

ISSN 2658-6568

ВЕСТНИК

Калужского университета



Серия 1.

Психологические науки.
Педагогические науки.

Том 9

**Выпуск 1
(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 И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОЕКТЫ.....	5
<i>Штрекер Н.Ю., Амелина Д.И.</i>	
ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ СРЕДСТВАМИ СКАЗОК.....	5
<i>Пронина Е.В.</i>	
ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН (ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРТНОГО РЕВЮ).....	12
<i>Краснощеченко И.П., Дунаева Т.Е.</i>	
ТЕХНОЛОГИЯ «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ» В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ОСОБЕННЫМИ ЛЮДЬМИ: ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТА И НЕКОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	18
<i>Сотникова М.С.</i>	
ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ): АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	29
<i>Аубакир Г.С., Шавалиева Г.М., Галиева С.Ю.</i>	
ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ УЧАЩИХСЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ.....	36
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	47
<i>Карачун В.Ю., Кашанов М.М.</i>	
АБНОТИВНОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ ТРЕНЕРА.....	47
<i>Авраменко Н.Н., Карелова П.Д.</i>	
СВЯЗЬ УРОВНЯ ЭМПАТИИ И РЕФЛЕКСИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	55
<i>Савин Е.Ю., Брулева К.С.</i>	
ИНТЕЛЛЕКТ, ЭМПАТИЯ И ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ КАК УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ.....	65
<i>Хавыло А.В., Плехова Л.М.</i>	
РИСКОВАННОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ КАК МАРКЕР ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В РАМКАХ ТЕХНОСОМАТИЧЕСКОЙ ПЕТЛИ: РОЛЬ АГРЕССИВНОСТИ И АУТОАГРЕССИИ.....	78
<i>Пацакула И.И.</i>	
ТЕМПЕРАМЕНТ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.....	87
<i>Лудивина Да Граса Фария, Хотеева Р.И.</i>	
ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ.....	94

Евмененко Е.С.

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И УСПЕШНОСТЬ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО
СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЛЕЧЕБНОЕ ДЕЛО»..... 103**

Персианинов Д.Г., Даренских С.С.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИИ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ВОДИТЕЛЕЙ
РАЗНОГО ПОЛА..... 108**

Маймусов П.В., Маймусова Т.Д.

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ
СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СТРАТЕГИИ
РАЗВИТИЯ И ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МИКРОКЛИМАТ 116**

Шабалдина А.В.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
УСЛОВИЙ И ФАКТОРОВ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СОТРУДНИКОВ В КОНТЕКСТЕ
КАДРОВОГО РЕЗЕРВА..... 124**

Бабкова М.С., Подольская И.А.

**ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ ТИПОМ
ГЕСТАЦИОННОЙ ДОМИНАТЫ..... 131**

Хотеева Р.И., Кузина К.С.

**ПОЖИЛЫЕ ЛЮДИ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ: БЛАГО И ВОЗМОЖНОСТИ ИЛИ
УГРОЗЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ? 142**

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 151

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОЕКТЫ

УДК 373.3

DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_5

Н.Ю. Штрекер, Д.И. Амелина

ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ СРЕДСТВАМИ СКАЗОК

Аннотация. Статья посвящена выявлению педагогического потенциала сказок в воспитании обучающихся начальных классов на уроках литературного чтения. Акцент делается на методических подходах к использованию сказок в воспитательных целях. Отмечены психолого-педагогические особенности восприятия сказок детьми младшего школьного возраста. Представлен анализ учебников по литературному чтению учебно-методического комплекта «Школа России» с точки зрения использования сказок в воспитании учащихся. Кратко изложены результаты эмпирического исследования по реализации воспитательного потенциала сказок на уроках литературного чтения по данной программе обучения. Использовались теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, обобщение полученных научных данных) и эмпирические (наблюдение за обучающимися, проведение бесед, анкетирование для получения информации о воспитанности младших школьников) методы исследования. В результате исследования выявлена эффективность воспитательной работы с обучающимися средствами сказок разных жанров.

Ключевые слова: воспитание, обучающиеся начальных классов, литературное чтение, воспитательный потенциал сказок.

Для цитирования: Штрекер Н.Ю., Амелина Д.И. Воспитание младших школьников на уроках литературного чтения средствами сказок // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 1. С. 5-12. DOI DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_5.

Введение. В современной начальной школе реализуется обновленный Федеральный государственный образовательный стандарт, согласно которому воспитание является неотъемлемой частью образовательной программы и направлено на формирование у обучающихся начальных классов нравственных, социальных, гражданских и культурных ценностей. «Новые стандарты второго поколения заявляют о приоритете культурологической парадигмы в образовании, о превращении знаний в интеллектуальный и духовный фактор, что свидетельствует о нарастании процесса осмысления и глубокого пересмотра тактики и стратегии гуманитарного и прежде всего литературного образования школьников» [10, с.9].

Одним из действенных педагогических ресурсов образовательного и воспитательного процессов становится художественная литература, в том числе – сказка. Сказка - это не только жанр устного народного творчества, но и мощный воспитательный инструмент, входящий в состав культурного кода нации. Её сюжетная структура, образы и моральные конфликты несут в себе значительный нравственно-этический потенциал. Через сказочные истории учащиеся получают

представления о категориях добра и зла, честности, сострадания.

Исследовательская часть. Методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, обобщение полученных научных данных), эмпирические (наблюдение за обучающимися, проведение бесед, анкетирование для получения информации о воспитанности младших школьников, оценка эффективности воспитательной работы).

Результаты исследования. Теоретической базой исследования послужили: теоретические и практические исследования в области анализа литературных произведений (Г.И. Беленький, Т.Г. Браже, Г.Н. Ионин, М.Г. Качурин, Т.Ф. Курдюмова, В.Г. Маранцман, З.И. Рез и др.), в исследовании вопросов литературного развития обучающихся (В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская и др.), формирования читательских умений (Л.Я. Гришина, Н.Я. Мещерякова, А.М. Сафонова и др.); исследования, посвященные вопросам нравственного воспитания детей (Ш.А. Амонашвили, Е.П. Белозерцев, Д. Дьюи, Я.А. Коменский, А. Маслоу, Н.И. Пирогов, В.А. Слостенин, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.).

Анализ литературы по теме исследования позволил установить, что педагогический потенциал сказок в воспитательном процессе на уроках литературного чтения многогранен и разнообразен. Сказка выполняет множество функций, направленных на воспитание нравственных, культурных, эстетических, патриотических и других аспектов личности ребёнка. Через сказку дети знакомятся с культурой, развивают свои эмоциональные и интеллектуальные способности, формируют нравственные ориентиры [1]. Используя педагогический потенциал сказки, педагоги могут не только сделать обучение более увлекательным, но и заложить основы для формирования гармонично развитой личности. При этом учителю необходимо учитывать психолого-педагогические особенности младших школьников при восприятии сказок разных жанров (волшебные, бытовые, сказки о животных) [8,11,15]. В процессе погружения в сказочный сюжет дети идентифицируют себя с героями, переживают с ними приключения, находят выход из конфликтных ситуаций. Через сказку младший школьник обогащает внутренний мир, расширяет словарный запас и развивает воображение. Сказка помогает ребёнку осознать причинно-следственные связи, что особенно важно для формирования моральных представлений. Восприятие сказок младшими школьниками характеризуется следующими психолого-педагогическими особенностями: 1) Эмоциональное вовлечение. Дети эмоционально переживают события сказки, особенно когда они связаны с трудностями и конфликтами; 2) Образное мышление. У детей активно развивается воображение, поэтому они глубже воспринимают образы, метафоры и символику сказок; 3) Идентификация себя с героями. Дети ассоциируют себя с персонажами, перенимая их поступки, что помогает формировать положительные модели поведения; 4) Осознание нравственных уроков [5]. Сказка позволяет детям усвоить нравственные принципы, такие как честность, смелость, дружба, ответственность и взаимопомощь, в понятной и доступной форме [4,8]. Обучающиеся начальной школы по-разному воспринимают произведения в зависимости от своего возраста и читательского опыта. С обучающимися 1-2 классов следует больше сосредоточиться на обсуждении ключевых событий и эмоциональных реакций. С обучающимися 3-4 классов нужно проводить более глубокий анализ, больше внимания уделять обсуждению мотивов героев, авторскому замыслу и поступкам персонажей. Кроме того, нужно научить детей задавать вопросы по тексту и размышлять над прочитанным. Это помогает детям глубже понимать содержание, осознавать авторскую позицию и видеть, что за сюжетом сказки

стоит определённая идея или мораль [3]. Поскольку младшие школьники часто воспринимают сказки через знакомые жизненные ситуации, важно обсуждать события сказок на примере реальных ситуаций или знакомых жизненных явлений. Это помогает детям увидеть, что сказки могут быть близки к их повседневному опыту, а также расширяет их способность интерпретировать сюжет [7].

Работа со сказками на уроках литературного чтения выстраивалась нами по следующему алгоритму: 1) *Подготовительная беседа*, цель которой – сформировать у младших школьников эмоциональный настрой и интерес к будущему чтению. 2) *Первичное восприятие и анализ произведения* фокусируется на первом знакомстве с текстом, когда дети могут насладиться сказкой и пережить эмоции, связанные с её сюжетом. Это помогает детям воспринимать сказку целостно и эмоционально, что развивает эмпатию и способность к сочувствию, важные для нравственного воспитания. 3) *Вторичное восприятие и анализ текста*. На этом этапе обучающиеся читают сказку самостоятельно, детально разбирая её по частям. Это способствует формированию у детей критического мышления, умения анализировать поведение героев и делать выводы о моральных аспектах их поступков. 4) *Обобщающая беседа*. Обсуждение темы и главной мысли. Учитель объясняет детям разницу между темой и главной мыслью, помогая им понять, что тема – это общее направление, то, о ком или о чём говорится в тексте (например, дружба). Тогда как основная мысль – это то, что автор хочет донести до читателя в рамках этой темы (например, дружба помогает преодолевать трудности). Ученики высказывают свои мнения о том, какова тема произведения и какова его главная мысль, размышляют, какое послание хотел оставить им автор. Учитель может задать вопросы, чтобы дети смогли связать это с личным опытом: «Как вы думаете, какие события из нашей жизни напоминают сюжет этой сказки?», «Какие ситуации из реальной жизни могут научить вас тому же, чему учит эта сказка?», «Как главная мысль сказки может помочь нам в повседневных событиях?». Каждый этап работы над сказкой раскрывает как познавательные, так и воспитательные стороны обучения, помогая ученикам осознать важность нравственных ценностей.

Для реализации педагогического потенциала сказок в воспитании обучающихся начальных классов на уроках литературного чтения известные методисты и исследователи предлагают различные приёмы и методы, направленные на духовно-нравственное, гражданско-патриотическое,

эстетическое, трудовое и экологическое воспитание детей: инсценировка и драматизация сказок; использование сказок в качестве примера для разрешения конфликтов; сказкотерапия и работа с эмоциональным состоянием; метод активного анализа сказок, которые заключаются в разборе мотивов и поступков героев, их сравнении и обсуждении с детьми. Такой метод помогает детям учиться сопереживанию и формирует осознанное отношение к нравственным понятиям [2, 8].

В контексте формирования личностных качеств младших школьников через сказку на уроках литературного чтения отметим, что эффективное использование её потенциала возможно при опоре на современные педагогические технологии, способствующие реализации воспитательных задач. Рассмотрим эти технологии: 1) *Проблемно-диалоговые технологии* обучения основаны на активном включении обучающихся в процесс познания через постановку содержательных вопросов и организацию коллективного обсуждения. В ходе анализа сказочного текста педагог предлагает проблемные ситуации, моральные дилеммы и оценочные задачи: «Почему герой поступил именно так?», «Какой выбор был бы справедливее?». Это побуждает детей не только воспроизводить содержание, но и осмысливать нравственные аспекты сказок. 2) *Технология критического мышления* ориентирована на формирование у обучающихся способности к осознанному чтению, анализу поступков героев, выявлению причинно-следственных связей и оценке моральных последствий событий. Использование этой технологии учит детей рассуждать самостоятельно, уметь сомневаться, задавать вопросы и приходиться к выводам на основе собственного анализа. 3) *Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)* позволяет сделать процесс изучения сказки более наглядным и интерактивным. В условиях цифровизации образования они становятся неотъемлемым компонентом учебного процесса. В частности, педагог может применять мультимедийные презентации с иллюстрациями и звуковым сопровождением, электронные книги и аудио сказки, адаптированные для младших школьников, интерактивные викторины и игры, направленные на проверку понимания текста. Визуализация содержания помогает обучающимся начальной школы лучше понимать сюжет, идентифицировать характеры персонажей и глубже воспринимать эмоциональный подтекст произведения [12].

Нами проведен анализ учебников по литературному чтению УМК «Школа России» с точки зрения использования сказок в воспитании обучающихся начальных классов. Установлено, что учебно-методический комплект (УМК) «Школа

России» имеет большой педагогический потенциал в воспитании обучающихся с помощью сказок. В содержании учебников данного УМК авторов Л.Ф. Климановой, В.Г. Горещкого, М.В. Головановой сказки занимают значительное место, начиная с первого класса. Это произведения как русских, так и зарубежных авторов, которые позволяют детям познакомиться с культурным наследием разных народов и сформировать уважительное отношение к многообразию культур.

В каждом классе подбирается материал, соответствующий возрастным особенностям детей. Программа рассчитана на постепенное развитие читательских и творческих способностей, а также на воспитание доброты, честности, ответственности и трудолюбия. Работа над сказками ведётся на постоянной основе, что помогает расширять кругозор учеников и знакомить их с основами литературоведения. С первых дней учитель погружает обучающихся начальных классов в мир сказок, задаёт вопросы, направляющие детей на размышление о персонажах и их поступках, помогает детям описывать характеры героев, объяснять, почему они так поступили. Это первый шаг к осознанному восприятию текста, развитию аналитического мышления и формированию способности самостоятельно оценивать поступки, выявлять причины и следствия событий. Кроме того, такая работа над сказками закладывает основы воспитания, формируя у детей умения сопереживать другим, понимать важность честности и справедливости, а также ценить дружбу и взаимопомощь. Отметим, что учебники по литературному чтению УМК «Школа России» успешно интегрируют сказки в учебный процесс, используя их как эффективный инструмент воспитания младших школьников. На протяжении всех четырёх лет обучающиеся начальных классов с помощью сказок не только знакомятся с культурным наследием, но и постепенно усваивают базовые этические нормы, учатся различать добро и зло, понимать последствия своих поступков, развивают чувство ответственности, трудолюбие, эмпатию и взаимовыручку. Это обогащает их внутренний мир, закладывая основу для формирования личности, способной к осознанному выбору и обладающей моральными принципами.

С целью выявления влияния педагогического потенциала сказок на воспитание нравственных качеств обучающихся нами было проведено эмпирическое исследование. Оно включало диагностический, формирующий, контрольный этапы. Целью констатирующего этапа эмпирического исследования являлось определение исходного уровня воспитанности обучающихся начальных классов. Базой для проведения эмпирической

работы стала МБОУ «СОШ № 13» г. Калуги. В исследовании приняли участие обучающиеся 2 «В» и 2 «Е» классов в составе 62 человек. Для определения исходного уровня воспитанности мы выбрали тестирование по методике Н.Е. Щурковой и адаптированное для обучающихся начальной школы В.М. Ивановой, Т.В. Павловой, Е.Н. Степановым. Мы полагаем, что эта методика выделяется своей многогранностью, а адаптированный характер делает её доступной и понятной для обучающихся начальных классов, что обеспечивает достоверность результатов и повышает точность диагностики. Данная диагностика проводилась в виде тестирования и предполагала выявление уровня отношения обучающихся начальных классов к различным аспектам жизни: к окружающим, к своей личности, к работе и труду, к образованию, к культуре и социуму. Также исследование было направлено на выявления уровня воспитанности таких важных качеств личности, как доброта, чуткость, сострадание, дружелюбность, добросовестность, искренность, порядочность, прилежание. Примеры вопросов диагностики: 1. На пути стоит одноклассник. Тебе надо пройти. Что ты сделаешь? а) обойду, не потревожив; б) отодвину и пройду; в) смотря какое будет настроение. 2. Ты опаздываешь в школу. Видишь, что кому-то стало плохо. Что ты делаешь? а) тороплюсь в школу; б) если кто-то бросится на помощь, я тоже пойду; в) звоню по телефону 03, останавливаю прохожих. 3. Некий волшебник предлагает тебе устроить твою жизнь обеспеченной без необходимости учиться. Что ты ему ответишь? а) соглашусь с благодарностью; б) сначала узнаю, скольким он обеспечил таким образом существование; в) отказываюсь решительно и т.п.

Целью формирующего этапа эмпирического исследования являлась работа по воспитанию обучающихся начальных классов с помощью сказок на уроках литературного чтения. Задачами формирующего этапа эмпирического исследования являлись: планирование и проведение уроков литературного чтения с использованием сказок, направленных на воспитание обучающихся начальных классов; использование сказок для анализа чувств и эмоций героев, чтобы помочь детям лучше понимать свои собственные эмоции, а также эмоции окружающих, развивать эмпатию; обсуждение и закрепление моральных уроков, заложенных в сказках, чтобы помочь детям формировать представления о добре и зле, честности, дружбе и других важных ценностях.

В экспериментальной группе проведена углубленная воспитательная работа со сказками. В отличие от обычных уроков чтения, где внимание уделяется в основном пониманию содержания

и развитию навыков чтения, углубленная работа по реализации воспитательного потенциала сказок предполагает более детальный и многогранный анализ текста с точки зрения поступков героев, их мотивации, моральных уроков, которые они преподносят. Такая работа включает в себя: изучение характеров героев, их сильных и слабых сторон, их развитие в ходе повествования; поиск скрытых смыслов и символов, которые автор мог использовать для передачи своих идей; использование ролевых игр и творческих заданий для более глубокого понимания и усвоения материала; обсуждение того, как уроки, извлечённые из сказок, могут быть применимы в повседневной жизни.

Пример: Работа над сказкой Ш. Перро «Кот в сапогах». На подготовительном этапе обучающимся предлагались загадки о персонажах сказок Шарля Перро, что позволило актуализировать знания детей и создать интерес к теме. Далее следовал краткий рассказ об авторе, его биографии и вкладе в детскую литературу. Ученикам предлагались вопросы, стимулирующие предвосхищение сюжета: что может произойти в сказке, каким будет главный герой и его поступки. После первичного прослушивания сказки обсуждались предположения учеников, их эмоции и впечатления от произведения. Дети размышляли о том, повезло ли младшему сыну, получившему в наследство только кота. В процессе повторного чтения и анализа ученики читали сказку по частям, останавливаясь на ключевых эпизодах. Внимание уделялось чувствам персонажей, причинам их поступков, логике развития событий. Обучающиеся отвечали на вопросы: «Почему кот решил помочь своему хозяину?», «Какие хитрости он использовал?», «Что позволило ему перехитрить великана?». Также был составлен план сказки, восстановлена последовательность событий. В рамках нравственного осмысления обсуждались пословицы, раскрывающие темы смекалки, трудолюбия и честности. В обобщающей части обсуждались жанровые признаки: авторская волшебная сказка, наличие фантастических элементов, волшебных превращений. Формулировалась основная идея произведения, обсуждались действия персонажей и извлекаемые из них уроки. Творческое задание заключалось в написании сочинения-рассуждения на тему: «Кот в сапогах – хитрец или обманщик?». Дети аргументировали свою точку зрения, приводя примеры из текста, что способствовало развитию критического мышления и воспитанию личностных качеств учеников.

В ходе проведённого исследования были получены данные, свидетельствующие о положительной динамике в уровне воспитанности учеников как в экспериментальной, так и в контрольной

группах. В обеих группах, как до, так и после эксперимента, отсутствуют ученики с низким уровнем воспитанности, что свидетельствует о высоком уровне сформированности нравственных качеств среди всех участников исследования. Экспериментальная группа демонстрирует более выраженное улучшение по сравнению с контрольной группой, что указывает на эффективность применяемых методик и подходов в рамках формирующего эксперимента. У обучающихся в экспериментальной группе повысился уровень осознанности в оценке поступков литературных героев и собственного поведения. Школьники стали чаще проявлять такие качества, как доброта, отзывчивость, справедливость и уважение к окружающим, а также они стали чаще задумываться о смысле своих поступков, задаваться вопросами «что хорошо, а что плохо», стремились делать выбор в пользу социально одобряемых действий. Всё это свидетельствует о том, что сказки действительно выполняют важную воспитательную функцию, способствуют формированию внутренней нравственной позиции ребёнка и укрепляют его личностные ориентиры.

На заключительном этапе были разработаны методические рекомендации для учителей начальных классов, направленные на реализацию педагогического потенциала сказок в воспитании младших школьников на уроках литературного чтения. В них подчёркивается, что сказка воздействует на ребёнка эмоционально, помогая формировать представления о добре, справедливости, честности и других ценностях. Рекомендации описывают поэтапную работу с текстом сказки: от подготовки к чтению до творческого осмысления. Особое внимание уделяется сохранению волшебства сказки, выразительной подаче и вопросам, побуждающим к размышлению над поступками

героев и сопоставлению их с личным опытом. Рекомендации, на наш взгляд, способствуют превращению обычного урока литературного чтения по изучению сказки в важный этап нравственного становления младшего школьника.

Заключение. В условиях современных вызовов, когда на детей влияет множество внешних факторов, особенно важно использовать такие формы воспитания, которые понятны, близки и эмоционально значимы для ребёнка. В этом контексте сказка, как неотъемлемая часть культурного и педагогического наследия, гармонично входит в структуру школьного образования и выполняет важную воспитательную миссию, соответствующую современным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Использование сказок на уроках литературного чтения, при поддержке разнообразных методов и педагогических технологий, позволяет учителю эффективно воздействовать на формирование личности младших школьников. Подобный подход способствует развитию критического мышления у детей, так как они учатся анализировать поступки героев, находить логические связи и оценивать их с разных сторон.

Исследуемая проблема не исчерпана и открывает широкие перспективы для дальнейших научных разработок. Представляется целесообразным расширение возрастных рамок исследования, а также изучение влияния сказки на развитие эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков и межкультурной толерантности у младших школьников. Всё это подчёркивает актуальность и перспективность дальнейшего изучения педагогического потенциала сказок в контексте современных задач образования и воспитания.

Список литературы:

1. Адамова, А. Г. Духовно-нравственное воспитание младших школьников во внеучебной деятельности на основе системного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Адамова Анна Геннадьевна ; Моск. гос. гуманитар. ун-т. – Москва, 2008. – 24 с. – Текст непосредственный.
2. Бабковская, К. В. Русская сказка XIX-XXI веков: народная – наивная – массовая – литературная на материале сказок Тверского края : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01, 10.01.09 / Бабковская Ксения Геннадьевна ; Тверской государственный университет. – Тверь, 2010. – 20 с. – Текст непосредственный.
3. Белинский, В. Г. О Детской литературе и детском чтении / В. Г. Белинский. – Москва : Юрайт, 2019. – 199 с. – Текст непосредственный.
4. Браже, Т. Г. Методика литературного анализа в младших классах / Т. Г. Браже. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 170 с. – Текст непосредственный.
5. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 244 с. – Текст непосредственный.
6. Кольцова, И. Н. Социокультурные функции сказки : автореф. дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Кольцова Ирина Николаевна ; Гуманитарно-художественный институт

- Нижегородского архитектурно-строительного университета. – Нижний Новгород, 2000. – 29 с. – Текст непосредственный.
7. Мещерякова, Н. Я. Развитие читательской компетенции через сказку / Н. Я. Мещерякова. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 182 с. – Текст непосредственный.
 8. Наговицын, А. Е. Типология сказки / А.Е. Наговицын, В.И. Пономарева. – Москва : Генезис, 2011. – 336 с. – Текст : непосредственный.
 9. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци // Составители В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – Серия «Библиотека учителя». – Москва : Просвещение, 1989. – 325 с. – Текст непосредственный.
 10. Сосновская, И. В. Методика преподавания литературы в современной школе : монография / И. В. Сосновская. – Иркутск : ВСГАО, 2016. – 307 с. – Текст непосредственный.
 11. Шестипалова, К. П. Изучение сказок разных типов в начальной школе : методическое пособие / К. П. Шестипалова – Москва : Русское слово, 2021. – 71 с. – Текст непосредственный.
 12. Штрекер, Н. Ю. Истоки и традиции развития начального филологического образования / Н.Ю. Штрекер. - Начальное филологическое образование и подготовка учителя: истоки и современность, традиции и инновации» // Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции – Москва, МГПУ, 20-21 февраля 2014 г. – Москва: МГПУ, 2014. – С. 9-14. – Текст непосредственный.
 13. Штрекер, Н. Ю. Подготовка педагогов к реализации этнокультурного компонента в системе начального филологического образования : монография / Н. Ю. Штрекер. – Калуга : КГУ им. К.Э. Циолковского, 2023. – 140 с. – Текст : непосредственный.
 14. Штрекер Н. Ю., Савотина Н. А. Развитие духовно-нравственных ценностей старшеклассников в современной школе: монография/ Н. Ю. Штрекер, Н. А. Савотина. - Калуга, КГУ им. К.Э. Циолковского, 2022. – 164 с. – Текст : непосредственный.
 15. Эльконин, Д. Б. Возрастные и индивидуальные способности младших подростков / Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова. – Москва : Просвещение, 1967. – 360 с. – Текст непосредственный.

N.Y. Shtreker, D.I. Amelina

**EDUCATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN AT
LITERARY READING LESSONS BY MEANS OF FAIRY TALES**

Abstract. The article is devoted to identifying the pedagogical potential of fairy tales in the education of primary schoolchildren at Literature Reading lessons. The emphasis is put on methodological approaches to using fairy tales for educational purposes. The article highlights the psychological and pedagogical features of the perception of fairy tales by primary schoolchildren. The article presents an analysis of the Literary Reading textbooks of the "School of Russia" educational complex from the perspective of using fairy tales in the upbringing of pupils. The results of an empirical study on the implementation of the educational potential of fairy tales at Literary Reading lessons using this educational program are briefly described. The study used theoretical (analysis of psychological and pedagogical literature, generalization of scientific data) and empirical (observation of pupils, interviews, and questionnaires to obtain information about the upbringing of primary schoolchildren) research methods. The study revealed the effectiveness of educational work with pupils using fairy tales of various genres.

Keywords: education, primary schoolchildren, literary reading, educational potential of fairy tales.

References:

1. Adamova, A.G. Spiritual and moral education of younger schoolchildren in extracurricular activities based on systematic approach: Abstract of diss. ... Cand. Ped. Sciences; 13.00.01 / Adamova Anna Gennedyevna: Moscow State University of Humanities. Moscow, 2088. – 24 p.- Text: direct.
2. Babkovskaya, K.V. Russian fairy tales of 19th-21st centuries: folk – naïve – mass - literary on material of Tver Region fairy tales: Abstract of diss. ... Cand. Philol. Sciences: 10.01.01, 10.01.09 / Babkovskaya Kseniya Gennadyevna: Tver State University. - Tver, 2010. – 20 p. – Text: direct.
3. Belinsky, V.G. On children's literature and children's reading / V.G. Belinsky. - Moscow: Yurait, 2019. - 199 p. – Text: direct.
4. Brazhe, T.G. Methods of literary analysis at primary school / T.G. Brazhe. - St. Petersburg: Peter, 2008. - 170 p. – Text: direct.

5. Vygotsky, L.S. Issues of child psychology / L.S. Vygotsky - St. Petersburg: Soyuz, 1997. -244 p. Text: direct.
6. Koltsova, I.N. Sociocultural functions of fairy tales: Abstract of diss. ... Cand. Culture Studies: 24.00.01 / Koltsova Irina Nilolayevna: Humanities and Art Institute of Nizhny Novgorod University of Architecture and Civil Engineering, Nizhny Novgorod, 2000. – 29 p. – Text: direct.
7. Meshcheryakova, N.Ya. Development of reading competence through fairy tale / N.Ya. Meshcheryakova. - St. Petersburg: Peter, 2012. - 182 p. Text: direct.
8. Nagovitsyn, A.E. Typology of fairy tales / A.E. Nagovitsyn, V.I. Ponomareva. - Moscow: Genesis, 2011. - 336 p. Text: direct.
9. Pedagogical Heritage / Comenius J.A., Locke D., Rousseau J.-J. and I.G. Pestalozzi (1989) // Compiled by V.M. Klarin and A.N. Dzhurinsky. – Series “Teacher’s library”. - Moscow: Prosveshchenie, 1989. - 325 p. – Text: direct.
10. Sosnovskaya, I.V. Methods of teaching Literature at modern schools: monograph / I.V. Sosnovskaya. - Irkutsk: ESSAE, 2016. - 307 p. Text: direct.
11. Shestipalova, K.P. Study of fairy tales of different types at primary school: methodical manual / K.P. Shestipalova - Moscow: Russkoye slovo, 2021. - 71 p. Text: direct.
12. Shtreker, N.Yu. Origins and traditions of development of primary philological education / N.Yu. Shtreker. – Primary philological education and teacher’s training: origins and modern times, traditions and innovations // Collection of materials of All-Russian scientific and practical conference. – Moscow: MSPU, February 20-21, 2014. – Moscow: MSPU, 2014. - P. 9-14. Text: direct.
13. Shtreker, N.Yu. Teachers’ training to implement ethnocultural component in system of primary philological education: monograph / N.Yu. Shtreker. - Kaluga: KSU named after K.E. Tsiolkovsky, 2023. - 140 p. Text: direct.
14. Shtreker, Savotina N.A. Development of spiritual and moral values of high school pupils at modern school: monograph / N.Yu. Shtreker, N.A. Savotina – Kaluga, KSU named after K.E. Tsiolovssky, 2022. – 164 p. Text: direct.
15. Elkonin, D.B. Age and individual abilities of younger adolescents / D.B. Elkonin, T.V. Dragunova. - Moscow: Prosveshcheniye, 1967. - 360 p. – Text: direct.

Статья поступила в редакцию 30.11.2025 г.

Е.В. Пронина
**ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ МЕТОДЫ
В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН
(ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРТНОГО РЕВЮ)**

Аннотация. Статья посвящена анализу проектно-ориентированных методов обучения в преподавании гуманитарных дисциплин в высшей школе и описанию авторского опыта проведения практических занятий в формате экспертного ревью студенческих научных работ. Актуальность исследования обусловлена переходом современного высшего образования к компетентностной модели, ориентированной на развитие исследовательской самостоятельности, критического мышления и профессиональных навыков студентов. В статье обосновывается педагогический потенциал проектной и исследовательской деятельности как средства интеграции теоретического знания и практики. Центральное внимание уделяется методике экспертного ревью курсовых работ, выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций, реализуемой в форме групповой взаимооценки и публичной научной дискуссии. Подробно описаны этапы организации ревью, критерии анализа исследовательских текстов и формат представления результатов. Показано, что участие студентов в роли экспертов способствует формированию умений научного анализа, проектирования исследования, аргументации и публичного выступления, а также развитию навыков академического взаимодействия и сотрудничества. Отмечается положительное влияние метода на качество студенческих работ, уровень мотивации и вовлеченности обучающихся. Делается вывод о том, что экспертное ревью является эффективной формой проектно-исследовательского обучения, позволяющей моделировать реальные практики научного сообщества и повышать качество подготовки студентов-гуманитариев к профессиональной и научной деятельности.

Ключевые слова: проектно-ориентированное обучение, гуманитарные дисциплины, экспертное ревью, исследовательские компетенции, высшее образование.

Для цитирования: Пронина Е.В. Проектно-ориентированные методы в преподавании гуманитарных дисциплин (опыт проведения экспертного ревью) // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 1. С. 12-17. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_12.

Актуальность исследования. Современное высшее образование в сфере гуманитарных дисциплин переживает переход к инновационным методикам обучения, ориентированным на активное участие студентов и развитие у них исследовательских и профессиональных компетенций. Актуальные исследования подчеркивают необходимость внедрения интерактивных, междисциплинарных и индивидуализированных методов, а также цифровых технологий в учебный процесс с целью повышения вовлеченности студентов, развития их критического мышления и способности к межкультурной коммуникации. Внедрение таких подходов – в том числе метод проектов, обучение через решение проблем и активное использование электронных ресурсов – призвано обеспечить более глубокое усвоение материала и формирование навыков, необходимых выпускникам для успешной карьеры [1, 5]. В контексте компетентностного подхода особое внимание уделяется развитию у студентов самостоятельности, умения проводить исследования и презентовать их результаты, что особенно

важно при подготовке выпускных квалификационных работ (ВКР) и магистерских диссертаций.

Одной из ключевых тенденций современного образования является переход от пассивной передачи знаний к методам, предполагающим самостоятельную деятельность обучающихся. В гуманитарных науках это означает отказ от доминирующих лекций в пользу дискуссий, проектов, кейсов, а также форм, стимулирующих студентов выступать в роли исследователей и экспертов. Проектное обучение, в частности, зарекомендовало себя как эффективный способ соединения теории с практикой: студенты включаются в работу над долгосрочными учебно-научными проектами, в ходе которых исследуют определенные проблемы, анализируют источники и создают собственные продукты – научные статьи, эссе, презентации и др. Проектный метод не только позволяет применить теоретические знания на практике, но и развивает у учащихся навыки планирования и организации деятельности. Аналогично, проблемно-ориентированное обучение через постановку

преподавателем сложных вопросов побуждает студентов к активному поиску решений и самостоятельному изучению материала, формируя критическое и творческое мышление. В совокупности такие активные методы делают обучение гуманитарным дисциплинам более осмысленным и лично значимым для студентов, что подтверждается ростом их мотивации и вовлеченности в образовательный процесс.

Одновременно с изменением методик обучения меняются и требования к организации учебного процесса. Университеты внедряют элементы проектной деятельности в программы: например, на факультете гуманитарных наук НИУ ВШЭ каждый студент за период обучения обязан набрать установленное учебным планом количество проектных кредитов путем участия в проектах. Такие проекты могут носить исследовательский характер – вплоть до подготовки научной статьи, отчета или аналитического обзора по избранной теме [2]. Подобная интеграция проектной работы в образовательную траекторию отражает общее стремление высшей школы готовить выпускников, способных применять полученные знания для решения практических и научных задач. Проектная деятельность рассматривается педагогами как одна из наиболее перспективных интерактивных форм обучения студентов, направленных на сотрудничество и совместный поиск решений актуальных проблем [3, с. 70].

Метод проектов ориентирован на самостоятельную активность обучающихся: выполнение проектной работы требует от студентов творческого подхода вместо простого воспроизведения информации и побуждает их самостоятельно осваивать новые области знаний. В результате проектная технология помогает найти баланс между академическими знаниями и практическими умениями, давая возможность каждому учащемуся внести личный вклад в решение проблемы. Наличие в проектном задании элемента неопределенности мотивирует студентов искать собственные пути решения, опираясь на личный опыт, и создает фундамент для сотрудничества, со-обучения и продуктивного общения всех участников образовательного процесса, включая преподавателя [4].

В системе высшей школы исследовательско-проектная деятельность становится важнейшим компонентом учебно-воспитательного процесса. В данном контексте особенно актуальны педагогические приемы, готовящие студентов-гуманитариев к выполнению собственных исследовательских проектов и защите их результатов. В статье представлен опыт автора (ТГПУ

им. Л.Н. Толстого, филологический факультет) по проведению практических занятий в формате экспертного ревью студенческих работ, который зарекомендовал себя как эффективный метод подготовки студентов старших курсов к научно-исследовательской деятельности. Ниже описана методика организации таких занятий, обоснована ее эффективность с опорой на современные психолого-педагогические исследования и перечислены формируемые умения и компетенции.

Методика проведения экспертного ревью студенческих работ

Под *ревью* понимается аналог процедуры рецензирования и научной дискуссии, проводимой в учебной аудитории. На практических занятиях по учебной практике (4 курс бакалавриата, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль) Русский язык и Литература, (профиль) Русский язык и Иностранный язык (Английский язык), (профиль) Русский язык и Мировая художественная культура и 2 курс магистратуры направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профиль) Литературное и лингвокультурологическое образование) автором внедрена следующая форма работы: студенты разбиваются на малые *экспертные группы* (3-5 человек), каждая из которых получает для анализа научно-исследовательскую работу своего сокурсника – это может быть курсовая работа или фрагмент выпускной квалификационной работы (ВКР)/магистерской диссертации. Группа выступает в роли «оппонента» данной работы, проводя ее всестороннее ревью по заданным критериям. В ходе подготовки к занятию студенты тщательно изучают текст работы своего коллеги, совместно обсуждают и оценивают следующие аспекты:

- *Актуальность и новизна исследования.* Насколько тема работы соответствует современным научным вызовам и требованиям? В чем состоит научная новизна полученных результатов?

- *Теоретико-понятийный аппарат.* Насколько корректно и полно автор работы определил ключевые понятия, опирается ли на современные теории и концепции по теме?

- *Обзор литературы и источников.* Соответствуют ли использованные источники заявленной теме, охватывают ли они актуальные исследования? Не упущены ли важные работы по теме?

- *Методология исследования.* Правильно ли избраны и применены методы исследований для решения поставленных задач? Обоснованы ли методические подходы, соблюдены ли научные принципы при сборе и анализе материала?

- *Структура и логика изложения.* Логично ли выстроена работа, прослеживается ли связь между целями, задачами, выводами? Соответствует ли структура работы академическим требованиям (наличие введения, обзора, основной части, заключения и т.д.)?

- *Качество написания и оформление.* Соответствует ли язык и стиль работы научному стилю? Нет ли фактических ошибок, стилистических или речевых недочетов? Правильно ли оформлены ссылки, цитаты, библиография?

- *Перспективы исследования.* Какие направления дальнейшей работы можно предложить автору? Как можно улучшить или развить данное исследование с учетом современных трендов науки (например, междисциплинарный подход, цифровые методы в гуманитарных исследованиях и пр.)?

Подготовив аналитический обзор (ревью) по перечисленным параметрам, экспертная группа оформляет результаты в виде презентации. Здесь важно подчеркнуть, что студенты не зачитывают созданный готовый текст, а учатся представлять материал свободно, опираясь на понимание сути работы, – это развивает навык «живого» научного доклада. Во время занятия каждая группа по очереди выступает перед остальной аудиторией. Выступление включает: краткое изложение рассмотренной работы (тема, цели, основные результаты автора); оценку работы по критериям (что сделано хорошо, где имеются недостатки); рекомендации по улучшению и перспективам исследования. После доклада группа отвечает на вопросы аудитории и преподавателя. Такой формат превращает обычную «защиту курсовой» в импровизированное обсуждение: оппоненты должны отстаивать свои оценки и предложения, а автор рецензируемой работы – при желании реагировать на замечания. По сути, происходит моделирование элементов научной дискуссии и защиты исследования перед экспертным сообществом в миниатюре.

Таким образом, метод экспертного ревью, внедренный автором, соответствует духу практико-ориентированного обучения, характерного для ведущих вузов. Более того, как отмечают исследователи, даже относительно краткосрочные учебные проекты в вузе могут и должны включать все основные стадии работы над научным исследованием – от первоначальной рефлексии над проблемой до публичной презентации и экспертизы результатов. В нашем случае такие стадии представлены: студенты (как коллективные рецензенты) анализируют и осмысливают проблему, формулируют критические суждения

(рефлексия), вырабатывают совместное заключение (координация действий в группе), представляют выводы (презентация) и фактически осуществляют внешнюю экспертизу работы своего коллеги. Подобная учебная активность максимально приближена к реальной научной деятельности, включая процедуру внешнего рецензирования и защиты научных результатов.

Цель проведения ревью студенческих работ – подготовить будущих бакалавров и магистрантов к полноценной *проектно-исследовательской деятельности* в области гуманитарных наук, прежде всего к написанию и защите собственной выпускной квалификационной работы или диссертации. Данный метод позволяет комплексно решать эту задачу, формируя у студентов ряд важнейших умений: глубокое погружение в предмет исследования, формулирование актуальности и новизны, критическая оценка теоретической базы. Особо важно отметить, что развиваются навыки научного проектирования (оценивая структуру и план исследования, обучающиеся лучше понимают, как логично выстроить собственную работу, как формулировать цели и разбивать их на задачи, как планировать этапы исследования). Опыт экспертной оценки чужой работы помогает студентам взглянуть со стороны на свою собственную работу. Они перенимают лучшие практики и замечают типичные ошибки, что способствует развитию исследовательской самостоятельности и совершенствованию своих проектов.

Подготовка презентации обзора и выступление без чтения с листа тренирует навык уверенного публичного изложения научного материала. Студенты учатся формулировать тезисы кратко и ясно, выделять главное, использовать наглядные материалы.

Формат ревью предполагает ответы на вопросы аудитории и аргументированную защиту своей точки зрения. Это воспитывает умение реагировать на критику, отстаивать обоснованность своих оценок, то есть по сути навыки защиты научной работы перед оппонентами, развивает навыки ведения научной дискуссии. Кроме того, работа в группе экспертов требует от студентов сотрудничества, распределения ролей, согласования мнений. Совместная подготовка рецензии развивает умение слушать коллег, уважать альтернативные точки зрения, интегрировать различные идеи в единое заключение.

Все перечисленные навыки соотносятся с ключевыми профессиональными компетенциями исследователя-гуманитария. В процессе ревью студенты выступают одновременно в роли аналитиков, критиков и коммуникаторов, что

отражает многогранность реальной научной деятельности. Заметим, что для магистрантов данная практика особенно ценна: она выполняет функцию репетиции перед предстоящей защитой диссертации, позволяя отработать элементы публичного выступления и ответов на вопросы в более комфортной, учебной обстановке. Для студентов 4 курса бакалавриата ревью служит мостом от учебных курсов к самостоятельному исследованию: получив опыт внешней оценки научной работы, они лучше подготовлены к написанию собственной ВКР.

Отдельно следует отметить влияние метода взаимооценки на улучшение академических результатов. Согласно исследованиям, опубликованным в Arab World English Journal (AWEJ) Volume 10. Number 1. March 2019 [8], привлечение студентов к оцениванию работ друг друга положительно сказывается на качестве их собственных работ. Так, экспериментальное сравнение традиционного обучения письму и обучения с включением взаимооценки продемонстрировало, что студенты, регулярно участвовавшие в взаимной оценке, пишут существенно более качественные тексты (черновые версии работ) по сравнению с теми, кто обучался без обратной связи от сверстников. Причины этого явления связаны с тем, что, оценивая чужую работу, студент невольно переносит полученные навыки и на свою деятельность: развивается метакогнитивное видение (умение видеть ошибки и сильные стороны), повышается ответственность за результат, формируется навык саморедактуры. Таким образом, включение элементов экспертной взаимооценки в учебный процесс имеет двоякую пользу: с одной стороны, каждый обучающийся получает развернутую обратную связь по своей работе, с другой – сам выступает в роли эксперта, совершенствуя собственные компетенции.

Наконец, практика публичного ревью положительно влияет на мотивацию и вовлеченность студентов. По наблюдениям автора, студенты воспринимают формат «мини-конференции» с участием всех однокурсников гораздо более эмоционально и ответственно, чем обычную «одноразовую» защиту курсовой работы перед комиссией. Готовясь коллективно представить

обзор чужого исследования, они испытывают чувство сопричастности к общему делу, стремятся не подвести свою команду. В аудитории создается атмосфера научного сотрудничества, где каждый выступает в разных ролях – то докладчиком, то оппонентом, то слушателем. Такая динамика поддерживает высокий уровень внимания в течение всего занятия и формирует академическую среду, близкую по духу к профессиональному сообществу ученых. В результате повышается общая учебная мотивация: студенты лучше понимают, ради чего они выполняют исследования, ощущают реальную ценность своего вклада (их работы читают и обсуждают сверстники), получают признание и конструктивную критику. Все это соответствует выводам современной педагогики о том, что активное, деятельностное обучение, включающее элементы сотрудничества и рефлексии, способствует более глубокому усвоению знаний и развитию личности студента [7].

Выводы. Опыт проведения практических занятий в форме экспертного ревью курсовых и квалификационных работ показал свою высокую эффективность в подготовке студентов-гуманитариев к исследовательской деятельности. Данный метод гармонично сочетает теоретические положения современных образовательных технологий с реализацией на практике: он основан на проектно-исследовательском подходе, соответствует компетентностной модели обучения и развивает целый спектр академических навыков. Студенты не пассивно воспринимают знания, а выступают в активной роли экспертов и коммуникаторов, что соответствует трендам модернизации высшей школы [6]. Форма ревью стимулирует самостоятельность, критическое мышление, умение сотрудничать – качества, без которых невозможна успешная научная карьера гуманитария в современном мире.

Практика показывает, что соединение личного педагогического опыта с трендами современной науки о обучении даёт плодотворные результаты: студенты не только успешнее справляются с написанием ВКР, но и в целом становятся более инициативными, критически мыслящими и уверенными в роли будущих исследователей.

Список литературы:

1. Акгаева М. Дж, Баллыева Д. Б., Аннасейидова А. А., Гафурова М. А. Современные методы преподавания студентов гуманитарным дисциплинам: подходы и перспективы // Символ науки. 2024. №11-1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-metody-prepodavaniya-studentov-gumanitarnym-distiplinam-podhody-i-perspektivy> (дата обращения: 21.01.2026).
2. НИУ ВШЭ, Факультет гуманитарных наук. Проектная деятельность на факультете. URL: <https://hum.hse.ru/proj/?ysclid=mksar49mln92392177> (дата обращения: 24.01.2026).

3. Перова А.К., Ульянова Л.А. Проектный метод, как одна из актуальных форм активизации учебной деятельности студентов в процессе обучения французскому языку в вузе // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения», № 4. Екатеринбург. – 2017.
4. Сотникова Е. Б., Моргачева Н. В. Проектная деятельность как интерактивный метод обучения в системе школа-вуз // Современные проблемы науки и образования, 2016. № 4 URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25028> (дата обращения: 21.01.2026).
5. Иванова И.В., Лукьянова О.Г. Инновационные формы организации научно-исследовательской деятельности студентов. // Журнал педагогических исследований. – 2023. – Т.8. – № 6. – С. 118–125.
6. Иванова И.В. Умение преодолевать трудности как показатель готовности личности к саморазвитию. // Вестник Калужского университета. Серия 1: Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – Т.2. – № 4(5). – С. 13–23.
7. Иванова И.В. Педагогическое сопровождение саморазвития детей в условиях глобализации образования: актуальность, проблемы, перспективы // Вестник Калужского университета. – 2017. – №1. – С.50-55.
8. Almahasneh A.M.S., Abdul-Hamid S. The Effect of Using Peer Assessment Training on Writing Performance... – Arab World English Journal, 2019. URL: <https://awej.org/images/Volume10Number1March2019/10.pdf> (дата обращения: 21.01.2026).
9. Калита С.П., Юркин И.Н. Проектный метод преподавания гуманитарных дисциплин как актуальная образовательная технология // Современное педагогическое образование. 2019. № 2. С. 4–9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnyy-metod-prepodavaniya-gumanitarnyh-disttsiplin-kak-aktualnaya-obrazovatel'naya-tehnologiya> (дата обращения: 26.01.2026).
10. Магдиева Н.Т., Варгаева А.М., Кафарова К.З. Формирование исследовательских компетенций студентов в процессе изучения гуманитарных дисциплин // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 81 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-pedagogicheskogo-vovlecheniya-studentov-v-nauchnyu-deyatelnost-v-sovremennom-vuze> (дата обращения: 26.01.2026).
11. Грабова О.Н., Чугунова О.Д., Грабов А.В. Оценка результатов социальной проектной деятельности студентами как фактор её качества и эффективности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 124–132.
12. Третьякова Ю.С. Организация взаимного оценивания знаний студентами вуза с использованием тестирования // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2021. № 5. С. 40–45.
13. Каширская Е.В., Хархурина А.В. Компетентностный подход к системе образования в рамках обучающей системы РИСК // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19, № 4. С. 757–783.
14. Скворцова Е.М., Воскресенская Н.О. Гуманитарное образование в российской высшей школе в условиях цифровой революции: факторы успеха и пути оптимизации // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 4. С. 555–562.
15. Юсупов В.З., Капин С.В. Оценка когнитивной готовности выпускника педагогического колледжа к проектной деятельности // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. № 4. С. 4–11.
16. Гергерт Д.В., Артемьев Д.Г. Практика внедрения проектно-ориентированного обучения в вузе // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23 (4). С. 116–131.

E.V. Pronina

**PROJECT-ORIENTED METHODS IN TEACHING HUMANITIES
(EXPERT REVIEW EXPERIENCE)**

Abstract. The article examines project-oriented teaching methods in higher education humanities and presents the author's experience of implementing an expert review format for students' scientific works. The relevance of the study is determined by the shift of modern higher education toward a competency-based model focused on developing students' research autonomy, critical thinking, and professional skills. The paper substantiates the pedagogical value of project-based and research-oriented activity as an effective means of integrating theoretical knowledge and practical academic activity. Special attention is paid to the

methods of conducting expert reviews of term papers, bachelor's theses, and master's dissertations through peer group assessment and public scientific discussion. The stages of organizing expert review sessions, evaluation criteria, and presentation formats are described in detail. The study demonstrates that involving students as expert reviewers contributes to the development of skills in research analysis, scientific writing awareness, research projecting, argumentation, and public speaking. In addition, the expert review format fosters academic interaction and cooperation. The article highlights the positive impact on students' papers quality, motivation and engagement level. It is concluded that expert review is an effective form of project-based research learning that simulates authentic scientific practices and enhances the quality of preparing humanities students for professional and scientific activity.

Keywords: project-oriented learning, humanities, expert review, research competencies, higher education.

References:

1. Akgaeva M.J., Ballieva D.B., Annaseidova A.A., Gafurova M.A. Modern methods of teaching humanities to students: approaches and prospects // *Symbol of Science*. 2024. №. 11-1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-prepodavaniya-studentov-gumanitarnym-distiplinam-podhody-i-perspektivy> (date of application: 21.01.2026).
2. SRU HSE, Faculty of Humanities. Project activities at faculty. URL: <https://hum.hse.ru/proj/?ysclid=mksar49mln92392177> (date of application: 24.01.2026).
3. Perova A.K., Ulyanova L.A. Project method as one of relevant forms of activating students' educational activities in process of teaching French at university // *Collection of scientific papers on results of International scientific and practical conference "Issues of modern Pedagogy and Psychology: fresh look and new solutions"*, №. 4. Ekaterinburg. – 2017.
4. Sotnikova E.B., Morgacheva N.V. Project activity as interactive method of teaching in school-university system // *Modern problems of education*. 2016. № 4 URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25028> (date of application: 21.01.2026).
5. Ivanova I.V., Lukyanova O.G. Innovative forms of organizing students' research activities. // *Journal of Pedagogical Research*. – 2023. – Vol. 8. – № 6. – P. 118–125.
6. Ivanova I.V. Ability to overcome difficulties as indicator of individual's readiness for self-development. // *Bulletin of Kaluga University. Series 1: Psychological Sciences. Pedagogical Sciences*. – 2019. – V.2. – № 4(5). – P. 13–23.
7. Ivanova I.V. Pedagogical support for children's self-development in context of globalization of education: relevance, problems, and prospects // *Bulletin of Kaluga University*. – 2017. - № 1. – P.50-55.
8. Almahasneh A.M.S., Abdul-Hamid S. Effect of using peer assessment training on writing performance... – *Arab World English Journal*, 2019. URL: <https://awej.org/images/Volume10Number1March2019/10.pdf> (date of application: 21.01.2026).
9. Kalita, S.P., Yurkin, I.N. Project-based method of teaching humanities as relevant educational technology // *Modern Pedagogical Education*. 2019. № 2. P. 4–9.
10. Magdieva, N.T., Vargaeva, A.M., Kafarova, K.Z. Formation of students' research competencies in process of studying humanities // *Problems of modern Pedagogical Education*. 2023. № 81 (1). P. 58–60.
11. Grabova, O.N., Chugunova, O.D., Grabov, A.V. Assessment of results of students' social project activities as factor of their quality and effectiveness // *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2023. Vol. 29, № 4. P. 124–132.
12. Tretyakova, Yu.S. Organization of peer assessment of university students' knowledge using testing // *Scientific works of Moscow university for Humanities*. 2021. № 5. P. 40–45.
13. Kashirskaya, E.V., Kharkhurina, A.V. Competency-based approach to education system within PICK learning system // *Psychology. Journal of Higher School of Economics*. 2022. Vol. 19, № 4. P. 757–783.
14. Skvortsova, E.M., Voskresenskaya, N.O. Humanities education in Russian higher education in conditions of digital revolution: success factors and ways of optimization // *Pedagogy. Issues of theory and practice*. 2021. Vol. 6, № 4. P. 555–562.
15. Yusupov, V.Z., Kapin, S.V. Assessment of cognitive readiness of pedagogical college graduates for project activity // *Scientific works of Moscow University for the Humanities*. 2020. № 4. P. 4–11.
16. Gergert, D.V., Artemyev, D.G. Practice of implementing project-oriented learning at higher education institutions // *University management: practice and analysis*. 2019. № 23 (4). P. 116–131

Статья поступила в редакцию 13.01.2026 г.

И.П. Краснощеченко, Т.Е. Дунаева

ТЕХНОЛОГИЯ «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ» В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ОСОБЕННЫМИ ЛЮДЬМИ: ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТА И НЕКОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье исследуется применение технологии «обучение служением» (Service Learning) в подготовке студентов-психологов, социальных педагогов и логопедов к работе с людьми, имеющими ментальные нарушения.

Актуальность обусловлена: требованиями к вузам включить модуль «Обучение служением» в программы (по итогам заседания Госсовета РФ в 2022 г.); ростом числа молодых людей с ментальными нарушениями в России; необходимостью сократить разрыв между теорией и практикой в сфере инклюзии.

Теоретический анализ показал, что технология позволяет интегрировать обучение с решением практических и социальных задач: студенты применяют знания, приносят пользу обществу и совершенствуют профессиональные навыки. Практика реализации подхода «обучение служением» в российских вузах варьирует от системного управления проектами через проектные офисы до простого согласования действий вуза и внешней организации.

Цель статьи — проанализировать опыт сотрудничества Калужского госуниверситета им. К.Э. Циолковского и АНО ЦРСТИ «Открытый мир» в проекте «Инклюзивная молодёжная проектная лаборатория «Вместе интересно» (в рамках модуля «обучение служением»).

Методы исследования: анализ нормативно-правовых документов и литературы; онлайн-опрос студентов; групповая рефлексия; количественный и качественный анализ результатов.

Основные результаты: 1) Разработана и апробирована 7-этапная модель взаимодействия вуза и НКО (от информирования и отбора студентов до итоговой рефлексии и презентации результатов). 2) *Студенты:* прошли тренинг «Осознанное инклюзивное волонтерство»; «прокачали» инклюзивные компетенции; сформировали представление о культуре инклюзивного общества; усовершенствовали коммуникативные и командные навыки, повысили самооценку. 3) *Молодёжь с особенностями ментального развития (14-24 года):* проявила готовность к взаимодействию с нормотипичными сверстниками; нашла новых друзей, повысила самооценку. 4) *Реализованный проект* способствовал повышению осведомлённости сообщества об инклюзивном волонтерстве

Выводы: представленный опыт расширяет представления о возможностях технологии «обучение служением» в подготовке студентов социально ориентированных образовательных программ.

Ключевые слова: «обучение служением» (Service Learning), инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, волонтерство, сотрудничество вуза и НКО, личностно профессиональное развитие, ментальные нарушения, социальная адаптация.

Для цитирования: Краснощеченко И.П., Дунаева Т.Е. Технология «обучение служением» в подготовке студентов к работе с особенными людьми: опыт сотрудничества университета и некоммерческой организации // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 1. С. 18-28. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_18.

Введение

В современном высшем образовании особое место занимает подготовка специалистов в области психологии, социальной педагогики и логопедии к работе с уязвимыми группами населения, включая детей, подростков и молодых людей с ментальными нарушениями. Традиционные образовательные парадигмы, сосредоточенные преимущественно на передаче теоретических знаний, зачастую имеют ограничения в формировании необходимых практических компетенций: навыков межличностного общения с особенными детьми и людьми, умений общаться «на равных»,

оказывать поддержку, находить выход из сложных ситуаций, проявлять эмпатию, развитый эмоциональный интеллект и т.п. В этом контексте актуальной становится технология "обучение служением" (Service-Learning), которая интегрирует академическое обучение с реальной социальной практикой.

Теоретические основы исследования

Истоки технологии "обучение служением" (Service-Learning), исследователи усматривают в идеях Джона Дьюи, американского педагога, сторонника философии прагматизма, чьи идеи о роли практики и практической деятельности как

ключевом моменте образовательного процесса, о необходимости направленности процесса образования на формирование у учащихся социальной эффективности как качества личности, обеспечивающего развитие способности свободно и полно участвовать в общей деятельности» получили популярность во всем мире, включая и Советскую Россию в далекие 30-е годы XX столетия [5; 3].

Современная версия Service-Learning как педагогическая модель возникла в США в 1980-х годах, в последующем она получила широкое распространение во многих Европейских странах [27].

Определяя теоретические основания «обучения служением», получившего в настоящее время популярность в практике российского образования, можно констатировать, что оно не только является продуктом заимствованного результативного прагматического подхода Дж.Дьюи и зарубежной педагогики и психологии, но уверенно опирается на фундаментальные положения отечественной психолого-педагогической науки: *деятельностный подход* с его основополагающими принципами: активности, развития, принципом единства сознания и деятельности, детерминизма и самодетерминизма; *социально-психологическую теорию коллектива, культурно-исторический, субъектный, акмеологический и аксиологический подходы*.

В частности, деятельностный подход, разработанный отечественными классиками С.Л. Рубинштейном [19], А.Н. Леонтьевым, П. Гальпериным и др., с его фундаментальным утверждением о том, что «все психическое формируется и проявляется в деятельности», является отправной точкой осмысления технологии «обучение служением», которая реализуется собственной реальной деятельностью студента - в его целенаправленной активности, ориентированной на достижение конкретной цели, посредством проектирования путей и способов достижения, требующего осмысленности и рефлексии в процессе ее реализации.

Важными для обоснования идеологии «обучения служением» мы считаем идеи и наработки отечественного социально-психологического подхода, созданные А.В. Петровским [15], Л.И. Уманским [24], А.С. Чернышевым [26] и др., доказавшие возможности совместной коллективной деятельности в развитии групп, условия их эффективности.

Акмеологический подход (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин [6] и др.) внес существенный вклад в выявление закономерностей, механизмов и инструментов профессионального становления и развития личности, ее совершенствования на пути движения акме - оптимального высшего уровня.

Понимание сути развития как разрешения противоречий, учет соотношения потенциального и актуального, выявление скрытых возможностей личности – все это позволяет глубже раскрыть развивающий потенциал "обучения служением".

