей и выхода из сложных ситуаций. Она проявляется в умении находить принципиально новые, простые и экономичные решения, видеть множество альтернатив и максимально полно использовать жизненный опыт и

возможности среды. Эта способность включает в себя целый ряд взаимосвязанных характеристик, таких как рефлексивность, аналитическое и творческое мышление, эмоциональный интеллект, целеполагание, инициативность и другие [9; 10; 25]. Следовательно, ресурсность мышления можно рассматривать как мобилизацию всех имеющихся возможностей для эффективного и результативного решения жизненных и профессиональных задач.

Ресурсность мышления как предиктор жизнестойкости выполняет следующие функции: диагностическая, превентивная, прогностическая, триггерная, фасилитирующая. Особую роль играет инновационная функция, характеризующаяся созданием нового продукта: а) рождение новой идеи; б) разработка технологии реализации идеи; в) корректировка реализованных идей; г) совершенствование или устранение сырых идей; д) ингибиторная (подавление негативного влияния ситуации). Реализация инновационной позиции направлена на достижение цели.

Ресурсные предикторы жизнестойкости личности проявляются в рядоположенной совокупности и функционируют по принципу взаимодополнения и взаимоусиления в динамичной системе. Жизнестойкость включает в себя склонность к риску. Принятие риска означает способность воспринимать происходящее как уроки жизни. Негативное отношение к среде выражается в стереотипной угрозе. Следовательно, у жизнестойкости есть предикторы, и сама жизнестойкость выступает своего рода предиктором. Основные показатели жизнестойкости: оптимизм, целеустремленность, активность, саморегуляция, продуктивность.

В качестве психологических факторов позитивного функционирования личности выступают: психофизиологические факторы (возраст, пол, темперамент), личностные факторы (жизнестойкость, личностная зрелость, субъектность), социально-психологические факторы (семейные, межпоколенные отношения, производственные). Такие личностные предикторы успешности обучения в вузе как жизнестойкость, саморегуляция и др. изучены и в ряде других исследований [7; 30].

Таким образом, рассмотрение функций и показателей ресурсных предикторов жизнестойкости позволяет понять каким образом происходит эволюционирование жизнестойкости от реактивной устойчивости (просто переживание стресса) к проактивному ресурсу, активно противодействующему хроническому стрессу. Жизнестойкость является комплексным, интегративным личностным ресурсом, обеспечивающим устой-

чивость и продуктивную деятельность в условиях стресса и неопределенности.

Выделяя главное, в ранее изложенном, следует отметить, что принцип нелинейной спирали описывает развитие или формирование структуры нелинейно и прогрессивно — через повторяющиеся фазы, каждая из которых выводит систему на новый уровень. Качественное отличие новой фазы от предыдущей опосредовано следующими характеристиками: прогрессия — система не возвращается точно в исходное состояние, а движется «вперёд» или «вовне» (реже — «вовнутрь»), аккумулируя изменения; повторяющаяся цикличность — прогресс достигается через многократное применение одного и того же или сходного правила/процесса; взаимосвязь центра и периферии — всегда есть ось (центр), вокруг которой строится спиральная структура или траектория; самоорганизация — спираль часто возникает спонтанно в открытых системах, обменивающихся энергией/веществом с окружающей средой; оптимальность — спиральная форма/траектория может быть энергетически выгодной, обеспечивая баланс между стабильностью и развитием.

Спиралевидная модель становления жизнестойкости основана на механизме преемственности: схожие характеристики компонентов служат переходными мостиками, т.е. один компонент «цепляется» за другой. Отношения сменяемости не заканчиваются, а трансформируются в другие состояния (интеллектуальные, эмоциональные, волевые) и развиваются по типу спирали. На каждой фазе развития отношений происходит переход с одного уровня на другой. Спиралевидность означает возвращение к ранее пройденному уровню, но уже с другим содержанием, более насыщенным и продуктивным. Продуктивность характеризуется наращиванием творческого потенциала в структуре межличностных отношений. Благодаря нахождению новых, прорывных смыслов в имеющемся уровне происходит прорыв, а затем закрепление на достигнутом уровне. Ранее пройденный уровень служит плацдармом и трамплином для новых достижений. Это происходит благодаря следующим механизмам выявления ресурсов, помогающих добиваться успехов: преемственность, взаимодополнение, взаимоусиление, центробежные/центростремительные тенденции, синергетические и акмеологические эффекты. Именно ресурсные предикторы влияют на спиралевидное развитие компонентов жизнестойкости: один из компонентов развивается эффективнее и, тем са-

мым, тянет за собой становление других компонентов.

Жизнестойкость выступает ключевым личностным ресурсом, который позволяет сохранять продуктивность мышления в стрессовых ситуациях (социальной, образовательной, профессиональной) среды. Блокирование человеком своих огромных потенциальных возможностей, лишают его способности творить чудеса и привнести в свою жизнь возможность исполнения любых желаний. Такой субъект не осознаёт, что управлять своим умом — значит управлять своей жизнью.

Таким образом, проведенный теоретический анализ ресурсных предикторов жизнестойкости личности позволяет выделить следующие проявления семантической динамичности: жизнестойкость занимает двойственную позицию: то она имеет комплекс разнообразных предикторов: активность индивидуальности как ресурс жизнестойкости [20]; как личностный ресурс учащейся молодежи [21; 23], то сама становится ресурсным предиктором и рассматривается в качестве личностного ресурса профессионального долголетия профессионала, устойчивости к психическому выгоранию представителей экстремальных профессий [12], как внутренний ключевой ресурс личности [17], как средство профилактики суицидального поведения обучающихся [19].

Семантическая динамичность ресурсных предикторов жизнестойкости личности связана с напряженным поиском и реализацией жизненных смыслов и ценностей. Поэтому динамичность служит свойством, отражающим подвижность, эволюцию и адаптацию субъекта к меняющимся условиям коммуникации, социальным, культурным и психологическим факторам жизнедеятельности. Под влиянием ресурсных предикторов жизнестойкость обеспечивает успешное выполнение деятельности посредством предотвращения эмоционального выгорания и целенаправленного управления стрессом. В становлении жизнестойкости и поддержании её на высоком уровне функционирования особую роль играют метакогнитивные регуляторы — способности к планированию, прогнозированию и рефлексивному анализу. К психологическим механизмам, обеспечивающим динамичность мобилизации ресурсов, относятся ситуационно/надситуационное взаимодействие предикторов; преемственность спиралевидного становления жизнестойкости; синергетичность взаимодополнения, взаимоусиления центробежных/центростремительных тенденций в проявлении жизнестойкости.

Список литературы:

1. Баженова Ю.А., Фомина Ю.В. Феномен жизнестойкости, основные отечественные и зарубежные концепции. В сборнике: Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Донецк, 2023. С. 16-21.
2. Белан Е.А. Ситуационные предикторы активности человека: монография. Saarbrusken: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 140 с.
3. Быдтаева Э.Л. Жизнестойкость как базовый ресурс личности в изменяющихся современных реалиях жизни / Э. Л., Быдтаева Э. Т. Джелиева, А. М. Зураева // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 2. DOI: 10.15862/73PSMN225
4. Дементий Л.И. Ответственность как ресурс личности. Москва Издательство: Информационно-издательский центр Информ-Знание, 2005. 188 с.
5. Дементий Л.И. Жизнестойкость, локус контроля и волевой субъективный контроль как копинг-ресурсы личности // В сборнике: Психология стресса и совладающего поведения. Материалы III Международной научно-практической конференции: в 2 томах. Том 1. 2013. С. 241-242.
6. Илюшина М.И., Краснощеченко И.П. Концептуализация представлений о ресурсной субъектности // Прикладная юридическая психология. 2017. № 1. С. 138-146.
7. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. Москва : Изд-во Ассоциации строительных вузов, 2004. 224 с.
8. Кашапов А.С., Усанина М.В. Взаимосвязь жизнестойкости и конфликтной компетентности педагогов на разных уровнях профессионализации // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2025. № 2 (54). С. 395-408.
9. Кашапов М.М. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2021. № 14. С. 35-46.
10. Кашапов М.М., Сурина Н.В., Кашапов А.С. Ресурсность мышления как ключевая компетентность педагога в условиях цифровизации образовательной среды // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2022. Т. 40. С. 18-30.
11. Кашапов М.М., Смирнов А.А., Соловьева Е.В., Серафимович И.В. Эмпатия как ресурс жизнестойкости студентов при адаптации к вузу // Сибирский психологический журнал. 2022. № 86. С. 119-138.
12. Кольчугина Н.И., Иванова Е.В. Самоэффективность как психологический ресурс жизнестойкости педагогов различных стажевых категорий http://sspu.ru/pdf/pages/science/doc/sbornik/Sbornik_konf_2024_Psihol_bezopasnost_v20241126134753.pdf (2024)
13. Краснощеченко И. П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов с учетом регионального запроса // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18, № 2. С. 37-41.
14. Краснощеченко И.П. Профессиональная субъектность студентов-психологов регионального вуза: стадии, траектории, условия и тенденции становления и развития // Личность профессионала в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 430-447.
15. Краснощеченко И.П., Платонов А.С. Возрастные особенности самореализации педагогов детских школ искусств // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2023. № 4 (71). С. 234-267.
16. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. С. 178-209.
17. Логинова М. В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности // Вестник Московского университета МВД России. 2009. № 6. С. 19-22.
18. Луговская М. Ю. К вопросу о синергетическом характере феномена жизнестойкости // Человеческий капитал. 2024. № 7(187). С. 74-82.
19. Луканин Н.С. Профилактика суицидального поведения обучающихся в аспекте формирования жизнестойкости // Психолого-педагогический поиск. 2025. № 4 (76). С. 19-28.
20. Митрофанова Е. Н. Активность индивидуальности как ресурс жизнестойкости (на примере студенчества): автореферат диссертации ... кандидата психологических наук: 19.00.01. Екатеринбург, 2019. 24 с.
21. Никитина Е.А. Жизнестойкость как личностный ресурс студента в условиях высшей школы / Е.А. Никитина, А.А. Кузнецова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. - 2014. - № 2. - С. 79-85.

22. Одинцова М.А. Психология жизнестойкости. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 296 с.
23. Рязанов А.А., Орехова Т.Ф. Смысл жизни и жизнестойкость как личностные ресурсы учащейся молодежи студенческого возраста. В сборнике: Психология профессионального становления. сборник материалов Всероссийского научно-практического форума. Екатеринбург, 2024. С. 177-181.
24. Серафимович И.В., Салова М.И., Салова А.И. Патриотизм, субъективное благополучие и восприятие художественных фильмов про военные действия у молодежи // Методология современной психологии. 2026. № 1 (29). С. 338-346.
25. Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 385-404.
26. Филенко И.А., Богомаз С.А. и др. Особенности психологического здоровья студенческой молодежи с позиции развития личностных ресурсов: базисных убеждений, жизнестойкости, регуляторно-личностных характеристик // Сибирский психологический журнал. 2023. № 88. С. 38-63.
27. Фомина А. Н. Жизнестойкость личности. - 2-е изд. - М.: Прометей, 2023. - 316 с.
28. Фризен М.А. Жизнестойкость как внутренний ресурс профессиональной деятельности педагога // Организационная психология. 2018 Т. 8, № 2. С. 72—85.
29. Шмелева Е.А., Кольчугина Н.И., Львова Ю.А., Силаева О.А. От самоэффективности педагога — к психологической безопасности и жизнестойкости [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024 Том 21 № 2–3. С. 49–55. DOI:10.17759/bppe.2024210206
30. Юдин Н.В. Возрастная психология : Учебно-методическое пособие. Карельская гос. пед. акад. Петрозаводск : Изд-во КГПА, 2011. 85 с.
31. Ясько Б.А., Казарин Б.В., Городин В.Н. и др. Жизнестойкость и персональные ресурсы врачей «красных зон» ковид-госпиталей (психологический анализ) // Вестник РГМУ. 2021. № 4. С. 68-74. DOI: 10.2407/vrgmu.2021.042. / WOS:000693603300010

М.М. Kashapov

SEMANTIC DYNAMISM OF RESOURCE PREDICTORS OF PERSONALITY RESILIENCE

Abstract. For the first time, resource predictors of personal resilience are considered in the context of semantic dynamism. The psychological nature of resilience has a dual dynamic position. On the one hand, resilience has a complex of various predictors: the activity of individuality as a resource of resilience; as a personal resource of students. On the other hand, resilience itself becomes a resource predictor and is considered as a personal resource for professional longevity, resistance to mental burnout of representatives of extreme professions, as an internal key resource of the individual, as a means of preventing suicidal behavior of students. In the formation of resilience and maintaining it at a high level of functioning, a special role is played by metacognitive regulators - the ability to plan, predict and analyze reflexively. The psychological mechanisms that ensure the dynamism of resource mobilization include situational/supra-situational interaction of predictors; the continuity of the spiral formation of vitality; the synergy of complementarity, mutual reinforcement of centrifugal/centripetal tendencies in the manifestation of the personality vitality. Taking into account the regularities of the semantic dynamism implementation substantiated the conscious advancement and achievement of life goals in the context of constructive opposition to the negative impact of internal and external factors. By knowing the patterns of repetitive relationships between the components of resilience (engagement, control, risk taking), it is possible to minimize the decline in resilience by using preventive measures.

Keywords: resilience, subject, semantic dynamism, resource predictors, professionalization, personality.

References:

1. Bazhenova Yu.A., Fomina Yu.V. Phenomenon of resilience: basic domestic and foreign concepts. In collection: Personal and situational determinants of human behavior and activity. Proceedings of All-Russian scientific and practical conference. Donetsk, 2023. P. 16-21.
2. Belan E.A. Situational predictors of human activity: monograph. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 140 p.

3. Bydtaeva E.L. Resilience as basic personality resource in changing realities of modern life / E.L., Bydtaeva Z.T. Dzhelieva, A.M. Zuraeva // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2025. Vol. 13. № 2. DOI: 10.15862/73PSMN225
4. Dementiy L.I. Responsibility as personality resource. Moscow Publisher: Information and publishing center Inform-Znaniye, 2005. 188 p.
5. Dementiy L.I. Resilience, locus of control, and volitional subjective control as personality coping resources // In collection: Psychology of stress and coping behavior. Proceedings of III International scientific and practical conference: in 2 volumes. Vol. 1. 2013. P. 241-242.
6. Ilyushina M.I., Krasnoshchechenko I.P. Conceptualization of ideas about resource subjectivity // Applied Legal Psychology. 2017. № 1. P. 138-146.
7. Ishkov A.D. Student's educational activity: psychological factors of success. Moscow: Publishing house of Association of Construction Universities, 2004. 224 p.
8. Kashapov A.S., Usanina M.V. Relationship between resilience and conflict competence of teachers at different levels of professionalization // Human factor: Social psychologist. 2025. № 2 (54). P. 395-408.
9. Kashapov M.M. Resource foundations of subject's thinking professionalization // Methodology of modern Psychology. 2021. № 14. P. 35-46.
10. Kashapov M.M., Surina N.V., Kashapov A.S. Resourcefulness of thinking as key competency of teacher in context of educational environment digitalization // Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology. 2022. Vol. 40. P. 18-30.
11. Kashapov M.M., Smirnov A.A., Solovieva E.V., Serafimovich I.V. Empathy as resource of students' resilience during adaptation to university // Siberian Psychological Journal. 2022. № 86. P. 119-138.
12. Kolchugina N.I., Ivanova E.V. Self-efficacy as psychological resource for resilience of teachers of various experience categories
http://sspu.ru/pdf/pages/science/doc/sbornik/Sbornik_konf_2024_Psihol_bezopasnost_v20241126134753.pdf (2024)
13. Krasnoshchechenko I. P. Acmeological concept of formation and development of professional subjectivity of future psychologists taking into account regional demand // Bulletin of Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics. 2012. Vol. 18, № 2. P. 37-41.
14. Krasnoshchechenko I. P. Professional subjectivity of psychology students at regional university: stages, trajectories, conditions, and trends in formation and development // Personality of professional in modern world. Moscow: Publishing house "Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences", 2014. P. 430-447.
15. Krasnoshchechenko I.P., Platonov A.S. Age-related features of teachers' self-realization at children's art schools // New in psychological and pedagogical research. 2023. № 4 (71). P. 234-267.
16. Leontiev D.A., Rasskazova E.I. Resilience as component of personal potential / Personal potential: structure and diagnostics. Moscow: Smysl, 2011. P. 178-209.
17. Loginova M.V. Resilience as key internal resource of person // Bulletin of Moscow University of Ministry of Internal Affairs of Russia. 2009. № 6. P. 19-22.
18. Lugovskaya M.Yu. On synergetic nature of resilience phenomenon // Human capital. 2024. № 7 (187). P. 74-82.
19. Lukanin N.S. Prevention of suicidal behavior among students in aspect of developing resilience // Psychological and pedagogical search. 2025. № 4 (76). P. 19-28.
20. Mitrofanova E.N. Individuality activity as resource of resilience (using students as example): abstract of diss. ... Candidate of Psychological Sciences: 19.00.01. Ekaterinburg, 2019. 24 p.
21. Nikitina E.A. Resilience as student's personal resource education context / E.A. Nikitina, A.A. Kuznetsova // Bulletin of South-West State University. Series: Linguistics and Pedagogy. - 2014. - № 2. - P. 79-85.
22. Odintsova M.A. Psychology of resilience. Moscow: FLINTA: Nauka, 2015. 296 p.
23. Ryazanov A.A., Orekhova T.F. Meaning of life and resilience as personal resources of student-age youth. In collection: Psychology of professional development. Collection of materials of All-Russian scientific and practical forum. Ekaterinburg, 2024. P. 177-181.
24. Serafimovich I.V., Salova M.I., Salova A.I. Patriotism, subjective well-being, and perception of feature films about military operations among young people // Methodology of modern Psychology. 2026. № 1 (29). P. 338-346.

25. Filatova Yu.S., Kashapov A.S. Resource fundamentals for professionalization of subject's thinking // Methodology of modern Psychology. 2020. № 11. P. 385-404.
26. Filenko I.A., Bogomaz S.A. et al. Features of psychological health of student youth from standpoint of personality resource development: basic beliefs, hardiness, regulatory personality characteristics // Siberian psychological journal. 2023. № 88. P. 38-63.
27. Fominova A.N. Personality hardiness. - 2nd ed. - Moscow: Prometey, 2023. - 316 p.
28. Frizen M.A. Hardiness as internal resource of teacher's professional activity // Organizational Psychology. 2018 Vol. 8, № 2. P. 72-85.
29. Shmeleva E.A., Kolchugina N.I., Lvova Yu.A., Silaeva O.A. From teacher self-efficacy to psychological safety and hardiness [Electronic resource] // Bulletin of Practical Psychology of Education. 2024 Vol. 21 № 2-3. P. 49-55. DOI: 10.17759/bppe.2024210206
30. Yudin N.V. Developmental Psychology: Textbook. Karelian State Pedagogical Academy. Petrozavodsk: KSPA Publishing House, 2011. 85 p.
31. Yasko B.A., Kazarin B.V., Gorodin V.N., et al. Resilience and personal resources of doctors in "red zones" of COVID hospitals (psychological analysis) // Bulletin of Russian State Medical University. 2021. № 4. P. 68-74. DOI: 10.2407/vrgmu.2021.042. / WOS:000693603300010

Статья поступила в редакцию 19.04.2026 г.

УДК 159.99

DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_69

А.В. Капцов, Г.А. Мишакова
ОСОБЕННОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ ПЕДАГОГАМИ
В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Выполнение заданий в цифровой образовательной среде требует особой подготовки и обучения самих педагогов. Особенности решения учебных и профессиональных задач в аспекте цифровизации изучались с помощью опросника ОСС-СВЗ А.В. Капцова, В.И. Панова, Г.А. Мишаковой, в частности, в ситуации К («Выполняя задания в цифровой образовательной среде...»), в исследовании приняло участие 53 работника системы образования ($M = 47,4$; $Sd = 38,2$; 96,2% женщины). Средние показатели регулярности универсальных учебных действий продуктивных стадий становления субъектности респондентов выше репродуктивных, а средние показатели привлекательности выше на личностном уровне универсальных учебных действий, что указывает на отставание инструментальной основы выполнения цифровых заданий. Наиболее низкие показатели отмечаются на стадии «подмастерье» и «критик». Показатели регулярности выполнения заданий в цифровой образовательной среде преобладают над показателями привлекательности. Ортогональный факторный анализ выраженности стадий становления субъектности в ситуации К выявил два предиктора успешности решения данных заданий. Ранее используемые педагогами способы и методы теряют свою эффективность в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, регулярность, привлекательность, предикторы, стадии становления субъектности.

Для цитирования: Капцов А.В., Мишакова Г.А. Особенности выполнения заданий педагогами в цифровой образовательной среде // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 68-74. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_69.

Введение

Профессионализация и социализация личности, по мнению Р.М. Шамяникова, «в условиях меняющегося мира становится одной из наиболее значимых как с точки зрения усваиваемого содержания (установок, ценностей и пр. элементов), так и последовательного поведения по отношению к себе, другим и природе» [12, с. 357].

Экопсихологический подход В.И. Панова [15] рассматривает ставшую форму действительного существования, отчужденную, становящуюся и виртуальную форму потенциального существования [11, с. 11] не только психики, но и экопсихологического взаимодействия в системе «индивид – среда», что позволяет моделировать данные процессы, обеспечивая экологичность поведения

человека в окружающей, в том числе и образовательной среде. Психологическими аспектами цифровизации образовательной среды занимаются в настоящее время Н.Е. Водопьянова [7; 17] М.А. Головчин [2], А.В. Гагарин [13], Л.И. Батурина [9], С.С. Мишук [13], Э.В. Патраков [7; 8], Ю.В. Пошехонова [13] и др. Экологичность поведения субъектов образовательных отношений раскрывается в работах В.И. Панова [5], И.В. Плаксиной [16], Э.В. Лидской [12], Е.С. Александровой [11], Е.И. Колесниковой [13], И.А. Бaeвой [12], М.В. Селезневой [10] и др. Р.А. Хайруллин, Н.Е. Водопьянова, Э.В. Патраков [1, с. 607] обнаружили в условиях интенсивной цифровизации образования «тенденцию увеличения количества обучающихся и педагогов с тревожными и другими стрессовыми состояниями, переживаниями, социальной и профессиональной дезадаптации, признаками синдрома выгорания» [3, с. 73]. «Снижение операционных усилий, оптимизация временных затрат, рост продуктивности деятельности и коммуникации» [там же, с. 77] по мнению А.Н. Литовченко, Э.В. Патракова и М.С. Соснина являются ключевыми требованиями к цифровой образовательной среде, способными сохранять личностные ресурсы субъектов образовательных отношений и обеспечивать их развитие. С позиции экопсихологических ресурсов [6] важно обеспечить развитие и разумное использование внутриличностных ресурсов субъектов образовательных отношений, активизировать внешнесредовый ресурс системы образования, в частности за счёт коммуникативного ресурса субъект-средовых взаимодействий. Оп-

тимизация цифровой образовательной среды возможно при детальном изучении инструментальной основы учебной и профессиональной деятельности. В данной статье мы подробнее остановимся на видах активности определённых уровней универсальных учебных действий соответствующих стадий становления субъектности педагогов при выполнении заданий в цифровой образовательной среде.

Методы исследования

Особенности решения учебных и профессиональных задач в аспекте цифровизации изучались с помощью опросника ОСС-СВЗ А.В. Капцова, В.И. Панова, Г.А. Мишаковой [4, с. 15] в частности в «ситуации К», в мониторинге приняло участие 53 работника системы образования ($M = 47,4$; $Sd = 38,2$; 96,2% женщины). Внутренняя согласованность опросника ОСС-СВЗ изучалась с помощью непараметрического корреляционного анализа тау-Кендалла в пакете STATISTICA 10.0, в статье приводятся только значимые корреляции t при $p < 0,05$.

Результаты и дискуссия

Учебные ситуации, предложенные в опроснике [14, с. 49], отражают взаимосвязь между стадиями становления субъектности поразному с учётом специфики конкретной стадии. Содержание ситуаций отражает те виды активности и их взаимосвязи, которые способствуют эффективному разрешению. В частности ситуация К «Выполняя задания в цифровой образовательной среде...» отражает наиболее регулярные и привлекательные способы решения цифровых задач (таблица 1).

Таблица 1 - Показатели регулярности (рег.) и привлекательности (пр.) универсальных учебных действий стадий становления субъектности педагогов в ситуации К «Выполняя задания в цифровой образовательной среде...» с другими стадиями ($n = 53$)

	Мо	Н	П	У	К	М	Т
Среднее значение регулярности	4,604	4,208	3,283	4,264	3,888	4,301	4,434
Диапазон значений рег.	2-6	2-6	1-6	2-6	1-7	2-7	2-6
Среднее значение привлекательности	4,769	4,077	3,385	3,942	3,231	3,962	4,048
Диапазон значений пр.	2-6	2-6	2-5	2-6	2-6	2-6	2-6

Примечание: Мо – стадия «мотивированный индивид», Н – стадия «наблюдатель», П – стадия «подмастерье», У – стадия «ученик», К – стадия «критик», М – стадия «мастер», Т – стадия «творец».

Наиболее высокие показатели отмечаются на личностном уровне универсальных учебных действий на стадиях «мотивированный индивид» и «творец», что соотносится с результатами исследования Э.В. Патракова, где «творческий под-

ход к работе значимо коррелирует с изменением усилий и изменением продуктивности деятельности <...>, и интерес к работе значимо связан со всеми требованиями к профессиональной деятельности, особенно с уменьшением усилий и

временных затрат, что подчеркивает роль цифровизации в минимизации рутины для поддержания профессионального энтузиазма» [3, с. 76].

Средние показатели регулярности универсальных учебных действий (далее УУД) продуктивных стадий становления субъектности респондентов выше репродуктивных, что указывает на отставание инструментальной основы выполнения цифровых заданий. Наиболее низкие показатели отмечаются на стадии «подмастерье» и «критик». Анализ диапазона значений указывает на наличие респондентов, которые никогда не используют репродуктивную и внешнюю регуляторную активность в решении цифровых задач, соответственно не умеют работать по заданному алгоритму и критически осмысливать процесс/результат учебной деятельности. Средние показатели привлекательности выше на личностном уровне универсальных учебных действий. Поисковая, перцептивная и мотивационная активность вызывает положительные эмоции у педагогов. Репродуктивная, учебная, внешняя и внутренняя регуляторная активности, составляющие инструментальную основу выполнения цифровых заданий, не только не привлекательна, но и вызывает затруднения. Отставание коммуникативного уровня универсальных учебных действий сказывается как на интериоризации, так и на экстериоризации алгоритмов выполнения заданий в цифровой образовательной среде. В процессе обучения педагоги не задают вопросов и, соответственно, в процессе ретрансляции опыта не могут объяснить необходимость тех или иных операций, их целесообразность, эффективность и др.

В целом, показатели регулярности выполнения заданий в цифровой образовательной среде преобладают над показателями привлекательности, что указывает на отсутствие постпроизвольности при выполнении заданий в цифровой образовательной среде. Ранее Р.М. Шамионов отмечал значимость позитивного эмоционального состояния и отношения для получения желаемого результата, в том числе и в профессиональной деятельности: «В процессе усвоения норм, традиций происходит постоянное пополнение социального содержания личности, что усиливает внутреннюю детерминацию личности. Отношения внутренних и внешних детерминант личности выражаются в ее удовлетворенности, которая выступает более зрелым побудительным механизмом, приводящим в действие содержательные механизмы, посредством которых осуществляется усвоение субинформации институтов» [12, с. 359]. И далее «Структурные компоненты субъективного благополучия являются индикаторами внутренней экологичности обретаемой субинформации, и побудителем произвольной социализации в соответствующих сферах (экологической, житейской, социальной, профессиональной и др.)» [12, с. 362]. Таким образом, привлекательность универсальных учебных действий на соответствующих стадиях становления субъектности у педагогов определяет регулярность, эффективность и рефлексию в учебной и профессиональной деятельности.

Остановимся подробнее на взаимосвязях выраженности стадий становления субъектности, проявленных при решении ситуации К с другими ситуациями (таблица 2).

Таблица 2 - Взаимосвязь показателей выраженности стадий становления субъектности, проявленных при решении ситуации К «Выполняя задания в цифровой образовательной среде...» с другими стадиями (n = 53) (коэффициент корреляции Кендалла τ при $p < 0,05$).

	Мо	Н	П	У	К	М	Т
МоК		0,33	-0,20	0,42	0,30	0,27	0,50
НК	0,33			0,34		0,24	0,30
ПК	-0,20			-0,48		-0,29	-0,49
УК	0,42	0,34	-0,48			0,40	0,85
КК	0,30					0,33	
МК	0,27	0,24	-0,29	0,40	0,33		0,36
ТК	0,50	0,30	-0,49	0,85		0,36	

Примечание: Мо – стадия «мотивированный индивид», Н – стадия «наблюдатель», П – стадия «подмастерье», У – стадия «ученик», К – стадия «критик», М – стадия «мастер», Т – стадия «творец».

Представленные в таблице 32 корреляции из 42 возможных указывают на связность всех стадий становления субъектности при решении цифровых задач. Однако появление отрицательных взаимосвязей косвенно подтверждает неэф-

фективность «старых» алгоритмов и способов действий в «новой» образовательной среде. Данная закономерность особенно видна при анализе взаимосвязей стадии «подмастерье» с другими стадиями («мотивированный индивид», «уче-

ник», «мастер» и «творец»). Поисковая, учебная, внутренняя регуляторная и мотивационная активность должны иначе обеспечивать процесс алгоритмизации выполнения заданий в цифровой образовательной среде. Наименьшее количество взаимосвязей стадии «критик» с другими стадиями указывает на несформированный механизм обратной связи, и, соответственно, трудности оптимизации экпсихологических (внутриличностных, коммуникативных и внешнесредовых) ресурсов.

Ортогональный факторный анализ выраженности стадий становления субъектности в ситуации К («Выполняя задания в цифровой образовательной среде...») выявил два предиктора. Первым для 37 % выборки выступила регулярность репродуктивной ($F1 = -0,72$), учебной ($F1 = 0,84$) и мотивационной активности, где система развития цифровых компетенций, творческий подход будут более эффективными по сравнению с использованием «старых» методов в решении «новых» цифровых задач. Вторым предиктором для 26% респондентов является регулярная внешняя регуляторная активность на стадии критик ($F2 = 0,90$). Выстроенная система обратной связи на коммуникативном уровне УУД будет также способствовать цифровизации образовательной среды, снижая нагрузку и расширяя возможности всех субъектов образовательных отношений. Данные выводы соотносятся с результатами исследования Э.В. Патракова, А.Н. Литовченко, М.С. Соснина: «Параметры, связанные с получением и передачей достоверной информации, а также пониманием собеседников, показали комплексные умеренные связи со всеми факторами цифровизации, что подтверждает ее роль в улучшении информационного обмена» [3, с. 76].

Оптимизация цифровой образовательной среды для педагогов и учеников это сокращение временных затрат на подготовку к уроку, наглядность, разнообразие учебных материалов и методик обучения, для родителей обеспечение методической помощи при выполнении домашних заданий и контроля за успеваемостью ребёнка.

Заключение

Цифровизация образовательной среды в настоящий момент является стрессорирующим фактором, прежде всего, для педагогических работников, что требует коррекции программ профессиональной подготовки специалистов и соответствующего методического сопровождения профессиональной деятельности. «Качественная ЦОС (цифровая образовательная среда, прим. автора) призвана минимизировать рутинную нагрузку, поддерживать автономию, компетентность и связанность (коммуникативность) педагога, тем самым трансформируясь из потенциального источника техностресса в устойчивый ресурс его профессионального и личностного развития» [3, с. 78]. Исследованные педагоги отличаются преобладанием регулярности универсальных учебных действий продуктивных стадий становления субъектности по сравнению с репродуктивными, что указывает на дефицит инструментальной основы при выполнении заданий в цифровой образовательной среде и субъективное снижение привлекательности процесса/результата решений. Наиболее низкие показатели отмечаются на стадии «подмастерье» и «критик». Нерегулярность (хаотичность) репродуктивной и внешней регуляторной активности в решении цифровых задач связана с неумением работать по заданному алгоритму и критически осмысливать процесс/результат учебной/профессиональной деятельности. Показатели регулярности выполнения заданий в цифровой образовательной среде преобладают над показателями привлекательности. Ортогональный факторный анализ выраженности стадий становления субъектности в ситуации К выявил два предиктора успешности решения данных заданий: 1) регулярность репродуктивной, учебной и мотивационной активности, 2) регулярность внешней регуляторной активности на стадии критик. Выстроенная система обратной связи на коммуникативном уровне универсальных учебных действий способствует цифровизации образовательной среды, снижая нагрузку и расширяя возможности всех субъектов образовательных отношений. Тогда как ранее используемые педагогами способы и методы теряют свою эффективность в цифровой образовательной среде.

Список литературы:

1. Водопьянова Н. Е., Патраков Э. В., Хайруллин Р. А. Нужны ли новые технологии психологической помощи субъектам труда, подверженным цифровой трансформации? // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2024. №7. С. 602–609.
2. Головчин М. А. Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, №3. С. 59–75.

3. Литовченко А. Н., Патраков Э. В., Соснин М. С. Ключевые требования к цифровой образовательной среде в контексте профессионального и личностного развития педагога // Поволжский педагогический поиск. – 2025. – № 4(54). – С. 71-78. – EDN: KSVOUY.
4. Мишакова Г. А. Становление субъектности педагога в идиографическом методе исследования // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2025. – № 2(38). – С. 3-18. – EDN: AQWZRX.
5. Панов В. И. Парадигмальные аспекты экологической ответственности, экологического сознания и экологической культуры // Эволюция идей: от природоохранного просвещения к экологической культуре (памяти Станислава Николаевича Глазачева). Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ТВТ Дивизион», 2024. С. 200-224. EDN: BVIZON.
https://elibrary.ru/download/elibrary_68528243_93747079.pdf
6. Панов В. И. Экопсихологическая концептуализация психологических ресурсов в системе "человек - среда (внутренняя, внешняя)" / В. И. Панов // Человек. – 2024. – Т. 35, № 5. – С. 13-28. – DOI 10.31857/S0236200724050012. – EDN: QWCIDE.
7. Патраков Э. В., Водопьянова Н. Е. Цифровизация: цена и ценности // Вопросы психологии. 2024. Т. 70, №3. С. 16–25.
8. Патраков Э. В. Конструирование опросника о трансформации трудового поведения педагогов в цифровой информационной среде // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, №4. С. 128–136.
9. Патраков Э. В., Сабо Ч. М., Батурина Л. И., де Мораес Р. С. П. Экопсихологическая интерпретация риска как критерия психологической готовности индивида к взаимодействиям с цифровой средой (кросс-культурное исследование педагогов) // Психология человека в образовании. 2023. Т. 5, №1. С. 124–137.
10. Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям: коллективная монография / под ред. В.И. Панова. Москва: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-история, 2022. 399 с.
11. Экологичность поведения: человек и окружающая среда: коллективная монография/ Е.С. Александрова, Э.В. Лидская, О.Г. Лопухова [и др.]; под общей ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Панова. 2-е изд. Москва: Издательство Московского Университета, 2025. 183 с. EDN: INBRJW
12. Экопсихологические исследования – 2: к 15-летию лаборатории экопсихологического развития: монографический сборник / под ред. В.И. Панова. – М.: УРАО «Психологический институт»; СПб: Нестор-История, 2011. – 374с.
13. Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей / отв. ред. В.И. Панов. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», Курск: Университетская книга, 2020. – 548 с.
14. Kaptsov A. V., Mishakova G.A. Ecopsychological model of teacher agency: formation in the educational landscape // Education & Pedagogy Journal. – 2025. – No. 1(13). – P. 37-57. – DOI 10.23951/2782-2575-2025-1-37-57. – EDN: IXCMQU.
15. Panov, V. Sustainable development: the concept of “nature” and the paradigm of Environmental consciousness / V. Panov // Child in a Digital World : Book of Abstracts, Moscow, 01–02 июня 2023 года. – Moscow: Moscow University Press, 2023. – P. 157. – DOI 10.61365/forum.2023.131. – EDN: HLTFVI.
16. Panov V., Plaksina I. Didactic and Psychodidactic Features of Forming Universal Learning Action Subject //Proceedings of the 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2017). Moscow: AtlantisPress, 2017. Vol. 124. P. 546–550. doi:10.2991/icadce-17.2017.129
17. Patrakov, E. “psychological cost” in adaptation of teachers to the digital environment / E. Patrakov, N. Vodopyanova // Child in a digital world : International Psychological Forum: Book of Abstracts, Moscow, 01–02 июня 2024 года. – Moscow: Moscow University Press, 2024. – P. 123-124. – DOI 10.61365/forum.2024.091. – EDN: EHRLDQ.

A.V. Kaptsov, G.A. Mishakova
**SPECIFICS OF PERFORMING TASKS BY TEACHERS
IN DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Abstract. Performing tasks in a digital educational environment requires special training and education of teachers themselves. The specifics of solving educational and professional tasks in the aspect of digitalization were studied using the OSS-SV3 questionnaire by A.V. Kaptsov, V.I. Panov, G.A. Mishakova, in particular in the situation of K («Performing tasks in a digital educational environment ...»), 53 employees of the education system participated in the study ($M = 47.4$; $Sd = 38.2$; 96.2% are women). The average regulatory indicators of universal educational actions of the productive stages of respondents' subjecthood formation of respondents are higher than the reproductive ones, and the average indicators of attractiveness are higher at the personal level of universal educational actions, which indicates a lag in the instrumental basis for performing digital tasks. The lowest rates are found at the «apprentice» and «critic» stages. Indicators of the regularity of completing tasks in the digital educational environment prevail over indicators of attractiveness. Orthogonal factor analysis of the severity of subjecthood formation stages in the situation of K revealed two predictors of the success of solving these tasks. The ways and methods previously used by teachers are losing their effectiveness in the digital educational environment.

Keywords: digital educational environment, regularity, attractiveness, predictors, stages of subjecthood formation.

References:

1. Vodopyanova N.E., Patrakov E.V., Khairullin R.A. Do we need new technologies of psychological assistance for labor subjects exposed to digital transformation? // Herzen Readings: psychological research in education. 2024. № 7. P. 602-609.
2. Golovchin M.A. Institutional pitfalls of digitalization of Russian higher education // Higher education in Russia. 2021. V. 30. № 3. P. 59-75.
3. Litovchenko A.N., Patrakov E.V., Sosnin M.S. Key requirements for digital educational environment in context of professional and personal development of teacher // Volga pedagogical search. 2025. № 4(54). Pp. 71-78. EDN: KSVUUY.
4. Mishakova G. A. Formation of teacher's subjectivity in idiographic research method // Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Psychology series. 2025. № 2 (38). P. 3-18. EDN: EDN AQWZRX.
5. Panov V.I. Paradigmatic aspects of environmental responsibility, environmental awareness, and environmental culture // Evolution of ideas: from environmental education to environmental culture (in memory of Stanislav Nikolaevich Glazachev). Moscow: TVT Division Limited Liability Company, 2024. P. 200-224. EDN: BVIZON. https://elibrary.ru/download/elibrary_68528243_93747079.pdf
6. Panov V.I. Ecopsychological conceptualization of psychological resources in system «person - environment (internal, external)» / V.I. Panov // Person. - 2024. V. 35, № 5. P. 13-28. DOI 10.31857/S0236200724050012. EDN: QWCIDE.
7. Patrakov E.V., Vodopyanova N.E. Digitalization: price and values // Issues of Psychology. 2024. V. 70. № 3. P. 16-25.
8. Patrakov E.V. Designing questionnaire on transformation of teachers' work behavior in digital information environment. // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. V. 27. № 4. P. 128-136.
9. Patrakov E.V., Sabo Ch. M., Baturina L.I., de Moraes R.S.P. Ecopsychological interpretation of risk as criterion of individual's psychological readiness to interact with digital environment (cross-cultural study of educators) // Human Psychology in education. 2023. V. 5. № 1. P. 124-137.
10. Formation of subjectivity: from ecopsychological model to psychodidactic technologies: collective monograph. Ed. by V. I. Panov. Moscow: Psychological Institute, Russian Academy of Education; St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2022. 399 p.
11. Environmental friendliness of behavior: man and environment: collective monograph / E.S. Aleksandrova, E.V. Lidskaya, O.G. Lopukhova [et al.]; under the general editorship of Yu.P. Zinchenko, V.I. Panov. 2nd ed. Moscow: Publishing House of Moscow University, 2025. 183 p. EDN: IHBPJW
12. Ecopsychological research – 2: on 15th anniversary of Laboratory of ecopsychological development: monographic collection / ed. by V.I. Panov. - M.: URAO «Psychological institute»; SPb: Nestor-Istoriya, 2011. 374 p.

13. Ecopsychological research – 6: Ecology of childhood and psychology of sustainable development: collection of scientific articles / resp. ed. by V.I. Panov. – M.: FSBRU «Psychological institute RAS», Kursk: Universitetskaya kniga, 2020. 548 p.
14. Kaptsov A.V., Mishakova G.A. Ecopsychological model of teacher agency: formation in educational landscape. Education & Pedagogy Journal. 2025. No. 1(13). P. 37-57. DOI 10.23951/2782-2575-2025-1-37-57. EDN: IXCMQU.
15. Panov, V. Sustainable development: concept of «nature» and paradigm of Environmental consciousness. Child in Digital World : Book of Abstracts, Moscow, 01–02.06 2023 года. – Moscow: Moscow University Press, 2023. 157 p. – DOI 10.61365/forum.2023.131. – EDN: HLTFVI.
16. Panov V., Plaksina I. Didactic and Psychodidactic Features of Forming Universal Learning Action Subject. Proceedings of the 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2017). Moscow: Atlantis Press, 2017. Vol. 124. Pp. 546–550. doi:10.2991/icadce-17.2017.129.
17. Patrakov, E. «Psychological cost» in adaptation of teachers to the digital environment / E. Patrakov, N. Vodopyanova. Child in a digital world : International Psychological Forum: Book of Abstracts, Moscow, 01–02.06 2024g. Moscow: Moscow University Press, 2024. Pp. 123-124. DOI 10.61365/forum.2024.091. EDN: EHRLDQ.

Статья поступила в редакцию 05.04.2026 г.

И.А. Томила

СПОСОБЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается феномен социально-психологической безопасности личности в контексте стремительной цифровизации и роста влияния виртуальной среды. Актуальность исследования обусловлена необходимостью философского осмысления предельных оснований человеческого бытия в условиях, когда виртуальная реальность становится неотъемлемым измерением социального существования. Цель работы — систематизация и анализ современных способов обеспечения безопасности личности в онлайн-пространстве с позиций социальной философии и философской антропологии. Методологическую базу исследования составляют феноменологический подход (Э. Гуссерль), теория социального конструирования реальности (П. Бергер, Т. Лукман), концепция социального поля П. Бурдьё и теория сетевого общества М. Кастельса, что позволяет рассмотреть виртуальную личность как продукт социального конструирования в условиях сетевой структуры коммуникаций. На основе анализа зарубежных и российских исследований 2023–2026 гг. выделены три группы способов обеспечения безопасности: технологические, психолого-педагогические и субъектно-личностные. Особое внимание уделено формированию цифровой резильентности и критического мышления как ключевых компетенций личности. В философской перспективе эти феномены предстают не как технические навыки, а как способы сохранения субъектности и аутентичности в условиях алгоритмического управления и фрагментации идентичности. Сделан вывод о необходимости комплексного подхода, сочетающего внешние регуляторы и внутренние ресурсы индивида для сохранения целостности «Я-структуры» в виртуальной среде.

Ключевые слова: социально-психологическая безопасность, виртуальная среда, цифровая личность, идентичность, риски цифровизации, психологическое благополучие, цифровая резильентность, информационная гигиена, сетевое общество, власть коммуникации.

Для цитирования: Томила И.А. Способы обеспечения социально-психологической безопасности личности в условиях цифровой трансформации // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 74-80. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_76.

Введение

Современный этап развития общества характеризуется беспрецедентным проникновением цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека. Виртуальная среда перестала быть просто инструментом или дополнительным пространством коммуникации; она стала неотъемлемой частью социальной реальности, в которой формируется и функционирует «виртуальная личность» (*Homo Virtualis*) [2, с. 12]. Это ставит перед социальной философией и философской антропологией ряд предельных вопросов: что происходит с сущностью человека, когда его бытие всё более опосредуется цифровыми технологиями? Как возможна аутентичность в мире сконструированных образов? Где проходят границы человеческого в условиях, когда идентичность становится множественной и текучей?

Как отмечает М. Кастельс, современное общество приобретает сетевую структуру, где доминирующие функции и процессы всё больше организуются вокруг потоков информации, капи-

тала и символов [17, с. 15]. В этом контексте виртуальная среда выступает не просто технологической надстройкой, а фундаментальным измерением социального бытия, в котором разворачивается борьба за идентичность и смыслы. Философский анализ этой борьбы требует выхода за рамки психологических и социологических описаний к исследованию сущностных оснований человеческого существования.

Однако наряду с расширением возможностей для самореализации и коммуникации, цифровизация порождает новые угрозы и вызовы для социально-психологической безопасности личности. Социально-психологическая безопасность в данном контексте понимается как состояние защищенности личности от негативных информационно-психологических воздействий, обеспечивающее сохранение целостности, устойчивости и позитивной направленности «Я-концепции», а также способность к адаптивному функционированию в цифровой среде. Как показывают исследования последних лет, традиционные типы са-

моидентификации (этническая, религиозная, гендерная) в виртуальном пространстве могут утрачивать не только свою актуальность, но и функцию поддержания «Я-структуры», что усиливает риски анонимии и дезориентации [2, с. 364]. В философской перспективе это означает кризис традиционных способов самоопределения и необходимость поиска новых оснований для сохранения целостности личности.

Цель данной статьи — выявить и классифицировать основные способы обеспечения социально-психологической безопасности личности в виртуальной среде, опираясь на современную исследовательскую базу, с акцентом на формирование цифровой резильентности и критического мышления как философски значимых феноменов, обеспечивающих сохранение субъектности в цифровую эпоху.

1. Теоретические основания исследования безопасности виртуальной личности

Анализ феномена виртуальной личности требует обращения к методологическим принципам феноменологической редукции Э. Гуссерля, позволяющей «заключить в скобки» объективный мир и сосредоточиться на опыте конструирования реальности сознанием индивида [2, с. 368]. Феноменологический подход даёт ключ к пониманию того, как виртуальная реальность конституируется в сознании пользователя, как переживается опыт присутствия в цифровом мире и как формируется чувство самости в условиях, когда телесное присутствие редуцировано.

В рамках теории социального конструктивизма П. Бергера и Т. Лукмана виртуальная среда предстает как новая социальная реальность, которая создается, объективируется и интернализируется пользователями в процессе коммуникации. Этот подход позволяет увидеть, что виртуальная идентичность — не иллюзия и не вторичный феномен, а полноценный продукт социального конструирования, обладающий собственной онтологической плотностью. Социальное поле (по П. Бурдьё) видеоигр, социальных сетей и мессенджеров формирует свои правила, иерархии и капиталы, которые могут вступать в противоречие с ценностями реального мира [2, с. 369].

Однако, как подчеркивает М. Кастельс, современное общество приобретает не столько полевую, сколько сетевую структуру, где доминирующие функции и процессы организуются вокруг потоков информации, капитала и символов [17, с. 15]. Виртуальная среда становится «пространством потоков» (space of flows) — новой пространственно-временной организацией, в которой социальные практики теряют привязку к конкретному месту и синхронизируются через

цифровые сети [17, с. 354–356]. Это пространство потоков выступает ключевой средой конструирования идентичности, которая, в отличие от традиционной, оказывается множественной, текучей и зависимой от информационных потоков. Для философской антропологии это означает, что сама структура человеческого существования претерпевает фундаментальные изменения: укоренённость в месте и времени, считавшаяся экзистенциальной константой, замещается включённостью в глобальные информационные потоки.

Власть в сетевом обществе, по Кастельсу, реализуется прежде всего через способность формировать сознание людей посредством коммуникационных сетей [18, с. 23–25]. Экстремистский дискурс и иные деструктивные практики в цифровой среде используют феномен «массовой самокоммуникации» (mass self-communication): пользователи одновременно потребляют и распространяют контент, становясь и агентами, и жертвами манипуляции. Развивая эту мысль в русле философии М. Фуко, можно говорить о формировании новых дисциплинарных механизмов, где власть осуществляется не через видимые институты, а через невидимые алгоритмические структуры, формирующие само восприятие реальности.

Отечественные исследователи геймерсообществ А.В. Иванов, В.Е. Козлов и Р.А. Гужейров отмечают, что онтология игры часто актуализирует виртуальную маскулинность в гипертрофированной форме, которая может носить компенсаторный характер, особенно в контексте кризиса маскулинности в офлайн-мире [2, с. 366]. Это подтверждает тезис о том, что виртуальная среда может становиться ареной для отыгрыша нереализованных в реальности потребностей и комплексов, что несёт в себе потенциал как для психотерапии, так и для углубления внутриличностных конфликтов. С философской точки зрения, здесь обнаруживается фундаментальная проблема соотношения «подлинного» и «неподлинного» существования (по М. Хайдеггеру), где виртуальная реальность может выступать как пространство бегства от себя или, напротив, как поле для экзистенциальных экспериментов.

Особое значение для понимания механизмов защиты личности приобретает концепция цифровой резильентности (устойчивости). В отличие от узко понимаемой кибербезопасности (защиты данных и аккаунтов), в философской перспективе она предстает как фундаментальная способность сохранять целостность «Я-структуры» в условиях, когда всё толкает к фрагментации и растворению в информационных потоках. В структуре цифровой резильентности

выделяют когнитивный (критическое мышление, гибкость), эмоциональный (саморегуляция, осознанность) и социально-поведенческий (управление цифровым следом, сетевая поддержка) компоненты [4, с. 78]. Формирование резильентности предполагает переход от стратегии «защиты периметра» (тотальные запреты) к стратегии «адаптивного иммунитета», когда психика обретает множественные каналы верификации информации и запасные копинг-стратегии [9].

Ключевым когнитивным фундаментом цифровой резильентности выступает критическое мышление. В философском измерении критическое мышление восходит к сократическому императиву «познай самого себя» и кантовскому призыву «имей мужество пользоваться собственным умом». Это не просто набор когнитивных техник, а способ существования, предполагающий постоянную рефлексивную работу и готовность подвергать сомнению очевидности. Структура критического мышления включает четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный (владение понятийным аппаратом), аналитический (логичность, рефлексия), личностный (открытость новому, независимость суждений) и деятельностный (практические умения поиска и оценки информации) [5, с. 5]. Важнейшей функцией критического мышления является распознавание когнитивных искажений — систематических ошибок мышления, повышающих уязвимость к манипуляциям (подтверждение собственной позиции, эффект авторитета, эвристика доступности и др.) [6].

На мета-уровне критическое мышление реализуется через метапознание — способность понимать и управлять собственными когнитивными процессами. Метапознание можно рассматривать как философскую практику рефлексии над границами и возможностями собственного мышления, что сближает его с феноменологической установкой и традицией европейского рационализма.

2. Классификация способов обеспечения безопасности

Анализ современных исследований позволяет выделить три основных направления в обеспечении социально-психологической безопасности личности в виртуальной среде: технологическое, психолого-педагогическое и субъектно-личностное.

Технологические способы включают в себя разработку алгоритмов и систем, способных нивелировать угрозы. С философской точки зрения, здесь возникает проблема «технологического решения антропологических проблем»: можно ли с помощью техники компенсировать риски, по-

рождаемые техникой же? Интерес представляет использование технологий виртуальной реальности для моделирования и тренировки навыков безопасного поведения. Исследования показывают, что введение личностных характеристик (на основе модели «Большой пятерки» — OCEAN) в симуляции поведения толпы или социальных агентов повышает социальное присутствие и реалистичность переживаний пользователя, что может быть использовано для создания терапевтических сред, позволяющих безопасно проживать пугающие социальные ситуации [10]. Кроме того, данные технологии позволяют изучать влияние личностных черт на принятие решений в условиях риска до наступления реальной угрозы [11]. Это открывает возможности для персонализированной профилактики девиантного поведения онлайн.

Психолого-педагогические методы направлены на повышение уровня медиаграмотности и цифровой компетентности пользователей. Однако за этими практическими задачами стоит более глубокая философская проблема — формирование субъекта, способного к автономному суждению в условиях информационной перегрузки и манипулятивных воздействий. Формирование цифровой резильентности невозможно без развития критического мышления и метапознания. Эффективными практиками признаются:

- тренинги по верификации информации и анализу медиаконтента на предмет достоверности [8];
- обучение распознаванию когнитивных искажений и манипулятивных техник (использование эмоционально окрашенных слов, упрощение сложных вопросов, апелляция к страху) [8];
- развитие рефлексии через обсуждение личного опыта взаимодействия с цифровой средой (внеурочная деятельность, кружковая работа) [4, с. 80];
- применение ролевых игр, моделирующих ситуации манипуляции и кибербуллинга, для отработки навыков совладания [8].

Особую роль играет формирование у человека «субъектного информационного пространства» — осознанного отношения к контенту, который он потребляет и создает [4, с. 81]. В философской перспективе это означает переход от пассивного потребления к активному конструированию собственной реальности, что отсылает к экзистенциальной идее ответственности за себя и свой мир.

Субъектно-личностные способы фокусируются на внутренних ресурсах самого человека. Речь идет о развитой рефлексии, позволяющей отделять свою реальную идентичность от вирту-

ального аватара, и о сформированной системе ценностей, выступающей внутренним фильтром для потребляемого контента. Здесь мы выходим на фундаментальные вопросы философской антропологии: что такое «Я» в эпоху цифровых двойников? Как возможна аутентичность, когда существование дробится на множество профилей? Важным аспектом является осознанное управление самопрезентацией. Как показывают исследования в области социальной психологии с использованием виртуальной реальности, даже единичный негативный социальный опыт (взаимодействие с «недружелюбным» агентом) может сформировать устойчивую модель избегания, влияющую на визуальное внимание и межличностную дистанцию [12]. Поэтому осознанная регуляция своего поведения, понимание механизмов проекции и идентификации являются ключевыми для сохранения психологического суверенитета личности.

На личностном уровне критическое мышление выступает инструментом «внутреннего цензора», работающего на основе осознанного выбора, а не запретов. Способность к метапознанию позволяет человеку выявлять собственные иррациональные установки и корректировать их. В этом можно усмотреть реализацию сократического принципа «познай самого себя» и фукольдской «заботы о себе» — практик, позволяющих человеку стать субъектом собственной жизни, а не объектом внешних воздействий.

Заключение

Проблема обеспечения социально-психологической безопасности личности в виртуальной среде требует комплексного междисциплинарного подхода. Проведенный анализ показывает, что ни один из способов (технологический, педагогический или личностный) не является самодостаточным. Необходимо их сочетание: развитие «дружественных» алгоритмов и сред (включая терапевтические виртуальные пространства), повышение цифровой грамотности и, что наиболее важно, культивирование внутренней устойчивости и рефлексивности самого человека.

Ключевыми концептами, объединяющими все уровни защиты, становятся цифровая резильентность и критическое мышление. В философском измерении эти феномены предстают как

способы сохранения субъектности и аутентичности в условиях, когда традиционные механизмы идентификации утрачивают эффективность, а новые формы алгоритмического управления остаются невидимыми. Резильентность обеспечивает способность восстанавливаться после негативного опыта, а критическое мышление — превентивно распознавать угрозы на когнитивном уровне, включая рефлекссию над собственными искажениями. Формирование этих качеств должно стать приоритетом образовательных программ и семейного воспитания в цифровую эпоху.

Как подчеркивает М. Кастельс, в сетевом обществе контрвласть также реализуется через коммуникационные сети [18, с. 412–415]. Поэтому формирование того, что можно назвать «духовно-нравственным иммунитетом», должно дополняться созданием альтернативных сетевых сообществ, ориентированных на диалог, поддержку и распространение подлинных ценностей. Только сочетание индивидуальной рефлексии и коллективной солидарности способно обеспечить устойчивость личности перед лицом деструктивных воздействий.

В более широкой философской перспективе проблема безопасности личности в виртуальной среде оказывается частью фундаментального вопроса о сохранении человеческого в условиях цифровой трансформации. Что значит быть человеком, когда виртуальная реальность становится неотъемлемым измерением существования? Как сохранить целостность «Я» в мире фрагментированных идентичностей? Эти вопросы требуют дальнейшей философской разработки и диалога между различными направлениями социально-гуманитарного знания.

Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку валидных методик оценки эффективности тех или иных стратегий, а также на изучение долгосрочных последствий трансформации идентичности под влиянием цифровой среды. Сохранение целостности «Я-структуры» и способности к аутентичному существованию как в реальном, так и в виртуальном мирах является главным вызовом для человека цифровой эпохи и ключевой задачей гуманитарных наук.

Список литературы:

1. Афанасьева В.В. Homo Virtualis: психологические характеристики // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. — 2010. — Т. 10, № 2. — С. 59–64. — DOI: 10.18500/1819-7671-2010-10-2-59-64.

2. Иванов А.В., Козлов В.Е., Гузейров Р.А. «Культурный код» виртуальной личности: социальная безопасность в цифровую эпоху // Вестник РУДН. Серия: Социология. — 2025. — Т. 29, № 2. — С. 363–380. — DOI: 10.22363/2313-2302-2025-29-2-363-380.
3. Рожкин А.В., Лукашенко Д.В. Психологические механизмы формирования устойчивости к стрессу у молодежи и лиц предпенсионного возраста в условиях цифровизации профессиональной деятельности: анализ современных исследований // Психолог. — 2025. — № 6. — С. 45–58. — DOI: 10.25136/2409-8701.2025.6.76473.
4. Мельник Ю.М., Шалагинова Д.С. Механізми резильєнтності менеджменту персоналу підприємств у контексті цифровізації // Економічний простір. — 2024. — № 192. — С. 75–82. (На укр. яз.; перевод: Мельник Ю.М., Шалагинова Д.С. Механизмы резильентности менеджмента персонала предприятий в контексте цифровизации)
5. Титова Н.К. Критическое мышление в отечественной и зарубежной психологии // Мир науки. Педагогика и психология. — 2025. — Т. 13, № 4. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/77PSMN425.pdf> (дата обращения: 13.03.2026).
6. Плаксеев Д.А., Кузнецов М.И. Когнитивные искажения как фактор уязвимости к информационным манипуляциям // Сборник тезисов докладов конгресса молодых ученых. Электронное издание. — СПб: Университет ИТМО, 2025. — URL: <https://kmu.itmo.ru/digests/article/14361> (дата обращения: 13.03.2026).
7. MEDEA Project. Developing Media Literacy to debunk gender-related media manipulation and fake news / MEDEA Educational Toolkit. — 2025. — URL: <https://epale.ec.europa.eu/nl/node/389344> (дата обращения: 13.03.2026).
8. Коновалов А.С. Критическое мышление как инструмент противодействия манипуляциям в социальных сетях: материалы урока МедиаГрамотности. — Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2025. — URL: <https://oreluniver.ru/media/news/show/339/24386> (дата обращения: 13.03.2026).
9. Bigelow S.J. What is digital resilience? Definition, strategy and use cases // TechTarget. — 2024. — URL: <https://www.techtarget.com/searchdatabackup/definition/What-is-digital-resilience> (дата обращения: 13.03.2026).
10. Kyriltsias C., et al. Introducing Agent Personality in Crowd Simulation Improves Social Presence and Experienced Realism in Immersive VR // IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics. — 2025. — Vol. 31, No. 10. — URL: <https://www.computer.org/csdl/journal/tg/2025/10/10892201/24sGfBG5gha> (дата обращения: 13.03.2026).
11. Рискинговое поведение в виртуальной реальности: роль личности, среды и физиологии = Risky behavior in virtual reality: The roles of personality, environment, and physiology // PLoS ONE. — 2025. — Vol. 20, No. 1. — e0316896. — DOI: 10.1371/journal.pone.0316896.
12. Pavlidou A., et al. Studying the influence of single social interactions on approach and avoidance behavior: A multimodal investigation in immersive virtual reality // Behavior Research Methods. — 2025. — Vol. 57, No. 6. — P. 157. — DOI: 10.3758/s13428-025-02627-0.
13. Царева А.В. Человек в сети: смена веб-поколений // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2012. — Т. 15, № 5. — С. 36–54.
14. Lange B., Pauli P. Social fear conditioning using virtual reality: Influence of trait anxiety and eye gaze // Behaviour Research and Therapy. — 2019. — Vol. 117. — P. 105–117.
15. Turkle S. Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet. — New York: Simon & Schuster, 1995. — 347 p.
16. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. — М.: ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с.
17. Кастельс М. Власть коммуникации / пер. с англ. Н.М. Тылевич; под науч. ред. А.И. Черных. — М.: Изд. дом ВШЭ, 2016. — 564 с.

I.A. Tomilina

STRATEGIES FOR ENSURING SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SECURITY OF INDIVIDUAL IN CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Abstract. The article examines the phenomenon of socio-psychological safety of the individual in the context of rapid digitalization and the growing influence of the virtual environment. The relevance of the research is determined by the need for a philosophical understanding of the ultimate foundations of human existence in conditions where virtual reality becomes an integral dimension of social existence. The aim of the work is to systematize and analyze modern methods of ensuring personal safety in the online space from the perspectives of social philosophy and philosophical anthropology. The methodological framework of the study comprises the phenomenological approach (E. Husserl), the theory of the social construction of reality (P. Berger, T. Luckmann), P. Bourdieu's concept of the social field, and M. Castells' theory of the network society. This allows considering the virtual personality as a product of social construction within the network structure of communications. Based on an analysis of foreign and Russian studies from 2023–2026, three groups of safety measures have been identified: technological, psychological-pedagogical, and subject-personal. Particular attention is paid to the formation of digital resilience and critical thinking as key personal competencies. In a philosophical perspective, these phenomena appear not merely as technical skills, but as ways of preserving subjectivity and authenticity under conditions of algorithmic control and identity fragmentation. The conclusion is drawn about the necessity of an integrated approach that combines external regulators and the individual's internal resources to preserve the integrity of the "Self-structure" in the virtual environment.

Keywords: social-psychological security, virtual environment, digital personality, identity, digitalization risks, psychological well-being, digital resilience, information hygiene, network society, communication power.

References:

1. Afanasyeva V.V. Homo Virtuals: psychological characteristics // Proceedings of Saratov university. New series. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy. — 2010. — V. 10, № 2. — P. 59–64. — DOI: 10.18500/1819-7671-2010-10-2-59-64.
2. Ivanov A.V., Kozlov V.E., Guzeirov R.A. "Cultural code" of virtual personality: social security in digital epoch // Bulletin of RUPF. Series: Sociology. — 2025. — V. 29, № 2. — P. 363–380. — DOI: 10.22363/2313-2302-2025-29-2-363-380.
3. Rozhkin A.V., Lukashenko D.V. Psychological mechanisms of forming resistance to stress among youth and persons of pre-retired age in terms of professional activity digitalization: analysis of contemporary research // Psychologist. — 2025. — № 6. — P. 45–58. — DOI: 10.25136/2409-8701.2025.6.76473.
4. Melnik Yu.M., Shalaginova D.S. Mechanisms of resilience of personnel management at enterprises in context of digitalization // Economic space. — 2024. — № 192. — P. 75–82. (In Ukrainian language)
5. Titova N.K. Critical thinking in domestic and foreign Psychology // World of Science. Pedagogy and Psychology. — 2025. — V. 13, № 4. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/77PSMN425.pdf> (Date of application: 13.03.2026).
6. Plakseev D.A., Kuznetsov M.I. Cognitive distortions as factors of vulnerability for information manipulations // Report theses collection of young scientists' congress. Electronic publication – SPb: University of ITMO, 2025. — URL: <https://kmu.itmo.ru/digests/article/14361> (Date of application: 13.03.2026).
7. MEDEA Project. Developing Media Literacy to debunk gender-related media manipulation and fake news / MEDEA Educational Toolkit. — 2025. — URL: <https://epale.ec.europa.eu/nl/node/389344> (Date of application: 13.03.2026).
8. Konovalov A.S. Critical thinking as tool for counteracting manipulations in social networks: materials of lesson MediaGramotnost. – Orel; OSU named after I.S. Turgenev, 2025. — URL: <https://oreluniver.ru/media/news/show/339/24386> (Date of application: 13.03.2026).
9. Bigelow S.J. What is digital resilience? Definition, strategy and use cases // TechTarget. — 2024. — URL: <https://www.techtarget.com/searchdatabackup/definition/What-is-digital-resilience> (Date of application: 13.03.2026).
10. Kyriltsias C., et al. Introducing Agent Personality in Crowd Simulation Improves Social Presence and Experienced Realism in Immersive VR // IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics. — 2025. — Vol. 31, No. 10. —

URL: <https://www.computer.org/csdl/journal/tg/2025/10/10892201/24sGfBG5gha> (Date of application: 13.03.2026).

11. Risky behavior in virtual reality: roles of personality, environment, and physiology // PLoS ONE. — 2025. — Vol. 20, No. 1. — e0316896. — DOI: 10.1371/journal.pone.0316896.
12. Pavlidou A., et al. Studying the influence of single social interactions on approach and avoidance behavior: A multimodal investigation in immersive virtual reality // Behavior Research Methods. — 2025. — Vol. 57, No. 6. — P. 157. — DOI: 10.3758/s13428-025-02627-0.
13. Tsareva A.V. Person in network: change of web-generations // Journal of sociology and social anthropology. — 2012. — V. 15, № 5. — P. 36–54.
14. Lange B., Pauli P. Social fear conditioning using virtual reality: Influence of trait anxiety and eye gaze // Behaviour Research and Therapy. — 2019. — Vol. 117. — P. 105–117.
15. Turkle S. Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet. — New York: Simon & Schuster, 1995. — 347 p.
16. Kastels M. Information epoch: economy, society and culture / transl. from English under scient. ed. by O.I. Shkaratan. — M.: SU HSE, 2000. — 608 p.
17. Kastels M. Power of communication / transl. from English by N.M. Tylevich; under scient. ed. by A.I. Chernykh. — M.: PH of HSE, 2016. — 564 p.

Статья поступила в редакцию 19.04.2026 г.

УДК 159.99

DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_82

Ю.С. Филатова

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВРАЧА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗИДАНИЯ

Аннотация. Цель статьи - рассмотреть формирование деонтологической компетентности врача через призму концепции профессионального самосозидания как сознательного построения личности, способной к моральной рефлексии, жизнестойкости и профилактике эмоционального выгорания. **Метод.** Теоретический анализ и синтез отечественных и зарубежных источников, а также данные систематических обзоров и мета-анализов по проблемам деонтологии, этики и выгорания врачей. **Результаты.** Деонтологическая компетентность выступает не только как система профессионально-этических норм, но и как внутренний ресурс жизнестойкости, обеспечивающий сохранение смысловой перспективы, формирование деонтологически ориентированной эмпатии и снижение риска эмоционального истощения. Выделены психолого-педагогические условия ее формирования: диалогичность образования, интеграция с клинической практикой, личный пример наставников и развитие рефлексии. **Заключение.** Формирование деонтологической компетентности и профессиональное самосозидание врача представляют собой двуединый процесс, где уважение к личности пациента невозможно без непрерывного нравственного саморазвития самого врача.

Ключевые слова: деонтологическая компетентность, самосозидание, профессиональное развитие врача, медицинская этика, жизнестойкость, эмоциональное выгорание, рефлексия, эмпатия, профилактика выгорания, ценностно-смысловая сфера.

Для цитирования: Филатова Ю.С. Формирование деонтологической компетенции врача как фактор профессионального самосозидания // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 80-88. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_82.

Введение

Современная медицина характеризуется стремительным развитием технологий, цифровизацией, внедрением новых методов диагностики и лечения. Однако, анализ жалоб, поступающих в органы управления здравоохранением, выявляет, что «именно низкая нравственная культура ме-

дицинских работников наиболее часто вызывает негативную реакцию пациентов и становится веской причиной неудовлетворенности медицинским обслуживанием» [1]. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема формирования деонтологической компетенции врача, понимаемой не просто как совокупность знаний

об этических нормах, а как интегративное личностное образование, обеспечивающее реализацию профессионального долга на высоком моральном уровне. Несмотря на интерес, который проявляют исследователи к особенностям личностных характеристик врача, все еще не изученными остаются вопросы психологического сопровождения личности врача на всех этапах его профессионального пути [6].

Цель данной статьи – рассмотреть формирование деонтологической компетенции врача через призму концепции самосозидания – сознательного, целенаправленного построения личности себя как профессионала, способного сохранять психологическое благополучие и жизнестойкость в сложных условиях врачебной практики.

Самосозидание как процесс формирования личности врача

Человек, будучи биосоциальным существом, обладает уникальной способностью к самосозиданию, которая позволяет ему преодолевать внутренние противоречия и возвышаться над собственной амбивалентной природой. Необходимые предпосылки процесса самосозидания коренятся в самосознании и самопознании [3].

Анализ социальных факторов, влияющих на саморазвитие личности, приобретает в медицинском контексте прогностическое и профилактическое значение. Социальные факторы — средства массовой информации, религиозные организации, учреждения культуры, институт образования — выступают модуляторами поведения пациента. Отрицательное воздействие общества неизменно приводит к потере личностью своей самобытности, а нередко и к полной деградации. Врач, работающий в системе первичной медико-санитарной помощи, не может игнорировать такие деструктивные влияния, как авторитарная семья, тоталитарные секты или социальная изоляция, поскольку они напрямую снижают адаптационный потенциал пациента и провоцируют ухудшение течения заболеваний. Именно здесь принципиальное значение приобретают медицинская этика и деонтология. Этическое измерение врачебной практики требует признания автономии личности пациента и уважения к его внутреннему миру, даже если этот мир деформирован негативными социальными воздействиями. Деонтологический подход обязывает врача не только фиксировать патологические проявления, но и способствовать восстановлению утраченной способности пациента к самосозиданию, что невозможно без бережного отношения к его самости.

С другой стороны, для успешного профессионального взаимодействия необходима и сформированная личность самого врача, его самосозидание и умение противостоять деформирующему влиянию профессиональной среды. Врач, подобно пациенту, также подвержен риску саморазрушения, только формы этого разрушения иные — эмоциональное выгорание, цинизм, формальное отношение к страдающему человеку, утрата эмпатии и, как следствие, деонтологическая слепота. Именно поэтому этика и деонтология требуют от врача не только внешнего соблюдения норм, но и внутренней работы над собой — постоянного самопознания и самосозидания. Как справедливо отмечает Н.В. Миронова, «способность к самосозиданию заложена в самой природе человека», и для медика эта способность становится профессионально значимым качеством [3].

Только тот врач, который сам способен к позитивному саморазвитию, к рефлексии собственных мотивов и ограничений, кто осознает свой скрытый потенциал, может создать терапевтический альянс с пациентом. Без этого внутреннего самосозидания медицинская помощь рискует превратиться в набор технических манипуляций, а отношение к пациенту как к объекту, что прямо противоречит высшему смыслу врачебного призвания. Таким образом, этика и деонтология в их подлинном, не формальном понимании оказываются двуединой задачей: уважение к самосозиданию пациента невозможно без прекращения самосозидания самого врача.

Деонтологическая компетентность в структуре профессионального самосозидания врача

В современной медицинской практике деонтологическая компетентность не сводится к формальному знанию кодексов и инструкций. Это интегративное качество личности врача, включающее: а) устойчивую внутреннюю мотивацию следовать благу пациента как высшей цели; б) способность к моральной рефлексии в ситуациях ценностного конфликта; в) умение выстраивать межличностные отношения в системе «врач–пациент» на принципах уважения автономии, конфиденциальности и информированного согласия. Как подчеркивается в публикациях по паллиативной медицине, деонтологический подход требует от врача не просто продления жизни любой ценой, но облегчения страданий и сохранения достоинства человека даже в терминальной стадии заболевания [8].

Понятие «самосозидание» в психологическом дискурсе тесно связано с идеями саморазвития, самоактуализации и личностного роста. В

контексте профессионального становления врача самосозидание означает активную внутреннюю работу по формированию себя как субъекта профессиональной деятельности, способного не только транслировать усвоенные знания и навыки, но и рефлексировать собственную деятельность, нести ответственность за ее результаты, выстраивать ценностно-опосредованные отношения с пациентами и коллегами.

Деонтологическая компетентность занимает в этом процессе особое место. Профессиональная деятельность медицинских работников неизбежно включает в себя процесс и результат деонтологической доминанты, проявляющейся в глубоком понимании медицинскими экспертами своего профессионального и человеческого долга, а также в высокой морально-этической ответственности за качество своей профессиональной деятельности.

Процесс самосозидания врача, следовательно, включает в себя целенаправленное формирование деонтологической компетентности через механизмы самопознания и самопроектирования. Эмпирические данные свидетельствуют о неуклонном росте интереса к проблемам деонтологии в мировом медицинском сообществе, что отражает усиление внимания к ценностно-нормативным аспектам профессии. Важно отметить, что деонтологическая компетентность не является статичным образованием. Как справедливо отмечено в обзорах, эволюция кодексов медицинской деонтологии за последние десятилетия отражает изменение социальных ожиданий и правового контекста [14]. Следовательно, профессиональное самосозидание врача предполагает непрерывное обновление и переосмысление деонтологических норм, их перевод из внешних требований во внутренние регуляторы поведения. Именно этот процесс – превращение должностного в личностный смысл – и составляет, суть позитивного саморазвития, реализуемая через добровольное самообразование.

Таким образом, деонтологическая компетентность выступает не внешним ограничителем, а внутренним стержнем профессионального самосозидания врача. Она позволяет медику не только технически грамотно, но и нравственно ответственно осуществлять свою деятельность, сохраняя способность к эмпатии, уважению и диалогу. Только при таком условии врач становится подлинным субъектом терапевтического взаимодействия, способным не лечить «болезнь», но помогать личности пациента в ее собственном, порой мучительном, движении к самосохранению и духовной целостности.

Этико-деонтологическое воспитание как основа самосозидания будущего врача

Эмпирические данные свидетельствуют о неуклонном росте интереса к этической проблематике в мировом медицинском сообществе. Этот массив публикаций отражает не только академический интерес, но и насущную потребность практического здравоохранения в этически подготовленных кадрах. Будущий врач, включенный в процесс самосозидания, должен уметь ориентироваться в этом потоке знаний, критически оценивать новые этические концепции и применять их в своей повседневной деятельности.

Особого внимания заслуживает вопрос о месте этических принципов в медицинском образовании: наличие этически компетентного наставника, способного не только транслировать нормы, но и рефлексировать моральные конфликты, создает условия для интериоризации деонтологических принципов — перевода их из внешних требований во внутренние регуляторы поведения.

Формирование деонтологической компетентности предполагает не отказ от утилитарных соображений (особенно в сфере общественного здоровья и распределения ресурсов), а умение врача выстраивать приоритеты, ставя в центр конкретного человека с его уникальной судьбой и страданием. Именно этот навык — приоритизация блага конкретного пациента — составляет ядро профессионального самосозидания.

К.В. Зорин в своем исследовании, посвященном этико-деонтологическому воспитанию студентов-медиков, формулирует ключевую цель этого процесса: «формирование врача-профессионала, усвоившего гуманитарные основания профессии, хорошо владеющего социокультурным и ценностно-смысловым контекстами своей деятельности». Автор подчеркивает, что «воспитать совесть — значит не только уберечь будущего врача от синдрома эмоционального выгорания, но и научить самокритике, эмпатии, сопереживанию, сочувствию нуждам и душевному состоянию пациента, глубокому пониманию внутренней картины болезни» [2].

Эта позиция напрямую связывает деонтологическую подготовку с психологическим благополучием самого врача. Совесть, понимаемая как внутренний нравственный регулятор, выступает ресурсом жизнестойкости, позволяющим врачу сохранять себя в профессиональных стрессах, не поддаваясь цинизму и эмоциональному истощению.

Важно отметить, что формирование деонтологической компетентности, осознанное освоение деонтологических принципов помогает сту-

дентам-медикам выстраивать адекватные взаимоотношения с пациентами, что в дальнейшем снижает риск профессиональных деформаций. Однако этико-деонтологическое воспитание не может быть сведено к интеллектуальному освоению литературы. Как подчеркивается в исследовании, проведенном Björk J с соавторами, различие между «этикой незнакомцев» (основанной на универсальных правилах) и «этикой близости» (возникающей в конкретных отношениях врач-пациент) имеет принципиальное значение. Подлинное самосозидание врача происходит именно в пространстве этики близости, где будущий специалист учится видеть в каждом пациенте не просто случай, а живого человека с его историей, страхами и надеждами. Этот навык не может быть сформирован исключительно лекционными методами — он требует погружения в клиническую среду, супервизии и рефлексивных практик [9]. Особую сложность представляет этическая подготовка в областях, связанных с высокой уязвимостью пациента. Для будущего врача-психиатра или психотерапевта это означает необходимость особо тщательного формирования деонтологической компетентности в зонах моральной неопределенности. Самосозидание здесь требует не только знания правил, но и способности выдерживать этическое напряжение, принимать решения в условиях неполной информации и сохранять уважение к автономии пациента даже в критических состояниях [10].

Таким образом, этико-деонтологическое воспитание выступает фундаментальной основой самосозидания будущего врача. Оно обеспечивает не только усвоение профессиональных норм, но и формирование личностных добродетелей, способность к моральной рефлексии и устойчивость в ситуациях ценностного конфликта. Без этой основы любые попытки «развития личности» останутся формальными, а профессиональная деятельность — технически компетентной, но нравственно неполноценной. Подлинное самосозидание врача возможно лишь тогда, когда этика и деонтология становятся не внешними ограничениями, а внутренним стержнем, определяющим все его профессиональное бытие.

Деонтологическая компетентность как ресурс жизнестойкости и профилактики выгорания

Врачебная профессия относится к группе профессий с повышенным риском эмоционального выгорания. Высокая ответственность, постоянное взаимодействие со страданием, необходимость принятия сложных решений — все это создает мощную нагрузку на психику. В этом контексте сформированная деонтологическая

компетентность выступает не как дополнительное «обременение», а как важнейший ресурс профессиональной устойчивости.

Деонтологическая компетентность также включает в себя умение выстраивать границы в отношениях с пациентами, сохраняя при этом эмпатию и сочувствие. Как отмечает И. В. Прихода «формирование доверительных отношений между пациентом и врачом обеспечивается за счет следующих компонентов: этического — убежденность пациента в добросовестности медперсонала; делового — высокая квалификация врача, стремление к профессиональному росту и самосовершенствованию; психологического — отношение с пониманием, с сочувствием» [4].

В современных условиях медицинской практики проблема эмоционального выгорания врачей приобретает характер системного вызова. Традиционно профилактика выгорания рассматривается через призму организационных мер, психологической поддержки и развития навыков саморегуляции. Однако, как показывает анализ литературы, существенным, зачастую недооцениваемым ресурсом жизнестойкости врача выступает его деонтологическая компетентность.

Согласно результатам систематического обзора и мета-анализа, проведенного M. G. Shiha с соавторами, распространенность выгорания среди врачей гастроэнтерологов и эндоскопистов остается стабильно высокой, что негативно влияет на благополучие врачей, безопасность пациентов и устойчивость систем здравоохранения. В этом контексте деонтологическая компетентность выступает как внутренний «профессиональный иммунитет»: врач, четко осознающий границы своей ответственности и руководствующийся устойчивыми моральными принципами, оказывается менее подвержен чувству беспомощности и экзистенциальной пустоте, которые лежат в основе эмоционального истощения [15].

Деонтологическая компетентность, укореняя повседневные действия в этой ценностной перспективе, придает профессиональной деятельности внутреннюю осмысленность даже в условиях хронического стресса и перегрузок. Врач, способный видеть за каждым рутинным действием реализацию деонтологического принципа, сохраняет то, что в исследовании A. L. Bask с коллегами названо «психологической устойчивостью». В их работе, подчеркивается, что одним из ключевых факторов уязвимости и риска развития депрессии выступает утрата профессиональной идентичности и морального компаса [7].

Особого внимания заслуживает связь между деонтологической компетентностью и эмоци-

ональным интеллектом. В систематическом обзоре S. Maity с соавторами показано, что развитие эмоционального интеллекта в медицинском образовании способствует улучшению отношений между врачом и пациентом, снижению уровня стресса и выгорания [13]. Деонтологическая компетентность, в свою очередь, является ценностно-нормативной основой, направляющей эмоциональный интеллект в профессиональное русло. Она позволяет врачу не подавлять эмпатию (что ведет к цинизму и деперсонализации), но и не сливаться с переживаниями пациента до уровня эмоционального пресыщения (что ведет к истощению). Вместо этого формируется то, что можно назвать «деонтологически ориентированной эмпатией» — способностью сострадать, оставаясь в пределах профессиональной роли и сохраняя способность к действенной помощи [5].

Эмпирические исследования подтверждают, что деформация деонтологических установок является как предиктором, так и следствием выгорания. В работе D. Tringali с соавторами, выполненной с использованием феноменолого-герменевтического подхода в онкологическом реанимационном отделении, показано, что эмоциональный труд может приводить к развитию цинизма, деперсонализации и эмоционального истощения. Авторы делают важный вывод: утрата способности к моральной рефлексии и ослабление деонтологической чувствительности выступают ключевыми механизмами, через которые хронический стресс трансформируется в синдром выгорания. Иными словами, врач перестает «сгорать» не тогда, когда он становится равнодушным, а тогда, когда его деонтологические убеждения достаточно сильны, чтобы придать страданию смысл, а не позволить ему разрушить личность [16].

Важным аспектом профилактической работы является формирование деонтологической компетентности уже на этапе медицинского образования. Как показано в исследовании J. T. Geiger с коллегами, посвященном внедрению модели сосудистой неотложной хирургической помощи, организационные изменения, снижающие нагрузку на врачей, ассоциируются с уменьшением выгорания как у преподавателей, так и у ординаторов посредством рефлексии личного достижения [11]. Следовательно, одних организационных мер недостаточно. Необходимо целенаправленное воспитание деонтологической компетенции как личностного ресурса, позволяющего врачу сохранять профессиональную жизнестойкость даже в неоптимальных условиях.

Наконец, деонтологическая компетентность выполняет интегративную функцию в про-

фессиональном сообществе. Как показывают данные качественного исследования M. B. Jalloh с соавторами в отсутствие формальной институциональной поддержки врачи часто полагаются на поддержку коллег для управления выгоранием. Разделяемые деонтологические ценности создают основу для такой взаимопомощи, формируя профессиональную солидарность, основанную не на простом товариществе, а на общем понимании целей и границ медицинской профессии [12].

Таким образом, деонтологическая компетентность выступает не только нормативным требованием к профессиональной деятельности, но и важнейшим ресурсом жизнестойкости и профилактики эмоционального выгорания врача. Она обеспечивает сохранение смысловой перспективы, направляет эмоциональный интеллект, защищает от деперсонализации и укрепляет профессиональную солидарность. Развитие этой компетентности должно стать приоритетной задачей как основного медицинского образования, так и системы непрерывного медицинского образования, рассматривающих врача не только как исполнителя функций, но и как личность, способную к самосозиданию даже в самых трудных условиях.

Психолого-педагогические условия формирования деонтологической компетентности

Анализ современных источников позволяет выделить ряд условий, способствующих эффективному формированию деонтологической компетентности как фактора профессионального самосозидания. Ее формирование как стержневого компонента профессионального самосозидания врача не может быть сведено к простой трансляции этических знаний или формальному усвоению нормативных кодексов. Этот процесс требует создания особых психолого-педагогических условий, которые обеспечивают переход деонтологических норм из внешних требований во внутренние регуляторы поведения, превращая должностное в личностный смысл.

Первым и, возможно, ключевым условием выступает диалогичность образования, которая предполагает организацию таких образовательных ситуаций, где студент-медик сталкивается с необходимостью моральной рефлексии, публичного обсуждения и внутреннего переживания сложных этических дилемм. Как обосновано в исследованиях, именно «метод диалога с собственной совестью» становится инструментом самораскрытия личности, развивая способность к самоанализу, самокритике и, в конечном счете, к самосовершенствованию. Такой диалог невозможен в монологической, авторитарной педагогике;

он требует от преподавателя не трансляции единственно верного ответа, а умения удерживать пространство моральной неопределенности, где будущий врач учится слышать разные голоса — пациента, коллег, собственной совести.

Вторым условием, неразрывно связанным с первым, выступает интеграция этического знания с реальной клинической практикой. Деонтологические принципы, освоенные абстрактно, остаются «мертвым грузом» и активируются лишь в контексте, приближенном к реальности врачебной деятельности. Поэтому эффективное формирование деонтологической компетентности происходит не столько на лекциях по биоэтике, сколько при разборе клинических случаев, в симуляционных центрах, на клинических конференциях и, главное, в непосредственном контакте с пациентом под руководством наставника. Именно в «этике близости», а не в «этике незнакомцев», как показано в современных работах, будущий специалист учится видеть в пациенте не просто случай из учебника, а живого человека с его уникальной историей, страхами и надеждами. Этот навык не может быть сформирован исключительно вербальными методами — он требует погружения в клиническую среду, где каждое взаимодействие с пациентом становится учебной ситуацией, а деонтологическая норма — инструментом построения терапевтического альянса.

Третьим, зачастую недооцениваемым условием, является личный пример преподавателей и клинических наставников. Нравственная и гражданская зрелость педагогов-врачей, их демократический стиль общения, умение предотвращать и продуктивно разрешать конфликты выступают мощнейшим фактором воспитательного воздействия, которое часто оказывается сильнее любых декларируемых принципов. Студент-медик бессознательно моделирует не столько то, что говорит преподаватель о деонтологии, сколько то, как сам преподаватель общается с пациентами, как переживает неудачи, как признает собственные ошибки и как относится к коллегам. В этом смысле формирование деонтологической компетентности носит во многом имплицитный характер: ценности и модели поведения «схватываются» через идентификацию со значимым Другим. Следовательно, психолого-педагогическое сопровождение должно включать не только подготовку студентов, но и непрерывное этическое развитие и саморазвитие самих преподавателей и клинических супервизоров, их рефлексию собственных деонтологических установок.

Наконец, четвертым и интегрирующим условием выступает целенаправленное развитие рефлексивных способностей будущего врача.

Самосозидание, невозможно без актуализации самосознания и самопознания: «субъект, формирующий самого себя, — это, прежде всего, субъект познающий». В контексте деонтологической подготовки это означает, что студент должен не просто знать норму, но и уметь задавать себе вопросы: почему я принимаю то или иное решение? какие ценности стоят за моим выбором? не подменяю ли я благо пациента собственным удобством или профессиональным высокомерием? Формирование этой способности к моральной рефлексии требует специальных педагогических инструментов — ведения этических дневников, анализа сложных клинических случаев с позиции разных участников, участия в супервизионных группах, где обсуждаются не только диагностические и терапевтические, но и этические аспекты ведения пациента. Только развитая рефлексия позволяет врачу распознавать собственные деструктивные тенденции (эмоциональное выгорание, цинизм, формализм) на ранних стадиях и активно противостоять им, сохраняя способность к деонтологически ориентированной эмпатии.

Таким образом, перечисленные условия — диалогичность, интеграция с практикой, личный пример наставника и развитие рефлексии — выступают не как отдельные мероприятия, а как взаимосвязанные элементы единой образовательной среды, где формирование деонтологической компетентности становится органичной частью профессионального самосозидания будущего врача. Без создания этой среды любые попытки этико-деонтологического воспитания рискуют остаться формальными, не достигая главной цели — превращения моральных принципов в личностный смысл и внутренний ресурс жизнестойкости.

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что формирование деонтологической компетентности врача не может быть сведено к простой трансляции этических норм или формальному усвоению профессиональных кодексов. Данный процесс представляет собой органичную и неотъемлемую часть профессионального самосозидания личности — сознательного, ценностно-опосредованного построения себя как субъекта врачебной деятельности, способного к моральной рефлексии, эмпатии и ответственному выбору в ситуациях неопределенности. Мы рассматриваем самосозидание как врожденную способность человека к позитивному саморазвитию, которая в медицинской профессии приобретает особое, профессионально значимое качество: от уровня ее сформированности зависит не только психологическое благополучие самого врача, но

и качество, безопасность и гуманистическая направленность оказываемой помощи.

В ходе работы показано, что деонтологическая компетентность выполняет не только нормативно-регулятивную, но и ресурсную функцию. В условиях хронического стресса, высокой ответственности и постоянного взаимодействия со страданием, характерных для врачебной практики, именно внутренние, интериоризированные деонтологические принципы выступают в качестве «профессионального иммунитета». Они обеспечивают врачу сохранение смысловой перспективы, направляют эмоциональный интеллект в русло «деонтологически ориентированной эмпатии» (сострадания без слияния), защищают от цинизма и деперсонализации, укрепляют профессиональную солидарность. Эмпирические данные последних лет подтверждают, что деформация деонтологических установок является как предиктором, так и следствием эмоционального выгорания, тогда как устойчивая деонтологическая позиция повышает жизнестойкость и служит эффективной профилактикой синдрома выгорания.