Аксиологический подход, представленный в работах отечественных исследователей (А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева [11], В.И. Слободчиков и др.), безусловно полезен для понимания роли ценностей в реализации «обучения служением». Ценности – важные условия жизнедеятельности общества, социальных групп и конкретной личности, представляют собой значимые идеи, объекты или явления окружающего мира для общества и человека. Проявляющиеся в единстве трех уровней: общественные идеалы, предметное воплощение ценностей в деяниях людей, они присваиваются личностью в результате ее вовлеченности и включенности в конкретные формы деятельности, реализующей определенные ценности [21: С.442]. Являясь участником конкретного сообщества, где происходят эмоционально насыщенные события, захватывающие субъекта силой эмоционального воздействия (со-бытие, по В.И. Слободчикову [20]), личность присваивает эти ценности посредством механизма интериоризации, и в последующем они трансформируются в его личностные ценности, определяя его отношение к миру, другим, себе, определяя его предпочтения и выборы, систему приоритетов. Включаясь в инклюзивное сообщество, реализующее ценности уважения, принятия особых людей, сотрудничества с ними, знакомясь с его участниками, имеющими особенности, студент открывает для себя мир таких людей, учится понимать и принимать их, эффективно взаимодействовать с ними, принимая их эмоции, поведенческие реакции, ограничения возможности [8].

Анализ практики «обучения служением» в российских вузах.

В современной России технология «обучения служением» начала внедряться в вузах с 2010-х годов, когда получили широкое распространение проектные технологии, востребованные сегодня во всех сферах деятельности, в т.ч. и в социальной сфере. Развитие социального проектирования активно опирается на рефлексивную практику, позволяя успешно формировать профессиональный опыт студентов: выполняя общественно полезные задачи, они параллельно осваивают дисциплины и анализируют свой опыт [9]. Новая волна интереса к данной технологии появилась в 2018 году в связи с проведением Года волонтера в России [23; 4].

В настоящее время «обучение служением» является широко распространенной практикой,

реализуемой всеми российскими вузами, что явилось результатом его включения в перечень поручений по итогам заседания Государственного Совета Российской Федерации «О реализации молодежной политики в современных условиях», состоявшегося 22 декабря 2022 года. В документе была поставлена задача: «Минобрнауки России совместно с Минтрудом России, Росмолодежью и Ассоциацией волонтерских центров разработать и включить в образовательные программы высшего образования курс (модуль) «Обучение служением». Срок – 1 сентября 2023 г.» [16].

Поручение Госсовета по включению «Обучения служением» как курса или модуля программ высшего образования, тем не менее, оставило за вузами возможность самостоятельного принятия решения о форме и способе включения данной технологии в Основные образовательные программы с учетом их профилей и специфики, сложившихся традиций сотрудничества с внешними организациями, базами прохождения учебных и производственных практик.

К настоящему времени российскими вузами накоплен солидный опыт реализации программы «обучения служением». Имеются учебные пособия [7; 14], методические рекомендации [5], опубликованы сотни статей, анализирующих процедурные, методические и результативные характеристики внедрения программы «обучение служением». Тем не менее, при большом многообразии используемых форм и способов, «обучение служением» в Российских вузах реализуется на континууме, крайними точками которого являются волонтерство как добровольное служение обществу и стажировка как приобретение профессиональных навыков [13].

Обучение служением – это педагогический подход, реализуемый в различных формах, заключающийся в решении обучающимися социально значимой задачи в рамках основной образовательной программы и направленный на достижение образовательных результатов: развития гражданственности, социальной ответственности, патриотизма и лидерства одновременно с развитием профессиональных компетенций [16].

A. M. Thomson, A. R. Smith-Tolken, A. V. Naidoo, R. G. Bringle рассматривают обучение служением как педагогический подход, который связывает достижение целей образовательной программы и решение обучающимися социально значимых задач [24].

Важной особенностью реализации подхода «обучение служением» является выход за пределы академической среды и взаимодействие с внешними по отношению к вузу организациями, реализующими практическую деятельность в социуме.

В этих условиях студенты получают возможность погрузиться в реальную практическую деятельность, применять в ней полученные в вузе знания. Подобная практика актуализирует формирование общекультурных и профессиональных компетенций, помогает осознать востребованность и социальную значимость получаемого образования, проявить себя, усилить свои субъектные характеристики (конструктивную активность, инициативность, ответственность, способность видеть проблемы, противоречия, выявлять запросы, находить ресурсы для их разрешения, повысить самооценку, уверенность в себе, своих возможностях и т.д.).

Обращая внимание на уникальность концепции «обучения служением», заключающуюся в двусторонности данного образовательного подхода, где обучающиеся не только получают теоретические знания в учебной аудитории, но и применяют их в решении реальных социальных проблем, С.А. Белая констатирует, что этот подход способствует достижению важных результатов – «формированию у студентов навыков критического мышления, эмпатии и чувства взаимопомощи, пониманию ответственности за происходящее, осознанию своей роли в социуме, коммуникативной компетентности, а также приносит реальную пользу обществу» [2].

Многие авторы, осмысливая опыт реализации данной технологии в вузах, важным аспектом считают ее нравственную составляющую. Так, на титульной странице сайта «Обучение служением» ГУУ (Государственный университет управления), совместного с АВЦ (Ассоциация волонтерских центров), она сформулирована в слогане «Обучение служением позволяет прямо здесь и сейчас взять человеку ответственность за свою жизнь, свое окружение и территорию своего проживания» [18].

Концептуальная идея методики «обучение служением» основана на признании того, что «служение» и «учение» имеют равную ценность и равный вес, усиливая результаты и значимость каждого компонента для всех участников, а в целом — для результатов образовательного процесса, включающего цели обучения и воспитания ответственного гражданина» [13].

Анализируя опыт внедрения программ «обучения служением» в деятельность ряда образовательных учреждений РФ, В.Ю. Кулькова обращает внимание на то, что такие программы позиционируются в них как инициативные практики реализации образовательными учреждениями *третьей (социальной) миссии для решения социальных проблем*, продвигаемых негосударственными поставщиками социальных услуг (СО НКО,

социальные предприниматели, социально ответственный бизнес) с применением цифровых инструментов. Цифровые инструменты (платформы, сайты) позволяют вузам активно заявить во внешнюю среду о своих возможностях, помогают находить потенциальных партнеров, формулирующих социальную проблему в формате социальных заказов, например, размещённых на платформе Добро.рф, Найдя друг друга, вуз и партнер начинают взаимодействие, а в последующем для эффективного проектного управления они объединяются в программу проектов «Продвижение негосударственных поставщиков социальных услуг в условиях цифровой трансформации» [10].

По мнению Наливайко, успешная реализация вузом программы «обучения служением» обеспечивается созданием проектного офиса, обеспечивающего решение следующих задач:

1. планирование, общая координация внедрения и реализации подхода «Обучение служением»;
 2. методологическое и информационно-технологическое обеспечение подхода «Обучение служением»;
 3. содействие формированию социального заказа, формированию и развитию социального партнёрства университета;
 4. мониторинг выполнения обучающимися проектов «Обучение служением».
- Успешная практика управления программами «обучения служением» обеспечивается использованием для координации проектной деятельности студентов создаваемых в вузах проектных офисов, которые сопровождают основные векторы продвижения возможностей вуза и студентов, участвуют в выставочных и имиджевых мероприятиях, формируют и поддерживают организационную культуру, основанную на профессионализме, ответственности, взаимоуважении, доверии между работниками проектного офиса, приверженности единым целям деятельности, утверждённым локальными нормативными актами университета и учредителя. Выход деятельности проектного офиса за пределы образовательной организации и взаимодействие с внешними социальными партнёрами, по мнению автора, обеспечивает студентам возможности для развития навыков практической работы с людьми (работы в коллективе, проведения переговоров, управления проектами и т. д.) для формирования у них гражданской и социальной ответственности [12].

Итак, анализ литературы показывает, что существующая практика реализации программ «обучения служением» в российских вузах вариативна и многообразна от высокотехнологичных до относительно простых в плане ее организации и управления, однако ключевой их особенностью

является выход студентов за пределы академической среды и взаимодействие с внешними по отношению к вузу организациями, что создает возможность студентам в рамках проектов погрузиться в реальную практическую деятельность в социуме, участвуя в решении конкретных практических задач, с учетом практического запроса применять полученные в вузе знания и компетенции, отрабатывая и совершенствуя их, приобретая реальный практический опыт, способствуя их личностно-профессиональному росту.

Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, необходимостью включения студентов университета в программу «Обучение служением» как важного модуля образовательного процесса, что определяется современными требованиями, а с другой - растущим числом молодых людей с ментальными нарушениями в России (по данным Минтруда РФ, около 1,5 млн человек в возрасте 18–30 лет нуждаются в социальной поддержке).

Данная статья представляет описание и анализ кейса сотрудничества Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского и автономной некоммерческой организации Центр развития социальных и творческих инициатив «Открытый мир» в рамках программы «обучение служением». Проект «Инклюзивная молодёжная проектная лаборатория «Вместе интересно», осуществлённому в рамках модуля «обучение служением», реализуемый АНО, ориентирован на участие в проекте молодых людей с ментальными особенностями (бывшие дети с особенностями в развитии) и группы студентов, обучающихся на разных программах подготовки - психологов, социальных работников, логопедов, специалистов по работе с молодежью. Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, будущая профессиональная деятельность которых предусматривает формирование инклюзивной компетенции.

Студенты данных направлений подготовки изучают дисциплины «Эмоциональный интеллект», «Социальная психология», «Социальная инклюзия», «Специальная психология», «Основы клинической психологии», позволяющие сформировать представления о нарушениях психического развития, об институтах и механизмах социализации личности [22] и особенностях социализации детей с особенностями развития. Однако в процессе реализации образовательных программ у них ограничены возможности формирования опыта практической работы с детьми и людьми с ментальными нарушениями.

Гипотеза: участие в проекте «Инклюзивная молодёжная лаборатория «Равный – равному» по

программе «обучение служением» способствует формированию общекультурных и профессиональных компетенций студентов-участников проекта, и их личностному развитию.

Задачи данного исследования: рассмотреть теоретические основания реализации проекта, описать ход организации и реализации проекта, представить и обсудить практические результаты, оценить эффективность проекта.

Общая характеристика проекта

Представляемый проект «Инклюзивная молодёжная проектная лаборатория «Вместе интересно», осуществлённый в рамках модуля «обучение служением» - результат сотрудничества некоммерческой организацией АНО ЦРСТИ «Открытый мир» и Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Социально-ориентированный проект, инициированный организацией «Открытый мир» (руководитель – Т.Е. Дунаева, соавтор статьи) с молодыми людьми с ментальными нарушениями в возрасте 18–25 лет, получил поддержку Фонда президентских грантов.

Целевые группы проекта:

- Участники со стороны университета — 26 студентов направлений подготовки "Психология", «Клиническая психология» "Социальная работа", "Логопедия", «Организация работы с молодёжью» (возраст 18 -24, 96% девушки).

- Подростки и молодые люди с инвалидностью (неврологические, психические и генетические заболевания: синдром Дауна, аутизм и др.) в возрасте от 15 до 25 лет.

Задачи проекта:

- ✓ Организовать пространство для сотрудничества студентов Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского и их сверстников с инвалидностью в формате «Равный равному» для формирования открытости и опыта эффективного взаимодействия между нормотипичными людьми и людьми с инвалидностью;
- ✓ Оказать методическое сопровождение и поддержку студентам Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского по эффективному сотрудничеству со сверстниками с инвалидностью в период подготовки и реализации мини-проектов совместной игровой и творческой деятельности;
- ✓ Информировать студенческое сообщество государственного университета им. К. Э. Циолковского, представителей СО НКО, партнёрских государственных организаций и органов власти, поддерживающих людей

с инвалидностью, о мероприятиях, результатах и возможностях участия в проекте.

Запрос на включение студентов в проект по инклюзии поступил от АНО ЦРСТИ «Открытый мир» - социально-ориентированной организации, осуществляющей поддержку молодых людей с ментальными нарушениями в форме регулярных встреч в Инклюзивном клубе не реже 2 раз в неделю, как правило, на площадке «Точка кипения» Инновационного культурного центра (ИКЦ) г. Калуге, современной удобной площадке, расположенной в центральной части города, ее культурном центре. Уточним, что запрос сходил от руководителя АНО ЦРСТИ «Открытый мир» (социально ориентированной организации) - Дунаевой Т.Е. - соавтора данной статьи.

На протяжении двух последних лет в течение учебного года, кроме сессионного и каникулярного периодов, к участию во подобных проектах с молодыми людьми с особенностями развития подключаются студенты. Поскольку молодые люди с ментальными нарушениями в реальной повседневной жизни, несмотря на распространение в обществе инклюзивных практик, испытывают дефицит общения и взаимодействия с нормотипичными сверстниками, создание подобного социального пространства становится для них действенным ресурсным, обеспечивающим условия для развития коммуникативных и интерактивных навыков, событийного пространства, где они получают возможность познакомиться, сотрудничать со своими сверстниками – студентами вуза.

Стоит отметить, что запрос от АНО ЦРСТИ «Открытый мир» на включение в проект «Инклюзивная молодёжная проектная лаборатория «Вместе интересно», осуществлённому в рамках модуля «обучение служением» студентов университета, обучающихся по направлениям подготовки «психология», «клиническая психология», «социальная работа», «логопедия», «организация работы с молодёжью», реализующийся как программа «обучение служением», был обусловлен тем, что студенты данных специальностей и направлений подготовки среди профессиональных задач, к решению которых они готовятся по осваиваемым образовательными программами, ориентированы в т.ч. на развитие инклюзивных компетенций. Соответственно, участие в проекте открывает для студентов возможность применения теоретических знаний в практической работе, формирования практического опыта, развития и совершенствования общекультурных и профессиональных компетенций.

Представим этапы и особенности вовлечения студентов в проект, которые мы обозначаем как *модель реализации проекта*:

1. Привлечение студентов к участию в проекте происходит на добровольной основе, чему предшествуют несколько предварительных встреч студентов разных институтов университета с руководителем АНО социальной направленности. Студенты на таких встречах получают подробное информирование о ходе реализации предстоящего проекта, его этапах, задачах, в решении которых им предстоит участвовать, просматривают видеоотчеты о предшествующих проектах, получают ответы на вопросы. В качестве измерительного инструмента выявления отношения студентов к участию в данном проекте используется опросник, изучающий отношение студентов к людям с ограниченными особенностями, самооценку опыта взаимодействия с подобными людьми, мотивацию участия в проекте.

2. После таких встреч руководитель АНО приглашает к сотрудничеству студентов тех, кто хочет развивать инклюзивные компетенции, кто заявляет о желании участвовать в реализации проекта. Именно эти студенты переходят на следующий этап. (Стоит отметить, среди тех, принял решение участвовать в проекте, 40% студентов «на входе» заявили о том, что не знают, как правильно общаться с особенными молодыми людьми; 20% - о том, что испытывают страх, 40% заявили об отсутствии опасений).

3. На следующем третьем - этапе для студентов проводится «Тренинг по эффективному взаимодействию с людьми с ментальной инвалидностью», участвуя в котором студенты получают подробный инструктаж о типологии особенностей и нарушений в группе молодых людей – участников проекта, о правилах взаимодействия с особенными людьми, решают кейсы из практики общения и взаимодействия с молодежью с ментальными нарушениями, помогающие формировать готовность к участию в проекте.

4 этап – включение студентов во встречи с молодежью с ментальными способностями, которые проводит руководитель АНО ЦРСТИ «Открытый мир». Здесь происходит знакомство молодых людей и студентов, используются тренинговые – игровые, ролевые развивающие упражнения.

5 этап. Студенты приступают к разработке мини-проектов с использованием игровой и творческой деятельности, которые в последующем они проводят на совместной встрече с подростками и молодыми людьми с инвалидностью в формате "Равный равному". Студенты генерируют идеи о своих мини-проектах в мини-группах, объединяясь по 4-6 человек с разных направлений подготовки. Важно, что разработка и подготовка мини-групповых проектов происходит за

пределами общего пространства встреч: студенты общаются в чатах, встречаются в университете, в библиотеке. Общее дело сближает студентов разных направлений подготовки, создается пространство для дискуссий, принятия группового решения и выработки сценария предстоящей встречи для всей большой групп. По ходу подготовки студенты получают поддержку руководителя АНО ЦРСТИ «Открытый мир».

6 этап – студенты – участники программы «обучение сужением» проводят авторские мини-проекты на встречах всей большой группы, собирающейся на площадке ИКЦ, создавая пространство для активного общения, взаимодействия и взаимного познания. Студентами были реализованы два мини-проекта: 1) «Мои эмоции» и 2) «Личные качества». Оба проекта были восприняты участниками встреч с интересом, упражнения, задания, которые предлагались, создавали возможность всем участникам включиться в групповой творческий процесс, проявить себя,

По завершении встреч, на которых реализуется разработанный коллективный мини-проект, обязательно проводится групповая рефлексия, дающая возможность его организаторам поделиться эмоциями, переживаниями, мнениями о том, насколько удалось реализовать задуманное, получить обратную связь от других участников, в т.ч. и от ребят с особенностями развития.

7 этап. Завершение проекта проходит в конце семестра. Оно включает прохождение онлайн-опроса, направленного на изучение мнений студентов об итогах проекта, их самооценок достигнутых результатов, самочувствия, приобретенного опыта. Кроме того, непременно организуется общегрупповая рефлексия итогов проекта, на которой студенты и все желающие участники проекта делятся своими суждениями о том, что получили в ходе реализации проекта.

Финалом проекта является общая официальная встреча на площадке университета с приглашением других студентов (которые могут быть потенциальными участниками последующих инклюзивных проектов), где подводятся итоги реализации данного проекта. В таком мероприятии участвуют проректор по образовательной политике университета, руководитель проекта «Инклюзивная молодежная проектная лаборатория «Вместе интересно», студенты - организаторы мини-проектов, преподаватели – представители институтов, сопровождавшие реализацию проекта. Все они, как студенты, так и преподаватели, имеют возможность поделиться своими размышлениями о результатах проекта, полученном опыте, извлеченных уроках.

Результаты реализации проекта

Анализ ответов студентов на вопросы онлайн-опросника по завершении проекта (проводился анонимно) дает основание для вывода о его высокой практической значимости и результативности конкретно для каждого студента, участвовавшего в нем. В опросе студенты дали положительную обратную связь. Отвечая на вопрос об удовлетворенности результатами (по 5-балльной шкале), 10,7% оценили на «4» и 89,3% на «5» баллов (максимум).

На открытый вопрос «Что понравилось в проекте?» были даны позитивные ответы, приведем лишь некоторые из них: «Мне понравилось, что все ребята были в восторге и активно участвовали в активностях, инициированных студентами»; «Понравилось общение с ребятами с особенностями развития. Они очень классные»; «Совместная разработка заданий и их выполнение с людьми с особенностями развития, атмосфера общения»; «Быть частью проекта. Понимание. Общение»; «Тёплая, дружная и поддерживающая атмосфера, а также возможность наблюдать, как ребята раскрываются и становятся увереннее, включаются в совместную деятельность». «Мне понравилась сама атмосфера занятий. Татьяна Евгеньевна корректно и педагогично подходила к решению любых вопросов. От ребят получила хорошую обратную связь. Мне было приятно заниматься в данном коллективе! Благодарна за такой

опыт!»; «Возможность взаимодействия и общения с ребятами, то, как они отдают положительную энергию и заряд».

Студенты отметили ряд заметных позитивных перемен в самооощении:

- прежде боялись людей с особенностями развития, теперь страх исчез, появились интерес и желание сотрудничать с такими людьми, помогать им;

- до участия в проекте была скованность в общении с незнакомыми людьми, теперь появилась легкость в общении;

- прежде ощущали боязнь выступлений перед аудиторией, теперь наоборот, понравилось выступать, объяснять, организовывать других и т.п.

Участники проекта указали, что в процессе его реализации они научились лучше разбираться в типах нарушений, замечать людей с ментальными нарушениями, научились справляться со смущением, которое возникало прежде при встрече с особенным ребенком или взрослым.

Можно констатировать, что включение студентов в реализацию проекта «Инклюзивная молодёжная проектная лаборатория «Вместе интересно», организованного АНО ЦРСТИ «Открытый мир» под руководством Т.Е. Дунаевой в рамках реализации программы «обучения служением» КГУ им. К.Э. Циолковского, способствовало развитию не только инклюзивной компетенции, но и других (см. Таблицу 1).

Таблица 1 – Средние значения самооценок студентов по компетенциям на начальном этапе и по завершении проекта (по 7-балльной шкале)

Тип	Код компетенции	Оценка «До»	Оценка «После»
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	1,8	5,1
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	2,1	5,3
Инклюзивная компетентность	УК-9. Способен использовать базовые дефектологические знания в социальной и профессиональной сферах	1,5	5,6

Обсуждение результатов

Реализация технологии "обучение служением" студентов КГУ совместно с АНО ЦРСТИ «Открытый мир» доказала свою эффективность в формировании общекультурных компетенций у студентов-психологов, социальных педагогов, логопедов, специалистов по работе с молодежью, способствуя вовлечению их в реальное сообщество молодых людей с особенностями, формированию опыта успешного взаимодействия,

сотрудничества, понимания, выстраивания взаимоотношений с ними.

Проект не только обогатил профессиональные компетенции студентов, но и получил высокую оценку молодых людей с ментальными нарушениями - участников инклюзивной лаборатории, способствуя их социальной адаптации. Высокую оценку результатов проекта дали и родители этих молодых людей, сопровождавшие своих детей – молодых людей с ментальными особенностями на

проводившиеся встречи и имевшие возможность наблюдать за процессами, разворачивавшимися в инклюзивном пространстве.

Основные итоги проекта

1) для студентов:

- прошли обучение в рамках тренингов "Осознанное инклюзивное волонтерство";

- получили опыт инклюзивного волонтерства, «прокачали» инклюзивные компетенции, сформировали представление о культуре инклюзивного общества, приобрели опыт конструктивного взаимодействия с людьми с особенностями ментального развития;

- сформировали социально значимые ценности (уважение к особым людям, готовность помогать им и поддерживать их);

- усовершенствовали коммуникативные и командные компетенции;

- приобрели новые интересы, встретили новых друзей;

- повысили самооценку.

2) для подростков и молодежи с особенностями ментального развития от 14 до 24 лет)

- проявили готовность и интерес к взаимодействию с нормотипичными сверстниками;

- расширили круг общения, - получили опыт общения с нормотипичной молодежью;

- приобрели новых друзей;

- повысили самооценку.

3) для социума:

- создано инклюзивное пространство для взаимодействия подростков и молодежи с особенностями ментального развития и их нормотипичных сверстников:

- повышена осведомленность местного общества в вопросах инклюзивного волонтерства (реализация проекта сопровождалась регулярными публикациями в социальной сети ВКонтакте, в группах студентов и т.п.).

Подводя итоги реализации проекта, можно констатировать, что он стал важным шагом в развитии осознанного инклюзивного волонтерства в Калужской области, в снятии стигматизирующих барьеров в отношении лиц с инвалидностью, негативных стереотипов и установок по отношению к людям с ментальными особенностями.

Заключение

Проведенный теоретический анализ источников, посвященных рассмотрению истоков, существенных характеристик «обучения служением»,

этапов развития и внедрения технологии «обучение служением» убедительно показывает, что данная технология получила широкое распространение в образовательной практике не только за рубежом (откуда она пришла в Россию), но и в российских образовательных учреждениях. Она позволяет успешно интегрировать теоретическую подготовку студентов с применением полученных знаний на практике для решения конкретных практических, в т.ч. социальных задач, позволяет студентам обучаться и одновременно приносить пользу обществу, применяя и совершенствуя свои профессиональные навыки.

Существующая практика реализации программ «обучения служением» в российских вузах вариативна и дифференцируется от системного управления проектами с использованием проектных офисов до предельно простого управления, предполагающего согласование шагов вуза и внешней организации навстречу друг другу по созданию площадки для практической деятельности студентов. Однако ключевой их особенностью является выход студентов за пределы академической среды и взаимодействие с внешними по отношению к вузу организациями, что создает для них возможность в рамках проектов погрузиться в реальную практическую деятельность в социуме, участвуя в решении конкретных задач, с учетом запроса применять полученные в вузе знания и компетенции, отрабатывая и совершенствуя их, приобретая реальный практический опыт, способствуя их личностно-профессиональному развитию.

Реализованный совместно АНО ЦРСТИ «Открытый мир» и Калужским государственным университетом им. К.Э. Циолковского проект «Инклюзивная молодежная проектная лаборатория «Вместе интересно» в рамках модуля «обучение служением», явился действенным инструментом развития инклюзивных компетенций студентов, формирования опыта социального взаимодействия и сотрудничества с особыми людьми, повышения самооценки и мотивации для дальнейшего профессионального развития. Реализованный проект стал важным шагом в развитии осознанного инклюзивного волонтерства в регионе. Представленный кейс расширяет представления о возможностях технологии «обучение служением» в подготовке студентов социально ориентированных образовательных программ.

Список литературы:

1. Асланов Я.А., Деточенко Л.С., Лепин А.П., Мартынова Е.В. Детерминанты успешности и риски реализации подхода «Обучение служением» в условиях проектно-ориентированного обучения // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 8-9. С. 63–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-63-83

2. Белая С.Я. Обучение служением в традиционном образовании: перспективы в развитии гражданской ответственности//Гуманитарная парадигма, № 2 (33), 2025. www.humparadigma.ru
3. Видякова З.В. Основные идеи демократической педагогики Джона Дьюи// Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2012. № 3 (41). С. 85-92.
4. Гоэль Б.Ш. Обучение служением в высшем образовании // Вестник образования. 2018. № 5. С. 12–20.
5. Гаеце Сепулведа М.А. Обучение служением через проектно-прикладную деятельность/ Методические рекомендации для университетов / АНО «Агентство социальных инвестиций и инноваций». Отв. ред. М.Ю. Славгородская. – М.: Грифон, 2022. – 90 с.
6. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. – СПб: ПИТЕР, 2003. – 253 с.
7. Кисляков П.А., Феофанов В.Н., Шмелева Е.А. Обучение служением – service learning в подготовке специального психолога: Учебно-методическое пособие. - Иваново, 2023.
8. Краснощеченко И.П., Антохина В.А. В поисках технологий формирования традиционных духовно-нравственных ценностей у молодого поколения// Прикладная юридическая психология. 2025. № 4 (73). - С. 123-135.
9. Кузьмина Е.В. Service-Learning в педагогическом образовании // Педагогика. 2020. № 3. С. 45–56.
10. Кулькова В. Ю. Реализация федеральной программы «Обучение служением» в проектном обучении: оценка результатов // Экономическая среда. 2025. Т. 14, № 2. С. 45-51. <https://doi.org/10.22394/ee252.45-51>. EDN GKUNLX.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2019. – 584 с.
12. Наливайко Т.С. К вопросу об обучении студентов гражданской и социальной ответственности – проектный офис «обучение служением»// Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2024. № 8 (80). С. 28-30
13. Никольский В.С. Обучение служением в России: становление предметного поля // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28.
14. Обучение служением: учеб.-метод. пособие / М. А. Гаеце Сепулведа, В. С. Никольский, А. Н. Зленко и др.; рук. авт. кол. Д. И. Земцов; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2023. – 36 с.
15. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с. — (Над чем работают, о чём спорят философы).
16. Перечень поручений по итогам заседания Госсовета (утв. Президентом РФ 29.01.2023 N Пр-173ГС)/ [<http://www.kremlin.ru/catalog/keywords/87/events/70421>] [Дата обращения: 20.01.2026]
17. Полевая Н. М., Ситникова В. В. Реализация программы «обучение служением»: анализ социальных заказов// Вестник Амурского государственного университета. 2024, Выпуск 124. С. 55-58
18. Программа обучение служением: Сайт Московского университета управления// <https://guu.ru/programma-obuchenie-sluzheniem/>
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии/ Под ред. академика К. Абульхановой. Москва: АСТ, 2019. – 960 с.
20. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования// Ученые записки. 2010. Т. 3. Сер. Психология. Педагогика. № 2 (10). С. 3-8.
21. Словарь. Психология/ Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
22. Социализация молодежи в современном мире: трансформации, угрозы, конструктивные векторы. Монография. Изд-во 2-е переработанное и дополненное. //Авраменко Н.Н., Белодед Д.Р., Васькова Е.В., Енгальчев В.Ф. и др. Калуга: Изд-во Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. 2025.- 328 с.
23. Указ Президента РФ от 6 декабря 2017 г. N 583 "О проведении в Российской Федерации Года добровольца (волонтера)"// <http://www.kremlin.ru/acts/bank/42573> [Дата обращения: 20.01.2026]
24. Уманский Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. / Избранные труды — Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2001.- 208 с. — ISBN 5-7591-0479-9
25. Федеральный проект «Обучение служением»/ <https://mpgu.su/proekt-obuchenie-sluzheniem/> [Дата обращения: 20.01.2026]
26. Чернышёв А. С., Журавлёв А. Л., Абульханова - Славская К. А. Совместная деятельность: методология, теория и практика. — Москва: Наука, 1988.
27. Thomson A. M., Smith-Tolken A. R., Naidoo A. V., Bringle R. G. Service Learning and Community Engagement: A Comparison of Three National Contexts // *Voluntas: International Journal of Voluntary*

and Nonprofit Organizations. 2011. Vol. 22. <https://doi.org/10.1007/s11266-010-9133-9> [Дата обращения: 22.01.2026].

I.P. Krasnoshchechenko, T.E. Dunaeva
TECHNOLOGY "SERVICE LEARNING" IN PREPARATION FOR WORKING WITH SPECIAL PEOPLE: EXPERIENCE OF UNIVERSITY AND NON-PROFIT ORGANIZATION COOPERATION

Abstract. The article explores the use of «Service Learning» technology in preparing students – future psychologists, social educators, and speech therapists to work with people with mental disabilities.

The relevance is due to: the requirements for higher education institutions to include the module "Service Learning" into the curriculum (following the results of meeting of the Russian Federation State Council in 2022); the growing number of young people with mental disabilities in Russia; the need to reduce the gap between theory and practice in the field of inclusion.

A theoretical analysis has shown that technology enables the integration of learning with practical and social problem-solving: students apply their knowledge, contribute to society, and improve their professional skills. The implementation of the “service-learning” approach at Russian universities ranges from systemic project management through project offices to simple coordination between the university and an external organization.

The purpose of this article is to analyze the collaboration between Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky and the Open World Center for Scientific and Technical Research (ANO CRSTI) in the project "Inclusive Youth Project Laboratory 'Interesting Together'" (as part of the “service-learning” module).

Research methods: analysis of regulatory documents and literature; online student survey; group reflection; quantitative and qualitative analysis of results.

Key results: 1) A seven-stage model of interaction between the university and NPO was developed and tested (from informing and selecting students to final reflection and presentation of results). 2) *Students*: got the "Conscious Inclusive Volunteering" training; developed inclusive competencies; formed an understanding of the culture of an inclusive society; improved communication and teamwork skills; and increased self-esteem. 3) *Young people with mental disabilities (14-24 years old)*: demonstrated a willingness to interact with typical peers; made new friends; and increased self-esteem. 4) *The implemented project* contributed to increased community awareness of inclusive volunteering.

Conclusions: the presented experience expands understanding of the potential of “service-learning” technology in preparing students for socially oriented educational programs.

Keywords: Service Learning, inclusive education, inclusive competence, volunteering, cooperation between universities and NGOs, personal and professional development, mental disorders, social adaptation.

References:

1. Aslanov Ya.A., Detochenko L.S., Lepin A.P., Martynova E.V. Determinants of success and risks of implementing "Service learning" approach in project-oriented learning environment // Higher education in Russia. 2024. Vol. 33. № 8-9. P. 63-83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-63-83
2. Belaya S.Ya. Service learning in traditional education: prospects for development of civic responsibility // Humanitarian paradigm, № 2 (33), 2025. www.humparadigma.ru.
3. Vidyakova Z.V. Main ideas of John Dewey's democratic Pedagogy// Issues of modern science and practice. V.I. Vernadsky University. 2012. № 3 (41). P. 85-92.
4. Goel B.Sh. Service learning in higher education // Bulletin of education. 2018. № 5. P. 12-20.
5. Gaete Sepulveda M.A. Service learning through design and applied activities / Methodological recommendations for universities / ANO Agency for social investment and innovation. Edited by M.Y. Slavgorodskaya. – M.: Gryphon, 2022. – 90 p.
6. Derkach A.A., Zazykin V.G. Acmeology. – St. Petersburg: PETER, 2003. – 253 p.
7. Kislyakov P.A., Feofanov V.N., Shmeleva E.A. Service learning in training special psychologist: educational and methodical manual. Ivanovo, 2023.

8. Krasnoshchechenko I.P., Antokhina V.A. In search of technologies for formation of traditional spiritual and moral values among younger generation // Applied Legal Psychology. 2025. № 4 (73). - P. 123-135.
9. Kuzmina E.V. Service-Learning in pedagogical education // Pedagogy. 2020. № 3. P. 45-56.
10. Kulkova V.Y. Implementation of federal program "Service learning" in project-based training: evaluation of results // Economic environment. 2025. Vol. 14, № 2. P. 45-51. <https://doi.org/10.22394/ee252.45-51> . EDN GKUNLX.
11. Leontiev D.A. Psychology of meaning. Moscow: Smysl, 2019. 584 p.
12. Nalivaiko T.S. On issue of teaching students civil and social responsibility – project office "Service learning"// Scientific notes of Komsomolsk-on-Amur State Technical University. 2024. № 8 (80). P. 28-30
13. Nikolsky V.S. Service learning in Russia: formation of subject field // Higher education in Russia. 2023. Vol. 32. № 12. P. 9-28. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28.
14. Service learning: method. manual / M.A. Gaete Sepulveda, V.S. Nikolsky, A.N. Zlenko, and others; author. col. D.I. Zemtsov; National Research. University of Higher School of Economics, Moscow: Publishing House of Higher School of Economics, 2023, 36 p.
15. Petrovsky A.V. Personality. Activity. Collective. Moscow: Politizdat, 1982. 255 p. (What philosophers are working on, what philosophers are arguing about).
16. List of instructions following results of meeting of State Council (approved by President of Russian Federation on 29.01.2023 № Pr-173GS)/ [<http://www.kremlin.ru/catalog/keywords/87/events/70421>] [Date of application: 20.01.2026]
17. Polevaya N.M., Sitnikova V.V. Implementation of “service learning” program: analysis of social orders // Bulletin of Amur State University. 2024, Issue 124. P. 55-58
18. Service learning program: website of Moscow University of Management// <https://guu.ru/programma-obuchenie-sluzheniem/>
19. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology/ Edited by academician K. Abulkhanova. Moscow: AST, 2019. – 960 p.
20. Slobodchikov V.I. Social educational community - source of development and subject of education // Scientific notes. 2010. Vol. 3. Ser. Psychology. Pedagogy. № 2 (10). P. 3-8.
21. Dictionary. Psychology / Edited by A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky, Moscow, 1990.
22. Socialization of youth in modern world: transformations, threats, constructive vectors. Monograph. 2nd edition revised and expanded. //Avramenko N.N., Beloded D.R., Vaskova E.V., Engalychev V.F. et al. Kaluga: Publishing House of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. 2025.- 328 p
23. Decree of President of Russian Federation № 583 dated December 6, 2017 "On holding Year of volunteer in Russian Federation"// <http://www.kremlin.ru/acts/bank/42573> [Date of application: 20.01.2026]
24. Umansky L.I. Personality. Organizational activities. Group. / Selected works — Kostroma: Nekrasov Moscow State University, 2001.- 208 p. — ISBN 5-7591-0479-9
25. Federal project "Service learning"// <https://mpgu.su/proekt-obuchenie-sluzheniem/> / [Date of application: 20.01.2026]
26. Chernyshev A.S., Zhuravlev A.L., Abulkhanova - Slavskaya K.A. Joint activity: methodology, theory and practice. Moscow: Nauka Publ., 1988.
27. Thomson A. M., Smith-Tolken A. R., Naidoo A. V., Bringle R. G. Service Learning and Community Engagement: A Comparison of Three National Contexts // Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations. 2011. Vol. 22. <https://doi.org/10.1007/s11266-010-9133-9> [Date of request: 12/02/2026]

Статья поступила в редакцию 16.12.2025 г.

М.С. Сотникова

ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ): АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые тенденции, связанные с трудоустройством выпускников педагогического вуза – педагогов-психологов. Актуализированы проблемы и вызовы, с которыми могут сталкиваться молодые педагоги-психологи на начальном этапе трудовой деятельности, связанные с адаптацией при переходе от учебной среды к реальной практике: высокой нагрузкой, необходимостью регулярного повышения квалификации, эмоциональным стрессом, недостатком профессионального опыта работы с различными категориями детей. Представлены и проанализированы показатели трудоустройства выпускников за 2022–2024 год. Обозначены перспективы организации сопровождения успешного трудоустройства выпускников педагогического вуза.

Ключевые слова: трудоустройство выпускников, педагог-психолог, педагогический университет, сопровождение.

Для цитирования: Сотникова М. С. Трудоустройство выпускников педагогического вуза (педагогов-психологов): актуальные проблемы, тенденции и перспективы // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 1. С. 29–35. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_29.

Успешное трудоустройство выпускников – педагогов-психологов является актуальной темой в России. На данный момент уровень трудоустройства выпускников педагогических вузов составляет около 79%, при этом для студентов, обучавшихся по целевым договорам, этот показатель достигает почти 90% [8; 9].

В последние годы наблюдается рост интереса к педагогическим специальностям. В 2023 году количество поданных заявлений на педагогические программы увеличилось на 17% по сравнению с предыдущим годом, что указывает на растущий интерес к профессии [8]. Однако, несмотря на высокий уровень трудоустройства, существует дефицит специалистов в области психологии образования. По данным Министерства просвещения, в некоторых регионах России на одного педагога-психолога может приходиться до 882 учеников, что значительно превышает рекомендованные нормы [11].

На текущий момент в России открыто более 1500 вакансий для педагогов-психологов, с зарплатами от 20000 до 100000 рублей в зависимости от региона и уровня опыта [15; 12]. Существуют также возможности для частной практики и работы в развивающих центрах, что может увеличить доходы специалистов.

Несмотря на высокие показатели популярности профессии, работа педагога-психолога включает множество вызовов. Одним из

основных является высокая нагрузка: часто на одного психолога в школе приходится большое количество учеников, что затрудняет индивидуальную работу с каждым из них. Это создает необходимость в повышении квалификации и расширении штата психологов в образовательных учреждениях [11; 12].

Однако необходимо учитывать проблемы адаптации молодых специалистов, необходимость повышения квалификации и создания условий для профессионального роста. Выпускники педагогических вузов часто сталкиваются с проблемами адаптации на новом рабочем месте. Переход от учебной среды к реальной практике может быть сложным, особенно в условиях высокой нагрузки и эмоционального стресса. Многие молодые специалисты отмечают, что недостаток практического опыта во время обучения затрудняет их интеграцию в коллектив и работу с учениками.

Кроме того, с учетом изменений в образовательной политике России, акцент на инклюзивное образование становится важной частью работы педагогов-психологов. Специалисты должны быть готовы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, что требует дополнительных знаний и навыков. В связи с этим растет потребность в программах подготовки, которые учитывают особенности работы в инклюзивных классах.

Также, современные реалии подчеркивают важность психического здоровья обучающихся. Педагоги-психологи все чаще вовлекаются в программы по профилактике стрессовых состояний и эмоционального выгорания среди школьников. Это требует от специалистов не только профессиональных знаний, но и способности работать в команде с другими педагогами и родителями.

Проблема трудоустройства и адаптации молодых специалистов является важным поводом для обсуждения в научном сообществе. Следует выделить ряд учёных, которые в своих исследованиях затрагивали вопросы, связанные с трудоустройством и адаптацией выпускников вузов: А. М. Барлуков [2], В. А. Мальцева [6], Г. А. Чередниченко [18], Е. А. Никифорова [1], Е. Д. Нимаева [2], Е. Н. Лищук [5], И. В. Ситникова [16], М. О. Мерзляков [7], М. П. Прохорова [14], О. А. Тараненко [1], О. А. Ульянина [1], Е. Г. Каменева [13], С. Д. Капелюк [5], Л. А. Кочемасова, Л. Г. Пак, Ю. А. Соколова [13], Т. А. Сошникова [17], Ю. Н. Никулина [10], А. А. Шкунова [14], А. Ю. Гайфуллин [3], А. Ю. Седых [14] и др.

Так, например, А. Ю. Гайфуллин в своём исследовании типологизирует стратегии трудоустройства выпускников, отмечая неэффективность пассивных методов (ожидание предложений). О. А. Ульянина, Е. А. Никифорова и О. А. Тараненко, анализируя актуальное состояние и перспективы развития психологической службы в вузах, подчеркивают, что она «нуждается в развитии для поддержки студентов» [1, с. 76] и предлагают вариант создания модели

развития службы для снижения оттока кадров в образовании. Л. Г. Пак, Е. Г. Каменева, Л. А. Кочемасова и Ю. А. Соколова, в свою очередь, рассматривая прогностическую модель социально-педагогического содействия трудоустройству выпускников вузов, формулируют «принципы прогностической модели, определяющие исходные положения практической реализации социально-педагогического содействия трудоустройству выпускников вузов: профессиональной направленности; ориентации на саморазвитие ключевых компетенций; субъектности; целесообразности и осознанной перспективы; деятельности полифонизма» [13, с 90].

Институт педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета регулярно проводит мониторинг, в рамках которого отслеживается динамика трудоустройства выпускников, организуется взаимодействие с целью определения необходимых ресурсов оказания поддержки в выстраивании дальнейшего профессионального пути и самореализации.

В нашем исследовании приняли участие 63 выпускника 2024 года Кафедры психологии образования Института педагогики и психологии МПГУ. Представим и проанализируем обобщённые данные по трудоустройству выпускников, закончивших обучение по следующим образовательным программам: Практическая возрастная психология (бакалавриат, очная форма обучения), Психология детско-родительских отношений (бакалавриат, очно-заочная форма обучения), Возрастно-психологическое консультирование (магистратура, очная форма обучения).

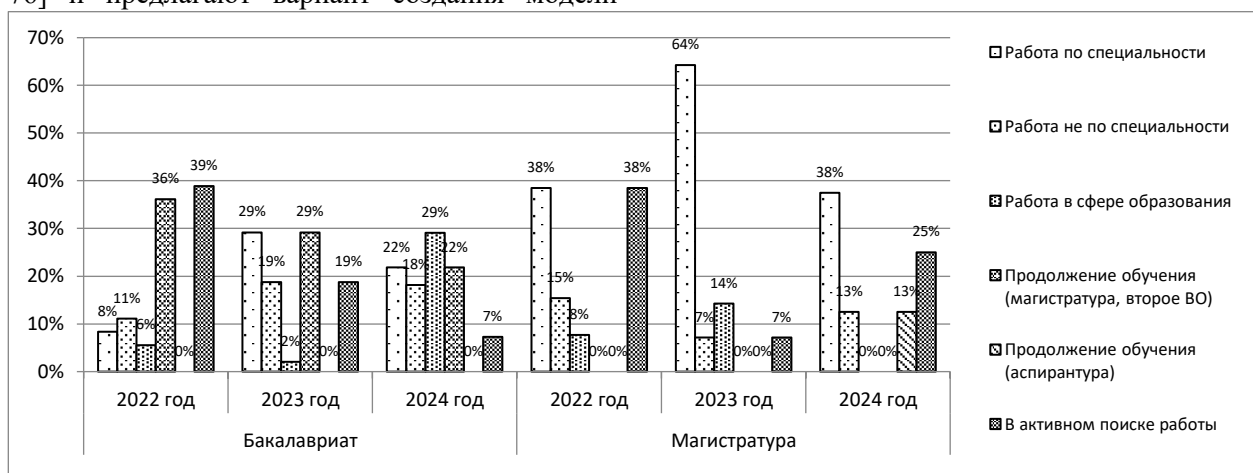


Рисунок 1 – Сравнительный анализ показателей трудоустройства выпускников за 2022-2024 год

Из диаграммы (рис. 1) видно, что у выпускников магистратуры в 2023 году

значительно выросла доля трудоустройства по специальности, но затем вернулась к уровню

2022 года. Это может быть связано с особенностями самих учебных групп и с базовым образованием обучающихся. Доля выпускников бакалавриата, работающих по специальности, несколько снижается в 2024 году, по сравнению с 2023 годом, однако остаётся значительно выше, чем в 2022 году. Процент выпускников, продолжающих обучение в аспирантуре, в 2024 году вырос по отношению к 2022 и 2023 годам. Очень небольшой процент выпускников находится в активном поиске работы, что может указывать на довольно успешное трудоустройство или другие факторы (например, уход в декретный отпуск).

Дополнительно отметим, что, помимо работы по специальности, среди профессий, по которым работают выпускники, представлены тьютор, учитель начальных классов, HR-менеджер, няня, педагог-организатор, лаборант, специалист по учебно-методической работе. Также студенты отмечали самозанятость как отдельный вид профессиональной деятельности.

Представим данные трудоустройства выпускников 2024 года (по состоянию на сентябрь 2024 года) по отдельным образовательным программам (рис. 2, 3, 4).

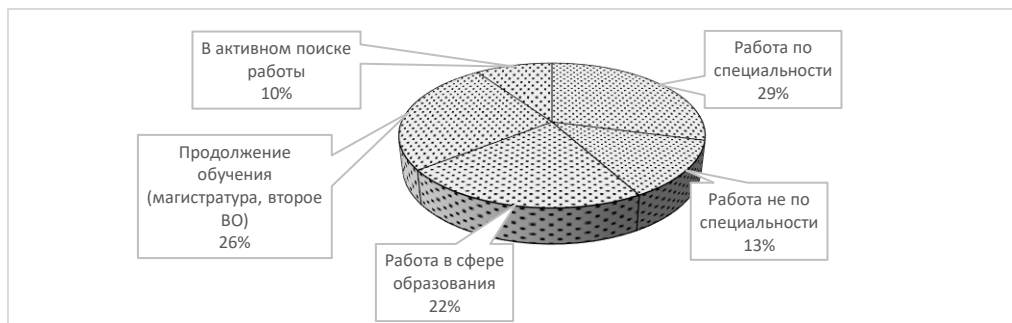


Рисунок 2 – Распределение показателей трудоустройства выпускников образовательной программы «Практическая возрастная психология» (бакалавриат, очная форма обучения)

На рисунке 2 видно, что значительная часть выпускников (26%) решила продолжить обучение, что может быть связано со стремлением к более глубоким знаниям и карьерному росту. Доля тех, кто ищет работу, относительно невелика (10%), что может указывать на успешное трудоустройство или другие причины

(например, декретный отпуск, старт собственного бизнеса и пр.). В целом, диаграмма показывает довольно позитивную картину трудоустройства выпускников программы "Практическая возрастная психология". Большинство выпускников либо трудоустраиваются по специальности, либо продолжают обучение.



Рисунок 3 – Распределение показателей трудоустройства выпускников образовательной программы «Психология детско-родительских отношений» (бакалавриат, очно-заочная форма обучения)

Проанализируем данные на рисунке 3. Хотя программа называется "Психология детско-родительских отношений", большая часть выпускников трудоустроивается в сфере образования, а не непосредственно по специальности. Это может быть связано с тем, что полученные знания и навыки, в целом, востребованы в

образовательных организациях. Значительная часть выпускников (25%) работает не по специальности. В данном конкретном случае это может быть связано с тем, что большинство студентов, обучающихся по этой образовательной программе уже имели на момент поступления среднее профессиональное образование по другой

специальности (например, медицинская сестра) и рассматривали обучение в вузе как вариант повышения своей профессиональной компетентности в рамках текущей профессии. Процент выпускников, продолжающих обучение, достаточно высок (17%), что говорит о стремлении к углублению знаний в этой области. Низкий процент

находящихся в активном поиске работы может указывать на успешное трудоустройство (включая работу не по специальности и работу в сфере образования) или на то, что часть выпускников не ищет работу по другим причинам (например, отпуск по уходу за ребенком).

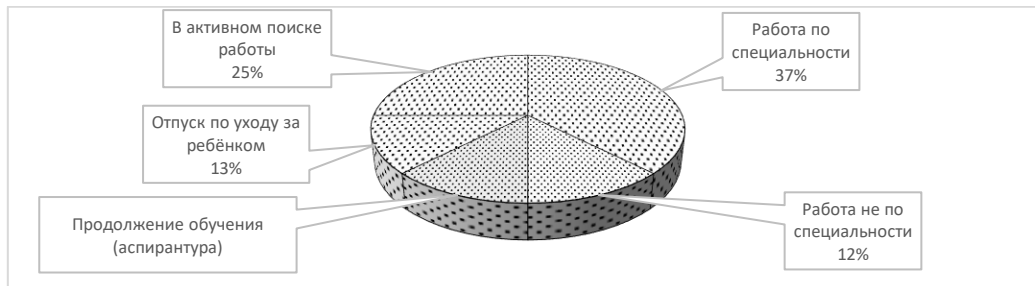


Рисунок 4 – Распределение показателей трудоустройства выпускников образовательной программы «Возрастно-психологическое консультирование» (магистратура, очная форма обучения)

Рассмотрим показатели на рисунке 4. Хотя наибольшая доля выпускников трудоустроивается по специальности (37%), довольно высокий процент (25%) находится в активном поиске работы. Это может указывать на определенные временные сложности с трудоустройством выпускников, а также на то, что магистратура может рассматриваться как возможность смены профессионального вектора, и на то, чтобы найти себя в новой профессиональной деятельности, выпускнику требуется время. Однако небольшая доля (12%) работающих не по специальности может указывать на то, что большинство выпускников стремятся работать именно в сфере, связанной с их образованием.

Из анализа диаграмм можно сделать вывод о том, что большинство выпускников находят себя в профессиональной деятельности, соответствующей их образовательной программе, или смежной профессиональной деятельности в сфере образования, однако есть также небольшой процент выпускников, по разным причинам не нашедших себя в сфере образования. Среди основных причин работы выпускников не по специальности можно назвать следующие:

- стресс и высокая нагрузка на рабочем месте;
- страхи, связанные с нехваткой практического опыта;
- экономические факторы;
- изменение профессиональных интересов;
- невидение четких перспектив карьерного и личностного роста;
- недостаток вакансий в отдельных регионах;
- приоритет самореализации в семейной жизни.

Согласно планам Министерства просвещения, к 2025 году во всех вузах страны должны быть созданы психологические службы. Это должно способствовать увеличению числа вакансий и улучшению условий труда для педагогов-психологов [11]. Также должно помочь решить проблему нехватки кадров в этой сфере введение нормативов по количеству психологов на количество обучающихся.

Кроме того, исследование Е. Н. Корчагина и А. В. Лобановой, посвященное определению профессиональной идентичности студентов психолого-педагогического направления подготовки, убедительно доказывает, что «создание благоприятных условий для развития профессиональной идентичности с помощью активных методов обучения и практического участия может значительно повысить академическую мотивацию студентов и их готовность к будущим профессиональным начинаниям» [4, с. 45].

Важным компонентом успешной карьеры педагога-психолога аспектом постоянное обучение и повышение квалификации. В России существует большое количество разнообразных курсов и тренингов, направленных на развитие профессиональных компетенций. Вместе с тем, доступ к таким программам, в зависимости от региона, может варьироваться.

Создание профессиональных сообществ и сетевое взаимодействие также играет значительную роль в карьере педагогов-психологов. В условиях модернизации образования чрезвычайно важно оставаться в курсе современных методов работы и новых подходов в психологии. Участие в конференциях, семинарах и вебинарах позволяет обмениваться опытом, получать

новые знания и находить единомышленников. Это способствует не только профессиональному росту, но и эмоциональной поддержке, что особенно важно в условиях адаптации и стресса.

С развитием технологий наблюдается тенденция к интеграции цифровых инструментов в работу педагогов-психологов. Популярным становится онлайн-консультирование. Психологи используют специализированные приложения для диагностики и мониторинга состояния обучающихся. Это позволяет не только расширить доступ к психологической помощи, но и оптимизировать работу специалистов, повысить её эффективность.

Гибкость и готовность к изменениям, открытость к внедрению новых технологий и методов работы помогут выпускникам им успешно справляться с вызовами профессии и адаптироваться к быстро меняющимся условиям образовательной среды.

Важно продолжать работу над улучшением условий труда педагогов-психологов, обеспечивать равный доступ к образовательным ресурсам и реализовывать программы

сопровождения для молодых специалистов. Это позволит не только повысить качество образования, но и улучшить психологическое состояние обучающихся, что является одной из главных задач современного образования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что трудоустройство выпускников педагогических вузов – педагогов-психологов характеризуется как положительными тенденциями, так и определенными вызовами. Педагоги-психологи играют ключевую роль в формировании здоровой и поддерживающей образовательной среды для всех обучающихся. Успех в этой профессии зависит от готовности специалистов к постоянному обучению, адаптации к новым условиям и активному взаимодействию с коллегами. Растущий интерес к профессии и поддержка государства создают благоприятные условия для развития этой сферы. Однако необходимо учитывать проблемы адаптации молодых специалистов, необходимость повышения квалификации и создания условий для профессионального роста.

Список литературы:

1. Актуальное состояние и перспективы развития психологической службы в педагогических вузах России / О. А. Ульянина, Е. А. Никифорова, О. А. Тараненко [и др.] // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21, № 4. – С. 69-84. – DOI 10.17759/bpre.2024210408. – EDN SMFSVL.
2. Барлуков, А. М. Содействие трудоустройству выпускников и независимая оценка качества образовательной деятельности (на примере ФГБОУ ВО БГУ) / А. М. Барлуков, Е. Д. Нимаева // Вестник Бурятского государственного университета. Экономика и менеджмент. – 2021. – № 4. – С. 18-23. – DOI 10.18101/2304-4446-2021-4-18-23. – EDN IHZEID.
3. Гайфуллин, А. Ю. Социологический анализ трудоустройства выпускников вузов: имеющийся опыт и ожидания / А. Ю. Гайфуллин // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 231-243. – DOI 10.21869/2223-1552-2023-13-3-231-243. – EDN IFHJEQ.
4. Корчагин, Е. Н. Профессиональная идентичность студентов психолого-педагогического направления подготовки / Е. Н. Корчагин, А. В. Лобанова // Современная зарубежная психология. – 2025. – Т. 14, № 1. – С. 45-56. – DOI 10.17759/jmfp.2025140105. – EDN THPLMX.
5. Лишук, Е. Н. Трудоустройство молодых специалистов на российском рынке труда: ключевые тенденции / Е. Н. Лишук, С. Д. Капелюк // Экономика труда. – 2019. – Т. 6, № 3. – С. 1079-1092. – DOI 10.18334/et.6.3.40871. – EDN BZIDLE.
6. Мальцева, В. А. Что не так с концепцией готовности выпускников вуза к работе? / В. А. Мальцева // Экономическая социология. – 2021. – Т. 22, № 2. – С. 109-138. – DOI 10.17323/1726-3247-2021-2-109-138. – EDN QFISKF.
7. Мерзляков, М. О. Профессиональные ориентации и стратегии трудоустройства выпускников вузов / М. О. Мерзляков // Казанский социально-гуманитарный вестник. – 2021. – № 4(51). – С. 38-43. – DOI 10.26907/2079-5912.2021.4.38-43. – EDN AOBREK.
8. Министерство просвещения России: уровень трудоустройства выпускников педвузов составляет почти 80% [Электронный ресурс]. – URL: <https://ug.ru/minprosveshheniya-rossii-uroven-trudoustrojstva-vypusnikov-pedvuzov-sostavlyaet-pochti-80/> (дата обращения: 07.02.2025).
9. Минпросвещения РФ: уровень трудоустройства выпускников педвузов составляет 79% [Электронный ресурс]. – URL: <https://rsr-online.ru/news/2023/9/29/minprosveshheniya-rf-uroven-trudoustrojstva-vypusnikov-pedvuzov-sostavlyaet-79/> (дата обращения: 07.02.2025).

10. Никулина, Ю. Н. Молодежь на рынке труда региона: актуальные вопросы трудоустройства и занятости / Ю. Н. Никулина // Экономика труда. – 2019. – Т. 6, № 2. – С. 747-762. – DOI 10.18334/et.6.2.40780. – EDN OIHBYT.
11. Педагог-психолог [Электронный ресурс]. – URL: <https://ippss.ru/news/pedagog-psiholog> (дата обращения: 07.02.2025).
12. Педагог-психолог: описание профессии [Электронный ресурс]. – URL: <https://postupi.online/professiya/pedagog-psiholog/> (дата обращения: 07.02.2025).
13. Прогностическая модель социально-педагогического содействия трудоустройству выпускников вузов / Л. Г. Пак, Е. Г. Каменева, Л. А. Кочемасова, Ю. А. Соколова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 19, № 3. – С. 81-98. – DOI 10.17673/vsgtu-pps.2022.3.6. – EDN AXSJHF.
14. Прохорова, М. П. Современные стратегии трудоустройства выпускников вуза / М. П. Прохорова, А. А. Шкунова, А. Ю. Седых // Наука Красноярья. – 2021. – Т. 10, № 1-3. – С. 159-164. – EDN YZQMZK.
15. Работа педагогом-психологом в Москве [Электронный ресурс]. – URL: <https://hh.ru/vacancies/pedagog-psiholog> (дата обращения: 07.02.2025).
16. Ситникова, И. В. Профессиональные планы и стратегии трудоустройства современных студентов / И. В. Ситникова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2019. – № 4. – С. 61-77. – DOI 10.15593/2224-9354/2019.4.5. – EDN WATNHF.
17. Сошникова, Т. А. Роль социального партнерства в регулировании проблем занятости и трудоустройства / Т. А. Сошникова // Образование и право. – 2021. – № 8. – С. 284-290. – DOI 10.24412/2076-1503-2021-8-284-290. – EDN YYKEXN.
18. Чередниченко, Г. А. Положение на рынке труда выпускников системы высшего и среднего профессионального образования / Г. А. Чередниченко // Вопросы образования. – 2020. – № 1. – С. 256-282. – DOI 10.17323/1814-9545-2020-1-256-282. – EDN HHIDYY.

M.S. Sotnikova

EMPLOYMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY GRADUATES (PEDAGOGICAL PSY-CHOLOGISTS): CURRENT PROBLEMS, TRENDS AND PROSPECTS

Abstract. The article considers the key trends related to the employment of pedagogical university graduates - pedagogical psychologists. The problems and challenges that young pedagogical psychologists may face at the primary stage of professional activity, connected with adaptation while coming from academic environment to practice actualized: high workload, necessity for regular qualification improvement, emotional stress, lack of professional experience of working with different categories of children. The indicators of graduates' employment for 2022-2024 are presented and analyzed. The perspectives of organization of successful employment support for graduates of pedagogical university are outlined.