Ключевым выводом работы является положение о том, что этико-деонтологическое воспитание должно рассматриваться не как факультативное дополнение к профессиональной подготовке, а как ее фундаментальная основа, закладываемая на ранних этапах обучения и непрерывно развиваемая в ходе всей профессиональной траектории. Эффективность этого воспитания определяется созданием особых психолого-

педагогических условий: диалогичности образования, интеграции этического знания с реальной клинической практикой, личным нравственным примером преподавателей и наставников, а также целенаправленным развитием рефлексивных способностей будущего врача. Только при соблюдении этих условий деонтологические нормы перестают быть внешними ограничениями и превращаются во внутренний стержень личности, определяющий все профессиональное бытие врача.

Таким образом, формирование деонтологической компетентности и профессиональное самосозидание врача представляют собой двуединый, взаимно обусловленный процесс. Уважение к самосозиданию пациента, способность помогать ему в восстановлении утраченной целостности и автономии невозможны без непрерывающегося самосозидания самого врача, без его постоянной внутренней работы по развитию нравственной чувствительности, моральной рефлексии и профессиональной ответственности. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку и валидизацию диагностического инструментария для оценки уровней сформированности деонтологической компетентности, а также на создание и апробацию программ психолого-педагогического сопровождения студентов-медиков и практикующих врачей, ориентированных на поддержку их профессионального самосозидания и профилактику эмоционального выгорания.

Список литературы:

1. Воронин А. Н., Николаев Е. Л. Личностные факторы профессиональной деятельности врача: аналитический обзор // Вестник психотерапии. – 2014. – № 52(57). – С. 23-36.
2. Зорин К.В. Этико-деонтологическое воспитание и профессиональное развитие студентов-медиков: аспекты проблемы // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2020.- Т. 11(3). - С. 187-192. DOI: 10.24411/2220-8453-2020-13016
3. Миронова Н. В. Естественные и социальные факторы самосозидания личности // Проблема соотношения естественного и социального в обществе и человеке. – 2010. – № 1. – С. 256-263.
4. Прихода И. В., Рыбальченко А. А. Основы медицинской этики и деонтологии // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2009. – № 8. – С. 130-132.
5. Филатова, Ю. С. Солодчук О. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и деонтологической компетентности врача // Живая психология. – 2025. – Т. 12, № 3(59). – С. 87-94.
6. Филатова, Ю. С., Н.Б. Лутова Связь коммуникативной компетенции с деонтологической компетентностью на разных этапах профессионализации субъекта врачебной деятельности // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2025. – Т. 35, № 2. – С. 153-162. – DOI 10.35634/2412-9550-2025-35-2-153-162
7. Back A. L., Freeman-Young T. K., Morgan L., et al. Psilocybin Therapy for Clinicians With Symptoms of Depression From Frontline Care During the COVID-19 Pandemic: A Randomized Clinical Trial // JAMA Network Open. — 2024. — Vol. 7, № 12. — P. e2449026. — DOI: 10.1001/jamanetworkopen.2024.49026
8. Bátiz Cantera J. Palliative medicine from deontology // Cuadernos de Bioética. — 2022. — Vol. 33, № 109. — P. 269–274. — DOI : 10.30444/CB.131.).

9. Björk J., Hirsch A. An "ethics of strangers"? On knowing the patient in clinical ethics // *Medicine, Health Care and Philosophy*. — 2024. — Vol. 27, № 3. — P. 389–397. — DOI: 10.1007/s11019-024-10213-y.
10. Brooke J., Lenette C., Shipway J. 'Consider a Less Risky Alternative': Navigating Ethics Approval in Suicide Research // *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*. — 2025. — Vol. 20, № 4. — P. 233–240. — DOI: 10.1177/15562646251372240.
11. Geiger J. T., Lehane D. J., Nithipalan V., et al. Implementation of a vascular acute care surgery service model is associated with decreased surgeon burnout // *Journal of Vascular Surgery*. — 2024. — Vol. 80, № 3. — P. 894–901.e1. — DOI: 10.1016/j.jvs.2024.05.040.].
12. Jalloh M. B., Naveed A., Johnson S. A. A., et al. Perceptions of burnout among public sector physicians in Sierra Leone: A qualitative study // *PLOS Global Public Health*. — 2024. — Vol. 4, № 9. — P. e0003739. — DOI: 10.1371/journal.pgph.0003739.
13. Maity S., De Filippis S. M., Aldanese A., et al. Enhancing emotional intelligence in medical education: a systematic review of interventions // *Frontiers in Medicine*. — 2025. — Vol. 12. — P. 1587090. — DOI: 10.3389/fmed.2025.1587090.].
14. Rodríguez Sendín J. J. Evolution of Spanish Deontology (1978–2022). What has changed in the last 40 years? // *Cuadernos de Bioética*. — 2023. — Vol. 34, № 111. — P. 131–141. — DOI: 10.30444/CB.148
15. Shiha M. G., Manza F., Ong J., et al. Global Prevalence of Burnout in Gastroenterology and Endoscopy: A Systematic Review and Meta-Analysis // *United European Gastroenterology Journal*. — 2025. — Vol. 13, № 7. — P. 1318–1327. — DOI: 10.1002/ueg2.70045..
16. Tringali D., Carli B., Chelazzi C., et al. The emotional involvement of physicians in the Oncology Intensive Care Unit: a phenomenological-hermeneutic study // *Frontiers in Psychology*. — 2024. — Vol. 15. — P. 1447612. — DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1447612

Yu.S. Filatova

FORMATION OF DOCTOR'S DEONTOLOGICAL COMPETENCE AS FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-CREATION

Abstract. **The aim of the article** - to consider the formation of a doctor's deontological competence through the prism of the concept of professional self-creation as a conscious personality building capable of moral reflection, resilience and prevention of emotional burnout. **Method.** Theoretical analysis and synthesis of domestic and foreign sources, as well as data from systematic reviews and meta-analyses on the problems of deontology, ethics and burnout of doctors. **Results.** Deontological competence acts not only as a system of professional and ethical standards, but also as an internal resource of resilience, ensuring the preservation of a semantic perspective, the formation of deontologically oriented empathy and reducing the risk of emotional exhaustion. The psychological and pedagogical conditions of its formation are highlighted: dialogic education, integration with clinical practice, the personal example of mentors and the development of reflection. **Conclusion.** The formation of deontological competence and the professional self-creation of a doctor are a two-pronged process, where respect for the patient's personality is impossible without the continuous moral self-development of the doctor himself.

Keywords: deontological competence, self-creation, professional development of doctor, medical ethics, resilience, emotional burnout, reflection, empathy, burnout prevention, value-semantic sphere.

References:

1. Voronin A.N., Nikolaev E.L. Personal factors of doctor's professional activity: analytical review // *Bulletin of Psychotherapy*. — 2014. — № 52(57). — P. 23-36.
2. Zorin K.V. Ethical and deontological education and professional development of medical students: aspects of problem // *Medical education and professional development*. — 2020. — V. 11, № 3. — P. 187-192. — DOI: 10.24411/2220-8453-2020-13016.
3. Mironova N.V. Natural and social factors of personality self-creation // *Problem of relationship between natural and social in society and man*. — 2010. — № 1. — P. 256-263.
4. Prikhoda I.V., Rybalchenko A.A. Fundamentals of medical ethics and deontology // *Pedagogy, Psychology and Medical-Biological problems of physical education and sports*. — 2009. — № 8. — P. 130-132.
5. Filatova Yu.S., Solodchuk O.N. Relationship between emotional intelligence and deontological competence of doctor // *Living Psychology*. — 2025. — V. 12, № 3(59). — P. 87-94.

6. Filatova Yu.S., Lutova N.B. Relationship between communicative competence and deontological competence at different stages of professionalization of subject of medical activity // Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy. – 2025. – V. 35, № 2. – S. 153-162. – DOI: 10.35634/2412-9550-2025-35-2-153-162.
7. Back A. L., Freeman-Young T. K., Morgan L., et al. Psilocybin Therapy for Clinicians With Symptoms of Depression From Frontline Care During the COVID-19 Pandemic: A Randomized Clinical Trial // JAMA Network Open. – 2024. – Vol. 7, № 12. – P. e2449026. – DOI: 10.1001/jamanetworkopen.2024.49026.
8. Bátiz Cantera J. Palliative medicine from deontology // Cuadernos de Bioética. – 2022. – Vol. 33, № 109. – P. 269-274. – DOI: 10.30444/CB.131.
9. Björk J., Hirsch A. An "ethics of strangers"? On knowing the patient in clinical ethics // Medicine, Health Care and Philosophy. – 2024. – Vol. 27, № 3. – P. 389-397. – DOI: 10.1007/s11019-024-10213-y.
10. Brooke J., Lenette C., Shipway J. 'Consider a Less Risky Alternative': Navigating Ethics Approval in Suicide Research // Journal of Empirical Research on Human Research Ethics. – 2025. – Vol. 20, № 4. – P. 233-240. – DOI: 10.1177/15562646251372240.
11. Geiger J. T., Lehane D. J., Nithipalan V., et al. Implementation of a vascular acute care surgery service model is associated with decreased surgeon burnout // Journal of Vascular Surgery. – 2024. – Vol. 80, № 3. – P. 894-901.e1. – DOI: 10.1016/j.jvs.2024.05.040.
12. Jalloh M. B., Naveed A., Johnson S. A. A., et al. Perceptions of burnout among public sector physicians in Sierra Leone: A qualitative study // PLOS Global Public Health. – 2024. – Vol. 4, № 9. – P. e0003739. – DOI: 10.1371/journal.pgph.0003739.
13. Maity S., De Filippis S. M., Aldanese A., et al. Enhancing emotional intelligence in medical education: a systematic review of interventions // Frontiers in Medicine. – 2025. – Vol. 12. – P. 1587090. – DOI: 10.3389/fmed.2025.1587090.
14. Rodríguez Sendín J. J. Evolution of Spanish Deontology (1978–2022). What has changed in the last 40 years? // Cuadernos de Bioética. – 2023. – Vol. 34, № 111. – P. 131-141. – DOI: 10.30444/CB.148.
15. Shiha M. G., Manza F., Ong J., et al. Global Prevalence of Burnout in Gastroenterology and Endoscopy: A Systematic Review and Meta-Analysis // United European Gastroenterology Journal. – 2025. – Vol. 13, № 7. – P. 1318-1327. – DOI: 10.1002/ueg2.70045.
16. Tringali D., Carli B., Chelazzi C., et al. The emotional involvement of physicians in the Oncology Intensive Care Unit: a phenomenological-hermeneutic study // Frontiers in Psychology. – 2024. – Vol. 15. – P. 1447612. – DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1447612.

Статья поступила в редакцию 5.05.2026 г.

А.С. Кашанов, М.В. Усанина

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ**

Аннотация. В статье впервые жизнестойкость педагога рассматривается как личностный ресурс преодоления жизненных и профессиональных трудностей. В исследовании приняли участие педагоги первой и высшей квалификационных категорий дошкольных образовательных учреждений Ярославской области. Процедура исследования заключалась в проведении опросов педагогов в период с декабря 2024 по ноябрь 2025 гг. по методикам «Конфликтная компетентность» (М.В. Башкин, В.А. Горшкова, А.М. Воскресенский) и тест жизнестойкости (Методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой). Цель исследования - выявить взаимосвязи жизнестойкости и конфликтной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений на разных уровнях профессионализации. Установлена статистически значимая прямая корреляционная связь средней силы ($r=0,54$) между уровнем жизнестойкости и уровнем конфликтной компетентности педагогов ДОУ. У педагогов первой квалификационной категории наблюдается разветвленная сеть корреляций между жизнестойкостью и конфликтной компетентностью (высокая интеграция), что говорит об опоре на личностные ресурсы. У педагогов высшей категории количество значимых связей резко сокращается, что свидетельствует об автономизации конфликтной компетентности как устойчивого профессионального навыка. Анализ по стажу работы показал, что интеграция структур возрастает к периоду 5–15 лет и достигает максимума у педагогов со стажем более 15 лет, где конфликтная компетентность становится системообразующим ресурсом жизнестойкости.

Ключевые слова: жизнестойкость, педагог, конфликтная компетентность, взаимосвязь, дошкольное образовательное учреждение, квалификационная категория, стаж работы.

Для цитирования: Кашанов А.С., Усанина М.В. Взаимосвязь жизнестойкости и конфликтной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений на разных уровнях профессионализации // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 89-100. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_91.

Жизнестойкость педагогов ДОУ играет ключевую роль в благополучии, как самих специалистов, так и их воспитанников. Работа с детьми требует не только профессиональных знаний, но и эмоциональной устойчивости, поскольку педагоги ежедневно сталкиваются с проблемами, связанными с поведением и потребностями детей. От стресса и эмоционального выгорания могут страдать не только сами педагоги, но и качество воспитания, предоставляемого детям.

Особенно остро проблема жизнестойкости личности стоит в контексте поиска психологических ресурсов преодоления жизненных и профессиональных трудностей, что весьма востребовано отечественной педагогической психологией. Заслуживают внимания современные научные исследования, в центре внимания которых находятся условия развития жизнестойкости во взаимосвязи со свойствами личности, например: О.А. Березкина изучает возможности актуализации и развития жизнестойких качеств будущих специалистов [1]; Н.В. Калинина - адаптационные ресурсы жизнестойкости, условия образовательной среды, влияющие на жизнестойкость школьников

[11]; Т.В. Наливайко - жизнестойкость во взаимосвязи со свойствами личности [22]; Н.М. Волобуева - психологическое содержание жизнестойкости личности студентов [6].

Анализ зарубежных экспериментальных исследований, посвященных изучению жизнестойкости, проведенный Т.В. Наливайко, показывает, что большая часть работ носит односторонний характер, поскольку в них основное внимание уделяется изучению жизнестойкости как общей меры психического здоровья человека [23]. Отечественные исследователи рассматривают жизнестойкость в связи с проблемами преодоления стресса, адаптации-дезадаптации в обществе, физическим, психическим и социальным здоровьем [4, 7, 23].

В современной психологии проблема жизненных ситуаций, и особо – трудных и конфликтных жизненных ситуаций разрабатывается многими авторами, опирающимися на такие понятия, как копинг-стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями, посттравматическое стрессовое расстройство, кон-

фликтная компетентность [2, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 26].

Проведенный анализ литературных источников показывает, что тема жизнестойкости педагога недостаточно исследована в российском научном пространстве. Данный факт определяет важность исследований феномена жизнестойкости для определения его места в структуре психологической науки.

Цель исследования - установить взаимосвязи жизнестойкости и конфликтной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений на разных уровнях профессионализации.

Методика исследования

В исследовании приняли участие 75 педагогов первой и высшей категорий дошкольных образовательных учреждений Ярославской области. Процедура исследования заключалась в проведении опросов педагогов в период с декабря 2024 по ноябрь 2025 гг. по методикам «Конфликтная компетентность» (М.В. Башкин, В.А. Горшкова, А.М. Воскресенский) и тест жизнестойкости (Методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой).

Основные результаты исследования

Для изучения взаимосвязи между компонентами жизнестойкости и конфликтной компетентности был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (таблица 1).

Таблица 1 - Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между подкомпонентами жизнестойкости и конфликтной компетентности педагогов ДОУ.

	Когнитивный	Мотивационный	Эмоциональный	Волевой	Рефлексивный	Конфл. Компет.	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Когнитивный	1,00	0,29	0,28	0,22	0,18	0,70	0,28	0,24	0,40	0,33
Мотивационный	0,29	1,00	-0,01	0,44	0,19	0,60	0,35	0,47	0,43	0,45
Эмоциональный	0,28	-0,01	1,00	0,21	-0,04	0,42	0,24	0,14	0,22	0,22
Волевой	0,22	0,44	0,21	1,00	0,32	0,71	0,29	0,32	0,34	0,36
Рефлексивный	0,18	0,19	-0,04	0,32	1,00	0,52	0,20	0,22	0,29	0,25
Конфл. Компет.	0,70	0,60	0,42	0,71	0,52	1,00	0,46	0,46	0,58	0,54
Вовлеченность	0,28	0,35	0,24	0,29	0,20	0,46	1,00	0,76	0,76	0,92
Контроль	0,24	0,47	0,14	0,32	0,22	0,46	0,76	1,00	0,79	0,92
Принятие риска	0,40	0,43	0,22	0,34	0,29	0,58	0,76	0,79	1,00	0,90
Жизнестойкость	0,33	0,45	0,22	0,36	0,25	0,54	0,92	0,92	0,90	1,00

n=75

Сила связи:

0,23	- корреляции на уровне значимости $p < 0,05$
0,30	- корреляции на уровне значимости $p < 0,01$
0,37	- корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

Как показывает анализ результатов корреляционного анализа, взаимосвязь жизнестойкости и конфликтной компетентности средняя (коэффициент корреляции $r = 0,54$), которая указывает на наличие общего психологического механизма. Можно предположить, что таким меха-

низмом является «толерантность к неопределенности». Конструктивное управление конфликтом требует принятия неопределенности поведения оппонента; жизнестойкость требует принятия неопределенности жизненных обстоятельств. Это единый экзистенциальный паттерн.

Наиболее тесная связь конфликтной компетентности с «волевым» ($r=0,71$) и «когнитивным» ($r=0,70$) компонентами доказывает, что конфликтная компетентность педагога ДОУ — это не столько эмоциональная эмпатия (связь с эмоциональным компонентом слабая, $r=0,42$), сколько аналитическая способность и саморегуляция. Педагог, понимающий структуру конфликта (когниции) и способный сдерживать импульсивные реакции (воля), демонстрирует высокую жизнестойкость.

Выявленная корреляция ($r=0,60$) свидетельствует о том, что мотивационный компонент является не периферическим, а системообразующим фактором конфликтной компетентности педагога ДОУ. Данная связь имеет не ситуативный, а устойчивый личностно-смысловой характер. С позиции теории самодетерминации, внутренняя мотивация (потребность в автономии, компетентности и связанности) трансформирует восприятие конфликта: из угрозы он превращается в профессиональную задачу. Высокомотивированный педагог не избегает разногласий, а стремится их конструктивно разрешить, поскольку это подтверждает его профессиональную состоятель-

ность и сохраняет значимые отношения. Корреляционный анализ подтверждает, что мотивация выступает медиатором между установками жизнестойкости (контроль, принятие риска) и реальными конфликтными компетенциями. Без мотивационного обеспечения знания о конфликте остаются невостребованными.

Высокая корреляция компонента «принятия риска» с конфликтной компетентностью ($r=0,58$) и всеми компонентами жизнестойкости подтверждает экзистенциальную природу данных феноменов. В контексте ДОУ «принятие риска» — это не склонность к опасности, а готовность действовать в нестандартной ситуации (работа с «особыми» детьми, сложные родители), отказываясь от жестких стереотипов.

Особенности связи жизнестойкости и конфликтной компетентностью в зависимости от квалификационной категории педагогов

В таблицах 2 и 3 представлены результаты корреляционного анализа, направленного на выяснение особенностей связей между жизнестойкостью и конфликтной компетентностью у педагогов первой и высшей квалификационной категории.

Таблица 2 - Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между подкомпонентами жизнестойкости и конфликтной компетентности педагогов первой квалификационной категории.

Первая категория	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Когнитивный	0,33	0,18	0,29	0,31
Мотивационный	0,40	0,45	0,42	0,44
Эмоциональный	0,30	0,24	0,24	0,28
Волевой	0,38	0,33	0,42	0,43
Рефлексивный	0,29	0,25	0,35	0,31
Конфликтная компетентность	0,58	0,48	0,59	0,61

n=42

0,31
0,40
0,50

- корреляции на уровне значимости $p<0,05$
- корреляции на уровне значимости $p<0,01$
- корреляции на уровне значимости $p<0,001$

Таблица 3 - Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между подкомпонентами жизнестойкости и конфликтной компетентности педагогов высшей квалификационной категории.

Высшая категория	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Когнитивный	0,23	0,26	0,50	0,32
Мотивационный	0,30	0,47	0,43	0,42
Эмоциональный	0,17	0,03	0,25	0,15
Волевой	0,23	0,28	0,27	0,26
Рефлексивный	0,07	0,08	0,15	0,09
Конфликтная компетентность	0,33	0,38	0,56	0,42
n=33				
0,34				
0,44				
0,55				

- корреляции на уровне значимости $p < 0,05$
- корреляции на уровне значимости $p < 0,01$
- корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

Исходя из представленных матриц интеркорреляций можно констатировать, что, как по количеству, так и по значимости корреляций между составляющими жизнестойкости и конфликтной компетентности педагоги первой квалификационной категории значительно превосходят педагогов высшей категории.

У педагогов первой квалификационной категории обнаружена разветвленная сеть значимых корреляций. Жизнестойкость, включающая вовлеченность, контроль и принятие риска, тесно связана с когнитивным, мотивационным, эмоциональным, волевым и рефлексивным компонентами конфликтной компетентности. Особенно выражены связи в мотивационной и волевой сферах, а также между интегральным показателем конфликтной компетентности и всеми компонентами жизнестойкости. Это означает, что у педагогов первой категории умение конструктивно разрешать конфликты функционирует в тесной опоре на личностные ресурсы. Данный результат согласуется с исследованиями, показывающими, что на начальных этапах профессионализации субъект компенсирует недостаток операциональных компетенций за счет активного задействования личностных ресурсов — вовлеченности, ощущения контроля и готовности к риску [5].

У педагогов высшей квалификационной категории наблюдается иная картина. Количество значимых корреляций резко сокращается. Жизнестойкость практически не коррелирует с когнитивными, эмоциональными, волевыми и рефлексивными компонентами конфликтной компетентности. Единичные связи сохраняются лишь в мотивационном компоненте и между интегральным показателем конфликтной компетентности и отдельными компонентами жизнестойкости.

Это свидетельствует о том, что у опытных педагогов конфликтная компетентность превратилась в устойчивый профессиональный навык, функционирующий автономно. С увеличением педагогического стажа происходит накопление эффективных стратегий совладания со стрессом и конфликтными ситуациями, что позволяет педагогам действовать более автоматизированно и с меньшими энергозатратами [27].

Выявленные различия могут быть объяснены несколькими факторами. Во-первых, согласно концепции профессионального развития, на этапе профессионального мастерства происходит интеграция профессионально важных качеств в устойчивые системы, что приводит к формированию автономных профессиональных компетенций. Это позволяет им действовать в конфликтных ситуациях более гибко и с меньшей опорой на актуальное состояние личностных ресурсов. [5].

Таким образом, по мере повышения квалификации происходит качественная трансформация взаимосвязей: от высокой интеграции жизнестойкости и конфликтной компетентности у педагогов первой категории к их относительной автономии у педагогов высшей категории. Полученные результаты имеют важное практическое значение. Для педагогов первой категории целесообразны программы, направленные на укрепление жизнестойкости как ресурсной базы развития конфликтологической компетентности. Для педагогов высшей категории — программы, ориентированные на рефлекссию и совершенствование уже имеющихся стратегий поведения в конфликтах, поскольку их конфликтная компетентность функционирует как автономное профессиональное образование.

Таблица 4 - Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между подкомпонентами жизнестойкости и конфликтной компетентности педагогов со стажем работы до 5 лет.

До 5 лет	Контроль	Вовлеченность	Принятие риска	Жизнестойкость
Когнитивный	0,18	0,16	0,38	0,31
Мотивационный	-0,07	-0,01	0,11	0,04
Эмоциональный	0,33	0,23	0,01	0,21
Волевой	-0,02	-0,15	0,06	0,04
Рефлексивный	0,30	0,21	0,30	0,27
Конфликтная компетентность	0,34	0,18	0,36	0,37

n=14

0,53
0,67
0,78

- корреляции на уровне значимости $p < 0,05$
- корреляции на уровне значимости $p < 0,01$
- корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

Таблица 5 - Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между подкомпонентами жизнестойкости и конфликтной компетентности педагогов со стажем работы от 5 до 15 лет.

От 5-15 лет	Контроль	Вовлеченность	Принятие риска	Жизнестойкость
Когнитивный	0,13	0,22	0,36	0,27
Мотивационный	0,48	0,45	0,18	0,52
Эмоциональный	-0,16	0,01	0,24	0,12
Волевой	0,34	0,40	-0,04	0,19
Рефлексивный	0,19	0,16	0,14	0,16
Конфликтная компетентность	0,37	0,48	0,43	0,50

n=16

0,50
0,62
0,74

- корреляции на уровне значимости $p < 0,05$
- корреляции на уровне значимости $p < 0,01$
- корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

Таблица 6 - Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между подкомпонентами жизнестойкости и конфликтной компетентности педагогов со стажем работы от более 15 лет.

Более 15 лет	Контроль	Вовлеченность	Принятие риска	Жизнестойкость
Когнитивный	0,33	0,37	0,42	0,40
Мотивационный	0,58	0,40	0,53	0,52
Эмоциональный	0,19	0,37	0,33	0,32
Волевой	0,42	0,35	0,48	0,46
Рефлексивный	0,20	0,24	0,28	0,27
Конфликтная компетентность	0,49	0,50	0,60	0,57

n=45

0,30
0,38
0,48

- корреляции на уровне значимости $p < 0,05$
- корреляции на уровне значимости $p < 0,01$
- корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

Особенности связи жизнестойкости и конфликтной компетентностью в зависимости от стажа работы педагогов.

В таблицах 4,5,6 представлены результаты корреляционного анализа, направленного на выяснение особенностей связей между жизнестойкостью и конфликтной компетентностью у педагогов с разным стажем работы в ДОУ.

В группе молодых педагогов со стажем работы менее 5 лет обнаруживается отсутствие значимых корреляционных связей между исследуемыми переменными. Обращает на себя внимание отсутствие значимых корреляций с участием мотивационного и волевого компонентов. Мотивационный компонент практически не связан с показателями жизнестойкости (коэффициенты варьируются от -0,07 до 0,11), а волевой компонент демонстрирует отрицательные, хотя и незначимые, связи с вовлеченностью ($r=-0,15$). С точки зрения психологии развития субъекта труда, данный факт может свидетельствовать о продолжающемся процессе профессиональной адаптации, когда когнитивные и рефлексивные ресурсы задействованы преимущественно для освоения нормативных требований, тогда как мотивационно-волевая сфера еще не интегрирована в систему регуляции профессиональной активности [10].

В группе педагогов со стажем от 5 до 15 лет наблюдается значительное увеличение как количества, так и интенсивности корреляционных связей. Наиболее выраженные корреляции зафиксированы для мотивационного компонента с жизнестойкостью ($r=0,52$) и конфликтной компетентности с жизнестойкостью ($r=0,50$). Также отмечаются высокие связи конфликтной компетентности с вовлеченностью ($r=0,48$) и когнитивного компонента с принятием риска ($r=0,36$).

Характерной особенностью данной группы является появление устойчивых связей мотивационного компонента с контролем ($r=0,48$) и вовлеченностью ($r=0,45$). Данный период, согласно периодизации профессионального развития, соответствует этапу активной профессионализации и накопления мастерства [32]. Педагог уже прошел первичную адаптацию, сформировал индивидуальный стиль деятельности, что позволяет ему выстраивать осознанные связи между внутренней мотивацией и регуляцией собственного поведения. Полученные данные свидетельствуют о том, что именно в «среднем» стаже формирует-

ся психологическая основа жизнестойкости через осмысленную мотивацию и развитую конфликтную компетентность.

В группе педагогов со стажем работы более 15 лет наблюдается максимальное количество значимых корреляционных связей.

Конфликтная компетентность в данной группе демонстрирует наиболее высокие корреляции с компонентами жизнестойкости, что позволяет говорить о ее системообразующей роли в структуре профессиональной регуляции у опытных педагогов. Мотивационный компонент также сохраняет высокие связи с контролем ($r=0,58$) и жизнестойкостью ($r=0,52$). Эмоциональный компонент, который в группах с меньшим стажем практически не демонстрировал значимых связей в данной группе, интегрируется в общую систему регуляции. С точки зрения психологии профессионального развития, полученные результаты отражают феномен «профессиональной мудрости» и компенсаторной регуляции [3]. Педагоги с большим стажем, вероятно, вырабатывают устойчивые автоматизмы регуляции, где эмоциональные и волевые процессы начинают работать согласованно, поддерживая высокий уровень жизнестойкости даже в условиях профессиональных стрессов. Формирование множественных связей конфликтной компетентности может рассматриваться как результат накопленного опыта разрешения педагогических конфликтов, который трансформировался в устойчивый личностный ресурс.

Сравнительный анализ позволяет выделить устойчивую тенденцию: по мере увеличения стажа происходит последовательное «утяжеление» и интеграция структуры взаимосвязей. Особого внимания заслуживает динамика связей конфликтной компетентности с жизнестойкостью, последовательно возрастающая от $r=0,37$ (незначимо) до $r=0,50$ ($p<0,05$) и $r=0,57$ ($p<0,001$). Это позволяет предположить, что опыт конструктивного разрешения конфликтных ситуаций выступает ключевым механизмом формирования профессиональной жизнестойкости.

Результаты регрессионного анализа

Рассмотрим вклад составляющих конфликтной компетентности (как независимых переменных) в жизнестойкость (зависимая переменная). В таблице 7 представлены вклады со стороны конфликтной компетентности в жизнестойкость в общей выборке.

Таблица 7 - Вклады конфликтной компетентности в жизнестойкость

<i>Зависимые переменные</i>	Предикторы					
	<i>Когнитивный</i>	<i>Мотивационный</i>	<i>Эмоциональный</i>	<i>Волевой</i>	<i>Рефлексивный</i>	<i>Конфликтная компетентность</i>
<i>Вовлеченность</i>						
<i>Контроль</i>		b*=0,40				
<i>Принятие риска</i>	b*=0,24	b*=0,27			b*=0,23	
<i>Жизнестойкость</i>		b*=0,32				

Как можно видеть из таблицы 7 предикторами жизнестойкости со стороны конфликтной компетентности являются когнитивный, мотивационный и рефлексивный компоненты.

Наиболее сильный и единственный значимый вклад ($b=0,40$) в параметр «Контроль» вносит мотивационный компонент конфликтной компетентности. Контроль, как убежденность в способности влиять на результаты происходящего, напрямую связан с мотивацией достижения и внутренним локусом контроля. Для педагога детского сада это особенно актуально: работа с детьми дошкольного возраста требует постоянного управления групповой динамикой, быстрого принятия решений в режиме реального времени. Воспитатель, обладающий развитым мотивационным компонентом, способен воспринимать конфликт (как между детьми, так и с родителями) не как угрозу профессиональной компетентности, а как задачу, требующую разрешения, что позволяет ему сохранять ощущение власти над ситуацией. Этот вывод перекликается с положением о том, что конфликтоустойчивость педагога дошкольного образования формируется через осознанное принятие ответственности за исход взаимодействия, что невозможно без устойчивой профессиональной мотивации [25].

Наиболее сложную и развернутую структуру связей демонстрирует параметр «Принятие риска», в формирование которого у педагогов детского сада значимый вклад вносят когнитивный ($b=0,24$), мотивационный ($b=0,27$) и рефлексивный ($b=0,23$) компоненты. Принятие риска в структуре жизнестойкости подразумевает готовность человека действовать в условиях неопределенности, извлекая опыт из любых исходов, включая неудачные. В контексте дошкольного образования это проявляется в готовности воспитателя апробировать новые методики, выстраивать нестандартные формы взаимодействия с родителями, а также принимать неоднозначные пе-

дагогические ситуации, возникающие в процессе воспитания и обучения детей.

Значимость когнитивного компонента объясняется необходимостью гибко анализировать конфликтную ситуацию, просчитывать варианты развития событий и отказываться от жестких стереотипов восприятия оппонента (родителя, ребенка или коллеги). Как отмечает В.П. Жуковский, профессиональное развитие педагога в области конфликтологии требует актуализации аналитических способностей для эффективного взаимодействия в образовательной среде [8]. Одновременное наличие мотивационного компонента указывает на то, что для воспитателя важно не просто понимать конфликт, но и иметь внутреннюю потребность в его конструктивном разрешении, несмотря на возможные эмоциональные издержки [28].

Особый интерес представляет значимый вклад рефлексивного компонента ($b=0,23$) именно в «Принятие риска» у педагогов детского сада. Готовность к риску требует развитой рефлексии как способности к самоанализу и оценке границ собственной компетентности. Рефлексия позволяет воспитателю отделить личностные аспекты от профессиональных, что снижает страх потери авторитета в глазах родителей или коллег в случае неудачного исхода конфликтной ситуации. Согласно концепции конфликтной компетентности, рефлексия является метакогнитивным механизмом, обеспечивающим осознание собственных стратегий поведения и их последствий, что критически важно в условиях высокой неопределенности, характерной для работы с детьми дошкольного возраста [9].

Вклад в интегральный показатель «Жизнестойкость» был обнаружен только для мотивационного компонента ($b=0,32$). Этот факт подтверждает гипотезу о том, что в структуре жизнестойкости педагога дошкольного образования

мотивация играет роль системообразующего фактора.

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что конфликтная компетентность педагогов дошкольного образования является значимым, но дифференцированным

ресурсом их жизнестойкости, а целенаправленное развитие отдельных компонентов конфликтологической подготовки может способствовать укреплению профессионального здоровья и устойчивости воспитателей в условиях современной образовательной среды.

Таблица 8 – Вклады жизнестойкости в конфликтную компетентность

<i>Зависимые переменные</i>	Предикторы			
	<i>Вовлеченность</i>	<i>Принятие риска</i>	<i>Контроль</i>	<i>Жизнестойкость</i>
<i>Когнитивный</i>		$b^*=0,24$		
<i>Мотивационный</i>		$b^*=0,27$	$b^*=0,40$	$b^*=0,32$
<i>Эмоциональный</i>				
<i>Волевой</i>				
<i>Рефлексивный</i>		$b^*=0,23$		
<i>Конфликтная компетентность</i>				

Наиболее значимый вклад в структуру конфликтной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений вносят показатели принятие риска и жизнестойкость. Принятие риска выступает статистически значимым предиктором для трёх компонентов: когнитивного ($b = 0,24$), мотивационного ($b = 0,27$) и рефлексивного ($b = 0,23$). Это указывает на то, что педагоги, готовые к новому опыту и неопределённости, лучше осознают природу конфликтов, проявляют внутреннюю готовность к их разрешению и способны к самоанализу в сложных ситуациях.

Жизнестойкость, в свою очередь, является значимым предиктором только для мотивационного компонента ($b = 0,32$), что говорит о её ключевой роли в формировании устойчивого стремления педагогов к конструктивному урегулированию разногласий. Высокий уровень жизнестойкости, вероятно, помогает воспитателям не избегать конфликтов, а воспринимать их как решаемые задачи. Кроме того, контроль также вносит вклад в мотивационный компонент ($b=0,40$) — это самый высокий показатель в таблице, подчёркивающий, что уверенность в своей способности влиять на ситуацию является мощным двигателем активности педагога в конфликте.

Обращает на себя внимание, что такой предиктор, как вовлечённость, не показал значимого прямого влияния ни на один из компонентов конфликтной компетентности в представленной модели. Отсутствие значимых связей для эмоционального и волевого компонентов, а также для интегрального показателя общей конфликтной компетентности может свидетельствовать о том, что данные аспекты формируются под влиянием других факторов, не вошедших в данную модель,

либо требуют дополнительного исследования на выборке педагогов дошкольного образования.

Выводы

1. Теоретический анализ позволил выявить потенциальную взаимосвязь между жизнестойкостью и конфликтной компетентностью. Оба конструкта являются ресурсными, направленными на эффективное преодоление профессиональных трудностей. Компоненты жизнестойкости — контроль и принятие риска — могут быть психологической основой для выбора активных и конструктивных стратегий поведения в конфликте, в то время как вовлеченность обеспечивает мотивационную и смысловую основу для разрешения противоречий в интересах ребенка и образовательного процесса. Эмоциональная саморегуляция, являющаяся частью обоих феноменов, выступает связующим звеном, позволяющим сохранять профессиональную позицию в напряженных ситуациях. Таким образом, можно предположить, что более высокий уровень жизнестойкости будет способствовать развитию и эффективному проявлению конфликтной компетентности педагога ДОУ.

2. Установлена статистически значимая прямая корреляционная связь средней силы ($r=0,54$) между уровнем жизнестойкости и уровнем конфликтной компетентности педагогов ДОУ. Данный результат позволяет рассматривать конфликтную компетентность не как узкопрофессиональный навык, а как значимый личностный ресурс жизнестойкости, обеспечивающий устойчивость педагога в условиях непрерывно развивающейся образовательной среды.

3. Специфика связей на разных уровнях профессионализации. Обнаружена качественная трансформация взаимосвязей по мере профессионализации. У педагогов первой квалификацион-

ной категории наблюдается разветвленная сеть корреляций между жизнестойкостью и конфликтной компетентностью (высокая интеграция), что говорит об опоре на личностные ресурсы. У педагогов высшей категории количество значимых связей резко сокращается, что свидетельствует об автономизации конфликтной компетентности как устойчивого профессионального навыка. Анализ по стажу работы показал, что интеграция структур возрастает к периоду 5–15 лет и достигает максимума у педагогов со стажем более 15 лет, где конфликтная компетентность становится системообразующим ресурсом жизнестойкости.

4. Жизнестойкость как способность к восстановлению после пережитых трудностей не является статичной чертой личности, а скорее результатом взаимодействия внутренних ресурсов, личностных настроек и жизненного опыта.

Особый интерес представляет понимание психологических механизмов жизнестойкости, среди которых можно выделить позитивное мышление, самоэффективность, эмоциональную саморегуляцию, самодетерминацию и эмпатию.

5. Системообразующим звеном взаимосвязи жизнестойкости и конфликтной компетентности выступает мотивационный компонент, который вносит наибольший вклад в ощущение контроля и общий уровень жизнестойкости педагогов.

Регрессионный анализ позволил установить, что конфликтная компетентность и жизнестойкость педагогов дошкольного образования находятся в сложной, нелинейной взаимосвязи, где ключевым системообразующим звеном выступает мотивационный компонент, являющийся наиболее значимым предиктором как общего показателя жизнестойкости, так и его компонента «Контроль».

Список литературы:

1. Березкина О.А. «Актуализация и развитие жизнестойких качеств личности будущих специалистов» / Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 23 с.
2. Битюцкая Е.В. Структура и динамика образа трудной жизненной ситуации // Вопросы психологии. 2020. №3. С. 116-131.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие / В. А. Бодров. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: ПЕР СЭ, 2006. — 511 с.
4. Бубенко В.Ю., Козлов В.В. Саморегуляция: виды и содержание // Человеческий фактор: Проблемы психологии и эргономики. 2003. - № 1. -С. 5-7.
5. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2021. — 299 с.
6. Волобуева Н.М. Диссертация «Психологическая культура как условие развития жизнестойкости студентов». Издана в Белгороде в 2012 году, объём — 183 с.
7. Дементий, Л.И. Жизнестойкость, локус контроля и волевой субъективный контроль как копинг-ресурсы личности // В сборнике: Психология стресса и совладающего поведения. Материалы III Международной научно-практической конференции: в 2 томах. Том 1. 2013. С. 241.
8. Жуковский В.П. Конфликтологическая компетентность педагога: содержательно-структурный анализ понятия / В. П. Жуковский, Л. А. Скворцова // Вестник Костромского государственного университета им. НН. А.Некрасова. – 2015. – Т. 21. – № 6. – С. 17–21.
9. Забоева М.А. Влияние жизнестойкости личности на профессиональную идентичность будущих педагогов дошкольного образования / М. А. Забоева, Н. А. Каратаева // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 11. – С. 103–107.
10. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
11. Калинина Н.В. Формирование жизненной стойкости личности в подростковом и юношеском возрасте // Стратегии формирования антикризисного поведения подростков и молодёжи: сборник научно-методических трудов / под ред. М.И. Лукьяновой. — Ульяновск: УИПКПРО, 2001., 13-22 с.
12. Кашапов М.М. Конструктивная конфликтность как копинг-ресурс личности // В сборнике: Психология стресса и совладающего поведения. Материалы III Международной научно-практической конференции: в 2 томах. 2013а. С. 247.
13. Кашапов А.С. Конструктивная конфликтность личности как основа управления конфликтом // Психология конструктивной конфликтности личности. Монография / Под ред. проф. А.В. Карпова, проф. М.М. Кашапова. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. С. 230 – 268.

14. Кашапов М.М. Психология конструктивной конфликтности личности на основе системогенетического подхода. В книге: Системогенез учебной и профессиональной деятельности. материалы VI всероссийской научно-практической конференции. 2013. С. 38-44.
15. Кашапов М.М. Психология конфликта. Учебник и практикум / Сер. 58 Бакалавр. Академический курс. (2-е изд., испр. и доп) Москва, 2016.
16. Кашапов М.М. Учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2012. № 3. С. 31-41.
17. Клейберг Ю.А., Козлов В.В. Коммуникативное поведение личности. Учебно-практическое пособие / Москва, 2024.
18. Козлов В.В. Управление конфликтом. М.: Экзамен, 2004. 224 с.
19. Козлов В.В. Интегративная психология: пути духовного поиска, или освящение повседневности. М.: Психотерапия, 2007. 528 с.
20. Козлов В.В. Современная личность: самоактуализация и самореализация. Москва, 2023.
21. Козлов В.В. Психология кризиса. Монография / (Издание 2-е, дополненное) Москва, 2024.
22. Наливайко Т.В. Жизнестойкость и её связь со свойствами личности: монография / М-во образования и науки Российской Федерации, Южно-Уральский гос. ун-т, Фил. в г. Аше Каф. «Общенауч. и общетехнические дисциплины». — 2 Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2010. — 126 с.
23. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности. Дисс. канд. психол. н. Ярославль, 2006. 175 с.
24. Савельев В.В., Кашапов М.М. Взаимосвязь ресурсности профессионального мышления, конфликтной компетентности и психологического возраста у педагогов // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2024. № 4 (52). С. 42-55.
25. Смирнова К.И. Формирование конфликтологической компетентности педагогов дошкольного образования средствами кейс-технологий: магистерская диссертация / К. И. Смирнова; УрГПУ. — Екатеринбург, 2019. — 98 с.
26. Филатова Ю.С., Кашапов М.М. Проявление конфликтной компетентности врачей в зависимости от стажа и квалификационной категории. В сборнике: От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. Ответственный редактор: Богоявленская Д.Б., 2015. С. 387-390.
27. Хобфолл С.Э. Стресс, культура и сообщество: психология и философия стресса / пер. с англ. — Санкт-Петербург: Питер, 2002. — 256 с.
28. Якушин А.С. Конфликтологическая компетентность современного педагога // Colloquium-journal. — 2019. — № 10 (34). — С. 55–57.
29. MacBeth A., & Gumley A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology // Clinical Psychology Review. 2012. № 32., pp.545–552.
30. Maddi S. The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice // Consulting Psychology Journal. 2002. Vol. 54., pp. 173–185.
31. Maddi S. Hardiness training at Illinois Bell Telephone // In Opatz J. (Ed.). Health promotion evaluation. Stephens Point. WI: National Wellness Institute. 1987. — pp. 101–115.
32. Super D. E. A lifespan, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), Career choice and development: Applying contemporary theories to practice. San Francisco: Jossey-Bass. 1990. pp. 197–261.

A.S. Kashapov, M.V. Usanina

RELATIONSHIP BETWEEN RESILIENCE AND CONFLICT COMPETENCE AMONG PRESCHOOL TEACHERS AT DIFFERENT LEVELS OF PROFESSIONALIZATION

Abstract. In the article for the first time the teacher's resilience is considered as a personal resource for overcoming life and professional hardships. The study involved teachers of the first and highest qualification categories from preschool educational institutions in Yaroslavl Region. The study involved surveys of teachers from December 2024 to November 2025 using the "Conflict Competence" method (M.V. Bashkin, V.A. Gorshkova, A.M. Voskresensky) and the Resilience Test (S. Maddi's method, adapted by D.A. Leontiev and E.I. Rasskazova). The purpose of the study was to identify relationships between resilience and conflict competence among preschool teachers at different levels of professionalization. A statistically significant, moderate-strength direct correlation ($r=0.54$) was found between the level of resilience and the level of conflict resolution competence among preschool teachers. Teachers in the first qualification category demonstrated a

complex network of correlations between resilience and conflict resolution competence (high integration), indicating a reliance on personal resources. Among teachers in the highest qualification category, the number of significant correlations decreased sharply, indicating the development of conflict resolution competence as a sustainable professional skill. An analysis by the length of service showed that structural integration increases between 5 and 15 years of teaching experience and reaches its peak among teachers with more than 15 years of experience, where conflict resolution competence becomes a system-forming resource for resilience.

Keywords: resilience, teacher, conflict resolution competence, relationship, preschool educational institution, qualification category, length of service.

References:

1. Berezkina O.A. Updating and developing resilient personality traits among future specialists / Komso-molsk-on-Amur, 2006. – 23 p.
2. Bityutskaya E.V. Structure and dynamics of image of difficult life situation // Issues of Psychology. 2020. № 3. P. 116-131.
3. Bodrov V.A. Psychology of professional suitability: study guide / V.A. Bodrov. - 2nd ed., revised and enlarged. - Moscow: PER SE, 2006. - 511 p.
4. Bubenko V.Yu., Kozlov V.V. Self-regulation: types and content // Human factor: Problems of Psychology and Ergonomics. 2003. - № 1. -P. 5-7.
5. Vodopyanova N.E. Burnout syndrome. Diagnostics and prevention: practical guide / N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenkova. — 3rd ed., corr. and add. — Moscow: Urait Publishing House, 2021. — 299 p.
6. Volobueva N.M. Dissertation "Psychological culture as condition for developing students' resilience". Published in Belgorod in 2012, volume — 183 p.
7. Dementiy, L.I. Resilience, locus of control, and volitional subjective control as personality coping resources // In collection: Psychology of stress and coping behavior. Proceedings of III International scientific and practical conference: in 2 volumes. Volume 1. 2013. P. 241.
8. Zhukovsky V.P. Conflictological competence of teacher: substantive and structural analysis of concept / V.P. Zhukovsky, L.A. Skvortsova // Bulletin of Kostroma State University named after N.N. Nekrasov. - 2015. - Vol. 21. - № 6. - P. 17-21.
9. Zaboeva M.A. Influence of personality resilience on professional identity of future preschool teachers / M.A. Zaboeva, N.A. Karataeva // Pedagogical education in Russia. - 2018. - № 11. - P. 103-107.
10. Zeer E.F. Psychology of professional development. - Moscow: Academy, 2009. - 240 p.
11. Kalinina N.V. Formation of personality resilience in adolescence and young adulthood // Strategies for forming anti-crisis behavior of adolescents and young adults: collection of scientific and methodological papers / ed. by M.I. Lukyanova. — Ulyanovsk: UIPKPRO, 2001., 13-22 p.
12. Kashapov M.M. Constructive conflict as personality coping resource // In collection: Psychology of stress and coping behavior. Proceedings of III International scientific and practical conference: in 2 volumes. 2013. P. 247.
13. Kashapov A.S. Constructive conflict of personality as basis for conflict management // Psychology of constructive conflict of personality. Monograph / ed. by prof. A.V. Karpov, prof. M.M. Kashapov. – Yaroslavl: IPK "Indigo", 2013a. P. 230 – 268.
14. Kashapov M.M. Psychology of constructive conflict of personality based on the systemsogenetic approach. In book: Systemogenesis of educational and professional activity. Proceedings of VI All-Russian scientific and practical conference. 2013b. P. 38-44.
15. Kashapov M.M. Psychology of conflict. Textbook and practical course / Series. 58 Bachelor. Academic course. (2nd ed., corrected and added) Moscow, 2016.
16. Kashapov M.M. Taking into account specifics of types of response to conflict in mediation // Bulletin of St. Petersburg University. Series 16. Psychology. Pedagogy. 2012. № 3. P. 31-41.
17. Kleiberg Yu.A., Kozlov V.V. Communicative behavior of individual. Study-practical manual / Moscow, 2024.
18. Kozlov V.V. Conflict management. Moscow: Exam, 2004. 224 p.
19. Kozlov V.V. Integrative Psychology: paths of spiritual search, or sanctification of everyday life. Moscow: Psychotherapy, 2007. 528 p.
20. Kozlov V.V. Modern personality: self-actualization and self-realization. Moscow, 2023.
21. Kozlov V.V. Psychology of crisis. Monograph / (2nd edition, added) Moscow, 2024.

22. Nalivaiko T.V. Resilience and its connection with personality traits: monograph / Ministry of Education and Science of Russian Federation, South Ural State University. University Branch in Ashe, Department of "General Scientific and General Technical Disciplines". - 2 Chelyabinsk: Publishing Center of SUSU, 2010. - 126 p.
23. Nalivaiko T.V. Study of resilience and its connections with personality traits. Diss. ... Cand. Psych. Sci. Yaroslavl, 2006. 175 p.
24. Saveliev V.V., Kashapov M.M. Interrelationship between resourcefulness of professional thinking, conflict competence and psychological age among teachers // Human factor: Social psychologist. 2024. № 4 (52). P. 42-55.
25. Smirnova K.I. Formation of preschool teachers' conflictological competence by means of case technologies: Master's thesis / K.I. Smirnova; Ural State Pedagogical University. – Ekaterinburg, 2019. – 98 p.
26. Filatova Yu.S., Kashapov M.M. Manifestation of conflict competence of physicians depending on experience and qualification category. In collection: From origins to present. 130 years of organization of psychological society at Moscow University: Collection of materials from Anniversary conference in 5 Volumes. Editor-in-chief: Bogoyavlenskaya D.B., 2015. P. 387-390.
27. Hobfoll S.E. Stress, culture, and community: Psychology and Philosophy of stress / translated from English. – St. Petersburg: Piter, 2002. – 256 p.
28. Yakushin A.S. Conflict competence of modern teacher // Colloquium-journal. – 2019. – № 10 (34). – P. 55–57.
29. MacBeth A., & Gumley A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology // Clinical Psychology Review. 2012. № 32., pp.545–552.
30. Maddi S. The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice // Consulting Psychology Journal. 2002. Vol. 54., pp. 173–185.
31. Maddi S. Hardiness training at Illinois Bell Telephone // In Opatz J. (Ed.). Health promotion evaluation. Stephens Point. WI: National Wellness Institute. 1987. – pp. 101–115.
32. Super D. E. A lifespan, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), Career choice and development: Applying contemporary theories to practice. San Francisco: Jossey-Bass. 1990. pp. 197–261.

Статья поступила в редакцию 14.04.2026 г.

В.И. Малюта

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО
К ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ УГРОЗАМ**

Аннотация. Цель статьи – выявление, систематизация и обоснование психолого-педагогических оснований, выступающих теоретическим фундаментом для формирования у курсантов военных вузов устойчивости к информационно-психологическим угрозам (ИПУ). Методы. Использован комплекс теоретических методов: анализ, синтез и обобщение научной литературы по проблеме психологической устойчивости и резилентности; классификация и систематизация психологических детерминант и педагогических принципов; моделирование для построения структурно-содержательной модели оснований. Представлен анализ отечественных и зарубежных подходов к пониманию устойчивости. Сформулировано авторское определение устойчивости курсанта к ИПУ как интегративного профессионально важного качества. Обоснован субъектно-деятельностный подход в качестве методологического базиса. Выделены три группы психологических детерминант устойчивости (ценностно-смысловые, когнитивно-рефлексивные, регуляторные) и соответствующие им педагогические принципы (ценностно-целевой направленности, рефлексивной активности, ситуационного моделирования, диалогичности, интегративности). Разработана трехуровневая структурно-содержательная модель данных оснований. Выделенные основания создают теоретический фундамент для построения модели устойчивости курсанта и проектирования системы психолого-педагогических условий в образовательном процессе военного вуза.

Ключевые слова: информационно-психологические угрозы, психологическая устойчивость, резилентность, военнослужащие, курсанты, ценностно-смысловая сфера, рефлексия, педагогические принципы, предметно-психологический подход.

Для цитирования: Малюта В.И. Психолого-педагогические основания обеспечения устойчивости личности военнослужащего к информационно-психологическим угрозам // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 100-106. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_103.

Современная геополитическая обстановка характеризуется переносом акцента противоборства в информационную сферу, где основным объектом воздействия становится личность военнослужащего. Информационно-психологические угрозы (далее - ИПУ) направлены на деформацию ценностных ориентаций, нарушение когнитивных процессов и дестабилизацию эмоционально-волевой сферы. Как отмечается в современных исследованиях международно-правовых аспектов информационного противоборства, ИПУ становятся неотъемлемым элементом вооруженных конфликтов, что требует адекватного реагирования не только на политическом, но и на психолого-педагогическом уровне [9]. Анализ психолого-педагогических условий, создаваемых в военном вузе, показывает, что они представляют собой сложную систему факторов, интегрированных во все аспекты жизнедеятельности курсанта. Однако возрастающее разнообразие и динамика ИПУ — от прямых манипуляций до глубоких когнитивных атак — требуют переосмысления теоретических основ подготовки бу-

дущих офицеров. Цель данной статьи заключается в выявлении, систематизации и обосновании психолого-педагогических оснований, которые выступают теоретическим фундаментом для последующего проектирования образовательного процесса и построения модели устойчивости личности военнослужащего к ИПУ.

Проблема устойчивости личности имеет глубокие корни в отечественной психологии. Л.И. Божович определяла устойчивость как уровень развития, позволяющий человеку сохранять свою индивидуальность и взгляды, формируя «иммунитет» к навязыванию чуждых идей [3]. С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и Б.Ф. Ломов рассматривали ее как интегральную характеристику, проявляющуюся в деятельности и адаптации человека [15; 10; 12]. В современной отечественной науке устойчивость исследуется в различных аспектах: эмоциональном, нравственном, поведенческом и когнитивном [5; 14].

В западной традиции доминирует понятие «резилентность» (resilience), акцентирующее

способность к восстановлению после стресса. J. Oldfield выявил, что мотивация к самореализации и образование являются предикторами устойчивости к деструктивным влияниям [20]. A.N. Hall и K. Darvishzadeh с соавторами подтвердили связь моральных убеждений с психологической устойчивостью [19].

Анализ литературы показывает многоуровневую структуру устойчивости, однако наблюдается дефицит исследований, интегрирующих психологические детерминанты и педагогические принципы их формирования применительно к специфике подготовки курсантов к противодействию ИПУ. Это обуславливает необходимость проведения данного исследования.

Для достижения поставленной цели был использован комплекс теоретических методов:

- *Теоретический анализ и синтез* позволили изучить и обобщить основные подходы к пониманию феномена психологической устойчивости в отечественной и зарубежной науке.

- *Метод классификации и систематизации* применен для выделения групп психологических детерминант устойчивости и соответствующих им педагогических принципов.

- *Метод моделирования* использован для построения структурно-содержательной модели психолого-педагогических оснований, интегрирующей выделенные компоненты в единую систему.

Теоретические подходы к пониманию психологической устойчивости. Обобщение рассмотренных подходов позволяет рассматривать психологическую устойчивость как многомерный феномен, имеющий сложную структуру. Исследователи выделяют различные ее уровни: эмоциональный — способность контролировать эмоции и совладать с негативными чувствами; нравственный — способность сохранять ценности под внешним давлением; поведенческий — способность адаптировать поведение в критических ситуациях; когнитивный — способность к критическому анализу информации [5; 14]. Существенной характеристикой устойчивости является ее динамичность, понимаемая как процесс непрерывной адаптации и саморегуляции. Фундаментальные основы исследования информационно-психологического воздействия были заложены в работах Г.В. Грачёва, который рассматривал информационно-психологическую опасность личности как состояние защищенности психики от деструктивных влияний и обосновал необходимость формирования психологических барьеров [8].

На основе проведенного анализа нами сформулировано авторское рабочее определение. Под **психологической устойчивостью курсанта военного вуза к информационно-психологическим угрозам** мы понимаем интегративное профессионально важное качество, обеспечивающее способность распознавать деструктивные информационные воздействия, сохранять ценностно-смысловую определенность и эмоционально-волевую стабильность, а также реализовывать адекватные стратегии противодействия в условиях информационного противоборства, опираясь на развитые рефлексивные механизмы и навыки саморегуляции. В отличие от западной традиции, делающей акцент на восстановлении [19; 20], в контексте деятельности военнослужащего *на первый план выходит предупреждение и активное противодействие угрозе, что критично в условиях выполнения служебно-боевых задач, где цена потери устойчивости — жизнь и выполнение задачи.*

Методологическим базисом работы избран **субъектно-деятельностный подход** (С.Л. Рубинштейн), рассматривающий человека как субъекта деятельности, который не только адаптируется к миру, но и активно его преобразует [16]. Применительно к проблеме устойчивости это означает, что она не является врожденной чертой, а формируется в процессе решения личностью значимых задач. Данный подход конкретизируется через **задачный подход**, согласно которому подготовка курсанта к противодействию ИПУ может быть рассмотрена как процесс решения специфических профессиональных задач: на распознавание манипуляции, на ценностный выбор в условиях давления, на саморегуляцию в стрессовой информационной ситуации.

Психологические детерминанты устойчивости.

Опираясь на теоретико-методологические основы, выделим три группы психологических детерминант.

1. **Ценностно-смысловые детерминанты.** В условиях реализации сценариев дискредитации именно ценностно-смысловой стержень выступает главным барьером. Ядром устойчивости является сформированная система ценностных ориентаций, где профессиональные и нравственные ценности занимают доминирующее положение. Ценностно-смысловая сфера выполняет функцию «внутреннего фильтра».

2. **Когнитивные и рефлексивные детерминанты.** Данная группа коррелирует с противодействием манипулятивным и когнитивным угрозам. Умение распознавать

манипуляции и верифицировать информацию зависит от уровня критического мышления. Однако современные когнитивные угрозы направлены на поражение самих инструментов познания, поэтому особое значение приобретают навыки, связанные с осознанием собственного мышления и рефлексии. Исследования Н.Я. Большуновой акцентируют роль рефлексии и субъектности как механизмов, позволяющих оценивать адекватность обработки информации [4].

3. Регуляторные детерминанты. Эта группа обеспечивает устойчивость к эмоционально-стрессовым воздействиям. Способность управлять эмоциональными состояниями, сохранять самообладание в условиях выполнения служебно-боевых задач, ответственности за личный состав и дефицита времени, является необходимым условием устойчивости [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Выделенные группы детерминант образуют целостную систему. Дефицит любого из компонентов создает специфический профиль уязвимости к определенным типам ИПУ.

Педагогические закономерности и принципы. Если психологические детерминанты указывают на то, какие структуры должны быть сформированы, то педагогические закономерности определяют, как должен быть организован процесс [13]. Анализ исследований позволяет сформулировать следующие педагогические закономерности:

1. **Закономерность ценностно-смыслового единства:** успешность формирования устойчивости зависит от полноты присвоения курсантами профессиональных ценностей [15].

2. **Закономерность рефлексивно-деятельностного опосредования:** устойчивость формируется через включение курсантов в деятельность по распознаванию и анализу угроз в моделируемых ситуациях.

3. **Закономерность средовой детерминации:** различные психолого-педагогические условия формируют качественно различные профили устойчивости. Важность учета внешних факторов подтверждается исследованиями, показывающими, что западные технологии информационного влияния целенаправленно воздействуют на систему образования, что актуализирует задачу формирования устойчивости у будущих офицеров именно в процессе профессиональной подготовки [7].

На основе выделенных закономерностей сформулирована система принципов:

1. **Принцип ценностно-целевой направленности.** Проектирование условий должно исходить из цели формирования личности офицера с устойчивой системой ценностей.

2. **Принцип рефлексивной активности.** Требуется создания условий для постоянной рефлексии, направленной на осознание собственных ценностей и когнитивных стратегий.

3. **Принцип ситуационного моделирования.** Предполагает включение в учебный процесс ситуаций, моделирующих реальные сценарии информационного противоборства.

4. **Принцип субъект-субъектного взаимодействия (общения).** Эффективное противодействие не может быть сформировано без диалога и этической дискуссии.

5. **Принцип интегративности.** Формирование устойчивости должно быть интегрировано во все компоненты образовательной среды.

Структурно-содержательная модель. Интеграция выделенных компонентов позволяет представить психолого-педагогические основания в виде трехуровневой модели.

Первый уровень — методологический. Включает предметно-психологический и задачный подходы, задающие понимание курсанта как активного субъекта [15].

Второй уровень — теоретико-содержательный. Объединяет три блока психологических детерминант (ценностно-смысловые, когнитивно-рефлексивные, регуляторные) и соответствующие педагогические принципы.

Третий уровень — операционно-технологический. Конкретизирует педагогические принципы в виде системы методов, форм и средств организации образовательного процесса, направленных на формирование выделенных групп детерминант устойчивости. Данный уровень отвечает на вопрос «как именно» следует организовывать подготовку курсантов.

Данная модель обеспечивает системное единство диагностики уязвимости, типологии угроз и педагогических средств противодействия.

Полученные результаты согласуются с выводами зарубежных исследователей о значимости морально-нравственных факторов [19; 18] и роли образования в формировании резилентности. Способы защиты от негативного информационно-психологического воздействия в условиях реальной служебно-боевой деятельности рассматриваются в работах И.М. Лебедева и Т.А. Камаевой, которые подчеркивают важность волевой

регуляции и стрессоустойчивости [11]. В то же время, предлагаемый автором подход акцентирует не столько восстановление после воздействия, сколько активное, субъектное противодействие угрозе, что соответствует специфике профессиональной деятельности военнослужащего. Выделенные группы детерминант (ценностные, когнитивно-рефлексивные, регуляторные) и принципы их формирования задают четкие ориентиры для проектирования образовательного процесса, что выгодно отличает данную модель от описательных концепций.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Теоретико-методологическую основу исследования устойчивости к ИПУ составляют классические и современные подходы к пониманию психологической устойчивости и резилентности [3; 16; 12; 17].

2. Методологическим базисом выступает **субъектно-деятельностный подход**, рассматривающие курсанта как субъекта, решающего профессиональные задачи в условиях информационного давления [16].

3. Психологическими детерминантами устойчивости выступают: ценностно-смысловые (защита от ценностных угроз); когнитивно-рефлексивные (противодействие манипуляциям); регуляторные (устойчивость к стрессу).

4. Педагогическими закономерностями формирования устойчивости являются: закономерность ценностно-смыслового единства, рефлексивно-деятельностного опосредования и средовой детерминации. На их основе сформулированы принципы ценностно-целевой направленности, рефлексивной активности, ситуационного моделирования, субъект-субъектного взаимодействия (общения) и интегративности.

5. Выделенные основания, интегрированные в трехуровневую структурно-содержательную модель, создают теоретический фундамент для последующего построения структурно-функциональной модели устойчивости курсанта и проектирования системы психолого-педагогических условий в военном вузе.

Список литературы:

1. Асриев А.С. К вопросу о защите личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации от негативного информационно-психологического воздействия в ходе проведения специальной военной операции / А. С. Асриев, Д. С. Займидоров // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2022. – № 2(19). – С. 67-71.
2. Бартош А.А. Мировая гибридная война. Москва: Горячая линия-Телеком, 2023. – 544 с.
3. Божович Л.И. Устойчивость личности, процесс и условия ее формирования: материалы XVIII Международного психологического конгресса. Симпозиум 35: Формирование личности в коллективе. М., 1966. С. 101.
4. Большунова Н. Я. Риски и перспективы цифровизации / Н.Я. Большунова // Информационные технологии и информационная безопасность в профессиональной деятельности: Сборник научных статей IV Межвузовской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 05 февраля 2025 года. – Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2025. – С. 32-38.
5. Войскунский А.Е. Киберпсихологический подход к анализу мультисенсорной интеграции / А. Е. Войскунский // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 3(105). – С. 9-21.
6. Войскунский А.Е. Психология и Интернет: монография / А. Е. Войскунский ; А. Е. Войскунский. – Москва: Акрополь, 2010. – 439 с.
7. Гончаренко А.Р. Западные технологии и инструменты влияния на систему образования в условиях гибридной войны (на материалах Центральной Азии) / А.Р. Гончаренко // Вопросы национальных и федеративных отношений. – 2024. – Т. 14, № 9(114). – С. 2980-2993.
8. Грачёв Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М.: Изд-во РАГС, 1998. 125 с.
9. Конохов М.В. Информационно-психологическое воздействие в ходе вооруженного конфликта: международно-правовые аспекты // Аграрное и земельное право. 2023. № 11(227). С. 96-100.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
11. Лебедев И.М. Способы защиты военнослужащих от негативного информационно-психологического воздействия / И.М. Лебедев, Т. А. Камаева // Актуальные проблемы психологии

- воинской деятельности: Материалы XIV итоговой международной военно-научной конференции, Москва, 12 апреля 2024 года. – Москва: ООО "Издательство "Спутник+", 2024. – С. 95-98.
12. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 444 с.
 13. Малюта В.И. Психолого-педагогические возможности формирования у курсантов когнитивных основ информационной безопасности / В. И. Малюта, А. С. Турчин // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2026. – № 1(59). – С. 48-53.
 14. Поздняков В.М. О разработке современной модели обеспечения информационно-психологической безопасности. Экстремальная психология и безопасность личности, 1(1), – 2024. – С. 44–58.
 15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.
 16. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / АН СССР, Ин-т филос. - М. : Изд-во АН СССР, 1957. - 328 с.
 17. Шишлов С. Н. Современные информационно-психологические угрозы и способы противодействия им / С. Н. Шишлов, В. В. Куликов // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2021. – № 1(14). – С. 98-102.
 18. Darvishzadeh K. The relationship between resilience, psychological hardiness, spiritual intelligence, and development of the moral judgement of the female students / K. Darvishzadeh, Z. D. Bozorgi. // Asian Social Science. – 2016. – Т. 12(3). – P. 170-176.
 19. Hall A. N. Strength and weakness of character: Psychological health and resilience / A. N. Hall, K. M. Gow, M. L. Penn, E. Jayawickreme. // Continuity versus creative response to challenge: The primacy of resilience and resourcefulness in life and therapy. Australia: Queensland University of Technology. Nova Science Publishers, Inc. – 2011. – P. 175-194.
 20. Oldfield J. Promoting resilience in street-connected young people in Guatemala: The role of psychological and educational protective factors / J. Oldfield, A. Stevenson, E. Ortiz. // Journal of Community Psychology. – 2020. – Т. 48(2). – P. 590-604.

V.I. Malyuta

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS
FOR ENSURING RESILIENCE OF MILITARIMAN'S PERSONALITY
TO INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL THREATS**

Abstract. Objective of the article is to identify, systematize and substantiate the psychological and pedagogical foundations that serve as a theoretical basis for the development of cadets' resilience to information and psychological threats (IPT) at military universities. Methods. A set of theoretical methods was used: analysis, synthesis and generalization of scientific literature on the problem of psychological stability and resilience; classification and systematization of psychological determinants and pedagogical principles; modeling to build a structural and content model of the foundations. Results. An analysis of domestic and foreign approaches to understanding resilience is presented. The author's definition of a cadet's resilience to IPT as an integrative professionally important quality is formulated. The subject-psychological and task-based approaches are substantiated as a methodological basis. Three groups of psychological determinants of resilience (value-semantic, cognitive-reflexive, regulatory) and corresponding pedagogical principles (value-target orientation, reflexive activity, situational modeling, dialogicity, integrativity) are identified. A three-level structural and content model of these foundations has been developed. The identified foundations create a theoretical basis for building a model of cadet resilience and designing a system of psychological and pedagogical conditions in the educational process of a military university.

Keywords: information and psychological threats, psychological resilience, resilience, military personnel, cadets, value-semantic sphere, reflection, pedagogical principles, subject-psychological approach.

References:

1. Asriev A.S. To issue of defence of Russian Federation national guard personnel from negative information and psychological influence in course of special military operation / A.S. Asriev, D.S. Zaimidorov // Bulletin of Saint-Petersburg military institute of national guard. – 2022. – № 2(19). – P. 67-71.
2. Bartosh A.A. World hybrid war. Moscow: Goryachaya liniya-Telekom, 2023. – 544 p.

3. Bozhovich L.I. Resilience of personality, process and conditions of its formation: materials of XVIII International psychological congress. Symposium 35: Formation of personality in collective. M., 1966. P. 101.
4. Bolshunova N.Ya. Risks and perspectives of digitalization / N.Ya. Bolshunova // Information technologies and information security in professional activity: Collection of scientific articles of IV International scientific and practical conference with international participation, Novosibirsk, February 05, 2025. – Novosibirsk: Novosibirsk military institute named after Army General I.K. Yakovlev of Russian Federation national guard troops, 2025. – P. 32-38.
5. Voiskunsky A.E. Cyberpsychological approach to multisensory integration analysis / A.E. Voiskunsky // Consultive Psychology and Psychotherapy. – 2019. – V. 27, № 3(105). – P. 9-21.
6. Voiskunsky A.E. Psychology and Internet: monograph / A.E. Voiskunsky; Moscow: Akropol, 2010. – 439 p.
7. Goncharenko A.R. Western technologies and tools of influence on system of education in terms of hybrid war (on materials of Central Asia) / A.P. Goncharenko // Issues of national and federative relations. – 2024. – V. 14, № 9 (114). – P. 2980-2993.
8. Grachyov G.V. Information and psychological security of personality: state and possibilities of psychological defence. V.: PH RASS, 1998. 125 p.
9. Konokhov M.V. Informational and psychological influence in course of armed conflict: international-legal aspects // Agrarian and land law. 2023. № 11(227). P. 96-100.
10. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality / A.N. Leontiev. – 2nd iss. – M.: Politizdat, 1977. – 304 p.
11. Lebedev I.M. Means of military man defence from negative information and psychological influence / I.M. Lebedev, T.A. Kamaeva // Relevant problems of Psychology of military activity: Materials of XIV summary international military scientific conference, Moscow, April 12, 2024. – Moscow: OOO "Izdatelstvo "Sputnik+", 2024. – P. 95-98.
12. Lomov B.F. Methodological and theoretical problems of Psychology. M.: Nauka, 1984. 444 p.
13. Malyuta V.I. Psychological pedagogical possibilities of forming cognitive foundations of information security among cadets / V.I. Malyuta, A.S. Turchin // Scientific search: personality, education, culture. – 2026. – № 1(59). – P. 48-53.
14. Pozdnyakov V.M. On development of contemporary model of information and psychological security provision, 1(1), – 2024. – P. 44–58.
15. Rubinshtein S.L. Fundamentals of General Psychology - SPb: PH «Piter», 2000 - 712 p.
16. Rubinshtein, S.L. Genesis and consciousness. On place of psychic in general relationship of material world phenomena / AS USSR, In-te of Philosophy. - M.: PH AS USSR, 1957. - 328 p.
17. Shishlov S.N. Modern information and psychological threats and ways of resistance to them / S.N. Shishlov, V.V. Kulikov // Bulletin of Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops. – 2021. – № 1(14). – P. 98-102.
18. Darvishzadeh K. Relationship between resilience, psychological hardiness, spiritual intelligence, and development of the moral judgement of the female students / K. Darvishzadeh, Z. D. Bozorgi. // Asian Social Science. – 2016. – T. 12(3). – P. 170-176.
19. Hall A. N. Strength and weakness of character: Psychological health and resilience / A. N. Hall, K. M. Gow, M. L. Penn, E. Jayawickreme. // Continuity versus creative response to challenge: The primacy of resilience and resourcefulness in life and therapy. Australia: Queensland University of Technology. Nova Science Publishers, Inc. – 2011. – P. 175-194.
20. Oldfield J. Promoting resilience in street-connected young people in Guatemala: The role of psychological and educational protective factors / J. Oldfield, A. Stevenson, E. Ortiz. // Journal of Community Psychology. – 2020. – T. 48(2). – P. 590-604.

Статья поступила в редакцию 23.04.2026 г.

А.В. Хавыло, Т.В. Белинская, А.В. Шихалеева, З.Ф. Юнусалиева, С.С. Кутакова
ТИПЫ ОТКРЫТОГО САООПИСАНИЯ КАК НАРРАТИВНЫЕ МАРКЕРЫ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УЯЗВИМОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Цель – проверить связь типов открытого самоописания с показателями психологического неблагополучия у студентов. Использованы данные психологического мониторинга 2021 г. первокурсников КГУ им. К.Э. Циолковского ($N = 798$); ответы на вопрос «Я человек, который...» закодированы по девятикатегориальной схеме; в основной анализ включены 737 респондентов с шестью типами самоописания. Зависимые переменные: индекс внутреннего дистресса ($\alpha = 0,851$), индекс межличностного напряжения ($\alpha = 0,697$), показатель нарушений сна. Применялись линейные модели, плановые контрасты и попарные сравнения с поправкой Холма; величина эффекта оценивалась через partial η^2 . Тип самоописания связан с внутренним дистрессом ($\eta^2 p = 0,137$), межличностным напряжением ($\eta^2 p = 0,060$) и нарушениями сна ($\eta^2 p = 0,013$). Группа с уязвимым типом самоописания систематически превосходила остальные по уровню дистресса; эффект сохранялся после контроля пола и института. Открытое самоописание является нарративным индикатором личностно-смыслового контура психического здоровья, чувствительным прежде всего к эмоционально-регуляторным показателям неблагополучия.

Ключевые слова: открытое самоописание, психологическое благополучие, психическое здоровье студентов, эмоциональный дистресс, нарративная идентичность, первокурсники, психологический мониторинг, тревога, агентность.

Для цитирования: Хавыло А.В., Белинская Т.В., Шихалеева А.В., Юнусалиева З.Ф., Кутакова С.С. Типы открытого самоописания как нарративные маркеры психологической уязвимости студентов // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 106-115. DOI

Введение

Психическое здоровье студентов постоянно попадает в фокус внимания исследований в области медицинской психологии. По данным крупных эпидемиологических обследований, распространённость клинически значимых симптомов тревоги и депрессии среди студентов составляет от 20 до 35%, что существенно превышает показатели сопоставимых по возрасту групп, не обучающихся в вузе [14]. Этот факт фиксируется независимо от страны, типа учебного заведения и применяемого инструментария, что свидетельствует о системном, а не ситуативном характере проблемы [13, 18]. Вместе с тем симптоматический подход, доминирующий в большинстве скрининговых исследований, фиксирует последствия неблагополучия, но не его личностно-смысловые истоки – а значит, не даёт оснований для адресной психопрофилактической работы [2, 3].

Уязвимость студенческого возраста имеет чёткое теоретическое обоснование. Согласно концепции «возникающей зрелости» Дж. Арнетта [13], период 18–25 лет характеризуется одновременным присутствием нескольких нормативных точек напряжения личности: исследования молодым человеком собственной идентично-

сти без её окончательного оформления, нестабильности жизненных планов, высокой субъективной открытости будущему при дефиците устойчивых социальных ролей.

Э. Эриксон описывал этот период жизни как кризис «идентичность – ролевая диффузия» [10]. Успешное разрешение этого кризиса предполагает интеграцию прежнего опыта с новыми требованиями среды, тогда как неудача закрепляет диффузную, несвязную идентичность.

К. Люикс с соавторами операционализировал этот процесс как циклическое чередование фаз исследования (exploration) и принятия обязательств (commitment) в разных жизненных областях [18]. Задержка или блокирование любой из фаз создаёт предпосылки для хронического дистресса.

Описанные жизненные задачи предъявляют высокие требования к ресурсам личности и разворачиваются в условиях нормативной неопределённости – ситуации, когда культурно транслируемые нормы относительно отношений, карьеры, гендерных ролей и телесности одновременно множественны, противоречивы и слабо закреплены социальными институтами. Нормативная неопределённость выступает контекстом, в котором задачи возраста решаются при отсутствии

надёжных внешних ориентиров и опор, что многократно усиливает нагрузку на внутренние механизмы регуляции в описываемый возрастной период. В этих условиях состояние личностно-смысловой сферы – осмысленность жизни, связанность идентичности, иерархия ценностей – становятся ключевыми факторами [3, 20].

Нормативная неопределённость особенно остро переживается в трёх взаимосвязанных доменах. Первый – **телесность**: культурное поле одновременно транслирует конкурирующие стандарты внешности, самопрезентации и телесной нормы, формируя у молодых людей хронически нестабильное отношение к собственному телу как объекту оценки и источнику идентичности [7]. Второй – **близкие отношения**: размытость ролевых сценариев партнёрства, брака и дружбы при высокой субъективной значимости этих сфер создаёт устойчивое расхождение между ожидаемым и переживаемым опытом близости. Третий — **сексуальность**: одновременное существование нормативных систем с прямо противоположными предписаниями (традиционных и либеральных) порождает ситуацию, в которой любой выбор требует самостоятельного ценностного обоснования, недоступного большинству студентов в силу незавершённости идентификационного процесса. Именно в этих доменах рассогласование между усвоенными ценностями и реальным опытом – то, что описывается нами как ценностно-интимный диссонанс, – наиболее вероятно и наиболее болезненно [1].

Таким образом, психологическое неблагополучие студентов не является случайным или исключительно ситуативным: оно детерминировано возрастными задачами и современным контекстом их решения. Это ставит перед медицинской психологией задачу разработки методов, способных зафиксировать не только симптоматический уровень, но и личностно-смысловые конфигурации, предшествующие манифестации симптомов и определяющие профиль риска. Анализ открытых самоописаний представляется перспективным инструментом – методом, позволяющим получить доступ к структуре идентичности без навязывания заранее заданных категорий ответа.

Данное исследование направлено на эмпирическую проверку связи типов открытого самоописания с показателями психологического благополучия студентов и на оценку самостоятельного вклада нарративного индикатора по сравнению с полом и принадлежностью к учебному подразделению. Выдвигались следующие гипотезы: Н1 – тип самоописания связан с показателями внутреннего дистресса, межличностно-

го напряжения и нарушений сна; Н2 – группа с уязвимым самоописанием значимо отличается от остальных по степени выраженности внутреннего дистресса; Н3 – самоописания отражающие агентность и самоконтроль связаны с более низким уровнем межличностного напряжения; Н4 – самоописания, отражающие общность, связаны с более низким уровнем одиночества; Н5–Н8 – уточняют роль демографических и контекстных факторов в наблюдаемых эффектах.

Обзор литературы

Концепция психологического здоровья в отечественной психологии разрабатывалась в нескольких взаимодополняющих направлениях. Б.С. Братусь [2] разграничивает инструментально-адаптационный и личностно-смысловой уровни психологического здоровья, подчёркивая, что симптомы и жалобы относятся к уровню психического состояния, но не определяют интегральный личностный статус. Д.А. Леонтьев [3] рассматривает психологическое здоровье как производное от качества смысловой регуляции, определяемое степенью автономии и осмысленности жизни. В обоих подходах симптоматические показатели выступают не самостоятельными критериями здоровья, а индикаторами нарушений на более глубоких уровнях личностного функционирования.

В зарубежной литературе базовой моделью остаётся концепция психологического благополучия К. Рифф [20], выделяющей шесть измерений: самопринятие, позитивные отношения, автономия, управление средой, цель в жизни и личностный рост. Эта модель концептуально близка к идее личностно-смыслового контура психического здоровья и подчёркивает, что благополучие несводимо к отсутствию симптомов.

Важно, что два измерения модели Рифф – «цель в жизни» и «личностный рост» – содержательно пересекаются с тем, что фиксируют нарративные самоописания, используемые в нашем исследовании. «Цель в жизни» предполагает способность описать себя через направленность и намерение – именно это отражают агентные и «самоконтролирующие» самоописания. «Личностный рост» предполагает восприятие себя как изменяющегося субъекта, открытого новому опыту — что структурно противоположно диффузным и уязвимым самоописаниям, лишённым динамики и субъектности [12, 20].

Дж. Арнетт [13] описывает период студенчества как «возникающую взрослость» (emerging adulthood), характеризующуюся исследованием идентичности, нестабильностью самоощущения и высокой нагрузкой на механизмы саморегуляции. К. Льюкс и соавторы [18] показали, что

процесс формирования идентичности в этот период разворачивается через чередование циклов исследования и принятия обязательств. Нарушения этого процесса – в частности, диффузная форма идентичности – проявляются в семантической бедности и нечёткости самоописаний и, как нами предполагается, могут выступать ранними маркерами уязвимости.

Организующим принципом кодировочной схемы, применённой в представленном исследовании, служит оппозиция агентности и общности [11, 15]. Д. Бакан описывает агентность как ориентацию на самосохранение, самоутверждение и автономию, а общность – на взаимодействие с другими, принятие и контакт. Дж. Уиггинс [21] операционализировал эти полюсы в рамках интерперсонального циркумплекса. Д. МакАдамс [19] показал, что эти измерения пронизывают нарративную идентичность и определяют характерные паттерны жизненных историй. Дисбаланс между агентностью и коммунальностью или их диффузное смешение в самоописаниях может служить индикатором нарушения идентификационного контура.

А.Б. Холмогорова и Н.Г. Гаранян [8] в рамках многофакторной модели депрессивных и тревожных расстройств установили, что когнитивно-эмоциональные дефициты играют центральную роль в поддержании эмоционального неблагополучия. Более поздние работы показали [9], что нарушения ментализации и социально-когнитивной регуляции сопряжены с устойчивым эмоциональным дистрессом у клинических и субклинических групп. Данное исследование дополняет эту линию, вводя нарративный индикатор как маркер личностно-смыслового уровня, предшествующего явной симптоматике.

С.Л. Рубинштейн [4] утверждал, что самосознание человека не дано ему непосредственно, а складывается через его отношение к миру и деятельность. В этом свете открытые самоописания («Я человек, который...») представляют собой не просто перечень признаков, но свидетельство о той позиции, с которой субъект осмысливает своё существование. Бедность, диффузность или выраженная негативность самоописания в таком случае – не стилистическая особенность, а показатель качества самосознания. Это положение выступает в качестве теоретического основания использования нарративных индикаторов в системе психологического мониторинга.

Методы исследования

Выборка и процедура. Данные получены в ходе психологического мониторинга 2021 г. первокурсников КГУ им. К.Э. Циолковского (г. Калуга), проводимого Психологической службой

Университета. Первичная выборка составила 798 респондентов.

Нарративный индикатор. Открытый вопрос Q1: «Я человек, который...» — незавершённое предложение, требующее спонтанного самоописания. Ответы кодировались двумя экспертами по девятикатегориальной схеме, организованной вокруг оппозиции агентности–общности: AGENCY / Агентность (ориентация на цель, достижение, самостоятельность, самописание через собственные действия или цели); COMMUNION / Общность (принадлежность, забота, связанность, самописание через отношение к другим людям); SELF_CONTROL / Самоконтроль (волевая регуляция, дисциплина, самописание через процессы регуляции); VULNERABILITY / Уязвимость (беспомощность, страх, зависимость, самописание через психологическое состояние); HOSTILITY / Враждебность (агрессивность, конфликтность, самописание через враждебность к другим); BORDERS / Границы (обозначение личных границ и автономии, самописание через подчеркивание инаковости, независимости); HUMOR_META / Юмор и метакомментарий (дистанцирование, ирония); NEUTRAL_DIFFUSE / Нейтрально-диффузный тип (формальные, семантически пустые ответы); REFUSAL_UNCLEAR / Отказ или неразборчивый ответ [17].

Для основного анализа использовались шесть содержательных категорий с достаточной численностью: NEUTRAL_DIFFUSE / Нейтрально-диффузный (n = 252), COMMUNION / Общность (n = 154), SELF_CONTROL / Самоконтроль (n = 139), AGENCY / Агентность (n = 113), VULNERABILITY / Уязвимость (n = 52), BORDERS / Границы (n = 27).

После исключения редких кодировочных категорий (HOSTILITY, HUMOR_META, REFUSAL_UNCLEAR), не обеспечивающих устойчивых межгрупповых сравнений, в основной аналитический массив вошли 737 человек: 562 женщины (76,3%) и 175 мужчин (23,7%). Представлены девять институтов университета.

Зависимые переменные. На основе шкальных пунктов мониторинга были сформированы три показателя. *Индекс внутреннего дистресса* включал пять пунктов: тревожное напряжение без видимой причины, сниженное настроение, одиночество, дереализационные переживания, трудность разрядки напряжения (α Кронбаха = 0,851 — хорошая согласованность). *Индекс межличностного напряжения* включал пять пунктов: частота конфликтов, раздражение от контактов со сверстниками, раздражение от контактов с

преподавателями, чувство непонятости, переживание несправедливой критики ($\alpha = 0,697$ — умеренная согласованность). Показатель нарушений сна использовался как одиночный пункт. Индексы рассчитывались как среднее значение при заполненности не менее 60% пунктов. Доля пропущенных значений по ключевым шкальным переменным не превышала 0,1%, что позволяет исключить систематическое смещение.

Статистический анализ. Описательные статистики и надёжность индексов рассчитаны с помощью библиотек psych и janitor. Для проверки гипотез строились линейные модели вида исход ~ code; направленность различий уточнялась с помощью плановых контрастов и попарных сравнений с поправкой Холма (пакет emmeans). Дополнительно строились модели с ковариатами: исход ~ code + sex + institute. Величина эффекта оценивалась через partial η^2 с 95%-ными довери-

тельными интервалами (пакет effectsize). Связь пола с распределением типов самоописания оценивалась с помощью χ^2 -критерия Пирсона и скорректированного Cramer's V. Все расчёты выполнены в R 4.5.3 [23.03.2026].

Результаты и дискуссия

Описательные статистики по шести типам самоописания представлены в Таблице 1. Наиболее выраженный профиль неблагополучия демонстрирует группа Уязвимость: её средний внутренний дистресс (2,67) заметно превышает показатели остальных групп (1,73–1,99). По межличностному напряжению она также занимает верхнюю позицию (1,92). Примечательно, что по нарушениям сна группа Уязвимость не выделяется на общем фоне и даже уступает некоторым другим типам — предварительное свидетельство в пользу гипотезы H8.

Таблица 1 - Описательные статистики и скорректированные средние по типам самоописания

Тип самоописания	n	Дистресс M (SD)	Межл. напр. M (SD)	Сон M (SD)	Дистресс (скорр.)
Нейтрально-диффузный	252	1,76 (0,62)	1,53	2,95	1,717
Общность	154	1,76 (0,57)	1,50	2,88	1,695
Самоконтроль	139	1,73 (0,54)	1,50	2,96	1,681
Агентность	113	1,73 (0,59)	1,53	2,85	1,699
Уязвимость	52	2,67 (0,68)	1,92	2,58	2,586
Границы	27	1,99 (0,70)	1,63	2,90	1,894

Примечание. Дистресс (скорр.) — скорректированные средние (estimated marginal means, EMM) из модели с ковариатами пола и института; отражают среднее значение группы при равном представлении мужчин и женщин и равных долях институтов. Показатели сна и межличностного напряжения — нескорректированные средние. Использовалась шкала 1–4 для всех индексов.

H1: Связь типа самоописания с показателями неблагополучия. Линейные модели позволили выявить значимые связи типа самоописания со всеми тремя рассматриваемыми исходами. Наиболее выраженная связь обнаружена для внутреннего дистресса ($\eta^2 p = 0,137$, умеренный эффект), более умеренная — для межличностного напряжения ($\eta^2 p = 0,060$, малый эффект), слабая связь — для нарушений сна ($\eta^2 p = 0,013$, малый эффект). Таким образом, открытое самоописание прежде всего связано с эмоционально-регуляторными, а не функциональными показателями неблагополучия. Гипотеза H1 поддержана.

H2: Уязвимый тип самоописания. Три плановых контраста подтвердили, что группа

студентов с самоописанием типа Уязвимость статистически превосходит группы с самоописанием типа Агентность ($\Delta = 0,940$, $p < 0,001$), Общность ($\Delta = 0,908$, $p < 0,001$) и Самоконтроль ($\Delta = 0,946$, $p < 0,001$) по внутреннему дистрессу. Профиль по отдельным индикаторам показал, что различия не сводятся к одному пункту: у группы Уязвимость особенно выражены тревога ($M = 2,88$), сниженное настроение (2,92), одиночество (2,50), дереализационные переживания (2,35) и трудность разрядки напряжения (2,71). Это указывает на обобщённый паттерн эмоционального истощения, а не на специфический симптом. Гипотеза H2 поддержана.