Keywords: employment of graduates, pedagogical psychologist, pedagogical university, support.

References:

1. Current state and prospects for development of psychological services in Russian pedagogical universities / Ulyanina O.A., Nikiforova E.A., Taranenko O.A. et al. // Bulletin of Practical Psychology of Education. – 2024. – Vol. 21, № 4. – P. 69–84. – DOI: 10.17759/bppe.2024210408. – EDN: SMFSVL.
2. Barlukov A.M. Assistance to graduates' employment and independent assessment of educational activities quality (Case of FSBEI HE BSU) / A.M. Burlukov, E.D. Nimaeva // Bulletin of Buryat State University. Economics and Management. – 2021. – № 4. – P. 18–23. – DOI: 10.18101/2304-4446-2021-4-18-23. – EDN: IHZEID.
3. Gaifullin A.Yu. Sociological analysis of university graduates' employment: existing experience and expectations / A.Yu. Gaifullin // Proceedings of Southwest State University. Series: Economics. Sociology. Management. – 2023. – Vol. 13, № 3. – P. 231–243. – DOI: 10.21869/2223-1552-2023-13-3-231-243. – EDN: IFHJEQ.
4. Korchagin E.N. Professional identity of students at psychological-pedagogical training course / E.N. Korchagin, A.V. Lobanova // Modern foreign Psychology. – 2025. – Vol. 14, № 1. – P. 45–56. – DOI: 10.17759/jmfp.2025140105. – EDN: THPLMX.

5. Lishchuk E.N. Employment of young specialists in Russian labor market: key trends / E.N. Lishchuk, S.D. Kapelyuk // *Labor Economics*. – 2019. – Vol. 6, № 3. – P. 1079–1092. – DOI: 10.18334/et.6.3.40871. – EDN: BZIDLE.
6. Maltseva V.A. What is wrong with concept of university graduates' readiness for work? / V.A. Maltseva // *Economic Sociology*. – 2021. – Vol. 22, № 2. – P. 109–138. – DOI: 10.17323/1726-3247-2021-2-109-138. – EDN: QFISKF.
7. Merzlyakov M.O. Professional orientations and employment strategies of university graduates / M.O. Merzlyakov // *Kazan Socio-Humanitarian Bulletin*. – 2021. – № 4 (51). – P. 38–43. – DOI: 10.26907/2079-5912.2021.4.38-43. – EDN: AOBREK.
8. Ministry of Education of Russia: employment rate of pedagogical university graduates is nearly 80% [Electronic resource] // *Teachers' newspaper*. – 2023. – URL: <https://ug.ru/minprosveshheniya-rossii-uroven-trudoustrojstva-vypusnikov-pedvuzov-sostavlyaet-pochti-80/> (date of application: 07.02.2025).
9. Ministry of Education of Russian Federation: employment rate of pedagogical university graduates is 79% [Electronic resource] // *Russian Education*. – 2023. – URL: <https://rsr-online.ru/news/2023/9/29/minprosvesheniya-rf-uroven-trudoustrojstva-vypusnikov-pedvuzov-sostavlyaet-79/> (date of application: 07.02.2025).
10. Nikulina Yu.N. Youth in regional labor market: current issues of employment and employability / Yu.N. Nikulina // *Labor Economics*. – 2019. – Vol. 6, № 2. – P. 747–762. – DOI: 10.18334/et.6.2.40780. – EDN: OIHYBT.
11. Pedagogical psychologist [Electronic resource] // *Institute of Psychology and Psychotherapy*. – URL: <https://ippss.ru/news/pedagog-psiholog> (date of application: 07.02.2025).
12. Pedagogical psychologist: profession description [Electronic resource] // *Postupi.online*. – URL: <https://postupi.online/professiya/pedagog-psiholog/> (date of application: 07.02.2025).
13. Prognostic model of socio-pedagogical assistance to university graduates' employment / L.G. Pak, E.G. Kameneva, L.A. Kochemasova, Yu.A. Sokolova // *Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological-Pedagogical Sciences*. – 2022. – Vol. 19, № 3. – P. 81–98. – DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2022.3.6. – EDN: AXSJHF.
14. Prokhorova M.P. Modern employment strategies of university graduates / M.P. Prokhorova, A.A. Shkunova, A.Yu. Sedykh // *Science of Krasnoyarsk*. – 2021. – Vol. 10, № 1–3. – P. 159–164. – EDN: YZQMZK.
15. Jobs as pedagogical psychologist in Moscow [Electronic resource] // *HeadHunter*. – URL: <https://hh.ru/vacancies/pedagog-psiholog> (date of application: 07.02.2025).
16. Sitnikova I.V. Professional plans and employment strategies of modern students / I.V. Sitnikova // *Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Socio-Economic Sciences*. – 2019. – № 4. – P. 61–77. – DOI: 10.15593/2224-9354/2019.4.5. – EDN: WATNHF.
17. Soshnikova T.A. Role of social partnership in regulating employment and employability issues / T.A. Soshnikova // *Education and Law*. – 2021. – № 8. – P. 284–290. – DOI: 10.24412/2076-1503-2021-8-284-290. – EDN: YYKEXN.
18. Cherednichenko G.A. Position of higher and secondary vocational education graduates in labor market / G.A. Cherednichenko // *Issues of education*. – 2020. – № 1. – P. 256–282. – DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-256-282. – EDN: HHIDYY.

Статья поступила в редакцию 12.10.2025 г.

Г.С. Аубакир, Г.М. Шавалиева, С.Ю. Галиева
**ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ
СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ УЧАЩИХСЯ
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ
ПРИ ПЕРЕХОДЕ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ**

Аннотация. Статья посвящена анализу практической реализации системы воспитания дисциплинированности учащихся в деятельности классного руководителя в условиях перехода из начальной школы в основную. Цель исследования заключалась в проверке эффективности авторской программы воспитания дисциплинированности, ориентированной на развитие саморегуляции, ответственности и осознанного отношения к требованиям школьной жизни. В ходе исследования использовался комплекс теоретических и эмпирических методов, включающий анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование, беседы, диагностические методики и педагогический эксперимент с констатирующим и формирующим этапами. Результаты исследования показали, что реализация программы способствовала снижению зависимости поведения учащихся от внешнего контроля, росту исполнительского и деятельностного уровней дисциплинированности, появлению сознательного уровня, отсутствовавшего на начальном этапе. В контрольной группе существенной динамики не выявлено. В заключении обоснована эффективность системного подхода к воспитанию дисциплинированности и определена ключевая роль классного руководителя в сопровождении учащихся переходного возраста.

Ключевые слова: дисциплина, дисциплинированность, классный руководитель, школьник, начальная школа, основная школа, школа.

Для цитирования: Аубакир Г.С., Шавалиева Г.М., Галиева С.Ю. Практическая реализация системы воспитания дисциплинированности учащихся в деятельности классного руководителя при переходе в основную школу // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 1. С. 36-46. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_36.

Введение

Современное общее образование ориентировано на формирование личностных качеств учащихся, напрямую связанных с их успехами в учебе и социальной зрелостью. Одним из таких качеств выступает дисциплинированность, которая выступает как одно из базовых интегративных качеств личности, отражающее способность учащегося осознанно соотносить собственное поведение с нормативными требованиями школьной жизни. Речь идет не о внешнем подчинении правилам, а о внутренне принятой позиции, предполагающей ответственное отношение к учебным и социальным обязанностям, готовность к самоконтролю и произвольному регулированию деятельности. Значимость данного качества особенно возрастает в периоды возрастных и образовательных переходов, когда изменение привычной структуры учебной деятельности требует от учащихся более высокого уровня самоконтроля и поведенческой устойчивости.

В Республике Казахстан вопросы воспитания подрастающего поколения приобретают стратегическое значение и рассматриваются как важнейший ресурс устойчивого общественного развития. Так, в Послании Президента

Республики Казахстан К.-Ж. К. Токаева подчеркивается ключевая роль образования и воспитания как основополагающих факторов общественного прогресса и укрепления гражданского единства, акцентируется необходимость развития активной, дисциплинированной и социально зрелой молодежи [4]. В Законе Республики Казахстан «Об образовании» [11] закрепляется приоритет воспитательной функции образования. Закон определяет воспитание как неотъемлемую составляющую педагогического процесса, направленную на развитие всесторонне сформированной личности, обладающей гражданской ответственностью, культурой поведения и готовностью к созидательной деятельности. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан определяет воспитательные результаты обучения как важную составляющую образовательных достижений учащихся и ориентирует педагогов на развитие личностных качеств, социальных компетенций и культуры поведения обучающихся [9].

Переход учащихся из начальной школы в основную сопровождается усложнением содержания обучения, увеличением количества

учебных предметов, сменой педагогов и возрастанием требований к самостоятельности обучающихся. Для значительной части школьников данный период характеризуется снижением устойчивости поведения, ослаблением произвольной регуляции и трудностями в принятии новых норм школьной жизни. Нарушения дисциплины на этом этапе нередко трактуются как индивидуальные ситуативные проявления, тогда как в действительности они отражают недостаточную сформированность механизмов саморегуляции и противоречия в организации воспитательной работы.

В преодолении обозначенных трудностей ключевая роль принадлежит классному руководителю, поскольку его деятельность ориентирована на целостную организацию воспитательной жизни класса и сопровождение учащихся в процессе их школьного развития. От системности педагогических действий классного руководителя во многом зависит формирование у школьников устойчивого отношения к правилам школьной жизни, развитие ответственности и способности к осознанному регулированию собственного поведения. Вместе с тем, анализ школьной практики показывает, что воспитание дисциплинированности нередко носит фрагментарный характер, ограничивается отдельными мероприятиями и не всегда опирается на научно обоснованную систему педагогических воздействий.

В этой связи, возрастает значимость анализа и обобщения практического опыта деятельности классного руководителя, направленного на воспитание дисциплинированности учащихся в период перехода в основную школу. Научный интерес представляет изучение результатов опытно-экспериментальной работы, позволяющее оценить эффективность реализуемой системы воспитания, проследить динамику изменений в поведении школьников. Настоящая статья посвящена рассмотрению практических аспектов реализации системы воспитания дисциплинированности в деятельности классного руководителя и анализу ее результатов в условиях общеобразовательной школы.

Обзор литературы

Проблема дисциплины и дисциплинированности традиционно рассматривается в педагогике в контексте воспитания личности и формирования произвольного поведения учащихся. В трудах классиков педагогической науки дисциплина понимается не как внешнее подчинение требованиям, а как результат целенаправленного воспитательного воздействия, направленного на

развитие внутренней ответственности и сознательного отношения к нормам поведения.

А.С. Макаренко последовательно отстаивал идею воспитания сознательной дисциплины как результата социально-организованной педагогической практики. В «Педагогической поэме» автор вступает в полемику с распространенными педагогическими представлениями своего времени, согласно которым дисциплина рассматривалась преимущественно как следствие интеллектуального убеждения или морального наставления. Анализируя понятие «сознательной дисциплины», он указывает на его искажение в теории, где дисциплина нередко сводилась к результату чисто интеллектуального убеждения, оторванного от реального социального опыта ребенка. А.С. Макаренко подчеркивает, что дисциплина не возникает вне практики совместной деятельности и коллективных отношений, она формируется через включенность воспитанников в коллективную деятельность и опирается на понимание ее необходимости, полезности и обязательности, вырабатываемое в социальном опыте [6]. Такой подход позволяет рассматривать дисциплинированность как результат педагогически организованной жизни коллектива, а не как спонтанное проявление самоконтроля.

Идеи А.С. Макаренко о воспитательном потенциале коллектива получили дальнейшее развитие в работах отечественных педагогов XX века, таких как В.А. Сухомлинский, который рассматривал дисциплину в неразрывной связи с нравственным развитием личности и эмоционально-ценностным отношением ребенка к школьной жизни. В его концепции классный руководитель выступает организатором «маленькой школы воспитания», где дисциплина формируется через эмоционально насыщенную совместную деятельность, труд и общение. В.А. Сухомлинский акцентирует внимание на профилактике нарушений дисциплины посредством индивидуального подхода, где педагог выявляет причины недисциплинированности (семейные проблемы, перегрузка, отсутствие мотивации) и превращает их в возможности для роста личности [12].

Л.С. Выготский изучал становление произвольного поведения как результат интериоризации социальных норм и требований. В рамках культурно-исторической теории развитие саморегуляции поведения связывается с переходом внешнего контроля во внутренний план личности. По мнению исследователя, педагогическое сопровождение должно быть направлено на создание условий, при которых учащийся

осваивает социальные формы поведения через совместную деятельность и постепенно приобретает способность к самоконтролю и осознанному регулированию собственных действий [3].

В трудах П.И. Пидкасистого дисциплина рассматривается в контексте организации образовательного процесса как системы педагогического взаимодействия. Автор подчеркивает, что устойчивое дисциплинированное поведение формируется при наличии четко структурированной деятельности, понятных требований и педагогически выстроенной системы обратной связи. Следовательно, роль учителя как организатора учебно-воспитательного пространства, обеспечивающего сочетание требований и поддержки выходит на первый план [10].

Переход учащихся из начальной школы в основную представляет собой критический период, сопровождающийся трудностями адаптации, ростом конфликтности и снижением дисциплинированности. Рубеж обучения в начальной и основной школе связан с изменением характера учебной деятельности, расширением требований со стороны учителей и возрастанием значимости саморегуляции поведения, что объективно усиливает потребность школьников в самостоятельности и принятии ответственности за собственные действия. Классный руководитель выступает ключевой фигурой, обеспечивая преемственность воспитательной работы между уровнями общего образования, осуществляет диагностику адаптационных рисков и организует целенаправленную коррекционно-воспитательную деятельность [8].

Психолого-педагогические аспекты адаптации школьников к новым образовательным условиям подробно рассматриваются в исследованиях Д.Б. Эльконина, где переход к новому этапу обучения интерпретируется как изменение ведущей деятельности и системы социальных отношений ребенка. Автор отмечает, что на данном этапе возрастает значимость формирования внутренней учебной мотивации и навыков саморегуляции, отсутствие которых нередко приводит к нарушениям дисциплины и снижению учебной активности. Следовательно, воспитательная работа классного руководителя должна быть направлена на поддержание положительной мотивации и формирование субъектной позиции учащихся в образовательном процессе [13].

В практико-ориентированных исследованиях и методических разработках подчеркивается ведущая роль классного руководителя как субъекта организации и координации воспитательного процесса. Отмечается, что

эффективность дисциплинированности во многом определяется согласованностью воспитательных воздействий со стороны педагогов-предметников, семьи и ученического коллектива. Теория и методика классного руководства ориентируют педагога на проектирование целостной системы воспитательной работы, включающей анализ особенностей классного коллектива и уровня сформированности дисциплинированности, обоснованный выбор форм и способов совместной деятельности для развития ответственности, самоконтроля и регуляции поведения учащихся [2].

В.В. Гриншкун, рассматривая влияние цифровых технологий на развитие систем обучения школьников, подчеркивает, что цифровизация образовательной среды приводит к трансформации организации учебной деятельности, изменению способов взаимодействия участников образовательного процесса и расширению педагогических инструментов, используемых учителем в практике обучения и воспитания. Ученый считает, что внедрение цифровых средств в деятельность классного руководителя обеспечат не только повышение эффективности обучения, но и развитие самостоятельности учащихся, их ответственности и навыков саморегуляции [5].

В рамках педагогического подхода к проблеме воспитания дисциплинированности А.В. Музалков рассматривает данный процесс как результат целостного педагогического воздействия, включающего целеполагание, организацию деятельности, мотивацию и рефлексивное осмысление поведения учащихся. Исследователь подчеркивает, что эффективное управление формированием дисциплинированности возможно лишь при учете возрастных особенностей обучающихся и опоре на их активную включенность в различные виды деятельности, а не исключительно на систему внешних требований и санкций [7]. В таком понимании дисциплинированность выступает не как формально регламентируемое качество, а как личностное образование, формирующееся в процессе социально значимой деятельности и педагогически организованных отношений, что расширяет деятельностную трактовку дисциплины за счет включения ценностно-личностного и рефлексивного компонентов.

В ходе анализа психолого-педагогических исследований можно отметить, что дисциплинированность учащихся рассматривается преимущественно в контексте общей теории воспитания и возрастного развития, следовательно вопросы практической реализации целостной

системы воспитания дисциплинированности в деятельности классного руководителя на этапе перехода из начальной школы в основную остаются недостаточно конкретизированными. В научных работах, как правило, акцентируется значение отдельных педагогических условий, форм и методов воспитательной работы, однако проблема их системной интеграции в реальной практике классного руководства требует дальнейшего осмысления. Это определяет необходимость обращения к опыту практической реализации системы воспитания дисциплинированности учащихся в условиях переходного периода обучения.

Методы исследования

В ходе исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов, обеспечивающих целостное изучение рассматриваемой проблемы. Теоретическую основу исследования составили методы анализа, обобщения и систематизации психолого-педагогической и методической литературы. В качестве эмпирических методов использовались педагогическое наблюдение, анализ продуктов деятельности учащихся, беседы с обучающимися и классными руководителями, изучение школьной документации. Применялись диагностические методы, направленные на выявление уровня дисциплинированности и связанных с ней личностных характеристик учащихся.

Практическая реализация системы воспитания дисциплинированности осуществлялась в рамках педагогического эксперимента, включающего констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Для обработки и интерпретации полученных данных использовались методы качественного анализа, сравнительного сопоставления результатов и педагогической интерпретации, что обеспечило возможность выявления тенденций и педагогического эффекта внедрения системы воспитания дисциплинированности.

Результаты исследования

Опытно-экспериментальная работа была направлена на проверку эффективности программы воспитания дисциплинированности учащихся в период перехода в основную школу, ориентированной на развитие саморегуляции, ответственности и осознанного отношения к требованиям школьной жизни. Исследование проводилось на базе двух общеобразовательных организаций города Астаны (школа-лицей №72, школа-лицей №60) среди обучающихся пятых классов. В эксперименте приняли участие 79 школьников, распределенных на экспериментальные и контрольную группы.

На констатирующем этапе анализировалась реальная практика воспитательной деятельности классных руководителей, выявлялся исходный уровень сформированности дисциплинированности учащихся. Для этого была изучена школьная документация, произведено анкетирование классных руководителей и родителей, проведены беседы с обучающимися, использовалось педагогическое наблюдение.

Анализ практики деятельности классных руководителей показал, что воспитательная работа в школах, на базе которых проводилось наше исследование, строится преимущественно на традиционных формах педагогического воздействия. Наиболее распространенными являются тематические классные часы, профилактические беседы, участие школьников в общешкольных мероприятиях и индивидуальные консультации. При этом мероприятия, направленные на развитие саморегуляции, волевой устойчивости и эмоционального самоконтроля, носят эпизодический характер и не образуют целостной системы. Воспитательная деятельность в большей степени ориентирована на контроль поведения и применение внешних регулятивных мер, тогда как технологии формирования внутренней дисциплины и ответственности используются ограниченно [1].

Результаты анкетирования классных руководителей показали преобладание среднего и низкого уровней дисциплинированности у обучающихся пятых классов. В качестве наиболее типичных проблем педагоги отмечали импульсивность поведения, зависимость от внешнего контроля, недостаточную ответственность за выполнение учебных заданий и неустойчивость внимания. К числу основных причин нарушений дисциплины были отнесены несформированность навыков саморегуляции, эмоциональная неустойчивость, трудности адаптации к условиям основной школы и ограниченная поддержка со стороны семьи. При этом педагоги выражали потребность в методическом обеспечении системной работы по воспитанию дисциплинированности.

Данные, полученные в ходе анкетирования родителей, подтвердили наличие выраженных трудностей в формировании дисциплины у детей. Большинство родителей указали на низкий уровень самостоятельности школьников, необходимость постоянного контроля при выполнении домашних заданий и несоблюдение режима дня. Среди наиболее значимых факторов, осложняющих воспитание дисциплинированности, были отмечены эмоциональная нестабильность детей, снижение учебной мотивации

и высокая вовлеченность в использование цифровых устройств. Вместе с тем родители продемонстрировали готовность к взаимодействию со школой и заинтересованность в получении педагогических рекомендаций.

Анализ бесед с учащимися позволил установить, что дисциплина воспринимается ими преимущественно как система внешних требований и запретов со стороны взрослых. Школьники отмечали трудности в самостоятельной организации учебной деятельности, управлении временем и эмоциональном контроле в учебных ситуациях. Существенное влияние на поведение оказывали утомляемость и перегруженность учебными и дополнительными занятиями, а также высокая доля времени, проводимого с цифровыми устройствами. Полученные данные свидетельствуют о недостаточной сформированности у учащихся внутренней саморегуляции и осознанного отношения к нормам поведения.

На формирующем этапе исследования была реализована авторская программа «Дисциплина как ресурс успеха: программа формирования саморегуляции учащихся в период перехода в основную школу». Программа внедрялась в деятельности классного руководителя с учетом возрастных особенностей младшего подросткового возраста и была направлена на формирование внутренних регуляторов поведения. В ходе реализации программы использовались комплекс личностно-ориентированных и деятельностных педагогических технологий, включающих игровые и тренинговые занятия, элементы проектной деятельности, групповые формы обсуждения.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня дисциплинированности с применением идентичного диагностического инструментария, что позволило сопоставить результаты с данными констатирующего этапа. Анализ показал положительную динамику по основным компонентам дисциплинированности, связанным с развитием саморегуляции и ответственным отношением к учебным обязанностям.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы. Для обеспечения объективности и сопоставимости результатов опытно-экспериментальной работы была использована единая система количественной оценки дисциплинированности учащихся. Она позволила перевести качественные характеристики поведения, саморегуляции и отношения к требованиям школьной жизни в числовые показатели и обеспечить возможность сравнительного анализа экспериментальных и контрольной групп (Таблица 1).

Оценка дисциплинированности осуществлялась по пяти взаимосвязанным компонентам: мотивационному, оценочно-эмоциональному, когнитивному, деятельностному и волевому. Для каждого компонента применялась балльная шкала от 0 до 3, отражающая степень выраженности соответствующих показателей: от отсутствия проявлений до устойчиво сформированного поведения. Максимальный суммарный балл составлял 15, минимальный – 0.

Таблица 1 – Количественная оценка показателей уровня дисциплинированности у обучающихся при переходе из начальной в основную школу в деятельности классного руководителя

Балл	Характеристика проявления
3	Показатель проявляется устойчиво, соответствует деятельностному и сознательному уровням
2	Показатель проявляется регулярно, но нестабильно (исполнительский уровень)
1	Показатель проявляется эпизодически, зависит от внешних факторов (эмоциональный уровень)
0	Показатель практически не проявляется (элементарный уровень)

Обобщенный уровень дисциплинированности определялся на основе суммарного балла по всем компонентам. С учетом качественной характеристики уровней дисциплинированности

были выделены интервалы баллов, позволяющие отнести каждого учащегося к определенному уровню (Таблица 2).

Таблица 2 – Уровни дисциплинированности у обучающихся при переходе из начальной в основную школу

Уровень	Элементарный	Эмоциональный	Исполнительский	Деятельностный	Сознательный
Интервал суммарных баллов	0-3	4-6	7-9	10-12	13-15

Анализ результатов констатирующего этапа показал, что распределение учащихся по уровням дисциплинированности в экспериментальных и контрольной группах является сопоставимым. В структуре исходных данных преобладают эмоциональный и исполнительский уровни, соответствующие диапазону 4–9 баллов,

что указывает на средний и ниже среднего уровень сформированности дисциплинированности у большинства обучающихся. Деятельностный уровень зафиксирован в единичных случаях, сознательный уровень в выборке отсутствует. Результаты анализа компонентов дисциплинированности представлены на Рисунке 1.

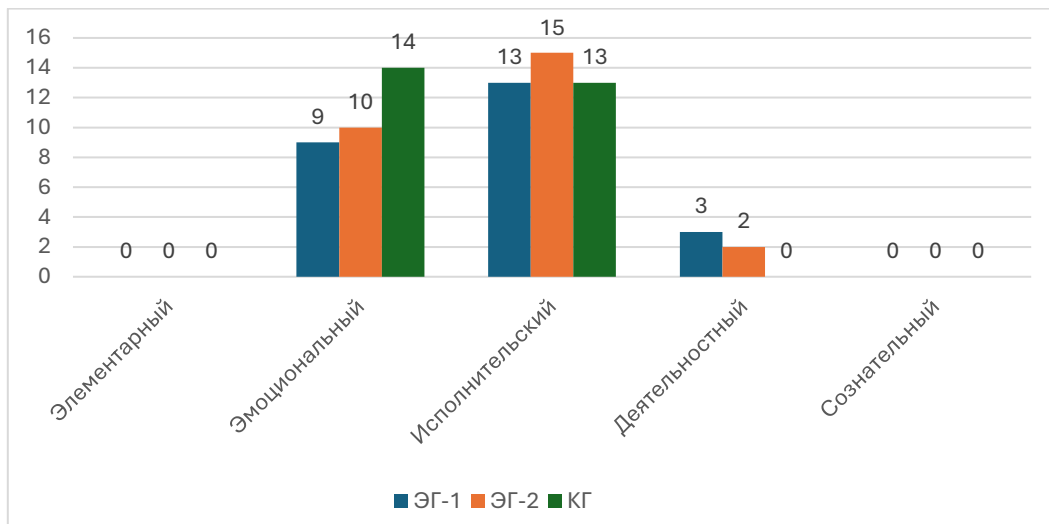


Рисунок 1 – Уровни дисциплинированности у обучающихся в период перехода в основную школу (до эксперимента)

С учетом выявленных проблем и исходного уровня сформированности дисциплинированности у учащихся была разработана и внедрена программа воспитания дисциплинированности «Дисциплина как ресурс успеха: программа формирования саморегуляции учащихся в период перехода в основную школу». Программа ориентирована на развитие ключевых компонентов дисциплинированности – мотивационного, оценочно-эмоционального, когнитивного, деятельностного и волевого – и направлена на формирование у школьников устойчивых навыков самоконтроля, ответственного поведения и осознанного отношения к учебным требованиям. Программа строится на четырех последовательных этапах: диагностическом, мотивационном, воспитательном и рефлексивном. Каждый из которых включает систему специально разработанных мероприятий, упражнений,

методических инструментов и форм взаимодействия с учащимися и родителями, обеспечивающих постепенное усложнение задач и переход от внешних форм контроля к внутренним механизмам саморегуляции.

По завершении формирующего этапа была проведена повторная диагностика уровня дисциплинированности учащихся экспериментальных и контрольной групп. Использование идентичных критериев, методов и шкалы оценивания обеспечило сопоставимость результатов и позволило выявить изменения, обусловленные реализацией программы «Дисциплина как ресурс успеха». Распределение учащихся по уровням дисциплинированности на контрольном этапе представлено на Рисунке 2.

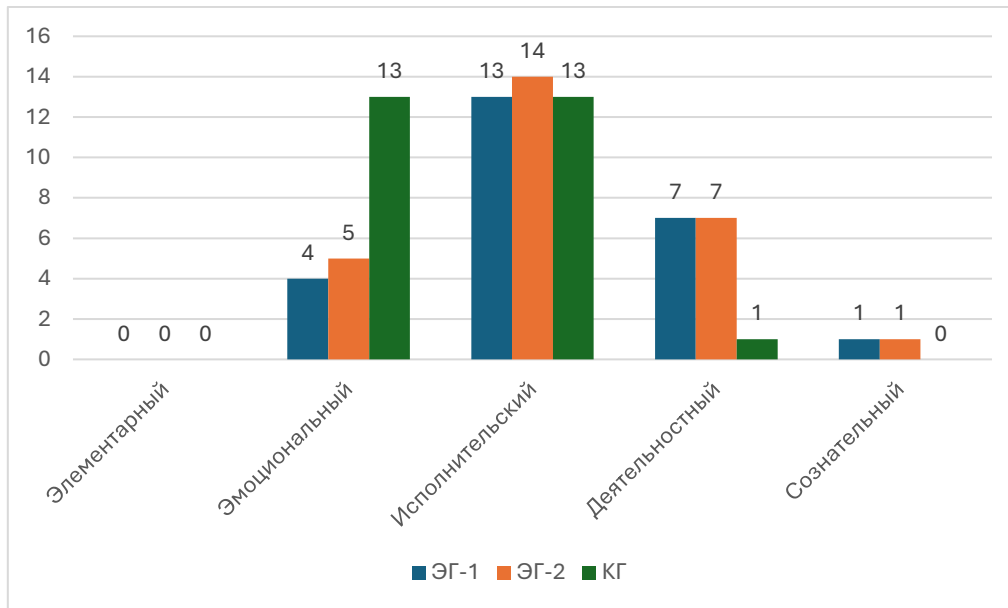


Рисунок 2 – Уровни дисциплинированности у обучающихся в период перехода в основную школу (после эксперимента)

Данные, представленные на рисунке 2, свидетельствуют о положительной динамике уровня дисциплинированности учащихся в экспериментальных группах после реализации программы. Отмечается сокращение доли школьников с эмоциональным уровнем и увеличение числа учащихся с исполнительским и деятельностным уровнями, а также появление

сознательного уровня, отсутствовавшего на констатирующем этапе. В контрольной группе существенных изменений не выявлено – показатели остались близкими к исходным значениям.

Далее отобразим наглядно уровни дисциплинированности у обучающихся при переходе из начальной в основную школу до и после эксперимента (Рисунок 3).

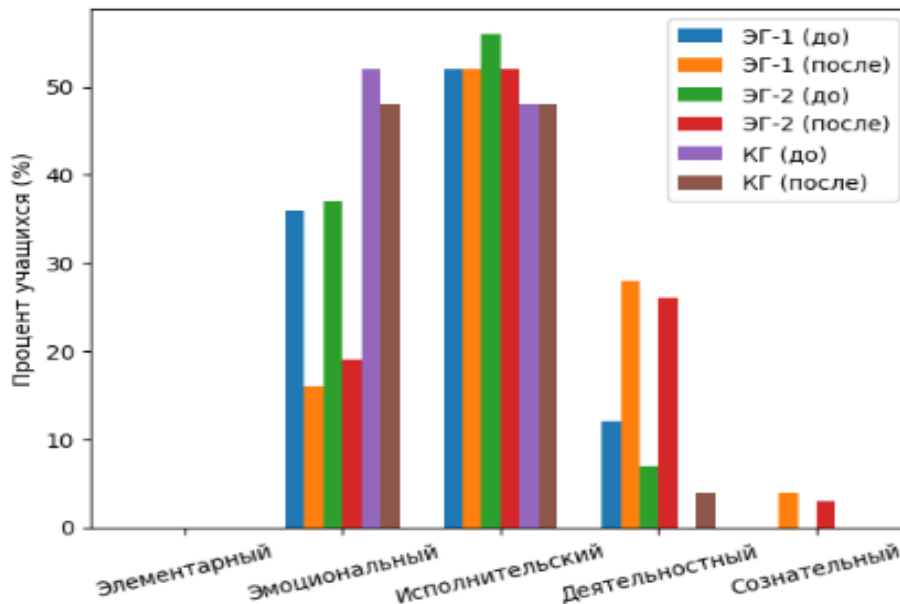


Рисунок 3 – Уровни дисциплинированности у обучающихся в период перехода в основную школу (до и после эксперимента)

Данные, представленные на Рисунке 3, свидетельствуют о выраженной положительной динамике уровней дисциплинированности в

экспериментальных группах. Отмечается сокращение доли учащихся с эмоциональным уровнем и увеличение числа школьников, достигших

деятельностного и сознательного уровней. В контрольной группе сопоставимых изменений не зафиксировано.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о результативности программы «Дисциплина как ресурс успеха: программа формирования саморегуляции учащихся в период перехода в основную школу», обеспечившей повышение уровня дисциплинированности учащихся экспериментальных групп. Переход части школьников на более высокие уровни дисциплинированности и отсутствие аналогичной динамики в контрольной группе подтверждают эффективность реализованных педагогических условий и их целенаправленный характер.

Заключение

Проблема воспитания дисциплинированности учащихся традиционно рассматривается в контексте общей теории воспитания, формирования произвольного поведения и развития саморегуляции личности. В научных исследованиях подчеркивается значимость дисциплинированности как личностного качества, однако вопросы ее системного формирования в деятельности классного руководителя, особенно в условиях перехода из начальной школы в основную, остаются недостаточно конкретизированными. Это обусловило необходимость обращения к практической реализации целостной системы воспитания дисциплинированности и опытно-экспериментальной проверки ее эффективности в реальных условиях школьной практики.

Период перехода из начальной школы в основную характеризуется повышенной сложностью адаптационных процессов, изменением требований к организации учебной деятельности и возрастанием роли саморегуляции поведения, что объективно усиливает риски снижения дисциплинированности и ответственности обучающихся. Целенаправленная, системно организованная деятельность классного руководителя способна обеспечить преемственность воспитательной работы и сопровождение школьников в переходный период.

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что у большинства учащихся преобладают эмоциональный и исполнительский уровни дисциплинированности, характеризующиеся зависимостью поведения от внешнего контроля и недостаточной сформированностью внутренних регулятивных механизмов. Преобладание нормативно-контролирующих форм воздействия и фрагментарный характер мероприятий, направленных на развитие саморегуляции, волевой устойчивости и осознанного отношения к требованиям школьной жизни подтвердило наличие

разрыва между декларируемыми целями воспитания и реальными педагогическими инструментами их достижения.

В ответ на выявленные проблемы была разработана и реализована система воспитания дисциплинированности учащихся, интегрированная в деятельность классного руководителя и ориентированная на развитие мотивационного, оценочно-эмоционального, когнитивного, деятельностного и волевого компонентов дисциплинированности. Реализация программы обеспечила переход от преимущественно внешнего контроля поведения к формированию внутренних механизмов саморегуляции, ответственности и осознанного принятия норм школьной жизни. Системный характер программы, ее поэтапная структура и ориентация на активную включенность учащихся позволили обеспечить устойчивость воспитательных воздействий и их интеграцию в повседневную практику классного руководства.

Анализ результатов формирующего этапа показал выраженную положительную динамику уровней дисциплинированности в экспериментальных группах. Существенно сократилась доля учащихся с эмоциональным уровнем дисциплинированности, возросло число школьников, достигших исполнительского и деятельностного уровней, а также зафиксировано появление сознательного уровня, отсутствовавшего на констатирующем этапе. В контрольной группе аналогичных изменений не выявлено, что позволяет рассматривать полученные результаты как следствие целенаправленного педагогического воздействия, а не естественных возрастных изменений.

Полученные данные подтверждают, что дисциплинированность учащихся в период перехода в основную школу может быть эффективно сформирована при условии реализации целостной системы воспитательных воздействий, основанной на деятельностном и личностно-ориентированном подходах. Классный руководитель в данном контексте выступает не только организатором воспитательных мероприятий, но и координатором образовательного пространства класса, обеспечивающим согласованность педагогических воздействий, взаимодействие с семьей и формирование условий для развития саморегуляции и ответственности учащихся.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной системы воспитания дисциплинированности в деятельности классных руководителей общеобразовательных организаций. Представленная система обладает воспроизводимостью, может быть адаптирована к различным условиям

школьной практики и использована в работе с учащимися переходного возраста. Результаты исследования расширяют представления о механизмах формирования дисциплинированности и вносят вклад в развитие теории и методики воспитательной работы в современной школе.

Список литературы:

1. Аубакир, Г.С., Г.М. Шавалиева, С.Ю. Галиева Воспитание дисциплинированности и ответственности учащихся при переходе в основную школу в деятельности классного руководителя / Г.М. Шавалиева, С.Ю. Галиева // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Том 8. – 2025. – №4 (29). – Калуга, 2025. – С. 134-139.
2. Веденева, О. А., Савва, Л. И., Сайгушев Н. Я. Теория и практика работы классного руководителя : учебное пособие. – М. : Мир науки, 2016. – 140 с. URL: <https://izd-mn.com/PDF/03MNNPU16.pdf> (дата обращения: 15.12.2025).
3. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 281 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-07290-7.
4. Глава государства выступил на форуме стратегических партнёров «Казахстан – территория академического образования» // Официальный сайт Президента Республики Казахстан (Akorda.kz). – URL: <https://www.akorda.kz/ru/glava-gosudarstva-vystupil-na-forume-strategicheskikh-partnerov-kazakhstan-territoriya-akademicheskogo-obrazovaniya-3194947> (дата обращения: 09.12.2025).
5. Гриншкун, В. В. Влияние цифровых технологий на развитие систем обучения школьников / В. В. Гриншкун // Математическая подготовка в школе и вузе: содержание и технологии : материалы 43-го Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. – Сыктывкар : Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, 2024. – С. 8–11.
6. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко ; сост., вступ. ст., примеч., поясн. С. Невская. – М. : ИТРК, 2003. – 736 с.
7. Музальков, А. В. Педагогические основы воспитания дисциплинированности учащихся подросткового возраста : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Музальков Александр Васильевич. – 1996. – 24 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-osnovy-vospitaniya-distiplinirovannosti-uchashchikhsya-podrostkovogo-vozras> (дата обращения: 20.12.2025).
8. Невзорова, М. С. Психологические условия адаптации обучающихся при переходе из начальной школы в основную / М. С. Невзорова, П. В. Сысоева // Наука и образование. Психологические науки. – Том 7. – №3. – 2024. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-usloviya-adaptatsii-obuchayuschih-sya-pri-perehode-iz-nachalnoy-shkoly-v-osnovnyuyu/viewer> (дата обращения 25.12.2025).
9. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования : Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 г. №348 // Информационно-правовая система «Әділет». – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031> (дата обращения: 10.12.2025).
10. Пидкасистый, П. И. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П.И.Пидкасистый, В.А.Мижериков, Т.А.Юзефовичус ; под ред. П. И. Пидкасистого. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 624 с.
11. Республика Казахстан. Законы. Об образовании : № 319– III ЗРК : [принят 27 июля 2007 года] // Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан «Әділет». – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319> (дата обращения: 16.12.2025).
12. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. – Киев. : Радянська школа, 1973. – 154 с.
13. Эльконин, Д. Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.

G.S. Aubakir, G.M. Shavaliyeva, S.Yu. Galieva

**PRACTICAL IMPLEMENTATION OF SYSTEM FOR FOSTERING STUDENTS' DISCIPLINE
IN WORK OF CLASS TEACHER DURING TRANSITION TO BASIC SECONDARY SCHOOL**

Abstract. The article examines the practical implementation of a system for fostering students' discipline within the professional activities of the class teacher during the transition from primary to basic secondary school. The aim of the study was to assess the effectiveness of an author-developed discipline education program focused on developing self-regulation, responsibility, and a conscious attitude toward the requirements of school life. In the course of research there was used a set of theoretical and empirical methods, including the analysis of scientific literature, pedagogical observation, questionnaires, interviews, diagnostic tools, and a pedagogical experiment comprising ascertaining and formative stages. The findings demonstrate that the implementation of the program reduced students' reliance on external behavioral control, increased the proportion of students at the executive and activity-based levels of discipline, and led to the emergence of a conscious level of discipline that had not been observed at the initial stage. No significant changes were identified in the control group. The conclusion substantiates the effectiveness of a systemic approach to discipline education and highlights the key role of the class teacher in supporting students during the transitional stage of schooling.

Keywords: discipline, disciplined behavior, class teacher, pupil, primary school, basic secondary school, school.

References:

1. Aubakir, G.S. Fostering discipline and responsibility among students during transition to basic secondary school in activities of class teacher / G.S. Aubakir, G.M. Shavaliyeva, S.Yu. Galieva // Bulletin of Kaluga University. Series 1. Psychological Sciences. Pedagogical Sciences. Vol. 8. – 2025. – № 4 (29). – Kaluga, 2025. – P. 134–139.
2. Vedeneeva, O.A. Theory and practice of class teacher activity: training manual / O.A. Vedeneeva, L.I. Savva, N.Ya. Saigushev. – Moscow: Mir Nauki, 2016. – 140 p. URL: <https://izd-mn.com/PDF/03MNNPU16.pdf> (date of application: 15.12.2025).
3. Vygotsky, L.S. Developmental Psychology. Selected works / L.S. Vygotsky. — Moscow: Urait, 2025. — 281 p. — (Anthology of Thought). — ISBN 978-5-534-07290-7.
4. Head of State spoke at forum of strategic partners “Kazakhstan – territory of academic education” // Official website of President of Republic of Kazakhstan (Akorda.kz). – URL: <https://www.akorda.kz/ru/glava-gosudarstva-vystupil-na-forume-strategicheskikh-partnerov-kazahstan-territoriya-akademicheskogo-obrazovaniya-3194947> (date of application: 09.12.2025).
5. Grinshkun, V.V. Influence of digital technologies on development of school education systems / V.V. Grinshkun // Mathematical training at school and university: content and technologies: proceedings of 43rd International scientific seminar of university and teacher-training institute lecturers in Mathematics and Computer Science. – Syktyvkar: Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, 2024. – P. 8–11.
6. Makarenko, A.S. Pedagogical poem / A.S. Makarenko; comp., introd. art., notes and commentaries by S. Nevskaya. – Moscow: ITRK, 2003. – 736 p.
7. Muzalkov, A.V. Pedagogical foundations of fostering discipline in adolescent students: specialty 13.00.01 “General Pedagogy, History of Pedagogy and Education”: abstract of dissertation for degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Aleksandr Vasilievich Muzalkov. – 1996. – 24 p. URL: <https://www.dissert-cat.com/content/pedagogicheskie-osnovy-vospitaniya-distiplinirovannosti-uchashchikhsya-podrostkovogo-vozras> (date of application: 20.12.2025).
8. Nevzorova, M.S. Psychological conditions of students' adaptation during transition from primary to basic secondary school / M.S. Nevzorova, P.V. Sysoeva // Science and Education. Psychological Sciences. – Vol. 7. – № 3. – 2024. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-usloviya-adaptatsii-obuchayuschih-sya-pri-perehode-iz-nachalnoy-shkoly-v-osnovnyuyu-viewer> (date of application: 25.12.2025).
9. On approval of state compulsory standards of preschool education and training, primary, basic secondary and general secondary, technical and vocational, and post-secondary education: Order of Minister of

- Education of Republic of Kazakhstan dated August 3, 2022 № 348 // Information and legal system “Adilet”. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031> (date of application: 10.12.2025).
10. Pidkasisty, P.I. Pedagogy: textbook for higher education institutions / P.I. Pidkasisty, V.A. Mizherikov, T.A. Yuzefavichus; ed. by P.I. Pidkasisty. — 2nd ed. revised and enlarged. — Moscow: Akademiya Publishing Center, 2014. — 624 p.
 11. Republic of Kazakhstan. Laws. On education: № 319–III of Republic of Kazakhstan: [adopted July 27, 2007] // Information and legal system of normative legal acts of Republic of Kazakhstan “Adilet”. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319> (date of application: 16.12.2025).
 12. Sukhomlinsky, V.A. I give my heart to children. – Kyiv: Radyanska Shkola, 1973. – 154 p.
 13. Elkonin, D.B. Developmental Psychology: textbook for students of higher educational institutions. – Moscow: Akademiya Publishing Center, 2001. – 144 p.

Статья поступила в редакцию 17.01.2026 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

DOI DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_47

В.Ю. Карачун, М.М. Кашанов

АБНОТИВНОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ ТРЕНЕРА

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития спортивного таланта и ключевой роли тренера в этом процессе. В условиях современной спортивной изоляции России особую актуальность приобретает задача сохранения и развития высокого уровня подготовки спортсменов. Основное внимание уделяется профессионализации творческого мышления тренера. В качестве решения проблемы используется конструкт «абнотивность» как комплексная интеллектуальная способность тренера к выявлению, пониманию и поддержке одаренного спортсмена. Ключевую роль в этом процессе играет тренер, ответственный за выявление и раскрытие спортивной одаренности на ранних этапах. Абнотивность рассматривается как акмеологическая характеристика профессионального мышления тренера. Целью работы является концептуализация данного конструкта. Обоснована структура абнотивности, ее место в системе профессионализации тренера. Выявлено, что низкий уровень абнотивности тренера зачастую ведет к утрате талантливых спортсменов и росту числа «недостиженцев». На основе теоретического анализа психолого-педагогических и акмеологических исследований делается вывод о необходимости целенаправленного развития абнотивности у тренеров. Такой подход рассматривается как перспективное направление для создания специализированных технологий подготовки кадров, способных эффективно выявлять и развивать спортивную одаренность.

Ключевые слова: спортивная одаренность, акмеология, профессиональное мышление, абнотивность, психология спорта, тренер, творчество.

Для цитирования: Карачун В.Ю., Кашанов М.М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления тренера // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 1. С. 47-54. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_47.

Введение

Одним из вызовов современной России является поддержание статуса сильной спортивной державы. Перед тренерами и спортсменами стоит ряд труднодостижимых задач: сохранение высокого уровня подготовки и его развитие в ситуации изоляции от мирового спортивного сообщества. Начальным этапом подготовки каждого высококлассного спортсмена является вступление в спортивную школу олимпийского резерва и знакомство с тренером. На ранних этапах работы с ребенком тренер определяет его как физические, так и психологические способности, специфичные для данного вида спорта. Важное место в исследованиях спортивной психологии и физического воспитания занимает проблема прогнозирования уровня соответствия имеющихся способностей к определенным видам спортивной деятельности и спортивной успешности. О необходимости теоретической и практической разработки этой проблемы писали такие авторы как Т.М. Абсалямов [1], А.А. Деркач [9], Г.Б. Горская [7], Е.П. Ильин [11], Ю.С. Ромашко, Г.Б. Горская [25].

Решение проблемы развития спортивной одаренности требует комплексного

междисциплинарного подхода и должно рассматриваться с точек зрения психологии, педагогики, акмеологии и включать в себя вопросы о закономерностях физического воспитания и развития, их антропологические, генетические, медицинские составляющие. На данный момент в области исследования проблемы спортивной одаренности можно выделять таких авторов как В.М. Мельников [19], И.А. Юров [19], Д.В. Крылов [16], М.В. Марокова [17], М.А. Ракитина [17], L. Harsányi [32].

Цель работы – провести теоретический анализ абнотивности как акмеологической характеристики профессионализации мышления тренера.

Перед нами стояли следующие задачи:

1. Концептуализировать конструкт «абнотивность тренера».
2. Теоретически обосновать место абнотивности в системе акмеологических характеристик профессионализма тренера.
3. Разработать теоретическую модель взаимосвязи уровня профессионализации творческого мышления тренера и развития его абнотивности.

4. Теоретически интегрировать конструкт «абнотивность» в контекст междисциплинарного изучения спортивной одаренности.

Теоретическое исследование

Роль тренера или наставника в процессе подготовки профессионалов высшего уровня не оспорима. Б. Блум в 1985 году опубликовал результаты интервьюирования 120 наиболее успешных людей в различных областях (спорте, искусстве и науке), которые показали, что все они в юности имели индивидуального наставника. Автор заявил, что такое наставничество должно стать «золотым стандартом» педагогики. Идея индивидуального наставничества была положена в основу предложенной им модели развития талантов, включающей три основных стадии: 1) влюбиться в тему, идею, дисциплину; 2) приобрести навыки, знания и ценности в этой области; 3) научиться применять свою страсть и техническое мастерство для создания уникального стиля в изучении оригинальных проблем [30, с. 549].

15-летняя олимпийская чемпионка Сочи-2014 Юлия Липницкая из-за перегрузок и наступившего перехода от юношеской к женской модели тренировок, с которой её организм уже не справляется, заняла только 9-е место на чемпионате России и была вынуждена прекратить выступления в спорте высших достижений. А ведь сколько вложено материальных и моральных сил и средств в подготовку спортсменов. Однако имеются примеры и другого рода. Не блиставший в юношеском спорте Виктор Санеев в 23 года (начало акме) становится олимпийским чемпионом в тройном прыжке, затем еще дважды выигрывает Олимпийские игры (в возрасте 27 и 31 года соответственно — самое настоящее спортивное акме), а в 34 года стал серебряным призером Московской Олимпиады [18; 19]. В первом случае — вина тренера, а во втором — заслуга и компетентность тренера [18, с. 243-245].

Развитие ресурсов личности происходит в новых условиях (например, в трудных жизненных или стрессовых ситуациях) или при освоении новых сфер деятельности (профессия, семья, общение, спорт и т.д.), а также с помощью специально организованного обучения с применением педагогических и психологических технологий [3; 7; 8; 25; 26].

Достижение вершин в профессиональной деятельности обусловлено рядом акмеологических факторов, в ряду которых важное место занимают способности человека, его потенциал, направленность личности и энергетический ресурс. Исследования акмеологического потенциала человека также доказывают, что в ряду его

личностных качеств наибольшее влияние на достижение вершинных результатов оказывают такие, как прогностические способности, глубокий и гибкий ум, решительность, сильная воля, активность и целеустремленность, эмоционально-волевая устойчивость, инновационная направленность в деятельности, способность к рефлексии [13, с. 49]. Этот комплекс личностных качеств составляет фундамент акмеологических достижений человека. Но расцвет деятельности возможен при наличии условий, создаваемых и осуществляемых самим субъектом деятельности. Следовательно, достижение профессионального «акме» детерминировано как личностными качествами, так и активной позицией субъекта по созданию условий для собственного развития, где внепрофессиональная деятельность выступает одним из таких условий [27].

М.В. Марокова и М.А. Ракитина в своей работе дают следующее определение спортивной одаренности: «спортивная одаренность - качественно своеобразное сочетание высокоразвитых моторных, функциональных и психологических качеств индивида, отвечающих требованиям спортивной специализации и являющихся проявлением общей одаренности» [17, с.72].

Основополагающим ядром одаренности являются способности. Отличие способностей выдающихся людей состоит в скорости овладения комплексами знаний, умений и навыков, необходимыми для успешного осуществления того или иного вида деятельности [5].

В.С. Юркевич полагает, что одаренным растущим людям присуща не только особая интеллектуальная организация, эмоциональность, чувство юмора, но и в целом «...другое устройство ... психики, всего организма» [29, с.9].

Наличие профессионально важных качеств не является достаточным условием успешности в профессии. Стержневым условием максимальной реализации функциональных возможностей, ресурсов спортсмена является такое психическое состояние, которое обеспечивает сбалансированное протекание процессов регуляции функциональных подсистем организма и психики. Психическое состояние, указывает Е. П. Ильин, рассматривается в психологии спорта как приспособительная реакция, итог приспособительной реакции к изменяющимся внешним и внутренним условиям, направленный на достижение результата деятельности [11].

Процесс формирования психологических основ надежности включает в себя формулирование структурных (устойчивых) и функциональных (динамических) характеристик личности. Е. П. Ильин предлагает рассматривать психическую

надежность как вероятность стабильного сохранения спортсмена высокого уровня эффективной психической деятельности и положительного психического состояния в экстремальных ситуациях в течение запланированного цикла подготовки. Согласно данному определению, автор предлагает проводить оценку психической надежности спортсмена по двум критериям: количественным и качественным. В качестве количественных критериев психической надежности следует рассматривать количество срывов, ошибок спортсменов на соревнованиях (т. е. количество неудачных выступлений); качественных – ухудшение результатов на соревнованиях по сравнению с тренировками.

Важную роль в успешности спортивной деятельности детей играют родительская и тренерская фигуры [4]. Первыми отметить наличие спортивных способностей у ребенка могут именно родители. Кроме того, именно от них зависит старт спортивной карьеры ребенка: какой будет выбран вид спорта, в какую секцию его отдадут, насколько стабильно у ребенка будет возможность тренироваться и к какому тренеру он попадет. Влияние современного тренера на развитие спортивной одаренности подопечного отличается от традиционной роли ретранслятора информации о технике выполнения определенных спортивных элементов. Перед ним стоит двойная задача: и передача накопленных знаний, навыков, и раскрытие спортивного потенциала ребенка для достижения наивысших результатов. Поэтому от тренера требуется высокий уровень развития важных качеств творческого мышления: направленность мышления на передачу (он сообщает воспитаннику информацию, освоение которой необходимо для овладения основами спортивной деятельности), а также направленность на практический результат (он показывает, каким образом можно применить усвоенные знания на практике в целях достижения спортивного успеха).

Таким образом, тренер должен играть ведущую роль в обнаружении, поддержании и развитии спортивного потенциала. Однако, в настоящее время мы наблюдаем тенденцию к подавлению тренером спортивного потенциала ребенка. Основная причина заключается в том, что спортивный результат начинает рассматриваться в качестве центрального звена всей системы подготовки спортсменов [20, 22].

Одаренность изучают более 150 лет. Сейчас более 100 концепций одаренности. Ни одна концепция не исключает другую. Так, в «Рабочей концепции одаренности», разработанной российскими педагогами и психологами [6],

одаренность определяется результативностью деятельности, достижениями в конкретном виде деятельности. Эту же позицию поддерживает в своей концепции Harsányi L., где основным средством для выявления спортивного таланта считается соревновательный процесс, а основным показателем – соревновательные результаты, важнейшим стимулом к соблюдению тренировочной дисциплины является успех на соревнованиях. [32]

Такой подход к физическому воспитанию не способствует раскрытию спортивного потенциала детей, поскольку слишком сильная ориентация на результат ведет к демотивации, к страху неудачи, неравномерному развитию личностного и профессионального акме, а также к постоянному стрессу, перенапряжению и ухудшению физического и психологического состояния.

Проблеме способностей посвящены труды многих ученых разных отраслей научного знания, в том числе М.А. Холодная, Н.С. Лейтес, В.Д. Шадриков и другие.

Н.С. Лейтес отмечает, что одаренные дети могут начать обвинять себя, относясь к своим способностям как к аномалии, и стремиться скрывать свои достижения [12]. Особенно это можно наблюдать в командных видах спорта, поскольку огромную роль в достижении высокого результата играет сплоченность спортивного коллектива [5].

Кроме того, низкий профессионализм тренера может привести к тому, что задатки спортивных способностей будут упущены из виду, и ребенок будет занесен в список «недостиженцев». Таким образом, с одной стороны спортивная одаренность ребенка востребована социумом, а с другой – эти способности не находят возможности для реализации и развития. Это приводит к проблеме инверсии развития одаренности и определяет главную задачу в работе с одаренными детьми и подростками: как можно больше одаренных детей должны иметь возможность стать одаренными взрослыми» [12]. Необходимо обучение одаренности «здесь и сейчас».

Для решения этой задачи тренер должен обладать рядом навыков и психологических характеристик. По мнению В.Д. Шадрикова, психологическая готовность к деятельности является обязательным условием не только ее начала, но и успешного осуществления. В.Д. Шадриков указывает на то, что готовность к деятельности вырабатывается как проявление способностей на основе индивидуального опыта и практики, многообразных социальных отношений, а также специфики процесса обучения. Состояние психологической готовности способствует успешной

работе тренера с одаренными спортсменами, своевременно и в достаточной мере использовать профессионально важные умения, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при возникновении препятствий.

Кроме того, неотъемлемым условием успешной организации поведения и деятельности тренера, по мнению А.А. Дергача и А.А. Исаева, является мастерство, которое выражается в умении владеть средствами педагогической техники [10].

Г.Д. Бабушкин выделяет значимость уровня педагогических умений и характера профессионального интереса тренера в качестве основных эффективности профессиональной деятельности. Дж.Л. Фрост выделял следующие определяющие успешность тренера особенности: качество планирования и проведения тренировок, взаимодействий со спортсменами, совершенствование спортивных навыков у спортсменов, работу с внутренней мотивацией подопечных и владение глубокими знаниями о своем виде спорта [5]. Эффективность работы тренера подразумевает умение развивать спортивные навыки, грамотно использовать сильные стороны спортсмена и компенсировать слабые.

Таким образом, мы можем заключить, что обнаружение и развитие спортивных способностей подопечных может считаться одним из основных факторов успешности деятельности тренера. Однако, мы полагаем, что данными компетенциями обладают далеко не все тренеры, что приводит к уходу одаренных детей из спортивной деятельности и к возникновению большого количества «недостиженцев». В связи с этим целесообразно поставить вопрос о существовании особой комплексной составляющей творческого профессионального мышления тренера, которая помогает ему в выявлении и развитии спортивной одаренности детей.

М.М. Кашапов определяет данное свойство в отношении педагогов как абнотивность, т.е. интеллектуальная способность учителя к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного ученика, способностью заметить одаренного ребенка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его творческого потенциала [12, с.139]. В ходе эмпирического и теоретического исследования им были выделены и описаны такие компоненты абнотивности, как креативность самого учителя, мотивационно-когнитивные компоненты абнотивности, а также рефлексивно-перцептивные способности, выражающиеся в изучении ученика, понимании, сопереживании ему,

проникновении в индивидуальное своеобразие обучаемого, способность проанализировать, оценить, лучше понять себя. Следовательно, структура рефлексивно-перцептивных способностей состоит из эмпатии, рефлексии и социального интеллекта.

Мы можем соотнести данные компоненты абнотивности педагога компонентами абнотивности тренера. В становлении абнотивности особую роль играет уровень профессионализации мышления. Мы полагаем, что чем выше уровень профессионального мышления, тем выше уровень абнотивности. Данный факт будет проверяться в нашем эмпирическом исследовании. Гипотетически, такая прямая зависимость может быть обусловлена необходимостью актуализации и реализации именно творческого мышления тренера поскольку при взаимодействии с одаренными спортсменами тренеру необходимо обладать: гибкостью в условиях высокой ответственности, напряженности как во время как тренировочного, так и соревновательного периодов; способностью проанализировать и сгенерировать персональную траекторию роста спортсмена в соответствии с его текущим физическим и ментальным состоянием и целями; способностью к планированию и высокой организованности тренировочных процессов; творческим мышлением (креативностью) для создания новых упражнений, которые будут развивать мышление подопечных; оказывать своевременно психологическую поддержку через поддержание уважительных и при этом близких отношений привязанности.

Хочется также отметить творческий компонент коммуникативной компетентности тренера, который выступает в роли системного интегратора и адаптационного ресурса, особенно в нестандартных, кризисных или конфликтных спортивных сценариях. Ресурсы как феномен и научная проблема «момента» сочетаемости структур функциональных систем человека и условий среды, т.е. экология взаимодействия внутреннего и внешнего. В логике второго подхода ресурсы рассматриваются прежде всего как особая организация психических свойств, как структуры их связей, согласованные со структурами внешней среды, в том числе с особенностями поведения, инструментальных средств деятельности других людей. Примерами таких антропооперационных систем выступают функциональные диады и триады: «учитель — метод — ученик» (Кабардов, 2013), «тренер — метод — спортсмен» (Сальников, 2013); «тренер — спортсмен — стиль деятельности» (Толочек, 1992, 2015), «вышестоящий руководитель —

руководитель — распределение функций управления» и «руководитель — нижестоящий руководитель (подчиненный) — распределение функций управления» (Толочек, 2024), «тест — ученик — поведение экспериментатора» (Дружинин, 2007).