H3 и H4: Агентность, самоконтроль и общность. Объединённая группа Агентность +

Самоконтроль имела значимо более низкое межличностное напряжение по сравнению с группой Уязвимость ($\Delta = -0,399$, $p < 0,001$), однако не отличалась от группы с нейтрально-диффузными самоописаниями ($p > 0,05$). Следовательно, агентные самоописания не формируют автоматически «идеально адаптивный» профиль — они противопоставлены прежде всего явно уязвимому варианту. Аналогично, группа Общность имела значимо более низкие показатели одиночества и чувства непонятости по сравнению с Уязвимость ($p < 0,001$), но не отличалась от группы с нейтрально-диффузными самоописаниями ($p > 0,05$). Обе гипотезы поддержаны частично.

Н5: Контроль пола и института. После включения показателей пола и принадлежности к тому или иному институту в модель вклад типа самоописания сохранялся для внутреннего дистресса ($\eta^2p = 0,134$) и межличностного напряжения ($\eta^2p = 0,059$). Скорректированные средние подтвердили устойчивость профиля: Уязвимость остаётся наиболее неблагоприятной группой ($EMM = 2,586$) при существенно более низких

значениях у остальных типов (1,681–1,894). Следовательно, выявленные различия не объясняются демографическим составом групп. Гипотеза Н5 поддержана.

Н6–Н8: Пол, институт, сон. Связь пола с распределением типов самоописания оказалась пренебрежимо малой ($\chi^2 = 7,039$, $df = 5$, $p = 0,218$; $V = 0,053$), а вклад пола в дисперсию дистресса ($\eta^2p = 0,018$) заметно ниже вклада типа самоописания ($\eta^2p = 0,134$) — гипотеза Н6 поддержана. Для эмоциональных исходов вклад типа самоописания превышал вклад института, тогда как для нарушений сна институциональный контекст объяснял не меньше ($\eta^2p = 0,026$ vs. $0,012$) — гипотеза Н7 поддержана частично. При ранжировании всех пунктов по magnitude эффекта нарушения сна заняли последнее место из восьми ($\eta^2p = 0,013$), тогда как ведущими оказались эмоционально-регуляторные показатели: трудность разрядки напряжения ($\eta^2p = 0,115$), тревожное напряжение (0,094), дереализационные переживания (0,089) — Н8 поддержана.

Таблица 2 - Итоговые решения по гипотезам

Гипотеза	Решение	Краткий комментарий
Н1	Поддержана	Тип самоописания связан со всеми тремя исходами; наиболее сильная связь — с внутренним дистрессом
Н2	Поддержана	Группа с самоописанием типа «Уязвимость» систематически превосходит группы с самоописанием типа Агентность, Общность и Самоконтроль по уровню дистресса.
Н3	Поддержана частично	Обобщенная группа самоописаний Агентность + Самоконтроль ниже по уровню дистресса чем группа «Уязвимость», но не отличаются от группы с нейтрально-диффузным самоописанием.
Н4	Поддержана частично	Группа с самоописанием типа Общность имеет более низкий уровень дистресса по сравнению с группой Уязвимость, но не отличается от группы с нейтрально-диффузным самоописанием.
Н5	Поддержана	Эффект типа самоописания сохраняется после контроля пола и института
Н6	Поддержана	Пол даёт малую связь с распределением типов ($V = 0,053$) и меньший вклад, чем код самоописания.
Н7	Поддержана частично	Для эмоциональных исходов вклад типа самоописания сильнее вклада принадлежности к конкретному институту; для сна — эффекты сопоставимы.
Н8	Поддержана	Нарушения сна связаны с типом самоописания слабее большинства эмоциональных индикаторов.

Полученные результаты согласуются с теоретической позицией, согласно которой открытое самоописание является в большей степени индикатором личностно-смыслового и эмоционально-

регулятивного, но не ресурсно-функционального уровня психического здоровья [2, 3]. Открытое самоописание выступает индикатором личностно-смыслового уровня — того, как человек

осмысляет себя, свои отношения, свои ценности и место в мире, — но не ресурсно-функционального уровня, отвечающего за режим, телесное состояние и работоспособность. Именно это различие отражается в данных: связь типа самоописания с внутренним дистрессом ($\eta^2p = 0,137$) оказалась на порядок сильнее, чем с нарушениями сна ($\eta^2p = 0,013$). Иными словами, то, каким человек видит себя, тесно связано с тем, как он переживает эмоциональное напряжение. Такое соотношение величин эффекта закономерно с точки зрения многоуровневых моделей психологического здоровья [20] и свидетельствует о содержательной специфичности метода.

Вместе с тем необходимо сделать существенную оговорку методологического характера. Ресурсно-функциональный контур был представлен в мониторинге единственным пунктом — «У меня есть проблемы со сном», — что принципиально ограничивает возможности его оценки. Один пункт не позволяет надёжно измерить многокомпонентный конструкт: он не охватывает ни качество сна, ни его продолжительность, ни дневную сонливость, ни субъективно оцениваемую способность к восстановлению ресурсов. В этих условиях слабая связь самоописания с данным показателем может объясняться не только теоретически обоснованной спецификой нарративного индикатора, но и психометрической недостаточностью самого измерения.

Для полноценного охвата ресурсно-функционального контура в последующих волнах мониторинга целесообразно включить пункты по трём направлениям. 1) Сон и восстановление: «Я сплю достаточно, чтобы чувствовать себя отдохнувшим»; «Мне трудно заснуть или я просыпаюсь ночью»; «Днём я чувствую сонливость, которая мешает учёбе». 2) Физическое самочувствие и телесные ресурсы: «У меня достаточно физических сил для повседневных дел»; «В последнее время я часто чувствую усталость даже без видимой нагрузки»; «У меня бывают головные боли, напряжение в теле или другие телесные симптомы, связанные со стрессом». 3) Когнитивная работоспособность: «Мне трудно сосредоточиться на учёбе»; «Я замечаю, что моя память и внимание стали хуже»; «После учебного дня мне нужно много времени, чтобы восстановиться». Включение такой субшкалы позволило бы эмпирически проверить, является ли слабая связь самоописания с функциональными показателями теоретически обоснованной закономерностью или артефактом недостаточного измерения.

Отдельного внимания заслуживает телесность как самостоятельное измерение ресурсно-

функционального контура. В отличие от сна, физического самочувствия и когнитивной работоспособности, которые характеризуют то, как тело функционирует, телесность описывает то, как человек воспринимает и оценивает своё тело — насколько оно является источником идентичности, удовольствия или тревоги. Для его измерения в мониторинг целесообразно включить пункты следующего типа: «Я доволен(а) тем, как выгляжу»; «Меня беспокоит моё тело или внешность»; «Я прислушиваюсь к сигналам своего тела и стараюсь о нём заботиться»; «Мне бывает стыдно или неловко из-за своего тела». Теоретически этот блок занимает особое положение: образ тела располагается на пересечении ресурсно-функционального и личностно-смыслового контуров, поскольку тело одновременно выступает и ресурсом, и элементом идентичности. В период ранней взрослости эта двойственность особенно значима: отношение к телу формируется под давлением конкурирующих нормативных стандартов внешности, гендерных ожиданий и механизмов социального сравнения, интенсифицированных цифровой средой. Именно поэтому включение субшкалы телесности в последующие волны мониторинга методологически оправдано отдельно от общих показателей самочувствия: она может фиксировать уязвимость, которая не проявляется ни в жалобах на сон, ни в эмоциональном дистрессе, но при этом является значимым маркером личностно-смыслового неблагополучия.

Особого внимания заслуживает группа с типом самоописания Уязвимость. Самоописания с тематикой беспомощности и зависимости, сосредоточенные на состоянии человека, сопровождалась повышенными показателями по эмоционально-регуляторным индикаторам. Это согласуется с концепцией Д. Бакана [15] о «несмягчённой» общности — слиянии без автономии — как факторе уязвимости [5]. В нарративных терминах Д. МакАдамса [16, 19] уязвимый профиль означает дефицит опыта агентности в жизненной истории, что закономерно коррелирует с хроническим дистрессом и трудностью эмоциональной саморегуляции.

Принципиально важна частичная поддержка гипотез Н3 и Н4. Самоописания связанные с агентностью и общностью не образуют «благополучного» межличностного профиля по сравнению с группой нейтрально-диффузных самоописаний. Это указывает на неоднородность этой группы: часть её членов демонстрирует функциональную адаптацию при формальной бедности самоописания, тогда как другие могут скрывать уязвимость за семантической диффузностью.

Данный факт требует более тонких нарративных методов анализа и является основанием для уточнения процедуры экспертного кодирования.

Связь между типом личностной саморепрезентации и самоописания с мотивационными механизмами учебно-профессиональной деятельности студентов также является перспективным направлением дальнейших исследований [6].

Слабая связь типа самоописания со сном имеет важное концептуальное значение. Нарушения сна у студентов в большей мере определяются учебной нагрузкой, режимом и условиями проживания, нежели структурой нарративной идентичности. Институциональная принадлежность объясняет сон не хуже, чем тип самоописания, – по всей видимости, через различия в нагрузке между факультетами. Это наблюдение согласуется с идеей о том, что личностно-смысловой уровень не должен автоматически объяснять весь спектр функциональных исходов.

К ограничениям представленного исследования относятся: поперечный дизайн, не позволяющий устанавливать направленность связей; умеренная надёжность индекса межличностного напряжения ($\alpha = 0,697$), требующая аккуратной интерпретации; малый размер группы BOUNDARIES / Границы ($n = 27$), делающий соответствующие результаты предварительными; отсутствие в настоящей публикации данных об экспертном согласии кодировщиков (IRR) и особенностях процедуры кодирования, которые будут представлены в отдельной публикации.

Заключение

Проведённое исследование показало, что типы открытого самоописания студентов связаны с показателями психологического неблагополучия, прежде всего с внутренним дистрессом ($\eta^2p = 0,137$) и межличностным напряжением ($\eta^2p = 0,060$). Группа с уязвимым типом самоописания (VULNERABILITY) демонстрирует систематически более высокий уровень эмоционального неблагополучия, включая тревогу, сниженное настроение, одиночество и дереализационные переживания. Эффект типа самоописания сохра-

няется после контроля пола и института, что подтверждает самостоятельную аналитическую ценность нарративного индикатора.

Слабая связь самоописания с нарушениями сна согласуется с представлением о том, что личностно-смысловой уровень преимущественно детерминирует эмоционально-регуляторные, а не функциональные исходы. Вместе с тем следует учитывать, что ресурсно-функциональный контур был представлен в мониторинге единственным пунктом, что не позволяет исключить альтернативное объяснение: слабая связь может быть обусловлена не только теоретически обоснованной спецификой нарративного индикатора, но и психометрической недостаточностью измерения функционального состояния. Проверка этого вопроса требует включения в последующие волны мониторинга многопунктовых субшкал, охватывающих сон, физическое самочувствие, когнитивную работоспособность и телесность как самостоятельные компоненты ресурсно-функционального контура.

Показано, что пол и институциональная принадлежность вносят значительно меньший вклад в дисперсию эмоциональных показателей, чем тип самоописания.

6. Полученные результаты обосновывают включение нарративных методов в систему клинико-психологического мониторинга состояния психического здоровья и психологического благополучия студентов. Анализ открытых самоописаний позволяет зафиксировать личностно-смысловой уровень психологического здоровья, дополняя, но не заменяя традиционные шкальные инструменты. Перспективными направлениями исследования являются: лонгитюдная валидизация связи типов самоописания с динамикой психического здоровья и психологического благополучия, разработка кодировочных процедур с верифицированным межэкспертным согласием, а также анализ группы студентов с нейтрально-диффузным самописанием как потенциально неоднородного конструкта.

Список литературы:

1. Авраменко Н. Н. [и др.]. Социализация молодежи в современном мире: трансформации, угрозы, конструктивные векторы / Н. Н. Авраменко, Д. Р. Белодед, Е. В. Васькова, В. Ф. Енгальчев, И. В. Иванова, [и др.], Издание 2-е, переработанное и дополненное-е изд., Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2025. 328 с.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь, Москва: Мысль, 1988. 304 с.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев, Москва: Смысл, 2019. 586 с.
4. Рубинштейн С. Л., Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Санкт-Петербург: Питер, 1998. 705 с.

5. Хавыло, А. В. Психологические особенности учебной активности студентов при различных формах обучения / А. В. Хавыло, Е. С. Кобак // Перспективы развития высшей школы : Материалы IV Международной научно-практической конференции-2023. В 4-х томах, Тюмень, 20 мая 2023 года / Отв. редактор: Л.К. Иляшенко. Том 2. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2023. – С. 103-107.
6. Хавыло, А. В. Личностные механизмы мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов / А. В. Хавыло, Е. С. Кобак // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2023. – Т. 6, № 1(18). – С. 58-68. – DOI 10.54072/26586568_2023_6_1_58.
7. Хавыло А. В., Ситцева М. С., Еремина И. И. Удовлетворенность образом тела как компонент субъективного благополучия человека // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2021. (38). С. 100–113.
8. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств как основа их интегративной психотерапии // Социальная и клиническая психиатрия. 1998. № 1 (8). С. 94–102.
9. Холмогорова А. Б., Пуговкина О. Д. Основные этапы и направления изучения когнитивных дисфункций при депрессиях. Медицинская психология в России // Медицинская психология в России. 2015. № 6. С. 3–3.
10. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон, 2-е издание, переработанное и дополненное-е изд., Санкт-Петербург: Речь, 2000. 415 с.
11. Abele A. E., Wojciszke B. Agency and communion from the perspective of self versus others. // Journal of Personality and Social Psychology. 2007. № 5 (93). С. 751–763.
12. Adler J. M. [и др.]. The Incremental Validity of Narrative Identity in Predicting Well-Being: A Review of the Field and Recommendations for the Future // Personality and Social Psychology Review. 2016. № 2 (20). С. 142–175.
13. Arnett J. J. Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. // American psychologist. 2000. № 5 (55). С. 469.
14. Auerbach R. P. [и др.]. WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. // Journal of Abnormal Psychology. 2018. № 7 (127). С. 623–638.
15. Bakan D. The duality of human existence: Isolation and communion in Western man / D. Bakan, Chicago: Rand McNally, 1966. 242 с.
16. Booker J. A., Fivush R., Graci M. E. Narrative identity informs psychological adjustment: Considering three themes captured across five time points and two event valences // Journal of Personality. 2022. № 3 (90). С. 324–342.
17. Diehl M., Owen S. K., Youngblade L. M. Agency and communion attributes in adults' spontaneous self-representations // International Journal of Behavioral Development. 2004. № 1 (28). С. 1–15.
18. Luyckx K., Goossens L., Soenens B. A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. // Developmental Psychology. 2006. № 2 (42). С. 366–380.
19. McAdams D. P. The Psychology of Life Stories // Review of General Psychology. 2001. № 2 (5). С. 100–122.
20. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. № 6 (57). С. 1069–1081.
21. Wiggins J. S. A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain. // Journal of personality and social psychology. 1979. № 3 (37). С. 395.

A.V. Khavylo, T.V. Belinskaya, A.V. Shikhaleeva, Z.F. Yunusaliyeva, S.S. Kutakova
TYPES OF OPEN SELF-DESCRIPTION AS NARRATIVE MARKERS
OF UNIVERSITY STUDENTS' PSYCHOLOGICAL VULNERABILITY

Abstract. The aim of the study was to examine the correlation between types of open self-description and indicators of psychological distress among university students. Data from the 2021 psychological monitoring of first-year students at Kaluga State University (N = 798) were used; responses to the prompt "I am a person who..." were coded using a nine-category scheme; 737 respondents representing six self-description types were included in the main analysis. Dependent variables included an internal distress index ($\alpha = .851$),

an interpersonal strain index ($\alpha = .697$), and a sleep problems indicator. Linear models, planned contrasts, and pairwise comparisons with Holm correction were applied; effect sizes were estimated as partial η^2 . Self-description type was associated with internal distress ($\eta^2p = .137$), interpersonal strain ($\eta^2p = .060$), and sleep problems ($\eta^2p = .013$). The vulnerability group demonstrated consistently higher distress than other types; the effect persisted after controlling for sex and academic unit. Open self-description functions as a narrative indicator of the personal-meaning contour of psychological health, primarily sensitive to emotional-regulatory rather than functional outcomes.

Keywords: open self-description, psychological well-being, student mental health, emotional distress, narrative identity, first-year students, psychological monitoring, anxiety, agency.

References:

1. Avramenko N.N., Beloded D.R., Vaskova E.V., Engalychev V.F., Ivanova I.V. [et al.]. Socialization of youth in modern world: transformations, threats, constructive vectors. 2nd ed., revised and added, Kaluga: Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky, 2025. 328 p.
2. Bratus B.S. Anomalies of personality / B.S. Bartus, Moscow: Mysl, 1988. 304 p.
3. Leontiev D.A. Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaning reality / D.A. Leontiev, Moscow: Smysl, 2019. 586 p.
4. Rubinshtein S. L., Abulkhanova-Slavskaya K.A., Brushlinskiy A.V. Fundamentals of General Psychology. Saint Petersburg: Piter, 1998. 705 p.
5. Khavylo, A.V. Psychological features of students' educational activity in various forms of education / A.V. Khavylo, E.S. Kobak // Prospects for development of higher education: Materials of IV International scientific and practical conference-2023. In 4 volumes, Tyumen, May 20, 2023 / Edited by L. K. Ilyashenko. Volume 2. – Tyumen: Tyumen Industrial University, 2023. – P. 103-107.
6. Khavylo, A.V. Personal mechanisms of motivation of students' educational and professional activity / A.V. Khavylo, E.S. Kobak // Bulletin of Kaluga University. Series 1. Psychological Sciences. Pedagogical Sciences. – 2023. – Vol. 6, № 1(18). – P. 58-68. – DOI 10.54072/26586568_2023_6_1_58.
7. Khavylo A.V., Sitseva M.S., Eremina I.I. Body image satisfaction as component of subjective well-being. Proceedings of Irkutsk State university. Series: Psychology. 2021. Vol. 38. P. 100–113.
8. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G. Multifactorial model of depressive, anxiety and somatoform disorders as basis of their integrative psychotherapy // Social and Clinical Psychiatry. 1998. № 1 (8). P. 94–102.
9. Kholmogorova A.B., Pugovkina O.D. Main stages and directions of studying cognitive dysfunctions in depression // Medical Psychology in Russia. 2015. № 6. P. 3.
10. Erikson E.G. Childhood and Society / E.G. Erikson, 2nd ed., reworked and added, Saint Petersburg: Rech, 2000. 415 p.
11. Abele A. E., Wojciszke B. Agency and communion from the perspective of self versus others. Journal of Personality and Social Psychology. 2007. Vol. 93, No. 5. P. 751–763.
12. Adler J. M., Lodi-Smith J., Philippe F. L., Houle I. The incremental validity of narrative identity in predicting well-being: A review of the field and recommendations for the future. Personality and Social Psychology Review. 2016. Vol. 20, No. 2. P. 142–175.
13. Arnett J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. American Psychologist. 2000. Vol. 55, No. 5. P. 469–480.
14. Auerbach R. P., Mortier P., Bruffaerts R., Alonso J., Benjet C., Cuijpers P., Kessler R. C. WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. Journal of Abnormal Psychology. 2018. Vol. 127, No. 7. P. 623–638.
15. Bakan D. The duality of human existence: Isolation and communion in Western man. Chicago: Rand McNally, 1966. 242 p.
16. Booker J. A., Fivush R., Graci M. E. Narrative identity informs psychological adjustment: Considering three themes captured across five time points and two event valences. Journal of Personality. 2022. Vol. 90, No. 3. P. 324–342.
17. Diehl M., Owen S. K., Youngblade L. M. Agency and communion attributes in adults' spontaneous self-representations. International Journal of Behavioral Development. 2004. Vol. 28, No. 1. P. 1–15.
18. Luyckx K., Goossens L., Soenens B. A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. Developmental Psychology. 2006. Vol. 42, No. 2. P. 366–380.

19. McAdams D. P. The psychology of life stories. Review of General Psychology. 2001. Vol. 5, No. 2. P. 100–122.
20. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57, No. 6. P. 1069–1081.
21. Wiggins J. S. A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain. Journal of Personality and Social Psychology. 1979. Vol. 37, No. 3. P. 395–412.

Статья поступила в редакцию 12.04.2026 г.

УДК 159.9.072:378.18

DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_118

А.М. Воскресенский

КРЕАТИВНОСТЬ КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТИ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТУДЕНТОВ И СПОРТСМЕНОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования креативности как структурного компонента конфликтной компетентности студентов и профессиональных спортсменов (N=180). В рамках субъектно-деятельностного подхода показано, что творческое мышление выступает ключевым механизмом трансформации конфликтной ситуации из деструктивного противостояния в задачу, требующую инновационного решения. Установлено, что спортсмены по сравнению со студентами чаще ориентированы на оптимальное разрешение конфликтов, выше по показателям оригинальности и эмпатии, при этом студенты демонстрируют более высокий мотивационный и эмоциональный компоненты конфликтной компетентности. Выявлены значимые корреляции между творческим мышлением и оптимальным типом реагирования, когнитивным и рефлексивным компонентами конфликтной компетентности. Обнаружены различия между спортсменами-профессионалами и спортсменами-любителями по когнитивному компоненту и творческому отношению к профессии. Делается вывод, что креативность выступает ресурсом конструктивного разрешения конфликтов, обеспечивая переход от деструктивного противостояния к инновационному решению. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ психолого-педагогического сопровождения социализации студентов и спортсменов.

Ключевые слова: креативность, конфликтная компетентность, студенты, спортсмены, ресурс.

Для цитирования: Воскресенский А.М. Креативность как ресурс личности в конфликтных ситуациях: сравнительный анализ студентов и спортсменов // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 115-120. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_118.

Введение

Современное поликультурное пространство предъявляет личности повышенные требования к способности сохранять психологическое благополучие в условиях неопределенности, стресса и межличностных противоречий. Одним из ключевых механизмов, обеспечивающих жизнестойкость личности, выступает конфликтная компетентность — способность к конструктивному управлению и разрешению конфликтных ситуаций. Особый интерес в данном контексте представляет креативность, рассматриваемая не как общая способность к творчеству, а как специфический ресурс, обеспечивающий когнитивную гибкость и поиск нестандартных решений в условиях конфликта.

Современная психология активно изучает ресурсы личности, обеспечивающие эффективное разрешение конфликтов в различных сферах деятельности. Особый интерес представляет спортивная среда, где конфликты возникают в условиях высокой конкуренции, эмоционального напряжения и физических нагрузок. Вместе с тем, творческое мышление как компонент конфликтной компетентности остается малоизученным, особенно в сравнительном аспекте между спортсменами и студентами.

Проблематика конфликтной компетентности личности, понимаемой как интегральная способность к конструктивному управлению и разрешению конфликтных ситуаций, занимает центральное место в современной социальной и педагогической психологии. В основе данного кон-

структа лежит представление о сложной структурной организации, включающей когнитивные, мотивационные, эмоциональные, волевые и рефлексивные компоненты [1; 3; 7; 9; 13]. Несмотря на значительное количество работ, вопрос о внутренних ресурсах, обеспечивающих эффективность этого процесса, остается недостаточно разработанным. Одним из таких перспективных, но малоизученных ресурсов выступает креативность, рассматриваемая не как общая способность к творчеству, а как специфический компонент конфликтной компетентности, обеспечивающий когнитивную гибкость и поиск нестандартных решений.

Целью данного исследования является анализ креативного компонента конфликтной компетентности у спортсменов и студентов, выявление функций данного компонента и взаимосвязей с другими компонентами компетентности.

Обзор литературы

Методологическую основу исследования составляет субъектно-деятельностный подход. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, необходимым условием для возникновения субъекта является развитие способности выйти за пределы текущей ситуации и критически осмыслить происходящее, что способствует самостоятельному формированию системы жизненных смыслов и дальнейшему творческому построению отдаленной перспективы будущего и ближайших целей поведения [11]. А.В. Брушлинский отмечал, что «детерминация любого человеческого действия, в частности мышления, не дана изначально как нечто готовое, она образуется, постепенно формируется, т.е. выступает в виде процесса. Внутренние условия для его дальнейшего развития создаются только в ходе самого мышления» [2]. Мышление как мысленное прогнозирование нового знания рассматривается А.В. Брушлинским в качестве изначально творческого процесса порождения субъективного и объективно нового знания.

В.В. Знаков подчеркивает, что «развитие современных социальных сообществ происходит посредством принятия креативности через исследование и взаимодействие с новыми возможностями изменения и развития» [4]. С.Н. Костромина утверждает, что сегодня «фокус исследования в процессуальном подходе смещается на потенциально возможное, а объектом исследования выступает не существующее, а возникающее» [8].

Конфликтная компетентность в современных исследованиях понимается как сложное структурное образование. М.М. Кашаповым и М.В. Башкиным описана психологическая струк-

тура конфликтной компетентности [5]. Н.В. Нижегородцевой и А.В. Прудниковой разработана теоретическая модель психологической структуры конфликтной компетентности [10]. М.В. Чумаков обратил внимание на установление взаимосвязи ведущего типа реагирования в конфликте и религиозности личности [12]. Особую ценность в контексте нашего исследования имеет понимание специфики креативных подходов к разрешению конфликтов в студенческой среде. О.И. Щербаковой установлена взаимосвязь выбора стратегии поведения в конфликте и уровня креативности студентов [14].

Методы исследования

Исследование проводилось на базах Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, СДЮШОР «Шинник», СДЮШОР «Локомотив». В исследовании приняли участие 180 человек: 82 студента и 98 спортсменов (28 борцов, 25 игроков молодежного футбольного клуба «Шинник», 24 игрока молодежного хоккейного клуба «Локо», 21 игрок любительского хоккейного клуба «Румоторс»). Выборка репрезентативна и адекватна задачам исследования.

Методики. Использован комплекс психодиагностических методик:

1. Опросник «Конфликтная компетентность» (В.А. Горшкова, М.В. Башкин, А.М. Воскресенский), оценивающий когнитивный, мотивационный, эмоциональный, волевой и рефлексивный компоненты.

2. «Опросник способностей творческой личности» (О.А. Шляпникова, М.М. Кашапов), включающий шкалы: любознательность, оригинальность, воображение, интуиция, эмоциональность/эмпатия, чувство юмора, творческое отношение к профессии.

3. Тест «Креативность» (Н.Ф. Вишнякова), позволяющий выявить уровень творческих склонностей и построить профиль «Я-реальный» – «Я-идеальный».

4. Методика диагностики ведущего типа реагирования в конфликте (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева), выделяющая типы: «Агрессия», «Уход», «Оптимальное разрешение».

Статистическая обработка. Данные обработаны с помощью U-критерия Манна-Уитни (для сравнения групп) и корреляционного анализа Пирсона (для выявления взаимосвязей) в программах Statistica 6.0 и MS Excel.

Результаты и дискуссия

Анализ достоверности различий (U-критерий Манна-Уитни) показал, что уровень способностей творческой личности выше у студентов ($p < 0,05$). Однако спортсмены превосходят

студентов по отдельным шкалам: любознательность ($p < 0,001$) и оригинальность ($p < 0,001$). Это объясняется спецификой деятельности: спортсмены в условиях высокой конкуренции вынуждены постоянно искать новые, нестандартные способы достижения результата, тогда как учебная деятельность чаще предполагает освоение готового знания.

У спортсменов выше показатели по шкале «эмоциональность, эмпатия» ($p < 0,001$). Несмотря на соревновательный характер, спортсмены сталкиваются со схожими трудностями, что создаёт основу для взаимопонимания и сопереживания. Как отмечает Е.П. Ильин, спортивная деятельность формирует особые формы эмпатии, связанные с «чувством партнёра».

Типы реагирования в конфликте существенно различаются. У студентов чаще

преобладает агрессивное поведение ($p < 0,05$), тогда как спортсмены ориентированы на оптимальное разрешение конфликта ($p < 0,001$). Спортсмены, даже в индивидуальных видах спорта, привыкают работать в системе «тренер – партнёры – соперники», что требует поиска конструктивных, а не деструктивных решений.

В структуре конфликтной компетентности мотивационный и эмоциональный компоненты выше у студентов ($p < 0,01$). Соревновательный процесс сопряжён с высокими нагрузками, что формирует у спортсменов более сдержанную эмоциональную регуляцию. Расстояние между «Я-реальным» и «Я-идеальным» у спортсменов меньше (тенденция $p < 0,10$), что говорит о более адекватной самооценке творческих возможностей.

Таблица 1 Сравнение спортсменов и студентов по U-критерию Манна-Уитни

Шкала	Спортсмены	Студенты	U-Манна-Уитни	Уровень значимости
Любознательность	5,80	4,61	2538	$p < 0,001$
Оригинальность	6,81	6,24	2905,5	$p < 0,001$
Эмоциональность, эмпатия	6,61	5,60	2648,5	$p < 0,001$
Уровень способностей творческой личности	33,91	36,12	3303	$p < 0,05$
Мотивационный компонент	4,22	4,77	3043	$p < 0,01$
Эмоциональный компонент	2,00	2,30	3170,5	$p < 0,01$
Агрессия	17,03	18,06	3302,5	$p < 0,05$
Решение (оптимальное)	30,23	28,22	2341	$p < 0,001$
Расстояние между идеальным и реальным Я	3,89	4,62	3412,5	$p < 0,10$

Спортсмены-любители превосходят профессионалов по когнитивному компоненту конфликтной компетентности ($p < 0,05$). У любителей знания о конфликтах применяются не только в спорте, но и в профессиональной деятельности, что расширяет их репертуар. Творческое отно-

шение к профессии, напротив, выше у профессионалов ($p < 0,001$): для них спорт является основной сферой самореализации. Профессионалы также имеют высокие показатели по любознательности ($p < 0,05$).

Таблица 2 - Сравнение спортсменов-профессионалов и любителей

Шкала	Профессионалы	Любители	U-Манна-Уитни	Уровень значимости
Когнитивный компонент	4,50	5,68	1925	$p < 0,05$
Творческое отношение к профессии	5,39	4,72	2700	$p < 0,001$
Любознательность	6,11	4,61	3268	$p < 0,05$

Различий между спортсменами командных и индивидуальных видов спорта не выявлено, что объясняется командным характером подготовки даже в индивидуальных видах (взаимодействие с тренером, спарринг-партнёрами).

У спортсменов установлена положительная связь между творческим мышлением и опти-

мальным разрешением конфликта ($p < 0,05$). Спортсмены, обладающие творческим мышлением, склонны к поиску решения, удовлетворяющего обе стороны. Обнаружены положительные корреляции уровня способностей творческой личности с когнитивным ($p < 0,001$), эмоциональным ($p < 0,01$) и волевым ($p < 0,05$) компонентами.

Выявлена отрицательная связь между творческим мышлением и интуицией ($r=-0,35$, $p<0,001$). Чем лучше развито творческое мышление, тем меньше спортсмены используют интуицию. Также отрицательные связи обнаружены в парах «интуиция – любознательность», «интуиция – оригинальность», «интуиция – творческое отношение к профессии» ($p<0,001$). Этот результат противоречит житейским представлениям, но согласуется с данными о том, что в сложных динамичных ситуациях осознанная рефлексия эффективнее интуитивных догадок.

Оригинальность и любознательность положительно коррелируют с оптимальным разрешением ($p<0,01$ и $p<0,05$). Способность к неожиданным, но полезным решениям помогает находить взаимовыгодный выход.

У студентов уровень способностей творческой личности отрицательно связан с агрессией ($p<0,001$) и уходом ($p<0,05$). Творчески мыслящие студенты реже прибегают к деструктивным или избегающим стратегиям. Эмоциональный компонент конфликтной компетентности положительно связан с оптимальным разрешением ($p<0,01$). Оригинальность и интуиция также положительно влияют на оптимальное решение ($p<0,05$).

Эмоциональность отрицательно коррелирует с уходом ($p<0,05$) и агрессией ($p<0,001$). Эмоциональные студенты не избегают конфликтов, но благодаря эмпатии реже прибегают к деструктивному поведению.

Заключение

1. Особенности креативности и конфликтной компетентности студентов и спортсменов

различны. Спортсмены превосходят студентов по оригинальности, любознательности, эмпатии и ориентированы на оптимальное разрешение конфликтов, тогда как студенты имеют более высокие показатели по мотивационному и эмоциональному компонентам, но чаще используют агрессию.

2. Взаимосвязи между креативностью и компонентами конфликтной компетентности свидетельствуют, что творческое мышление, любознательность и оригинальность являются значимыми предикторами когнитивного, мотивационного и волевого компонентов. Интуиция, вопреки ожиданиям, чаще отрицательно связана с продуктивными показателями.

3. Креативность связана с выбором оптимального типа реагирования: положительные корреляции творческого мышления, оригинальности и любознательности с оптимальным разрешением конфликта подтверждены как у спортсменов, так и у студентов.

4. Спортсмены-профессионалы и любители различаются по когнитивному компоненту (выше у любителей), творческому отношению к профессии (выше у профессионалов) и любознательности (выше у профессионалов).

Креативность выступает ресурсом конструктивного разрешения конфликтов, обеспечивая переход от деструктивного противостояния к инновационному, надситуативному решению. Формирование креативного компонента конфликтной компетентности должно стать одной из задач психолого-педагогического сопровождения в учебной и спортивной деятельности.

Список литературы:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. 8-е изд., испр. и доп. Москва: Питер, 2023. 561 с.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: Изд-во «Институт психологии РАН» — СПб.: Алетейя, 2003. Стр.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. 6-е изд., перераб. СПб.: Питер, 2021. 448 с.
4. Знаков В.В. Возможностное мышление. Психология понимания прошлого и будущего. Москва: Издательство «Институт психологии РАН» 2025. 295 с.
5. Кашапов М.М., Башкин М.В. Психология конфликтной компетентности. Учебное пособие / Сер. 63 Бакалавр. Академический курс. Модуль. (2-е изд., испр. и доп) Москва, 2017. Стр.
6. Кашапов М.М., Воскресенский А.М., Кашапов А.С. // Креативный компонент конфликтной компетентности студентов. Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2022; (50):140-155
7. Кашапов М.М., Филатова Ю.С. Психология конфликта. Учебник и практикум / Сер. 76 Высшее образование. (3-е изд., пер. и доп) Москва, 2024. Стр.
8. Костромина С.Н. Классический «парадокс личности»: есть ли теоретические и методологические основания для решения? // Новые психологические исследования. 2021. № 2. С. 7–30.
9. Леонов Н. И. Конфликтология: общая и прикладная. / Н. И. Леонов - М.: Юрайт. 2024. 396 с.

10. Нижегородцева Н. В., Прудникова А. В. Теоретическая модель психологической структуры конфликтной компетентности // Ярославский педагогический вестник. 2022 № 5 (128). С. 152-160. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-152-160>.
11. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997. 463 с.
12. Чумаков М.В. Ведущий тип реагирования в конфликте и религиозность личности. В сборнике: СОЦИАЛЬНЫЙ МИР ЧЕЛОВЕКА. Материалы VII Международной научно-практической конференции "Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация". Сер. "Язык социального" Под редакцией Н.И. Леонова. 2018. С. 166-168.
13. Щербакова О.И., Вербицкий А.А. Конфликтологическая культура специалиста: технологии формирования. Москва: МПГУ, 2016. 412 с
14. Щербакова О.И. Взаимосвязь выбора стратегии поведения в конфликте и уровня креативности студентов. В сб. XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Современные проблемы социальной психологии и социальной работы». 24 марта 2017, СПб, Санкт Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. С. 26-27.

A.M. Voskresensky

**CREATIVITY AS PERSONALITY RESOURCE IN CONFLICT SITUATIONS:
COMPARATIVE ANALYSIS OF STUDENTS AND SPORTSMEN**

Abstract. The article presents the results of an empirical study of creativity as a structural component of conflict competence among students and professional athletes. Within the framework of the subject-activity approach, it is shown that creative thinking is a key mechanism for transforming a conflict situation from a destructive confrontation into a task that requires an innovative solution. It is established that athletes, compared to students, are more likely to focus on optimal conflict resolution, have higher levels of originality and empathy, while students demonstrate higher levels of motivational and emotional components of conflict competence. Significant correlations between creative thinking and the optimal type of response, the cognitive and reflective components of conflict competence have been identified. Differences have been found between professional and amateur athletes in terms of the cognitive component and their creative approach to their profession. It is concluded that creativity is a resource for constructive conflict resolution, ensuring a transition from destructive confrontation to an innovative solution. The results obtained can be used in the development of programs for psychological and pedagogical support of the socialization of students and athletes.

Keywords: creativity, conflict competence, students, athletes, resource.

References:

1. Antsupov A.Ya., Shipilov A.I. Conflictology. 8th ed, corr. and add. Moscow: Piter, 2023. 561 p.
2. Brushlinsky A.V. Psychology of subject. M.: PH «Institute of Psychology RAS» — SPb: Aleteya, 2003. 235 p.
3. Grishina N.V. Psychology of conflict. 6th ed., revised. SPb: Piter, 2021. 448 p.
4. Znakov V.V. Possible thinking. Psychology of understanding past and future. Moscow, PH Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences 2025. 295 p.
5. Kashapov M.M., Bashkin M.V. Psychology of conflict competence. Manual / Ser. 63 Bachelor. Academic course. Module. (2nd ed, corr. and add.) Moscow, 2017 124 p.
6. Kashapov M.M., Voskresensky A.M., Kashapov A.S. Creative component of students' conflict competence // Bulletin of Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletovs. Series: Pedagogical and psychological science. 2022; vol. (50): P. 140-155
7. Kashapov M.M., Filatova Yu.S. Psychology of conflict. Textbook and workshop / Ser. 76 Higher education (3d ed., rev. and add.) Moscow, 2024. 216 p.
8. Kostromina S.N. Classic "personality paradox": is there theoretical and methodological basis for solving it? // New psychological research. 2021. № 2. P. 7–30.
9. Leonov N.I. Conflictology: general and applied. / N.I. Leonov – M.: Urait. 2024. P. 396.
10. Nizhegorodtseva N.V., Prudnikova A.V. Theoretical model of psychological structure of conflict competence // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2022 vol. 5 (128). P 152-160. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-152-160>.

11. Rubinshtein S.L. Selected philosophical and psychological works. Fundamentals of Ontology, Logic and Psychology. M.: 1997. P. 463
12. Chumakov M.V. Leading type of reaction in conflict is religiosity of individual. In collection: SOCIAL WORLD OF HUMAN. Proceedings of VII International scientific and practical conference "Man and world: worldview, conflict and mediation". Ser. "Language of social". Under ed. by N.I. Leonova. 2018. P. 166-168
13. Shcherbakova O.I., Verbitsky A.A. Conflictological culture of specialist: technologies of formation. Moscow: MPHU, 2016. p. 412
14. Shcherbakova O.I. Relationship between choosing strategy for behavior in conflict and level of creativity of students. In collection of XII All-Russian scientific and practical conference with international participation "Modern problems of Social Psychology and social work". March 24, 2017, SPb, Saint-Petersburg humanitarian university of trade unions. P. 26-27

Статья поступила в редакцию 23.04.2026 г.

УДК 159.99

DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_123

Д.А. Кондратьев
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОЙ МОДЕЛИ
МЕТАЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ
ОПРОСНИКА ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА

Аннотация. Актуальность проблемы вынужденного одиночного родительства в современной социальной ситуации, а также недостаточная разработанность механизмов преодоления психологических трудностей его субъектов обусловили разработку авторской концепции интегрированной модели метаэмоциональной регуляции. В статье раскрываются ключевые положения базовых теоретических подходов: процессной модели самосознательных эмоций Дж. Трейси и Р. Робинса, метакогнитивной теории А. Уэллса и теории двойных процессов Д. Канемана, объясняющих последовательные уровни переработки эмоционального опыта родителя. Их интеграция в единую модель «Метаэмоциональная регуляция родителя» послужила основанием для конструирования Опросника осознанного родительства (ОСР), позволяющего дифференцировать воспитательные воздействия по типологии: «Осознанный наставник», «Рефлексивный родитель», «Реактивный родитель», «Автоматический родитель». Разработанная модель и диагностический инструмент позволяют выявлять и объяснять причины дезадаптивных паттернов детско-родительских взаимодействий и повышенной эмоциональной уязвимости родителя, а также формируют теоретическую базу для дифференцированной психокоррекционной практики. В работе представлены предварительные психометрические характеристики валидации методики на эмпирической выборке (N = 208).

Ключевые слова: осознанное родительство, метаэмоциональная регуляция, теория двойных процессов, модель самосознательных эмоций, когнитивно-аттенциональный синдром, родительские установки, факторная структура, психометрическая валидация.

Для цитирования: Кондратьев Д.А. Концептуализация интегрированной модели метаэмоциональной регуляции как основание для разработки опросника осознанного родительства // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 121-125. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_123.

Введение

Семья традиционно выступает ключевым институтом социализации, обеспечивая трансляцию культурных норм, формирование базового доверия к миру и освоение социальных ролей [4, 6, 8]. В современных условиях социально-экономические трансформации и демографические сдвиги сопровождаются устойчивым ростом

числа неполных семей и распространением практик воспитания ребёнка одним родителем [14]. При этом важно различать добровольное одиночное родительство как осознанный выбор и вынужденное, обусловленное разводом, утратой партнёра, миграцией, болезнью или иными внешними обстоятельствами. Именно вынужденная форма представляет особую психологиче-

скую проблему, поскольку родитель оказывается в ситуации, к которой не был готов и которую не выбирал.

Эмпирические данные свидетельствуют, что дети из неполных семей чаще сталкиваются с дефицитом эмоциональной поддержки вследствие повышенной эмоциональной уязвимости единственного родителя, обусловленной хроническими психоэмоциональными перегрузками и стрессом [2]. Актуальность проблемы одиночного родительства и недостаточная теоретическая разработанность механизмов адаптации его субъектов определили цель настоящего исследования: разработать концепцию интегрированной модели метаэмоциональной регуляции, объясняющей феномен повышенной эмоциональной уязвимости родителя, а также создать на её основе диагностический инструмент для дифференцированной психокоррекционной практики.

Прежде чем перейти к описанию модели, целесообразно выделить четыре взаимосвязанных фактора повышенной эмоциональной уязвимости родителя, воспитывающего ребёнка в ситуации одиночества.

Первый фактор — концентрация функций и истощение регуляторных ресурсов. Одиноким родителем совмещает роли кормильца, воспитателя, организатора быта и эмоционального регулятора. Отсутствие возможности делегирования задач и постоянная многозадачность приводят к истощению ресурсов самоконтроля, что согласуется с концепцией истощения эго Р. Баумаистера [7].

Второй фактор — отсутствие «внешнего корректора» переживаний. В партнёрской семье эмоциональные реакции часто получают валидацию или альтернативную перспективу от второго взрослого. В одиночном родительстве данный буфер отсутствует, что повышает риск замыкания эмоционального опыта во внутреннем цикле самонаблюдения и самокритики.

Третий фактор — нормативное давление и стигматизация. Социальные стереотипы «успешного родительства» формируют завышенные стандарты, в результате чего естественные трудности интерпретируются не как следствие объективной перегрузки, а как индикатор личной несостоятельности.

Четвёртый фактор, представляющий наибольший интерес для настоящего исследования, — доминирование самосознательных эмоций. Ошибки, раздражение или усталость переживаются не как ситуативный дискомфорт, а как маркеры низкой собственной ценности. Возникают вторичные эмоциональные реакции: стыд за усталость, вина за раздражение, тревога по пово-

ду тревоги. Именно эти метаэмоции, а не первичные аффекты, часто выступают основным двигателем хронического дистресса [9, 12, 14]. Метаэмоции определяются как эмоциональные реакции на собственные эмоциональные состояния, представляющие собой не просто когнитивную рефлексию, а аффективный отклик на переживаемое чувство [15].

Рассмотрим типичный паттерн детско-родительского взаимодействия [6]. При возникновении раздражения на ребёнка родитель испытывает первичную эмоцию, являющуюся нормативной в условиях перегрузки. Однако последующая когнитивная оценка («Я не должна так чувствовать, хорошая мать так не реагирует») запускает метаэмоцию — стыд или вину. Данная вторичная реакция часто оказывается более дезадаптивной, чем первичный аффект, поскольку инициирует цикл руминации, усиливающий истощение и подрывающий качество контакта с ребёнком [3].

Таким образом, проблема заключается не в наличии «неправильных» эмоций, а в способах их вторичной обработки. Традиционные когнитивно-поведенческие подходы, фокусирующиеся на содержании родительских убеждений и когнитивной реструктуризации, не предоставляют исчерпывающего объяснения механизма трансформации нормативных самосознательных эмоций в хроническую дисрегуляцию и дезадаптивное поведение.