Выводы:

1. Теоретически обоснованы структура, ключевые компоненты и функции абнотивности тренера как специфической интеллектуальной способности в контексте спортивной деятельности.

2. Обосновано, каким образом абнотивность способствует достижению профессионального «акме» тренера посредством создания условий для «акме» спортсмена.

3. Выявлены и описаны психологические механизмы, благодаря которым профессиональный опыт и становление гибкого, практико-ориентированного мышления тренера

детерминируют рост его способности к адекватному восприятию и поддержке одаренного спортсмена.

4. Обосновано, каким образом способность тренера обеспечивает целостный подход к развитию спортивного таланта и служит связующим звеном между психолого-педагогическими и акмеологическими компонентами работы с юным спортсменом.

Дальнейшее изучение профессионализации творческого мышления и абнотивности тренера, а также создание и внедрение в практику подготовки кадров новых специализированных технологий, направленных на развитие данной интеллектуальной способности, представляется перспективным направлением, поскольку их развитие будет способствовать эффективной разработке междисциплинарных мер по подготовке тренеров и спортсменов высшего класса.

Список литературы:

1. Абсалимов Т.М. Общие принципы построения комплексной целевой программы подготовки команды и отдельного спортсмена. Тенденция развития спорта высших достижений. М.: Советский спорт, 1998. С. 28-33.
2. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта. М.: Советский спорт, 2010.
3. Ангелова О.Ю., Подольская Т.О. Влияние абнотивности педагога дополнительного образования в сфере физической культуры на эффективность развития спортивной одаренности обучающихся. В сборнике: Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Костромской государственной университет. Кострома, 2022. С. 7-12.
4. Ангелова О.Ю., Подольская Т.О. Роль абнотивности тренера в развитии спортивной одаренности В сборнике: Приоритетные направления развития спорта, туризма, образования и науки. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Редколлегия: Е.Н. Летагина, А.В. Гутко, В.Г. Кузьмин, К.Ю. Хаченкова. Нижний Новгород, 2022. С. 49-52
5. Беспалов Б. И., Веракса А. Н., Грушко А. И. [и др.] ; под редакцией Ю. П. Зинченко ; Психология спорта / Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. — Москва : Изд-во Московского ун-та, 2019. — 349 с.
6. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. 2004. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabochaya-kontseptsiya-odarennosti> (дата обращения: 13.12.2025)
7. Горская Г.Б. Типы изменения ресурсов поддержания психической устойчивости у спортсменов высокого класса на протяжении соревновательного сезона // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры: Сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 2-х томах, Казань, 16-17 февраля 2023 года. -Казань: Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2023. - С. 266-270.
8. Гринь Е.И. Личностные ресурсы преодоления психического выгорания у спортсменов: (автореф. дис. ... к.психол.н. – Краснодар, 2009. – 24 с.
9. Деркач А.А. Самореализация – основание акмеологического развития. М.: МПСИ,2010.
10. Деркач А.А., Исаев А.А. Педагогическое мастерство тренера. М.: Физкультура и спорт, 1981. 375 с.
11. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2009.
12. Кашапов М.М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 29, № 2. – С. 137-147.

13. Кашапов М.М. Ресурсные основы активности мышления в условиях профессионализации субъекта // Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм. – 2021. – Т. 1. – №. 1. – С. 45-50.)
14. Кашапов М.М., Дудырева Н.В. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2 (24). С. 67-76.
15. Кашапов М.М., Огородова Т.В., Филиппович Х.Н. Доминирующие психические состояния и тревожность у спортсменов командных и индивидуальных видов спорта // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 26. № 2. С. 73-79.
16. Крылов Д.В. Спортивная одаренность в России: поиск, диагностика, развитие // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №6, <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN618.pdf> (доступ свободный).
17. Марокова М.В., Ракитова М.А. Спортивная одаренность как психологический феномен // Физическое воспитание и спортивная тренировка. – 2013. – № 2 (6). – С. 71-77.
18. Мельников В.М., Юров И.А. Психологическая подготовка тренера как ресурс конкурентоспособности спортсменов // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. 2019. №1. С. 243–245.
19. Мельников В.М., Юров И.А. Теоретические подходы к построению психологической модели «идеального» спортсмена. Спортивный психолог. 2013. №3. С.18–21
20. Пилоян Р. А. Мотивация спортивной деятельности. М.,1984. 198 с.
21. Платонов В. Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Киев, 1997. 186 с.
22. Платонов, В.Н. Подготовка квалифицированных спортсменов/В.Н. Платонов. -М., 1986. -287 с.
23. Рогачева М.О., Ракитская О.Н. Влияние родителей на формирование мотивации к спортивной деятельности у детей // Актуальные вопросы развития, социализации и реабилитации личности в современных условиях : Сборник материалов Третьих межвузовских научных студенческих чтений, Вологда, 27 апреля 2021 года. – Москва: Автономная некоммерческая организация высшего образования "Открытый университет экономики, управления и права", 2021. – С. 128-131.
24. Родионов А.В. Влияние психологических факторов на спортивный результат. М.: ФиС, 1983.
25. Ромашко Ю.С., Горская Г.Б. Особенности метакогнитивных умений и персональных ресурсов у тренеров разного пола. В сборнике: Физическая культура и спорт. Олимпийское образование. Материалы международной научно-практической конференции. Краснодар, 2024. С. 362-365.
26. Харитонов А.И., Климова Е.М. Личностный потенциал спортсмена как предиктор результата соревновательной деятельности // Теоретическая и экспериментальная психология, 2025 18(2), С. 138–158. <https://doi.org/10.11621/TEP-25-16>
27. Чупина В. А. Акмеология профессионального образования: учебное пособие. – 2019.
28. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
29. Юркевич В.С. Одарённость. Иллюзии. Реальность // Семья и школа. – 1996. – №8. – С. 7-10.
30. Bloom B. Developing talent in young people. New York : Ballantine Books, 1985. 549 p.
31. Frost J.L. Characteristics contributing to the success of a sport coach. United States Sports Academy. American's Sports University, 2012
32. Harsányi, L. Ability for athletics: identification and improvement of talent. European journal of high ability, 3(1),1992, 75–83.

V.Y. Karachun, M.M. Kashapov
**ABNOTIVITY AS CHARACTERISTIC OF PROFESSIONALIZATION
OF COACH'S THINKING**

Abstract. The article is devoted to the problem of developing sport talent and the coach's key role in this process. In the current situation when Russia is isolated in sport, the task of developing and maintaining a high level of athlete preparation is extremely relevant. The article focuses on the professionalization of the coach's creative thinking. The construct "abnotivity" is used as a solution to the mentioned problem. Abnotivity is defined as the coach's comprehensive intellectual ability to identify, understand, and support a talented athlete. The coach plays a key role in this process, being responsible for identifying and nurturing sport talent at early stages. Abnotivity is considered as an acmeological characteristic of a coach's professional thinking. The aim of the article is to conceptualize this construct. The structure of abnotivity and its place in the coach's professionalization system are substantiated. It is revealed that a low level of a coach's

abnotivity often leads to the loss of talented athletes and an increase in the number of "underachievers." Based on a theoretical analysis of psychological, pedagogical, and acmeological research, it is concluded that the targeted development of abnotivity among coaches is necessary. This approach is considered a promising direction for creating specialized training technologies able to effectively identify and develop sport talent.

Keywords: sports giftedness, acmeology, professional thinking, abnotivity, sports psychology, coach, creativity.

References:

1. Absalyamov T.M. Moscow: Soviet Sport, 1998. P. 28-33.
2. Gorbunov G.D. Psychopedagogy of sport. Moscow: Soviet Sport, 2010.
3. Angelova O.Yu., Podolskaya T.O. Influence of additional education teacher's abnotivity in field of Physical Culture on effectiveness of developing students' sports giftedness. In: Socio-pedagogical and psycho-pedagogical activity: current problems, achievements, innovations. Proceedings of I All-Russian scientific practical conference with international participation. Kostroma State University. Kostroma, 2022. P. 7-12.
4. Angelova O.Yu., Podolskaya T.O. Role of coach's abnotivity in development of sports giftedness. In: Priority directions of development of sport, tourism, education and science. Collection of materials of III International scientific-practical conference. Editorial board: E.N. Letyagina, A.V. Gutko, V.G. Kuzmin, K.Yu. Khachenkova. Nizhny Novgorod, 2022. P. 49-52.
5. Bespalov B.I., Veraksa A.N., Grushko A.I. [et al.]; edited by Yu.P. Zinchenko; Psychology of sport / Lomonosov Moscow State University. — Moscow: Moscow University Press, 2019. — 349 p.
6. Bogoyavlenskaya D.B. Working concept of giftedness // Education issues. 2004. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabochaya-kontseptsiya-odarennosti> (date of application: 13.12.2025)
7. Gorskaya G.B. Types of changes in resources for maintaining mental stability in high-class athletes throughout competitive season / G. B. Gorskaya // Problems and prospects of physical education, sports training and adaptive physical culture: Collection of materials of V All-Russian scientific-practical conference with international participation. In 2 volumes, Kazan, February 16-17, 2023. - Kazan: Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism, 2023. - P. 266-270.
8. Grin E.I. Personal resources for overcoming mental burnout in athletes: (abstract of diss. ... Cand. of Psychological Sciences). – Krasnodar, 2009. – 24 p.
9. Derkach A.A. Self-realization as basis of acmeological development. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 2010.
10. Derkach A.A., Isaev A.A. Pedagogical mastery of coach. Moscow: Physical Culture and Sport, 1981. 375 p.
11. Ilyin E.P. Psychology of sport. St. Petersburg: Piter, 2009.
12. Kashapov M.M. Abnotivity as characteristic of teacher's thinking professionalization // Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy. – 2019. – Vol. 29, № 2. – P. 137-147.
13. Kashapov M.M. Resource bases of thinking activity in conditions of subject's professionalization // Differential Psychology and Psychophysiology today: abilities, education, professionalism. – 2021. – Vol. 1. – № 1. – P. 45-50.
14. Kashapov M.M., Dudyreva N.V. Structure of teacher's psychological readiness to work with gifted children // Bulletin of MSPU. Series: Pedagogy and Psychology. 2013. № 2 (24). P. 67-76.
15. Kashapov M.M., Ogorodova T.V., Filippovich Kh.N. Dominant mental states and anxiety in athletes of team and individual sports // Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2016. Vol. 26. № 2. P. 73-79.
16. Krylov D.V. Sports giftedness in Russia: search, diagnostics, development // Internet magazine "World of Science", 2018 № 6, <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN618.pdf> (free access).
17. Marokova M.V., Rakitova M.A. Sports giftedness as psychological phenomenon // Physical Education and Sports Training. – 2013. – № 2 (6). – P. 71-77.
18. Melnikov V.M., Yurov I.A. Psychological training of coach as resource for athletes' competitiveness // Resources of athletes' competitiveness: theory and practice of implementation. 2019. № 1. P. 243–245.
19. Melnikov V.M., Yurov I.A. Theoretical approaches to constructing psychological model of "ideal" athlete. Sports Psychologist. 2013. № 3. P.18–21.
20. Piloyan R.A. Motivation of sports activity. Moscow, 1984. 198 p.

21. Platonov V.N. General theory of athlete training in Olympic sports. Kyiv, 1997. 186 p.
22. Platonov, V.N. Training of qualified athletes / V.N. Platonov. - Moscow, 1986. -287 p.
23. Rogacheva M.O., Rakitskaya O.N. Influence of parents on formation of motivation for sports activities in children // Current issues of development, socialization and rehabilitation of individual in modern conditions: Collection of materials of Third Interuniversity scientific student readings, Vologda, April 27, 2021. – Moscow: Autonomous non-profit organization of higher education "Open University of Economics, Management and Law", 2021. – P. 128-131.
24. Rodionov A.V. Influence of psychological factors on sports results. Moscow: Physical Culture and Sport, 1983.
25. Romashko Yu.S., Gorskaya G.B. Features of metacognitive skills and personal resources in coaches of different genders. In: Physical culture and sport. Olympic education. Materials of international scientific-practical conference. Krasnodar, 2024. P. 362-365.
26. Kharitonova A.I., Klimova E.M. Athlete's personal potential as predictor of competitive performance // Theoretical and Experimental Psychology, 2025 18(2), P. 138–158. <https://doi.org/10.11621/TEP-25-16>.
27. Chupina V.A. Acmeology of professional education: textbook. – 2019.
28. Shumakova N.B. Teaching and development of gifted children. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Press; Voronezh: MODEK, 2003.
29. Yurkevich V.S. Giftedness. Illusions. Reality // Family and School. – 1996. – № 8. – P. 7-10.
30. Bloom B. Developing talent in young people. New York : Ballantine Books, 1985. 549 p.
31. Frost J.L. Characteristics contributing to the success of a sport coach. United States Sports Academy. American's Sports University, 2012
32. Harsányi, L. Ability for athletics: identification and improvement of talent. European journal of high ability, 3(1),1992, 75–83.

Статья поступила в редакцию 24.01.2026 г.

Н.Н. Авраменко, П.Д. Карелова

СВЯЗЬ УРОВНЯ ЭМПАТИИ И РЕФЛЕКСИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Развитие эмпатических способностей приобретает особую значимость, выступая ключевым фактором как индивидуального личностного становления, так и прогрессивного развития общества. В статье представлены результаты исследования, целью которого выступило изучение связи уровня эмпатии и типа рефлексии у старшеклассников.

В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из 100 учащихся. В качестве диагностического инструментария использовались личностные опросники.

На основании проведённого исследования можно сделать вывод о том, что такие формы рефлексивных процессов, как квазирефлексия и интроспекция не являются препятствием развития эмпатии. Чем выше уровень квазирефлексии, тем сильнее у старшеклассников развиты способности сопереживать и демонстрировать эмпатию. Осознание своих эмоций, мыслей, переживаний даёт возможность учащимся проявлять сочувствие к окружающим, а также поставить себя на их место. Системная рефлексия способствует эмоциональной чуткости, глубокому пониманию старшеклассниками другого человека. Результаты проведённого исследования уточняют современные представления об особенностях эмпатии и рефлексии старшеклассников и могут быть использованы в процессе оказания им психологической помощи.

Ключевые слова: эмпатия, рефлексия, квазирефлексия, интроспекция, системная рефлексия.

Для цитирования: Авраменко Н.Н., Карелова П.Д. Связь уровня эмпатии и рефлексии у старшеклассников // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9, № 1. С. 56-64. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_55.

Развитие эмпатических способностей приобретает особую значимость, выступая ключевым фактором как индивидуального личностного становления, так и прогрессивного развития общества.

Единого определения эмпатии до сих пор не существует [12]. В древнегреческой философии оно означало симпатию. В работах Р. Фишера была предложена концепция «Einfühlung» (вчувствование) [20]. Немецкий философ Т. Липпс утверждал, что «вчувствование» является механизмом познания как другого, так и в целом всего окружающего мира, склонялся к идее, что сопереживание возникает из опыта личности, насыщенного особыми переживаниями. В начале прошлого века Э. Титченер ввёл в науку термин «эмпатия». Психолог полагал, что в основе эмпатии лежит внутренняя имитация, которая позволяет почувствовать состояние другого. По его мнению, эмпатия объясняет работу познавательных процессов [6].

Первым, кто попытался ответить на вопрос: «Можно ли выделить эмпатическую способность и измерить её?», был Р. Даймонд. Для него эмпатия представляет собой перенос себя в мысли, чувства и действия другого человека [19]. Целью эмпатии является постижение на сознательном и интуитивном уровнях внутреннего мира собеседника [18]. В.В. Бойко пишет: «Эмпатия – это форма рационально-эмоционально-

интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений – свойств, состояний, реакций – в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение» [2, с. 74].

Для К. Роджерса эмпатия – особое психологическое состояние. Согласно его концепции, в процессе эмпатического взаимодействия человек, с одной стороны, проникает в переживания другого, а с другой, – сохраняет чёткое осознание собственной идентичности, не сливаясь полностью с эмоциональным состоянием партнёра. Он предупреждал, что утрата этой условной дистанции может привести к нежелательному слиянию с переживаниями другого, что превращает терапевтически ценную эмпатию в проблематичную идентификацию [11]. Таким образом, эмпатия – не просто эмоциональная реакция, а сложный процесс межличностного взаимодействия, требующий как эмоциональной чуткости, так и осознанного понимания партнёра.

Эмпатическое понимание представляет собой сложный социально-психологический процесс, обладающий рядом специфических характеристик. Как интегральный компонент эмпатии, оно формируется в результате взаимодействия трёх ключевых аспектов: аффективного (эмоциональное сопереживание), когнитивного (осмысление переживаний другого),

поведенческого (практическое выражение понимания). Данный феномен развивается в процессе социализации личности, отражая динамическое взаимодействие между врожденными психофизиологическими предпосылками, приобретёнными социальными навыками и индивидуальным опытом межличностного взаимодействия. Особенность эмпатического понимания заключается в его процессуальном характере – оно не является статичным качеством, представляет собой постоянно развивающуюся способность, совершенствующуюся по мере накопления социального опыта. Этот процессуальный характер делает эмпатическое понимание динамичным и изменчивым психологическим феноменом, зависящим как от внутренних (личностных), так и внешних (социальных) факторов развития [3].

Если разложить эмпатию на составляющие, то, по мнению М. А. Пономарёвой, можно выделить свойства, присущие её высокому уровню. Такими свойствами являются интуитивное понимание эмоционального состояния, мыслей и внутреннего мира другого человека, проявление при этом эмоциональной отзывчивости через переживание схожих чувств; когнитивная гибкость, позволяющая осознанно принимать чужое мнение и мысленно ставить себя на место собеседника; направленность на поиск решений проблем с учётом его позиции; эмоциональная ориентация, при которой реакции и переживания человека в первую очередь учитывают чувства и потребности другого, сохраняя при этом психологическую дистанцию [10].

Следовательно, человек, обладающий эмпатией, умеет сочувствовать людям и другим живым существам. Он способен понять как свои внутренние ощущения, переживания, так и верно оценить то, что происходит с другим человеком. Чем выше уровень эмпатических способностей личности, тем лучше у неё развиты умения представить себе восприятие ситуации другими людьми, заметить особенности их состояния и оказать эффективную поддержку.

Современные исследования подтверждают, что эмпатия играет ключевую роль в межличностных взаимодействиях, способствуя установлению и поддержанию социальных связей. Она помогает людям лучше понимать друг друга, что существенно улучшает качество общения и способствует разрешению конфликтов. Эмпатия может быть как врожденным качеством, так и развитым в процессе социализации.

Согласно исследованиям Т. П. Гавриловой, формирование эмпатических способностей представляет собой динамический процесс, тесно связанный с общим психологическим

развитием индивида. Исследователь утверждала, что по мере взросления и личностного роста происходит закономерное совершенствование эмпатии, что позволяет говорить о её прямой зависимости от уровня развития основных психологических сфер: нравственной, эмоциональной и когнитивной [5]. Л. И. Чиненова отмечает: «Эмпатия, как психическое личностное формирование, проявившись в период пубертата, в будущем становится катализатором такого поведения, которое призвано приносить пользу людям и обществу в целом, а именно просоциального поведения и альтруизма» [16, с.589].

Подростки постоянно занимаются самоанализом, пытаются найти свою индивидуальность, оценить себя. Образ “Я” в этом возрасте нестабилен, изменчив и противоречив. Полярные качества у подростков могут сменять друг друга: активность - пассивность, самоуверенность - застенчивость, эгоизм - альтруизм, отличное настроение - апатия и т.д.[17]. Низкий уровень эмпатии у подростков проявляется в коммуникативных трудностях: они чувствуют дискомфорт в больших компаниях и при установлении новых контактов, считают эмоциональные проявления излишними, предпочитают уединенную деятельность и избегают коллективной работы. Для таких подростков характерна ориентация на рациональность, чёткие формулировки и логические решения. Как правило, имеют ограниченный круг общения, ценя в друзьях прежде всего интеллектуальные качества, а не эмоциональную близость. Часто ощущают свою отличность от других и социальную изоляцию [4].

Отечественные исследователи выявили, что у большинства подростков средний уровень эмпатии [13; 14]. С. М. Ситяева исследовала связь уровня эмпатии учащихся подросткового возраста с их отношением к другим людям. Она сделала вывод, что уровень эмпатийности испытуемых связан с особенностями их отношений с матерью. Чем лучше эмоциональный контакт с матерью, тем выше уровень эмпатии подростка к окружающим людям [13]. О. В. Суворова выявила, что ведущими на данном возрастном этапе являются проникающая эмпатическая способность и интуитивный эмпатический канал. Нехарактерными для подростков оказались рациональный и эмоциональный эмпатические каналы [14].

Степень развития рефлексивных способностей существенно определяет эмпатический потенциал и успешность социальной адаптации личности. Подростки, обладающие развитой рефлексией, демонстрируют более высокую

стрессоустойчивость и конфликтологическую компетентность, что благоприятствует их успешной социализации и построению устойчивых межличностных отношений [8].

Рефлексивные процессы представляют собой сложный механизм самопознания, включающий осмысление и оценку собственных эмоциональных реакций, когнитивных процессов и поведенческих паттернов. Данный феномен выполняет двойственную функцию: с одной стороны, он способствует углубленному самопониманию, с другой – служит основой для развития эмпатических способностей, поскольку самоанализ эмоциональных состояний создает базу для понимания переживаний других людей. Важно отметить, что регулярная рефлексивная практика выступает значимым фактором становления эмоционального интеллекта и способствует формированию эмоциональной зрелости, что является важным аспектом личностного развития.

Э. Эриксон считал, что развивающие возможности рефлексии способствуют формированию личной идентичности подростка и его субъектности, определению себя личностью в системе социальных отношений [21]. Е. А. Цихончик утверждает, что рефлексия играет важную роль в становлении личности подростка. Она стимулирует процессы самосознания, является фактором личностного самосовершенствования, оказывает помощь в обретении целостности, стабилизации эмоциональных проявлений, гарантирует позитивные межличностные контакты, формирование таких личностных качеств, как проницательность, терпимость, отзывчивость и т. д. [15].

Эмпатия и рефлексия представляют собой взаимосвязанные психологические процессы, поскольку в их основе лежит способность осознавать и анализировать эмоциональные состояния — как собственные, так и окружающих. Выделяют две основные формы эмпатии: аффективная и когнитивная. Аффективная эмпатия проявляется в эмоциональном отклике, когда человек непроизвольно переживает чувства, схожие с эмоциями другого (например, тревогу в ответ на чужой стресс или радость при виде чужого счастья). Когнитивная эмпатия предполагает осознанное понимание эмоций и потребностей другого без заимствования настроения собеседника [1]. Также выделяют разные формы рефлексивных процессов. Во-первых, интроспекция, то есть концентрация субъекта на своих психических состояниях. Во-вторых, квазирефлексия, которая не сосредоточена на важном для решения проблемы объекте. Это размышления, отвлекающие субъекта от неприятной

ситуации. В-третьих, системная рефлексия, обеспечивающая возможность оценить себя более объективно. Для этого субъект пытается представить себя другим человеком и рассмотреть свои поступки [9].

Следовательно, для формирования личности ребёнка большое значение имеют эмпатия и рефлексия, с помощью которых он постигает как свои собственные психические акты и состояния, так и другого человека.

Цель и задачи исследования. Методики

Цель нашего исследования – изучение связи уровня эмпатии и рефлексии у старшеклассников. Гипотеза исследования: у учащихся, которые используют системную рефлексивную практику, проявляется более высокий уровень эмпатии; чем более характерна для испытуемых квазирефлексия и интроспекция, тем ниже у них уровень эмпатии.

В исследовании приняли участие старшеклассники школ Калуги и Калужской области (15-17 лет) в количестве 100 человек. Мы использовали психодиагностические методики:

- опросник «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. Бойко) [2, с. 76–78];
- «Многофакторный опросник эмпатии» (М. Дэвис) [7, с. 208–210];
- «Дифференциальный тест рефлексивности» (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин) [9, с. 130–132].

Для оценки способности к сопереживанию и умению осознавать мысли и переживания другого была использована *Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко*. Методика включает несколько шкал:

1. Рациональный канал эмпатии (РКЭ). Другой человек и его внутренний мир интересен не в связи с предполагаемой выгодой, а сам по себе.

2. Эмоциональный канал эмпатии (ЭКЭ). Способность «войти» в эмоциональное, энергетическое поле другого, эмоционально откликаться на его переживания.

3. Интуитивный канал эмпатии (ИКЭ). Позволяет принимать решения даже при недостатке объективной информации.

4. Установки, способствующие или препятствующие эмпатии (УЭ). Высокий балл по этой шкале свидетельствует о наличии у испытуемого установок (проявление интереса к другим людям, стремление к личным контактам и др.), которые облегчают эмпатию. Низкий балл по шкале говорит об использовании установок, которые негативно влияют на действие эмпатических каналов.

5. Проникающая способность в эмпатии (ПЭ) – указывает на значимое для общения

свойство человека, которое позволяет создать ощущение комфорта, открытости и доверия.

6. Идентификация (ИЭ) – умение поставить себя на место другого, проживать его переживания, что требует гибкости, легкости и подвижности эмоциональных состояний.

Для оценки реакции человека на наблюдаемый опыт другого нами был использован Многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса (в адаптации Т. Д. Карягиной). По мнению автора опросника, эмпатия обозначает реакцию на наблюдаемый опыт другого. Шкалы методики:

1. “Децентрация” (учитывание позиции другого субъекта);
2. “Сопереживание” (тенденция сопоставлять себя с выдуманным героем);
3. “Эмпатическая забота” (способность

сочувствовать и помочь другому в трудной ситуации);

4. “Эмпатический дистресс” (напряжение и беспокойство, которые возникают при восприятии переживаний других людей).

Для оценки типов рефлексии учащихся мы использовали «Дифференциальный тест рефлексивности» (Д.А. Леонтьев, Е. Н. Осин). Методика включает несколько шкал: “Системная рефлексия”, “Интроспекция или самокопание”, “Квазирефлексия”.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования нами была проведена Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

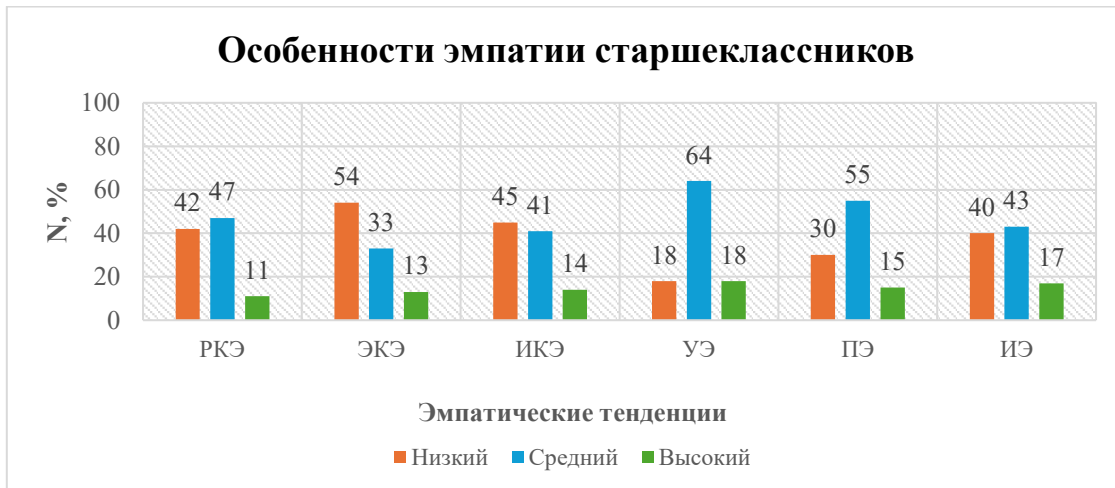


Рисунок 1 – Уровни эмпатических способностей учащихся, n в %

По шкале «Рациональный канал эмпатии» (рис. 1) большинство испытуемых имеют средний уровень развития такой эмпатической способности, как спонтанный интерес к другому человеку. 42% учащихся имеют низкий уровень развития этой способности. Партнер по общению интересен им как средство получения выгоды. Только 11% испытуемых имеют высокий уровень развития этой способности.

По шкале «Эмоциональный канал» (рис. 1) большинство испытуемых имеют низкий уровень развития такой эмпатической способности, как соучастие, сопереживание и эмоциональный отклик. Лишь 13% испытуемых имеют высокий уровень развития этой способности.

По шкале «Интуитивный канал» (рис. 1) большинство учащихся имеют низкий уровень развития способности действовать в условиях нехватки объективной информации о партнёрах по общению. У 41% испытуемых средний уровень развития этой способности. Только 14%

учащихся используют интуицию как основной способ понимания поведения партнеров по общению.

По шкале «Установки» (рис. 1) большинство учащихся имеют средний уровень развития способности, то есть для них не характерны личностные установки, затрудняющие действие каналов эмпатии. Однако 18% испытуемых имеют такие установки.

По шкале «Проникающая способность в эмпатии» (рис. 1) большинство старшеклассников имеют средний уровень развития. Коммуникация 30% учащихся проходит в атмосфере напряженности и подозрительности. Только 15% испытуемых умеют создавать атмосферу открытости и доверия в процессе коммуникации.

По шкале «Идентификация» (рис. 1) большинство испытуемых имеют средний уровень развития способности. Для 40% учащихся, у которых диагностирован низкий уровень, не

характерна подвижность, легкость и гибкость эмоций, способность к подражанию. Только 17% испытуемых умеют за счёт отождествления себя с другим почувствовать партнёра, понять его позицию.

С помощью Методики «Многофакторный опросник эмпатии» М. Дэвиса (в адаптации Т. Д. Карягиной) нами были получены данные, которые представлены на рисунке 2.

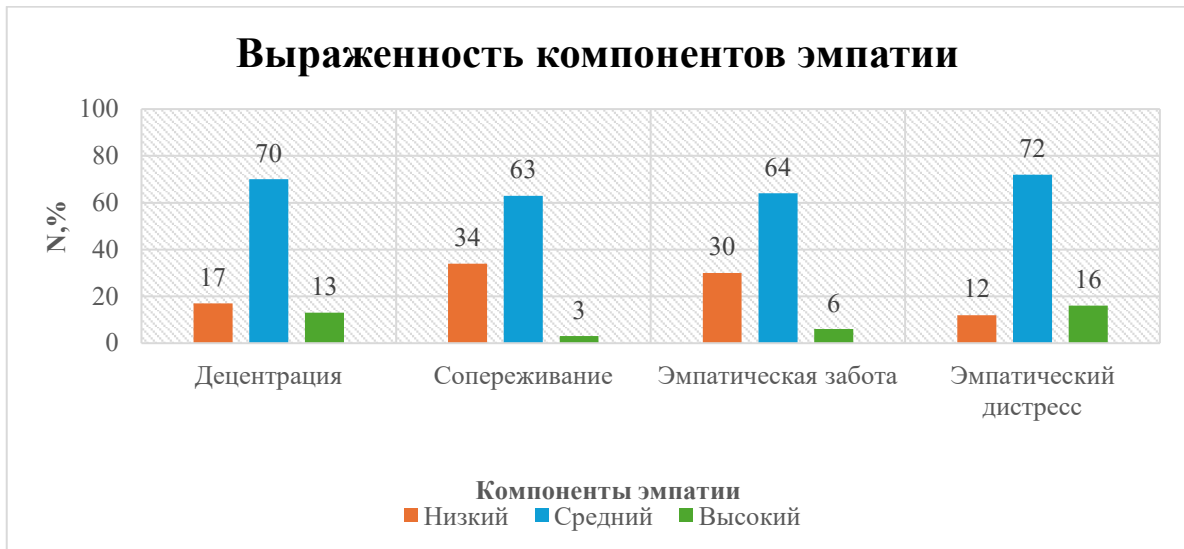


Рисунок 2 – Реакции испытуемых на наблюдаемый опыт другого, n в %

Как видно из рисунка 2, у большинства учащихся диагностированы средние уровни выраженности компонентов эмпатии.

По шкале «Децентрация» 17% испытуемых имеют низкий уровень выраженности этого компонента эмпатии. Они не склонны учитывать точку зрения других. Только 13% учащихся отличаются успешностью социального функционирования, высоким самоуважением, склонностью в полной мере учитывать и понимать точку зрения и опыт другого человека.

По шкале «Сопереживание» 34% испытуемых имеют низкий уровень выраженности этого компонента эмпатии, то есть не способны сопереживать. Лишь 3% учащихся способны к этому.

По шкале «Эмпатическая забота» 30% испытуемых имеют низкий уровень выраженности этого компонента эмпатии. Они не испытывают сочувствия к несчастью других, жалость,

сострадание и желание помочь. 6% учащихся способны испытывать чувство теплоты, сострадания и беспокойства о других, отличаются эмоциональной чувствительностью и восприимчивостью.

По шкале «Эмпатический дистресс» 16% испытуемых имеют низкий уровень выраженности этого компонента эмпатии. Они не испытывают негативных чувств при наблюдении переживаний других людей. 12% учащихся в подобной ситуации испытывают тревогу и беспокойство и стремятся избавиться от этого любым путем – проигнорировав чувства другого, либо оказав помощь ради своего спокойствия.

Результаты, полученные с помощью методики «Дифференциальный тип рефлексии» (Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин, А. Ж. Салихова), представлены на рисунке 3.

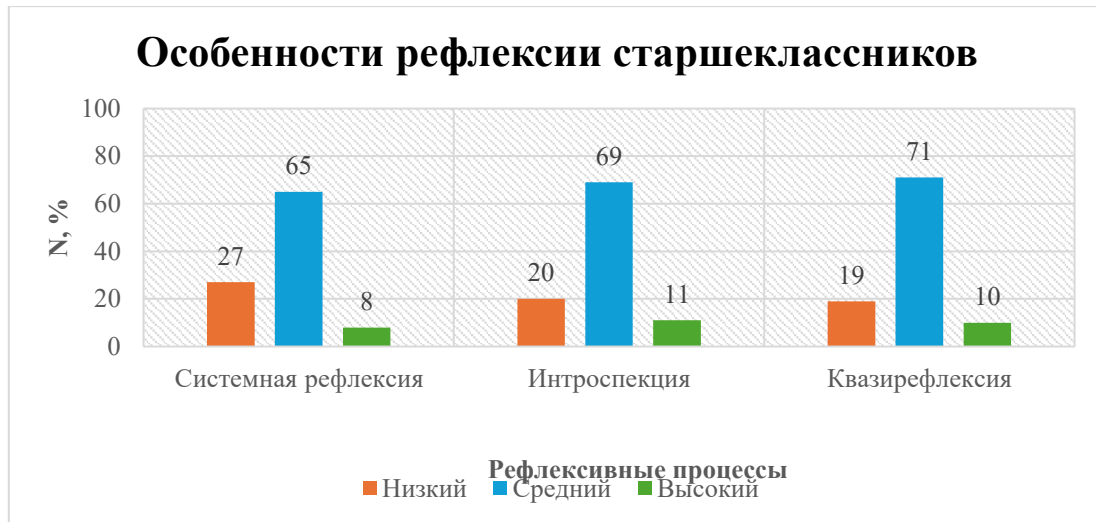


Рисунок 3 – Уровни типов рефлексии учащихся, n в %

Как видно из рисунка 3, большинство старшеклассников обладают средним уровнем развития системной рефлексии. 27 % из них имеют низкий уровень развития этого типа рефлексии, то есть им сложно посмотреть на себя со стороны и оценить ситуацию взаимодействия. Только 8 % испытуемых обладают хорошей способностью к самодистанцированию, они могут видеть ситуацию взаимодействия во всех её аспектах.

Большинство учащихся также имеют средний уровень развития такого типа рефлексии, как интрорепекция. Фокус внимания у них направлен как на свои внутренние переживания, так и на происходящее в окружающем мире, предпочитают излишне не «копаться» в себе. 20 % учащихся имеют низкий уровень развития этого типа рефлексии. Данная группа предпочитает не фиксироваться на своём внутреннем состоянии и не углубляться в свои переживания.

11% испытуемых (высокий уровень) используют интрорепекцию.

У большей части старшеклассников средний уровень развития квазирефлексии. Для 19 % испытуемых не характерен уход в мир фантазий, в посторонние размышления, являющиеся неактуальными в текущей жизненной ситуации. Они предпочитают искать реальное разрешение проблемной ситуации. 10% испытуемых имеют высокий уровень квазирефлексии. Они избегают трудных ситуаций.

Данные, полученные в исследовании, были подвергнуты корреляционному виду математического анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), который производился с помощью применения компьютерного математического пакета SPSS. Результаты корреляционного анализа представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Корреляции показателей методики «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. Бойко) и «Дифференциального теста рефлексивности» (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин)

Тип рефлексии	Общий показатель эмпатии	Эмпатические способности					
		РКЭ	ЭКЭ	ИКЭ	УЭ	ПЭ	ИЭ
Системная рефлексия	0,287**	0,244**	0,062	-0,129	0,175	0,305**	0,344***
Интрорепекция	0,316**	0,101	0,325***	0,133	-0,016	0,115	0,256*
Квазирефлексия	0,345***	0,183	0,311**	0,180	0,020	0,211*	0,106

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

В ходе корреляционного анализа были установлены следующие взаимосвязи (таблица 1).

Показатель квазирефлексии демонстрирует положительные связи с общим показателем эмпатии и показателями таких эмпатических

способностей, как эмоциональный канал эмпатии и проникающая способность в эмпатии. Рефлексия, которая не сосредоточена на важном для решения проблемы объекте, размышления, отвлекающие субъекта от неприятной ситуации, не являются препятствием для глубокого понимания внутреннего мира другого человека. Чем выше уровень квазирефлексии, тем сильнее у старшеклассников развиты способности эмоционально откликаться на переживания другого человека и вызывать у него ощущение комфорта и доверия.

Показатель интроспекции демонстрирует положительные связи с общим показателем эмпатии и показателями эмпатических способностей: эмоциональный канал эмпатии и идентификация. Концентрация субъекта на своих внутренних переживаниях и состояниях помогает ему сочувствовать и сопереживать другому человеку, а также понять его позицию.

Показатель системной рефлексии демонстрирует положительные связи с общим показателем эмпатии и показателями таких эмпатических способностей, как рациональный канал эмпатии, идентификация и проникающая способность в эмпатии. Таким образом, самодистанцирование, взгляд на себя со стороны также способствует эмоциональной чуткости, глубокому пониманию старшеклассниками другого человека. Чем выше уровень их системной рефлексии, тем сильнее проявляется бескорыстный интерес к окружающим людям и их внутреннему миру.

В ходе корреляционного анализа также были установлены взаимосвязи между типами рефлексии и такими компонентами эмпатии, как децентрация, сопереживание, эмпатическая забота и эмпатический дистресс (таблица 2).

Таблица 2 – Корреляции показателей «Многофакторного опросника эмпатии» (М. Дэвис) и «Дифференциального теста рефлексивности» (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин)

Тип рефлексии	Компоненты эмпатии			
	Децентрация	Сопереживание	Эмпатическая забота	Эмпатический дистресс
Системная рефлексия	0,537***	0,422***	0,526***	-0,001
Интроспекция	-0,067	0,215*	0,256*	0,434***
Квазирефлексия	0,017	0,475***	0,357***	0,303**

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Показатели всех типов рефлексии демонстрируют положительные связи с такими компонентами эмпатии, как сопереживание и эмпатическая забота. Чем выше уровень рефлексии у старшеклассников, тем сильнее они “заражаются” эмоциями других людей и способны испытывать чувства: сострадания, беспокойства, желания помочь.

Показатель системной рефлексии демонстрирует положительные связи с таким компонентом эмпатии, как децентрация. Следовательно, самодистанцирование, взгляд на себя со стороны помогает понимать и учитывать точку зрения другого человека.

Чем выше у испытуемых уровень интроспекции и квазирефлексии, тем сильнее у них проявляется эмпатический дистресс, то есть они испытывают неловкость, дискомфорт и другие негативные чувства, при наблюдении переживаний других людей. В этой ситуации старшеклассники могут оказать помощь, но только ради своего спокойствия.

Следовательно, выдвинутая в начале исследования гипотеза подтвердилась частично. Чем выше уровень системной рефлексии, тем выше уровень эмпатии. Это значит, что умение отождествлять себя с другим человеком и способность к осознанному сопереживанию будет выше у человека с развитым навыком самодистанцирования и возможностью оценивать себя со стороны.

Однако, использование старшеклассниками таких форм рефлексивных процессов, как квазирефлексия и интроспекция, не приводит к снижению уровня развития эмпатии.

Заключение

Большинство старшеклассников имеют низкий уровень развития таких эмпатических способностей, как соучастие, сопереживание, эмоциональный отклик, а также способности действовать в условиях нехватки объективной информации о партнёрах по общению. Большая часть испытуемых может проявить бескорыстный интерес к другому человеку, могут создать в процессе коммуникации ощущение комфорта и доверия,

умеют поставить себя на место другого, имеют установки, облегчающие эмпатию.

У большинства старшеклассников средний уровень развития рефлексии. Они обладают хорошей способностью к самодистанцированию. Фокус их внимания направлен как на свои внутренние переживания, так и на происходящее в окружающем мире. Для старшеклассников не характерен уход в мир фантазий, в посторонние размышления, являющиеся неактуальными в текущей жизненной ситуации.

Чем выше уровень квазирефлексии, интроспекции и системной рефлексии, тем выше общий показатель эмпатии. Системная рефлексия способствует эмоциональной чуткости, глубокому

пониманию старшеклассниками другого человека. Квазирефлексия помогает развитию у них способности эмоционально откликаться на чувства другого субъекта и вызывать к себе доверие. Интроспекция обеспечивает развитие у старшеклассников способности сопереживать и сострадать другому человеку, а также поставить себя на его место.

Результаты проведённого исследования уточняют современные представления об особенностях эмпатии и рефлексии старшеклассников и могут быть использованы в процессе оказания им психологической помощи.

Список литературы:

1. Алиева А.А. Осмысление эмоций как фактор развития эмпатии у старшеклассников // Материалы XVI Международной научно-практической конференции «Педагогика современности: актуальные вопросы психологической и педагогической теории и практики». – Чебоксары, 2023. – С. 1–5.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении. – М.: Филинь, 1996. – 346 с.
3. Виллюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: Издательство Московского университета, 1976. – 143 с.
4. Волчкова Н.И. Особенности эмпатии у современных подростков // Электронный научно-практический журнал «Психология, социология и педагогика» 2012. № 6 [Электронный ресурс] URL: <https://psychology.snauka.ru/2012/06/705> (дата обращения: 25.04.2025).
5. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. – 1974. – №2. – С. 26–34.
6. Карягина Т.Д. Эволюция понятия "эмпатия" в психологии: дис. канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2013. – 175 с.
7. Карягина Т.Д., Будаговская Н.А., Дубровская С.В. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – Т. 21. – № 1. – С. 202–227.
8. Кудяев А.С., Захарова А.А. Роль социального воспитания в развитии эмоционального интеллекта у школьников // Технопарк универсальных педагогических компетенций / Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2024. – С. 38–40.
9. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 110–135.
10. Пономарёва М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: Монография. – Минск: Бестпринт, 2014. – 76 с.
11. Роджерс К. Эмпатия // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо, 2002. – 428–430 с.
12. Салдеева В.В. Понятие «эмпатия» в отечественной и зарубежной психологии // Сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2018. – С. 142–145.
13. Ситяева С.М. Психологические особенности эмпатии подростков // Амурский научный вестник. – 2013. – №3. – С. 151–158.
14. Суворова О.В. Особенности развития механизмов эмпатии у подростков // Коллекция гуманитарных исследований. – 2017. – №3 (6). – С. 56–60.
15. Цихончик Е.А. Особенности и назначение рефлексии в развитии личности подростка // Проблемы социальной зрелости современной молодежи: Материалы международного семинара молодых ученых и аспирантов / Под ред. Н.А. Коваль. – 2013. – С. 47–52.
16. Чиненова Л.И. Развитие эмпатии у подростков с девиантным поведением // Научно-практический электронный журнал Аллея Науки. – 2019. – № 1(28). – С. 585–590.

17. Шевцов А.В., Джига Н.Д. Развитие эмпатии, рефлексии, квазирефлексии и ретроспекции в условиях цифровизации // Вестник БарГУ. – 2023. – С. 116–121.
18. Юсупов И.М. Психология эмпатии: (Теоретические и прикладные аспекты): дис. д-р. психол. наук: 19.00.01. – СПб., 1995. – 34 с.
19. Dymond R.F. A scale for the measurement of empathic ability. J Consult Psychol, 1949. – №13(2): p. 127-133.
20. Rimé B. Le partage social des émotions. – Paris: Presses Universitaires de France, 2015. – 420 p.
21. Erikson E.H. Identity: Youth and Crisis. – New York: Norton, 1968. – 344 p.

N.N. Avramenko, P.D. Karelova
**CORRELATION BETWEEN LEVEL OF EMPATHY AND REFLECTION
AMONG HIGH SCHOOL PUPILS**

Abstract. The development of empathy abilities gains special importance, becoming a key factor of both the individual personality formation and the progressing society development. The article presents the results of research aimed at studying the correlation between the level of empathy and the type of reflection among high school pupils.

An empirical study used a sample of 100 pupils. Personality questionnaires were used as diagnostic tools.

Based on the research conducted, it can be concluded that such forms of reflexive processes as quasi-reflection and introspection are not an obstacle for the development of empathy. The higher the level of quasi-reflection is, the stronger the abilities of high school pupils to empathize and demonstrate empathy are. Awareness of their emotions, thoughts, and experiences enables pupils to show empathy for others, as well as put themselves in their shoes. Systemic reflection promotes emotional sensitivity and a deep understanding of another person by high school pupils. The results of the research conducted specify modern ideas about peculiarities of high school pupils' empathy and reflection and can be used in the process of rendering psychological help to them.

Keywords: empathy, reflection, quasi-reflection, introspection, systemic reflection.

References:

1. Alieva A.A. Understanding emotions as factor in development of empathy among high school pupils // Proceedings of XVI International scientific and practical conference "Modern Pedagogy: current issues of psychological and pedagogical theory and practice". - Cheboksary, 2023, P. 1-5.
2. Boiko V.V. Energy of emotions in communication. - Moscow, Filin, 1996. - 346 p.
3. Vilyunas V.K. Psychology of emotional phenomena, Moscow, PH of Moscow University, 1976. - 143 p.
4. Volchkova N.I. Features of empathy among modern adolescents // Electronic scientific and practical journal "Psychology, Sociology and Pedagogy" 2012. ;№ 6 [Electronic resource], URL: <https://psychology.snauka.ru/2012/06/705> (date of application: 25.04.2025).
5. Gavrilova T.P. Experimental study of empathy among children of primary and secondary school age // Issues of Psychology. – 1974. - № 2. - P. 26-34.
6. Karyagina T.D. Evolution of concept of "empathy" in Psychology: diss. ...Candidate of Psychological Sciences: 19.00.01. – M., 2013. - 175 p.
7. Karyagina T.D., Budagovskaya N.A., Dubrovskaya S.V. Adaptation of multifactorial empathy questionnaire by M. Davis. // Consultative Psychology and Psychotherapy. – 2013. - Vol. 21. - № 1. - P 202-227.
8. Kudaev A.S., Zakharova A.A. Role of social education in development of emotional intelligence among schoolchildren // Technopark of universal pedagogical competencies / Materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. - Cheboksary: PH "Sreda", 2024. - P. 38-40.
9. Leontiev D.A., Osin E.N. Reflection of "good" and "bad": from explanatory model to differential diagnosis // Psychology. Journal of Higher School of Economics. – 2014. - Vol. 11. - № 4. - P. 110-135.
10. Ponomareva M.A. Empathy: theory, diagnosis, development: monograph. – Minsk: Bestprint, 2014. - 76 p.
11. Rogers C.R. Empathy // Psychology of motivation and emotions / edited by Yu.B. Gippenreiter, M.V. Falikman. – M.: CheRo, 2002. - P. 428-430.

12. Saldeeva V.V. Concept of "empathy" in Russian and foreign Psychology // Proceedings of XII International scientific and practical conference. – Cheboksary: Interaktiv plyus, 2018. - P. 142-145.
13. Sityaeva S.M. Psychological features of adolescent empathy // Amur Scientific Bulletin. – 2013. - № 3. - P. 151-158.
14. Suvorova O.V. Features of empathy mechanisms development among adolescents // Collection of Humanitarian Studies. – 2017. - № 3 (6). - P. 56-60.
15. Tsikhonchik E.A. Features and purpose of reflection in development of adolescent personality // Problems of social maturity of modern youth: Materials of international seminar of young scientists and post-graduate students / edited by N.A. Koval. – 2013. - P. 47-52.
16. Chinenova L.I. Development of empathy among adolescents with deviant behavior // Scientific and practical electronic journal Alley of Science. – 2019. - № 1(28). - P. 585-590.
17. Shevtsov A.V., Dzhiga N.D. Development of empathy, reflection, quasi-reflection and retrospection in context of digitalization // Bulletin of Baranovichi State University. – 2023. - P. 116-121.
18. Yusupov I.M. Psychology of empathy: (Theoretical and applied aspects): Diss. ... Doctor of Psychological Sciences: 19.00.01. – SPb., 1995. - 34 p.
19. Dymond R.F. A scale for the measurement of empathic ability. J Consult Psychol, 1949. – №13(2): p. 127-133.
20. Rimé B. Le partage social des émotions. – Paris: Presses Universitaires de France, 2015. – 420 p.
21. Erikson E.H. Identity: Youth and Crisis. – New York: Norton, 1968. – 344 p.

Статья поступила в редакцию 01.12.2025 г.

Е.Ю. Савин, К.С. Брулева
**ИНТЕЛЛЕКТ, ЭМПАТИЯ И ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ
КАК УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СТУДЕНТОВ**

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования соотношения личностных черт, эмпатии, интеллекта с компетентностью социального взаимодействия студентов вуза (n=213). Установлено, что компетентность социального взаимодействия, оцениваемая по тесту Н.М. Кодиновой, связана как с личностными чертами, так и с интеллектуальными ресурсами. Среди черт "Большой пятерки" наиболее важный вклад в компетентность вносят экстраверсия (обуславливает готовность к активному изменению ситуаций взаимодействия), согласие (благоприятствует чувствительности к нуждам и потребностям партнеров) и эмоциональная стабильность (способствует оптимальному эмоциональному фону). Эмпатия (по опроснику Р. Рейнерс, в адаптации М.А. Окатовой) вносит независимый от личностных черт вклад в компетентность социального взаимодействия, при этом когнитивная эмпатия (способность и склонность к децентрации) является более важной, чем аффективная эмпатия. Вклад аффективной эмпатии противоречив, и она включает как компоненты, способствующие компетентности (чувствительность к близким), так и те, что связаны с компетентностью отрицательно (отзеркаливание эмоций). Интеллект (по тесту П. Ржичана) вносит опосредованный вклад в компетентность социального взаимодействия за счет того, что люди с более высоким интеллектом имеют более высокий уровень когнитивной эмпатии.

Ключевые слова: компетентность социального взаимодействия, социальная компетентность, большая пятерка, эмпатия, интеллект, студенты.

Для цитирования: Савин Е.Ю., Брулева К.С. Интеллект, эмпатия и личностные черты как условия развития компетентности социального взаимодействия студентов // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 1. С. 65-77. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_65.

Введение

В современной системе высшего образования оценка образовательных результатов всё более трансформируется от акцента на предметные знания к комплексному, компетентностному подходу, который учитывает не только когнитивные, но и метапредметные, а также личностные характеристики обучающихся. В этом контексте ключевое значение приобретают так называемые универсальные или «мягкие навыки» (soft skills), в частности — компетентность социального взаимодействия, представляющая собой целостную способность студента эффективно и этично взаимодействовать в разнообразных социальных контекстах: в учебных группах, профессиональных коллективах, при построении межличностных отношений.

Однако для формирования и корректной оценки данной компетентности недостаточно лишь описывать её внешние проявления и составляющие. Необходимо изучить психологические механизмы и условия, способствующие её развитию. Ясное понимание этих психологических условий позволяет не только оценивать

сформированность компетентности, но и разрабатывать целенаправленные психолого-педагогические стратегии ее формирования, в которых будут разграничены общие для всех студентов приемы развития и более индивидуализированные воздействия.

Обзор литературы

Прежде всего отметим, что как отечественные, так и зарубежные авторы отмечают терминологическую и концептуальную нечеткость в описании общей готовности и способности человека решать социальные задачи, строить благоприятные отношения между людьми в разных социальных контекстах. Для обозначения этой характеристики человека используются термины «социальная компетентность», «компетентность в общении», «компетентность социального взаимодействия», «социальная компетенция», «межличностная компетентность» и др. Эти различия вызваны отчасти как сложностью самого явления, так и многообразием исследовательских подходов и традиций его исследования (индивидуально-психологическим, психолого-педагогическим, возрастно-психологическим или

социально-психологическим) [18]. Мы будем употреблять термин «компетентность социального взаимодействия» (КСВ), вместе с тем, имея в виду то, что такие термины как «социальная компетентность» или «компетентность в общении» хоть и не являются прямыми синонимами компетентности социального взаимодействия, но, по крайней мере, отсылают к родственным конструктам.

Не претендуя в данной статье на полноту раскрытия понятия компетентности социального взаимодействия во всех деталях и контекстах, тем не менее обозначим ориентиры, которые необходимы для понимания сущности этой характеристики человека и уяснения ее взаимосвязи с другими конструктами, имеющими отношение к социальному взаимодействию.

Во-первых, уже в момент появления термина «социальная компетентность» в научной литературе в 1930-е годы он обозначал более обобщенные социальные навыки (такие, как настойчивость в достижении социальных целей, умение ладить с людьми) в противоположность частным (таким как навыки распознавания эмоций или установления визуального контакта) [24]. Это различие представляется важным и в современных взглядах на данный конструкт. Компетентность социального взаимодействия – сложная характеристика, включающая в себя аспекты, относящиеся к разным сферам и уровням функционирования психики. Так, Н.М. Кодинцева в структуре КСВ выделяет интеллектуальный компонент (социальные знания и опыт, дающий возможность построения репрезентации коммуникативных ситуаций), мотивационно-личностный компонент (мотивы, ценности и чувства личности, относимые к социальной сфере), поведенческий компонент (навыки, способы социального поведения) [5]. О.Н. Родина в целом воспроизводит данную структуру с некоторыми терминологическими уточнениями, но добавляет к ней рефлексивный компонент – умение проводить анализ своих социальных действий и корректировать их [10]. В интегративном подходе к социальной и эмоциональной компетентности, предложенным К.Дж. Сото с соавторами отмечается, что хотя эта характеристика человека и не является достаточно четко определенной у разных авторов, но чаще всего включает в себя навыки, относящиеся к пяти основным сферам: вовлечение (активное воздействие на других людей), сотрудничество (поддержание позитивных

отношений с другими), самоорганизация (целеполагание и контроль за собственным поведением), эмоциональная устойчивость (регуляция своих эмоций) и инновации (взаимодействие с новым опытом и идеями). Эти пять областей не являются четко определенными категориями, а, скорее, прототипами или нечеткими понятиями, которые, тем не менее, полезны для упорядочивания разных навыков и понимания взаимосвязи между ними [21].

Во-вторых, разделяемое нами понимание компетентности социального взаимодействия предполагает то, что это эта характеристика не сводится к полной и адекватной *репрезентации* проблемных ситуаций в общении между людьми, но включает готовность к *активному воздействию*, нацеленному на изменение ситуации в желаемом направлении. Акцент на активное действие как проявление более высокого уровня компетентности социального взаимодействия делается, в частности, Н.М. Кодинцевой, и воплощен в разработанной тестовой методике для диагностики этого качества [4]. Эта методика сконструирована как тест, предполагающий выбор возможных вариантов реагирования в проблемных ситуациях формального и неформального общения. При этом более высокому (в терминах автора – нормативному и личностно-творческому) уровню сформированности компетентности отвечают варианты, предполагающие действие, а варианты, которые содержат уклонение от действия, рассматриваются как контрпродуктивные. Такое понимание компетентности социального взаимодействия с одной стороны позволяет отличить эту характеристику от социального интеллекта (способности человека строить мысленные модели, относящиеся к ситуациям социального взаимодействия), а с другой – указывает на то, что в своем генезисе и функционировании компетентность социального взаимодействия опирается не только на когнитивную сферу, но и на личностные черты (свойства характера и темперамента), которые связаны с готовностью к активному воздействию на окружающий социальный мир. Так человек, который обладает достаточным социальным интеллектом (т.е. верно понимает и оценивает ситуации общения) может демонстрировать относительно низкий уровень компетентности социального взаимодействия, например из-за повышенной социальной тревожности, которая способствует

пассивным вариантам поведения по отношению к ситуации.

В-третьих, специфика компетентности социального взаимодействия состоит в том, что это такая характеристика человека, которая в своих существенных проявлениях означает способность к взаимодействию с опорой на приемлемые в данном социуме нормативы и ценности. В терминах А.В. Петровского [8], компетентность социального взаимодействия это интериндивидуальная черта, в то время как такие характеристики личности как эмпатия и социальный интеллект – это, скорее, черты интраиндивидуальные. Отсюда, кстати, вполне закономерно следует применяемый в ряде зарубежных работ методический прием оценивания социальной компетентности по характеристикам, связанным с оценкой окружающими (например, социальным статусом) [13], [22]. В разработанной Н.М. Кодиной и используемой нами методике диагностики КСВ аспект социальной нормативности также нашел свое отражение, поскольку более высокие баллы присваиваются не любым эффективным приемам разрешения проблемных ситуаций в общении, а тем, которые рассматриваются в качестве нормативно приемлемых [5]. О.Н. Родина также в своем определении КСВ делает акцент на том, что это общая способность и готовность сотрудничать с другими людьми в достижении таких целей, которые являются социально значимыми [10]. С этой позиции мошенник, который успешно обманывает других, обладает высоким уровнем социального интеллекта, а также личностными чертами, позволяющими ему активно воздействовать на социальную среду в своих интересах (ассертивно-стью), но не является социально компетентным, поскольку действия его противоречат принятым нормативам. Из понимания КСВ как интериндивидуальной характеристики закономерно вытекают два момента. Первое — это то, что определение человека как социально компетентного должно учитывать контекст, в котором эта компетентность формируется и проявляется. Социально компетентный школьник далеко не всегда и сразу становится социально компетентным студентом, а социально компетентный студент – компетентным работником. Изменяющиеся социальные реалии требуют от человека развития и доработки навыков КСВ, которые отвечают этим реалиям. Второе обстоятельство состоит в том, что изменчивость нормативов верного и неверного поведения в зависимости от исторических и

культурных условий требует более внимательного отношения к тестовому материалу методик оценки этого качества в плане возможных коррекций.

Итак, обобщая перечисленные характеристики, компетентность социального взаимодействия – это сложная характеристика субъекта, определяющая его способность и готовность к построению ментальной репрезентации проблемных ситуаций межличностного взаимодействия и активному воздействию на них с целью изменения в желаемом направлении на основе социально-приемлемых в данном общественном контексте норм и принципов. Интраиндивидуальные качества человека, его способности и черты личности выступают тут как ресурс, который может помогать или, наоборот, блокировать развитие КСВ.

Рассматривая связь личностных черт большой пятерки с компетентностью социального взаимодействия, прежде всего стоит заметить, что исходя из содержательной трактовки все пять черт могут вносить свой вклад в разные аспекты КСВ. Так, экстраверсия связана с готовностью активно действовать в социальных ситуациях, согласие – обеспечивает чуткость в понимании и учете интересов участников взаимодействия, сознательность – позволяет контролировать свое собственное поведение, эмоциональная устойчивость – благоприятствует оптимальному эмоциональному фону в социальном взаимодействии, открытость опыту – способствует гибкости в применении навыков и чувствительности к контексту взаимодействия. Неудивительно, что и конкретные исследования так или иначе отмечают все эти связи [19]. Нетрудно заметить, что указанное сочетание черт фактически связано с более высоким уровнем развития личностного фактора более высокого порядка – общего личностного фактора (GFP). Это дает основание некоторым авторам в интерпретации содержательного смысла этого фактора рассматривать его как общую социальную эффективность или компетентность [17]. С этой точки зрения эмоционально устойчивый экстраверт, с высоким самоконтролем, готовностью к согласию и открытый к новому опыту – рассматривается как более социально компетентный. Эмоционально неустойчивый интроверт, имеющий слабый самоконтроль, низкую готовность к согласию и закрытый по отношению к новому опыту – как менее социально компетентный. Отметим, что есть модели

социальной компетентности, в рамках которых ее структура содержательно соответствует чертам личности большой пятерки. Так, в контексте упомянутой выше интегративной модели компетентности К.Дж. Сото и соавторов пять сфер содержательно соответствуют пяти чертам личности. Разница между социальной компетентностью и чертами личности состоит в том, что черты личности определяют то, как человек ведет себя в среднем в различных ситуациях (типичное функционирование), а социальная компетентность то, как он способен вести себя, когда того требует ситуация (максимально возможное функционирование) [21].

При исследовании соотношения между личностными чертами и компетентностью важно также то, что, во-первых, разные черты могут вносить разный вклад в разные аспекты компетентности социального взаимодействия. Так, подростки, демонстрирующие высокий уровень сознательности, открытости опыту и экстраверсии, оцениваются учителями как обладающие более высокими навыками настойчивости, коммуникабельности и сотрудничества со сверстниками [16]. В другом исследовании установлено, что и черты личности, и эмоциональный интеллект являются независимыми друг от друга предикторами социальной компетентности. Среди черт выявлены такие, вклад которых противоположен в разные аспекты компетентности (согласие положительно связано с компетентностью в близких отношениях, и отрицательно – с компетентностью социального воздействия, нейротизм является отрицательным предиктором для компетентности во взаимодействии) [23]. Во-вторых, для более высокого уровня компетентности социального взаимодействия важен не уровень развития черт личности самих по себе, а их сочетание с другими чертами личности и иными характеристиками. Так, установлено, что более точная оценка уровня компетентности на основе личностных предикторов требует учета как минимум двух личностных черт: для ситуаций социального воздействия важна экстраверсия в сочетании с эмоциональной устойчивостью, а для ситуаций самоутверждения экстраверсия в сочетании с согласием [20]. Социальная компетентность подростков, оцениваемая через популярность у сверстников, связана с экстраверсией, однако при условии, что она сочетается с более высоким уровнем межличностной эмпатии: подросткам необходимо быть одновременно экстравертами и

обладать высокой межличностной эмпатией, чтобы их сверстники считали их привлекательными в общении [22]. То же самое относится и к взаимному вкладу личностных черт и когнитивных характеристик. Хотя в целом отмечается больший вклад личностных черт в развитие КСВ в сравнении с интеллектуальными, последние также важны. Так, по данным Н.М. Кодинцевой личностные черты, характеризующие социальные аспекты темперамента (в терминах модели В.М. Русалова) сопряжены с достижением нормативного (т.е. среднего) уровня компетентности. Однако в развитие высокого (личностно-творческого) уровня развития компетентности вносит вклад общий уровень интеллекта [5].

Эмпатия, согласно целому ряду эмпирических исследований, также является важным фактором, с которым связана компетентность социального взаимодействия [12], [14], [15], [25]. Резюмируя эти работы, отметим следующее. Во-первых, данный вклад как правило оценивается как косвенный и сопряженный с другими характеристиками человека (его личностными особенностями и самоконтролем). Это согласуется с взглядом на компетентность социального взаимодействия как сложный навык, для развития которого эмпатия является важным, но далеко не единственным условием. Во-вторых, сохраняется неопределенность в отношении того, какая именно составляющая эмпатии наиболее важна для развития социальной компетентности. Не вдаваясь в дискуссии о составляющих эмпатии, отметим, что всеми авторами, хотя и с разными нюансами, признается существование двух аспектов эмпатии: аффективного (способность к формированию непосредственного эмоционального отклика в отношении чувств другого) и когнитивного (способность реконструировать чувства другого человека без переживания этих чувств самим субъектом). Однако какой из этих аспектов наиболее важен для формирования компетентности остается дискуссионным вопросом.

Описанные ориентиры в понимании компетентности социального взаимодействия определили общую *цель* нашего исследования, в котором мы и пытались проследить то, как черты личности, интеллект и эмпатия связаны с компетентностью социального взаимодействия.

Методика исследования

Для оценки компетентности социального взаимодействия нами была использована методика Н.М. Кодинцевой [4]. Она включает в себя

30 кратких проблемных ситуаций в общении и взаимодействии с другими людьми в формальной и неформальной сферах. Для каждой ситуации имеется три варианта поведения, выбор которых отвечает разному уровню выраженности компетентности. В сравнении с оригинальным вариантом был модифицирован способ характер ответа и начисления баллов. Испытуемый мог выбрать один из трех вариантов, каждый выбор, в зависимости от уровня, о котором он свидетельствовал, оценивался от 0 до 2 баллов. Таким образом, диапазон первичных баллов по всей методике изменялся в диапазоне от 0 до 60 баллов.

Для оценки интеллектуальной продуктивности использовались две методики. Интеллектуальная продуктивность в невербальной сфере оценивалась при помощи Теста интеллектуального потенциала П. Ржичана (адаптация Л.И. Вассермана и соавторов), который содержит ряд заданий на продолжение логической последовательности, выполненных с использованием абстрактного графического материала и оценивает способность к установлению логических отношений на невербальном материале [9].

Интеллектуальная продуктивность на вербальном материале оценивалась с использованием двух субтестов («Аналогии» и «Классификации») из теста умственного развития взрослых (М.К. Акимова, Е.Т. Козлова, Н.А. Ференс, Е.И. Горбачева) [1]. В качестве показателя использовалась сумма верных ответов на оба субтеста, что позволило характеризовать общую способность к установлению отношений между понятиями и обобщению.

Для оценки способности к эмпатии применялся Опросник когнитивной и аффективной эмпатии (Р. Реньерс, в адаптации М.А. Окатовой) [7]. Он позволяет оценить выраженность когнитивной эмпатии (способности человека построить в сознании модель ментального состояния окружающих) и аффективной эмпатии (степень чувствительности и восприимчивости к эмоциональным состояниям других людей). В качестве показателей использовались баллы, набранные испытуемым по когнитивной эмпатии и ее компонентам (способности и склонности к децентрации) и аффективной эмпатии и ее компонентам (отзеркаливанию эмоций – склонности к эмоциональному заражению и копированию эмоций других людей, чувствительности к близким – склонности сопереживать знакомым людям,

общей чувствительности – эмоциональной отзывчивости в целом)

Личностные черты оценивались при помощи сверхкраткой версии Опросника «Большой пятерки» BFI-2-XS (О. Джон, К. Сото, авторы адаптации А.М. Мишкевич, С.А. Щebetenko, О.А. Калугин) [6]. Показатели: степень выраженности пяти черт личности (экстраверсия, согласие, сознательность, нейротизм, открытость опыту) как сумма баллов по вопросам, относящимся к каждому качеству.

Выборку составили студенты разных направлений подготовки КГУ им. К.Э. Циолковского, 79% выборки – женщины, общий диапазон указанного при опросе возраста от 17 до 41 года, однако при этом 96% имели возраст от 17 до 25 лет. Методики предъявлялись в онлайн-режиме при помощи платформы OnlineTestPad. Студенты выполняли все методики на занятиях по психологии, сбор данных проводился под контролем одного из авторов статьи. Все методики предъявлялись без ограничения по времени. При заполнении опросников студенты указывали только пол и возраст, по итогам они получали краткую обратную связь о своих характеристиках в автоматическом режиме.

Результаты и их обсуждение

Анализ психометрических характеристик методики КСВ. Необходимость данного шага в анализе результатов была связана, во-первых, с изменениями, внесенными нами в порядок предъявления заданий и обработки результатов, а во-вторых, с некоторым устареванием стимульного материала. Исходные задания к методике КСВ разрабатывались в середине 2000-х годов и включали в себя ситуации, которые на тот момент рассматривались как потенциально проблемные с точки зрения социального взаимодействия. Однако изменившиеся социальные реалии закономерно приводят к тому, что часть ситуаций, по разным причинам, перестают быть таковыми, что приводит к снижению содержательной валидности теста. Чтобы выявить устаревшие задания, нами был проведен анализ трудности и дискриминативности пунктов. Трудность рассчитывалась по стандартной формуле: сумма баллов, набранных по данному вопросу деленная на максимально возможное число баллов (т.е. чем выше данный показатель, тем ниже трудность). Дискриминативность рассчитывалась как коэффициент корреляции Пирсона между

ответом на задание и общим баллом по шкале без учета вклада данного пункта.

По результатам анализа трудности и дискриминативности пунктов удалось выявить четыре задания с неудовлетворительными значениями этих характеристик (6,13,16,17). Все эти пункты относятся к сфере формальных отношений. Пункт 6 обладает низкой дискриминативностью (0,11) и при этом низкой трудностью (0,89). Речь в этом задании идет о действиях в случае кражи мобильного телефона и верное действие в данном случае по всей видимости уже закреплено в качестве бытового стереотипа, в силу чего ситуация не опознается испытуемыми как проблемная. Пункт 17 при низкой дискриминативности (0,15) напротив имеет достаточно высокую трудность 0,21. В этом задании человеку предлагается принять решение о действии в кафе, где нет свободных мест. По логике разработчика этот пункт чувствителен к проявлениям КСВ и отказ от взаимодействия (перейти в другое кафе) оценивается как указывающий на низкий (контрпродуктивный) уровень компетентности, в то время как взаимодействие с другими людьми (официантом или посетителями) для поиска места – как свидетельство более высокого уровня компетентности. Однако в нашем случае большинство испытуемых вне зависимости от своей социальной компетентности (на что указывает низкая

дискриминативность) выбирают контрпродуктивный ответ. По всей видимости, данная задача не оценивается испытуемыми как требующая актуализации навыков социального взаимодействия (в условиях разнообразия точек общественного питания проще перейти в другое место, чем через социальное взаимодействие добиваться места конкретном кафе). В заданиях 13 и 16, которые также обладают низкой дискриминативностью (0,12 и 0,09 соответственно), речь идет об изменившихся бытовых реалиях, касающихся поведения в библиотеке и способах оплаты проезда на транспорте, в силу чего эти задания содер­жательно устарели. По итогам анализа четыре упомянутых задания были исключены из дальнейшего анализа и далее все показатели рассчитывались без их учета.

После исключения пунктов методика КСВ сохранила удовлетворительную одномоментную надежность. Показатель альфа-Кронбаха составил 0,76 для общего показателя, 0,63 для формальной сферы и 0,62 для неформальной сферы. Корреляция между компетентностью в формальной и неформальных сферах составила 0,57 ($p < 0,001$), что также говорит о согласованности методики. Описательные статистики для модифицированного варианта методики КСВ и остальных показателей представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Описательные статистики показателей компетентности социального взаимодействия, интеллекта, личностных черт и эмпатии (n=213)

Показатель	Ср. значение	Ст. отклонение	Асимметрия	Экссесс
Компетентность социального взаимодействия				
КСВ: общий балл	35,1	7,3	-0,40	0,18
КСВ: формальная сфера	18,4	3,9	-0,44	-0,18
КСВ: неформальная сфера	16,7	4,3	-0,25	-0,32
Интеллектуальная продуктивность				
Невербальная сфера	18,8	7,7	-0,90	0,21
Вербальная сфера	11,6	4,7	-0,47	-0,55
Личностные черты Большой пятерки				
Экстраверсия	9,6	2,9	-0,14	-0,81
Согласие	10,2	2,3	-0,21	-0,04
Сознательность	10,5	2,8	-0,14	-0,75
Нейротизм	9,6	3,0	-0,24	-0,57
Открытость опыту	10,6	2,6	-0,18	-0,31
Когнитивная и аффективная эмпатия				
Когнитивная эмпатия	53,9	8,7	-0,09	0,99
Склонность к децентрации	23,6	4,4	-0,19	0,25
Способность к децентрации	30,2	5,4	-0,19	0,41
Аффективная эмпатия	31,4	5,7	-0,25	0,06
Отзеркаливание эмоций	10,9	2,8	-0,28	-0,33
Чувствительность к близким	11,8	2,5	-0,32	-0,09
Общая чувствительность	8,6	2,2	-0,38	-0,32

Характеристика описательных статистик. Характеризуя первичные данные отметим следующее. Во-первых, судя по значениям асимметрии и эксцесса, которые не выходят за пределы ± 1 распределение можно считать приближенным к нормальному, а следовательно, использовать методы параметрической статистики. Во-вторых, что касается компетентности социального взаимодействия, то отмечается некоторая неравномерность ее выраженности для разных сфер: для формально-деловых отношений она развита выше, чем для неформальных отношений ($t = 6,22$; $df = 212$; $p < 0,001$; d Коэна = $0,426$). В-третьих, показатели развития интеллектуальной сферы в целом находятся на относительно среднем уровне. Еще в процессе наблюдения за выполнением методик мы заметили, что студенты не очень охотно выполняют задания, требующие мыслительной активности, а некоторые просто их пропускают, давая случайный ответ. Это отразилось и в средних показателях. Для невербальной сферы (тест интеллектуального потенциала) балл 19, согласно

приводимым разработчиками нормам для 16 лет и выполнения с ограничением времени (а у нас время не ограничивалось) соответствует IQ-баллу 92, что немного ниже среднего. Для вербальной сферы среднее соответствует 40% выполненных заданий, что, в терминах разработчиков, означает приближенность к нормативу умственного развития на 40%. Являются ли эти показатели свидетельством реально относительно средней сформированности у испытуемых интеллектуальной сферы или же проявлением их невовлеченности в исследование остается под вопросом, однако, так или иначе, надо учитывать в данном случае некоторое ограничение диапазона проявлений в выраженности интеллекта с точки зрения его высокого уровня.

Анализ корреляций между показателями компетентности социального взаимодействия и другими характеристиками. Для оценки соотношения КСВ с интеллектом, личностными чертами и эмпатией были рассчитаны коэффициенты корреляции по Пирсону между этими показателями (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты корреляционного анализа взаимосвязей компетентности социального взаимодействия с интеллектом, личностными чертами и эмпатией

	Компетентность социального взаимодействия		
	Общая	Формальное взаимодействие	Неформальное взаимодействие
Интеллектуальная продуктивность			
Невербальная сфера	0,108	0,136*	0,059
Вербальная сфера	0,010	0,048	-0,027
Личностные черты			
Экстраверсия	0,376***	0,292***	0,372***
Согласие	0,280***	0,176***	0,315***
Сознательность	0,334***	0,306***	0,288***
Нейротизм	-0,203**	-0,133*	-0,223**
Открытость опыту	0,059	0,053	0,052
Эмпатия			
Когнитивная эмпатия	0,391***	0,332***	0,361***
Склонность к децентрации	0,351***	0,266***	0,352***
Способность к децентрации	0,340***	0,314***	0,290***
Аффективная эмпатия	0,168*	0,086	0,206**
Отзеркаливание эмоций	0,022	0,004	0,034
Чувствительность к близким	0,340***	0,194**	0,401***
Общая чувствительность	0,018	-0,002	0,033

Примечание: представлены коэффициенты корреляции Пирсона; значимость коэффициентов * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$;

Анализ взаимосвязей указывает на то, что вклад в изменчивость КСВ прежде всего вносят черты личности большой пятерки, охватывающие различные аспекты коммуникации, а также когнитивная эмпатия и, в меньшей степени, аффективная эмпатия. В целом картина связей, на наш взгляд, отвечает взгляду на компетентность социального взаимодействия как готовность к активному воздействию на социальную ситуацию с целью ее изменения. Такую готовность усиливает экстраверсия как стремление к активному, напористому и энергичному воздействию на социальную среду, согласие как восприимчивость к другому человеку, его запросам и нуждам и сознательность как тенденция к самоконтролю своих поступков. Вместе с тем, высокий уровень тревожности и беспокойства, свойственный людям с высоким нейротизмом напротив может предрасполагать к пассивному реагированию в проблемных ситуациях общения, т.е. в большей степени сопряжен с низким уровнем КСВ.

Из составляющих аспектов эмпатии наиболее важный вклад в компетентность социального взаимодействия вносит когнитивная эмпатия как общая склонность и способность к децентрации – рациональной реконструкции мыслей и эмоциональных переживаний другого человека.

Аффективная эмпатия в целом менее связана с КСВ. Эта связь более проявлена для ситуаций неформального взаимодействия, а также для одного из аспектов аффективной эмпатии – чувствительности к близким. Иными словами, люди, более склонные к сопереживанию и сочувствию людям, с которыми они непосредственно общаются, имеют более высокий уровень развития КСВ. Это можно объяснить тем, что для развития КСВ особенно важным является опыт общения с людьми, с которыми человек вступает в непосредственное взаимодействие, в сравнении с развитием способности сочувствовать людям вообще (что охватывается шкалой общей чувствительности) или же просто воспроизводить в своем опыте эмоции других людей (что охватывает шкала отзеркаливания эмоций). Заметим, что из трех аспектов аффективной эмпатии именно чувствительность к близким теснее других связана с когнитивной эмпатией ($r = 0,625$, $p < 0,001$), поэтому вполне возможно, что в данном случае наблюдаемая корреляция связана с косвенным вкладом

когнитивной эмпатии. Полученные нами результаты согласуются с исследованием М.А. Окатовой, где было установлено, что когнитивная эмпатия положительно связана с эмоциональным интеллектом, в то время как аффективная эмпатия (в особенности отзеркаливание эмоций) связана с ним отрицательно [7]. Аналогично в исследовании А.И. Белоусовой и М.Я. Гейвандовой с использованием альтернативной адаптации опросника Р. Рейнерс были выявлены отрицательные связи аффективной эмпатии с внутриличностным эмоциональным интеллектом [2].

Анализ взаимосвязи факторов, вносящих вклад в компетентность социального взаимодействия. Интеллект, эмпатия и личностные черты не только по отдельности, но и в сложной системе взаимосвязей способствуют формированию компетентности. Так судя по корреляционному анализу (таблица 2) непосредственный вклад интеллектуальных характеристик в КСВ невелик, и ограничен связью продуктивности в невербальной сфере с компетентностью в сфере формального взаимодействия. Однако интеллектуальная продуктивность в невербальной сфере соотносится с более высокими показателями когнитивной эмпатии в целом ($r = 0,195$, $p = 0,004$) и ее составляющими – способностью к децентрации ($r = 0,137$, $p = 0,045$) и склонностью к децентрации ($r = 0,214$, $p = 0,002$). В то же время аффективная эмпатия не связана с интеллектуальной продуктивностью. Такие соотношения поддерживают трактовку когнитивной эмпатии как познавательной способности, в противоположность аффективной, а также дают возможность описать связь интеллектуальной продуктивности с компетентностью социального взаимодействия как опосредованную: люди, имеющие более высокий интеллектуальный потенциал имеют более высокий уровень когнитивной эмпатии и, в силу этого, являются более компетентными в социальном взаимодействии. Эти соображения подтверждаются результатами анализа медиации. Анализ был проведен с использованием модуля GLM Mediation Model из пакета Jamovi. В данном случае использовалась простая схема из трех переменных. В качестве «независимой» переменной в анализе была взята продуктивность в невербальной сфере, в качестве «зависимой» переменной выступил общий балл по КСВ, а в переменной-медиатором был балл по когнитивной эмпатии. Для общего балла по КСВ общий вклад невербальной

интеллектуальной продуктивности является незначимым ($\beta = 0,11$; $p = 0,11$), однако вклад, опосредованный когнитивной эмпатией, является значимым ($\beta = 0,08$; $p = 0,009$), что вызвано с одной стороны, связью КСВ с когнитивной эмпатией, а с другой – связью когнитивной эмпатии с интеллектуальной продуктивностью. Таким образом, люди, обладающие более высоким уровнем интеллекта способны к построению более сложной и детализированной картины реальности, в том числе, относящейся к чувствам и мыслям других людей (когнитивная эмпатия), а последняя выступает как основа для более продуктивного социального взаимодействия.

Интеллектуальная продуктивность не обнаружила корреляций с чертами личности большой пятерки за исключением продуктивности в невербальной сфере, которая соотносится с более высокими значениями открытости опыту ($r = 0,153$, $p = 0,026$), что соответствует трактовке этой черты как охватывающей проявления интеллекта человека. Поэтому личностные черты можно рассматривать как независимый от интеллекта фактор, вносящий вклад в КСВ.

Однако, что касается эмпатии и черт личности большой пятерки, то тут картина более сложная, поскольку сами по себе они связаны друг с другом. Так, когнитивная эмпатия связана с более высоким уровнем экстраверсии ($r = 0,289$, $p < 0,001$), согласия ($r = 0,398$, $p < 0,001$), сознательности ($r = 0,296$, $p < 0,001$) и открытости опыту ($r = 0,268$, $p < 0,001$). Сходные по величине корреляции наблюдаются и для двух аспектов когнитивной эмпатии. Аффективная эмпатия соотносится с более высоким уровнем согласия ($r = 0,395$, $p < 0,001$) и нейротизма ($r = 0,350$, $p < 0,001$). При этом характер корреляционных связей оказывается различным для разных аспектов аффективной эмпатии. Отзеркаливание эмоций соотносится с согласием ($r = 0,251$, $p < 0,001$) и нейротизмом ($r = 0,446$, $p < 0,001$), чувствительность к близким с экстраверсией ($r = 0,157$, $p = 0,022$), согласием ($r = 0,440$, $p < 0,001$), сознательностью ($r = 0,154$, $p = 0,025$), нейротизмом ($r = 0,194$, $p = 0,004$) и открытостью опыту ($r = 0,168$, $p = 0,014$). Общая чувствительность связана с согласием ($r = 0,206$, $p = 0,002$) и

сознательностью ($r = 0,159$, $p = 0,020$). Отметим два существенных для нашей работы момента. Во-первых, когнитивная эмпатия соотнесена с теми личностными чертами, которые, как было отмечено выше, положительно коррелируют с компетентностью социального взаимодействия (экстраверсия, согласие и сознательность), а аффективная эмпатия в сравнении с когнитивной включает в себя как аспекты, которые связаны с чертами личности, которые вносят положительный вклад в компетентность (чувствительность к близким, соотнесенная с экстраверсией, согласием и сознательностью), так и аспекты, которые больше связаны с нейротизмом, вносящим негативный вклад в компетентность (отзеркаливание эмоций). Во-вторых, аффективная эмпатия выглядит менее однородным конструктом в сравнении с когнитивной на уровне корреляционного анализа составляющих их компонентов. Оба аспекта когнитивной эмпатии тесно коррелируют между собой ($r = 0,547$, $p < 0,001$), а аспекты аффективной эмпатии демонстрируют менее тесные взаимосвязи (отзеркаливание эмоций тесно соотнесена с чувствительностью к близким ($r = 0,543$, $p < 0,001$), в то время как общая чувствительность более слабо связана с чувствительностью к близким ($r = 0,294$, $p < 0,001$) и отзеркаливанием эмоций ($r = 0,243$, $p < 0,001$).

Для того, чтобы оценить независимый вклад личностных черт и эмпатии в проявления компетентности социального взаимодействия был проведен иерархический регрессионный анализ. На первом шаге в качестве предикторов были добавлены черты личности большой пятерки, а на втором – характеристики когнитивной и аффективной эмпатии. При этом когнитивная эмпатия была добавлена как одна переменная (поскольку два ее аспекта тесно связаны между собой), а аффективная эмпатия в виде трех разных составляющих, учитывая отмеченную ранее в корреляционном анализе большую разнородность этого аспекта как внутри ее составляющих, так и с точки зрения направленности вклада в компетентность. Сравнение первого и второго шагов должно показать то, насколько значимым является вклад эмпатии независимо от вклада черт личности.

Таблица 3 – Результаты иерархического регрессионного анализа вклада личностных черт и эмпатии в изменчивость компетентности социального взаимодействия в разных сферах

Предикторы	Компетентность социального взаимодействия		
	Общая	Формальное взаимодействие	Неформальное взаимодействие
<i>Шаг 1</i>			
Экстраверсия	0,23***	0,16*	0,24***
Согласие	0,11	0,04	0,15*
Сознательность	0,12	0,17*	0,04
Нейротизм	-0,07	0,02	-0,14*
Открытость опыту	-0,07	-0,04	-0,08
R ²	0,236	0,144	0,245
<i>Шаг 2</i>			
Когнитивная эмпатия	0,15*	0,24**	0,03
Отзеркаливание эмоций	-0,17*	-0,09	-0,15*
Чувствительность к близким	0,26***	0,04	0,41***
Общая чувствительность	-0,07	-0,06	-0,06
R ²	0,313	0,191	0,348
ΔR ²	0,077***	0,047*	0,103***

Примечание: Стандартизированные β-коэффициенты приведены для полной модели

В целом результаты регрессионного анализа позволяют сделать следующие выводы, детализирующие и дополняющие результаты корреляционного анализа. Во-первых, эмпатия и ее составляющие вносят независимый от личностных черт вклад в изменчивость КСВ и ее аспектов, поскольку Δ R² значим для сравнения моделей (т.е. добавление предикторов, связанных с эмпатией, позволяет увеличить предсказательность регрессионной модели, что особо выражено для компетентности в сфере неформального взаимодействия). Во-вторых, для разных сфер проявления компетентности социального взаимодействия в качестве значимых выделяются разные факторы. Компетентность в сфере формальных отношений соотносится с экстраверсией, сознательностью и когнитивной эмпатией, в то время как для развития компетентности в сфере неформальных отношений важны экстраверсия, согласие, эмоциональная стабильность, чувствительность к близким, а также пониженная склонность к эмоциональному заражению (отзеркаливанию эмоций).

Полученные нами в ходе анализа данных результаты вполне согласуются и с теми представлениями об эмпатии, которые предполагают разграничение ее более зрелых, продуктивных форм и менее зрелых, непродуктивных форм, которые отличаются по включенности интеллекта

в их функционирование [11]. Аффективная эмпатия, по сути может быть рассмотрена как менее зрелая форма эмпатического реагирования, в особенности в аспекте отзеркаливания эмоций. По своему содержательному наполнению отзеркаливание эмоций сближается, хотя и не сводится к эмпатическому личному дистрессу – дискомфорту при восприятии чужого эмоционального состояния [2]. Дистресс является более простой и менее интеллектуализированной формой эмпатического реагирования [3], а склонность к эмоциональному заражению сопряжена с трудностями в регуляции собственных эмоций и самоконтроля [2]. Когнитивная же эмпатия, опирающаяся на более развитые интеллектуальные ресурсы, предполагает ориентацию на объективный анализ ситуации при контроле своих собственных эмоциональных реакций. Компетентность социального взаимодействия как готовность к активному воздействию на ситуацию с опорой на ее анализ, актуализирует не эмпатию вообще, а именно зрелые, продуктивные ее формы. Менее зрелые формы эмпатического реагирования, такие как отзеркаливание эмоций, скорее препятствуют компетентному решению проблемных ситуаций.

Заключение

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы.

Компетентность социального взаимодействия – сложный навык, который не сводится к частным чертам и способностям человека, хотя и опирается в своем развитии как на личностные, так и на интеллектуальные ресурсы.

Среди личностных характеристик наиболее важными являются черты, которые обеспечивают готовность к активному воздействию на социальные ситуации с целью их изменения в желаемом направлении (экстраверсия) при чувствительности к интересам других людей (согласие). Кроме того, важным предиктором компетентности социального взаимодействия является эмоциональная стабильность, которая позволяет человеку сохранять оптимальный эмоциональный фон при разрешении проблемных ситуаций в общении.

Когнитивная эмпатия как склонность и способность к децентрации является более

важным фактором для развития компетентности социального взаимодействия в сравнении с аффективной, что особенно выражено для компетентности в сфере формальных отношений. Вклад аффективной эмпатии разнонаправлен для разных сфер компетентности и составляющих аспектов эмпатии. Для сферы формальных отношений уровень аффективной эмпатии не является важным условием, а для компетентности в сфере неформальных отношений положительный вклад вносят одни ее аспекты (чувствительность к близким людям), в то время как другие ее аспекты (отзеркаливание эмоций) связаны с компетентностью отрицательно.

Интеллект вносит опосредованный вклад в компетентность социального взаимодействия за счет того, что лица с более высокой интеллектуальной продуктивностью имеют более высокий уровень когнитивной эмпатии.

Список литературы:

1. Акимова М. К., Горбачева Е.И., Козлова В.Т., Ференс Н.А. Тест умственного развития взрослых // Психологическая диагностика. 2010. № 1. С. 25–62.
2. Белоусова А.И., Гейвандова М.Я. Когнитивная и аффективная эмпатия: апробация опросника на российской выборке // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2021. №2. С.6-20.
3. Карягина Т.Д., Придачук М.А. Эмпатически обусловленный дистресс и возможности его диагностики // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т.25. №2. С.8–38.
4. Кодинцева Н.М. Опыт создания методики измерения компетентности социального взаимодействия // Психологическая диагностика. 2006. № 3. С. 27–46.
5. Кодинцева Н.М. Развитие компетентности социального взаимодействия студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. №9. С.76–79.
6. Мишкевич А. М., Щebetенко С.А., Калугин А.Ю., Сото К.Д., Джон О.П. Апробация краткой и сверх-краткой версий вопросника Big Five Inventory-2: BFI-2-S и BFI-2-XS // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 1. С. 95–108.
7. Окатова М. А. Апробация русскоязычной версии опросника когнитивной и аффективной эмпатии // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2021. Т. 18. № 4. С. 685–699.
8. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982.
9. Потенциал интеллектуального развития. Тестовая методика психологической диагностики / под ред. Л.И. Вассермана. СПб.: Речь, 2008. 112 с.
10. Родина О.Н. Феномен «Компетенция социального взаимодействия студентов»: сущность, структура и содержание // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т.5. №2. С. 148-152.
11. Холодная М. А., Соловьева Е. В. Конструктивные и деструктивные аспекты эмпатии как следствие ее многомерной природы // Психологический журнал. 2024. Т. 45. № 1. С. 32–45.
12. Allemand M., Steiger A. E., Fend H. A. Empathy Development in Adolescence Predicts Social Competencies in Adulthood: Adolescent Empathy and Adult Outcomes // Journal of personality. 2015. V. 83. № 2. P. 229–241.
13. Cillessen A. H. N., Bellmore A. D. Social Competence in Interactions with Peers // The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development / eds. P. K. Smith, C. H. Hart. Hoboken, NJ: Wiley, 2022. P. 520–537.
14. Eisenberg N., Huerta S., Edwards A. Relations of empathy-related responding to children's and adolescents' social competence // Empathy: From Bench to Bedside / ed. by J. Decety. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2012. P. 148–163.

15. Hirn S. L., Thomas J., Zoelch C. The role of empathy in the development of social competence: a study of German school leavers // *International Journal of Adolescence and Youth*. 2019. T. 24. № 4. С. 395–407.
16. Lianos P. G. Parenting and social competence in school: The role of preadolescents' personality traits // *Journal of Adolescence*. 2015. V. 41. P. 109–120.
17. Linden D. van der, Dunkel C. S., Petrides K. V. The General Factor of Personality (GFP) as social effectiveness: Review of the literature // *Personality and Individual Differences*. 2016. V. 101. P. 98–105.
18. Persich M. R., Robinson M. D. Five Approaches to Understanding Interpersonal Competence: A Review and Integration // *Review of General Psychology*. 2022. V. 26. № 4. P. 464–486.
19. Schneider R. J., Ackerman P. L., Kanfer R. To “act wisely in human relations:” Exploring the dimensions of social competence // *Personality and Individual Differences*. 1996. V. 21. № 4. P. 469–481.
20. Smółka P., Szulawski M. Personality Traits and Motivational Traits as Predictors of Social Competence. Implication for Occupational Selection Process // *EEiM*. 2011. V. 22. № 4. P. 111–126.
21. Soto C. J., Napolitano C.M., Sewell M.N., Yoon H.J., Roberts B.W. An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2022. V. 123. № 1. P. 192–222.
22. Szczygiel D., Mikołajczak M. Is It Enough to Be an Extrovert to Be Liked? Emotional Competence Moderates the Relationship Between Extraversion and Peer-Rated Likeability // *Front. Psychol*. 2018. V. 9. C. 804.
23. Szczygiel D., Weber J. Emotional intelligence predicts peer-rated social competence above and beyond personality traits // *Current Issues in Personality Psychology*. 2017. V. 5. № 2. P. 91–101.
24. Topping K., Bremner W., Holmes E. Social competence: The social construction of the concept // *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Hoboken, NJ, US: Jossey-Bass/Wiley, 2000. P. 28–39.
25. Zorza J. P., Marino J., Lemus S., Mesas A.A. Academic Performance and Social Competence of Adolescents: Predictions based on Effortful Control and Empathy // *The Spanish Journal of Psychology*. 2013. V. 16. P. 87.

E.Yu. Savin, K.S. Bruleva

INTELLIGENCE, EMPATHY AND PERSONALITY TRAITS AS CONDITIONS FOR DEVELOPING UNIVERSITY STUDENTS' SOCIAL INTERACTION COMPETENCE

Abstract. This paper presents the results of an empirical study examining the relationship between personality traits, empathy, intelligence, and social interaction competence among university students (n = 213). It was found that social interaction competence, as measured by N.M. Kodintseva's test, is associated with both personality traits and intellectual resources. Among the Big Five personality traits, extraversion (which reflects readiness to actively shape interaction situations), agreeableness (sensitivity to partners' needs and concerns), and emotional stability (which establishes an optimal emotional background) make the most significant contributions to social competence. Empathy (measured using R. Reniers' questionnaire, adapted by M.A. Okatova) contributes independently to social interaction competence, with cognitive empathy (ability and inclination for decentration) proving more important than affective empathy. The contribution of affective empathy is mixed: it includes components that enhance competence (e.g., sensitivity to loved) as well as components negatively associated with competence (e.g., emotional mirroring). Intelligence (assessed via the P. Řičan test) contributes indirectly to social interaction competence, as individuals with higher intelligence tend to have higher levels of cognitive empathy.

Keywords: social interaction competence, social competence, Big Five personality traits, empathy, intelligence, university students.

References:

1. Akimova M.K., Gorbacheva E.I., Kozlova V.T., Ferens N.A. Adult mental development test // *Psychological diagnostics*. 2010. № 1. P. 25–62.
2. Belousova A.I., Geivandova M.Ya. Cognitive and affective empathy: approbation of questionnaire on Russian sample // *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*. 2021. № 2. P.6-20.
3. Karyagina T.D., Pridachuk M.A. Empathically caused distress and possibilities of its diagnostics // *Counseling Psychology and Psychotherapy*. 2017. V.25. № 2. P.8–38.

4. Kodintseva N.M. Experience of creating methodology for measuring competence of social interaction // Psychological diagnostics. 2006. № 3. P. 27–46.
5. Kodintseva N.M. Development of students' social interaction competence // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2007. № 9. P. 76–79.
6. Mishkevich A.M., Shchebetenko S.A., Kalugin A.Yu., Soto C.J., John O.P. Probation of short and extra-short forms of Russian version of questionnaire “Big Five Inventory”-2: BFI-2-S AND BFI-2-XS // Psychological journal. 2022. V. 43. № 1. P. 95–108.
7. Okatova M.A. Approbation of Russian version of cognitive and affective empathy questionnaire // Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2021. V. 18. № 4. P. 685–699.
8. Petrovsky A.V. Personality. Activity. Collective. M.: Politizdat, 1982.
9. Potential of intellectual development. Test methodology of psychological diagnostics / edited by L.I. Wasserman. SPb.: Rech, 2008. 112 p.
10. Rodina O.N. Phenomenon “Students' social interaction competence”: essence, structure and content // Pedagogy. Issues of theory and practice. 2020. V5. №2. P. 148–152.
11. Kholodnaya M.A., Solovyeva E.V. Constructive and destructive aspects of empathy as consequence of its multidimensional nature // Psychological journal. 2024. V. 45. № 1. P. 32–45.
12. Allemand M., Steiger A. E., Fend H. A. Empathy Development in Adolescence Predicts Social Competencies in Adulthood: Adolescent Empathy and Adult Outcomes // Journal of personality. 2015. V. 83. № 2. P. 229–241.
13. Cillessen A. H. N., Bellmore A. D. Social Competence in Interactions with Peers // The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development / eds. P. K. Smith, C. H. Hart. Hoboken, NJ: Wiley, 2022. P. 520–537.
14. Eisenberg N., Huerta S., Edwards A. Relations of empathy-related responding to children's and adolescents' social competence // Empathy: From Bench to Bedside / ed. by J. Decety. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2012. P. 148–163.
15. Hirn S. L., Thomas J., Zoelch C. The role of empathy in the development of social competence: a study of German school leavers // International Journal of Adolescence and Youth. 2019. T. 24. № 4. C. 395–407.
16. Lianos P. G. Parenting and social competence in school: The role of preadolescents' personality traits // Journal of Adolescence. 2015. V. 41. P. 109–120.
17. Linden D. van der, Dunkel C. S., Petrides K. V. The General Factor of Personality (GFP) as social effectiveness: Review of the literature // Personality and Individual Differences. 2016. V. 101. P. 98–105.
18. Persich M. R., Robinson M. D. Five Approaches to Understanding Interpersonal Competence: A Review and Integration // Review of General Psychology. 2022. V. 26. № 4. P. 464–486.
19. Schneider R. J., Ackerman P. L., Kanfer R. To “act wisely in human relations:” Exploring the dimensions of social competence // Personality and Individual Differences. 1996. V. 21. № 4. P. 469–481.
20. Smółka P., Szulawski M. Personality Traits and Motivational Traits as Predictors of Social Competence. Implication for Occupational Selection Process // EEiM. 2011. V. 22. № 4. P. 111–126.
21. Soto C. J., Napolitano C.M., Sewell M.N., Yoon H.J., Roberts B.W. An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI // Journal of Personality and Social Psychology. 2022. V. 123. № 1. P. 192–222.
22. Szczygiel D., Mikolajczak M. Is It Enough to Be an Extrovert to Be Liked? Emotional Competence Moderates the Relationship Between Extraversion and Peer-Rated Likeability // Front. Psychol. 2018. V. 9. C. 804.
23. Szczygiel D., Weber J. Emotional intelligence predicts peer-rated social competence above and beyond personality traits // Current Issues in Personality Psychology. 2017. V. 5. № 2. P. 91–101.
24. Topping K., Bremner W., Holmes E. Social competence: The social construction of the concept // The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. Hoboken, NJ, US: Jossey-Bass/Wiley, 2000. P. 28–39.
25. Zorza J. P., Marino J., Lemus S., Mesas A.A. Academic Performance and Social Competence of Adolescents: Predictions based on Effortful Control and Empathy // The Spanish Journal of Psychology. 2013. V. 16. P. 87.

Статья поступила в редакцию 01.02.2026 г.

А.В. Хавыло, Л.М. Плехова

**РИСКОВАННОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ
КАК МАРКЕР ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ
В РАМКАХ ТЕХНОСОМАТИЧЕСКОЙ ПЕТЛИ:
РОЛЬ АГРЕССИВНОСТИ И АУТОАГРЕССИИ**

Аннотация. Цель исследования: оценить связь индекса рискованного поведения со шкалами агрессивности, тревожности и самоповреждающего поведения у студентов; теоретическая рамка интерпретации – контурная модель психического здоровья и концепт «техносоматической петли». Материалы и методы: дистанционное анонимное обследование N=100 (18–23 года; 47 девушек). Используются ВРАQ, «Шкала причин самоповреждающего поведения» Н.А. Польской (инструментальные и соматические самоповреждения), STAI (ситуативная и личностная тревожность), анкета склонности к рискованным действиям А.В. Хавыло и Л.М. Плеховой. Результаты: индекс рискованного поведения (ИРП) взаимосвязан с инструментальными самоповреждениями ($r=0,455$; $p_FDR < 0,001$), агрессивностью ($r=0,377$; $p_FDR < 0,001$) и не взаимосвязан с личностной тревожностью. Юноши имеют более высокий ИРП ($g=0,66$; $p<0,001$). В модели множественной линейной регрессии статистически значимыми предикторами ИРП выступили агрессивность ($p=0,04$) и инструментальные самоповреждения ($p=0,003$); в логистической регрессии вероятность высокого уровня ИРП была выше у юношей ($OR=3,79$) и увеличивалась при росте инструментальных самоповреждений ($OR=1,41$). Вывод: рискованное поведение связано преимущественно с агрессивностью и инструментальными самоповреждениями; показатели тревожности не демонстрируют независимых ассоциаций с индексом рискованного поведения.

Ключевые слова: психическое здоровье студентов; ранняя взрослость; рискованное поведение; агрессия; инструментальные самоповреждения; техносоматическая петля; аллостатическая нагрузка; экстернализация.

Для цитирования: Хавыло А.В., Плехова Л.М. Рискованное поведение студентов как маркер функциональной дезадаптации в рамках техносоматической петли: роль агрессивности и аутоагрессии // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 1. С. 78-86. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_78.

Введение

В условиях цифровизации повседневности и нормативной неопределенности психическое здоровье студентов в период ранней взрослости (*emerging adulthood*) целесообразно рассматривать не как сумму симптомов или их отсутствие, а как динамическую адаптацию в рамках биопсихосоциальной модели [5, 9]. Традиционные подходы часто игнорируют механизмы, посредством которых напряжение, возникающее при взаимодействии с техносистемой (*technosystem*), трансформируется в специфические поведенческие феномены [3].

Специфика периода ранней взрослости (18–25 лет) заключается в поиске автономии и идентичности [4]. Цифровая среда видоизменяет этот процесс: смартфон и социальные сети становятся внешними инструментами саморегуляции, одновременно выступая источниками техностресса (*technostress*) – когнитивной перегрузки и постоянного социального сравнения с другими людьми [6, 16]. Мы предполагаем существование механизма «техносоматической петли»: хроническая

когнитивно-эмоциональная мобилизация на фоне дефицита физической разрядки ведет к накоплению аллостатической нагрузки (*allostatic load*) – физиологической «цены адаптации» [13]. В этой логике рискованное поведение интерпретируется не просто как поиск ощущений, а как маркер функциональной дезадаптации, как попытка экстренной «поведенческой разрядки» накопившегося напряжения через интенсивные стимулы. Исходя из этого, профилактический потенциал связан не столько с запретами, сколько с формированием культуры безопасности и осознанных цифровых практик у молодежи [1].

Под «техносоматической петлей» мы понимаем вероятностную петлю обратной связи, в которой техно-опосредованная нагрузка (например, когнитивная перегрузка и социальное сравнение) поддерживает напряжение, а поведенческие «разрядки» краткосрочно снижают субъективное напряжение и тем самым могут закреплять стрессовый режим. В данной работе в качестве поведенческих «разрядок» мы рассматривали рискованные действия и аутоагрессивные практики,

однако могут быть и другие формы такой активности. Данный концепт используется нами как интерпретационная рамка; показатели цифровой нагрузки и физиологические маркеры ресурсного истощения напрямую не оценивались.

Ключевой задачей является дифференциация рискованного поведения по отношению к интрапсихическим (тревожность) и поведенческим (агрессия, самоповреждение) индикаторам. Согласно психодинамическим моделям [10, 14], дефицит ментализации и способности контейнировать аффект ведет к его эвакуации через действие (*acting out*). Следовательно, мы ожидаем, что рискованное поведение будет сопряжено с агрессией и инструментальными самоповреждениями (экстернализирующий канал разрядки), но может не коррелировать с тревожностью, поскольку само действие купирует субъективное переживание аффекта.

Под экстернализирующим (*externalizing*) каналом разрядки в данной работе мы понимаем преимущественно действие-ориентированные поведенческие реакции, направленные вовне, посредством которых субъективное напряжение снижается через. Термин используется описательно и не предполагает диагностической классификации.

Таким образом, самоповреждения рассматриваются нами как клинически значимый индикатор аутоагрессии и нарушений регуляции [2, 11, 15], а агрессивность как канал импульсивного контроля [7]. Цель настоящего исследования – оценить место индекса рискованного поведения в структуре функциональной дезадаптации студентов, проверив его связи с агрессивностью, инструментальными самоповреждениями и тревожностью как показателем симптомной нагрузки.

Цель и гипотезы

Цель исследования: определить место индекса рискованного поведения (ИРП) в структуре функциональной дезадаптации студентов через анализ его связей с агрессивностью, тревожностью и типами самоповреждающего поведения.

Гипотезы: (1) рискованное поведение студентов положительно связано с самоповреждающим поведением (прежде всего инструментальными самоповреждениями); (2) рискованное поведение студентов положительно связано с агрессивностью; (3) юноши демонстрируют более высокий уровень рискованного поведения по сравнению с девушками.

Материалы и методы

Дизайн: поперечное исследование. Сбор данных осуществлялся дистанционно на платформе Online Test Pad; участие добровольное и анонимное, информированное согласие

фиксировалось в начале теста; протокол соответствовал этическим принципам исследований с участием людей (включая Хельсинкскую декларацию).

Выборка: N=100 (18–23 года; 47 девушек), студенты, проживающие в Калужской и Московской областях.

Методики: 1) Опросник агрессии Басса–Перри (BPAQ) – суммарный балл агрессивности; 2) «Шкала причин самоповреждающего поведения» Н.А. Польской – шкалы соматических и инструментальных самоповреждений (ССПП и ИСПП соответственно); 3) Шкала тревоги Спилбергера–Ханина (STAI) – шкалы ситуативной и личностной тревожности; 4) анкета «Определение склонности к совершению рискованных действий» (Хавыло А.В., Плехова Л.М.) – суммарный балл.

Авторская анкета включает 9 доменов риска (сеть, дорога, спорт/досуг, природа, сексуальная сфера, межличностные отношения, вещества, техника безопасности, общественный порядок/имущество). Дихотомические пункты анкеты риска кодировались как 1 («Да»/«Не уверен») и 0 («Нет»). Объединение категории неопределенности с утвердительным ответом обусловлено стратегией минимизации ложноотрицательных результатов при изучении сенситивных тем. Индекс рискованного поведения (ИРП) – суммарный балл (KR-20 = 0,94) [17]. Неопределённые ответы в анкетах часто связаны со снижением когнитивных усилий/избеганием выбора при высокой нагрузке или низкой мотивации (*satisficing*), поэтому приравнивать «не уверен(а)» к нулю методически рискованно. Такое кодирование мы трактуем как консервативную стратегию, уменьшающую вероятность ложных отрицаний (*false negatives*) [12]. Индекс рискованного поведения (ИРП) рассчитывался как сумма баллов по авторской анкете (диапазон 0–76).

Расчет надежности для суммарного индекса бинарных индикаторов выявил высокую внутреннюю согласованность шкалы, коэффициент KR-20 (эквивалент α Кронбаха для дихотомических пунктов) составил 0,94. Высокая α может быть обусловлена большим числом пунктов шкалы; поэтому дополнительно приводится средняя межпунктовая корреляция, которая составила 0,18, что указывает на умеренную связанность пунктов при сохранении их содержательной разнородности (доменной неоднородности) и позволяет интерпретировать высокий KR-20 без предположения о строгой одномерности индекса [8].

Для анализа чувствительности (*sensitivity analysis*) непрерывные показатели были дихотомизированы по медиане выборки: «высокая

склонность к риску» (BCP) кодировалась как 1 при $ИРП \geq Me(ИРП)$.

Показатели тревожности (STAI) в данном исследовании рассматриваются как симптомные индикаторы эмоционального дистресса (symptom load), а не как механизмы регуляции; поэтому их связь с рискованным поведением интерпретируется как отражение выраженности дистресса, а не «канала разрядки».

Статистический анализ выполнялся в R version 4.5.2 (2025-10-31 ucrt) – «[Not] Part in a Rumble» с использованием пакетов readr, dplyr, tibble, tidyr, stringr, broom, car, sandwich, lmtest, effectsize, parameters и performance. Для описания выборки рассчитывались M, SD, Me, IQR и диапазон (min–max). Гендерные различия по ИРП оценивались t-тестом Уэлча с расчётом размера эффекта Hedges g и 95% ДИ. Ассоциации ИРП с агрессивностью, тревожностью и самоповреждениями оценивались корреляциями Пирсона с 95% ДИ (преобразование Фишера) и контролем множественных проверок методом Benjamini–Hochberg (FDR). Независимый вклад предикторов оценивался множественной линейной регрессией

(OLS) с робастными стандартными ошибками HC3; мультиколлинеарность контролировалась по VIF. Устойчивость оценок проверялась диагностикой влияния наблюдений (Cook’s D) и анализом чувствительности с исключением случаев $Cook's D > 4/n$. Дополнительно, как анализ чувствительности, строилась логистическая регрессия для бинарного исхода «высокая склонность к риску» ($ИРП \geq$ медианы выборки) с представлением OR и 95% ДИ.

Результаты

В таблице 1 представлены показатели центральной тенденции и разброса по ключевым шкалам исследования. В выборке средний индекс рискованного поведения составил 32,51 (SD = 13,73; Me = 31; min–max: 3–65); агрессивность по ВРАQ 65,97 балла (SD = 14,68), личностная тревожность по STAI 46,59 балла (SD = 11,58), инструментальные и соматические самоповреждения 7,18 балла (SD = 2,63) и 14,74 балла (SD = 4,95) соответственно, что задаёт исходный уровень вариативности для проверки гипотез о связях рискованного поведения с экстернализирующими и аутоагрессивными проявлениями.

Таблица 1 – Описательная статистика основных переменных исследования (N = 100)

Переменная	M	SD	Me	IQR	min	max
Индекс рискованного поведения	32,51	13,73	31	17,50	3	65
Агрессивность (шкале Баса–Перри ВРАQ)	65,97	14,68	65	22	34	109
Ситуативная тревожность (Спилбергера–Ханина STAI)	47,65	11,91	47	17,25	26	78
Личностная тревожность (Спилбергера–Ханина STAI)	46,59	11,58	46	17,25	23	76
Инструментальные самоповреждения (Шкала причин самоповреждающего поведения» Н.А. Польской)	7,18	2,63	7	4	4	13
Соматические самоповреждения (Шкала причин самоповреждающего поведения» Н.А. Польской)	14,74	4,95	14,50	7	7	28

Примечание: M – среднее, SD – стандартное отклонение, Me – медиана, IQR – межквартильный размах, min–max – диапазон значений.

Для проверки гендерных различий по индексу рискованного поведения (ИРП) использовался t-тест Уэлча, устойчивый к неодинаковым дисперсиям и разным объёмам групп. Юноши продемонстрировали более высокий уровень рискованного поведения по сравнению с девушками: M(муж) = 36,58, M(жен) = 27,91; разница средних составила около 8,67 балла, 95% ДИ разницы [3,43; 13,91], $t(93,25) = 3,29$, $p = 0,0014$. Размер эффекта соответствовал умеренному уровню: Hedges g = 0,66, 95% ДИ [0,26; 1,06].

В таблице 2 отображены бивариатные корреляции Пирсона между ИРП и ключевыми

психологическими предикторами с 95% доверительными интервалами (по преобразованию Фишера) и p-значениями, скорректированными по Benjamini–Hochberg (FDR). Гипотеза 2 подтверждена: рискованное поведение положительно связано с агрессивностью ($r = 0,377$, 95% ДИ [0,195; 0,534], $p_FDR < 0,001$). Гипотеза 1 подтверждена частично: выявлена положительная связь с инструментальными самоповреждениями ($r = 0,455$, 95% ДИ [0,284; 0,598], $p_FDR < 0,001$), тогда как связь с соматическими самоповреждениями не обнаружена ($r = 0,024$, 95% ДИ [–0,173; 0,219], $p_FDR = 0,960$). Ассоциации

с личностной и ситуативной тревожностью отсутствуют (r около нуля; $p_FDR = 0,960$), что указывает на большую сопряжённость рискованного поведения с экстернализирующим и

инструментально-аутоагрессивным каналами, чем с тревожностной симптомной нагрузкой в данной выборке.

Таблица 2 – Корреляции индекса рискованного поведения (ИРП) с агрессивностью, тревожностью и самоповреждающим поведением (Пирсон r , 95% ДИ; FDR-коррекция)

Предиктор	r	95% ДИ [нижн.; верхн.]		p	p_fdr
Агрессивность	0,38	0,20	0,53	< 0,001	< 0,001
Личностная тревожность	-0,01	-0,20	0,19	0,96	0,96
Ситуативная тревожность	-0,06	-0,25	0,14	0,58	0,96
Инструментальное самоповреждение	0,46	0,28	0,60	< 0,001	< 0,001
Соматическое самоповреждение	0,02	-0,17	0,22	0,81	0,96

Примечание: r – коэффициент корреляции Пирсона; 95% ДИ [нижн.; верхн.] – нижняя и верхняя границы 95% доверительного интервала для r (по преобразованию Фишера); p – двустороннее p -значение; p_fdr – p -значение, скорректированное по методу Benjamini-Hochberg (FDR) для контроля множественных проверок.

Для оценки независимого вклада агрессивности, тревожности и самоповреждающего поведения в вариативность индекса рискованного поведения при контроле пола и возраста был выполнен множественный линейный регрессионный анализ.

Было построено OLS-уравнение ИРП ~ пол (мужской) + возраст + агрессивность + личностная тревожность + инструментальные и соматические самоповреждения; стандартные ошибки оценивались робастно (НС3), мультиколлинеарность в ходе анализа не выявлена (все $VIF \leq 1,52$).

Рассчитанная модель является статистически значимой и объясняет около трети дисперсии ИРП, $F(6,93)=7,28$, $p<0,001$, $R^2=0,319$ (adj. $R^2=0,276$).

При контроле ковариат значимыми независимыми предикторами ИРП оставались агрессивность ($b=0,22$, 95% ДИ [0,01; 0,44], $p=0,04$) и инструментальные самоповреждения ($b=1,93$, 95% ДИ [0,65; 3,21], $p=0,003$), тогда как личностная тревожность и соматические самоповреждения не ассоциировались с ИРП ($p>0,10$); эффект пола в робастной оценке имел уровень тенденции ($b=5,01$, $p=0,07$).

Таблица 3 – Результаты множественной линейной регрессии индекса рискованного поведения (ИРП): пол, возраст, агрессивность, личностная тревожность, инструментальные и соматические самоповреждения (робастные SE НС3, 95% ДИ)

Параметры	b	SE(НС3)	95% ДИ [нижн.; верхн.]		p
(Intercept)	22,53	18,49	-13,72	58,78	0,22
Пол (мужской)	5,01	2,80	-0,48	10,49	0,07 .
Возраст	-0,41	0,85	-2,07	1,25	0,63
Агрессия	0,22	0,11	0,01	0,44	0,04 *
Личностная тревожность	-0,16	0,11	-0,38	0,07	0,17
Инструментальные самоповреждения	1,93	0,65	0,65	3,21	0,003 **
Соматические самоповреждения	-0,39	0,32	-1,01	0,23	0,22

Примечание: представлены нестандартизованные коэффициенты регрессии b с робастными стандартными ошибками SE(НС3), 95% доверительными интервалами (ДИ) и двусторонними p -значениями; зависимая переменная – индекс рискованного поведения (ИРП). Пол закодирован как 0 = женский (референтная категория), 1 = мужской; робастные стандартные ошибки НС3 использованы для учёта возможной гетероскедастичности.

Уровни значимости: *** $p < 0,001$; ** $0,001 \leq p < 0,01$; * $0,01 \leq p < 0,05$; . $0,05 \leq p < 0,10$; без отметки $p \geq 0,10$.

Для проверки устойчивости оценок множественной регрессионной модели была проведена диагностика влияющих наблюдений по расстоянию Кука (Cook's distance). По эвристическому критерию Cook's $D > 4/n$ выявлено 10 потенциально влиятельных случаев; модель была переоценена на выборке без этих наблюдений (анализ чувствительности). Ключевой результат сохранился: ассоциация ИРП с инструментальными самоповреждениями оставалась

статистически значимой. В то же время вклад агрессивности оказался чувствительным к влияющим наблюдениям и при их исключении не достигал статистической значимости (при этом эффект пола мог усиливаться). Таким образом, среди включённых предикторов наиболее устойчивой оставалась независимая ассоциация ИРП с инструментальными самоповреждениями, тогда как связь с агрессивностью следует интерпретировать осторожно.

Таблица 4 – Логистическая регрессия вероятности высокой склонности к риску поведения (ВСП) у студентов: пол, возраст, агрессивность, личностная тревожность и самоповреждения (OR, 95% ДИ)

Предиктор	OR (отношение шансов)	95% ДИ, нижн.	95% ДИ, верхн.
Пол (мужской)	3,79	1,50	9,99
Возраст	0,90	0,65	1,24
Агрессия	1,03	0,99	1,07
Личностная тревожность	0,98	0,94	1,02
Инструментальные самоповреждения	1,41	1,13	1,81
Соматические самоповреждения	0,92	0,82	1,03

Примечание: представлены отношения шансов (OR) и 95% доверительные интервалы (ДИ) для предикторов логистической регрессии; зависимая переменная ВСП кодировалась как 1 при ИРП \geq медианы выборки и 0 – иначе (анализ чувствительности). Пол закодирован как 0 = женский (референтная категория), 1 = мужской; $OR > 1$ соответствует увеличению шансов принадлежности к группе ВСП, $OR < 1$ – снижению; для непрерывных предикторов OR интерпретируется как изменение шансов при увеличении показателя на 1 балл. Свободный член исключен из таблицы, поскольку отражает базовые шансы в референтной группе при нулевых значениях предикторов и обычно не интерпретируется содержательно.