Теоретико-методологические основания модели

Предлагаемая интегрированная модель метаэмоциональной регуляции родителя синтезирует три теоретических подхода, каждый из которых объясняет соответствующий уровень переработки эмоционального опыта:

- процессную модель самосознательных эмоций Дж. Трейси и Р. Робинса [15];
- метакогнитивную теорию А. Уэллса [8];
- теорию двойных процессов Д. Канемана [5].

Процессная модель самосознательных эмоций задаёт первый (процессный) уровень модели и описывает механизм возникновения вины, стыда и гордости. Согласно данной концепции, эти эмоции формируются через последовательность когнитивных оценок. Первоначально событие оценивается как релевантное для образа «Я». Затем активируется атрибутивный процесс: если атрибуция носит глобальный и стабильный характер («я в целом плохой родитель»), возникает стыд; если атрибуция специфична и контролируема («в данной ситуации я поступил иначе, чем хотел, но могу скорректировать поведение»), формируется вина. Для психокоррекционной

практики критически важно различать эти состояния: стыд парализует и провоцирует избегание, тогда как вина может выступать мобилизирующим фактором, ориентирующим на коррекцию конкретного поведения. Работа на данном уровне направлена на осознание и трансформацию атрибутивного стиля родителя.

Метакогнитивная теория обеспечивает понимание второго уровня модели. А. Уэллс [9] вводит понятие когнитивно-аттенционального синдрома (CAS), который в контексте эмоциональной регуляции включает четыре компонента: руминацию (повторяющееся мысленное «пережёвывание» эмоционального опыта), гипермониторинг (постоянное отслеживание собственного аффективного состояния), вторичные метаэмоции (стыд за стыд, тревога по поводу тревоги) и контрпродуктивные стратегии контроля (подавление, компульсивная гиперактивность, поиск заверений). Данные компоненты образуют самоподдерживающийся цикл, превращающий нормативную родительскую усталость в хронический дистресс [3].

Теория двойных процессов Д. Канемана [5] выполняет архитектурную функцию модели, постулируя существование двух параллельных систем обработки информации. Система 1 функционирует быстро, автоматически, опираясь на эвристики и интериоризированные паттерны. Система 2 характеризуется медленным, последовательным анализом, требующим когнитивных усилий, обеспечивая возможность рефлексии, отсрочки реакции и метакогнитивного контроля. В контексте родительского поведения дуалистический подход придаёт концепции «метаэмоциональной регуляции» структурную определённость и позволяет сформулировать ключевой тезис: суть дезадаптивного процесса заключается не в содержании первичных эмоций, а в способе их вторичной обработки.

При столкновении с эмоциональным триггером рефлексивная Система 2 способна сформировать «когнитивную паузу», позволяющую отстранённо проанализировать аффект и выбрать адаптивную стратегию. Однако в условиях когнитивного истощения или наличия дезадаптивных метаэмоциональных убеждений пауза не возникает, активируется CAS, рефлексивный контроль ослабевает, и управление поведением переходит к автоматической Системе 1. Внешне «развивающие» паттерны поведения становятся ригидными и компульсивными, что объясняет отсутствие линейной зависимости между интенсивностью родительской активности и её адаптивностью.

Теория Канемана выполняет три методологические функции:

- обосновывает смещение фокуса анализа с вопроса «что чувствует родитель» на «как родитель обрабатывает данное чувство»;
- механизмы перехода от нормативных эмоций к хронической дисрегуляции объясняет через концепцию ресурсного истощения и переключения на автоматические процессы;
- обеспечивает операционализацию теоретических конструктов через измеримые поведенческие индикаторы (факторы «Система 1» и «Система 2»).

Интегрированная модель и её операционализация

На основе изложенных подходов была разработана модель «Метаэмоциональная регуляция родителя». Центральный тезис модели: дезадаптивность эмоционального опыта определяется не столько интенсивностью первичных эмоций, сколько метаэмоциональными убеждениями и паттернами их переработки, активирующимися в условиях ослабленного рефлексивного контроля. Три уровня модели — процессный, метакогнитивный и архитектурный — не параллельны, а вложены друг в друга. Атрибуции порождают самосознательные эмоции, метакогнитивные убеждения запускают цикл их переработки, а состояние когнитивных ресурсов определяет, удастся ли прервать данный цикл или он приобретёт самоподдерживающийся характер.

Модель была операционализирована в процессе разработки авторского Опросника осознанного родительства (ОСР). Для оценки конструктивной валидности методики использовался тест-опросник родительского отношения А. Я. Варга и В. В. Столина [1], результаты применения которого подтвердили адекватность перехода к двухфакторной структуре ОСР. В дальнейшем эмпирические данные (N = 208) позволили выделить факторы, соответствующие рефлексивной и автоматической системам обработки эмоционального опыта, и валидизировать профильную типологию родителей.

Таким образом, теория двойных процессов Д. Канемана объясняет переход от родительских эмоций к дезадаптивному поведению, обеспечивает корректную интерпретацию результатов диагностики (включая данные по ОСР и ОРО Варга–Столина) и формирует теоретическую основу для дифференцированной психологической помощи родителям группы риска.

Заключение

Разработанная интегрированная модель метаэмоциональной регуляции восполняет теоретический пробел в понимании механизмов транс-

формации нормативных родительских эмоций в хроническую дисрегуляцию. Синтез процессной модели самосознательных эмоций, метакогнитивной теории и теории двойных процессов позволяет объяснить парадоксальные взаимосвязи между интенсивностью родительских практик и их адаптивными исходами, а также операционализировать конструкт осознанного родительства. Созданный на основе модели Опросник осознанного родительства (ОСР) демонстрирует адек-

ватные психометрические характеристики и позволяет дифференцировать родительские профили для последующей психокоррекционной работы. Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются расширение выборки, кросс-культурная валидизация методики и разработка протоколов метакогнитивной коррекции для родителей с доминирующим паттерном автоматической регуляции.

Список литературы:

1. Винникотт Д. В. Семья и развитие личности. Мать и дитя : рук. по нач. взаимоотношениям / пер. с англ. А. Грузберга. – Екатеринбург : Литур, 2004. – 395 с.
2. Воликова С. В., Холмогорова А. Б. Семейные источники негативной когнитивной схемы при эмоциональных расстройствах (на примере тревожных, депрессивных и соматоформных расстройств) // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – С. 49–60.
3. Захарова Е. И. Психология освоения родительства : науч. монография. – М. : МГОУ, 2014. – 257 с.
4. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро / пер. с англ. А. Андреева, Ю. Деглиной, Н. Парфеновой. – М. : АСТ, 2021. – 704 с.
5. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие. – М. : Гардарики, 2004. – 319 с.
6. Леонтьев Д. А. Трудности репликации и уязвимость опровержения: случай «эффекта истощения эго» // Экспериментальная психология. – 2020. – Т. 13, № 4. – С. 192–204.
7. Социализация молодежи в современном мире: трансформации, угрозы, конструктивные векторы / Н. Н. Авраменко, Д. Р. Белодед, Е. В. Васькова и др. – 2-е изд., перераб. и доп. – Калуга, 2025. – 328 с.
8. Уэллс А. Метакогнитивная терапия тревоги и депрессии / пер. Е. И. Анчевской. – М. : Диалектика, 2021. – 427 с.
9. Чеснокова О. Б., Субботский Е. В. Социальный интеллект в условиях сложных социальных систем // Национальный психологический журнал. – 2016. – Т. 2, № 4. – С. 22–29.
10. Baumrind D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use // Journal of Early Adolescence. – 1991. – Vol. 11, № 1. – P. 56–95.
11. Bögels S. M., Lehtonen A., Restifo K. Mindful parenting in mental health care // Mindfulness. – 2010. – Vol. 1, № 2. – P. 107–120.
12. Bornstein M. H. (ed.) Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting. 2nd ed. – New York : Psychology Press, 2002.
13. Epstein S. Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious // American Psychologist. – 1994. – Vol. 49, № 8. – P. 709–724.
14. Tracy J. L., Robins R. W. Putting the self into self-conscious emotions: A theoretical model // Psychological Inquiry. – 2004. – Vol. 15, № 2. – P. 103–125.

D.A. Kondratiev

**CONCEPTUALIZATION OF INTEGRATED MODEL OF META-EMOTIONAL REGULATION
AS BASIS FOR DEVELOPMENT OF CONSCIOUS PARENTING QUESTIONNAIRE**

Abstract. The relevance of the problem of forced single parenthood in the current social situation, as well as the insufficient development of mechanisms for overcoming the psychological difficulties of its subjects, have led to the development of the author's concept of an integrated model of meta-emotional regulation. The article reveals the key provisions of the basic theoretical approaches: the process model of self-conscious emotions by J. Tracy and R. Robins, the metacognitive theory by A. Wells, and the theory of dual processes by D. Kahneman, which explain the successive levels of processing the emotional experience of a parent. Their integration into a single model, "Meta-Emotional Regulation of a Parent," served as the basis for the construction of the Conscious Parenting Questionnaire (CPQ), which allows differentiating parenting styles into the following types: "Conscious Mentor," "Reflective Parent," "Reactive Parent," and "Automatic Parent". The developed model and diagnostic tool allow identifying and explaining maladaptive patterns of

parent-child interactions and increased emotional vulnerability of the parent and also form a theoretical basis for differentiated psychocorrective practice. The paper presents preliminary psychometric characteristics of the validation of the methodology on an empirical sample (N = 208).

Keywords: conscious parenting, meta-emotional regulation, dual-process theory, self-conscious emotions model, cognitive-attentive syndrome, parental attitudes, factor structure, psychometric validation.

References:

1. Varga A.Ya., Stolin V.V. Test-questionnaire of parental attitude // Workshop on psychodiagnostics. Psychodiagnostic materials. – M.: PH of Moscow State University, 1988. – P. 107–113.
2. Winnicott D.V. Family and personality development. Mother and child: manual on beginning relationships / translated from English by A. Gruzberg. – Ekaterinburg: Litur, 2004. – 395 p.
3. Volikova S.V., Kholmogorova A.B. Family sources of negative cognitive scheme in emotional disorders (on example of anxious, depressive and somatoform disorders) // Moscow psychotherapeutic journal. – 2001. – № 4. – P. 49–60.
4. Zakharova E.I. Psychology of mastering parenthood: scientific monograph. M.: MSRU, 2014. 257 p.
5. Kaneman D. Think slowly ... decide quickly / transl. from English by A. Andreeva, Yu. Deglina, N. Parfenova. – M.: AST2021. – 704 p.
6. Karabanova O.A. Psychology of family relations and fundamentals of family consulting: textbook. – M.: Gardariki, 2004. – 319 p.
7. Leontiev D.A. Difficulties of replication and vulnerability of refutation: “effect of ego exhaust” case // Experimental Psychology. – 2020. – V. 13, № 4. – P. 192–204.
8. Socialization of youth in modern world: transformations, threats, constructive vectors / N.N. Avramenko, D.R. Beloded, E.V. Vaskova et al. – 2nd ed., rev. and add. – Kaluga, 2025. – 328 p.
9. Wells A. Metacognitive therapy of anxiety and depression / transl. by E.I. Anchevskaya. – M.: Dialektika, 2021. – 427 p.
10. Chesnokova O.B., Subbotsky E.V. Social intellect in conditions of complex social systems // National psychological journal. – 2016. – V. 2, № 4. – P. 22–29.
11. Baumrind D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use // Journal of Early Adolescence. – 1991. – Vol. 11, № 1. – P. 56–95.
12. Bögels S. M., Lehtonen A., Restifo K. Mindful parenting in mental health care // Mindfulness. – 2010. – Vol. 1, № 2. – P. 107–120.
13. Bornstein M. H. (ed.) Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting. 2nd ed. – New York : Psychology Press, 2002.
14. Epstein S. Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious // American Psychologist. – 1994. – Vol. 49, № 8. – P. 709–724.
15. Tracy J. L., Robins R. W. Putting the self into self-conscious emotions: A theoretical model // Psychological Inquiry. – 2004. – Vol. 15, № 2. – P. 103–125.

Статья поступила в редакцию 22.04.2026 г.

К.С. Тимофеева, Е.А. Богомолова
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ
СТУДЕНТОВ С ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи личностной тревожности и стратегий эмоциональной регуляции у студентов университета. Теоретической основой работы выступили представления о личностной тревожности как устойчивой склонности субъекта воспринимать широкий круг ситуаций как потенциально угрожающих, а также процессуальная модель эмоциональной регуляции Дж. Гросса. В исследовании приняли участие 96 студентов в возрасте от 17 до 27 лет. Для получения эмпирических данных использовались шкала тревожности Ч.Д. Спилберга - Ю.Л. Ханина, опросник когнитивной регуляции эмоций CERQ и опросник стратегий эмоциональной регуляции ERQ-типа. Установлено, что более половины испытуемых характеризуются высоким уровнем личностной тревожности. В структуре когнитивной регуляции эмоций у студентов одновременно представлены как адаптивные стратегии, прежде всего фокусирование на планировании и позитивная переоценка, так и дезадаптивные стратегии, такие, как руминации и самообвинение. Корреляционный анализ показал, что более высокий уровень личностной тревожности связан с более частым использованием руминаций, катастрофизации, самообвинения и пассивного принятия, а также с меньшей выраженностью позитивной переоценки, планирования и когнитивной переоценки. Полученные результаты позволяют рассматривать развитие навыков эмоциональной регуляции как важное направление психологического сопровождения студентов с повышенной тревожностью.

Ключевые слова: студенты университета, личностная тревожность, эмоциональная регуляция, когнитивная переоценка, руминации, катастрофизация.

Для цитирования: Тимофеева К.С., Богомолова Е.А. Особенности эмоциональной регуляции студентов с личностной тревожностью // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 125-133. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_128.

В современных условиях обучения в вузе проблема тревожности студентов приобретает особую значимость. Большая учебная нагрузка, необходимость успешного решения задачи действительного профессионального самоопределения, высокая неопределенность будущего, конкуренция, совмещение учебы с работой, расширение спектра социальных требований формируют ситуацию хронического эмоционального напряжения. В этих условиях именно личностная тревожность выступает одним из наиболее устойчивых факторов психологической уязвимости, поскольку отражает не столько ситуативную реакцию на отдельное событие, сколько общую готовность человека воспринимать различные обстоятельства как трудные, опасные и требующие повышенного внутреннего контроля [1; 10; 16].

В психологической литературе личностная тревожность традиционно рассматривается как сравнительно устойчивая характеристика личности, задающая специфический стиль оценки происходящего и определяющая повышенную чувствительность к стрессогенным воздействиям [7; 16]. При высокой личностной тревожности даже объективно нейтральные ситуации могут пере-

живаться как потенциально небезопасные. Это проявляется в постоянном ожидании неблагоприятного исхода, склонности к внутреннему напряжению, сомнениям в собственной компетентности, трудностям принятия решений и усиленному самоконтролю. Для студенческого возраста такие особенности особенно значимы, поскольку период обучения в университете совпадает с этапом интенсивного личностного и профессионального становления, когда требования среды повышаются быстрее, чем успевают закрепиться устойчивые способы саморегуляции.

С точки зрения современных исследователей, тревожность невозможно рассматривать вне связи с эмоциональной регуляцией. Эмоциональная регуляция понимается как совокупность процессов, посредством которых человек отслеживает, оценивает и изменяет собственные эмоциональные реакции, их интенсивность, продолжительность и способы выражения [3; 4; 13]. Одной из наиболее полных моделей, обращенных к проблеме регуляции эмоций, является процессуальная модель регуляции эмоций Дж. Гросса, в которой представлено описание широкого спектра регуляторных стратегий, а сам процесс регуля-

ции эмоций рассматривается как развернутый во времени [3; 13; 14]. Для объяснения тревожности у студентов данный подход представляется особенно продуктивным, так как позволяет увидеть, какие именно стратегии регуляции эмоций способствуют снижению напряжения, а какие, напротив, закрепляют тревожный стиль реагирования.

В эмпирических исследованиях последних лет указывается, что для людей с высоким уровнем тревожности характерно преобладание неадаптивных стратегий эмоциональной регуляции. К ним чаще всего относят руминации, катастрофизацию, самообвинение [2; 8; 11; 12], а также снижение выраженности когнитивной переоценки как способности изменить значение ситуации и тем самым ослабить негативный аффект [2; 8; 14]. Иными словами, при высокой тревожности человек не столько перерабатывает переживание, сколько многократно возвращается к нему в мыслях, фиксируется на угрозе, преувеличивает негативные последствия и тем самым усиливает собственное эмоциональное напряжение. В консультативной практике это означает, что коррекция тревожности должна быть направлена не только на уменьшение симптома, но и на перестройку стратегий регуляции эмоций.

Важным для интерпретации эмпирических данных по проблеме регуляции эмоций является различие адаптивных и дезадаптивных стратегий эмоциональной регуляции. К адаптивным обычно относят стратегии, способствующие переработке эмоционального опыта, снижению интенсивности негативного аффекта и сохранению активности субъекта в проблемной ситуации. Это, прежде всего, планирование, позитивная переоценка, рассмотрение ситуации в перспективе [3; 6; 12]. В ряде работ к относительно адаптивным стратегиям также относят принятие факта произошедшего [4; 12]. Напротив, к дезадаптивным стратегиям чаще относят руминации, самообвинение и катастрофизацию [6; 11; 12]. Именно анализ соотношения этих двух групп стратегий позволяет понять, почему у части студентов тревожность приобретает устойчивый характер.

Студенческая выборка представляет особый интерес для подобного анализа. С одной стороны, молодые люди этого возраста уже обладают достаточно развитым рефлексивным и когнитивным потенциалом, позволяющим использовать сложные стратегии регуляции. С другой стороны, именно в этот период нередко наблюдаются эмоциональная неустойчивость, колебания самооценки, повышенная чувствительность к оценке со стороны других людей, неуверенность

в профессиональном будущем и трудности принятия ответственности за собственные решения [9; 10]. Поэтому исследование взаимосвязи личностной тревожности и стратегий эмоциональной регуляции у студентов позволяет не только уточнить психологические механизмы тревожности, но и наметить конкретные направления психологической помощи студентам в период обучения в вузе.

Для студентов проблема выбора стратегий эмоциональной регуляции особенно актуальна. В этот период эмоциональные реакции уже во многом опосредованы когнитивной переработкой, однако сами способы этой переработки нередко остаются недостаточно гибкими. Молодой человек может интеллектуально понимать ситуацию, но при этом продолжать внутренне переживать ее как угрозу собственному статусу, самооценке или будущему. Поэтому при изучении тревожности у студентов важно рассматривать не только общий уровень эмоционального напряжения, но и то, какие именно мыслительные операции сопровождают переживание трудностей, неудач, оценки со стороны преподавателей и неопределенности профессиональной перспективы [3; 4; 6].

Целью настоящего исследования стало выявление взаимосвязи личностной тревожности и стратегий эмоциональной регуляции у студентов университета. Мы предположили, что высокий уровень личностной тревожности будет связан с более частым использованием дезадаптивных когнитивных стратегий регуляции эмоций, прежде всего, руминации, самообвинения и катастрофизации, а также с меньшей выраженностью конструктивных стратегий, таких, как позитивная переоценка и планирование.

Исследование проводилось в онлайн-формате с использованием сервиса Google Forms. Участие было добровольным и анонимным. В выборку вошли 96 студентов университета в возрасте от 17 до 37 лет, средний возраст составил 21 год. В гендерной структуре выборки преобладали женщины: 80 человек, или 83,3 %, мужчин было 16 человек, или 16,7 %. Участники исследования обучались на разных факультетах и направлениях подготовки одного вуза, что позволяет рассматривать полученные результаты как отражающие общие тенденции эмоциональной саморегуляции в студенческой среде.

Для получения эмпирических данных использовались три психодиагностические методики. Во-первых, шкала тревожности Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина, позволяющая дифференцированно оценивать реактивную и личностную тревожность [7; 16].

Во-вторых, опросник когнитивной регуляции эмоций CERQ, направленный на диагностику девяти когнитивных стратегий, характеризующих особенности совладания с эмоционально значимыми событиями, таких, как самообвинение, принятие, руминации, позитивная перефокусировка, фокусирование на планировании, позитивная переоценка, рассмотрение ситуации в перспективе, катастрофизация и обвинение других [6; 11; 12]. Дополнительно был использован опросник стратегий эмоциональной регуляции ERQ-типа, позволяющий оценить две базовые стратегии - когнитивную переоценку и подавление экспрессивного выражения [14]. Включение данной методики было обусловлено тем, что CERQ преимущественно фиксирует когнитивные способы переработки эмоционально значимых ситуаций, тогда как ERQ позволяет оценить более общие регуляторные тенденции, связанные не только с переосмыслением ситуации, но и с

контролем внешнего эмоционального выражения [3; 14]. Это обеспечило более целостный анализ особенностей эмоциональной регуляции испытуемых, включая как когнитивный, так и экспрессивно-поведенческий ее аспекты.

Статистическая обработка данных включала вычисление средних арифметических значений и стандартных отклонений, анализ распределения испытуемых по уровням тревожности и расчет коэффициентов ранговой корреляции Спирмена. Выбор непараметрического коэффициента был обусловлен задачей выявления направленности и силы взаимосвязей между показателями тревожности и стратегиями эмоциональной регуляции. Такой подход позволяет получить достаточно надежную картину корреляционных связей указанных характеристик в студенческой выборке и выявить те параметры, которые представляют наибольший интерес для консультативной практики.

Таблица 1 – Значения медианы и стандартного отклонения показателей тревожности и стратегий эмоциональной регуляции

Показатель	Me	SD
Реактивная тревожность	42,54	11,51
Личностная тревожность	46,80	12,89
Когнитивная переоценка	27,67	6,54
Подавление эмоционального выражения	15,08	5,20

В таблице 1 представлены результаты описательной статистики по шкалам тревожности, указывающие, что по выборке в целом средний балл по реактивной тревожности составляет 42,54 при стандартном отклонении 11,51, по личностной тревожности - 46,80 при стандартном отклонении 12,89. Оба показателя соответствуют умеренному уровню, однако личностная тревожность выражена несколько сильнее, чем реактивная. Дополнительно была установлена сильная положительная связь между реактивной и личностной тревожностью, коэффициент Спирмена составил 0,72 при уровне значимости $p \leq 0,01$. Это означает, что более высокий устойчивый тревожный фон сочетается с более интенсивной тревожной реакцией в актуальных ситуациях.

Распределение испытуемых по уровням тревожности, представленное на рисунке 1, позволяет точнее охарактеризовать выборку испытуемых. По шкале реактивной тревожности низкий уровень выявлен у 13,54 % студентов, умеренный - у 42,71 %, высокий - у 43,75 %. По шкале личностной тревожности низкий уровень обнаружен у 9,38 % испытуемых, умеренный - у 36,46 %, высокий - у 54,17 %. Таким образом, более половины выборки студентов характеризуются высоким уровнем именно личностной тревожности,

что указывает на устойчивую склонность воспринимать жизненные обстоятельства как напряженные и потенциально небезопасные. Для психологической службы вуза такой результат важен как с диагностической, так и с профилактической точки зрения, поскольку он свидетельствует о наличии среди студентов значительной группы риска.

Особого внимания заслуживают результаты описательной статистики по опроснику стратегий эмоциональной регуляции ERQ-типа, представленные в таблице 1. Средний показатель по шкале когнитивной переоценки составил 27,67 балла при стандартном отклонении 6,54. По шкале подавления эмоционального выражения средний показатель составил 15,08 балла, стандартное отклонение - 5,20. Это означает, что в среднем студенты чаще прибегают к стратегии когнитивной переработки значения ситуации по сравнению с прямым сдерживанием внешнего выражения эмоций. Подобный результат можно рассматривать как позитивный ресурс, поскольку именно стратегии когнитивной переоценки обычно связаны с более гибкой саморегуляцией, меньшей эмоциональной истощаемостью, открытостью опыту и лучшей адаптацией к учебным трудностям [3; 13; 14].

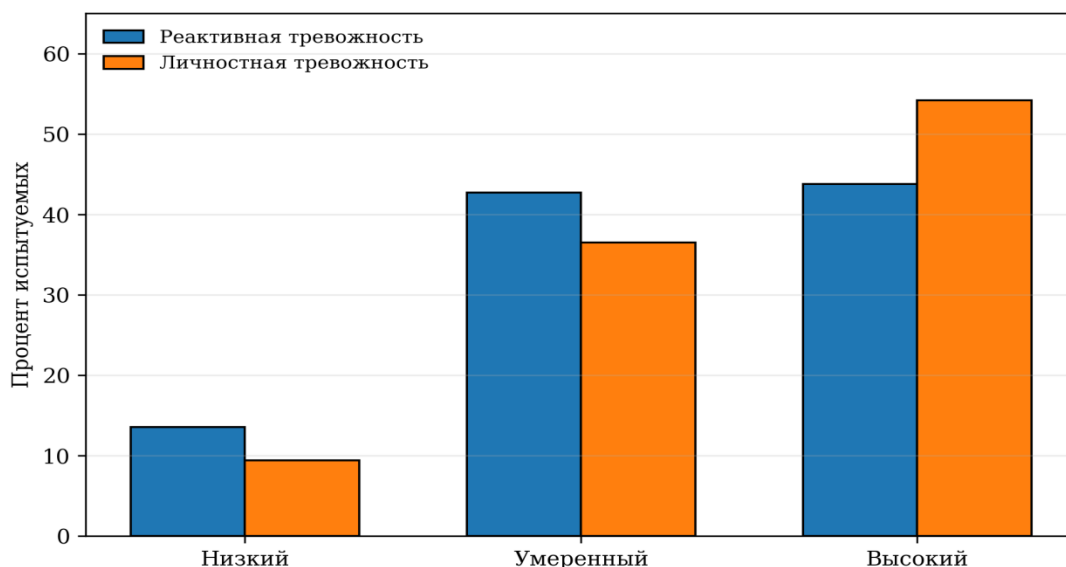


Рисунок 1 - Распределение студентов с разными уровнями реактивной и личностной тревожности, %

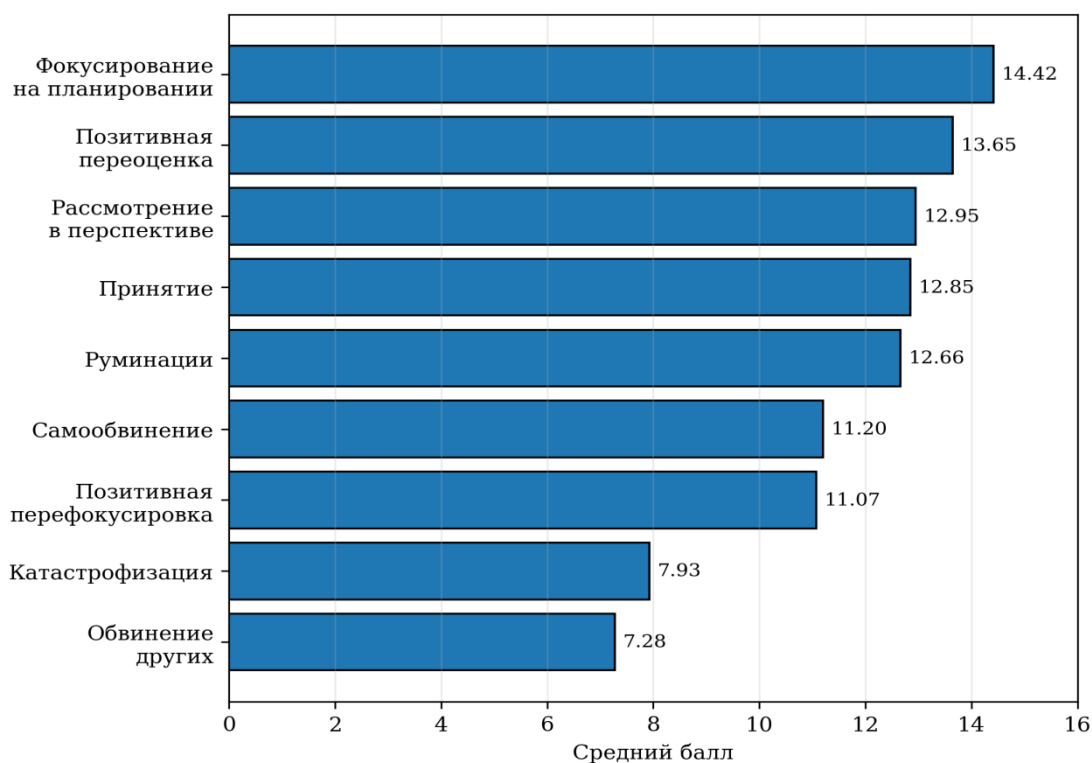


Рисунок 2 - Профиль когнитивных стратегий эмоциональной регуляции, по результатам методики CERQ (сред. арифм.)

На рисунке 2 представлены результаты испытуемых по опроснику когнитивной регуляции эмоций CERQ. Профиль когнитивной регуляции эмоций у студентов носит смешанный характер. Наиболее высокие средние значения обнаружены по шкалам фокусирования на планировании, позитивной переоценки, рассмотрения ситуации в перспективе и принятия. Это позволяет говорить о наличии у студентов определенного ресурса конструктивной когнитивной переработки трудных в эмоциональном плане событий. Вместе с

тем, сравнительно высокими являются и показатели по таким способам регуляции, как руминации и самообвинение. Иначе говоря, даже при наличии способности к рациональному анализу и переосмыслению событий студенты нередко склонны к повторяющемуся мысленному возвращению к неприятному переживанию и к чрезмерному приписыванию ответственности себе. Наименьшие средние значения отмечены по шкалам катастрофизации и обвинения других, однако и эти стратегии присутствуют в структуре

регуляции эмоций как возможные способы реагирования на эмоционально значимые ситуации. Таким образом, студенты не лишены конструктивных способов переработки эмоционального опыта, но эти способы сосуществуют с тенденцией к внутреннему застреванию на негативном содержании эмоциогенных ситуаций. Именно такое сочетание способов регуляции эмоций делает эту регуляцию нестабильной и может объяснять сохранение выраженной личностной тревожности даже при наличии интеллектуальных ресурсов и стремления к самоконтролю.

Корреляционный анализ, результаты которого представлены на рисунке 3, показал, что личностная тревожность положительно коррелирует с такими неэффективными стратегиями регуляции эмоций, как руминации ($r = 0,41$; $p \leq 0,01$), катастрофизация ($r = 0,45$; $p \leq 0,01$), самообвинение ($r = 0,29$; $p \leq 0,01$). Одновременно обнаружены отрицательные корреляционные связи личностной тревожности с такими продуктивными стратегиями, как позитивная переоценка ($r = -0,44$; $p \leq 0,01$), фокусирование на планировании ($r = -0,21$; $p \leq 0,05$), а также с когнитивной переоценкой по ERQ ($r = -0,41$; $p \leq 0,01$). Таким обра-

зом, чем выше уровень личностной тревожности, тем чаще студенты используют в ситуациях, требующих регуляции аффективных переживаний, деструктивные когнитивные стратегии, усиливающие дезадаптационные эффекты, концентрируясь при этом на негативных последствиях и собственных ошибках, и тем реже они прибегают к использованию эффективных стратегий, способствующих успешной адаптации.

Отдельного комментария заслуживает положительная связь личностной тревожности с принятием как когнитивной стратегией регуляции эмоций. В данном контексте принятие нельзя трактовать исключительно как зрелую и конструктивную форму эмоциональной регуляции. Для тревожных студентов принятие нередко выступает как форма пассивного смирения с неблагоприятным развитием событий, отказа от активного влияния на ситуацию и внутреннего согласия с ролью человека, который заранее ожидает трудностей. Именно поэтому в консультативной работе важно различать активное, реалистичное принятие события и тревожное принятие как разновидность беспомощного подчинения предполагаемой угрозе.

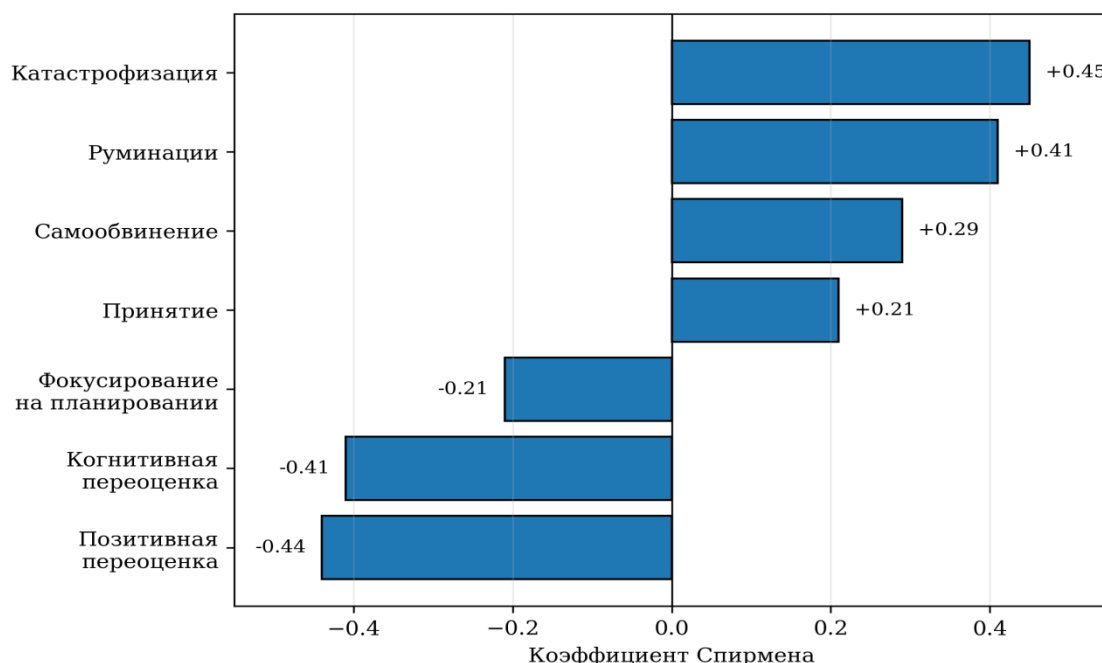


Рисунок 3 - Значения коэффициента ранговой корреляции Спирмена при расчете связи личностной тревожности и выраженности стратегий эмоциональной регуляции

Показательно, что в исследовании не установлено статистически значимой связи между уровнем личностной тревожности и выраженностью стратегии подавления эмоциональной экспрессии по опроснику ERQ. В отличие от когнитивных стратегий эмоциональной регуляции, данная стратегия не оказалась связанной с лич-

ностной тревожностью. Это позволяет предположить, что в студенческой выборке ведущую роль в поддержании тревожности играют не столько способы внешнего контроля эмоциональной экспрессии, сколько особенности когнитивной переработки эмоционально значимых событий. Иначе говоря, значение имеет не только

то, скрывает ли студент свои переживания, но и то, каким образом он интерпретирует трудную ситуацию, какие ожидания с ней связывает и способен ли изменить исходное тревожное понимание происходящего. Данный вывод важен для выбора методов консультативного сопровождения.

Полученные данные согласуются с современными представлениями о трансдиагностической роли эмоциональной регуляции в структуре эмоциональных нарушений [2; 4; 8]. Для тревожного студента характерен своеобразный регуляторный парадокс: обладая потенциальной способностью к анализу и переосмыслению ситуации, он фактически чаще использует те когнитивные схемы, которые закрепляют переживание угрозы. Руминации поддерживают постоянную актуализацию тревожного содержания, катастрофизация усиливает субъективную значимость возможной неудачи, самообвинение снижает чувство эффективности, а дефицит позитивной переоценки препятствует формированию более гибкого отношения к эмоциогенной ситуации. В результате эмоциональное напряжение не перерабатывается, а фиксируется и воспроизводится.

С прикладной точки зрения результаты исследования могут быть использованы при разработке программ психологического сопровождения студентов, ориентированных на развитие навыков эмоциональной регуляции. Такие программы должны включать диагностику ведущих регуляторных стратегий, обучение навыкам распознавания автоматических тревожных мыслей, освоение приемов когнитивной переоценки, тренировку перехода от руминаций к планированию конкретных действий, а также работу с самообвиняющими интерпретациями. Перспективным представляется и индивидуальный формат консультирования, в рамках которого можно учитывать личностный смысл тревоги, специфику внутреннего диалога студента, особенности его образов будущего и типичные сценарии переживания неудачи.

С практической точки зрения это означает, что психологическое сопровождение студентов с высокой личностной тревожностью должно быть направлено не только на снижение уровня пере-

живаемой тревоги, но и на развитие конкретных навыков эмоциональной регуляции. В консультативной работе целесообразно усиливать умение замечать автоматические тревожные интерпретации, переводить внимание с руминаций на планирование действий, формировать более реалистичную оценку последствий событий и расширять репертуар когнитивной переоценки. Особое значение имеет индивидуальный формат психологической помощи, поскольку он позволяет работать с субъективным смыслом тревоги, устойчивыми образами угрозы, самоотношением и типичными стратегиями внутреннего диалога. В этом контексте полученные результаты могут рассматриваться как эмпирическое обоснование программ консультативного сопровождения студентов с использованием психотерапевтических практик, ориентированных на переработку эмоционально значимого опыта.

Следует отметить и определенные ограничения исследования. Во-первых, выборка формировалась на базе одного университета, что сужает возможности экстраполяции результатов на другие студенческие сообщества. Во-вторых, для получения данных применялись преимущественно самоотчетные методики, а потому часть показателей отражает субъективную самооценку собственных способов эмоциональной регуляции. В-третьих, дизайн исследования носит характер поперечного среза и позволяет выявлять взаимосвязи, но не причинно-следственные зависимости. Вместе с тем, полученные данные дополняют результаты исследований о связи стратегий эмоциональной регуляции с личностными особенностями и представляются достаточно информативными для определения основных направлений последующей коррекционной и консультативной работы. Подводя итоги, можно констатировать, что высокая личностная тревожность сопряжена с преобладанием дезадаптивных когнитивных стратегий и снижением выраженности конструктивной переоценки эмоционально значимых ситуаций. Развитие навыков эмоциональной регуляции должно стать важнейшей задачей психологической службы вуза и одним из центральных направлений профилактики эмоционального неблагополучия студентов.

Список литературы:

1. Астапов В.М. Тревога и тревожность: хрестоматия. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 256 с.
2. Быховец Ю.В., Падун М.А. Личностная тревожность и регуляция эмоций в контексте изучения посттравматического стресса // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 1. С. 78-89.
3. Падун М.А. Регуляция эмоций: процесс, формы, механизмы // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 6. С. 57-69.
4. Падун М.А. Регуляция эмоций и ее нарушения // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 39. С. 5.

5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
6. Рассказова Е.И., Леонова А.Б., Плужников И.В. Разработка русскоязычной версии опросника когнитивной регуляции эмоций // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 4. С. 161-179.
7. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Ленинград: ЛНИИФК, 1976. 18 с.
8. Aldao A., Nolen-Hoeksema S., Schweizer S. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review // *Clinical Psychology Review*. 2010. Vol. 30. No. 2. P. 217-237.
9. Cho S., White K.H., Yang Y., Soto J.A. The role of trait anxiety in the selection of emotion regulation strategies and subsequent effectiveness // *Personality and Individual Differences*. 2019. Vol. 147. P. 326-331.
10. Franzoi I.G., Sauta M.D., Granieri A. State and Trait Anxiety Among University Students: A Moderated Mediation Model of Negative Affectivity, Alexithymia, and Housing Conditions // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Art. 1255.
11. Garnefski N., Kraaij V., Spinhoven P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems // *Personality and Individual Differences*. 2001. Vol. 30. No. 8. P. 1311-1327.
12. Garnefski N., Kraaij V. The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults // *European Journal of Psychological Assessment*. 2007. Vol. 23. No. 3. P. 141-149.
13. Gross J.J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences // *Psychophysiology*. 2002. Vol. 39. No. 3. P. 281-291.
14. Gross J.J., John O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 85. No. 2. P. 348-362.
15. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company, 1984. 456 p.
16. Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R.E., Vagg P.R., Jacobs G.A. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983. 76 p.

K.S. Timofeeva, E.A. Bogomolova

FEATURES OF EMOTION REGULATION AMONG STUDENTS WITH PERSONALITY ANXIETY

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the relationship between personality anxiety and emotion regulation strategies among university students. The theoretical framework combines the understanding of personality anxiety as a subject's stable tendency to perceive a wide range of situations as potentially threatening, and J. Gross's process model of emotion regulation. The sample included 96 university students aged 17 to 27. The Anxiety Scale by C.D. Spielberger and Yu.L. Khanin, the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, and an ERQ-type Questionnaire of emotion regulation strategies were used. The findings show that more than half of the participants demonstrated a high level of personality anxiety. In the structure of cognitive emotion regulation among students there are simultaneously represented adaptive strategies, first of all focused on planning and positive reappraisal, and maladaptive strategies such as rumination and self-blame. Correlation analysis revealed that higher personality anxiety was associated with more frequent rumination, catastrophizing, self-blaming, and passive acceptance, as well as with lower manifestation of positive reappraisal, planning, and cognitive reappraisal. The results allow considering development of emotion regulation skills as a key direction of psychological support for students with elevated anxiety.

Keywords: university students, personality anxiety, emotion regulation, cognitive reappraisal, rumination, catastrophizing.

References:

1. Astapov V.M. Anxiety and anxiety proneness: reader. St. Petersburg: Piter; 2001. 256 p.
2. Bykhovets Yu.V., Padun M.A. Personality anxiety and emotion regulation in context of post-traumatic stress study // *Clinical Psychology and Special Education*. 2019. V. 8(1). P. 78-89.

3. Padun M.A. Emotion regulation: process, forms, and mechanisms // Psychological journal. 2010. V. 31(6). P. 57-69.
4. Padun M.A. Emotion regulation and its disorders // Psychological Studies. 2015. V. 8(39). P. 5.
5. Prikhodzhan A.M. Anxiety among children and adolescents: psychological nature and age dynamics. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: NPO MODEK. 2000. 304 p.
6. Rasskazova E.I., Leonova A.B., Pluzhnikov I.V. Development of Russian version of cognitive emotion regulation Questionnaire. // Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology. 2011. № 4. P. 161-179.
7. Khanin Yu.L. Brief guide to application of Ch.D. Spielberger's reactive and personality anxiety scale. Leningrad: LNRIFC, 1976. 18 p.
8. Aldao A., Nolen-Hoeksema S., Schweizer S. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review // Clinical Psychology Review. 2010. V. 30. № 2. P. 217-237.
9. Cho S., White K.H., Yang Y., Soto J.A. The role of trait anxiety in the selection of emotion regulation strategies and subsequent effectiveness // Personality and Individual Differences. 2019. Vol. 147. P. 326-331.
10. Franzoi I.G., Sauta M.D., Granieri A. State and Trait Anxiety Among University Students: A Moderated Mediation Model of Negative Affectivity, Alexithymia, and Housing Conditions // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. P. 1255.
11. Garnefski N., Kraaij V., Spinhoven P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems // Personality and Individual Differences. 2001. Vol. 30. № 8. P. 1311-1327.
12. Garnefski N., Kraaij V. The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults // European Journal of Psychological Assessment. 2007. Vol. 23. № 3. P. 141-149.
13. Gross J.J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences // Psychophysiology. 2002. Vol. 39. № 3. P. 281-291.
14. Gross J.J., John O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 85. № 2. P. 348-362.
15. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company; 1984. 456 p.
16. Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R.E., Vagg P.R., Jacobs G.A. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; 1983. 76 p.

Статья поступила в редакцию 08.04.2026 г.

С.А. Филиппова
ТЕНДЕНЦИИ РАДИКАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются тенденции радикализации студентов вуза и факторы, способствующие формированию диспозиций к насильственному экстремизму в молодёжной среде. Актуальность исследования обусловлена необходимостью профилактики социальной дезадаптации студентов, которые в силу возрастных особенностей и современных условий взросления оказываются уязвимыми к негативному влиянию среды и экстремистской идеологии. На основе анализа литературы выделены особенности современного этапа взросления: отсутствие унифицированных сценариев, стадийность и размытость перехода к взрослости, противоречивость стандартов, формируемых инфопространством, а также влияние внешних факторов, способствующих радикализации социально-уязвимых групп.

Эмпирическое исследование проведено на выборке из 2531 студента с использованием методики диагностики диспозиций насильственного экстремизма Давыдова Д.Г. и Хломова К.Д. Результаты показали, что выраженные негативные тенденции в целом по выборке отсутствуют, однако по шкалам «конвенциональное принуждение» и «антиинтрацепция» отмечаются повышенные значения, а у 7,3% студентов выявлены признаки формирования диспозиций насильственного экстремизма (повышенные значения по трём и более шкалам).

Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных данных для разработки адресных программ профилактики и психолого-педагогического сопровождения студентов, находящихся в группе риска. Выделенные тенденции и категории могут быть полезны для организации профилактической, просветительской и консультативной работы в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: тенденция, радикализация, риски, студенты.

Для цитирования: Филиппова С.А. Тенденции радикализации студентов вуза // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 133-140. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_136.

Введение

Проблема выявления рисков радикализации студенческой молодежи актуальна в связи с необходимостью профилактики их социальной дезадаптации. Адаптация к условиям среды, социализация, происходят на стыке внутренних ресурсов личности и внешних условий. Студенчество является социальной группой, уязвимой для негативного средового влияния по ряду причин. Во-первых, вследствие возрастных особенностей юности (кризис взросления, идентичности) личностные ресурсы находятся на стадии формирования: могут отсутствовать навыки самоподдержки, отмечаться низкие показатели жизнестойкости, резилиентности. Во-вторых, студенческая аудитория является целевой группой для целенаправленного воздействия структур экстремистской направленности.

Обзор литературы

Студенческий возраст – сензитивный период для формирования жизненных планов и стратегий, формирования навыков совладающего поведения, а также возраст внутриличностных конфликтов и противоречий, обусловленных про-

блемами и трудностями сепарации. Современные исследования показывают наличие целого ряда сценариев взросления, отличных от традиционного [15, 17, 19]. Традиционным представлением о процессе сепарации свойственна линейная логика: получение образования создает предпосылки для психологической и финансовой независимости от родителей, получение профессии способствует воплощению этих предпосылок в жизнь, далее молодой специалист приобретает все большую независимость. В реальности все сложнее. Сепарационные процессы зачастую развиваются нелинейно. Так, во время учебы студент может иметь финансовую поддержку родителей, стипендиальную или грантовую студенческую поддержку, а также совмещать работу и учебу. В совокупности это дает ощущение материальной стабильности и ощущение психологического комфорта, независимости. После окончания вуза ситуация может меняться кардинально: работа формально становится единственным источником дохода, что психологически может восприниматься тяжело. Финансовые обременения, связанные с приобретением или арендой

жилья, вынуждают снова обращаться за помощью к родителям, процесс сепарации затормаживается. Часть студентов продолжают жить с родителями, что также вызывает сепарационные сложности. Часть студентов заводят собственную семью, при этом на их родительские семьи ложится часть их финансовых проблем, молодые семьи зачастую нуждаются в воспитательных ресурсах родительской семьи.

В исследованиях выделяются специфические черты взросления современной молодежи [4].

1. Отсутствие унифицированных сценариев взросления, единых «стандартов» которые могли бы стать ориентиром [16]. Причиной тому процессы либерализации, отказ от социальных, гендерных норм и устоев, дающих с одной стороны, свободу выбора и самоопределения, с другой - номинативную неопределенность, отсутствие четкого понимания, что нужно сделать, кем нужно быть, для того, чтобы считать себя ценным, достойным самоуважения.

2. Стадиальность и темпоральная размытость перехода во взрослость [18]. Первая стадия связана с получением образования, вторая – с созданием собственной семьи. При этом, как говорилось выше, стадии не всегда имеют «накопительный эффект» сепарации, с переходом во вторую стадию может отмечаться откат назад в вопросах независимости от родительской семьи. Зачастую, для сохранения сепарационных позиций, молодые люди откладывают на неопределенный срок создание собственной семьи [13].

3. Идеализированность, нереалистичность и противоречивость стандартов, формируемых инфопространством. Они в определенной степени являются причиной затягивания процессов взросления. Жизнь в благополучной родительской семье может привести к формированию привычек такого уровня жизни, который молодой специалист не всегда сможет быстро обеспечить себе сам. Конфликт усиливается при информационном воздействии, диктующем с одной стороны, ценности материального благополучия, независимости, установки «добиться всего» с другой - установки на инфантилизацию, праздность, приоритет самовыражения над рутиной (быть обеспеченным не работая).

4. Радикализация социально-уязвимых групп посредством деятельности иноагентов, ак-

тивно использующих текущую внешнеполитическую ситуацию, проведение СВО с целью деконсолидации российского общества [2, 3]. Мишенями становятся социальные группы, недовольные своим материальным положением, жизненной ситуацией, что делает молодежь группой риска [7]. В исследованиях отмечается роль сети интернет в радикализации современной молодежи [5, 10].

Вышеперечисленные особенности могут стать пусковым механизмом поиска однозначных ответов на значимые жизненные вопросы: кто я, что я из себя представляю, как мне надо жить?... Однозначные ответы на сложные вопросы ведут к стереотипизации, некритичности, упрощению, что, в свою очередь, формирует риски радикализации.

На актуальность проблемы оценки рисков радикализации молодежи и важность профилактики указывают авторы исследований [6, 14].

В группе риска по воздействию радикальных оппозиционных идей находится молодежь в трудной жизненной ситуации. Триггерами усиления недовольства являются проблемы в социальной защите, государственном управлении, ЖКХ, транспорте/состоянии дорог, развитии городской инфраструктуры [7].

В исследованиях выделяются различные направления и аспекты профилактики: юридические и правовые [8], социально-экономические [1, 11], психолого-педагогические [9, 12].

Методы исследования

Целью нашего исследования является оценка рисков и содержательный анализ рисков радикализации студентов.

Исследование выполнено на основе данных самоотчетов с применением опросника «Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма» Давыдова Д.Г., Хломова К.Д.

В исследовании приняли участие 2531 респондента в возрасте от 17 до 51 лет (из них 1906 жен.; 625 муж.), студенты бакалавриата, специалитета и магистратуры различных профилей и форм обучения.

Гипотеза: мы предполагаем, что часть студентов вуза демонстрируют тенденции к радикализации.

Результаты и дискуссия

Полученные результаты показаны в таблице 1, 2, и на рисунке 1.

Таблица 1 - Статистические данные по «Методике диагностики диспозиций насильственного экстремизма» Давыдова Д.Г., Хломова К.Д. (при n=2531)

Шкалы	Показатели			
	Норма, бал- лы	Средние значения	Медиана	Станд. откл
Культ силы	> 23	13,89095	14	4,448915
Допустимость агрессии	> 23	12,52627	12	4,64426
Интолерантность	> 23	12,68787	12	4,476615
Конвенциональное принуждение	> 21	17,81667	18	4,730648
Социальный пессимизм	> 23	14,07776	14	4,496459
Мистичность	> 23	14,99723	16	4,717262
Деструктивность и цинизм	> 23	14,47768	14	4,602864
Протестная активность	> 23	16,13157	16	4,030378
Нормативный нигилизм	> 23	12,02213	12	3,945116
Антиинтрацепция	> 21	17,55788	18	3,655429
Конформизм	> 23	14,29791	14	4,172249

Как показывают результаты, выраженные негативные тенденции в выборке отсутствуют. Исключение составляют шкалы конвенциональное принуждение и антиинтрацепция – по ним разрыв между средними значениями и нормой наименьший, есть «хвосты» в сторону высоких значений.

Высокие показатели по шкале «Конвенциональное принуждение» свидетельствуют о наличии у человека установки на жёсткое, вплоть до насильственного, отстаивание и защиту общепринятых (конвенциональных) ценностей и норм. Такой человек склонен считать себя «правильным» представителем общества, который имеет право наказывать или даже устранять тех, кто, по его мнению, не уважает эти ценности, нарушает нормы или является «неправильным» членом общества.

Характерные проявления:

- Признание допустимости жёстких мер по отношению к тем, кто не разделяет общепринятые взгляды.
- Стремление к «очищению» общества от инакомыслящих или «неправильных» людей.
- Ощущение собственной правоты и морального превосходства, дающего право судить и наказывать других.
- Нетерпимость к отклонениям от принятых в группе или обществе стандартов поведения.

Высокие показатели по шкале «Антиинтрацепция» отражают выраженное неприятие субъективных проявлений личности, таких как

интроспекция (самоанализ), фантазии, чувственные переживания и внутренние размышления. Люди с высокими значениями по этой шкале склонны акцентировать внимание на внешней, физической реальности, ориентироваться на простые и конкретные идеи, а также предпочитать немедленные и однозначные действия.

Характерные проявления:

- Недоверие к внутренним переживаниям и субъективному опыту.
- Склонность к демонстративному пренебрежению гуманитарными науками, искусством, творческими профессиями.
- Ориентация на практическую, материальную сторону жизни.
- Сложности с пониманием и принятием эмоций, чувств, тонких психологических нюансов как у себя, так и у других.

Часть студентов демонстрирует повышенные значения по 3 и более шкал, что в соответствии с интерпретацией методики указывает на формирование диспозиций насильственного экстремизма (рис. 1).

В соответствии с интерпретацией методики о выраженных рисках можно говорить в случае, когда неблагоприятные показатели обнаружены по 3-м и более шкалам; таких студентов в выборке 185 (7,3%).

Помимо шкал «Антиинтрацепция» и «Конвенциональное принуждение» высокий ранг в выборке имеют шкалы «Протестная активность», «Культ силы», «Социальный пессимизм».

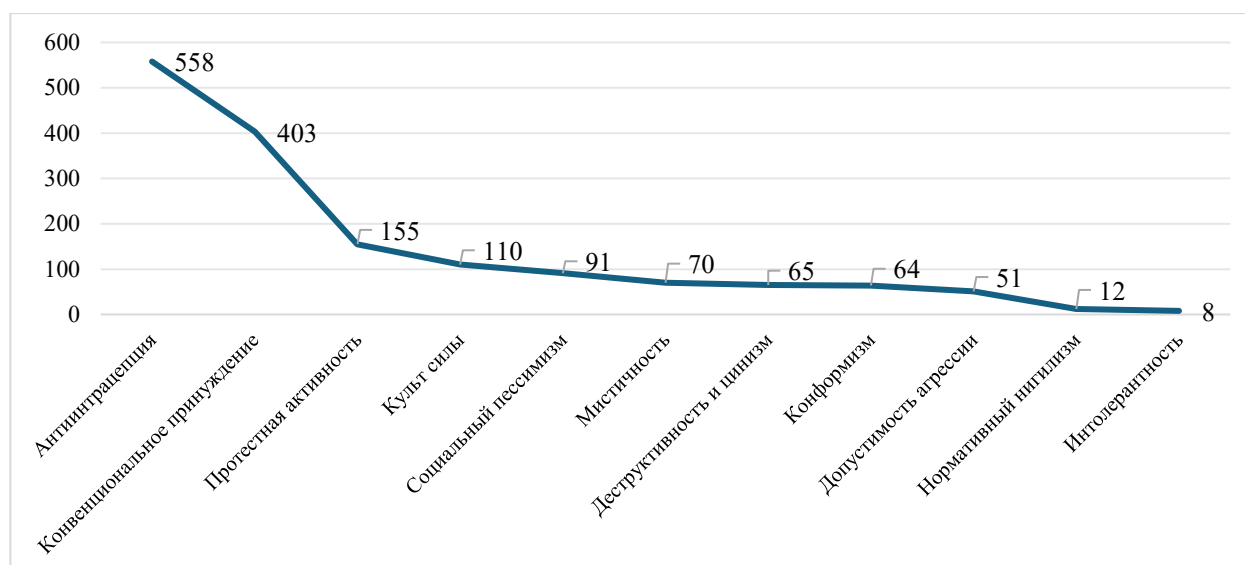


Рисунок 1 - Повышенные значения по шкалам «Методики диагностики диспозиций насильственного экстремизма» Давыдова Д.Г., Хломова К.Д. (при n=2531), кол-во чел.

Таблица 2 - Проявления радикализации в выборке

Повышенные значения по 3 и более шкал, кол-во чел. (при №=2531)	Повышенные значения по 3 и более шкал, % (при №=2531)
185	7,3

Высокие показатели по шкале «Протестная активность» свидетельствуют о выраженной потребности в неадекватной активности, поисковом поведении и поиске новых ощущений. Люди с высокими значениями по этой шкале испытывают неудовлетворённость традиционными формами социальной активности, которые предлагают образовательные и другие социальные институты. Если их потребности в активности не находят конструктивного выхода, они становятся более уязвимыми для влияния экстремистских организаций, которые предлагают радикальные формы самореализации и протеста.

Характерные проявления:

- Повышенная потребность в активности, поиске новых впечатлений и ощущений.
- Склонность к протестному поведению, поиску альтернативных (в том числе радикальных) способов самовыражения.
- Уязвимость к вовлечению в экстремистские группы, если конструктивные формы активности недоступны или не удовлетворяют.

Высокие показатели по шкале «Культ силы» свидетельствуют о склонности воспринимать насилие как предпочтительный и допустимый способ достижения своих целей и разрешения противоречий. Для человека с выраженной этой диспозицией характерно убеждение, что сила и давление – наиболее эффективные инструменты для решения конфликтов и получения желаемого результата.

Характерные проявления:

- Восприятие насилия как нормального и эффективного способа достижения целей.
- Склонность к доминированию, давлению, применению силы в межличностных и социальных отношениях.
- Недоверие к компромиссам, переговорам и другим мирным способам разрешения конфликтов.
- Оправдание или одобрение агрессивных действий ради собственных интересов или интересов группы.

Высокие показатели по шкале «Социальный пессимизм» отражают выраженную склонность к уходу от ответственности, потребность в защите от страха перед реальностью, а также стремление объяснять сложные явления окружающего мира простыми, эмоционально насыщенными схемами. Для таких людей характерна потребность устранять логические противоречия в собственном поведении, зачастую за счёт поиска внешних причин своих неудач и разочарования в обществе.

Характерные проявления:

- Склонность к негативной оценке перспектив общества и собственной жизни.
- Ощущение безысходности, недоверие к социальным институтам и возможностям изменений.

- Стремление к поиску простых и однозначных объяснений сложных социальных явлений.

- Желание переложить ответственность за свои трудности на внешние обстоятельства или других людей.

Заключение

Таким образом, выраженные тенденции к радикализации в выборке отсутствуют.

Несмотря на благополучные тенденции в выборке в целом, часть студентов (7,3%) демонстрируют выраженные диспозиции насильственного экстремизма, что формирует риски радикализации.

Наиболее выраженными тенденциями к радикализации по всей выборке являются установки допустимости конвенционального принуждения и антиинтрацепция.

Высокие значения по шкале конвенциональное принуждение могут указывать на склонность к поддержке или оправданию насилия во имя «высших» целей или ценностей, а также на риск вовлечения в радикальные или экстремистские группы, где используется идеология защиты традиционных устоев через принуждение и агрессию.

Высокие показатели по шкале антиинтрацепции могут быть связаны с ригидностью мышления, трудностями в эмпатии, склонностью к чёрно-белому восприятию мира. Такие люди могут быть менее склонны к рефлексии, анализу собственных мотивов и чувств, что иногда способствует формированию радикальных взглядов и упрощённых моделей поведения. В контексте профилактики экстремизма важно развивать у таких людей навыки рефлексии, эмпатии и принятия разнообразия внутреннего мира – своего и окружающих.

Высокие значения по шкале «Протестная активность» указывают на необходимость создания для молодёжи конструктивных каналов самореализации, вовлечения в социально одобря-

емую деятельность, развития навыков саморегуляции и поиска смысла в рамках закона и общественных норм. Особое внимание стоит уделять студентам, проявляющим признаки неудовлетворённости и склонности к протесту, чтобы предотвратить их вовлечение в радикальные течения.

Высокие значения по шкале «Культе силы» указывают на повышенный риск формирования агрессивных и экстремистских установок. Такие люди могут быть склонны к участию в насильственных действиях, поддержке радикальных группировок или оправданию агрессии. В профилактической работе с такими проявлениями важно развивать навыки конструктивного разрешения конфликтов, эмпатии, уважения к правам других людей и альтернативным способам достижения целей.

Высокие значения по шкале «Социальный пессимизм» могут быть связаны с риском социальной дезадаптации, формированием чувства отчуждённости и уязвимостью к радикальным идеологиям, предлагающим простые решения сложных проблем. В профилактической работе важно развивать у студентов навыки критического мышления, рефлексии, а также формировать устойчивые позитивные социальные установки и умение брать на себя ответственность за собственную жизнь.

Уточнённые представления о рисках радикализации в студенческой выборке могут быть полезными при разработке программ профилактической и воспитательной работы со студентами.

Выявленные тенденции не описывают все имеющиеся риски социализации студенческой молодёжи, но могут применяться в практике работы психологических служб образовательных учреждений в рамках профилактической, просветительской, консультативной психологической работы, кураторства студенческих групп.

Список литературы:

1. Волошин, М. Ю., Ткач, А. М., Гребенюк, Д. Д. Экономические меры для предотвращения радикализации молодёжи // Дельта науки, 2003. № 2. С. 9-11.
2. Гребенюк А.А., Максимова А.С., Лемэр Л.Г. Исследование социальной напряжённости на основе больших данных социальных сетей // Цифровая социология. 2021. Т. 4. № 4. С. 4-12.
3. Злоказов, К. В., Караяни, А. Г., Прокурова, Н. С. Радикализация представлений молодёжи о роли религии в обществе методами когнитивной войны // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. № 27(3). С. 246-256.
4. Кравцова, А. Н., Кузинер, Е. Н. Быть взрослым и/или уметь им быть: модели взросления ранних миллениалов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 2. С. 120-139. URL: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.2.2141> (дата обращения: 8.04.2026).

5. Красиков, В. И. Онлайн-радикализация молодежи: предпосылки и механизмы // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 80 С. 108-122.
6. Куровский, С. В., Мишин, Д. А., Посельская, А. Н., Бурдик, В., Куровская М. А. Совершенствование психолого-педагогической системы профилактики экстремизма в молодежной среде // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2024. № 13(1-5). С. 55-67.
7. Огнев А. С., Бродовская Е. В., Давыдова М. А. ВЫДЕЛЕНИЕ ТРИГГЕРОВ УСИЛЕНИЯ СЕТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО НЕДОВОЛЬСТВА В СУБЪЕКТАХ РФ // Власть. 2022. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vydelenie-triggerov-usileniya-setey-sotsialnogo-nedovolstva-v-subektah-rf> (дата обращения: 07.04.2026).
8. Селезнева, И. Г., Воробьева, Г. В., Сухова, А. С., Наумов, И. Н., Овсянникова, И. Г. Правовые технологии профилактики радикализации современной молодежи // Право и государство: теория и практика. 2022. № 7(211). С. 66-69.
9. Стульев, Д. Л., Черных, Д. В., Егорова, С. А. Профессиональная компетентность сотрудников образовательных организаций как условие профилактики радикализации и экстремизма среди молодежи // Школа будущего. 2023. № 4. С. 158-169.
10. Сиврикова, Н. В., Иванов, Ф. А. Особенности медиапотребления студентов и риски распространения в социальных сетях экстремистских идей // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2022. № 5(2). С. 25-39.
11. Удавихин, Г. А. Волонтерство студентов, как средство предотвращения терроризма // Студенческий журнал. 2025. № 38(334). С. 11-14.
12. Черных, Д. В., Титкова, А. Д. Метод психологического тренинга и возможности его использования в рамках профилактики радикализации и экстремизма среди молодежи // Школа будущего. 2023. № 4. С. 42-53.
13. Чернова Ж., Шпаковская Л. Молодые взрослые: супружество, партнерство и родительство. Дискурсивные предписания и практики в современной России // Laboratorium: журнал социальных исследований. 2010. № 3. С. 19-43.
14. Шаповалова, И. С., Валиева, И. Н. Протестный потенциал регионального студенчества в России: социальные предпосылки // ИТС НГШЦХ. 2022. № 2(107). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protestnyy-potentsial-regionalnogo-studenchestva-v-rossii-sotsialnye-predposylki> (дата обращения: 26.03.2026).
15. Arnett, J. Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives from Adolescence Through Midlife. Journal of Adult Development. 2001. No 8. P. 133-143. URL: <https://doi.org/10.1023/A:1026450103225> (accessed: 10.03.2026)
16. Brückner H., Mayer K. DeStandardization of the Life Course: What it Might Mean? And if it Means Anything, whether it Actually Took Place? Advances in Life Course Research. 2005. No. 9. P. 27-53. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(04\)09002-1](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(04)09002-1).
17. Goossens, L. The Many Faces of Adolescent Autonomy: Parent-Adolescent Conflict, Behavioral Decision-Making, and Emotional Distancing. In: Jackson, S., Goossens, L., (eds.) Handbook of Adolescent Development. New York, NY: Psychology Press. 2006. P. 135-153. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203969861-8> (accessed: 24.03.2026)
18. Krahn H.J., Chai Ch.-A., Fang Sh., Galambos N.L., Johnson M.D. Quick, Uncertain, and Delayed Adults: Timing, Sequencing and Duration of Youth-Adult Transitions in Canada. Journal of Youth Studies. 2018. Vol. 21. No. 7. P. 905-921. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1421750>.
19. Ryan, R. M., Deci, E. L. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? Journal of Personality. 2006. No 74(6), P. 1557-1586. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x> (accessed: 6.04.2026).

S.A. Filippova

RADICALIZATION TRENDS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The article examines the trends of radicalization among university students and the factors contributing to the formation of dispositions toward violent extremism in the youth environment. The relevance of the study is driven by the need to prevent social maladaptation among students, who, due to age-related characteristics and contemporary conditions of growing up, are vulnerable to negative environmental influences and extremist ideologies. Based on a literature review, the study identifies the specific features of the current stage of maturation: the absence of unified life scripts, the staged and blurred transition to adult-

hood, the contradictory standards shaped by the information space, as well as the impact of external factors that contribute to the radicalization of socially vulnerable groups.

An empirical study was conducted on a sample of 2,531 students using the diagnostic methodology for dispositions of violent extremism by Davydov D.G. and Khlomov K.D. The results showed that overt negative trends are generally absent in the sample; however, elevated scores were observed on the scales of «conventional coercion» and «anti-intracception», and 7.3% of students exhibited signs of developing dispositions toward violent extremism (elevated scores on three or more scales).

The practical significance of the work lies in the possibility of using the obtained data to develop targeted prevention programs and psychological-pedagogical support for students at risk. The identified trends and categories can be useful for organizing preventive, educational, and advisory work at educational institutions.

Keywords: tendency, radicalization, risks, students.

References:

1. Voloshin, M.Yu., Tkach, A.M., Grebenyuk, D.D. Economic measures for preventing youth radicalization // *Delta of Science*, 2003, № 2. P. 9-11.
2. Grebenyuk, A.A., Maksimova, A.S., Lemaire, L.G. Research on social tension based on Big Data from social networks // *Digital Sociology*. 2021. Vol. 4. № 4. P. 4-12.
3. Zlokazov, K.V., Karayani, A.G., Prokurova, N.S. Radicalization of youth perceptions of role of religion in society through cognitive warfare methods // *Psychopedagogy in law enforcement agencies*. 2022. № 27(3). P. 246-256
4. Kravtsova, A.N., Kuziner, E.N. To be adult and/or to know how to be one: models of growing up for early millennials // *Monitoring of public opinion: economic and social changes*. 2022. № 2. P. 120-139 <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.2.2141>. (Date of application 8.04.2026)
5. Krasikov, V.I. Online radicalization of youth: prerequisites and mechanisms // *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science*. 2024. № 80. P. 108-122.
6. Kurovsky, S.V., Mishin, D.A., Poselskaya, A.N., Burdik, V., Kurovskaya M.A. Improvement of psychological and pedagogical system for preventing extremism in youth environment // *Psychology: historical-critical reviews and current research*. 2024. № 13(1-5). P. 55-67.
7. Ognev, A.S., Brodovskaya, E.V., Davydova, M.A. Identification of triggers for strengthening social discontent networks in constituent entities of Russian Federation // *Power*. 2022. № 5 <https://cyberleninka.ru/article/n/vydelenie-triggerov-usileniya-setey-sotsialnogo-nedovolstva-v-subektah-rf>. (Date of application 7.04.2026)
8. Selezneva, I.G., Vorobyova, G.V., Sukhova, A.S., Naumov, I.N., Ovsyannikova, I.G. Legal technologies for preventing radicalization of modern youth // *Law and state: theory and practice*. 2022. № 7(211). P. 66-69.
9. Stulyev, D.L., Chernykh, D.V., Egorova, S.A. Professional competence of employees of educational organizations as condition for preventing radicalization and extremism among youth // *School of future*. 2023. № 4. P. 158-169.
10. Sivrikova, N.V., Ivanov, F.A. Features of media consumption by students and risks of extremist ideas spreading in social networks // *Innovative science: Psychology, Pedagogy, Defectology*. 2022. № 5(2). P. 25-39.
11. Udavikhin, G.A. Student volunteering as means of preventing terrorism // *Student journal*. 2025. № 38(334). P. 11-14.
12. Chernykh, D.V., Titkova, A.D. Method of psychological training and possibilities of its use in preventing radicalization and extremism among youth // *School of future*. 2023. № 4. P. 42-53.
13. Chernova, Zh., Shpakovskaya, L. Young adults: marriage, partnership and parenthood: discursive prescriptions and practices in modern Russia // *Laboratorium: Journal of Social Research*, 2010, No. 3, pp. 19-43 (in Russian).
14. Shapovalova, I.S., Valieva I.N. Protest potential of regional students in Russia: social prerequisites // *ITS NGSHSHCHKH (Journal)*, 2022, № 2(107) <https://cyberleninka.ru/article/n/protestnyy-potentsial-regionalnogo-studenchestva-v-rossii-sotsialnye-predposylki>.
15. Arnett, J. Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives from Ado-lescence Through Midlife. *Journal of Adult Development*. 2001. No 8. P. 133-143. URL: <https://doi.org/10.1023/A:1026450103225>. (accessed: 10.03.2026)

16. Brückner H., Mayer K. DeStandardization of the Life Course: What it Might Mean? And if it Means Anything, whether it Actually Took Place? *Advances in Life Course Research*. 2005. No. 9. P. 27-53. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(04\)09002-1](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(04)09002-1).
17. Goossens, L. The Many Faces of Adolescent Autonomy: Parent-Adolescent Conflict, Behavioral Decision-Making, and Emotional Distancing. In: Jackson, S., Goossens, L., (eds.) *Handbook of Adolescent Development*. New York, NY: Psychology Press. 2006. P. 135-153. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203969861-8> (accessed: 24.03.2026)
18. Krahn H.J., Chai Ch.-A., Fang Sh., Galambos N.L., Johnson M.D. Quick, Uncertain, and Delayed Adults: Timing, Sequencing and Duration of Youth-Adult Transitions in Canada. *Journal of Youth Studies*. 2018. Vol. 21. No. 7. P. 905-921. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1421750>.
19. Ryan, R. M., Deci, E. L. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*. 2006. No 74(6), P. 1557-1586. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x> (accessed: 6.04.2026)

Статья поступила в редакцию 03.05.2026 г.

УДК 159.99

DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_143

Д.И. Петрова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ, ОБРАЗ ТЕЛА И РАССТРОЙСТВА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ: ОТ ПРОБЛЕМЫ К ПОИСКУ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен обзор современных исследований, посвященных взаимосвязи социально-психологической адаптации, образа тела и расстройств пищевого поведения. Актуальность темы определяется ростом распространенности нарушений пищевого поведения в подростковой, юношеской и молодой взрослой выборках, а также усложнением социальной среды, в которой формируются представления о телесности, нормативности внешности и приемлемых способах саморегуляции. Целью работы является систематизация тенденций исследований, раскрывающих связь между параметрами социально-психологической адаптации, социальным контекстом здоровья, образом тела и риском формирования расстройств пищевого поведения. Особое внимание уделяется социально-психологическим детерминантам здоровья, включая особенности социальной среды, семейного и группового взаимодействия, медийного давления, социальной стратификации, места проживания и символического статуса тела. Делается вывод о том, что социально-психологическая адаптация не может рассматриваться лишь как фоновая характеристика при расстройствах пищевого поведения (РПП), поскольку она включена в структуру факторов риска, поддержания и хронификации расстройства. В заключение кратко обозначается значение экзистенциальной перспективы для расширения клинико-психологического понимания РПП: при том, что в практике наиболее распространены когнитивно-поведенческие подходы, экзистенциальный ракурс позволяет включить в анализ вопросы самоотношения, идентичности, свободы выбора, ответственности и смысловой организации жизненного опыта.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, образ тела, расстройства пищевого поведения, психология здоровья, социальная психология здоровья, психосоматика, неудовлетворенность телом, социальный статус, медиа, молодежь.

Для цитирования: Петрова Д.И. Социально-психологическая адаптация, образ тела и расстройства пищевого поведения: от проблемы к поиску решения // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 140-147. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_143.

Введение

Проблематика расстройств пищевого поведения в последние десятилетия заняла устойчивое место на пересечении социальной психоло-

гии, клинической психологии, психологии личности и психологии здоровья. Если первоначально РПП преимущественно описывались в логике психиатрической симптоматики или внутриспи-

хического конфликта, то современный корпус исследований все более убедительно демонстрирует, что нарушения пищевого поведения формируются, поддерживаются и модифицируются в сложном поле социальных отношений, норм, ожиданий и символических требований, предъявляемых к телу. В этом контексте особую значимость приобретает категория социально-психологической адаптации, позволяющая рассматривать пищевое поведение не только как совокупность индивидуальных реакций на стресс или как паттерн дисрегуляции, но и как включенный в социальную среду способ достижения приемлемости, признания, контроля, принадлежности или защиты от отвержения. Для психологии здоровья и социальной психологии принципиально важно, что телесность в современном обществе выступает не только биологической реальностью, но и социальным объектом. Тело включается в процессы социальной оценки, самопрезентации, символического обмена и стратификации. Через внешность считываются статус, дисциплина, успешность, гендерная нормативность, возрастная уместность и даже моральные качества личности. В таких условиях образ тела становится не частным компонентом самовосприятия, а значимым элементом социально-психологической адаптации. Именно поэтому неудовлетворенность телом, интернализация стандартов внешности, стыд тела, стремление к худобе или контролю веса должны рассматриваться как феномены, связанные одновременно и с личностной регуляцией, и с давлением социальной среды. Исследования последних лет показывают, что РПП редко развиваются изолированно от более широкого контекста психологического неблагополучия [2]. Они сопряжены с повышенной тревожностью, трудностями эмоциональной регуляции, депрессивными проявлениями, социальной фобией, нарушениями самоотношения, проблемами идентичности, межличностной уязвимостью и соматизированными формами психического напряжения. В этой связи анализ связи между социально-психологической адаптацией и пищевым поведением оказывается не второстепенной, а системообразующей задачей. Цель настоящего обзора состоит в систематизации отечественных и зарубежных исследований, посвященных взаимосвязи социально-психологической адаптации, образа тела и расстройств пищевого поведения, с акцентом на социально-психологические детерминанты здоровья, влияние социальной среды, типа населенного пункта, социального статуса и медиаконтекста. Дополнительной задачей выступает обозначение ограниченного, но значимого выхода к эк-

зистенциальной перспективе как к подходу, расширяющему понимание субъективного опыта человека с РПП.

Социально-психологическая адаптация как категория социальной психологии и психологии здоровья

Понятие социально-психологической адаптации занимает одно из центральных мест в отечественной психологической традиции, особенно в связи с проблемами социализации, межличностного взаимодействия, включенности личности в группы и психического здоровья. В широком смысле социально-психологическая адаптация понимается как процесс и результат согласования индивидуальных потребностей, способов саморегуляции, ценностных ориентаций и поведенческих стратегий с требованиями социальной среды. Речь идет не о пассивном приспособлении, а о динамическом соотношении возможностей субъекта и характеристик среды, в котором важны и успешность социальной интеграции, и сохранение психологической целостности. В социальной психологии адаптация исследуется в контексте взаимодействия личности и группы, нормообразования, принятия ролей, социальных ожиданий, статуса, идентичности и опыта принадлежности. В психологии здоровья она рассматривается как важнейший ресурс благополучия, устойчивости к стрессу и профилактики дезадаптивных форм поведения. Соответственно, трудности адаптации проявляются не только в нарушении межличностного функционирования, но и в соматизации, напряжении саморегуляции, дистрессе, рискованном или саморазрушающем поведении. Для темы РПП это особенно существенно. Адаптация влияет на РПП (как факторы риска и поддержания), но РПП обоюдно ухудшает адаптацию через защитные механизмы избегания и стыда. Нарушенное пищевое поведение может быть понято как один из способов реагирования на дезадаптацию в социальной среде, где телесность становится ареной символической борьбы за принятие, автономию, признание и контроль [3]. Пищевые ограничения, переедание, компенсаторные практики или фиксация на весе и форме тела могут выполнять регуляторную функцию: снижать тревогу, организовывать ощущение предсказуемости, компенсировать дефицит самоуважения, поддерживать иллюзию контроля или обеспечивать принадлежность к определенной нормативной группе. В отечественной социальной психологии значительный вклад в разработку проблематики адаптации, общественных отношений, социальной детерминации психики и динамики взаимодействия личности и среды внесли такие авторы, как Г.М. Ан-

дреева и Б.Д. Парыгин. Их работы задают понятийный каркас для анализа адаптации как социального процесса. Через их теоретическую оптику возможно интерпретировать пищевое поведение как поведение, опосредованное групповыми нормами, социальным сравнением, коммуникацией и статусными ожиданиями. Упоминание этих авторов в обзоре оправдано как методологическая основа, позволяющая рассматривать РПП не только как индивидуальную патологию, но и как форму дезадаптации в системе социальных отношений. Важным является и обращение к разработкам, связанным с психологией социальных групп, общественного настроения, самочувствия личности в социуме, социальной фрустрированности и влияния макро- и микросреды. Для анализа РПП это означает, что нарушения пищевого поведения могут усиливаться в условиях хронической несоразмерности между социальными требованиями и субъективно доступными ресурсами соответствия этим требованиям. Иначе говоря, чем выше давление нормативной внешности и чем меньше у субъекта внутренних и внешних ресурсов адаптации, тем более вероятно закрепление телесно-опосредованных дезадаптивных стратегий.

Образ тела как медиатор между социальной средой и пищевым поведением

Одной из ключевых категорий, связывающих социально-психологическую адаптацию и расстройства пищевого поведения, выступает образ тела. В современной психологии образ тела понимается как многоуровневое образование, включающее перцептивный, когнитивный, эмоциональный, ценностный и поведенческий компоненты отношения человека к собственной телесности. Он формируется не только на основе непосредственного телесного опыта, но и в процессе интериоризации внешних оценок, культурных стандартов и социальных сравнений. Именно поэтому неудовлетворенность телом не может рассматриваться исключительно как индивидуальное искажение восприятия [4]. Это социально произведенный и психологически переработанный феномен. Личность учится смотреть на свое тело глазами Другого, сопоставлять себя с нормативными образцами, интерпретировать внешность как условие любви, принятия, успеха, статуса и безопасности. В этом смысле образ тела является одной из центральных зон социальной уязвимости личности. Зарубежные исследования [7] показывают, что неудовлетворенность телом выступает одним из наиболее надежных предикторов нарушенного пищевого поведения. Особенно последовательно эта связь выявляется в подростковых и молодежных выборках, а также у

девушек и молодых женщин, хотя в последние годы растет число работ, фиксирующих аналогичные тенденции и у мужчин. Наиболее изучены оказываются такие механизмы, как интернализация худобы или фитнес-идеала, социальное сравнение внешности, объективное отношение к телу, стыд тела, перфекционизм и зависимость самооценки от внешних параметров [1]. Отмечается, что зарубежные регрессионные модели демонстрируют значимую роль интернализации социокультурных стандартов внешности и переживаемого давления со стороны медиа в формировании неудовлетворенности телом и стремления к худобе. Эта линия полностью соответствует данным международных исследований [15], где медиавоздействие само по себе не всегда напрямую ведет к РПП, но становится значимым фактором риска при наличии промежуточных звеньев: социальной тревожности, уязвимой самооценки, перфекционизма, трудностей эмоциональной регуляции и сниженного самопринятия [Paxton S., Thompson J.K.]. Для логики социально-психологической адаптации важно, что негативный образ тела связан не только с риском пищевых нарушений как таковых, но и с более широким кругом адаптационных затруднений. Обратная связь возникает, когда РПП и негативный образ тела усугубляют социальную изоляцию, усиливая давление среды. Лица с выраженной неудовлетворенностью телом чаще демонстрируют избегающее социальное поведение, чувствительность к оценке, снижение качества межличностных контактов, страх публичных ситуаций, склонность к изоляции и более низкий уровень субъективного благополучия. Тем самым образ тела оказывается не просто частной проблемой внешности, а узловой точкой адаптации к социальной среде. При этом необходимо отметить, что нарушения социальной адаптации взаимосвязаны с ухудшением восприятия образа тела, таким образом, наблюдается самоподдерживающийся цикл.

РПП в контексте психологии здоровья и психосоматических взаимосвязей

С точки зрения психологии здоровья расстройства пищевого поведения представляют собой сложные биопсихосоциальные состояния, в которых нарушения приема пищи, отношения к телу и весу сочетаются с эмоциональной дисрегуляцией, искаженными когнитивными схемами, межличностной уязвимостью и соматическими последствиями. Современное понимание РПП требует отказа от редукции либо к «болезни тела», либо к «чистой психике»: речь идет о целостной системе нарушений, в которой телесное, психическое и социальное взаимно усиливают

друг друга. Психосоматический аспект данной проблематики заключается не только в соматических осложнениях анорексии, булимии или компульсивного переедания, но и в самой логике телесного выражения психологического конфликта [5]. Тело становится языком переживания и одновременно объектом воздействия. Через контроль еды, веса, формы тела субъект регулирует аффект, напряжение, чувство беспомощности, внутренний хаос, стыд и одиночество. Поэтому РПП могут рассматриваться как особая форма телесно-опосредованной саморегуляции, имеющая выраженную психосоматическую нагрузку. В ряде работ показано, что лица с риском РПП или клинически выраженными нарушениями пищевого поведения характеризуются более высокими показателями тревоги, депрессии, невротизации, стыда, алекситимии, межличностной чувствительности и нарушений саморегуляции. В ваших материалах упоминаются исследования, где выявлена связь риска РПП с личностной тревожностью, низкими показателями самооотношения, самообвинением, трудностями вербализации внутреннего опыта и негативной оценкой образа тела. Эти данные хорошо вписываются в международную и отечественную логику изучения РПП как расстройства, встроенного в более широкую картину психологической дезадаптации. Особого внимания заслуживает связь пищевого поведения с социальной фобией

страхом оценки. В одном из фрагментов предоставленного текста говорится о значимой связи между показателями пищевого поведения и уровнем социофобии, причем рост выраженности нарушенных пищевых паттернов сопровождается усилением социальной тревоги. Такое соотношение представляется теоретически закономерным. В ситуации, когда тело переживается как потенциальный источник осуждения, а внешность становится основным объектом самоконтроля, любые социальные контакты могут восприниматься как угроза разоблачения несоответствия [9]. Тогда пищевое поведение выполняет не только компенсаторную, но и защитную функцию. Показательно, что в зарубежных исследованиях, посвященных благополучию у пациентов с РПП, выявляются пониженные уровни эмоционального, психологического и социального благополучия по сравнению с общей популяцией. Это важное наблюдение, так как оно смещает исследовательский фокус с симптома как такового на общую структуру жизни личности. Низкое социальное благополучие в таких случаях означает не просто трудности общения, а более фундаментальные проблемы включенности, принадлежно-

сти, социальной эффективности и переживания собственной ценности в отношениях с другими.

Социальные детерминанты РПП: семья, группа, медиа, статус

Одним из наиболее разработанных направлений в изучении РПП является анализ социокультурных предикторов. Сегодня практически не вызывает сомнений, что пищевые расстройства не могут быть объяснены без учета давления культурных стандартов внешности, семейных паттернов оценки тела, норм женственности и мужественности, медиапосланий и распространения идеалов стройности, молодости, фитнес-успешности и видимой самодисциплины.

Семья выступает первичной средой, в которой ребенок усваивает не только пищевые привычки, но и способы говорить о теле, оценивать внешний вид, связывать еду с поощрением, контролем, стыдом или заботой. Критические высказывания о внешности, родительская фиксация на весе, эмоциональная холодность, высокий уровень контроля, противоречивые стандарты автономии и близости могут формировать фон повышенной уязвимости к РПП. Однако семейный фактор не является изолированным: он взаимодействует с более широким полем социальных норм [6].

Подростковая и молодежная группа является второй важнейшей средой, где образ тела становится объектом постоянного сравнения. Здесь особенно интенсивно работают механизмы нормативного давления, подражания, включенности в референтные сообщества и страх социального исключения. Чем в большей степени внешность становится валютой социального признания, тем сильнее возрастает риск того, что пищевое поведение будет использоваться для достижения соответствия. Для молодежных выборов это особенно актуально в связи с высокой значимостью романтической привлекательности, популярности, визуальной представленности в цифровой среде и постоянной оценочностью коммуникации. Социальные медиа усилили эти процессы. Если традиционные СМИ транслировали стандарты внешности относительно односторонне, то цифровая среда создала режим постоянного сравнения, самонаблюдения и управляемой самопрезентации. Пользователь не только потребляет нормативные образы, но и сам становится объектом оценки. Это означает, что тело включается в механизм непрерывного мониторинга, а неудовлетворенность телом может хронифицироваться через ежедневные практики сопоставления себя с отредактированными, алгоритмически продвигаемыми и социально награждаемыми изображениями. При этом крайне важ-

но включить в анализ социальный статус [14]. Внешность и тело связаны не только с красотой, но и с символическим капиталом. В ряде социальных сред стройность интерпретируется как признак самоконтроля, успешности, принадлежности к более благополучным слоям, доступа к ресурсам времени, ухода за собой, правильного питания и фитнес-культуры. В других средах, напротив, отношение к телу может быть опосредовано иными нормами, однако сама зависимость телесности от статусных кодов сохраняется. Отсюда становится понятным, что РПП формируются не просто под влиянием абстрактной культуры, а в конкретном поле неравенства, символической конкуренции и различий в доступе к ресурсам, что напрямую связано с феноменом социальной адаптации.

Место проживания как фактор социально-психологической адаптации, образа тела и РПП

Особо значимым для вашей задачи является акцент на месте проживания: столицы, крупные города, миллионники, малые города, поселки городского типа. Этот аспект действительно недостаточно подробно представлен в большинстве обзорных работ, хотя имеет высокую практическую ценность. Тип населенного пункта влияет на социально-психологическую адаптацию несколькими путями. Во-первых, различаются плотность социальных контактов, анонимность и степень социального контроля. В мегаполисе субъект сталкивается с большей вариативностью идентичностей и телесных норм, но одновременно и с более высокой конкурентностью, визуальной насыщенностью и интенсивностью сравнений. В малом городе или ПГТ социальные сети более плотные, наблюдаемость выше, а отклонение от локальных нормативов может заметнее маркироваться и обсуждаться. Иначе говоря, давление может принимать разные формы: в крупном городе оно часто исходит из множества медийных и статусных образцов, в малом населенном пункте — из повышенной прозрачности жизни и устойчивости локальной оценки. Во-вторых, существенно различается доступ к ресурсам здоровья и психологической помощи. В столицах и крупных центрах выше доступность психотерапии, специализированной помощи по РПП, телесно-ориентированных и просветительских программ, хотя и там она остается ограниченной. В малых городах и ПГТ чаще наблюдаются дефицит специализированной помощи, низкая информированность, стигматизация обращения за психологической поддержкой и более поздняя диагностика. Это влияет не только на течение РПП, но и на саму возможность осмыс-

ления симптома как психологической проблемы, а не как личной слабости. В-третьих, тип населенного пункта связан с особенностями медиапотребления и культурного посредничества. Жители малых населенных пунктов включены в глобальные визуальные стандарты через те же цифровые платформы, что и жители столиц, но их реальные социальные и инфраструктурные условия могут не давать возможностей для соответствия этим стандартам. Возникает разрыв между интернализированным идеалом и реальным жизненным миром. Подобный разрыв способен усиливать фрустрацию, чувство несоответствия и телесное недовольство. В-четвертых, место проживания сопряжено с различиями образовательной среды, профессиональных маршрутов и моделей социальной мобильности. В средах, где внешность становится ресурсом социального продвижения, образ тела приобретает еще большую инструментальную значимость. Для молодежи из регионов переезд в столичный или университетский центр может сопровождаться резким усилением сравнительных процессов и ощущением необходимости «пересобрать» свою внешность в соответствии с новыми нормами. Это делает адаптационный период потенциально уязвимым в отношении нарушенного пищевого поведения.