Обсуждение

В контексте настоящей статьи «функциональная дезадаптация» понимается операционально как поведенческая дисрегуляция в условиях цифровизации повседневности и учебно-социальной нагрузки, проявляющаяся повышенной выраженностью рискованных действий и сопряжённых с ними действие-ориентированных способов разрядки напряжения. Прямые показатели функционально-ресурсного контура психического здоровья (сон, утомляемость, восстановительные циклы) в данном исследовании не измерялись, поэтому выводы ограничены поведенческими индикаторами уязвимости.

Полученные результаты позволяют рассматривать рискованное поведение студентов не как единичную ситуативную «девиацию», а как устойчивый поведенческий маркер функциональной дезадаптации – уязвимости саморегуляции в условиях учебно-социальной нагрузки. В настоящей работе этот вывод следует понимать операционально: под функциональной дезадаптацией мы подразумеваем поведенческую

дисрегуляцию (снижение устойчивости самоконтроля и переход к краткосрочным способам разрядки напряжения), а не дефицит функционально-ресурсного контура в строгом психофизиологическом смысле, поскольку показатели восстановления (сон, утомляемость, восстановительные циклы) в данном исследовании непосредственно не измерялись.

Соответственно, индекс рискованного поведения трактуется нами как индикатор поведенческого «выхода» системы регуляции, а концепт «техносоматической петли» используется как рамка интерпретации и источник проверяемых гипотез для последующих этапов научной деятельности в рамках данной тематики.

Ключевым эмпирическим результатом является устойчивое сопряжение индекса рискованного поведения с инструментальными самоповреждениями при отсутствии независимых связей с показателями тревожности и соматическими самоповреждениями. Инструментальные самоповреждения по смыслу методики отражают целевое использование действия для

изменения внутреннего состояния (снижение напряжения, мобилизация, («почувствовать себя живым»), тогда как соматические формы самоповреждений могут отражать иной контекст и механизмы. Следовательно, выявленная связка «рискованное поведение – инструментальные самоповреждения» совместима с предположением о гомологичности стратегий: рискованное поведение может выступать действие-ориентированным способом саморегуляции, функционирующим в ситуациях, где более адаптивные и менее интенсивные каналы разрядки или восстановления не используются или оказываются недостаточными. При этом важно подчеркнуть, что речь идёт о интерпретации механизма на основе профиля ассоциаций, а не о прямом измерении регуляторной функции риска.

В современных условиях цифровизации (техностресс, когнитивная перегрузка) у человека постоянно накапливается аллостатическая нагрузка. При дефиците здоровых каналов разрядки (спорт, живое общение, интимно-личностные отношения) студент прибегает к риску как к способу быстрого, интенсивного сброса напряжения. Это подтверждает гипотезу о том, что риск часто выступает как о попытка (пусть и дезадаптивная) восстановить гомеостаз в функциональном контуре.

Отсутствие независимых ассоциаций индекса рискованного поведения с личностной и ситуативной тревожностью требует отдельной методологической фиксации. Как указано выше, тревожность (STAI) в настоящем исследовании трактуется как симптомный индикатор дистресса, а не как механизм регуляции; поэтому отсутствие ассоциаций следует интерпретировать как ограниченную информативность самоотчётной тревожности для объяснения вариативности выраженности рискованного поведения при учёте других предикторов.

Результаты поддерживают тезис о возможном «разведении уровней»: поведенческая дисрегуляция может проявляться при относительно низких или малоинформативных значениях самоотчётной тревожности, что потенциально снижает чувствительность скрининга, ориентированного исключительно на тревожно-депрессивную симптоматику. В рамках интерпретационной рамки аллостатической нагрузки (как «цены адаптации») можно предположить, что часть студентов отвечает на хроническую стрессовую нагрузку преимущественно действие-ориентированными поведенческими реакциями, а не повышением субъективно переживаемой тревоги. Подчеркнём, что данное объяснение носит концептуальный характер и требует

прямой проверки с включением объективных или самоотчётных индикаторов ресурсного истощения и стрессовой нагрузки. Это явление «эвакуации аффекта» маскирует реальное неблагополучие: на уровне самоотчета (STAI): студент может выглядеть спокойным, тогда как на поведенческом уровне он демонстрирует признаки дисрегуляции.

В качестве объяснительной рамки это согласуется с представлением о действие-ориентированном «отыгрывании» (acting out); согласно О. Кернбергу, при использовании примитивных защит аффект не переживается психически (как чувство тревоги), а немедленно конвертируется в действие. Нужно отметить, что в рамках настоящего исследования данный механизм специально не оценивался и должен рассматриваться как гипотеза для дальнейшей проверки.

Связь рискованного поведения с агрессивностью дополнительно указывает на преимущественно внешне направленный, ориентированный на действие характер сопряжённых поведенческих реакций (externalizing behaviors). Вместе с тем выполненный анализ влияющих наблюдений показывает, что вклад агрессивности менее устойчив: при исключении потенциально влиятельных случаев его статистическая значимость ослабевала, тогда как ассоциация рискованного поведения с инструментальными самоповреждениями сохранялась. Такая картина вероятнее всего отражает гетерогенность профилей, а не универсальность агрессивности как предиктора: мы предполагаем, что существует подгруппа, где рискованное поведение включено в более широкий внешний поведенческий стиль (агрессия + риск), однако в целом по выборке «ядровым» независимым компонентом связи с рискованным поведением остаются инструментальные самоповреждения. Исходя из этого можно сделать практический вывод: роль инструментальных самоповреждений может рассматриваться как более надёжная и воспроизводимая, тогда как эффект агрессивности требует осторожной интерпретации и подтверждения на расширенных выборках.

В рамках настоящей статьи интерпретация результатов в терминах «техносоматической петли» является исключительно концептуальной. Мы не измеряли цифровую нагрузку или техностресс напрямую, равно как и параметры функционально-ресурсного контура психического здоровья (восстановление, сон, утомляемость). Тем не менее профиль полученных ассоциаций совместим с гипотезой, что при длительной когнитивно-эмоциональной мобилизации и дефиците восстановления возрастает

вероятность обращения к быстрым поведенческим стратегиям снижения напряжения, включая рискованные действия и инструментальные самоповреждения. В контексте нормативной неопределенности и давления цифровой среды (необходимость соответствовать идеальным образам) агрессия, направленная вовне (риск) или на себя (инструментальное СП), зачастую становится своеобразным способом утверждения субъектности. В таком прочтении риск и инструментальные самоповреждения могут обеспечивать краткосрочное субъективное облегчение и потенциально поддерживать дезадаптивный цикл регуляции, что и составляет содержание предполагаемой нами «петли». Эта гипотеза задаёт прямой исследовательский вектор для дальнейшей работы: измерение и включение в анализ показателей ресурса и восстановления, экспозиций техно-опосредованной нагрузки и смысловых/нормативных модераторов для проверки предполагаемых механизмов.

Наконец, выявленные гендерные различия (более высокий индекс рискованного поведения у юношей и устойчивость этого эффекта в логистической модели) мы рассматриваем как различия вероятностных маршрутов реализации поведенческой дисрегуляции, а не как биологически фиксированное различие. Это может отражать культурно опосредованные нормы допустимости рискованных форм разрядки и самопрезентации, что делает пол потенциальным модератором связи нагрузок и регуляторных стратегий.

В совокупности результаты позволяют позиционировать индекс рискованного поведения как поведенческий маркер уязвимости, связанный прежде всего с инструментальными самоповреждениями и, в меньшей степени и менее устойчиво, с агрессивностью, тогда как

тревожность в данном наборе переменных не демонстрирует независимых ассоциаций с рискованным поведением. Это уточняет место рискованного поведения в предлагаемой контурной модели психического здоровья и обосновывает необходимость дальнейшей операционализации функционально-ресурсных и средовых факторов.

Заключение

Таким образом, мы рассматриваем рискованное поведение студентов как поведенческий коррелят сбоя в эмоциональном и функциональном контурах психического здоровья. Оно маркирует сбой в эмоциональном контуре (неспособность к символической переработке напряжения) и функциональном контуре (потребность в интенсивной стимуляции для сброса аллостатической нагрузки). С практической точки зрения результаты поддерживают необходимость профилактических программ, ориентированных на развитие культуры безопасности и саморегуляции в цифровой среде, с учётом уязвимых поведенческих профилей [1]. Психопрофилактика в вузах должна учитывать, что студенты «группы риска» могут не предъявлять жалоб на тревогу или депрессию, маскируя дезадаптацию активным, социально одобренным или пограничным поведением.

Ограничения и перспективы

Поперечный дизайн исследования не позволяет утверждать каузальность: мы не знаем, снижает ли риск тревогу или же лица с низкой тревожностью склонны к риску (биологическая предрасположенность). Однако связь с *инструментальными* самоповреждениями (которые по определению служат регуляции) поддерживает гипотезу о регуляторной функции риска.

Список литературы:

1. Леонова Е. В., Хавыло А. В. Культура безопасности молодежи: феноменология, методы оценки, типология // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. № 3 (16). С. 129–161. [doi.org:10.11621/TEP-23-23](https://doi.org/10.11621/TEP-23-23).
2. Польская Н. А. Эмоциональная дисрегуляция в структуре самоповреждающего поведения // Консультативная Психология И Психотерапия. 2018. № 4 (102) (26). С. 65–82. [doi:10.17759/cpp.2018260405](https://doi.org/10.17759/cpp.2018260405).
3. Солдатова Г. У., Войскунский А. Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. № 3 (18). С. 431–450. [doi:10.17323/1813-8918-2021-3-431-450](https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450).
4. Arnett J. J. Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. // American psychologist. 2000. № 5 (55). P. 469. [doi:10.1037/0003-066X.55.5.469](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469).
5. Borrell-Carrio F. The biopsychosocial model 25 years later: principles, practice, and scientific inquiry // The Annals of Family Medicine. 2004. № 6 (2). P. 576–582. [doi:10.1370/afm.245](https://doi.org/10.1370/afm.245).
6. Brod C. Technostress: the human cost of the computer revolution. Addison-Wesley Publishing Company, Reading, 1984. 242 p.

7. Buss A. H., Perry M. The Aggression Questionnaire // Journal of personality and social psychology. 1992. № 3 (63). P. 452–459. [doi:10.1037/0022-3514.63.3.452](https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452).
8. Clark L. A., Watson D. Constructing validity: Basic issues in objective scale development. // Psychological Assessment. 1995. № 3 (7). P. 309–319. [doi:10.1037/1040-3590.7.3.309](https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309).
9. Engel G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine // Science. 1977. № 4286 (196). P. 129–136. [doi:10.1126/science.847460](https://doi.org/10.1126/science.847460).
10. Kernberg O. F. Borderline conditions and pathological narcissism. New York: J. Aronson, 1985. 361 p.
11. Klonsky E. D. The functions of deliberate self-injury: A review of the evidence // Clinical Psychology Review. 2007. № 2 (27). P. 226–239. [doi:10.1016/j.cpr.2006.08.002](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.08.002).
12. Krosnick J. A. Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys // Applied Cognitive Psychology. 1991. № 3 (5). P. 213–236. [doi:10.1002/acp.2350050305](https://doi.org/10.1002/acp.2350050305).
13. McEwen B. S. Stress, Adaptation, and Disease: Allostasis and Allostatic Load // Annals of the New York Academy of Sciences. 1998. № 1 (840). C. 33–44. [doi:10.1111/j.1749-6632.1998.tb09546.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1998.tb09546.x).
14. McWilliams N. Psychoanalytic diagnosis : understanding personality structure in the clinical process / N. McWilliams, New York : Guilford Press, 1994. 426 p.
15. Nock M. K. Self-Injury // Annual Review of Clinical Psychology. 2010. № 1 (6). P. 339–363. [doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131258](https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131258).
16. Tarafdar M. [et al.]. The impact of technostress on role stress and productivity // Journal of Management Information Systems. 2007. № 1 (24). P. 301–328. [doi:10.2753/MIS0742-1222240109](https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222240109).
17. Tourangeau R., Yan T. Sensitive questions in surveys. // Psychological Bulletin. 2007. № 5 (133). P. 859–883. [doi:10.1037/0033-2909.133.5.859](https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.859).

A.V. Khavylo, L.M. Plekhova

STUDENTS' RISK-TAKING BEHAVIOR AS MARKER OF FUNCTIONAL MALADAPTATION WITHIN TECHNOSOMATIC LOOP: ROLE OF AGGRESSION AND SELF-HARM

Abstract. Aim: to examine the connection between the Risky Behavior Index (RBI) and measures of aggression, anxiety, and self-injurious behavior among university students; the interpretive framework was a contour-based model of mental health and the concept of a “technosomatic loop”. Materials and methods: an anonymous online survey of N=100 students aged 18–23 years (47 females). Measures included the Buss–Perry Aggression Questionnaire (BPAQ), N.A. Polskaya’s “Scale of reasons for self-injurious behavior” (instrumental and somatic self-injury), the State–Trait Anxiety Inventory (STAI; state and trait anxiety), and the Risky Behavior Propensity Questionnaire by A.V. Khavylo and L.M. Plekhova. Results: the RBI was positively associated with instrumental self-injury ($r=0,455$; $p_{FDR}<0,001$) and aggression ($r=0,377$; $p_{FDR}<0,001$) and was not associated with trait anxiety. Males showed higher RBI scores than females (Hedges’ $g=0,66$; $p<0,001$). In a multiple linear regression model, aggression ($p=0,04$) and instrumental self-injury ($p=0,003$) were significant predictors of the RBI; in logistic regression, the odds of a high RBI were higher in males (OR=3,79) and increased with greater instrumental self-injury (OR=1,41). Conclusion: risky behavior was primarily linked with aggression and instrumental self-injury, whereas anxiety measures showed no independent connections with the Risky Behavior Index.

Keywords: student mental health; early adulthood; risk-taking behavior; aggression; instrumental self-injury; technosomatic loop; allostatic load; externalization.

References:

1. Leonova E.V., Khavylo A.V. Safety culture of young people: phenomenology, assessment methods, typology // Theoretical and experimental Psychology. 2023. № 3 (16). P. 129–161. (In Russ.) [doi.org:10.11621/TEP-23-23](https://doi.org/10.11621/TEP-23-23).
2. Polskaya N.A. Emotion dysregulation in structure of self-injurious behavior // Counseling Psychology and Psychotherapy. 2018. № 4 (102) (26). P. 65–82. [doi:10.17759/cpp.2018260405](https://doi.org/10.17759/cpp.2018260405).
3. Soldatova G.U., Voiskunsky A.E. Socio-cognitive concept of digital socialization: new ecosystem and social evolution of mind // Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2021. № 3 (18). P. 431–450. [doi: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450](https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450).
4. Arnett J. J. Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. // American psychologist. 2000. № 5 (55). P. 469. [doi:10.1037/0003-066X.55.5.469](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469).

5. Borrell-Carrio F. The biopsychosocial model 25 years later: principles, practice, and scientific inquiry // *The Annals of Family Medicine*. 2004. № 6 (2). P. 576–582. [doi:10.1370/afm.245](https://doi.org/10.1370/afm.245).
6. Brod C. *Technostress: the human cost of the computer revolution*. Addison-Wesley Publishing Company, Reading, 1984. 242 p.
7. Buss A. H., Perry M. The Aggression Questionnaire // *Journal of personality and social psychology*. 1992. № 3 (63). P. 452–459. [doi:10.1037/0022-3514.63.3.452](https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452).
8. Clark L. A., Watson D. Constructing validity: Basic issues in objective scale development. // *Psychological Assessment*. 1995. № 3 (7). P. 309–319. [doi:10.1037/1040-3590.7.3.309](https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309).
9. Engel G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine // *Science*. 1977. № 4286 (196). P. 129–136. [doi:10.1126/science.847460](https://doi.org/10.1126/science.847460).
10. Kernberg O. F. *Borderline conditions and pathological narcissism*. New York: J. Aronson, 1985. 361 p.
11. Klonsky E. D. The functions of deliberate self-injury: A review of the evidence // *Clinical Psychology Review*. 2007. № 2 (27). P. 226–239. [doi:10.1016/j.cpr.2006.08.002](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.08.002).
12. Krosnick J. A. Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys // *Applied Cognitive Psychology*. 1991. № 3 (5). P. 213–236. [doi:10.1002/acp.2350050305](https://doi.org/10.1002/acp.2350050305).
13. McEwen B. S. Stress, Adaptation, and Disease: Allostasis and Allostatic Load // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1998. № 1 (840). C. 33–44. [doi:10.1111/j.1749-6632.1998.tb09546.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1998.tb09546.x).
14. McWilliams N. *Psychoanalytic diagnosis : understanding personality structure in the clinical process* / N. McWilliams, New York : Guilford Press, 1994. 426 p.
15. Nock M. K. Self-Injury // *Annual Review of Clinical Psychology*. 2010. № 1 (6). P. 339–363. [doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131258](https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131258).
16. Tarafdar M. [et al.]. The impact of technostress on role stress and productivity // *Journal of Management Information Systems*. 2007. № 1 (24). P. 301–328. [doi:10.2753/MIS0742-1222240109](https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222240109).
17. Tourangeau R., Yan T. Sensitive questions in surveys. // *Psychological Bulletin*. 2007. № 5 (133). P. 859–883. [doi:10.1037/0033-2909.133.5.859](https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.859).

Статья поступила в редакцию 13.01.2026 г.

И.И. Пацакула
**ТЕМПЕРАМЕНТ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Аннотация. В работе представлены результаты исследования связи темперамента с индивидуальным стилем учебной деятельности студентов. В эмпирическом исследовании приняли участие 80 студентов (40 девушек и 40 юношей), одного из колледжей г. Калуги. В ходе исследования использовались следующие методики: методика диагностики стилей учебной деятельности Н. Энтвистла; методика «Исследование свойств темперамента»; личностный опросник Г. Айзенка на определение типа темперамента; методы математико-статистической обработки (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Анализ результатов, проведенный в группе юношей, показал, что высокие показатели экстраверсии и эмоциональной возбудимости среди опрошенных юношей связаны с ориентацией на запоминание, поддерживаемой внешней мотивацией, и в меньшей степени — с конструктивным стилем учебной деятельности. Повышенная эмоциональная возбудимость связана со склонностью к холистическому стилю обучения, который проявляется в общем понимании материала без детального углубления. Чем выше у юношей ригидность, тем более развит конструктивный стиль обучения, а выраженный нейротизм связан со слабой сформированностью конструктивного и многостороннего стилей обучения. У девушек с более высокой ригидностью сильнее проявляется установка на запоминание, которая сопровождается внешней мотивацией и ориентацией на формальные требования, а более высокий темп реакций и уровень нейротизма связаны с более сформированным конструктивным стилем обучения. При этом выраженный темп реакций способствует развитию конструктивного стиля, но снижает склонность к холистическому стилю учебной деятельности и способность «схватывать» общий смысл материала без детального углубления.

Ключевые слова: темперамент, индивидуальный стиль деятельности, индивидуально-психологические особенности личности.

Для цитирования: Пацакула И.И. Темперамент и индивидуальный стиль учебной деятельности студентов: психологический анализ//Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 1. С. 87-93. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_87.

Введение

Динамичное развитие общества постоянно повышает требования к человеку, чей труд является основой создания материальных и духовных ценностей. Эффективность трудовой деятельности во многом определяется природными особенностями личности, в частности, темпераментом, который влияет, в том числе, на характер и стиль работы [4], [5]. При этом представители разных типов темперамента способны достигать выдающихся результатов в одной и той же сфере. Влияние темперамента проявляется в том, как человек реагирует на внешние факторы в процессе труда или обучения: стрессовые ситуации, эмоциональное давление, методы педагогического или управленческого воздействия. Именно от темперамента зависит, как личность переносит нервно-психические нагрузки, будь то строгий контроль, сжатые сроки или критика. Ключевым механизмом адаптации врождённых свойств нервной системы к требованиям профессии или учёбы становится формирование индивидуального стиля деятельности [1]. Это устойчивая система приёмов и

способов работы, которая позволяет человеку максимально использовать свои сильные стороны и компенсировать слабые [2]. В учебном процессе это означает, что особенности темперамента ученика влияют на то, как он выстраивает свою работу, какие методы усвоения информации выбирает [6]. Таким образом, в условиях современного мира, характеризующихся высокой конкуренцией и быстрыми изменениями, для школьника критически важно научиться выстраивать такой индивидуальный стиль [12], [13], [14]. Он представляет собой уникальное сочетание эффективных для конкретной личности стратегий, позволяющее осознанно применять свои преимущества и нейтрализовать недостатки для достижения успеха.

Ещё Б.М. Теплов обратил внимание на то, что в зависимости от особенностей темперамента, люди различаются не по конечным результатам действий, а по способам достижения результатов. Развивая эту мысль, ряд отечественных учёных провели исследования с целью установить зависимость между способом выполнения действий и

особенностями темперамента [3]. В этих исследованиях рассматривался индивидуальный стиль деятельности как путь к достижению результатов или способ решения определённой задачи, обусловленной, главным образом, типом нервной системы [12]. Результаты исследований большинства авторов, независимо от особенностей исследуемых групп и экспериментальных ситуаций, в которых изучался типичный для данных индивидов способ выполнения действий, показали, что именно тип нервной деятельности, и прежде всего сила и подвижность нервных процессов, оказывает существенное влияние на успешность деятельности [9], [10].

В отечественной и зарубежной психологии представлено много работ, раскрывающих особенности темперамента, его связь с успешностью деятельности: работы В.М. Русалова, П.К. Анохина, И.П. Павлова, Д. Кагана, А. Томаса, С. Чесса, И. Канта, Э. Кречмера, У.Г. Шелдона, Б.М. Теплова, В.С. Мерлина.

Методы и методики исследования

В этой связи нами было проведено изучение связи между особенностями темперамента и индивидуальным стилем учебной деятельности студентов 1 курса. В эмпирическом исследовании приняли участие 80 студентов (40 девушек и 40 юношей), одного из колледжей г. Калуги. В ходе исследования использовались следующие методики: методика диагностики стилей учебной деятельности Н. Энтвистла; методика «Исследование свойств темперамента»; личностный опросник Г. Айзенка на определение типа темперамента; методы математико-статистической обработки (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Результаты эмпирического исследования

Для изучения свойств темперамента был использован опросник темперамента, который позволяет диагностировать следующие полярные его свойства: экстраверсию - интроверсию, ригидность - пластичность, эмоциональную возбудимость - эмоциональную уравновешенность, темп реакций (быстрый - медленный), активность (высокую - низкую). У большинства опрошенных учеников выражены показатели экстраверсии в большей степени, чем интроверсии. Это свидетельствует о том, что среди опрошенных больше тех, кто имеет высокую общительность, потребность в контактах. Около трети опрошенных в выборке студентов имеют средние значения показателей ригидности-пластичности. Пластичность показывает насколько гибко и легко человек может адаптироваться к внешним влияниям. Ригидность показывает инертность поведения субъекта. У большинства опрошенных преобладают

значения показателей ригидности над пластичностью. В группе опрошенных юношей таких испытуемых оказалось 60%, девушек - 57,5%. Около трети опрошенных в выборке имеют средние значения показателей эмоциональная возбудимость-эмоциональная уравновешенность. Среди юношей высокую и очень высокую эмоциональную уравновешенность имеет 52,5%, среди девушек - 50% испытуемых имеют высокую и очень высокую эмоциональную возбудимость. Темп проявления реакций характеризуется скоростью протекания разнообразных психических процессов и реакций, например, динамика жестов, скорость мышления. Этот показатель у 57% опрошенных юношей и 40% опрошенных девушек представлен средними значениями. У 40% юношей темп реакций соответствует характеристике «быстрый» и «очень быстрый». С такими показателями девочек в выборке оказалось 30% испытуемых. Активность показывает насколько сильно, энергично индивид влияет на окружающий мир и преодолевает различные препятствия для достижения целей, например, демонстрирует целенаправленность или настойчивость. Именно соотношение активности и реактивности определяет зависимость деятельности субъекта от внутренних причин или от случайных внешних обстоятельств, от намерений, целей, убеждений. Средние показатели активности характерны для 35% юношей и 30% девушек. Показатели низкой и очень низкой активности характерны для 47,5% юношей и 55% девушек. Высокая и очень высокая активность оказалась выражена у 17,5% юношей и 15% девушек.

Для изучения темперамента у испытуемых был использован личностный опросник Г. Айзенка на определение типа темперамента. Результаты по выборке юношей и девушек представлены следующим образом. Среди юношей холериков оказалось 15%, среди девушек - 42,5%; сангвиников среди юношей представлено 30%, среди девушек - 2,5%; меланхоликов среди юношей - 25%, среди девушек 17,5%; флегматиков среди юношей 10%, а среди девушек 20%. Амбивертов в группе девушек оказалось 20%, в группе юношей - 17,5%. Фактор «нейротизм» представляет собой параметр, в соответствии с которыми всех индивидов можно расположить в ряд, «на одном полюсе которого находится тип личности, характеризующийся чрезвычайной устойчивостью, зрелостью и прекрасной адаптированностью, а на другом - чрезвычайно нервный, неустойчивый и плохо адаптированный тип; нормальные люди располагаются в интервале между этими типами» [8].

Тест Г. Айзенка позволил оценить эмоциональную устойчивость / неустойчивость (эмоциональная стабильность или нестабильность). Эмоциональная устойчивость — черта, выражающая сохранение организованного поведения, ситуативной целенаправленности в обычных и стрессовых ситуациях. Эмоционально устойчивых в мужской выборке оказалось — 47,5% юношей, среди девушек таких оказалось 12,5% опрошенных. Эти респонденты характеризуются зрелостью, отличной адаптацией, отсутствием большой напряженности, беспокойства, а также склонностью к лидерству и общительности. Эмоционально впечатлительных в мужской выборке оказалось 37,5%, в женской — 42,5% опрошенных. Нейротизм выражается в чрезвычайной нервности, неустойчивости, плохой адаптации, склонности к быстрой смене настроений (лабильности), чувстве виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивных реакциях, рассеянности внимания, неустойчивости в стрессовых ситуациях. Отдельные признаки расшатанности нервной системы присутствуют у 42,5% девушек и 15% юношей. Нейротизму соответствует эмоциональность, импульсивность; неровность в контактах с людьми, изменчивость интересов, неуверенность в себе, выраженная чувствительность, впечатлительность, склонность к раздражительности. Нейротическая личность характеризуется неадекватно сильными реакциями по отношению к вызывающим их стимулам. У лиц с высокими показателями по шкале нейротизма в неблагоприятных стрессовых ситуациях может развиваться невроз. Испытуемых с выраженным нейротизмом в мужской выборке не оказалось, в женской оказалось 2,5% опрошенных.

Для выявления стиля учебной деятельности был использован опросник диагностики стилей учебной деятельности N. Entwistle. Результаты опросника подсчитывались отдельно по каждой шкале, выявляя стилевые особенности учения. Заметных различий между предпочитаемыми стилями учебной деятельности среди студентов юношей и девушек не обнаружено. Наименее представленными оказались холистический стиль (I) и сериалистический стили (II) учебной деятельности. Это означает, что студентам в меньшей степени свойственна установка на понимание, схватывание общего плана без углубления в детали, а также стремление понять, разобраться в деталях. Существуют трудности в создании целостной картины. Наиболее применяемым по выборке оказался многосторонний стиль деятельности (III), что рассматривается как показатель многостороннего, гибкого и продуктивного подхода в учении. Следует отметить, что второй по использованию в

данной выборке стиль — является непродуктивный (IV), как среди юношей, так и среди девушек. Это можно рассматривать как показатель патологических деструктивных симптомов в учении среди студентов. В целом по женской выборке показатель сформированности конструктивного стиля учения (V) соответствует средним значениям в границе «норма», а по мужской выборке показатель сформированности конструктивного стиля учения соответствует средним значениям в границе «высокий». У 2,5% юношей и девушек выраженность холистического стиля соответствует показателю «очень низкий». Для 10% девушек и 22,5% юношей данный стиль представлен в значениях «низкий». В норме этот стиль присутствует у 25% девушек и у 20% юношей, высокие значения представлены у 30% женской выборки и 35% мужской выборки. Очень высокие значения показателя характерны для 32,5% девушек и 20% юношей. Можно констатировать, что для большинства опрошенных, как девушек, так и юношей, при использовании этого стиля присутствует установка на понимание, схватывание общего плана без углубления в детали. У 2,5% испытуемых женского пола присутствует выраженность сериалистического стиля учебной деятельности, что соответствует показателю «очень низкий». Для 7,5% девушек и 10% юношей данный стиль представлен в значениях «низкий». В норме этот стиль присутствует у 40% девушек и у 35% юношей, высокие значения представлены у 12,5% женской выборки и 15% мужской выборки. Очень высокие значения показателя характерны для 37,5% девушек и 40% юношей. Можно констатировать, что для большинства опрошенных, как девушек, так и юношей, использующих этот стиль стремятся понять, разобраться в деталях, но у них существуют трудности создания целостной картины. У 2,5% представительниц женского пола выраженность многостороннего стиля соответствует показателю «низкий», а в норме этот стиль присутствует у 17,5% девушек и у 20% юношей, высокие значения представлены у 17,5% только женской выборки. Очень высокие значения показателя этого стиля характерны для 62,5% девушек и 80% юношей. Можно констатировать, что наличие выраженности данного стиля для большинства опрошенных девушек, рассматривается как показатель многостороннего, гибкого и продуктивного подхода в учении. У 5% девушек и 12,5% юношей выраженность холистического стиля соответствует показателю «очень низкий». Для 5% женщин и 7,5% мужчин данный стиль представлен в значениях «низкий». В норме этот стиль присутствует у 20% девушек и у 27,5% юношей, высокие значения представлены у 17,5% женской выборки и

25,5% мужской выборки. Очень высокие значения показатели характерны для 7,5% девушек и 27,5% юношей. Можно констатировать, что для большинства опрошенных, как девушек, так и юношей, наблюдаются патологические деструктивные симптомы в учении.

Полученные нами результаты по методике «Исследование свойств темперамента»; личностному опроснику Г. Айзенка на определение типа темперамента были соотнесены с результатами методики диагностики стилей учебной деятельности Н. Энтвистла. Для установления взаимосвязи использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В группе опрошенных юношей в результате проведенного анализа были обнаружены следующие значимые корреляции.

1. Корреляции между шкалой «экстраверсия» и показателем сформированности конструктивного стиля учения ($r=-0.450$, $p<0.01$); между шкалой «экстраверсия» и непродуктивным стилем учебной деятельности ($r=0.446$, $p<0.01$); между шкалой «экстраверсия» и особенностями усвоения материала, связанные с концентрацией на отдельных деталях и трудностями в построении общей картины изученного ($r=0.344$, $p<0.05$); между шкалой «экстраверсия» и установкой на понимание в сочетании с внутренней мотивацией и постановкой лично значимых целей учения ($r= -0.344$, $p<0.05$); между шкалой «экстраверсия» и установкой на запоминание, которая сочетается с внешней мотивацией, ограниченностью рамками требований ($r=0.405$, $p<0.01$);

2. Корреляции между шкалой «нейротизм» и показателем сформированности конструктивного стиля учения ($r= -0.323$, $p<0.05$); между шкалой «нейротизм» и многосторонним стилем учебной деятельности ($r= -0.426$, $p<0.01$); между шкалой «нейротизм» и установкой на понимание в сочетании с внутренней мотивацией и постановкой лично значимых целей учения ($r= -0.486$, $p<0.01$); между шкалой «нейротизм» и ориентацией на достижение, стремление выбирать такие способы учения, которые принесут успех в данной конкретной ситуации ($r= -0.476$, $p<0.01$).

3. Корреляции между шкалой «ригидность» и показателем сформированности конструктивного стиля учения ($r=0.333$, $p<0.05$); между шкалой «ригидность» и многосторонним стилем учебной деятельности ($r= -0.331$, $p<0.05$);

4. Корреляции между шкалой «эмоциональная возбудимость» и показателем сформированности конструктивного стиля учения ($r= -0.369$, $p<0.05$); между шкалой «эмоциональная возбудимость» и многосторонним стилем учебной

деятельности ($r=-0.325$, $p<0.05$); между шкалой «эмоциональная возбудимость» и холистическим стилем учебной деятельности ($r=0.324$, $p<0.05$); между шкалой «эмоциональная возбудимость» и особенностями усвоения материала, проявляющиеся в «схватывании» общего плана изучаемого содержания без углубления в детали ($r=0.432$, $p<0.01$); между шкалой «эмоциональная возбудимость» и установкой на понимание в сочетании с внутренней мотивацией и постановкой лично значимых целей учения ($r=-0.428$, $p<0.01$).

В группе опрошенных девушек в результате проведенного анализа были обнаружены следующие значимые корреляции.

1. Корреляции между шкалой «нейротизм» и показателем сформированности конструктивного стиля учения ($r= 0.493$, $p<0.01$);

3. Корреляции между шкалой «ригидность» и установкой на запоминание, которая сочетается с внешней мотивацией, ограниченностью рамками требований ($r= 0.353$, $p<0.05$);

4. Корреляции между шкалой «темп реакций» и показателем сформированности конструктивного стиля учения ($r= 0.333$, $p<0.05$); между шкалой «темп реакций» и холистическим стилем учебной деятельности ($r= -0.325$, $p<0.05$); между шкалой «темп реакций» и особенностями усвоения материала, проявляющиеся в «схватывании» общего плана изучаемого содержания без углубления в детали ($r= -0.374$, $p<0.05$);

5. Корреляции между шкалой «активность» и показателем сформированности конструктивного стиля учения ($r= 0.527$, $p<0.01$); между шкалой «активность» и многосторонним стилем учебной деятельности ($r= 0.490$, $p<0.01$); между шкалой «активность» и выявлением одной из разновидностей понимающего подхода к учению ($r= 0.385$, $p<0.05$); между шкалой «активность» и установкой на понимание в сочетании с внутренней мотивацией и постановкой лично значимых целей учения ($r= 0.503$, $p<0.01$); между шкалой «активность» и разновидностью глубокого подхода к учению, ориентированного на понимание и выявление связей между изучаемыми явлениями ($r= 0.356$, $p<0.01$); между шкалой «активность» и установкой на запоминание, которая сочетается с внешней мотивацией, ограниченностью рамками требований ($r= -0.351$, $p<0.05$).

Выводы

Среди опрошенных юношей выявлены следующие взаимосвязи. Более высокие показатели экстраверсии и эмоциональной возбудимости среди опрошенных юношей (характерные для холерического типа темперамента) связаны с ориентацией на запоминание, поддерживаемой внешней мотивацией, и в меньшей степени — с

конструктивным стилем учебной деятельности. Повышенная эмоциональная возбудимость (приходящая холерикам и меланхоликам) коррелирует со склонностью к холистическому стилю обучения, который проявляется в общем понимании материала без детального углубления. Чем выше у юношей ригидность, тем более развит конструктивный стиль обучения, а выраженный нейротизм связан со слабой сформированностью конструктивного и многостороннего стилей обучения, пониженной ориентацией на понимание в сочетании с внутренней мотивацией и личностно значимыми целями, а также меньшей направленностью на достижение успеха и выбор эффективных учебных стратегий в конкретных ситуациях.

Анализ результатов, полученных в ходе исследования в группе девушек, позволяет констатировать следующее. У девушек с более высокой ригидностью сильнее проявляется установка на запоминание, которая сопровождается внешней мотивацией и ориентацией на формальные требования, а более высокий темп реакций и уровень нейротизма связаны с более сформированным конструктивным стилем обучения. При этом выраженный темп реакций (свойственный сангвиникам и холерикам) способствует развитию конструктивного стиля, но снижает склонность к холистическому стилю учебной деятельности и способность «схватывать» общий смысл материала без детального углубления.

Список литературы:

1. Волкова, Т.Г. Психология учебной деятельности и воспитания [Электронный ресурс]: учебное пособие / Т.Г. Волкова, О.М. Любимова, Б.Ш. Турганбаева; АлтГУ. – Электрон. текст. дан. (1 Мб). – Барнаул : АлтГУ, 2018
2. Дроздова Н.В., Журавкина И.С., Лобанов А.П. Style mix: стили обучения и когнитивные стили студентов // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): сб. статей IV Международной научно-практической конференции. 16–17 ноября 2023 г. | Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2023): Collection of Articles of the IV International Scientific and Practical Conference. November 16–17, 2023. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. С. 695–709.
3. Кривцова М.А., Авраменко А.В., Клименко А.А. Темперамент личности и его свойства // Уникальные исследования XXI века. 2015. №5 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/temperament-lichnosti-i-ego-svoystva>.
4. Лобанов А.П., Верамейчик В.Ю. Сравнительный анализ стилей обучения бакалавров и магистрантов гуманитарного профиля // Педагогическая наука и образование. 2020. № 1 (30). С. 86–89.
5. Лобанов А.П., Лобик Е.И. Мышление и обучение студентов: стилевой и индивидуально-типологический подходы // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 3 ч.; ред. кол. В. А. Гайсёнок [и др.]. Минск: РИВШ, 2022. Ч. 3. С. 176–181.
6. Митяева, А.М. Развитие индивидуальных стилей учебной деятельности студентов в вузе: [монография] / А.М. Митяева. Российская Федерация, Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Орловский гос. ун-т". - Орел : Картуш, 2005 (Орел : Полигр. фирма "Картуш"). - 175 с.; ISBN 5-9708-0052-X
7. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2023/contents/Drozdova_et_al [Style mix: стили обучения и когнитивные стили студентов // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023)]
8. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие./ ред.-сост. Д. Я. Райгородский – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
9. Сельверова Л. О. Моделирование процесса обучения на компетентностной основе с учетом индивидуальных учебных стилей студентов // Человек и образование. 2013. № 4. С. 133-137.
10. Сорокоумова С.Н. Когнитивные стили и персонализация обучения студентов-психологов // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 1. С. 1-10. doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-10.
11. Суроедова Е.А. Стили мышления как предикторы психологической готовности студентов к инновационной деятельности // Вестник Самарского гос. тех. ун-та. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18, № 2. С. 19–30. DOI:10.17673/vsgtu-pps.2021.2.2.
12. Тицкий А.Г. Когнитивные стили и учебная деятельность. Минск: ВА РБ, 2017. 203 с.

13. Холодная М. А. Персональный познавательный стиль ученика и индивидуализация обучения // Новые ценности образования. 2004. № 2. С. 81-88.
14. Чистяков А.В. Стили обучения и повышение эффективности учебной деятельности//Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. №3 (840). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stili-obucheniya-i-povyshenie-effektivnosti-uchebnoy-deyatelnosti>.

I.I. Patsakula

TEMPERAMENT AND INDIVIDUAL LEARNING STYLE OF STUDENTS: PSYCHOLOGICAL ANALYSIS

Abstract. This paper presents the results of a study examining the relationship between temperament and individual learning style among students. Eighty students (40 female and 40 male) from a Kaluga college participated in the empirical study. The following methods were used: N. Entwistle's Learning Style Diagnostic Method; the "Study of Temperament Properties" method; G. Eysenck's Temperament Type Inventory; and mathematical and statistical analysis (Spearman's rank correlation coefficient). Analysis of the results for the male group revealed that high levels of extroversion and emotional excitability among the surveyed young men are associated with a focus on memorization, supported by extrinsic motivation, and, to a lesser extent, with a constructive learning style. Increased emotional excitability is associated with a tendency toward a holistic learning style, which manifests itself in a general understanding of material without detailed deepening. The higher the rigidity in boys is, the more developed their constructive learning style is, while pronounced neuroticism is associated with a weak development of constructive and multifaceted learning styles. Girls with higher rigidity exhibit a stronger memorization bias, accompanied by extrinsic motivation and a focus on formal requirements, while a faster reaction rate and level of neuroticism are associated with a more developed constructive learning style. A pronounced reaction rate promotes the development of a constructive learning style but reduces the tendency toward a holistic learning style and the ability to grasp the general meaning of material without detailed delving.

Keywords: temperament, individual learning style, individual psychological personality traits.

References:

1. Volkova, T.G. Psychology of educational activity and education [Electronic resource]: study guide / T.G. Volkova, O.M. Lyubimova, B.Sh. Turganbaeva; AltSU. - Electronic text. data. (1 MB). - Barnaul: AltSU, 2018
2. Drozdova, N.V., Zhuravkina, I.S., Lobanov, A.P. Style mix: learning styles and cognitive styles of students // Digital humanities and technology in education (DHTE 2023): Collection of articles of IV International scientific and practical conference. November 16-17, 2023. / Ed. by V.V. Rubtsova, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova. - Moscow: FSBEI HE MSPPU, 2023. P. 695-709.
3. Krivtsova M.A., Avramenko A.V., Klimentko A.A. Personality temperament and its properties // Unique research of 21st century. 2015. № 5 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/temperament-lichnosti-i-ego-svoystva>.
4. Lobanov A.P., Verameichik V.Yu. Comparative analysis of learning styles of Bachelor's and Master's students in humanities // Pedagogical science and education. 2020. № 1 (30). P. 86-89.
5. Lobanov A.P., Lobik E.I. Students' thinking and learning: stylistic and individual-typological approaches // Scientific works of National Institute of Higher Education. Historical, Psychological and Pedagogical Sciences: Coll. of scientific articles: in 3 Parts; Ed. staff V.A. Gaisenok [et al.]. Minsk: NIHE, 2022. Part 3. P. 176–181.
6. Mityaeva, A.M. Development of individual styles of students' learning activity at university: monograph / A.M. Mityaeva; Russian Federation, Federal Agency for Education, State Educational Institution of Higher Professional Education "Orel State University". - Orel: Kartush, 2005 (Orel: Polygraphic Firm "Kartush"). - 175 p.; ISBN 5-9708-0052-X
7. PsyJournals.ru, portal of psychological publications — https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2023/contents/Drozdova_et_al [Style mix: learning styles and cognitive styles of students // Digital humanities and technologies in education (DHTE 2023)]
8. Practical psychodiagnostics. Methods and tests. Tutorial. / ed. and compiled by D.Ya. Raigorodsky – Samara: Publishing House "BAKHRAXH", 1998 – 672 p.

9. Selverova, L.O. Modeling learning process on competency basis taking into account individual learning styles of students // *Man and education*. 2013. № 4. P. 133-137.
10. Sorokoumova, S.N. Cognitive styles and personalization of learning of psychology students // *Bulletin of Minin University*. 2020. Vol. 8. № 1. P. 1-10. doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-10
11. Suroedova E.A. Thinking styles as predictors of students' psychological readiness for innovative activity // *Bulletin of Samara State Technical University. Series "Psychological and Pedagogical Sciences"*. 2021. Vol. 18, № 2. P. 19-30. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2021.2.2.
12. Titsky A.G. Cognitive styles and learning activity. Minsk: VA RB, 2017. 203 p.
13. Kholodnaya M.A. Student's personal cognitive style and individualization of learning // *New values of education*. 2004. № 2. P. 81-88.
14. Chistyakov A.V. Learning styles and improving efficiency of learning activities // *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*. 2021. № 3 (840). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stili-obucheniya-i-povyshenie-effektivnosti-uchebnoy-deyatelnosti>.

Статья поступила в редакцию 14.01.2026 г.

Лудивина Да Граса Фария, Р.И. Хотеева

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей межкультурной коммуникации иностранных студентов в период обучения в вузе. Результаты анализа основных теорий и подходов изучения межкультурной коммуникации в университетской среде в нашей стране и зарубежом за последние десятилетия указывают на то, что межкультурная коммуникация становится важным фактором успешной адаптации иностранных студентов в современной образовательной среде вуза, а позитивное взаимодействие с представителями других культур влияет не только на их академическую успеваемость, но и на психологическое благополучие студентов.

Анализ современных методологических подходов позволил уточнить сущность категории «межкультурные коммуникации», выявить особенности и причинно-следственные связи между характером межкультурной коммуникации и личностным отношением к взаимодействию иностранных студентов в период обучения в Российском вузе.

Цель пилотажного исследования – изучение особенностей межкультурной коммуникации иностранных студентов в период обучения в российском вузе. Основными методами исследования выступили анализ теоретических и экспериментальных исследований, анкетирование студентов для выявления их уровня межкультурной коммуникации (методика М. Беннетта); социологический опрос (интервью); наблюдение за процессом адаптации студентов в университете; фокус-группы с иностранными студентами, статистические методы обработки.

Проведённый качественный анализ выявил тенденции, связанные с барьерами межкультурной коммуникации. Выявлены основные трудности межкультурной коммуникации: страх, замкнутость, подавление эмоций и, единичные случаи буллинга и триболизма, информационного вакуума и отсутствие интереса со стороны местных студентов к культурам сверстников, что усиливает изоляцию и способствует формированию конкурентной, а не поддерживающей среды. Все респонденты подчёркивают важность внедрения программ по развитию межкультурной компетентности среди преподавателей с целью формирования среди них зрелых, поддерживающих сообществ, способствующих взаимопониманию и преодолению трудностей.

Результаты пилотажного исследования указывают на позитивный характер имеющихся межкультурных компетенций у иностранных студентов, но и выделяют ряд субъективных препятствий, над которыми необходимо совместно систематически работать для укрепления коммуникации и межкультурного сосуществования в университете.

Ключевые слова: межкультурные коммуникации; этнос; культурный шок; иностранные студенты; коммуникативная компетентность; языковой барьер; социальная адаптация.

Для цитирования: Лудивина Да Граса Фария, Хотеева Р.И. Основные трудности межкультурных коммуникаций иностранных студентов в период обучения в российском вузе//Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 1. С. 94-102. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_94.

Актуальность. В современном мире образование становится всё более интернациональным, поскольку все чаще современные вузы привлекают студентов из разных стран, что делает вопрос их межкультурного взаимодействия особенно актуальным.

В условиях глобализации и растущей академической мобильности эффективная межкультурная коммуникация становится важным фактором успешной адаптации иностранных студентов в образовательной среде вуза. Позитивное взаимодействие с представителями других культур влияет не только на академическую успеваемость, но

и на психологическое благополучие студентов. Однако многие из них сталкиваются с языковыми барьерами, культурными различиями и трудностями социализации.

В этой связи развитие межкультурной коммуникации представляет собой необходимое условие интеграции иностранных обучающихся в университетское сообщество, а также способствует формированию толерантной образовательной среды. Обращение к данной теме является попыткой проанализировать имеющиеся теоретические и практические современные исследования по данной проблеме с целью выявить характер и

особенности межкультурных коммуникаций у иностранных студентов в период обучения в вузе.

Теоретический анализ.

Основные исследования особенностей кросс-культурных особенностей были сформулированы и представлены в работах таких зарубежных ученых как: Э. Холл, Н. Адлер, Г. Хофстеде, Ф. Тромпенаарс, Р. Льюис, Д. Ливермор, Д. Мацумото, Р. Кадам, что послужило нам отправной точкой для изучения особенностей межкультурной коммуникации иностранных студентов.

В процессе коммуникации каждый участник выступает одновременно и как отдельный индивид, и как член какой-либо социокультурной группы, и как представитель определенного культурного сообщества, и как представитель всего человечества [9, с.132].

Межкультурная коммуникация как социальное явление, процесс, компетенция изучается в таких методологических подходах как: антропологическом, аксиологическом, этно-культурологическом, компетентностном, синергетическом и психологическом. Основоположником культурологического подхода в установлении основных межкультурных различий стал Г. Хофстеде. Его теория культурных измерений повлияла на развитие этнической психологии как отраслевой науки и обосновала влияние культуры общества на ценности, поведение и коммуникации его членов, причем, Г. Хофстеде основывал свои исследования на национальных культурных предпочтениях, а не на индивидуальных культурных предпочтениях.

Анализ эволюции модели культурных измерений, представленный рядом авторов, объясняет межстрановые различия по таким индикаторам развития, как: коррупция, гендерное равенство, смертность на дорогах и на производстве, образовательные достижения, насильственная преступность, подростковая рождаемость, преобладающая структура семьи, уровень инновационной активности и многие другие. [6].

В исследовании А.С. Минаковой указывается, что знание культуры других народов и умение подобрать адекватную и корректную форму поведения и общения по отношению к ее представителям — залог плодотворного и конструктивного взаимодействия между людьми и народами вне зависимости от их расовой, этнической, культурной и религиозной принадлежностей [12, с. 252]. Однако, попадая в страну с иными культурой и традициями иностранные студенты испытывают культурный шок.

По мнению И.А. Пугачёва культурный шок — это эмоциональный или физический дискомфорт, дезориентация индивида, вызванная попаданием в иную культурную среду, столкновением

с другой культурой, незнакомым местом. [8, с.22]. Основным барьером для успешной социокультурной адаптации иностранных студентов становится языковой барьер, «от которого зависит преодоление двух других барьеров — межкультурного и академического» [3, с. 108–118].

Межкультурная коммуникация — неотъемлемая часть современного университетского мира, где обучение выходит за пределы академических знаний и становится школой жизни в глобальном обществе. Е.А. Антюховой указываются необходимые навыки глобальной компетенции: межкультурное общение, способность работать совместно с различными группами из местных и международных сообществ; использование критического мышления и рефлексии для исследования проблем глобального значения; уважение и открытость к различиям, разнообразию и множественным точкам зрения; сочувствие и приверженность правам человека; социальная справедливость; забота о мире и его будущем [2, с.21].

В исследовании Г.П. Ивановой Г.П., Н.Н. Ширковой этнокультурных ценностей у иностранных студентов в контексте социокультурной адаптации были определены их критерии сформированности после преодоления «периода кризиса»: оптимизация межкультурного взаимодействия студентов-представителей различных этносов, толерантное отношение к ценностям и культурным особенностям другого народа, уважение к своему родному народу, наличие положительной мотивации для взаимодействия в рамках поликультурного образования, этнокультурную идентификацию, постоянное этнокультурное самообразование [4, с.150].

Н.А. Мартынова указывает, что в процессе межкультурной коммуникации каждый человек одновременно решает две важнейшие проблемы — стремиться сохранить свою культурную идентичность и включиться в чужую культуру. Комбинация возможных вариантов решения этих проблем определяет четыре основные формы межкультурной коммуникации: прямую, косвенную, опосредованную и непосредственную [5, с.148].

Для вуза важно формировать такую среду, где преобладает интегративный подход — через межкультурный диалог, открытость и уважение к различиям обучающихся.

Межкультурный диалог относится к наиболее значимым в культурной динамике инструментам культурной коммуникации. Он трансформирует культурные паттерны — модели социального действия и формы социальной организации, типы мировоззрения и системы ценностей. диалог культур способствует становлению новых форм культурно-творчества и образов жизни [7, с.148].

Однако успешный диалог возможен только при наличии соответствующих условий:

1. Создание инклюзивной образовательной среды, где каждый студент чувствует себя принятым и уважаемым.

2. Проведение культурных мероприятий, где студенты могут презентовать свою культуру (фестивали, кулинарные вечера, презентации).

3. Совместные учебные проекты, стимулирующие сотрудничество и взаимопонимание.

В контексте психолого-педагогического подхода проводились исследования адаптации студентов через призму личностных и образовательных факторов.

Психолого-педагогическая поддержка студентов-иностранцев может реализовываться в рамках основных психологических подходов, опираясь на научно-психологические методики, направленные на предупреждение и разрешение вопросов, возникающих на данном этапе становления личности приезжего. [1, с.57-58].

В ходе формирования межкультурной коммуникации личность взаимодействует с новой разноплановой социальной и культурной средой, приспосабливаясь при этом к специфике этнических и нравственно-психологических особенностей, преодолевая социальные и религиозные барьеры, развивая способности к новым формам деятельности и поведения. Качественная адаптация студентов-иностранцев в итоге влияет на уровень, результативность и эффективность образовательного процесса в целом [10, с.174].

В исследовании этнокультурной коммуникации иностранных студентов указывается, что особое место занимает их общение с гражданами местного сообщества вне университета. У более половины студентов (54%) с местным населением складываются хорошие отношения, 31% студентов – нормальные. Вместе с этим, у 7% студентов отношения сложились не очень хорошо, у 4% – плохо, 4% – затруднились с ответом [11, с.49]. Таким образом, выделим основные трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты, особенно в начале обучения в вузе:

- языковой барьер (трудности в понимании устной речи на лекциях, особенно с местным акцентом или терминологией); страх говорить, ошибки в речи, опасение быть непонятым; проблемы с письменными работами (эссе, тесты, экзамены);

- культурный шок (различия в нормах поведения, манерах, межличностной дистанции; непривычный стиль преподавания; разные представления о вежливости, пунктуальности,

уважении; ощущение потерянности, изоляции, недопонимания);

- социальная адаптация (сложности в установлении контактов с местными студентами; ощущение одиночества, особенно при отсутствии друзей из своей страны; возможные случаи стереотипов, предвзятости или даже дискриминации; непонимание шуток, иронии, культурных аллюзий);

- учебные трудности как неизвестные форматы оценивания (эссе, групповые проекты, презентации); нехватка навыков самостоятельной учёбы и тайм-менеджмента; различия в системе образования: кредиты, баллы, расписания; неуверенность в обращении за помощью (не знают, к кому и как обратиться);

- финансовые и бытовые проблемы (высокие расходы на жильё, питание, учебные материалы; необходимость совмещать учёбу и подработку);

- адаптация к новым условиям жизни (транспорт, климат, еда); отсутствие семьи рядом как фактор психологического давления;

- психоэмоциональные трудности (стресс и тревожность, особенно в первые месяцы; ностальгия по дому, культуре, семье; страх не справиться с учёбой; иногда — депрессия или эмоциональное выгорание).

Таким образом, адаптация иностранных студентов к образовательному процессу в высшем учебном заведении зависит от множества факторов, влияющих на развитие и становление личности. Анализ существующих подходов к пониманию формирования межкультурной коммуникации и основные трудности, с которыми сталкиваются, иностранные студенты в период обучения в Российском вузе стали теоретическим основанием для проведения нами пилотажного исследования.

Результаты пилотажного исследования. Пилотажное исследование проводилось с использованием google-формы. Участниками пилотажного исследования стали студенты 2–4 курсов, представляющие разные страны (размер выборки — 30 человек), обучающиеся по специальности «Лечебное дело», в возрасте от 20 до 25 лет. Основными методами исследования выступили анализ, обобщение и структурирование результатов теоретических, эмпирических и экспериментальных современных исследований, а также анкетирование студентов для выявления их уровня межкультурной с коммуникации (по методике М. Беннетта); социологический опрос (интервью) среди иностранных студентов; наблюдение за процессом адаптации студентов в университете; фокус-группы с иностранными студентами.

Целью эмпирического этапа исследования стало выявление особенностей межкультурной коммуникации иностранных студентов в процессе их обучения в вузе, а также трудностей, с которыми они сталкиваются при адаптации к новой социокультурной среде. Перед началом эмпирического этапа был проведён теоретический обзор научных исследований межкультурной коммуникации. Выявлены следующие положения:

- Уровни межкультурной чувствительности (модель М. Беннета): от этноцентризма к этноплюрализму.

- Культурные измерения (индекс дистанции власти, коллективизм vs. индивидуализм), влияющие на стиль общения студентов.

- Понятие прагматического шока (Oberg): даже при владении языком возникают трудности в интерпретации невербальных сигналов и юмора.

- Роль контекста неформального взаимодействия (клубы, студенческие проекты) в ускорении адаптации и снижении изоляции. Эти теоретические основы легли в основу дизайна анкеты, интервью-гайда и сценария фокус-группы.

Результаты анкетирования. В исследовании приняли участие 30 иностранных студентов КГУ, обучающихся преимущественно на факультетах медицинского профиля. Респонденты представляли различные страны, включая Анголу, Таджикистан, Киргизию, Мали и другие. Методом сбора данных являлось анкетирование. Была разработана анкета, включающая как закрытые, так и открытые вопросы, направленные на выявление уровня чувствительности к культурным различиям, степени адаптации, уровня межкультурной терпимости, а также личного отношения к представителям других культур.

Анкетирование проводилось в онлайн формате. Участникам предлагалось ответить на 17 утверждений по шкале Лайкерта (от 1 – «полностью не согласен» до 5 – «полностью согласен»), а также на два открытых вопроса, касающихся их личного опыта адаптации и взаимодействия с представителями других культур. Анонимность респондентов была гарантирована. Данные были обработаны с использованием методов описательной статистики и качественного анализа. Нами были проанализированы следующие показатели, которые стали основой для получения дальнейшей информации о этническом характере выборки, ее академическом составе и профиле подготовки.

Демографические и академические данные показали, что основные страны происхождения иностранных следующие: большинство студентов из Анголы (41,2% от выборки); остальные студенты приезжают из стран Африки и Центральной

Азии, таких как Таджикистан, Кыргызстан и Мали. Студенты из стран с низким представительством (например, один студент) может чувствовать себя более изолированным и представляет группу риска для выстраивания адекватных межкультурных коммуникаций и успешной адаптации в период начало обучения в ВУЗе. Основные представители выборки — это студенты Медицинского института. Обучение и профессиональная подготовка получения специальности врача в Российских вузах всегда была престижной и социально значимой, однако является очень интеллектуально затратной (прежде всего, это овладение специальными медицинскими знаниями и терминологией) и потребует от студентов наличия личностных и профессиональных ресурсов.

Таким образом, у этих студентов могут возникнуть такие трудности как: большая рабочая нагрузка, сложный терминологический словарный запас на русском языке и академические требования и дисциплина, что усугубляют трудности межкультурной адаптации. В данной выборке преобладают иностранные студенты из Анголы и Таджикистана, большинство испытуемых, участвующих в анкетировании – это студенты 3-х курсов, при чем у нас почти отсутствуют данные об участии иностранных студентов 1 курса в опросе.

Результаты по методике Беннета «Оценка межкультурной способности» (модель Беннета). Каждый пункт был интерпретирован на основе тенденций:

1: Дискомфорт в новой культурной среде. Были получены нейтральные или дискордантные ответы (52,9%). Большинство уже имеют определенный уровень адаптации.

Это говорит о прогрессе в инкультурации, принятии чужих культурных норм и ценностей, поскольку всего лишь 11,8% респондентов испытывают дискомфорт от общения с участниками процесса обучения, являющимися носителями новой культурной среды.

2. Ответы на вопрос анкеты о культурном превосходстве своей страны распределились следующим образом: «Вера в собственное культурное превосходство» наблюдается у 23,5 % респондентов, согласны или полностью согласны 11,8% студентов.

В данной ситуации уже возникает проблема адекватной оценки чужой культуры, т.к. студенты с этноцентрическим взглядом, как правило, испытывают больше трудностей с интеграцией. В данном случае мы можем предложить осуществить педагогические вмешательства в культурный релятивизм.

3. В ответах на вопрос «О предпочтении общению с людьми из их собственной культуры»,

мы получили достаточно высокий результат (64,7% от выборки), который указывает на имеющуюся низкую аффективную межкультурную компетентность, т.е. сниженный эмоциональный комфорт с «другими». Таким образом, возникает группа риска, куда вошли студенты, избегающие межкультурного взаимодействия, не стремящиеся развивать социальные навыки за пределами своей этнической группы.

4. В ответах на вопрос о «Вере в равенство и ценность всех культур» полностью согласны с данным утверждением 58,8% выборки студентов, что является прочной основой для развития межкультурной коммуникации.

5. Распределение ответов на вопрос «О возможности понять традиции и обычаи других людей» показали, что положительную предрасположенность к инкультурации, что также указывает на когнитивное открытие (58,8% общей от выборки респондентов).

6. Распределение ответов на вопрос «О возможности изучения других культур через общение» показали, что суммарно 70,5% респондентов согласны или полностью согласны с тем утверждением, что есть возможность получить новые знания в процессе общения со студентами, представителями другой нации, что указывает на имеющуюся положительную установку на межкультурное взаимодействие, способствующее в дальнейшем уже успешной адаптации иностранных студентов в процессе обучения в ВУЗе.

7. Распределение ответов на вопрос «Легкость адаптации к новым культурам» показало, что около 70,6% респондентов выразили согласие, т.е. у большинства из них есть адаптивные стратегии, которые помогают им быстрее включиться в новую для них этническую среду, однако важно признать, что 4 студента все еще находятся в нейтральной или отрицательной зоне, что может составить вторичную группу риска.

8. Распределение ответов на вопрос о «Трудности с принятием разных точек зрения» показало, что 23,5% полностью согласны; 23,5% не согласны с данным высказыванием, что указывает на полярность взглядов в группе, т.е. часть студентов хорошо разбирается в противоречиях процесса общения, другая часть представляет сопротивление взглядам других людей, что создает вызов эффективному межкультурному общению.

9. Распределение ответов на вопрос об «Усилиях говорить на местном языке» показало, что около 88,3% респондентов стремятся общаться на местном языке, студенты понимают, что часто принятие требований об использовании иностранного языка обусловлено необходимостью как овладение спецификой

профессиональной подготовки, так и личностными контактами с одногруппниками. Таким образом, это достаточно сильный инструмент лингвистической инкультурации, поскольку успешная интеграция усиливается за счет овладения языком.

10. Распределение ответов на вопрос об «Интересе к дружбе с представителями разных культур» 88,2% респондентов ответили положительно, что указывает на высокий потенциал возможности иностранных студентов интегрироваться в новую образовательную среду посредством межличностных отношений. Это является хорошим ресурсом для проведения мультикультурных мероприятий и организации совместных проектов.

Также анкета затрагивала вопросы, связанные с основными трудностями в адаптации иностранных студентов в период обучения в ВУЗе. Открытые ответы показали наличие проблем межкультурального и психологического характера:

1. Наличие лингвистического барьера (упомянули более 60% респондентов выборки);
2. Случаи предвзятости (3% ответов респондентов);
3. Климатический и культурный шок;
4. Социальная тревожность и страх быть отвергнутым;
5. Одиночество, изоляция.

Самая чувствительная к установлению адекватных межкультурных коммуникаций является часть студентов, подвергшиеся явной или скрытой дискриминации. Это влияет на стабильность их самооценки и ставит под угрозу открытость студентов межкультурному опыту. При оценке своей связи с представителями других культур ответы респондентов варьируются. Большинство испытуемых сообщают о наличии у себя положительного или конструктивного коммуникативного опыта, уделяя особое внимание взаимному стремлению к взаимопониманию. Таким образом, мультикультурное взаимодействие приветствуется респондентами, но все же имеет место неуверенность или ограничения в коммуникациях, что требует внешнего управляемого межкультурного посредничества в образовательной среде.

Результаты социологического опроса (интервью) среди иностранных студентов с использованием метода наблюдения за процессом адаптации студентов в университете с целью анализа межкультурной адаптации иностранных студентов КГУ отражают восприятие культурных различий, наличие барьеров в коммуникации и выделение факторов, способствующих межкультурной интеграции в учебную среду. Были использованы

как открытые в форме интервью вопросы. Дополнительно проводилось наблюдение за поведением студентов в учебной и внеучебной среде. Ключевые вопросы исследования:

6. С какими трудностями сталкиваются иностранные студенты в процессе адаптации к университетской жизни в России?

7. Какие формы дискриминации и предвзятости наиболее часто встречаются в университетской среде?

8. Как преподаватели и российские студенты способствуют (или наоборот, мешают) процессу культурной интеграции?

9. Какие барьеры наиболее существенно влияют на межкультурную коммуникацию? (языковые, культурные, социальные, психологические)

10. Замечают ли студенты какую-либо институциональную поддержку со стороны университета в вопросах интеграции?

11. Какие стратегии преодоления межкультурных трудностей используют сами студенты?

12. Какие предложения дают иностранные студенты для улучшения межкультурного взаимодействия и интеграции?

Анализ ответов студентов, полученных в ходе интервью, показали, что:

1. Все респонденты относятся к различным этническим группам Анголы (Банту, Чокве, Овимбунду, Баконго). (100%).
2. 80% испытуемых имеют проблемы с адаптацией, это проявляется в таких состояниях как: присутствует ситуационный страх, повышенная эмоциональность, а также легкое равнодушие и низкий интерес со стороны местных студентов.
3. Имеются явления буллинга (в ответах упоминается как проблема, связанная с изоляцией или отсутствием поддержки) у 60% испытуемых.

4. Наличие триболизма и культурных различий (отмечено, что племенная принадлежность влияет на межличностное поведение и восприятие у 40% испытуемых).

5. Наличие информационного вакуума (студенты другой культуры, по мнению респондентов, не проявляют интереса к получению информации о других культурах. (80%)

6. Советы новым студентам: найти поддержку в учебном коллективе, быть осознанным в своих целях, несмотря на трудности обучения на чужбине (100%).

В состав фокус-группы вошли иностранные студенты. Целью изучения фокус-группы стало глубинное понимание проблем возникновения межкультурных коммуникаций иностранных студентов в период обучения в ВУЗе, их субъективных трудностей. Выделим главные конструктивные и деструктивные инсайты в ответах респондентов. К деструктивным инсайтам мы можем отнести следующее:

– чувство инаковости: «культурные зеркала» отсутствуют — усугубляет изоляцию в учебной и внеучебной деятельности (на занятиях и переменах);

– прагматический шок в действии: даже знакомые слова не всегда помогают, когда речь идёт о шутках и идиомах.

Конструктивные инсайты включают в себя:
 – роль неформальных сообществ в жизни иностранных студентов (студенческие кружки и мероприятия) – ключ к включению в «свой» круг;

– проявление языковой эмпатии (преподаватели, говорящие медленнее и проще, существенно снижают тревогу студентов).

Полученные результаты позволили нам синтезировать полученные данные и представить их в таблице 1.

Таблица 1 – Конструктивные и деструктивные инсайты в ответах респондентов (в%)

Аспект	Основной вывод	Психологическое значение
Этноцентризм	35% студентов склонны к культурному превосходству	Свидетельствует о внутренней защите идентичности в новой среде; при отсутствии поддержки может вести к отчуждению и межгрупповым конфликтам.
Языковая адаптация	88% активны в изучении языка	Является не только инструментом общения, но и показателем мотивации к интеграции и снижению тревоги в чужой среде.
Социальная изоляция	60% чувствуют себя изолированными	Провоцирует снижение самооценки, ощущение непринадлежности, влияет на академическую мотивацию и психоэмоциональное состояние.
Системные барьеры	дискриминация и буллинг	Формируют устойчивую установку на недоверие, усиливают стресс адаптации, приводят к эмоциональному выгоранию и деперсонализации.
Эффективные стратегии	внеклассные мероприятия, групповая работа	Поддерживают формирование социальной сети, снижают тревожность, укрепляют чувство общности и взаимного принятия.

Общий вывод:

Была выявлена малая группа риска: это изолированные студенты, сталкивающиеся с явлением этноцентризма. Большинство студентов демонстрируют положительную динамику адаптационных изменений, но с есть студенты с трудностями адаптации в основном через язык при стремлении к установлению дружеских связей. Большинство студентов выстраивают адекватные межкультурные коммуникации, но при этом требуют институциональной поддержки для полного раскрытия потенциала в студенческом сообществе.

Проведённый качественный анализ выявил устойчивые тенденции, связанные с барьерами межкультурной адаптации. Участники исследования принадлежат к различным этническим и культурным группам, что подчёркивает этнокультурное многообразие даже среди иностранных студентов в одном университете. Основными трудностями адаптационного процесса являются: страх, замкнутость, подавление эмоций и отчуждение со стороны российских студентов.

К проблемным вопросам в формировании адекватной межкультурной коммуникации как факторами дополнительной социальной уязвимости иностранных студентов мы относим явления буллинга и триболизма. Важным элементом становится информационный вакуум и отсутствие интереса со стороны местных студентов к культурам сверстников, что усиливает изоляцию и способствует формированию конкурентной, а не поддерживающей среды. Все респонденты подчёркивают важность внедрения программ по развитию межкультурной компетентности среди преподавателей, также была выдвинута чёткая рекомендация — формирование зрелых, поддерживающих сообществ, способствующих взаимопониманию и преодолению трудностей.

Группа риска: на основании качественных и количественных ответов мы смогли выделить группу риска студентов, которые:

1. Чувствуют себя некомфортно в новых культурных условиях (почти 30% участников), и они утверждают, что им легче общаться только с людьми из их собственной культуры (65%), и есть трудности принятия различных точек зрения (47%).

2. Они указывают на языковые и расовые предрассудки как на основные трудности, такие как они испытали культурный шок и отсутствие сочувствия со стороны иностранцев.

3. Есть студенты, которые более склонны к эмоциональной изоляции, низкой самооценке отношений и снижению вовлеченности в университетскую деятельность, что может поставить под угрозу их психическое здоровье и академические успехи.

Таким образом, даже если группа в целом демонстрирует потенциал для развития межкультурной компетентности, существует уязвимая подгруппа, требующая неотложного внимания. Конкретные меры, направленные на эмоциональное восприятие, языковую поддержку и подготовку учителей по межкультурной чувствительности, имеют важное значение для предотвращения маргинализации этих студентов и содействия более глубокой и здоровой интеграции в университетскую среду. Таким образом мы можем предложить мероприятия для иностранных студентов, обучающихся в ВУЗе: интерактивные и интегративные мероприятия (например, игры, групповая работа); профилактика расизма как форма борьбы с антисоциальным явлением в образовательной среде, этнокультуральная подготовка профессорско-педагогического состава.

В целом, можно утверждать, что результаты пилотажного исследования указывают на успешность формирования процесса адаптации, развитие необходимых межкультурных компетенций, но и выделяют ряд субъективных препятствий, над которыми необходимо совместно систематически работать для укрепления коммуникации и межкультурного сосуществования в университете.

Список литературы:

1. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Генердукаева З.Ш. Межкультурная социально-психологическая адаптация студентов в полиэтническом образовательном пространстве вуза // Российский психологический журнал. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-studentov-v-polietnicheskom-obrazovatelnom-prostranstve-vuza> (дата обращения: 18.10.2025). с.57-58.
2. Антохова Е.А. Развитие глобального гражданства как императив глобальной образовательной политики // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2020. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-globalnogo-grazhdanstva-kak-imperativ-globalnoy-obrazovatelnoy-politiki> (дата обращения: 03.12.2025). Развитие глобального гражданства как императив глобальной образовательной политики // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2020. №6. URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-globalnogo-grazhdanstva-kak-imperativ-globalnoy-obrazovatelnoy-politiki> (дата обращения: 03.12.2025). с. 19–24.
3. Береговая О.А., Лопатина С.С., Отургашева Н.В. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 108–118. doi: 10.32744/pse.2019.2.9
 4. Иванова Г.П., Ширкова Н.Н. Формирование этнокультурных ценностей у иностранных студентов в контексте социокультурной адаптации // Акмеология. 2016. №2 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-etnokulturnyh-tsennostey-u-inostrannyh-studentov-v-kontekste-sotsiokulturnoy-adaptatsii> (дата обращения: 18.10.2025).
 5. Мартынова Н.А. Межкультурная коммуникация как особый вид общения // ОНВ. 2007. №2 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-kak-osobyiy-vid-obsheniya-1> (дата обращения: 15.11.2025). с.148.
 6. Минков М., Соколов Б., Ломакин И. Эволюция модели культурных измерений Хофстеде: параллели между объективной и субъективной культурой // Социологическое обозрение. 2023. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-modeli-kulturnyh-izmereniy-hofstede-paralleli-mezhdu-obektivnoy-i-subektivnoy-kulturoy> (дата обращения: 24.11.2025).
 7. Ореховская Н.А., Ялозина Е.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ» // Власть. 2020. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-ponyatiya-mezhkulturnyy-dialog> (дата обращения: 03.12.2025)., с.148.
 8. Пугачёв И.А. Этнокультурная адаптация иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в России // Русистика. 2012. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-adaptatsiya-inostrannyh-uchaschihsya-k-usloviyam-zhizni-i-obucheniya-v-rossii> (дата обращения: 24.11.2025). с.22.
 9. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Т. 10. № 1. С. 125–139.
 10. Шамовская Т.В., Алимова Д.Б. Межкультурная коммуникация как условие социокультурной адаптации иностранных студентов в процессе обучения в вузе // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. №1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-kak-uslovie-sotsiokulturnoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-v-protseesse-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 18.10.2025). с.174.
 11. Шмарион Ю.В., Болд Г. Проблемы этнокультурной коммуникации иностранных студентов в региональном вузе // Научный результат. Социология и управление. 2016. №2 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-etnokulturnoy-kommunikatsii-inostrannyh-studentov-v-regionalnom-vuze> (дата обращения: 18.10.2025). с.49.
 12. https://elar.ufru.ru/bitstream/10995/83619/1/978-5-7996-29410_2019_44.pdf?ysclid=misjhdpuyk870215976 Минакова, с. 252.

Ludivina Da Graca Faria, R.I. Khoteeva

MAIN DIFFICULTIES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS DURING THEIR STUDIES AT RUSSIAN UNIVERSITY

Abstract. The article is devoted to the analysis of foreign students' features of intercultural communication during their studies at the university. The results of the analysis of the main theories and approaches to the study of intercultural communication in the university environment in our country and abroad over the past decades indicate that intercultural communication is becoming an important factor in the successful adaptation of foreign students in the modern university educational environment, and positive interaction with representatives of other cultures affects not only students' academic performance, but also their psychological well-being.

The analysis of modern methodological approaches has made it possible to clarify the essence of the category "intercultural communication", to identify the features and causal relationships between the nature of intercultural communication and the personal attitude to interaction of foreign students during their studies at a Russian university.

The purpose of the pilot research is to study the peculiarities of intercultural communication of foreign students during their studies at a Russian university. The main research methods were the analysis of theoretical and experimental studies, student questionnaires to identify their level of intercultural communication (M. Bennett's method); a sociological survey (interview); observation of the students' adaptation process at the university; focus groups with international students, statistical processing methods.

The qualitative analysis revealed trends related to barriers for intercultural communication. The main difficulties of intercultural communication are revealed: fear, isolation, suppression of emotions and isolated cases of bullying and tribalism, information vacuum and lack of interest on the part of local students in peer cultures, which increases isolation and contributes to the formation of a competitive rather than supportive environment. All respondents emphasize the importance of implementing programs to develop intercultural competence among teachers in order to form mature, supportive communities among them that promote mutual understanding and overcoming difficulties.

The results of the pilot study indicate the positive nature of the existing intercultural competencies among international students but also identify a number of subjective obstacles that need to be systematically worked on together to strengthen communication and intercultural coexistence at the university.

Keywords: intercultural communications; ethnicity; culture shock; foreign students; communicative competence; language barrier; social adaptation.

References:

1. Abakumova I.V., Kagermazova L.Ts., Generdukaeva Z.Sh. Intercultural socio-psychological adaptation of students in multiethnic educational space of university // Russian Psychological journal. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-studentov-v-politicheskom-obrazovatelnom-prostranstve-vuzov> (date of application: 18.10.2025). P. 57-58.
2. Antyukhova E.A. Development of global citizenship as imperative of global education policy // Humanitarian Sciences. Bulletin of Financial University. 2020. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-globalnogo-grazhdanstva-kak-imperativ-globalnoy-obrazovatelnoy-politiki> (date of application: 03.12.2025). Development of global citizenship as imperative of global educational policy // Humanities. Bulletin of the Financial University. 2020. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-globalnogo-grazhdanstva-kak-imperativ-globalnoy-obrazovatelnoy-politiki> (date of application: 03.12.2025). P. 19–24.
3. Beregovaya O.A., Lopatina S.S., Oturgasheva N.V. Barriers of foreign students' sociocultural adaptation in Russian universities // Prospects of science and education. 2019. № 2 (38). P. 108–118. doi: 10.32744/pse.2019.2.9
4. Ivanova G.P., Shirikova N.N. Formation of ethnocultural values among foreign students in context of sociocultural adaptation // Acmeology. 2016. № 2 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-etnokulturnykh-tsennostey-u-inostrannykh-studentov-v-kontekste-sotsiokulturnoy-adaptatsii> (date of application: 18.10.2025).
5. Martynova N.A. Intercultural communication as special type of communication // ONV. 2007. № 2 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-kak-osobyy-vid-obscheniya-1> (date of application: 15.11.2025). P. 148.
6. Minkov M., Sokolov B., Lomakin I. Evolution of Hofstede's model of cultural dimensions: parallels between objective and subjective culture // Sociological review. 2023. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-modeli-kulturnykh-izmereniy-hofstede-paralleli-mezhdu-obektivnoy-i-subektivnoy-kulturoy> (date of application: 24.11.2025).
7. Orekhovskaya N.A., Yalozina E.A. Theoretical aspects of “intercultural dialogue” concept // Vlast. 2020. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-ponyatiya-mezhkulturnyy-dialog> (date of application: 03.12.2025)., P. 148.
8. Pugachev I.A. Ethnocultural adaptation of foreign students to living and studying conditions in Russia // Russian studies. 2012. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-adaptatsiya-inostrannykh-uchaschihsya-k-usloviyam-zhizni-i-obucheniya-v-rossii> (date of application: 24.11.2025). P. 22.
9. Sadokhin A.P. Intercultural competence: concept, structure, ways of formation // Journal of Sociology and Social Anthropology. 2007. Vol. 10. № 1. P. 125–139.
10. Shamovskaya T.V., Alimova D.B. Intercultural communication as condition for sociocultural adaptation of foreign students during their studies at university // Professional education in Russia and abroad. 2019. № 1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-kak-uslovie-sotsiokulturnoy-adaptatsii-inostrannykh-studentov-v-protse-sses-obucheniya-v-vuzov> (date of application: 18.10.2025). P. 174.
11. Shmarion Yu.V., Bold G. Problems of ethnocultural communication of foreign students at regional university // Research result. Sociology and Management. 2016. № 2 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problems-etnokulturnoy-kommunikatsii-inostrannykh-studentov-v-regionalnom-vuzov> (date of application: 18.10.2025). P. 49.
12. https://elar.ufrfu.ru/bitstream/10995/83619/1/978-5-7996-29410_2019_44.pdf?ysclid=misjhdpuyk870215976 Minakova, P. 252.

Е. С. Евмененко
**ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
И УСПЕШНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЛЕЧЕБНОЕ ДЕЛО»**

Аннотация. Цель исследования — выявить влияние индивидуально-типологических особенностей личности абитуриентов на успешность их профессионального становления в медицинской сфере. Актуальность обусловлена противоречием между массовым притоком абитуриентов в медицинские образовательные организации и сохраняющимся дефицитом квалифицированных кадров в здравоохранении, что ставит под сомнение эффективность отбора по психологическим критериям. В исследовании участвовали 90 студентов первого курса специальности «Лечебное дело» (2019–2020 гг.). Спустя 4–5 лет выборка была ретроспективно разделена на две группы: продолжающие профессиональную деятельность в медицине (группа 2, n = 60) и покинувшие отрасль (группа 1, n = 30). Применены методики: «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова), шкала тревожности Спилбергера–Ханина, индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик (ИТО). Статистическая обработка выполнена с использованием U-критерия Манна–Уитни ($p > 0,05$). Результаты показали отсутствие статистически значимых различий между группами по мотивационной структуре (доминирование внутренних мотивов: 63,3% в группе 1 и 66,7% в группе 2), уровню личностной тревожности (высокий уровень у 50% и 46,7% соответственно) и профилю акцентуаций (преобладание тревожности, интроверсии, агрессивности). Полученные данные свидетельствуют, что исходные индивидуально-психологические характеристики абитуриентов не являются предикторами профессиональной реализации в медицине. Вывод: приоритет следует сместить с жёсткого психологического отбора на усиление развивающего потенциала образовательной среды, качество профориентации и интеграцию учебного процесса с реальными условиями работы медицинских учреждений.

Ключевые слова: профессиональное становление, профпригодность, индивидуально-типологические особенности, мотивация выбора профессии, медицинское образование.

Для цитирования: Евмененко Е.С. Индивидуально-типологические особенности и успешность профессионального становления студентов, обучающихся по специальности «лечебное дело» // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2026. Т. 9. № 1. С. 103-107. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_103.

Введение

Современная система здравоохранения России сталкивается с устойчивым дефицитом медицинских кадров на фоне высокой конкурсной ситуации при поступлении в медицинские образовательные организации. Данное противоречие указывает на неэффективность существующих механизмов отбора и подготовки специалистов. Введение обязательного психологического тестирования абитуриентов среднего медицинского образования (Приказ Минобрнауки РФ № 1422 от 30.12.2013) предполагало повышение качества отбора за счёт выявления профессионально важных качеств: коммуникативных способностей, эмоциональной устойчивости, развитых познавательных процессов [1, 13, 14]. Однако эмпирические данные о прогностической валидности этих показателей для успешности профессионального становления остаются противоречивыми [2, 12].

Теоретический анализ позволяет выделить три ключевых блока требуемых качеств: коммуникативный (общительность, эмпатия), эмоционально-волевой (стрессоустойчивость, самообладание) и когнитивный (внимание, память) [2, 12, 14]. Вместе с тем, исследования показывают, что значительная часть профессионально важных качеств формируется в процессе обучения и профессиональной практики, а не является врождённой предпосылкой [5, 7]. Особенно это актуально для юношеского возраста (16–18 лет), характеризующегося лабильностью личностных черт и высокой пластичностью психики [9].

Цель настоящего исследования — оценить прогностическую значимость индивидуально-типологических особенностей первокурсников для их последующей профессиональной реализации в медицинской сфере.

Методология исследования

Исследование выполнено в два этапа. На первом этапе (2019–2020 гг.) проведено

психодиагностическое обследование 90 студентов первого курса специальности «Лечебное дело» медицинского колледжа. На втором этапе (2024 г.) осуществлён ретроспективный анализ профессиональных траекторий выпускников. В выборку вошли 90 респондентов; исключены лица, отчисленные в период обучения ($n = 12$) и находящиеся в отпуске по уходу за ребёнком ($n = 8$), так как их профессиональный статус остаётся открытым. Финальная выборка составила 70 человек, разделённых на две группы: группа 1 — выпускники, не работающие в медицине ($n = 30$); группа 2 — продолжающие профессиональную деятельность в отрасли ($n = 40$).

Использованные методики:

1. «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова) — для оценки структуры профессиональной мотивации;

2. Шкала реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина);
 3. Индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик (ИТО) — для выявления акцентуаций характера.

Статистическая обработка выполнена в SPSS 25 с использованием U-критерия Манна–Уитни. Уровень статистической значимости принят $p < 0,05$. Исследование проведено с соблюдением этических норм: участникам разъяснены цели исследования, получено информированное согласие.

Результаты исследования:

Анализ мотивационной структуры выявил доминирование внутренних мотивов в обеих группах (табл. 1). Статистически значимых различий между группами не обнаружено ($*U^* = 582$, $*p^* = 0,71$).

Таблица 1 – Структура мотивации выбора профессии у студентов (% , $n = 70$)

Тип мотива	Группа 1 ($n = 30$)	Группа 2 ($n = 40$)
Внутренний социально значимый	43,3	46,7
Внутренний личностный	20,0	20,0
Внешний позитивный	26,7	23,3
Внешний негативный	10,0	10,0

Уровень личностной тревожности оказался сопоставимым в обеих группах (табл. 2). Высокий уровень тревожности зафиксирован у каждого второго респондента, что соответствует

возрастной норме для юношеского периода [9]. Различия по критерию Манна–Уитни незначимы ($*U^* = 568$, $*p^* = 0,64$).

Таблица 2 – Распределение студентов по уровню личностной тревожности (% , $n = 70$)

Уровень тревожности	Группа 1 ($n = 30$)	Группа 2 ($n = 40$)
Высокий	50,0	46,7
Умеренный	30,0	33,3
Низкий	20,0	20,0

По данным ИТО (Индивидуально-психологический опросник) наиболее выраженными акцентуациями в обеих группах стали тревожность, интроверсия и агрессивность (табл. 3). Отмечено наличие компенсаторных пар

(интроверсия–экстраверсия, ригидность–лабильность), что типично для периода юношеской адаптации [9]. Статистически значимых межгрупповых различий не выявлено ($*p^* > 0,05$ по всем шкалам).

Таблица 3 – Гармонично выраженные акцентуации характера у студентов первого курса (% , $n = 70$)

Акцентуация	Группа 1 ($n = 30$)	Группа 2 ($n = 40$)
Тревожность	50,0	30,0
Интроверсия	35,7	30,0
Агрессивность	35,7	43,3
Ригидность	14,3	43,3

Обсуждение результатов

Полученные данные опровергают гипотезу о том, что выраженность «профессионально важных» качеств при поступлении предопределяет успешность профессионального становления. Отсутствие значимых различий между группами по всем измеренным параметрам указывает на ограниченную прогностическую ценность психологического отбора абитуриентов в медицинские специальности.

Высокая доля внутренних мотивов у первокурсников согласуется с данными о психологической готовности к профессии [7]. Однако, как показывают параллельные исследования автора, к третьему курсу наблюдается резкое снижение мотивации под влиянием практик, условий труда и взаимодействия с медицинскими учреждениями. Это подтверждает тезис о ведущей роли ситуативных и социально-экономических факторов (условия труда, оплата, поддержка со стороны коллектива) в сохранении кадров [3, 8].

Высокий уровень тревожности у половины выборки не препятствовал профессиональной реализации части выпускников. Более того, исследования указывают на положительную связь умеренной тревожности с дисциплинированностью и ответственностью в профессиональной деятельности [3]. Это ставит под

сомнение целесообразность отсеивания абитуриентов по данному критерию.

Наличие акцентуаций характера в юношеском возрасте следует рассматривать как вариант нормы адаптационного развития, а не как патологию [9]. Формирование гармоничной личности происходит в процессе профессиональной социализации при условии поддерживающей образовательной среды.

Заключение

1. Индивидуально-типологические особенности студентов-медиков при поступлении не обладают прогностической валидностью для оценки их будущей профессиональной реализации.

2. Профессионально важные качества формируются преимущественно в процессе обучения и практики, а не являются врождёнными предпосылками.

3. Для снижения кадрового дефицита в здравоохранении целесообразен переход от жёсткого психологического отбора к:

— усилению развивающего потенциала образовательных программ;

— повышению качества профориентации с реалистичным представлением о профессии;

— укреплению связей между образовательными организациями и работодателями для обеспечения преемственности обучения и практики.

Список литературы:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 декабря 2013 г. N 1422 "Об утверждении Перечня вступительных испытаний при приеме на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования по профессиям и специальностям, требующим у поступающих наличия определенных творческих способностей, физических и (или) психологических качеств" // <https://base.garant.ru/70581470/>.
2. Бобер Е.А. Специфика профессиональных личностных особенностей студентов медицинского колледжа как фактор качества подготовки специалиста / Е. А. Бобер. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2013. - №3 (50). – С. 460-463.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 2-е издание. – СПб: Питер, 2008. – 338 с.
4. Евмененко Е.С., Юматова Ю.В. Коммуникативные особенности студентов медицинского колледжа: опыт изучения и оценки // Молодежь – психологии: исследовательские практики и проекты. Материалы Региональной научно-практической студенческой конференции 5-6 декабря 2019 г. Калуга, Россия. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2020. – с. 123-130
5. Исаева Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 4 (15)
6. К вопросу о формировании профессиональных качеств личности медицинской сестры // Психологические проблемы самореализации личности: сб. науч. тр. – Краснодар: КУБГУ, 1997. – С. 202-205.
7. Курочкина И.А. Психологическая готовность к профессиональной деятельности выпускников медицинского колледжа / И. А. Курочкина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 26-й Международной научно-практической

- конференции, 20-21 апреля 2021 г., Екатеринбург. - Т. 2 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2021. - С. 38-41.
8. Лучинин, И. Ю. Акмеологический подход к процессу организации обучения среднего медицинского персонала / И. Ю. Лучинин // Акмеология профессионального образования: материалы 17-й Международной научно-практической конференции, 16 марта 2021 г., Екатеринбург. - Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2021. - С. 22-26.
 9. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2016. – 592 с.
 10. Онищенко, Э. В. Корпоративная культура медицинского колледжа как средство развития профессионально-нравственных ценностей студентов / Э. В. Онищенко, Ю. О. Бакашова // Корпоративная культура образовательных организаций: образы профессионально-нравственной культуры специалиста: материалы 6-й Всероссийской научно-практической конференции. — Екатеринбург, 2014. – С. 167-172.
 11. Петрова Н.Г., Погосян С.Г. О проблеме совершенствования подготовки среднего медицинского персонала // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 3-2. С. 219-222.
 12. Потапова Ю.В., Речкина А.Л. Социальные представления студентов и среднего медицинского персонала о профессионально-важных качествах медицинского работника // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2016. № 4. С. 49–53.
 13. Психологические особенности медицинских работников [Электронный ресурс] / Учебные материалы онлайн [сайт]. - Режим просмотра: https://studwood.net/920226/psihologiya/psihologicheskie_osobennosti_meditinskih_rabotnikov.
 14. Сат С.Х., Монгуш Ч.Н. Личностные особенности медицинских работников // Вестник науки №12 (57) том 5. С. 98 - 104. 2022 г. ISSN 2712-8849 // Электронный ресурс: <https://www.вестник-науки.pf/article/6923>.
 15. Урсилова Л.З. Содержание профессиональной подготовки среднего медицинского персонала // МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ. № 6 (79) 2019. – С. 43-44.

E.S. Evmenenko

INDIVIDUAL AND TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS AND SUCCESSFULNESS IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS MAJORING IN GENERAL MEDICINE

Abstract. The aim of the study is to reveal whether individual-typological personality traits of applicants predict their subsequent successfulness in professional realization in healthcare. The relevance of the contradiction between mass number of applicants at medical educational establishments and persistent qualified staff shortages in healthcare, that questions the efficacy of psychological screening at admission. In the research 90 first-year students (2019–2020) studying at speciality “Medical care” took part. After 4–5 years the sample was retrospectively divided into two groups: those continuing medical careers (Group 2, n = 40) and those who left the field (Group 1, n = 30). Methods included Ovcharova’s Career Choice Motivation Inventory, Spielberger–Hanin Anxiety Scale, and Sobchik’s Individual-Typological Inventory. Mann–Whitney U test revealed no significant between-group differences in motivational structure (predominance of intrinsic motives: 63.3% vs. 66.7%), personal anxiety levels (high anxiety in 50.0% vs. 46.7%), or accentuation profiles (anxiety, introversion, aggressiveness prevailing). Results indicate that initial psychological characteristics of applicants do not determine long-term professional realization in medicine. The conclusion: the focus should be shifted from rigid psychological selection criteria to enhancing the developmental potential of educational environment, quality of career guidance and integration of educational process with real conditions of medical organization activity.

Keywords: professional development, vocational suitability, individual-typological characteristics, career choice motivation, medical education.

References:

1. Order of Ministry of Education and Science of Russian Federation on December 30, 2013 № 1422 "On approval of List of entrance examinations for admission to training in educational programs of secondary vocational education in professions and specialties requiring applicants to have certain creative abilities, physical and (or) psychological qualities" // <https://base.garant.ru/70581470/>.

2. Bober E.A. Specificity of professional personal characteristics of a medical college student as factor of specialist training quality / E.A. Bober. - Text: direct // Young scientist. - 2013. - № 3 (50). - P. 460-463.
3. Vodopyanova N.E. Burnout syndrome: diagnostics and prevention / N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenkova. - 2nd edition. – SPb: Piter, 2008. – 338 p.
4. Evmenenko E.S., Yumatova Yu.V. Communicative characteristics of medical college students: study and assessment experience // Youth – Psychology: research practices and projects. Proceedings of Regional scientific and practical student conference, December 5-6, 2019, Kaluga, Russia. Kaluga: Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, 2020. – P. 123-130
5. Isaeva E.R. New generation of students: psychological characteristics, academic motivation, and difficulties in first-year education process [Electronic resource] // Medical Psychology in Russia: electronic scientific journal. – 2012. – № 4 (15)
6. On issue of forming professional qualities of nurse's personality // Psychological problems of personal self-realization: collection of scientific papers. – Krasnodar: KubSU, 1997. – P. 202-205.
7. Kurochkina, I.A. Psychological readiness for professional activity of medical college graduates / I.A. Kurochkina // Innovations in professional and professional-pedagogical education: materials of 26th International scientific and practical conference, April 20-21, 2021, Ekaterinburg. - Vol. 2 / Russian state prof.-ped. university. - Ekaterinburg: Publishing house of RSPPU, 2021. - P. 38-41.
8. Luchinin, I.Yu. Acmeological approach to process of organizing training of mid-level medical personnel / I.Yu. Luchinin // Acmeology of professional education: materials of 17th International scientific and practical conference, March 16, 2021, Ekaterinburg. - Ekaterinburg: Publishing house of RSPPU, 2021. - P. 22-26.
9. Maklakov A.G. General Psychology. - St. Petersburg: Piter, 2016. - 592 p.
10. Onishchenko, E.V. Corporate culture of medical college as means of developing students' professional and moral values / E.V. Onishchenko, Yu.O. Bakashova // Corporate culture of educational organizations: images of specialist's professional and moral culture: materials of 6th All-Russian scientific and practical conference. - Ekaterinburg, 2014. - P. 167-172.
11. Petrova N.G., Pogosyan S.G. On problem of improving training of mid-level medical personnel // International journal of experimental education. 2016. № 3-2. P. 219-222.
12. Potapova Yu.V., Rechkina A.L. Social perceptions of students and mid-level medical personnel about professionally important qualities of medical worker // Bulletin of Omsk University. Series "Psychology". 2016. № 4. pp. 49–53.
13. Psychological characteristics of medical workers [Electronic resource] / Online educational materials [website]. - View mode: https://studwood.net/920226/psihologiya/psihologicheskie_osobnosti_meditsinskih_rabotnikov.
14. Sat S.Kh., Mongush Ch.N. Personality traits of healthcare workers // Science Bulletin, № 12 (57), Vol. 5, P. 98-104. 2022. ISSN 2712-8849 // Electronic resource: <https://www.vesnik-nauki.rf/article/6923>.
15. Ursilova, L.Z. Contents of professional training of mid-level medical personnel // WORLD OF SCIENCE, CULTURE, EDUCATION. № 6 (79), 2019, P. 43-44.

Статья поступила в редакцию 12.01.2026 г.

Д.Г. Персианинов, С.С. Даренских
**ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИИ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
У ВОДИТЕЛЕЙ РАЗНОГО ПОЛА**

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы понятий агрессия, совладающее поведение, а также приводятся основные психологические характеристики водителей, как субъектов комплексной деятельности. Актуальность исследования подтверждается анализом статистики дорожно-транспортных происшествий. Авторы проводят качественный и математический анализ результатов, полученных в ходе эмпирического исследования агрессии и способов совладающего поведения у водителей разного пола и стажа вождения. В качестве основных методов проведения исследования авторы применяют методы статистической обработки данных: корреляционный анализ Спирмена, сравнительный анализ двух независимых выборок с применением непараметрического критерия Манна-Уитни. Результаты исследования позволяют сделать акцент на том, что между водителями мужского и женского пола наблюдаются различия в стратегиях преодоления стрессовых ситуаций и уровне агрессивного поведения, при этом водители обоих полов стремятся избегать поведения, которое может причинить вред или ущерб другим живым существам. Существуют достоверные корреляционные связи показывающий взаимосвязь агрессии и совладающего поведения у водителей.

Ключевые слова: водители, деятельность, управление транспортом, агрессия, совладающее поведение, стрессовые ситуации.

Для цитирования: Персианинов Д.Г., Даренских С.С. Взаимосвязь агрессии и совладающего поведения у водителей разного пола // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 1. С. 108-115. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_108.

Введение. Согласно данным Росстата, количество легковых автомобилей в 2023 году составляло 51 554 тысячи штук, что на 10 132 тысячи больше, чем в 2013 году. В связи с этими данными можно отметить рост числа легковых автомобилей на 24,5% за десятилетие. Также, по данным Росстата, в 2023 году количество собственных легковых автомобилей на 1000 человек населения РФ составило 332,1 штук, что на 21,9% больше, чем по данным на 2013 год [5, 8]. Это свидетельствует о постоянном увеличении автомобильного парка и повышенном интересе к автомобильному транспорту среди населения, а также свидетельствует об увеличении количества водителей и числа транспортных средств на дорогах страны. Также по оценкам Росстата и других исследовательских организаций, к концу 2023 года количество зарегистрированных водителей в России составило более 10 миллионов человек, а количество зарегистрированных водителей продолжает увеличиваться на протяжении последних лет, что свидетельствует о постоянном интересе населения к автомобильному транспорту.

По данным МВД России, по итогам 9 месяцев 2024 года на территории РФ зарегистрировано 96 389 дорожно-транспортных происшествий (далее ДТП), в которых погибли и (или) были ранены люди. По сравнению с данными с

тот же период 2020 года наблюдается снижение аварийности на 11%, при этом за 9 месяцев 2024 года почти девять из десяти ДТП (88,7%) произошли из-за нарушения правил дорожного движения (далее ПДД) водителями, что является довольно высоким показателем. Основными видами нарушений ПДД, ставшими причинами ДТП, стали нарушение скоростного режима (20 378, или 23,8% от общего количества ДТП из-за нарушений), несоблюдение очередности проезда перекрестков (16 876 ДТП, или 19,7%), неправильный выбор дистанции (8 888 ДТП, или 10,4%) [1].

Причинами данных нарушений ПДД могут являться высокий уровень агрессии у водителей, а также выбор неправильного для конкретной ситуации способа поведения, приводящего к происшествиям.

Ввиду роста числа автомобилей и водителей, а также ввиду высоких показателей ДТП, причинами которых является нарушение ПДД, важным является изучение таких характеристик водителей, как агрессия и способы совладающего поведения, способных привести при определенных условиях к дорожным инцидентам и авариям. Ввиду всех указанных факторов, целью исследования является исследование агрессивности и совладающего поведения, их сравнение в различных половых группах, а также

изучение связей между агрессией и совладающим поведением у водителей.

Обзор литературы

Изучением феномена агрессии активно занимаются исследователи бихевиоризма. Один из представителей данного направления А. Бандура в своих исследованиях писал о том, что агрессия есть продукт социального научения личности [14]. Будучи ребенком, человек воспринимает агрессивное поведение, а также агрессивные паттерны реагирования на определенные ситуации, что впоследствии приводит к тому, что данный шаблон поведения закрепляется в его структуре личности. А. Бандура утверждал, что само по себе состояние фрустрации не приводит к агрессии. Для того чтобы человек начал проявлять агрессивное поведение, в его жизненном опыте должен присутствовать пример агрессивного поведения, которому он мог бы подражать. Для анализа агрессии Бандура предлагал учитывать три ключевых аспекта: механизмы, с помощью которых человек усваивает агрессивные модели поведения: обстоятельства, которые провоцируют проявление агрессии; условия, способствующие закреплению агрессивного поведения в качестве устойчивой модели действий. Среди факторов, которые могут спровоцировать агрессию, Бандура выделял: влияние поведенческих шаблонов, некорректное или неприемлемое отношение со стороны других людей, мотивы, побуждающие к агрессивному поведению, определённые инструкции, подталкивающие к агрессии, необычные или эксцентричные убеждения, которыми руководствуется личность [14, 15].

А.О. Палагина пишет о том, что другой представитель направления бихевиоризма А. Басс определяет явление агрессии, как реакцию, в результате которой другой организм испытывает боль [11]. Иными словами, агрессивное поведение — это те действия, которые могут представлять угрозу для окружающих или причинять им ущерб. Также А. Басс выделил свою структуру и классификацию агрессии. Он предлагал рассматривать виды агрессии в следующих парах: физическое – вербальное проявление агрессии; активное – пассивное проявление; прямая – косвенная направленность. Сочетание этих форм позволило ему определить восемь типов агрессивного поведения: вербальная, физическая, косвенная, аутоагрессия (чувство вины), подозрительность, обида, негативизм, раздражение [16].

Е.Л. Малиновская отмечает, что в настоящее время в психологической науке существуют несколько основных подходов и теорий к изучению понятия совладающего поведения [7].

Одним из основных подходов к рассмотрению понятия совладающего поведения является динамический подход. Этот подход связывает копинг-стратегии с конкретными жизненными ситуациями, требующими от личности мобилизации ресурсов для их преодоления. К этому подходу можно отнести модель копинг-стратегий Р. Лазаруса. По его мнению, рассмотренному и представленному в статье О.М. Зайцевой, в основе управления взаимодействием человека с окружающей средой лежит динамический процесс непрерывной когнитивной оценки, преодоления и эмоционального осмысления [4]. Р. Лазарус выделил три основные первопричины совладающего поведения. В первую очередь, в структуру совладающего поведения входят стратегии копинга. Автор также определял их как ответные реакции на стрессовую ситуацию. Во-вторых, в структуру совладающего поведения вошли индивидуальные личностные качества, составляющие ресурсную основу копинг-стратегий. В-третьих, модель Р. Лазаруса включает в себя непосредственно поведение. Оно является связующим звеном между ресурсами человека и его ведущей стратегией копинга [18]. Модель Р. Лазаруса во многом стала основополагающей в вопросах изучения механизмов совладающего поведения и позволила другим учёным активнее заняться более глубоким изучением вопросов копинг-стратегий личности. Впоследствии Р. Лазарус и С. Фолкман разработали опросник, позволяющий оценить основные стратегии преодоления стресса и фрустрирующих ситуаций. В ходе экспериментального исследования с использованием этого опросника была создана восьмифакторная модель стратегий преодоления стресса. В эту модель вошли следующие стратегии:

- Конфронтация (активное противостояние стрессу).
- Дистанцирование (отстранение от источника стресса).
- Самоконтроль (управление своими эмоциями и поведением).
- Поиск социальной поддержки
- Принятие ответственности за свои действия.
- Уход от проблемы (избегание стрессовой ситуации).
- Планирование и решение проблемы.
- Переоценка ситуации в позитивном ключе [17].

Водителем принято называть лицо, управляющее каким-либо транспортным средством, например, автомобилем, автобусом, троллейбусом или мотоциклом. Эта отдельная группа

людей представляет собой особый интерес для психологов, в виду того, что их психологические особенности принято изучать как в контексте их многокомпонентной деятельности, так и обособлено от неё. Необходимо такое разделение для выявления более полной и качественной характеристики данной выборки людей. Некоторые исследователи относят профессию водителя к категории «человек-оператор». Например, Ю.С. Блинова, опираясь на исследования Б.Ф. Ломова, говорит о том, что принадлежность человека к данной профессиональной категории формулирует требования, которым должен соответствовать человек-оператор для успешного выполнения своих обязанностей. В числе ключевых требований к оператору технической системы — обеспечение безотказной работы, соблюдение временных рамок и исключение ошибок в действиях, направленных на реализацию поставленных задач в заданных условиях [6]. П. А. Пегин утверждает, что надёжность водителя во многом зависит от того, насколько его психологические особенности соответствуют профессиональным требованиям. Учёные проводят исследования, чтобы определить набор качеств и личностных характеристик, которые помогают водителю эффективно управлять транспортным средством. Одним из важных аспектов, привлекающих внимание исследователей, является стиль вождения. Специалисты выделяют несколько его разновидностей и анализируют целый комплекс факторов, которые оказывают на него влияние. Они учитывают как стабильные, так и изменчивые обстоятельства, формирующие индивидуальный стиль управления автомобилем [12]. По мнению С. Е. Борисовой, А. А. Осеева и С. М. Обоймовой, на безопасность на дорогах существенно влияют такие психологические аспекты, как возраст водителя, его стаж за рулём и преобладающие черты характера [3,9,10].

По мнению М.А. Плотниковой, в процессе анализа поведения участников дорожного движения необходимо учитывать не только уровень их знаний, представлений и навыков вождения, а также их мотивы и намерения [13]. Взаимодействие между участниками дорожного движения является ключевым аспектом в исследовании психологических особенностей поведения водителей, а также в проектировании дорожной инфраструктуры. Конфликты между участниками дорожного движения могут быть результатом неэффективной коммуникации в условиях транспортной среды. Многие эксперты считают, что главная причина конфликтов на дорогах — отсутствие ясных ориентиров для

интерпретации действий водителей. Нередко участники дорожного движения не могут правильно распознать намерения друг друга, что ведёт к взаимному непониманию. Особенно сложно бывает оценить, является ли то или иное поведение проявлением агрессии. Из-за этого возникает цепочка негативных последствий: недопонимание порождает стресс, а стресс, в свою очередь, формирует у водителей установку на противостояние — появляется мысль: «Меня не понимают, значит, я должен противостоять остальным». Такая ситуация создаёт угрозу безопасности на дорогах [13].

Таким образом, исследование психологических особенностей водителей и их влияния на безопасность дорожного движения является актуальной темой. Важными факторами, влияющими на поведение водителей, являются их стиль вождения, психомоторные аспекты деятельности, возраст, опыт вождения и доминирующие черты личности. Отсутствие чётких критериев для трактовки поведения водителей на дороге может приводить к конфликтам и недопониманию между участниками движения.

Методы исследования

1. Методы тестирования, анкетирования и опроса

2. Метод теоретического анализа, синтеза и сбора данных об изучаемом феномене с точек зрения различных авторов и подходов

3. Тестовые методики: Способы совладающего поведения, WCQ, Авторы: R. Lazarus, S. Folkman (1988) Адаптация: НИПНИ (2009); Опросник агрессии Басса-Перри, ВРАQ, Авторы: Arnold Buss, Mark Perry (1992) Адаптация: С. Н. Ениколопов и др. (2007); М. Н. Лобаскова и др. (2021)

4. Методы статистической обработки данных: U-критерий Манна-Уитни и корреляционный анализ Спирмена.

В эмпирическом исследовании приняли участие 10 женщин и 12 мужчин водителей в возрасте 27-55 лет с суммарным стажем вождения не менее 4 лет и не менее 10 000 км. Водители-женщины вошли в первую группу исследования, водители-мужчины — во вторую группу. Исследование проводилось на базе сети интернет с применением электронной анкеты, созданной на базе гугл-форм и применяемой в данном исследовании для сбора анкетных данных о респондентах.

Результаты и их обсуждение

По результатам проведённого сравнительного анализа с применением непараметрического критерия сравнения двух независимых выборок Манна-Уитни по шкалам методики

определения способов совладающего поведения (WCQ) у водителей-мужчин и водителей женщин были выявлены достоверные различия по шкале поиск социальной поддержки ($p=0,025$) и шкале принятие ответственности ($p=0,029$). Обратимся к более подробному и детальному анализу полученных данных. Выраженность таких способов совладающего поведения у водителей-мужчин и у водителей-женщин, как конфронтация ($m_1=53,3$; $m_2=48,8$); дистанцирование ($m_1=52,7$; $m_2=49,9$) и самоконтроль ($m_1=45$; $m_2=50,7$) находится на умеренном, среднем уровне (средний уровень = 40-60).

Полученные данные позволяют сделать вывод, что и мужчины-водители, и женщины-водители в условиях стресса и фрустрации склонны реагировать не всегда обдуманно действиями. Их поведение часто направлено либо на трансформацию сложившейся ситуации, либо на выплеск негативных эмоций, вызванных возникшими сложностями. Кроме того, представители обоих полов в равной мере пытаются справиться с неприятными переживаниями, связанными с проблемой, путём минимизации её значимости в своём восприятии и снижения уровня эмоциональной привязанности к ней. Более того, у респондентов обеих групп в равной степени на умеренном уровне выражено стремление к попыткам преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения.

Стоит отметить, что статистический анализ по критерию Манна-Уитни выявил, что мужчины в среднем набирают статистически большие значения по шкале принятия ответственности, чем женщины ($p=0,014$). Это говорит о том, что водители-мужчины в ситуациях стресса и фрустрации чаще, чем водители женского пола, устремлены к признанию собственной роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения.

Выраженность таких стратегий, как бегство-избегание ($m_1=54,9$; $m_2=49,9$); планирование решения ($m_1=54$; $m_2=54,6$) и положительная переоценка ситуации ($m_1=50$; $m_2=50,6$) у водителей-мужчин и водителей-женщин также находится на уровне умеренной выраженности и частоты применения указанной стратегии (средний уровень = 40-60). Это говорит о том, что водители любого пола в умеренном числе случаев прибегают к попыткам преодоления негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения и за счет

детального анализа ситуации и рассмотрения возможных сценариев развития событий.

Выраженность стратегии поиска социальной поддержки у водителей мужчин ($m=43,3$) и водителей женщин ($m=51,1$) находится на уровне умеренных значений (средний уровень = 40-60). Однако статистический анализ по критерию Манна-Уитни выявил, что женщины набирают статистически большие средние значения по данной шкале, чем мужчины ($p=0,012$). Наблюдаемый феномен указывает на то, что представительницы прекрасного пола, находясь за рулём, в большей степени склонны искать выход из затруднительных ситуаций посредством вовлечения внешних, в частности социальных, ресурсов. Они охотнее обращаются за информационной, эмоциональной и практической поддержкой. В условиях, когда возникает опасность или стресс, женщины-водители чаще стремятся к общению, ищут участия, ищут, кому можно доверить свои переживания, и надеются получить мудрый совет или сопереживание. По результатам проведённого сравнительного анализа с применением непараметрического критерия сравнения двух независимых выборок Манна-Уитни по шкалам опросника агрессии Басса-Перри ВРАQ у водителей-мужчин и водителей женщин были выявлены достоверные различия по шкале гнева ($p = 0,036$). Обратимся к более подробному и детальному анализу полученных данных. У водителей мужского пола так же, как и у водителей женского пола, общая выраженность агрессии находится на уровне средних значений ($m_1=83,3$; $m_2=76,4$; средний уровень = 46-86).

Полученные данные свидетельствуют о том, что водители вне зависимости от пола в большинстве случаев не стремятся к поведению, направленному на причинение вреда или ущерба другому живому существу.

У водителей женщин и водителей мужчин на среднем уровне находятся и значения шкал физической ($m_1=22,6$; $m_2=22,2$; средний уровень = 11-24) и вербальной агрессии ($m_1=16,7$; $m_2=16$; средний уровень = 9-17). Полученные данные говорят о том, что водители обоих полов в большинстве ситуаций не склонны к инструментальному или моторному компоненту поведения. Они не стремятся к применению физической силы против другого человека или объекта, включая удары, толчки, а также порчу или разрушение предметов или имущества. Также водители зачастую не склонны к выражению негативных чувств через словесные угрозы, оскорбления, ругань, унижение другого человека.

У водителей мужчин и водителей женщин наблюдаются схожие показатели и по шкале

враждебности ($m_1=20,7$; $m_2=21,4$; средний уровень = 11-25) опросника агрессии Басса-Перри ВРАQ. Это говорит о том, что водителям обоих полов не свойственно частое проявление негативного отношения к кому-либо или чему-либо, которое может проявляться в форме агрессии, неприязни, недоброжелательности или враждебных действий. Водители обоих полов не часто испытывают чувства подозрительности и обиды по отношению к другим людям.

Анализируя шкалу гнева, можно сделать вывод о том, что степень переживания данной эмоции находится на среднем уровне, как у водителей женщин, так и у водителей мужчин ($m_1=22,5$; $m_2=16,7$; средний уровень = 11-24). Стоит также отметить, что анализ по критерию Манна-Уитни выявил, что водители женского пола в среднем набирают более высокие значения по данной шкале, чем водители мужчины ($p=0,018$). Полученные закономерности характеризуют водителей женщин как людей, более склонных к частому переживанию интенсивной отрицательной эмоции гнева, возникающей в ответ на воспринимаемую угрозу, несправедливость или разочарование, нежели водители мужского пола.

Таким образом, в результате проведённого сравнительного анализа были выявлены различия в способах совладающего поведения и уровне агрессии у водителей-мужчин и водителей-женщин. Мужчины в ситуациях стресса и фрустрации чаще, чем женщины, признают свою роль в возникновении проблемы и берут на себя ответственность за её решение. Женщины чаще, чем мужчины, прибегают к поиску социальной поддержки, ориентированы на взаимодействие с другими людьми в ситуациях опасности и стресса. Также были обнаружены некоторые отличия в рамках шкалы гнева: женщины водители чаще испытывают данную эмоцию. В целом, водители обоих полов не стремятся к поведению, направленному на причинение вреда или ущерба другому живому существу.

По результатам проведённого корреляционного анализа с применением непараметрического коэффициента ранговой корреляции Спирмена можно сделать следующие выводы о содержании взаимосвязей в группе водителей женского пола. Шкала вербальной агрессии имеет отрицательную корреляционную связь со шкалой стратегии принятия ответственности ($r=-0,655$; $p=0,04$)

Это может свидетельствовать о том, что женщины-водители, склонные к выражению негативных эмоций в форме словесных угроз, оскорблений и ругани, не будут прибегать к

стратегии принятия своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. Женщины-водители скорее будут отрицать зависимость между собственными действиями и их последствиями, им не будет свойственна готовность к анализу своего поведения. Также женщины-водители не будут склонны искать причины актуальных трудностей в личных недостатках и ошибках.

По результатам проведённого корреляционного анализа с применением непараметрического коэффициента ранговой корреляции Спирмена можно сделать следующие выводы о содержании взаимосвязей в группе водителей мужского пола. Шкала стратегии дистанцирования связана с большинством шкал опросника агрессии Басса-Перри ВРАQ, а именно со шкалами агрессии ($r=0,695$; $p=0,012$); физической агрессии ($r=0,711$; $p=0,01$); враждебности ($r=0,604$; $p=0,038$) и гнева ($r=0,623$; $p=0,03$).

Полученные связи говорят о том, что водители мужского пола с преобладанием стратегии дистанцирования, характеризующей их как людей, субъективно снижающих ее значимость и степень эмоциональной вовлеченности в нее, будут чаще остальных прибегать к применению физической силы против другого человека или объекта, а также к порче или разрушению предметов или имущества. Кроме того, такие мужчины-водители чаще испытывают сильное негативное чувство гнева, которое появляется в ответ на ощущаемую опасность, несправедливость или разочарование. Также мужчины-водители с преобладанием стратегии дистанцирования будут склонны к враждебному отношению к кому-либо или чему-либо, которое будет проявляться в форме агрессии, неприязни, недоброжелательности или враждебных действий. Стоит отметить, что у мужчин-водителей данной группы общая склонность к поведению, направленному на причинение вреда или ущерба другому живому существу, будет выше при преобладании у них стратегии дистанцирования в ситуациях стресса или неприятностей.

Шкала физической агрессии опросника агрессии Басса-Перри ВРАQ связана со шкалой положительной переоценки ситуации методики WCQ ($r=0,594$; $p=0,042$).

Полученная связь характеризует мужчин водителей, склонных к формам агрессивного поведения, при которых человек использует физическую силу или действия, направленные на причинение вреда другому человеку или объекту, как людей, стремящихся в ситуациях опасности или стресса к преодолению негативных

переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. Для таких мужчин также будет характерна ориентированность на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием.

Таким образом, у женщин-водителей была обнаружена отрицательная корреляционная связь между шкалой вербальной агрессии и шкалой стратегии принятия ответственности. Это свидетельствует о том, что женщины-водители, склонные к вербальной агрессии, менее склонны принимать на себя ответственность за решение проблем. Мужчины-водители, склонные к стратегии дистанцирования, то есть снижающие значимость и эмоциональную вовлечённость в стрессовые ситуации, демонстрируют более высокие показатели по шкалам физической агрессии, враждебности и гнева. Они также более склонны к поведению, направленному на причинение вреда или ущерба другому живому существу. Мужчины-водители, склонные к физической агрессии, также демонстрируют тенденцию к положительной переоценке ситуации в стрессовых условиях. Это может проявляться в стремлении переосмыслить проблему как стимул для личностного роста и философском осмыслении ситуации.

Заключение

По результатам проведённого исследования можно сделать следующие выводы. В рамках сравнительного анализа выявлены различия в стратегиях преодоления стрессовых ситуаций

и уровне агрессивного поведения у водителей мужского и женского пола. В стрессовых и фрустрирующих условиях мужчины чаще признают свою причастность к возникновению проблемы и берут на себя ответственность за её решение. Женщины, напротив, склонны обращаться за социальной поддержкой и акцентируют внимание на взаимодействии с окружающими в ситуациях, связанных с повышенным риском и эмоциональным напряжением. Также отмечены различия в проявлении эмоциональной реакции на фрустрацию: женщины-водители демонстрируют более высокий уровень проявления гнева. Однако следует отметить, что в целом, водители обоих полов стремятся избегать поведения, которое может причинить вред или ущерб другим живым существам.

В ходе корреляционного исследования была выявлена статистически значимая отрицательная корреляция между уровнем вербальной агрессии и склонностью женщин-водителей к принятию ответственности. Это означает, что по мере увеличения показателей вербальной агрессии наблюдается снижение уровня ответственности. В отношении мужчин-водителей, демонстрирующих дистанцирование от стрессовых ситуаций, были зафиксированы высокие показатели физической агрессии, враждебности и гнева, а также склонность к агрессивному поведению. Примечательно, что мужчины, склонные к проявлениям физической агрессии, чаще переоценивают стрессовые обстоятельства, что может способствовать развитию адаптационных стратегий и личностному росту.

Список литературы:

1. Баканов К.С., Ляхов П.В., Айсанов А.С. [и др.]. Дорожно-транспортная аварийность в Российской Федерации за 9 месяцев 2024 года: Информационно-аналитический обзор. - М.: ФКУ «НЦ БДД МВД России», 2024. - 37 с.
2. Блинова Ю.С. Психологические особенности личности, операционализирующиеся в профессиональной деятельности водителя транспортного средства // Психология и Психотехника. 2019. № 1. С. 26-32.
3. Борисова С.Е. Психологические особенности водителей, влияющие на безопасность дорожного движения // Наука и практика. 2015. № 1 (62). - С.16-19.
4. Зайцева О.М. Совладающее поведение: аналитический обзор зарубежных и отечественных исследований / О.М. Зайцева // Молодой ученый. — 2023. — № 47 (494). — С. 491-493.
5. Количество собственных легковых автомобилей на 1000 человек населения (с 2000 г.) // Федеральная служба государственной статистики (Росстат). — URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/transport> (дата обращения: 21.02.2025).
6. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф.Ломов // Психологический ж.-1981-Т.2-№ 5.-С.3-22
7. Малиновская Е. Л. Совладающее поведение как предмет исследования психологии личности // Вестник УРАО. 2016. №2. С. 134-138.
8. Наличие транспортных средств (с 2000 г.) // Федеральная служба государственной статистики (Росстат). — URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/transport> (дата обращения: 21.02.2025).