Таким образом, место проживания следует рассматривать не как формальный демографический показатель, а как интегральную характеристику социального контекста, влияющую на адаптационные требования, доступные ресурсы, символическое значение телесности и формы переживания социальной оценки. Для будущих эмпирических исследований эта линия представляется особенно перспективной.

Нарушение социально-психологической адаптации как фактор риска, поддержания и исхода РПП

Обобщая приведенные выше данные, можно выделить несколько ключевых положений. Во-первых, социально-психологическая адаптация выступает фактором риска РПП. Снижение адаптационных возможностей, повышенная чувствительность к оценке, трудности включения в группы, нестабильность самоотношения, низкий уровень социального благополучия и неустойчивая идентичность увеличивают вероятность того, что пищевое поведение станет средством компенсации. Во-вторых, адаптация является фактором поддержания РПП. Уже сформировавшиеся нарушения пищевого поведения ухудшают межличностное функционирование, усиливают изоляцию, стыд, телесную фиксацию, избегание и дефицит открытой коммуникации. Возникает

замкнутый круг: дезадаптация усиливает симптом, а симптом, в свою очередь, закрепляет дезадаптацию.

В-третьих, социально-психологическая адаптация связана с исходом и терапевтическим прогнозом. Более высокий уровень благополучия, сохраненные отношения, лучшее личностное функционирование, развитые навыки символизации переживаний и наличие поддерживающей среды повышают вероятность более благоприятного восстановления. Напротив, социальная фрагментированность, хронический стыд, отсутствие значимых связей и статусная уязвимость затрудняют терапию. Из этого следует, что анализ РПП должен выходить за пределы симптоматического описания и включать изучение среды жизни личности, ее положения в системе социальных отношений, ресурсов принадлежности и значимости тела как средства достижения социально ценных состояний.

Краткий выход к экзистенциальной перспективе

В практической психотерапевтической работе с расстройствами пищевого поведения наиболее распространенными и эмпирически разработанными остаются когнитивно-поведенческие подходы. Именно они чаще всего используются как методы первой линии, поскольку позволяют работать с дисфункциональными убеждениями о теле, пищевыми ритуалами, поведенческими циклами избегания и компенсации. Вместе с тем экзистенциальная перспектива позволяет расширить понимание РПП за пределы симптома и даже за пределы когнитивной схемы. Она обращает внимание на переживание человеком собственной ценности, подлинности, свободы, ответственности, одиночества, телесной данности и смысловой организации жизни [8]. В этом ракурсе нарушенное пищевое поведение может рассматриваться не только как дезадаптивная стратегия регуляции, но и как форма ответа на глубинную неустойчивость идентичности, на утрату внутренней опоры и на конфликт между социально навязанным и субъективно переживаемым образом себя. Поэтому экзистенциальный подход не заменяет основные терапевтические методы, но задает более широкий горизонт интерпретации и сопровождения личности с РПП.

Заключение

Проведенный обзор позволяет сделать вывод о том, что взаимосвязь социально-психологической адаптации, образа тела и расстройств пищевого поведения является устойчиво подтверждаемым направлением современных исследований. В русле социальной психологии и психологии здоровья РПП должны рассматриваться как многофакторные состояния, в которых индивидуальные особенности саморегуляции, эмоциональной сферы и самоотношения неразрывно связаны с параметрами социальной среды. Образ тела выступает центральным медиатором между социальным давлением и нарушенным пищевым поведением. Именно через образ тела интериорируются нормативные ожидания, переживается соответствие или несоответствие идеалу, формируются стыд, самокритика и стремление к телесному контролю. При этом образ тела оказывается детерминантой, связанной не только с риском РПП [13], но и с более широкими трудностями социального функционирования и психологического благополучия. Особо перспективным представляется направление, связанное с анализом места проживания, типа населенного пункта и социального статуса. Эти факторы влияют на формы социальной оценки, доступность ресурсов помощи, структуру нормативного давления и способы переживания телесности. Включение данных параметров в эмпирические исследования может существенно обогатить понимание адаптационных механизмов, связанных с формированием и поддержанием РПП. Таким образом, нарушения социально-психологической адаптации не должны пониматься как второстепенный фон расстройств пищевого поведения. Этот фактор оказывает взаимовлияние на рассмотренные феномены и является одним из ключевых аналитических узлов, через который возможно интегрировать данные психологии личности, социальной психологии, психологии здоровья и психотерапии. Такой интегративный подход позволяет более точно описывать риски, проектировать профилактические программы и строить психологическую помощь, учитывающую не только симптом, но и социальный жизненный мир человека.

Список литературы:

1. Абзалимова А. В. Психологические особенности образа тела и пищевого поведения у взрослых женщин // Молодой ученый. — 2025. — № 47 (598). — С. 460–463.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. — Москва : Изд-во МГУ, 2001. — 375 с.
3. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. — Москва : Наука, 1978. — С. 44.

4. Блинова Е. Г., Акинова И. С. Особенности пищевого поведения и восприятия образа тела девушек и юношей // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23, № 5. — С. 45–56.
5. Кэш Т. Ф. Образ тела: прошлое, настоящее и будущее // Body Image. — 2004. — Vol. 1, № 1. — Р. 1–5.
6. Фейрберн К. Г. Когнитивно-поведенческая терапия и расстройства пищевого поведения. — Нью-Йорк : Guilford Press, 2008. — 338 p.
7. Грабе С., Уорд Л. М., Хайд Дж. С. Роль СМИ в проблемах образа тела у женщин: мета-анализ экспериментальных и корреляционных исследований // Psychological Bulletin. — 2008. — Vol. 134, № 3. — Р. 460–476.
8. Лэнгле А. Экзистенциальное измерение телесного опыта // Journal of Humanistic Psychology. — 2007. — Vol. 47, № 2. — Р. 175–192.
9. Марилов В. В., Артемьева М. С., Сулейманов Р. А. Результаты длительного исследования нарушений пищевого поведения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. — 2006. — № 2. — С. 154–160.
10. Набойченко Е. С., Носкова М. В. Психологические особенности подростков с расстройствами пищевого поведения: современные реалии // Саратовский научно-медицинский журнал. — 2022. — Т. 18, № 3. — С. 484–490.
11. Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука. — Москва: Высшая школа, 1971. — 422 с.
12. Шлофф Х., Томпсон Дж. К. Социокультурные влияния и нарушение образа тела // Journal of Counseling & Development. — 2006. — Vol. 84, № 1. — Р. 43–50.
13. Шлойдо Д. Е. Профилактика расстройств пищевого поведения: обзор программ с подтвержденной эффективностью // Психология. Психофизиология. — 2022. — Т. 15, № 3. — С. 56–69.
14. Свиридов Н. А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе // Социологические исследования. — 1980. — № 3. — С. 47–48.
15. Тиггеман М., МакКорт А. Образ тела и питания у молодых женщин // Body Image. — 2013. — Vol. 10, № 4. — Р. 512–518.

D.I. Petrova

**SOCIAL ADAPTATION, BODY IMAGE AND EATING DISORDERS:
FROM PROBLEM TO POSSIBLE SOLUTIONS**

Abstract. This article presents a review of current research on the relationship between socio-psychological adaptation, body image, and eating disorders. The relevance of this topic is determined by the increasing prevalence of eating disorders in adolescent, young adult, and young adult samples, as well as the increasingly complex social environment in which ideas about body image, appearance norms, and acceptable methods of self-regulation are formed. The aim of this paper is to systematize research trends revealing the relationship between parameters of socio-psychological adaptation, the social context of health, body image, and the risk of developing eating disorders. Particular attention is given to the socio-psychological determinants of health, including characteristics of the social environment, family and group interactions, media pressure, social stratification, place of residence, and the symbolic status of the body. It is concluded that socio-psychological adaptation cannot be considered merely a background characteristic in eating disorders, as it is included in the structure of risk factors, maintenance, and chronicity of the disorder. Finally, the importance of an existential perspective for expanding the clinical and psychological understanding of eating disorders is briefly outlined: while cognitive-behavioral approaches are most common in practice, an existential perspective allows including issues of self-attitude, freedom of choice, responsibility, and the meaningful organization of life experience in the analysis.

Keywords: social and psychological adaptation, body image, eating disorders, health psychology, social health psychology, psychosomatics, body dissatisfaction, social status, media, youth.

References:

1. Abzalimova A.V. Psychological features of body image and eating behavior among adult women // Young scientist. — 2025. - № 47 (598). - P. 460–463.
2. Andreeva G.M. Social Psychology. - Moscow: PH MSU, 2001. - 375 p.
3. Bobneva M.I. Social norms and behavior regulation. - Moscow: Nauka, 1978. - P. 44.

4. Blinova E.G., Akinova I.S. Features of eating behavior and body image perception among girls and boys // Psychological Science and Education. – 2018. - V. 23, № 5. - P. 45–56.
5. Cash T.F. Body image: Past, present, and future // Body Image. – 2004. - Vol. 1, № 1. - P. 1–5.
6. Fairburn C.G. Cognitive behavior therapy and eating disorders. New York: Guilford Press, 2008. 338 p.
7. Grabe S., Ward L.M., Hyde J.S. Role of media in body image concerns among women: meta-analysis of experimental and correlational studies // Psychological Bulletin. – 2008. - Vol. 134, № 3. - P. 460–476.
8. Längle A. Existential dimension of body experience // Journal of Humanistic Psychology. – 2007. - Vol. 47, № 2. - P. 175–192
9. Marilov V.V., Artemyeva M.S., Suleimanov R.A. Results of long-term study of eating disorders // Bulletin of Russian University of Peoples' Friendship. Series: Medicine. – 2006. - № 2. - P. 154–160.
10. Naboichenko E.S., Noskova M.V. Psychological features of adolescents with eating disorders: current realities // Saratov Medical and Scientific Journal. – 2022. - Vol. 18, № 3. - P. 484–490.
11. Parygin B.D. Social Psychology as science. - Moscow: Vysshaya shkola, 1971. 422 p.
12. Shloff H., Thompson J.K. Sociocultural influences and body image disturbance // Journal of Counseling & Development. – 2006. - Vol. 84, № 1. - P. 43–50.
13. Shlodo D.E. Prevention of eating disorders: review of programs with proven effectiveness // Psychology. Psychophysiology. – 2022. - Vol. 15, № 3. - P. 56–69.
14. Sviridov N.A. Social adaptation of personality in work collective // Sociological Research. – 1980. - № 3. - P. 47–48.
15. Tiggemann M., McCourt A. Body image and disordered eating among young women // Body Image. - 2013. - Vol. 10, № 4. - P. 512–518.

Статья поступила в редакцию 19.04.2026 г.

УДК 159.9

DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_150

А.О. Оболенский
ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ К СМЕРТИ
И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ИСПОЛНЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Данная статья посвящена взаимосвязи экзистенциальной исполненности личности с отношением к смерти. Целью исследования является выявление корреляционных связей между отношением к смерти и экзистенциальной исполненностью личности. Характеристика выборки составила 132 человека в возрасте от 17 до 75 лет, из них 83 женщины и 49 мужчин. Методы: использован корреляционный анализ Спирмена. Результаты: установлены значимые отрицательные связи между компонентами отношения смерти и экзистенциальной исполненностью личности. Особенно тесные отрицательные связи обнаружены между страхом забвения и свободой, а также между принятием смерти как бегства, самотрансценденции и общей экзистенциальной исполненностью личности. При этом экзистенциальная исполненность не коррелирует с избеганием темы смерти и положительно связана с нейтральным принятием смерти. Заключение: Проведённое исследование подтвердило наличие систематических связей между экзистенциальной исполненностью личности и отношением к смерти. Полученные данные свидетельствуют о том, что экзистенциальная исполненность снижает дезадаптивные формы отношения к смерти и может рассматриваться как психологический ресурс.

Ключевые слова: отношение к смерти, экзистенциальная исполненность, страх смерти, экзистенция, избегание смерти.

Для цитирования: Оболенский А.О. Взаимосвязь отношения к смерти и экзистенциальной исполненности личности // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 2. С. 147-153. DOI 10.54072/26586568_2026_9_2_150.

Введение

В современном мире в отечественной культуре тема смерти является табуированной и про

нё не принято говорить в обществе. Огромный страх вызывает не столько физический, физиологический процесс, сколько таинственность, неиз

вестность и бессмысленность перед ней [5, с.78; 13, с.81]. Психология и психотерапии делают всевозможное, чтобы помочь человеку сохранить душевное состояние и здоровье, зная о конечности бытия. В частности, экзистенциальная психология направлена на осмысленность и наполненность жизни человека, что приводит к меньшему страху смерти [11, с.76; 12, с.45]. Эта направленность называется экзистенциальная исполненность - субъективное переживание человеком качества своей жизни [3, с.76; 4, с.18]. Существует не так много исследований данной идеи на российской выборке, поэтому данное исследование направлена на то, чтобы обнаружить связи между компонентами отношения к смерти и страха смерти и компонентами экзистенциальной исполненности и экзистенции

Обзор литературы

Обсуждение и рассмотрение проблемы отношения к смерти берут своё начало из давней философской традиции. В русской религиозной мысли (Н.А. Бердяев, С.Л. Франк) смерть является вызовом, побуждающим личность к творчеству и свободе, а не как абсолютный конец. Психоанализ, ставшим первым систематическим подходом в западной психологии, рассматривал страх смерти как базовую тревогу, стоящую за многими невротическими симптомами [15, с.87]. Напоминание о смерти заставляет человека сильнее защищать своё культурное мировоззрение и самооценку, согласно теории управления страхом смерти (Terror Management Theory) [15, с.120] Однако основатель логотерапии, Виктор Франкл, имел иную точку зрения. Он считал, что первичная мотивационная сила – это стремление к смыслу, а осознание конечности помогает обрести это стремление [12, р.53]. Чуть позже появился экзистенциальный анализ, разработанный Альфредом Лэнгле, в котором он выделил четыре фундаментальные экзистенциальные мотивации, лежащие в основе переживания исполненности [11, с.78]. Благодаря современным эмпирическим исследованиям можно увидеть, что высокий уровень экзистенциальной исполненности связан с меньшим уровнем страха смерти, депрессии и большим уровнем жизнестойкости [14, с.203; 7, с.355]. Такие компоненты экзистенции как самодистанцирование, то есть способность посмотреть на себя со стороны, и самотрансценденция, то есть способность выходить за пределы своего эго, играют особую роль, позволяя человеку не заикливаться на тревоге и не уходить в отрицание смерти [8, с.66]. Кроме того, были представлены результаты, что человек с высоким показателем осмысленности жизни ре-

же воспринимает смерть как желаемое избавление от страданий [9, с.56] Вместе с этим насыщенная, активная жизнь, близкие отношения и чувство самоценности могут быть связаны с нейтральным принятием смерти [6, с.350]. Таким образом, экзистенциальная исполненность помогает более спокойно подходить к принятию своей конечности, а не к отрицанию смерти и появлению страха

Целью данного исследования является изучение связей между отношением к смерти и экзистенциальной исполненностью личности

Гипотеза исследования: Существует связь между отношением к смерти и экзистенциальной исполненностью личности

Методы и методики исследования

В качестве методов исследования были использованы:

1) Эмпирические методы (методики):

1. Шкала страха личной смерти (Fear of Personal Death Scale, FPDS) (Автор: V. Florian et al. (2007). Адаптация: К. А. Чистопольская, О. В. Митина, С. Н. Ениколопов (2014)

2. Отношение к смерти, DAP-R (Автор: P. Wong et al. (1994); Адаптация: К. А. Чистопольская, О. В. Митина, С. Н. Ениколопов (2012)

3. Тест экзистенциальных мотиваций, ТЭМ (Авторы: В. Б. Шумский, Е. М. Уколова, Е. Н. Осин (2016)

4. Шкала экзистенции, ESK (Авторы: A. Langle, C. Orgler (1990, 2000); Адаптация: И. Н. Майнина, А. Ю. Васанов (2009)

2) Методы математической статистики: корреляционный анализ Спирмена

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 132 респондента в возрасте от 17 до 75 лет: 83 женщин и 49 мужчин.

Исследование проводилось с помощью Yandex-forms.

Результаты исследования

Ниже представлены (табл. 1, 2, 3, 4) только результаты, в которых были обнаружены статистически значимые различия ($p < 0,05$).

Была обнаружена обратная связь между шкалой «Последствия для тела» и субшкалами «Самодистанцирование», «Персональность», а также между всеми субшкалами методики «Шкала экзистенции, ESK» и шкалами «Трансцендентные последствия», «страх забвения» (таблица 2).

Обнаружена обратная связь между шкалами «Страх смерти» и «Принятия смерти как бегства» и всеми субшкалами методики «Шкала экзистенции, ESK» (таблица 3).

Таблица 1 - Корреляционный анализ (р Спирмена) между субшкалами методики "Шкала экзистенции, ESK" и шкалами методики "Шкала страха личной смерти, FPDS"

Шкала экзистенции, ESK	Последствия для тела	Трансцендентные последствия	Страх забвения
SD	-0,220*	-0,234**	-0,226**
ST	-0,164	-0,274**	-0,339**
F	-0,091	-0,225**	-0,443**
V	-0,153	-0,191*	-0,340**
P	-0,189*	-0,266**	-0,335**
E	-0,137	-0,222*	-0,408**
G	-0,156	-0,245**	-0,384**

Условные обозначения: SD – Самодистанцирование, ST – Самотрансценденция, F – Свобода, V – Ответственность, P – Персональность, E – Экзистенциальность, G – Исполненность.

*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

**Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Примечание: Незначимые различия ($p < 0,05$) по всем остальным шкалам в таблицы не включены.

Таблица 2 - Корреляционный анализ (р Спирмена) между субшкалами методики "Шкала экзистенции, ESK" и шкалами методики "Отношение к смерти, DAP-R"

Шкала экзистенции, ESK	Страх смерти	Принятие смерти как бегства
SD	-0,226**	-0,301**
ST	-0,214*	-0,465**
F	-0,231**	-0,303**
V	-0,225**	-0,308**
P	-0,229**	-0,439**
E	-0,244**	-0,324**
G	-0,246**	-0,388**

Условные обозначения: SD – Самодистанцирование, ST – Самотрансценденция, F – Свобода, V – Ответственность, P – Персональность, E – Экзистенциальность, G – Исполненность.

*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

**Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Примечание: Незначимые различия ($p < 0,05$) по всем остальным шкалам в таблицы не включены.

Таблица 3 - Корреляционный анализ (р Спирмена) между шкалами методики «Тест экзистенциальных мотиваций, ТЭМ» и шкалами методики «Шкала страха личной смерти, FPDS»

Тест экзистенциальных мотиваций, ТЭМ	Последствия для тела	Последствия для близких	Трансцендентные последствия
Опора	-0,117	-0,117	-,414**
Защищенность	-0,071	-0,142	-,292**
Пространство	-0,079	-,194*	-,344**
Фундаментальное доверие	-0,103	-,181*	-,413**
Соотнесенность	0,035	0,061	-,221*
Время	0,017	-0,142	-,334**
Близость	-0,111	-0,115	-,315**
Фундаментальная ценность	-0,026	-0,089	-,384**
Заинтересованное внимание	-,247**	-,191*	-,183*
Справедливое отношение	-0,067	-0,112	-,303**
Признание ценности	-0,037	-0,143	-,429**
Самоценность	-0,150	-,203*	-,404**
Возможности для деятельности	-0,037	-0,131	-,342**
Включенность во взаимосвязи	0,104	-0,098	-,315**
Ценность в будущем	0,066	-,189*	-,291**
Смысл жизни	0,072	-0,158	-,352**
Экзистенциальная исполненность	-0,052	-,185*	-,449**

Примечание: Незначимые различия ($p < 0,05$) по всем остальным шкалам в таблицы не включены.

Установлена обратная связь между шкалой «Трансцендентные последствия» и всеми шкалами «Теста экзистенциальных мотиваций, ТЭМ», шкалой «Последствия для близких» и шкалами «Пространство», «Фундаментальное доверие»,

«Заинтересованное внимание», «Самоценность», «Ценность в будущем» и «Экзистенциальная исполненность», шкалой «Последствия для тела» и шкалой «Заинтересованное внимание».

Таблица 4 - Корреляционный анализ (ρ Спирмена) между шкалами и субшкалами методики «Тест экзистенциальных мотиваций, ТЭМ» и шкалами методики «Отношение к смерти, DAP-R»

Тест экзистенциальных мотиваций, ТЭМ	Принятие-приближение смерти	Избегание темы смерти	Страх смерти	Принятие смерти как бегства	Нейтральное принятие смерти
Опора	0,024	0,027	-,180*	-,505**	0,162
Защищенность	0,156	,177*	-,298**	-,403**	0,069
Пространство	0,094	0,042	-0,164	-,460**	0,065
Фундаментальное Доверие	0,107	0,099	-,254**	-,541**	0,114
Соотнесенность	0,039	0,067	-0,055	-,420**	0,009
Время	-0,045	0,015	-0,150	-,336**	0,043
Близость	-0,103	0,047	-0,109	-,455**	,221*
Фундаментальная ценность	-0,032	0,042	-0,145	-,527**	0,106
Заинтересованное внимание	-,181*	-,374**	-0,086	-,364**	,198*
Справедливое Отношение	0,020	0,040	-0,084	-,366**	0,023
Признание ценности	0,038	0,009	-,253**	-,343**	0,076
Самоценность	-0,038	-0,113	-,203*	-,443**	0,120
Возможности для Деятельности	0,113	-0,022	-,194*	-,348**	,211*
Включенность во взаимосвязи	,169*	0,046	-,174*	-,395**	-0,048
Ценность в будущем	,172*	-0,032	,166*	-,355**	0,075
Смысл жизни	,176*	-0,010	-,198*	-,425**	0,086
Экзистенциальная исполненность	0,039	0,010	-,232**	-,559**	0,125

*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

**Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Как следует из Таблицы 4, выявлена обратная связь между шкалой «Принятие смерти как бегства» и всеми субшкалами «Тест экзистенциальных мотиваций, ТЭМ», шкалой «Страх смерти» и субшкалами «Опора», «Защищенность», «Фундаментальное доверие», «Признание ценности», «Самоценность», «Возможности для деятельности», «Включенность во взаимосвязи», «Ценность в будущем», «Смысл жизни», «Экзистенциальная исполненность», шкалой «Избегание темы смерти» и субшкалами «Заинтересованное внимание», шкалой «Принятие-приближение смерти» и субшкалой «Заинтересованное внимание». Существует прямая связь между шкалой «нейтральное принятие смерти» и субшкалами «Близость», «Заинтересованное внимание», «Возможности для деятельности»,

между шкалой «избегание темы смерти» и субшкалой «Защищенность», а также между шкалой «Принятие-приближение смерти» и субшкалами «Включенность во взаимосвязи», «Ценность в будущем», «Смысл жизни»

Дискуссия

Полученные данные показывают, что компоненты экзистенциальной исполненности, такие как самотрансценденция, свобода и общая исполненность по методике "Тест экзистенциальных мотиваций, ТЭМ" обратно коррелируют с дезадаптивными формами отношения к смерти. Люди, которые меньше боятся загробных последствия, у которых меньше страха забвения и которые не воспринимают смерть как желаемое избавление, более способны к самодистанцированию и самотрансценденции. Стоит отметить,

что показатели по шкале "последствия для близких" и по шкале "последствия для личности" не связаны с показателями исполненности – предположительно, это отдельные более социальные тревоги. Кроме того, анализ данных показывает, что здоровое, адаптивное отношение к смерти имеет положительную связь с экзистенциальными переменными: близостью, самооценностью, включенностью во взаимосвязи, ценностью будущего и смыслом жизни, а также положительными, хотя и менее выраженные, связи нейтрального принятия смерти с близостью и деятельностью указывают на то, что здоровая жизнь не предполагает отрицание смерти.

Заключение

Проведённое исследование подтвердило наличие систематических связей между экзистенциальной исполненностью личности и отношением к смерти. Полученные корреляционные паттерны согласуются с теоретическими положениями экзистенциальной психологии, согласно которым способность к осмысленному, внутренне согласованному проживанию жизни снижает интенсивность дезадаптивных форм реакции на осознание конечности собственного существования.

Установлено, что такие компоненты экзистенциальной исполненности, как самодистанцирование, самотрансценденция, свобода, ответственность, персональность и общая осмысленность жизни, отрицательно связаны со страхом трансцендентных последствий, страхом забвения, страхом смерти и принятием смерти как бегства. Наиболее выраженная отрицательная связь зафиксирована между общей экзистенциальной исполненностью и принятием смерти как бегства, что позволяет рассматривать смысловую наполненность жизни как фактор, противодействующий суицидальным тенденциям и экзистенциальному отчаянию.

В то же время экзистенциальная исполненность не коррелирует с избеганием темы смерти и не препятствует нейтральному принятию смерти как естественного завершения жизненного

цикла. Более того, способность к близким межличностным отношениям, вовлечённость в деятельность и позитивное самоотношение положительно связаны со спокойным, не невротическим отношением к смерти. Эти данные позволяют уточнить представление о психологически здоровом отношении к смерти: оно не требует отрицания или героического преодоления страха, а формируется опосредованно, через полноту и осмысленность самой жизни.

С теоретической точки зрения, полученные результаты вносят вклад в дифференциацию различных аспектов экзистенциальной исполненности. Выявлено, что такие компоненты как самодистанцирование и свобода имеют более тесные связи со страхом забвения, тогда как самотрансценденция и персональность – с принятием смерти как бегства. Это различие может служить основой для дальнейших исследований механизмов совладания с экзистенциальной тревогой.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования её результатов в психотерапевтической и консультативной практике. Развитие у клиента способности к самодистанцированию, например, посредством формирования нового взгляда на ситуацию и самотрансценденции через вовлечение в значимую деятельность, альтруизм, заботу о других, может способствовать снижению экзистенциальной тревоги и профилактике дезадаптивных форм отношения к смерти. Особую актуальность это имеет в геронтопсихологии, паллиативной помощи и кризисной психологии, где работа с жизненным обзором, восстановление ощущения ценности прожитой жизни и укрепление смысловых ориентиров являются доказательно эффективными интервенциями.

Таким образом, экзистенциальная исполненность выступает не как отрицание конечности бытия, а как психологический ресурс, позволяющий интегрировать знание о смерти в картину жизни без деструктивных последствий для психологического благополучия и жизнестойкости личности.

Список литературы:

1. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология отношения к смерти: теоретические и эмпирические аспекты. Ростов-на-Дону: Феникс, 2018. 256 с.
2. Клементьева М.В. «Подлинное Я» как предиктор формирующейся взрослости студентов // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 3. С. 64–74.
3. Леонтьев Д.А. Экзистенциальная исполненность и жизнестойкость: общность и различия // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 1. С. 15–25.
4. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ: теория и практика. М.: Генезис, 2021. 432 с.
5. Майнина И.Н., Васанов А.Ю. Адаптация шкалы экзистенции (ESK) А. Лэнгле и К. Орглер // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2009. № 4. С. 75–85.

6. Пастушкова А.С. Отношение к смерти на разных возрастных этапах // Academy. 2020. № 2 (53). С. 55–57.
7. Трушина О.В., Рыльская Е.А., Погорелов Д.Н. Жизнеспособность, экзистенциальная исполненность и ценностные ориентации личности // Перспективы науки и образования. 2023. № 1 (61). С. 349–365.
8. Чистопольская К.А., Митина О.В., Ениколопов С.Н. Адаптация опросника отношения к смерти DAP-R // Вопросы психологии. 2012. № 3. С. 119–131.
9. Чистопольская К.А., Митина О.В., Ениколопов С.Н. Адаптация шкалы страха личной смерти // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2. С. 87–101.
10. Шумский В.Б., Уколова Е.М., Осин Е.Н. Тест экзистенциальных мотиваций: апробация на российской выборке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 4. С. 763–788.
11. Frankl V. Man's search for meaning. Boston: Beacon Press, 2006. 165 p.
12. Langle A. The search for meaning in life and the fundamental existential motivations // International Forum for Logotherapy. 2004. Vol. 27. No. 2. P. 76–84.
13. Reker G.T. Exploring Existential Meaning: Optimizing Human Development Across the Life Span. Sage Publications, 2012. 247 p.
14. Wong P.T.P., Reker G.T., Gesser G. Death Attitude Profile–Revised (DAP-R) // Death anxiety handbook / Ed. by R.A. Neimeyer. Washington: Taylor & Francis, 1994. P. 121–148.
15. Yalom I.D. Existential Psychotherapy. New York: Basic Books, 1980. 524 p.

A.O. Obolensky

RELATIONSHIP BETWEEN ATTITUDES TOWARD DEATH AND EXISTENTIAL FULFILLMENT OF PERSONALITY

Abstract. This article is devoted to the relationship between existential fulfillment of the personality and attitudes toward death. The aim of the study is to identify correlations between attitudes toward death and existential fulfillment of the personality. The sample consisted of 132 persons aged 17 to 75, including 83 women and 49 men. Methods: Spearman's rank correlation analysis was used. Results: significant negative correlations were found between components of death attitudes and existential fulfillment of the personality. Particularly strong negative correlations were found between fear of oblivion and freedom, as well as between escape acceptance of death, self-transcendence and overall existential fulfillment of the personality. At the same time, existential fulfillment does not correlate with avoidance of the topic of death and is positively associated with neutral acceptance of death. Conclusion: the conducted study confirmed the presence of systematic relationships between existential fulfillment of the personality and attitudes toward death. The obtained data indicate that existential fulfillment reduces maladaptive forms of attitudes toward death and can be considered as a psychological resource.

Keywords: attitudes toward death, existential fulfillment, fear of death, existence, death avoidance.

References:

1. Vasilyeva O.S., Filatov F.R. Psychology of attitude to death: theoretical and empirical aspects. Rostov-on-Don: Feniks, 2018. 256 p.
2. Klementyeva M.V. “True I” as predictor of students’ forming adulthood // Psychological science and education. 2020, Vol. 25, № 3. P. 64–74.
3. Leontiev D.A. Existential fulfillment and resilience: commonality and differences // Psychological journal. 2022, Vol. 43, № 1. P. 15–25.
4. Langle A. Existential analysis: theory and practice. M.: Genezis, 2021. 432 p.
5. Mainina I.N., Vasanov A.Yu. Adaptation of existence scale (ESK) of A. Langle and K. Orgler // Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology. 2009, № 4. P. 75–85.
6. Pastushkova A.S. Attitude to death at different age stages // Academy. 2020. № 2 (53). P. 55–57.
7. Trushina O.V., Rylskaya E.A., Pogorelov D.N. Resilience, existential fulfillment and value orientations of personality // Perspectives of science and education. 2023. № 1 (61). P. 349–365.
8. Chistopolskaya K.A., Mitina O.V., Enikolopov S.N. Adaptation of questionnaire on attitude to death DAP-R // Issues of Psychology. 2012. № 3. P. 119–131.
9. Chistopolskaya K.A., Mitina O.V., Enikolopov S.N. Adaptation of personal death fear scale // Psychological journal. 2014. Vol. 35. № 2. P. 87–101.

10. Shumsky V.B., Ukolova E.M., Osin E.N. Test on existential motivation: probation on Russian sample // Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2016. Vol. 13. № 4. P. 763–788.
11. Frankl V. Man's search for meaning. Boston: Beacon Press, 2006. 165 p.
12. Langle A. The search for meaning in life and the fundamental existential motivations // International Forum for Logotherapy. 2004. Vol. 27. No. 2. P. 76–84.
13. Reker G.T. Exploring Existential Meaning: Optimizing Human Development Across the Life Span. Sage Publications, 2012. 247 p.
14. Wong P.T.P., Reker G.T., Gesser G. Death Attitude Profile–Revised (DAP-R) // Death anxiety handbook / Ed. by R.A. Neimeyer. Washington: Taylor & Francis, 1994. P. 121–148.
15. Yalom I.D. Existential Psychotherapy. New York: Basic Books, 1980. 524 p.

Статья поступила в редакцию 05.05.2026 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеев Наталья Валерьевна - учитель начальных классов высшей категории муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №1 имени полковника Воротынского Михаила Ивановича» поселка Воротынка Бабынинского района Калужской области, Россия.

Антохина Валентина Александровна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: antohina-va@yandex.ru

Багдасарян Аркадий Семёнович, магистрант, направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование. Магистерская программа «Психология и социальная педагогика». ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: arkadiy30900@mail.ru

Белинская Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, директор Института психологии. г. Калуга, Россия. E-mail: belinskayaty@tksu.ru

Богомолова Елена Анатольевна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: bogomolovaea@tksu.ru

Воскресенский Алексей Михайлович, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова». Ярославль, Россия. E-mail: voskresensky309@mail.ru

Гуцина Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования, Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО "Костромской государственный университет". г. Кострома, Россия. E-mail: gushina2008@yandex.ru

Капцов Александр Васильевич, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогической и прикладной психологии. Московский городской педагогический университет, Самарский филиал. E-mail: avkaptsov@mail.ru

Кашанов Артём Сергеевич, кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. Ярославль, Россия. E-mail: yarmirko@mail.ru

Кашанов Мергалис Мергалимович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»/ г. Ярославль, Россия. E-mail: smk007@bk.ru

Кенес Злата Сергеевна, студентка 5 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль подготовки «Логопедия». Институт педагогики, кафедра теории и методики дошкольного, начального и специального образования. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: knesset@tksu.ru

Киселёв Антон Васильевич, адъюнкт адъюнктуры и докторантуры. Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия, Санкт-Петербург. E-mail: angelferum1988@mail.ru

Кондратьев Дмитрий Андреевич, аспирант кафедры психологии развития и образования Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: boss.kondratyev@mail.ru

Кутакова Софья Сергеевна, студентка Института психологии. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. г. Калуга, Россия. E-mail: karchevass@tksu.ru

Литвишко Владимир Геннадьевич, иерей, проректор по воспитательной работе Религиозной организации ДОО ВПО «Калужская духовная семинария Калужской Епархии РПЦ», аспирант кафедры педагогики Института педагогики ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: litvishko@list.ru

Малюта Василий Игоревич, адъюнкт адъюнктуры и докторантуры. Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия, Санкт-Петербург. E-mail: lutavasily1990@mail.ru

Марченко Сергей Михайлович, Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, старший преподаватель кафедры военной педагогики факультета (военно-политической работы). Санкт-Петербург. Россия.

Мишакова Галина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры управления развитием образовательной организации, психологии и педагогики Муниципальное бюджетное образовательное учреждение организация дополнительного профессионального образования «Центр развития образования» городского округа Самара. E-mail: galami@list.ru

Насырова Ксения Дмитриевна, студент 5 курса Института педагогики. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: nasyrovaksenia24@gmail.com

Оболенский Артемий Олегович, магистрант НОЧУ ВО Московского института психоанализа, г. Москва, Росси), E-mail: aobolenskyo@yandex.ru

Петрова Дарья Игоревна, аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. Ярославль, Россия. E-mail: art.shevtsova@gmail.com

Портнова Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной адаптации организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: helgarf@gmail.com

Романенко Валентина Алексеевна – канд. псих. наук, доцент, педагог-психолог муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №1 имени полковника Воротынского Михаила Ивановича» поселка Воротыньск Бабынинского района Калужской области, Россия.

Скорик Иван Анатольевич, педагог - организатор Культурно -Просветительского Центра им. Ефима Честнякова. Муниципальное Бюджетное Учреждение Дополнительного Образования города Костромы. г. Кострома, Россия. E-mail: mastofasto@gmail.com

Таратун Олег Викторович, Пермское президентское кадетское училище войск национальной гвардии Российской Федерации, начальник училища, Пермь, Россия.

Тимофеева Кристина Сергеевна, магистрант 2-го курса очной формы обучения по программе 44.04.02 – Психология, профиль «Психологическое консультирование». Институт психологии. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: TimofeevaKS@tksu.ru

Томилина Инна Александровна, соискатель Института социологии и регионоведения ФГБОУ «Южный федеральный университет». г. Ростов-на-Дону, Россия. E-mail: i.tomilina@bk.ru

Турышева Александра Сергеевна, студентка 5 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль подготовки «Логопедия». Институт педагогики, кафедра теории и методики дошкольного, начального и специального образования, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» обучающийся. Калуга, Россия. E-mail: turyшеваas@tksu.ru

Усанина Мария Валерьевна, магистрант, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. Ярославль, Россия. E-mail: Mary.zhalilova@yandex.ru

Филатова Юлия Сергеевна, кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой клинической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ». Ярославль Россия. E-mail: y.s.filatova@mail.ru

Филиппова Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого». E-mail: filippovasa@tolstovsky.ru

Хавыло Алексей Викторович, кандидат психологических наук, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, заведующий научно-исследовательской лабораторией информационно-психологической безопасности, доцент кафедры общей и социальной психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: khavyloav@tksu.ru

Чикина Светлана Владимировна - учитель начальных классов высшей категории муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №1 имени полковника Воротынского Михаила Ивановича» поселка Воротыньск Бабынинского района Калужской области, Россия.

Шихалеева Анна Владимировна, начальник отдела психологической службы ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». г. Калуга, Россия. E-mail: shikhaleevaav@tksu.ru

Штрекер Нина Юрьевна, ORCID: 0000-0002-4527-959X, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: Shtreker_NJ@tksu.ru

Юнусалиева Зарина Фарходовна, студентка Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». г. Калуга, Россия. E-mail: yunusalievazf@tksu.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Alekseenko Natalya Valerievna, primary school teacher of highest category of the municipal state educational institution "Secondary school № 1 named after commander Mikhail Ivanovich Vorotynsky" of Vorotynsk settlement, Babyninsky district, Kaluga region, Russia.

Antokhina Valentina Aleksandrovna, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Department of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education of Institute of Pedagogy. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky". Kaluga, Russia. E-mail: antokhina-va@yandex.ru

Bagdasaryan Arkady Semyonovich, Master's degree student, field of study 44.04.02 Psychological and Pedagogical Education. Master's degree program "Psychology and Social Pedagogy". Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: arkadiy30900@mail.ru

Belinskaya Tatyana Vladimirovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Director of Institute of Psychology, Kaluga, Russia, E-mail: belinskayatv@tksu.ru

Bogomolova Elena Anatolyevna, Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Department of Developmental and Educational Psychology at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: bogomolovaea@tksu.ru

Voskresensky Alexey Mikhailovich, Senior Lecturer at Department of Pedagogy and Educational Psychology at Yaroslavl State University named after P.G. Demidov. Yaroslavl, Russia. E-mail: voskresensky309@mail.ru

Gushchina Tatiana Nikolaevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Psychological and Pedagogical Education, Institute of Pedagogy and Psychology, Kostroma State University, Kostroma, Russia. E-mail: gushina2008@yandex.ru

Kaptsov Alexander Vasilievich, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Pedagogical and Applied Psychology. Moscow City Pedagogical University, Samara branch. E-mail: av-kaptsov@mail.ru

Kashapov Artyom Sergeevich, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Educational Psychology, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov. Yaroslavl, Russia. E-mail: yarmirko@mail.ru

Kashapov Mergalyas Mergalimovich, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Educational Psychology at Yaroslavl State University named after P.G. Demidov. Yaroslavl, Russia. E-mail: smk007@bk.ru

Kenes Zlata Sergeevna, 5th-year student, specialty «Special (defectological) education», Bachelor program «Speech Therapy». Institute of Pedagogy, Department of Preschool, School and Special education. Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: kneset@tksu.ru

Kiselev Anton Vasilyevich, Military Order of Zhukov Academy of National Guard Troops of Russian Federation, Adjunct (Postgraduate Student) of Adjunct and Doctoral Department of Research Center. Saint Petersburg, Russia, E-mail: angelferum1988@mail.ru

Kondratiev Dmitry Andreevich, Postgraduate Student of Department of Developmental and Educational Psychology at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: boss.kondratew@mail.ru

Kutakova Sofia Sergeevna, student, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski. E-mail: karchevass@tksu.ru

Litvishko Vladimir Gennadievich, Priest, Vice-Rector for Educational Work of Religious Organization of Higher Education Institution "Kaluga Spiritual Seminary of Kaluga Diocese of Russian Orthodox Church", Postgraduate Student of Department of Pedagogy of Institute of Pedagogy at Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky". Kaluga, Russia. E-mail: litvishko@list.ru

Malyuta Vasily Igorevich, Adjunct of Adjunct and Doctoral Studies. Military Order of Zhukov Academy of National Guard Troops of Russian Federation, Russia, St. Petersburg. E-mail: lutavasily1990@mail.ru

Marchenko Sergey Mikhailovich, Military Order of Zhukov Academy of National Guard Troops of Russian Federation, Senior Lecturer at Department of Military Pedagogy, Faculty of Military-Political Work. Saint Petersburg, Russia.

Mishakova Galina Aleksandrovna, Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Department of Educational Organization Development Management, Psychology and Pedagogy, Municipal Budgetary Educational Institution of Additional Professional Education "Center for Education Development" of Samara City District. E-mail: galami@list.ru

Nasyrova Ksenia Dmitrievna, 5th-year student of Institute of Pedagogy. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky". Kaluga, Russia. E-mail: nasyrovaksenia24@gmail.com

Obolensky Artemy Olegovich, Master's student of the Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia), E-mail: aobolenskyo@yandex.ru

Petrova Daria Igorevna., Postgraduate student of Department of Pedagogy and Educational Psychology, Yaroslavl State University named after P. G. Demidov. Yaroslavl, Russia. E-mail: art.shevtsova@gmail.com

Portnova Olga Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Department of Social Adaptation and Youth Work, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: helgarf@gmail.com

Romanenko Valentina Alekseevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, teacher-psychologist of municipal state educational institution "Secondary school № 1 named after the commander Mikhail Ivanovich Vorotynsky" of Vorotynsk settlement, Babyninsky district, Kaluga region, Russia.

Skorik Ivan Anatolyevich, teacher-organizer of Cultural and Educational Center named after Yefim Chestnyakov. Municipal Budgetary Institution of Additional Education of Kostroma city, Kostroma, Russia. E-mail: mastofasto@gmail.com

Taratun Oleg Viktorovich, Perm Presidential Cadet School of National Guard Troops of Russian Federation, Head of School. Perm, Russia.

Timofeeva Kristina Sergeevna, 2nd year full-time Master's degree student at program 44.04.02 – Psychology, training course “Psychological Counseling”. Institute of Psychology. FSBEE HE “Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky”, Kaluga, Russia. E-mail: TimofeevaKS@tksu.ru

Tomilina Inna Aleksandrovna, candidate of Institute of Sociology and Regional Studies of Southern Federal University. Rostov-on-Don, Russia. E-mail: i.tomilina@bk.

Turyшева Alexandra Sergeevna, 5th-year student, specialty «Special (defectological) education», Bachelor program «Speech Therapy». Institute of Pedagogy, Department of Preschool, School and Special Education. Kaluga State University named by K. E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: turyshevaas@tksu.ru

Usanina Maria Valerievna, Master's degree student, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov. Yaroslavl, Russia. E-mail: Mary.zhalilova@yandex.ru

Filatova Yulia Sergeevna, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Clinical Psychology, Yaroslavl State Medical University of Ministry of Health of Russian Federation. Yaroslavl, Russia. E-mail: y.s.filatova@mail.ru

Filippova Svetlana Anatolyevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor of Department of Psychology and Pedagogy at Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy. E-mail: filippovasa@tolstovsky.ru

Chikina Svetlana Vladimirovna, elementary school teacher of highest category at Municipal State Educational Institution "Secondary School № 1 named after Mikhail Ivanovich Vorotynsky" of Vorotynsk settlement, Babyninsky district, Kaluga region. Russia.

Khavylo Alexey Viktorovich, Candidate of Psychological Sciences, Head of Research Laboratory of Information and Psychological Security, associate professor, Department of General and Social Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: khavyloav@tksu.ru

Shtreker Nina Yurievna, ORCID: 0000-0002-4527-959X, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Philological Sciences, Professor, professor of Department of Theory and Methods of Preschool, Primary, and Special Education at Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: Shtreker_NJ@tksu.ru

Yunusaliyeva Zarina Farkhodovna, student of Institute of Psychology at Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: yunusaliyevazf@tksu.ru

ВЕСТНИК КАЛУЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия «Психологические науки. Педагогические науки»

Научный журнал

Том 9. Выпуск 2 (2026)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
от 03.06.2022 ПИ № ФС 77-83369

Дата выхода в свет 28.08.2026. Формат 60х84/8.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. 20. Тираж 500 экз.
Максимальный объём 160 страниц формата А4
Издательство КГУ им. К.Э. Циолковского. 248023 Калуга, ул. Разина, 22/48.



Отпечатано «Наша Полиграфия». 248600 Калуга, Грабцевское шоссе, 126
Лицензия ПЛД № 42-29 от 23.12.99.