9. Обоймова С. М. Психические особенности личности водителя и безопасное поведение участника дорожного движения [Текст] // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - 2012. - № 10. - С. 62-68.
10. Осеев А.А. Роль характера водителя в снижении аварийности на автомобильном транспорте // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2005. №3. С. 151-168.
11. Палагина А.О. Формы проявления агрессии по классификации А. Басса в русской классической литературе / А.О. Палагина // Образование и воспитание. — 2016. — № 4 (9). — С. 1-4.
12. Пегин П.А. Автотранспортная психология: учеб. пособие / П.А. Пегин. – Хаба7ровск: Изд-во Тихоокеанского гос. ун-та, 2005. – 214 с.
13. Плотникова М.А. Практико-ориентированные исследования психологии дорожного движения (по материалам зарубежных публикаций) // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 4. С. 108–118.
14. Bandura A. Aggression: Social learning analysis. Englewood Cliffs, N.-Y.: Prentice-Hall, 1973.
15. Bandura A. Psychological mechanisms of aggression // R. G. Geen and E. I. Donnerstein (Eds.), Aggression: Theoretical and empirical reviews N.-Y.: Academic Press, 1983. Vol. 1. P. 1-40.
16. Buss A. H. The psychology of aggression. N.-Y.: Wiley, 1961.
17. Folkman S., Lazarus R. Manual for ways of coping questionnaire. — Palo Alto, CA: Consult. Psychol. Press, 1988.
18. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. - N.Y.: McGraw-Hill Book, 1966. - 466 p.

D.G. Persianinov, S.S. Darenskikh

**AGGRESSION INDICATORS AND THEIR RELATIONSHIP TO COPING BEHAVIORS
AMONG DRIVERS OF DIFFERENT GENDERS**

Abstract: This article examines the theoretical foundations of the concepts of aggression and coping behavior, and presents the key psychological characteristics of drivers as subjects of complex activity. The relevance of the study is confirmed by the analysis of road accident statistics. The authors conduct a qualitative and mathematical analysis of the results obtained during an empirical study of aggression and coping behavior among drivers of different genders and driving experience. As main methods of conducting studies the authors primarily use statistical data processing methods, including Spearman correlation analysis and a comparative analysis of two independent samples using the nonparametric Mann-Whitney test. The study's results highlight differences in stressful coping strategies and aggressive behavior levels between male and female drivers, with both sexes striving to avoid behavior that could cause harm or damage to other living beings. Significant correlations exist, demonstrating a link between aggression and coping behavior among drivers.

Keywords: drivers, activity, transport management, aggression, coping behavior, stressful situations.

References:

1. Bakanov K.S., Lyakhov P.V., Aisanov A.S. [and oth.]. Road traffic accidents in Russian Federation during period of 9 months 2024: Information-analytical review. - M.: FBE “SC RTS MIA of Russia”, 2024. - 37 p.
2. Blinova Yu.S. Psychological features of personality operating in professional activity of driver // Psychology and Psychotechnonology. 2019. № 1. P. 26-32.
3. Borisova S.E. Psychological features of drivers influencing road traffic security // Science and practice. 2015. № 1 (62). - P.16-19.
4. Zaitseva O.M. Coping behaviour: analytical review of foreign and domestic research / O.M. Zaitseva // Young scientist. — 2023. — № 47 (494). — P. 491-493.
5. Number of personal cars per 1000 people (since 2000) // Federal Service of State Statistics (Rosstat) — URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/transport> (date of application: 21.05.2025).
6. Lomov B.F. To issue of activity in Psychology / B.F. Lomov // Psychological journal - 1981 - V.2 - № 5. - P.3-22
7. Malinovskaya E.L. Coping behaviour as subject for research in Personality Psychology // Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences. - 2016. № 2. P. 134-138.
8. Possessing of personal cars (since 2000) // Federal Service of State Statistics (Rosstat) — URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/transport> (date of application: 21.02.2025).

9. Oboimova S.M. Psychic personality features of driver and safe behaviour of road traffic participant [Text] // Proceedings of Southern Federal university. Pedagogical sciences. - 2012. - № 10. - P. 62-68.
10. Oseev A.A. Role of driver's character in decreasing car accidents // Bulletin of Moscow University. Series 18. Sociology and Politology. 2005. № 3. P. 151-168.
11. Palagina A.O Forms of aggression manifestation according to classification by A. Bass in Russian classical literature / A.O. Palagina // Education and Upbringing. — 2016. — № 4 (9). — P. 1-4.
12. Pegin P.A. Car driving Psychology: manual / P.A. Pegin. – Khabarovsk: PH of Pacific National university, 2005. – 214 p.
13. Plotnikova M.A. Practically oriented studies of road traffic Psychology (on materials of foreign publications) // Social Psychology and Society. 2018. Volume 9. № 4. P. 108–118.
14. Bandura A. Aggression: Social learning analysis. Englewood Cliffs, N.-Y.: Prentice-Hall, 1973.
15. Bandura A. Psychological mechanisms of aggression // R. G. Geen and E. I. Donnerstein (Eds.), Aggression: Theoretical and empirical reviews N.-Y.: Academic Press, 1983. Vol. 1. P. 1-40.
16. Buss A. H. The psychology of aggression. N.-Y.: Wiley, 1961.
17. Folkman S., Lazarus R. Manual for ways of coping questionnaire. — Palo Alto, CA: Consult. Psychol. Press, 1988.
18. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. - N.Y.: McGraw-Hill Book, 1966. - 466 p.

Статья поступила в редакцию 19.01.2026 г.

П.В. Маймусов, Т.Д. Маймусова

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ И ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МИКРОКЛИМАТ

Аннотация. В статье рассматривается трансформация роли руководителя образовательной организации в условиях современных вызовов, связанных с цифровизацией, внедрением новых ФГОС и высокой социальной напряженностью. Актуализируется проблема смены парадигмы от модели «директора-администратора», опирающегося на формальные полномочия, к модели «лидера-наставника», чья эффективность напрямую зависит от уровня развития эмоционального интеллекта (EQ). На основе теоретического анализа ведущих моделей EQ (Дж. Майера и П. Сэловея, Д. Гоулмана, Д.В. Люсина) и специфики управления в социально-ориентированной сфере раскрывается системное влияние эмоциональных компетенций руководителя на качество принятия стратегических решений, формирование благоприятного психологического климата, профилактику профессионального выгорания и повышение инновационного потенциала коллектива. В работе представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе 25 образовательных организаций, которые подтверждают прямую статистически значимую корреляцию между уровнем EQ руководителя и показателями социально-психологической атмосферы в педагогическом коллективе. Детальный анализ практических кейсов, в том числе по внедрению цифровых технологий, наглядно демонстрирует механизмы влияния эмоционально компетентного лидерства на успешность организационных изменений. В заключении формулируются практико-ориентированные стратегии и конкретные техники саморазвития эмоционального интеллекта руководителя ОУ, направленные на формирование устойчивой, мотивированной и психологически безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, руководитель образовательной организации, психологический климат, управленческая эффективность, профессиональное выгорание, саморазвитие менеджера, Soft Skills, образовательный менеджмент, лидерство.

Для цитирования: Маймусов П.В., Маймусова Т.Д. Эмоциональный интеллект как ключевой фактор эффективности современного руководителя образовательной организации: стратегии развития и влияние на психологический микроклимат// Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 1. С. 116-123. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_116.

Введение

Масштабная трансформация отечественной системы образования, обусловленная внедрением новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), интенсивной цифровизацией и возрастающими социальными ожиданиями, предъявляет принципиально иные требования к личности и профессиональным компетенциям руководителя образовательного учреждения. Традиционная модель «директора-администратора», опирающаяся на жесткие методы управления, нормативное регулирование и исключительно рациональный подход, демонстрирует свою неэффективность в условиях высокой неопределенности, полисубъектности и эмоциональной насыщенности современной образовательной среды [10, 11].

Современный руководитель образовательной организации (здесь и далее: ОУ) ежедневно функционирует в уникальном социальном контексте, взаимодействуя с множеством

стейкхолдеров: педагогическим коллективом, обучающимися, их родителями (законными представителями), органами государственно-общественного управления, надзорными и методическими структурами. Каждая из этих групп обладает своими, зачастую конфликтующими, интересами, ценностями и эмоциональными ожиданиями. В этой ситуации на первый план выходят не только общий интеллект (IQ) и предметно-профессиональные знания (Hard Skills), но и эмоциональный интеллект (EQ) — интегративная способность осознавать, понимать, выражать и регулировать собственные эмоции, а также распознавать, интерпретировать и целенаправленно влиять на эмоции других людей для решения практических задач и достижения общих целей [7].

Актуальность исследования обусловлена также нарастающей проблемой синдрома профессионального выгорания в педагогической среде, признанной одной из ключевых угроз

качеству образования [12]. Руководитель с низким уровнем эмоциональной компетентности, не способный к эмпатии и саморегуляции, невольно становится источником дополнительного токсического стресса, усугубляя кризисные явления и провоцируя текучесть кадров. Напротив, лидер с развитым EQ способен создать и поддерживать атмосферу психологической безопасности, доверия и взаимной поддержки, что является фундаментом для устойчивого инновационного развития организации, сохранения психического здоровья коллектива и, как следствие, повышения образовательных результатов учащихся [2, 9].

Объект исследования: управленческая деятельность руководителей общеобразовательных учреждений.

Предмет исследования: эмоциональный интеллект как детерминирующий фактор эффективности управленческой деятельности и формирования благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе.

Гипотеза исследования: предполагается существование прямой положительной связи между уровнем развития эмоционального интеллекта руководителя ОУ и эффективностью его управленческой деятельности, выражающейся, в частности, в снижении уровня конфликтности, повышении удовлетворенности трудом и сплоченности сотрудников, а также в успешности реализации организационных изменений.

Теоретические основания исследования эмоционального интеллекта в управлении образовательной организацией

Эмоциональный интеллект из периферийной психологической концепции за последние три десятилетия превратился в центральный конструкт современной психологии управления и лидерства. Его значимость в профессиях типа «человек-человек», к которым в полной мере относится управление образованием, трудно переоценить. В рамках настоящего исследования мы опирались на следующие ключевые модели, каждая из которых вносит вклад в понимание структуры EQ.

1. Модель способностей (Дж. Майер, П. Сэловей, Д. Карузо). Данная модель рассматривает эмоциональный интеллект как когнитивную способность, сопоставимую с вербальным или пространственным интеллектом. Она включает четыре иерархически организованные ветви: восприятие и выражение эмоций (идентификация эмоций в себе, других, в произведениях искусства); использование эмоций для повышения эффективности мышления (способность

эмоций направлять внимание на важное); понимание и анализ эмоций (распознавание причин эмоций, переход от простых к сложным чувствам); сознательное управление эмоциями (регуляция собственных эмоций и эмоций других для личностного роста) [16]. Для руководителя ОУ эта модель акцентирует необходимость развития именно когнитивных навыков работы с эмоциональной информацией.

2. Смешанная (или модельная) модель Д. Гоулмана. Наиболее популярная в управленческой практике модель объединяет способности и устойчивые личностные характеристики. Гоулман выделяет пять ключевых компонентов:

- Самосознание: понимание своих эмоций, сильных и слабых сторон, ценностей и мотивов.

- Саморегуляция: контроль над разрушительными импульсами, открытость новому, честность, адаптивность.

- Мотивация: страсть к работе по внутренним причинам, ориентация на достижение, инициативность, оптимизм.

- Эмпатия: понимание чувств, потребностей и точек зрения других людей, развитие подчиненных, ориентация на услуги, политическая осведомленность.

- Социальные навыки: эффективное управление отношениями, умение вдохновлять, влиять, вести переговоры, разрешать конфликты, работать в команде и быть катализатором изменений [6, 7].

Эта модель наиболее операциональна для руководителя, так как предлагает четкие направления для личностного развития.

3. Двухфакторная модель Д.В. Люсина. Отечественный подход разделяет эмоциональный интеллект на две относительно независимые составляющие: внутриличностный (понимание и управление своими эмоциями) и межличностный (понимание и управление эмоциями других людей) [9]. Такое разделение полезно для диагностики: руководитель может быть силен в управлении командой (высокий межличностный EQ), но страдать от внутреннего выгорания (низкий внутриличностный EQ), или наоборот.

Специфика управления в сфере образования, в отличие от коммерческого сектора, накладывает особый отпечаток на значимость EQ:

- Полисубъектность и высокая социальная ответственность. Решения руководителя ОУ затрагивают интересы детей, что многократно повышает эмоциональную значимость и ответственность. Необходимость балансировать между интересами родителей, педагогов и требований государства требует высочайшего уровня социальных навыков и эмпатии [3, 11].

• Эмоциональная напряженность и риск профессионального выгорания. Педагогическая деятельность сама по себе является эмоционально затратной. Задача руководителя — не добавлять административный стресс, а создавать систему поддержки и профилактики выгорания, что невозможно без развитого EQ [12].

• Феномен «эмоционального заражения». Настроение и эмоциональное состояние лидера, особенно в условиях иерархической системы школы, мгновенно транслируются на весь коллектив. Тревожный и раздраженный директор порождает тревожную школу. Спокойный и уверенный лидер формирует атмосферу стабильности [2].

• Ограниченность ресурсов материального стимулирования. В условиях бюджетного финансирования руководитель ОУ зачастую лишен мощных рычагов материальной мотивации. Нематериальная мотивация, основанная на признании, уважении, профессиональном росте и благоприятном климате, становится ключевой, а ее эффективность напрямую зависит от эмоциональной компетентности лидера [14].

Влияние эмоционального интеллекта на ключевые аспекты управленческой деятельности в ОУ

1. Принятие управленческих решений. Руководитель с высоким EQ способен учитывать не только рациональные, но и «эмоциональные риски» нововведений. Он минимизирует влияние собственных когнитивных искажений, вызванных гневом, обидой или предвзятостью. Принимая решение, он прогнозирует, как оно будет эмоционально воспринято разными группами, и готовит соответствующую коммуникацию, снижая сопротивление. Это обеспечивает не только обоснованность, но и реализуемость, «принятость» решений коллективом [1, 3, 10].

2. Формирование и поддержание психологического климата. Руководитель выступает главным «эмоциональным регулятором» или «терапевтом» организации [2]. Развитая эмпатия позволяет ему диагностировать скрытые конфликты и напряжение. Социальные навыки дают возможность предотвращать эскалацию конфликтов, вести сложные переговоры с родителями и создавать среду психологической безопасности, где не страшно задавать вопросы, ошибаться и проявлять инициативу. Умение выражать признание и применять индивидуальный подход вдохновляет коллектив и укрепляет лояльность [4, 14].

3. Профилактика профессионального выгорания. Высокий внутриличностный интеллект (по Люсино) помогает руководителю вовремя

распознавать симптомы собственного стресса и хронической усталости, используя конструктивные стратегии саморегуляции (переключение, рефрейминг, физическая активность) [9]. Это позволяет ему сохранять личную эффективность и эмоциональный ресурс. Кроме того, такой лидер тоньше чувствует состояние своих педагогов, инициирует программы психологической разгрузки, поддерживает культуру заботы о себе, тем самым снижая общий уровень выгорания в организации [12].

4. Гибкость стиля руководства. Согласно Д. Гоулману, лидеры с высоким EQ не привязаны к одному, чаще авторитарному, стилю руководства. Они осознанно и эффективно сочетают различные стили в зависимости от ситуации: демократический (для вовлечения коллектива в обсуждение стратегии), наставнический (для развития молодых специалистов), аффилиативный (для сплочения команды в период кризиса или конфликта), ориентирующий (для ясной постановки целей в ситуации изменений). Они избегают деструктивного авторитаризма, который часто коренится в низкой эмпатии и неспособности управлять собственной тревогой [3, 7].

Анализ практических кейсов: влияние эмоционального интеллекта руководителя на внедрение инноваций (на примере цифровизации).

Для наглядной иллюстрации теоретических положений и подтверждения эмпирических данных рассмотрим типичную для современного образования стрессогенную ситуацию, связанную с цифровой трансформацией: «Внедрение единой цифровой образовательной платформы, включающей электронный журнал, цифровую отчетность и систему коммуникации, требующей от педагогов высокой прозрачности рабочих процессов, регулярного и своевременного заполнения данных, постоянного усовершенствования ИКТ-компетенций. Процесс осложняется техническими сбоями платформы, высокой общей нагрузкой на учителей и психологическим сопротивлением изменениям».

Данная ситуация является вызовом для эмоционального интеллекта руководителя, так как она нарушает профессиональные рутины, повышает когнитивную нагрузку, порождает страх перед потерей компетентности и возрастанием объема работы. Успех всего мероприятия в решающей степени зависит от того, как директор управляет этим эмоциональным и социальным контекстом.

Кейс А: Директор с низким уровнем эмоционального интеллекта (администрация Н.)

Исходная позиция и дефициты EQ: Директор Н. фокусируется исключительно на операционной цели и внешнем отчете («все должно быть заполнено и сдано к жесткому сроку»). Он демонстрирует низкий уровень эмпатии (не учитывает эмоциональное состояние и реальные трудности учителей), слабую саморегуляцию (собственную тревогу из-за давления «сверху» трансформирует в раздражение и агрессию в адрес коллектива) и неразвитые социальные навыки.

Действия и коммуникация:

1. Приказной стиль: На педагогическом совете издается одностороннее распоряжение с жесткими сроками без обсуждения. Формулировки носят ультимативный характер: «С понедельника работаем только в системе. Кто не справится — разберемся индивидуально».

2. Игнорирование и обесценивание сопротивления: Когда опытные учителя выражают опасения («Я плохо дружу с техникой», «Это отнимет все вечера, я не успеваю»), директор интерпретирует это как саботаж или лень. Его типичный ответ: «Ваши личные проблемы меня не интересуют. Осваивайте. Все должны».

3. Отсутствие поддержки и ресурсов: Не создаются условия для обучения и поддержки. Проблемы технического характера (глюки программы, медленный интернет) объявляются надуманными отговорками. Ответственность за освоение полностью перекладывается на педагогов.

Динамика психологического климата и результаты:

Фаза 1: Возмущение и сплочение против «общего врага». Коллектив объединяется на почве негодования и несправедливости. Возникают неформальные лидеры, критикующие администрацию. Климат становится конфронтационным.

Фаза 2: Апатия и выученная беспомощность. Понимая, что диалог невозможен, педагоги переходят к пассивному сопротивлению. Отчеты заполняются формально, с ошибками, в последний момент. Возрастает количество «больничных» в период сдачи отчетности.

Фаза 3: Поляризация и текучесть. Наиболее прогрессивные и технически грамотные учителя (часто молодые) относительно легко принимают систему, что вызывает их скрытое противостояние с «консерваторами». Опытные педагоги, не выдержав давления и обесценивания, начинают писать заявления об уходе.

Итог: Формально система внедрена, но ее педагогический потенциал не используется. Коллектив деморализован, уровень доверия к

руководству минимален. Психологический климат оценивается как напряженный и небезопасный. Организационные издержки (потеря мотивации, текучесть) многократно превысили потенциальную пользу.

Кейс Б: Руководитель с высоким уровнем эмоционального интеллекта (Директор В.)

Исходная позиция и сильные стороны EQ: Директор В. понимает, что внедряет не просто новый инструмент, а изменение организационной культуры. Он использует высокий уровень эмпатии для прогнозирования реакции коллектива, саморегуляции для сохранения спокойствия и уверенности, социальных навыков для организации процесса и мотивации для создания положительного образа будущего.

Действия и коммуникация (поэтапно):

1. Этап информирования и признания чувств (эмпатия + социальный навык). Директор честно говорит на совещании: «Я понимаю, что это дополнительная нагрузка. Многие из вас раздражены и тревожатся. Я разделяю эти чувства, так как тоже осваиваю. Но это требование времени, и вместе мы сможем найти способы сделать процесс менее болезненным».

2. Этап вовлечения и создания «пилотной» группы (управление эмоциями других + самомотивация). Формируется инициативная группа из добровольцев (2-3 молодых учителя + уважаемый «цифровой» предметник). Их задача — первыми освоить платформу и выступить внутренними тьюторами для коллег. Их вклад публично признается и поощряется.

3. Этап поддержки и ресурсирования (социальная ответственность). Администрация организует цикл обучающих семинаров в рабочее время, обеспечивает «часы техподдержки» от учителя информатики, договаривается о временном снижении иной бумажной нагрузки на период внедрения.

4. Этап обратной связи и адаптации (саморегуляция + эмпатия). Директор регулярно запрашивает обратную связь на коротких планерках: «Что самое неудобное в системе на этой неделе? Что сломалось?». Критика воспринимается не как жалоба, а как ценный ресурс для формирования общего запроса разработчикам и корректировки внутренних процедур.

Динамика психологического климата и результаты:

Фаза 1: Настороженность, но открытость. Честность директора снижает градус скрытого протеста. Учителя видят, что их слышат и их трудности легитимны.

Фаза 2: Вовлеченность и взаимопомощь. Работа «тьюторской группы» создает

позитивные модели и точки роста. Возникают неформальные горизонтальные связи: «Я покажу тебе, как это сделать быстро». Социальная поддержка внутри коллектива растет.

Фаза 3: Принятие и развитие компетенций. По мере решения технических проблем фокус внимания смещается на содержательные преимущества системы (автоматизация рутины, наглядность аналитики). Появляются новые идеи по ее методическому использованию от самих учителей.

Итог: Система не только внедрена, но и начинает эффективно использоваться в педагогической практике. Педагоги чувствуют свою возросшую компетентность и вклад в общее дело. Коллектив прошел через сложность сплоченно, что укрепило доверие и отношения. Психологический климат оценивается как конструктивный, поддерживающий и развивающий.

Сравнительный вывод по кейсам: Разница в результатах обусловлена не различиями в профессиональных или административных компетенциях руководителей (оба получили одинаковое задание от вышестоящих органов), а их эмоционально-интеллектуальной зрелостью. Директор Н., действуя в логике транзакционного менеджмента («приказ-наказание/поощрение»), спровоцировал кризис отношений и формализацию деятельности. Директор В., используя инструменты трансформационного лидерства, основанного на высоком EQ (вдохновляющее видение, индивидуальная поддержка, интеллектуальная стимуляция), сумел превратить внешнее принудительное изменение во внутренний вызов и возможность для профессионального роста команды [7, 10]. Эти кейсы на практике подтверждают наличие прямой корреляции между уровнем EQ руководителя и ключевыми параметрами организационного климата: уровень стресса, сплоченность, лояльность и проактивность сотрудников.

Эмпирическое исследование взаимосвязи EQ руководителя и психологического климата в педагогическом коллективе

Методика и выборка. Для проверки гипотезы было проведено исследование с участием 25 руководителей ОУ Калужской области (директора и заместители директоров школ, заведующие ДООУ) и 225 педагогов их коллективов. Использовался комплекс взаимодополняющих методик:

1. Для руководителей: Тест Эмоционального интеллекта Н. Холла (оценка общего уровня EQ и пяти составляющих: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, управление

эмоциями других) и Опросник «ЭМИн» Д.В. Люсина [9] (для дифференцированной оценки межличностного (МЭИ) и внутриличностного (ВЭИ) эмоционального интеллекта).

2. Для педагогических коллективов: Методика оценки психологического климата в коллективе А.Н. Лутошкина, адаптированная для образовательных учреждений. Оценивались параметры: доброжелательность, согласие, удовлетворенность, увлеченность, продуктивность.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS 23.0 (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Результаты и выводы.

1. Диагностика уровня EQ руководителей. У большинства респондентов (60%) выявлен средний общий уровень EQ по тесту Холла. Наиболее развитым компонентом оказалась эмпатия (высокий уровень у 60% руководителей), что закономерно для сферы образования. Наиболее проблемным компонентом — управление собственными эмоциями (низкий уровень у 36% руководителей). Данные по опроснику «ЭМИн» показали, что межличностный EQ (МЭИ) в среднем на 15% выше, чем внутриличностный (ВЭИ). Это указывает на распространенную проблему: руководители часто ориентированы на внешние отношения, но пренебрегают саморегуляцией, что является прямым путем к эмоциональному истощению (синдрому «выгорания лидера»).

2. Корреляционный анализ. Статистический анализ выявил достоверную положительную связь между общим уровнем EQ руководителя (по Холлу) и интегральным показателем благоприятности психологического климата в коллективе ($r_s = 0,74$ при $p < 0,05$). Наиболее сильные корреляции были обнаружены между:

- показателем «Управление своими эмоциями» у руководителя и параметром «Согласие/отсутствие конфликтности» в коллективе ($r_s = 0,68$);

- показателем «Управление эмоциями других» у руководителя и параметром «Увлеченность/мотивация» педагогов ($r_s = 0,71$);

- показателем «Внутриличностный EQ» (ВЭИ) у руководителя и общей удовлетворенностью педагогов рабочим местом ($r_s = 0,62$).

Эти данные подтверждают, что способность руководителя к саморегуляции напрямую влияет на снижение конфликтности, а его социальные навыки (управление эмоциями других) — на повышение вовлеченности команды.

3. Качественный анализ. Сопоставление данных тестирования с результатами анализа конкретных управленческих ситуаций (по типу

приведенных выше кейсов) показало, что руководители с высокими баллами по шкалам саморегуляции и эмпатии в 80% случаев использовали стратегии вовлечения, поддержки и диалога при внедрении изменений. Их коллективы характеризовались более низкими показателями текучести кадров и более высокой готовностью к инновациям.

Рекомендации по развитию эмоционального интеллекта для руководителей образовательных организаций

На основе теоретического и эмпирического исследования можно сформулировать практико-ориентированные стратегии развития EQ для директоров и их заместителей:

1. Развитие самосознания и саморегуляции.

Практика «стоп-момента»: Перед принятием важного решения или эмоциональной реакцией задавать себе вопросы: «Что я сейчас чувствую (гнев, страх, раздражение)?», «Что на самом деле стоит за этой эмоцией?», «Как моя следующая реакция повлияет на ситуацию?».

Ведение «эмоционального дневника» для отслеживания триггеров стресса и собственных паттернов поведения.

Освоение техник осознанности и когнитивной переоценки: различение фактов и их эмоциональной интерпретации, поиск альтернативных, менее катастрофичных объяснений событий.

Регулярная физическая активность и хобби как канал для сброса эмоционального напряжения.

2. Целенаправленное развитие эмпатии.

Техника активного (неоценочного) слушания в диалогах с педагогами и родителями: полное внимание, перефразирование, уточнение («Правильно ли я понял, что ваша основная сложность в...?»).

Практика «периодического обхода»: регулярные неформальные короткие беседы с членами коллектива на их рабочем месте с единственной целью — понять их текущий контекст и настроение.

Анализ сложных ситуаций с позиции другого: перед сложным разговором письменно описать ситуацию с точки зрения оппонента, его интересов и возможных чувств.

3. Совершенствование социальных навыков.

Обучение основам ненасильственного общения (ННО) по М. Розенбергу: формулировка наблюдений без оценок, выражение чувств и потребностей, просьба, а не требование.

Освоение базовых навыков медиации для разрешения конфликтов между педагогами или родителями.

Внедрение культуры позитивной обратной связи: практика регулярного (не реже раза в месяц) выражения конкретной благодарности и признания заслуг подчиненных. Отказ от тотального критикования.

Тренировка публичных выступлений с фокусом на эмоциональный настрой аудитории: начало с признания общих трудностей, использование историй и метафор.

4. Работа с внутренней мотивацией команды.

Переход от административного давления к ценностному лидерству: четкое, простое и эмоционально окрашенное разъяснение смыслов и долгосрочных целей любых изменений («Зачем мы это делаем? Как это поможет нашим ученикам?»).

Расширение полномочий и делегирование с доверием: создание проектных групп, предоставление им реальных полномочий и ответственности за результат.

Создание условий для профессиональной самореализации: поддержка инициатив педагогов, содействие в представлении их успешного опыта на внешних площадках.

5. Системная работа с организационным климатом.

Регулярная (анонимная) диагностика психологического состояния коллектива с помощью простых опросников и обсуждение их результатов на педсоветах.

Создание «фокус-групп» для обсуждения актуальных проблем и генерации решений снизу.

Институционализация наставничества не только для молодых специалистов, но и как системы взаимной поддержки опытных педагогов.

Заключение

Проведенное теоретико-эмпирическое исследование подтвердило первоначальную гипотезу. Эмоциональный интеллект является не дополнительным «украшением», а базовым, системообразующим элементом управленческой компетентности современного руководителя образовательной организации. Он выступает ключевым психологическим механизмом, который позволяет трансформировать административное давление в конструктивное сотрудничество, напряженность — в атмосферу психологической безопасности и доверия, а естественное сопротивление изменениям — в осмысленную инновационную активность профессионального коллектива.

Развитие собственного эмоционального интеллекта — это не дань моде, а стратегическая инвестиция руководителя ОУ в устойчивое развитие своей организации в долгосрочной перспективе. Инвестиции в «мягкие навыки» управления напрямую и опосредованно способствуют достижению ключевых целей: повышению качества образовательного процесса, сохранению и развитию кадрового потенциала, снижению конфликтности и укреплению репутации учреждения в социуме [7, 11].

Таким образом, путь современного директора школы от позиции «администратора-контролера» к статусу эффективного «лидера-наставника», создающего человекоцентричную образовательную среду, лежит через осознанную, системную и непрерывную работу над развитием эмоционального интеллекта. Это труд, окупаемый главным капиталом образовательной организации — благополучием и профессиональной отдачей ее педагогов.

Список литературы:

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк : ПГУ, 2011. 388 с.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.
3. Батаршев А. В. Психодиагностика в управлении: Практическое руководство. М. : Дело, 2005. 496 с.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2008. 544 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М. : АСТ, 2008. 478 с.
6. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. 301 с.
7. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. 752 с.
8. Кабаченко Т. С. Психология управления. М. : Педагогическое общество России, 2000. 384 с.
9. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М. : Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
10. Панфилова А. П. Теория и практика общения. М. : Академия, 2009. 288 с.
11. Поташник М. М., Шамова Т. И. Управление образовательными системами. М. : Педагогическое общество России, 2000. 384 с.
12. Самоукина Н. В. Психология профессиональной деятельности. СПб. : Питер, 2003. 224 с.
13. Толочек В. А. Современная психология труда. СПб. : Питер, 2005. 479 с.
14. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.
15. Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
16. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence (pp. 396-420). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

P.V. Maimusov, T.D. Maimusova

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS KEY FACTOR IN EFFECTIVENESS OF MODERN EDUCATIONAL ORGANIZATION LEADER: DEVELOPMENT STRATEGIES AND IMPACT ON PSYCHOLOGICAL MICROCLIMATE

Abstract. The article examines the transformation of the role of an educational organization leader in the context of modern challenges related to digitalization, the introduction of new Federal State Educational Standards (FSSES), and high social tension. It highlights the problem of shifting the paradigm from the model of an "administrator-director" relying on formal authority to the model of a "mentor-leader," whose effectiveness directly depends on the level of emotional intelligence development (EQ). Based on a theoretical analysis of leading EQ models (J. Mayer and P. Salovey, D. Goleman, D.V. Lyusin) and the specifics of management in a socially-oriented sphere, the article reveals the systemic influence of a leader's emotional competencies on the quality of strategic decision-making, the formation of a favorable psychological climate, the prevention of professional burnout, and the enhancement of the team's innovative potential. The paper presents the results of an empirical study conducted in 25 educational organizations, which confirm a direct statistically significant correlation between the leader's EQ level and indicators of the socio-psychological

atmosphere among the teaching staff. A detailed analysis of practical cases, including digital technology implementation, clearly demonstrates the mechanisms of how emotionally competent leadership influences the success of organizational changes. In conclusion, practice-oriented strategies and specific self-development techniques for the emotional intelligence of an educational institution leader are formulated, aimed at creating a stable, motivated, and psychologically safe educational environment.

Keywords: emotional intelligence, educational organization leader, psychological climate, managerial effectiveness, professional burnout, manager self-development, Soft Skills, educational management, leadership.

References:

1. Andreeva, I.N. Emotional intelligence as phenomenon of modern Psychology. Novopolotsk: PSU, 2011. 388 p.
2. Andreeva, I.N. Emotional intelligence: Study of phenomenon // Issues of Psychology. 2006. № 3. P. 78–86.
3. Batarshhev, A.V. Psychodiagnostics in management: Practical guide. M.: Delo, 2005. 496 p.
4. Grishina, N.V. Psychology of conflict. SPb.: Piter, 2008. 544 p.
5. Goleman, D. Emotional intelligence. M.: AST, 2008. 478 p.
6. Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. Emotional leadership: Art of management of people on basis of emotional intelligence. M.: Alpina Business Books, 2005. 301 p.
7. Ilyin, E.P. Emotions and feelings. SPb.: Piter, 2001. 752 p.
8. Kabachenko, T.S. Psychology of management. M.: Pedagogical society of Russia, 2000. 384 p.
9. Lyusin, D.V. Modern views on emotional intelligence // Social intelligence: theory, measurement, research / ed. by D.V. Lyusin, D.V. Ushakov. M.: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2004. P. 29-36.
10. Panfilova, A.P. Theory and practice of communication. M.: Akademiya. 2009. 288 p.
11. Potashnik, M.M., Shamova, T.I. Management of educational systems. M.: Pedagogical society of Russia, 2000. 384 p.
12. Samoukina, N.V. Psychology of professional activity. SPb.: Piter, 2003. 224 p.
13. Tolochev, V.A. Modern psychology of labour. SPb.: Piter, 2005. 479 p.
14. Shamova, T.I., Davydenko, T.M. Management of educational process in adaptive school. M.: Center “Pedagogical research”, 2001. 384 p.
15. Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
16. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence (pp. 396-420). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Статья поступила в редакцию 18.01.2026 г.

А.В. Шабалдина
**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ
И ФАКТОРОВ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СОТРУДНИКОВ
В КОНТЕКСТЕ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА**

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы самоактуализации личности в определенном социальном контексте – в условиях кадрового резерва организации. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска социально-психологических условий и факторов, способствующих раскрытию потенциала личности сотрудников, находящихся в кадровом резерве. Это связано с тем, что к резервистам предъявляются более высокие требования, чем к остальным сотрудникам. Включение сотрудника в кадровый резерв рассматривается авторами в качестве значимого фактора социализации в профессиональной среде, создающей определенный социально-психологический контекст, детерминирующий процессы самоактуализации работников.

Уточнено содержание понятия самоактуализации применительно к сотрудникам, входящих в кадровый резерв организации. Дифференцированы понятия социально-психологических условий и социально-психологических факторов самоактуализации работников кадрового резерва. Перечислены ключевые социально-психологические условия самоактуализации резервистов, в число которых вошли персонализация траектории своего развития и образования, климат в организации, согласованность индивидуальных карьерных потребностей с реалиями социальной среды. Выделены и описаны две группы социально-психологических факторов самоактуализации: внешние (психологический климат, конкуренция, особенности отношений) и внутренние (ценностно-мотивационная сфера, активность личности, осознанная саморегуляция).

Сделан вывод о том, что самоактуализация резервиста выступает важным условием его будущей управленческой эффективности, а создание благоприятных социально-психологических условий является задачей организационного управления.

Ключевые слова: самоактуализация, самоактуализация сотрудников, кадровый резерв, социально-психологические условия самоактуализации, социально-психологические факторы самоактуализации.

Для цитирования: Шабалдина А.В. Теоретический анализ проблемы социально-психологических условий и факторов самоактуализации сотрудников в контексте кадрового резерва // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 1. С. 124-130. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_124.

Современные организации представляют собой сложные социальные системы, где эффективность зависит не только от технологических процессов, но и от человеческого капитала, что создает как новые возможности, так и вызовы для сотрудников. Наиболее остро эти вызовы стоят перед кадровым резервом – группой работников, потенциально готовых занять руководящие позиции [9]. К данным сотрудникам предъявляются повышенные требования: гибкость, умение адаптироваться к быстро меняющимся условиям и готовность к постоянному саморазвитию, что в зарубежной психологии описывается также как высокий уровень лидерского потенциала [24].

Мы рассматриваем включение сотрудника в кадровый резерв в качестве важного фактора его социализации в профессиональной среде, что создает определенный социально-психологический

контекст, детерминирующий процессы самоактуализации личности. Следовательно, помимо своей основной административной и управленческой роли, кадровый резерв следует рассматривать как особое социальное пространство, в котором формируются значимые социально-психологические условия факторы для развития личности работников.

Необходимо отметить, что формирование кадрового резерва представляет собой многоэтапный процесс отбора и подготовки перспективных сотрудников. Однако, на наш взгляд, он приобретает значение не только как управленческая технология, но и как значимый социально-психологический механизм самоактуализации работников. Методы обучения и развития кадрового резерва, реализуемые как в рабочее, так и во вне рабочее время (конференции, дискуссии, лекции,

семинары, круглые столы, тренинги, деловые игры, совещания) [9], создают пространство группового взаимодействия, способствуют обмену опытом, признанию и формированию идентичности.

Ключевым понятием, описывающим высший уровень развития личностного потенциала, является самоактуализация, которую в контексте профессиональной деятельности, Е.В. Самаль рассматривает как процесс, направленный на достижение зрелости, включающей: осмысление своей роли, формирование индивидуального стиля, выстраивание определенного образа, а также постановку и реализацию целей. Автор обращает внимание на то, что профессиональный путь разворачивается в социальном контексте, где самоактуализация выступает результатом взаимодействия личности с сообществом, поиска собственного места в группе и выработки индивидуального стиля социального поведения [17;18].

Важно отметить, что проблема социально-психологических условий и факторов самоактуализации работников кадрового резерва остается недостаточно разработанной. Требуется уточнения вопрос о том, какие характеристики социальной среды (групповые нормы, конкуренция, климат и др.) и каким образом связаны с реализацией своего потенциала работниками кадрового резерва.

Для понимания социально-психологических условий и факторов в специфических условиях кадрового резерва, необходимо обратиться к анализу самого феномена. В гуманистической психологии, А. Маслоу сформулировал концепцию пирамиды потребностей, в которой высшей ступенью является полное раскрытие потенциала личности. При этом, он рассматривал самоактуализацию не как конечную цель, а как непрерывный процесс, в котором человек раскрывает свой потенциал, стремясь к высшим ценностям бытия. В процессе жизни автор дополнил ранние работы идеей о том, благоприятные социальные условия не являются гарантом самоактуализации личности, а достижение счастья требует осознания человеком своего призвания и ответственности [12]. К. Роджерс развил идеи А. Маслоу, сосредоточившись на значении личностного роста и принятия себя. концепция Автор рассматривал самоактуализацию как ключевой мотив поведения, акцентируя внимание взаимодействии биологических и социальных факторов, влияющих на развитие личности, при котором Я-концепция является основой личности, а самоактуализация – как главный мотив ее развития, зависящий от доверительного общения и эмпатической поддержки окружающих [16].

Однако, в классических западных концепциях самоактуализация часто рассматривалась по большей части как внутриспсихический процесс. На наш взгляд, феномен самоактуализации работников кадрового резерва, не следует рассматривать в отрыве от социальной среды и ее социально-психологических условий и факторов.

В ряде отечественных концепций, которые опираются на субъектно-деятельностный подход, самоактуализация рассматривается в контексте социальной природы развития человека. К.А. Абульханова-Славская, представляющая субъектный подход в отечественной психологии, трактует самоактуализацию как осознанное выстраивание личностью собственной жизненной стратегии, включающее внутренний рост, социальное взаимодействие и активное взаимодействие с обществом [15]. Одним из ключевых понятий в ее теории является жизненный путь личности, который представляет собой динамическую систему изменений, отражающих развитие человека в различных социальных и профессиональных сферах [1]. Б.С. Братусь рассматривает самоактуализацию как созидательную и творческую активность, влияющую не только на личность, но и на общество в целом. основополагающей движущей силой развития человека автор называет процесс самоосуществления [4]. Для сотрудника кадрового резерва, на наш взгляд, это означает необходимость выступать субъектом собственного профессионального пути, осознанно согласуя свои потребности с требованиями социальной среды организации.

А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин, указывают, что самоактуализация профессионала неразрывно связана с достижением вершин мастерства, которые автор называют «акме», и требует мобилизации внутренних ресурсов для преодоления внешних барьеров [5]. Применительно к резервистам, находящимся в ситуации высокой конкуренции и неопределенности карьерного будущего, способность к самоактуализации может стать ключевым навыком.

Опираясь на системный подход к анализу профессионального становления, описанный в работах Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова и др., мы считаем целесообразным разграничить понятия условий и факторов: под социально-психологическими условиями понимаем совокупность внешних обстоятельств и характеристик среды, в которых реализуется деятельность, а под факторами – внутренние и внешние движущие силы этого процесса, детерминирующие активность самой личности [10].

Базовым условием выступает профессионально-образовательное пространство. Согласно

Э.Ф. Зееру, это открытая нелинейная система, в которой происходит становление специалиста [8]. Для кадрового резерва это пространство характеризуется зонами неустойчивости (точками бифуркации): моменты оценки, ожидания назначения, смена статуса создают социальные флуктуации, способные вывести личность на новый уровень развития [7].

Для сотрудников кадрового резерва данное пространство обладает специфическими характеристиками. Взаимодействие различных векторов развития, таких как: возрастных изменений, ведущей деятельности и обучения, в этой среде периодически приводит к состояниям неустойчивости – точкам бифуркации. Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк отмечают, что именно в такие моменты (например, при включении в резерв или ожидании назначения) возникают социальные флуктуации, способные инициировать выход личности на новый уровень развития. Важно подчеркнуть, что процесс самоактуализации в профессионально-образовательном пространстве не является линейным. Он протекает через преодоление нормативных и ненормативных кризисов [6]. Для резервиста таким кризисом можно назвать ситуация оценивания и ожидания назначения на более высокую должность.

Ключевым социально-психологическим условием, необходимым для запуска самоактуализации резервиста, является трансформация организационной среды в сторону персонализации. Переход к персонализированному подходу предполагает формирование таких условий, при которых сотрудник получает возможность самостоятельного проектирования своей профессиональной траектории. Это способствует развитию субъектной позиции, повышению социальной активности и мотивации к саморазвитию [6; 8].

Далее, еще одним значимым условием является характер организационной иерархии и корпоративной культуры. Как отмечает А.К. Маркова, профессиональная среда может оказывать амбивалентное влияние: с одной стороны, поддерживать компетентных сотрудников, с другой – препятствовать их продвижению. В некоторых организациях поощряется не столько результативность, сколько соответствие правилам и нормам корпоративной культуры [8].

Это перекликается с исследованиями Э. Шейна, который подчеркивает важность согласования индивидуальных карьерных потребностей с организационными реалиями [23]. Таким образом, если среда поощряет не результативность и талант, а конформность, самоактуализация подменяется адаптацией, что блокирует раскрытие потенциала работников.

Р. Силзер и А. Черч подчеркивают: высокопотенциальные сотрудники требуют среды, обеспечивающей автономию и развитие, иначе риск их ухода из организации возрастает [24].

Как отмечает Е.В. Андриенко, поведение, деятельность и общение индивида в значительной степени обусловлены его включенностью в социальные группы. Человек, по своей природе, не может существовать вне общественных отношений, а социальные потребности (в общности, принадлежности, самоутверждении) выступают ведущими в его жизни. Нормы группы (совокупность принятых правил поведения), конформность (тенденция к изменению поведения в соответствии с большинством) и сплоченность (единство членов группы) выступают как важные социально-психологические условия, которые могут как способствовать, так и препятствовать проявлению индивидуальности и аутентичности, критически важных для самоактуализации [2].

Раскрывая психологическую структуру изучаемого феномена, целесообразно обратиться к модели, предложенной Е.В. Самаль. Автор выделяет три взаимосвязанных компонента профессиональной самоактуализации, которые приобретают особое звучание в контексте кадрового резерва.

Во-первых, это когнитивный компонент, включающий в себя способность к рефлексии собственного профессионального пути, осознание своих сильных и слабых сторон, а также построение адекватного образа «Я-профессионал». Для резервиста это означает четкое понимание того, какие именно компетенции необходимо развить для перехода на новую должность.

Во-вторых, мотивационный компонент, который мы рассматриваем как ядро самоактуализации. Он предполагает доминирование внутренней мотивации над внешней: стремление к мастерству и реализации ценностей становится важнее, чем формальные атрибуты власти или материальное вознаграждение.

В-третьих, поведенческий компонент, выражающийся в реальных действиях по саморазвитию, активности в обучении и готовности брать на себя ответственность за нестандартные решения. Гармоничное развитие всех трех компонентов выступает критерием готовности сотрудника к управленческой деятельности [17].

Если условия создают поле возможностей, то факторы выступают непосредственными движущими силами (детерминантами) самоактуализации. На основе классификации А.К. Марковой и А.А. Деркача, а также других исследователей, изучающих условия и факторы развития потенциала сотрудников кадрового резерва, мы выделяем

иерархию внутренних и внешних факторов, определяющих динамику этого процесса у резервистов.

1. Внутренние (личностные) факторы. Согласно А.К. Марковой, по мере профессионального становления, роль внутренних факторов возрастает, так как личность обретает способность самостоятельно регулировать свое развитие [11]. Это подтверждается теорией самодетерминации Э. Дейчи и Р. Райана, согласно которой внутренняя мотивация является основой психологического благополучия и роста [20]. Для резервиста к таким факторам относятся:

- ценностно-мотивационный фактор. А.А. Деркач и В.Г. Зыбкин указывают, что прогрессивное развитие личности характеризуется перестройкой мотивации: утилитарные мотивы (зарплата, власть) уступают место общечеловеческим ценностям и стремлению к мастерству [5]. Самоактуализация резервиста невозможна без осознания социальной значимости своей будущей управленческой деятельности. Согласно концепции, предложенной Н. Драйес, осознание своего высокого потенциала перестраивает ценностную сферу личности. Сотрудник переходит к стратегии автономного управления карьерой, где приоритетом становится не служение организации, а самоактуализация [21];

- осознанная саморегуляция и самооценка. Важной задачей для сотрудника является выработка собственных, независимых критериев оценки своего профессионализма, соотносимых с высокими стандартами профессионального сообщества. Это позволяет сохранять устойчивость и объективную самооценку даже в условиях внешнего давления или конкурентной борьбы [10];

- субъектная активность работников и преодоление барьеров. Реализация принципа активности требует от сотрудника резерва не пассивного ожидания должности, а готовности к преодолению объективных трудностей и внутренних психологических барьеров. Именно в процессе преодоления препятствий происходит мобилизация личностных ресурсов, ведущая к «акме» – вершинам профессионализма [5].

2. Внешние (социально-средовые) факторы. К внешним факторам, непосредственно влияющим на самоактуализацию в группе кадрового резерва, относятся характеристики социального взаимодействия:

- социально-психологический климат. Психологическая атмосфера в коллективе, уровень доверия и сплоченности определяют психологическую безопасность сотрудника. Поддерживающий климат стимулирует проявление инициативы и творческого потенциала. Ф. Лютанс с

соавторами рассматривает позитивный организационный климат как часть психологического капитала сотрудника [22];

- конкуренция. Кадровый резерв неизбежно связан с конкуренцией за ограниченные ресурсы (руководящие должности). Социально-психологический фактор конкуренции может выступать драйвером развития, если он базируется на соревновании компетентностей, или стрессором, если принимает формы межличностных конфликтов;

- особенности межличностных отношений. Наличие взаимопомощи, поддержки со стороны коллег и руководства, а также возможность получать конструктивную обратную связь выступают мощными факторами, поддерживающими самоактуализацию [20].

Раскрывая содержательную сторону мотивации как значимого внутреннего социально-психологического фактора самоактуализации, необходимо также обратиться к анализу мотивационного профиля резервистов. Исследования А.Р. Биктагировой с соавторами показывают существенные различия в структуре мотивов сотрудников, включенных и не включенных в кадровый резерв. Для резервистов характерна доминанта мотивов самосовершенствования, стремления к успеху и потребности в социальном признании и влиянии. В то же время для сотрудников вне резерва приоритетными остаются факторы материальной стабильности и комфортных условий труда [3].

Важно отметить, что сам факт включения сотрудника в группу перспективных работников, влияет на их самосознание. Как отмечают О.Л. Чуланова и Н.А. Мокрянская, изменение статуса и ощущение собственной ценности для организации выступают мощными стимулами для развития [19]. Однако этот механизм не является автоматическим. С.А. Петрова и И.А. Ясинская вводят понятие «мотивационной зрелости», подчеркивая, что успешная самоактуализация возможна только при изначально высоком уровне мотивации достижения. Включение в резерв сотрудников без сформированной готовности к росту не приводит к раскрытию потенциала [14].

Таким образом, работа с мотивационной системой резервистов, по мнению Д.А. Нарожной, должна носить системный характер и базироваться на создании безопасной социальной среды. Поддержание вовлеченности через открытую коммуникацию и понимание сотрудником своей роли в общем деле позволяет удовлетворять потребность в самоактуализации через профессиональную деятельность [13].

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что

самоактуализация сотрудников кадрового резерва – это системный феномен, детерминированный сложным комплексом перечисленных социально-психологических условий и факторов. Эффективность самоактуализации работников кадрового резерва зависит не только от развития профессиональных компетенций, но и от создания в организации определенных условий: персонализированной среды, атмосферы доверия и справедливой конкуренции. Внутренним фактором, запускающим самоактуализацию,

выступает субъектная активность личности, направленная на преодоление барьеров, а также определенная система мотивов и ценностей. Дальнейшие эмпирические исследования, на наш взгляд, должны быть направлены на изучение связей между выделенными факторами (климат, конкуренция, ценности и др.) и уровнем самоактуализации сотрудников, что позволит разработать эмпирически обоснованные программы сопровождения кадрового резерва.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия –. 2018 г. –320 с.
3. Биктагирова А.Р., Дмитриева Л.Г., Яковлева Н.А. Мотивационный профиль сотрудников кадрового резерва / А.Р. Биктагирова, Л.Г. Яковлева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 397-400.
4. Братусь Б.С. Аномалии личности. Психологический подход. – М.: Никая, 2019. – 891 с.
5. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 17-25.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект, 2003. – 336 с.
8. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессионального развития: учебник для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 234 с.
9. Карбышев А.А., Буреева Н.Н. Психологический портрет членов кадрового резерва / А.А. Карбышев, Н.Н. Буреева // Символ науки. – 2022. – № 5-2. – С. 97-99.
10. Карпов А.В. (ред.) Психология труда: учебник и практикум/ А.В. Карпов. – 3-е изд. – М.: Юрайт, 2022. – 364 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
12. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу, пер. с англ. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2019. – 400 с.
13. Нарожная Д.А. Инструменты мотивации персонала в условиях кризиса / Д.А. Нарожная // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2022. – № 4-1. – С. 245–248.
14. Петрова С.А., Ясинская И.А. Мотивация и компетенции: «управлять нельзя развивать» / С.А. Петрова, И.А. Ясинская // Экономика труда. – 2023. – Т. 10, № 12. – С. 1381–1396.
15. Плахотникова О.Е., Цариценцева О.П. Понятие жизненных стратегий личности в психологических исследованиях / О.Е. Плахотникова, О.П. Цариценцева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 2 (17). – С. 123-125.
16. Роджерс К. Становление человека: взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2018. – 241 с.
17. Самаль Е.В. Психологическая структура профессиональной самоактуализации личности / Е.В. Самаль // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – С. 165-170.
18. Самаль Е.В. Самоактуализационный профиль представителей разных профессий / Е.В. Самаль // Психология человека в образовании. – 2020. – Т. 2, № 3. – С. 236-246.
19. Чуланова О.Л., Мокрянская Н.А. Формирование эффективной системы работы с кадровым резервом / О.Л. Чуланова, Н.А. Мокрянская // Материалы Афанасьевских чтений. – 2016. – № 1 (14). – С. 24-31.
20. Deci E.L., Ryan R.M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan // Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11, no. 4. – P. 227-268.
21. Dries N. The psychology of talent management: A review and research agenda / N. Dries // Human Resource Management Review. – 2013. – Vol. 23, no. 4. – P. 272–285.

22. Luthans F., Youssef C.M. Emerging positive organizational behavior / F. Luthans, C.M. Youssef // Journal of Management. – 2007. – Vol. 33, no. 3. – P. 321-349.
23. Schein E.H. Career dynamics: Matching individual and organizational needs / Schein E.H. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1978. – 276 p.
24. Silzer R., Church A.H. The pearls and perils of identifying potential / R. Silzer, A.H. Church // Industrial and Organizational Psychology. – 2009. – Vol. 2, no. 4. – P. 377-412.

A.V. Shabaldina

**THEORETICAL ANALYSIS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS
AND FACTORS OF EMPLOYEE SELF-ACTUALIZATION IN THE CONTEXT
OF THE PERSONNEL RESERVE**

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the problem of personality self-actualization in a specific social context – within the conditions of an organization's personnel reserve. The relevance of the study is conditioned by the necessity to search for socio-psychological conditions and factors contributing to unlocking the personal potential of employees included in the personnel reserve. This is due to the fact that higher requirements are imposed on reservists compared to other employees. The inclusion of an employee in the personnel reserve is considered by the author as a significant factor of socialization in the professional environment, creating a specific socio-psychological context that determines the processes of employee self-actualization.

The content of the concept of self-actualization is clarified in relation to employees included in the organization's personnel reserve. The concepts of socio-psychological conditions and socio-psychological factors of personnel reserve employees' self-actualization are differentiated. Key socio-psychological conditions for reservists' self-actualization are listed, including personalization of the development and education trajectory, the organizational climate, and the alignment of individual career needs with the realities of the social environment. Two groups of socio-psychological factors of self-actualization are identified and substantiated: external (psychological climate, competition, features of relationships) and internal (value-motivational sphere, personality activity, conscious self-regulation).

It is concluded that the self-actualization of a reservist acts as an important condition for their future managerial effectiveness, and the creation of favorable socio-psychological conditions is a task of organizational management.

Keywords: self-actualization, employee self-actualization, personnel reserve, socio-psychological conditions of self-actualization, socio-psychological factors of self-actualization.

References:

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Strategy of life. Moscow, Mysl' Publ., 1991, 299 p.
2. Andrienko E.V. Social Psychology. Moscow, Akademiya Publ., 2018, 320 p.
3. Biktagirowa A.R., Dmitrieva L.G., Yakovleva N.A. Motivational profile of personnel reserve employees. Problems of Modern Pedagogical Education, 2020, no. 68-2, pp. 397-400.
4. Bratus B.S. Anomalies of personality. Psychological approach. Moscow, Nikeya Publ., 2019, 891 p.
5. Derkach A.A., Zazykin V.G. Acmeology. St. Petersburg, Piter Publ., 2003, 256 p.
6. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Theoretical and applied foundations of personalized education: development prospects. Pedagogical Education in Russia, 2021, no. 1, pp. 17-25.
7. Zeer E.F. Psychology of professions. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2003, 336 p.
8. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Psychology of professional development. Moscow, Yurayt Publ., 2025, 234 p.
9. Karbyshev A.A., Bureeva N.N. Psychological portrait of members of the personnel reserve. Symbol of Science, 2022, no. 5-2, pp. 97-99.
10. Karpov A.V. (ed.) Psychology of labor. Moscow, Yurayt Publ., 2022, 364 p.
11. Markova A.K. Psychology of professionalism. Moscow, Znanie Publ., 1996, 308 p.
12. Maslow A. Motivation and Personality. St. Petersburg, Piter Publ., 2019, 400 p.
13. Narozhnaya D.A. Personnel motivation tools in crisis conditions. Economy and Business: Theory and Practice, 2022, no. 4-1, pp. 245-248.
14. Petrova S.A., Yasinskaya I.A. Motivation and competencies: "manage cannot develop". Labor Economics, 2023, vol. 10, no. 12, pp. 1381-1396.

15. Plahotnikova O.E., Tsaritsentseva O.P. The concept of life strategies of a personality in psychological research. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogic*, 2020, no. 2 (17), pp. 123-125.
16. Rogers K.R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Moscow, Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy Publ., 2018, 241 p.
17. Samal E.V. Psychological structure of professional self-actualization of personality. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2013, no. 2, pp. 165-170.
18. Samal E.V. Self-actualization profile of representatives of different professions. *Psychology of Person in Education*, 2020, vol. 2, no. 3, pp. 236-246.
19. Chulanova O.L., Mokryanskaya N.A. Formation of an effective system of working with the personnel reserve. *Materials of the Afanasiev Readings*, 2016, no. 1 (14), pp. 2431.
20. Deci E.L., Ryan R.M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, vol. 11, no. 4, pp. 227-268.
21. Dries N. The psychology of talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 2013, vol. 23, no. 4, pp. 272-285.
22. Luthans F., Youssef C.M. Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 2007, vol. 33, no. 3, pp. 321-349.
23. Schein E.H. *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading, MA, Addison-Wesley, 1978, 276 p.
24. Silzer R., Church A.H. The pearls and perils of identifying potential. *Industrial and Organizational Psychology*, 2009, vol. 2, no. 4, pp. 377-412.

Статья поступила в редакцию 21.12.2025 г.

М.С. Бабкова, И.А. Подольская

ОСОБЕННОСТИ САООТНОШЕНИЯ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ ТИПОМ ГЕСТАЦИОННОЙ ДОМИНАТЫ

Аннотация. Цель исследования – изучить связь самооотношения беременных женщин с преобладающей гестационной доминанты. В статье представлен анализ исследований, посвященных психологическим аспектам беременности, анализируются аспекты формирования преобладающего типа гестационной доминанты. Для эмпирического исследования использованы: Опросник самооотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева, Тест отношений беременных Г.Г. Добрякова. Для выявления связей между переменными применен метод ранговой корреляции Ч.Спирмена. В статье показано, что психологический компонент гестационной доминанты обуславливает отношение женщины к беременности, к себе-матери, к будущему ребенку и формирует ее поведенческие стереотипы. Не выявлено статистически значимой связи между глобальным уровнем самооотношения и оптимальным уровнем гестационной доминанты, тем не менее выявлено, что женщины с высоким уровнем ауто-симпатии чаще имеют оптимальный тип гестационной доминанты, а беременные женщины с низким уровнем принятия себя и выраженной эмоциональной отчуждённостью чаще демонстрируют тревожный тип гестационной доминанты. Также обнаружена положительная связь между уровнем самоинтереса и эйфорическим типом гестационной доминанты, что свидетельствует о том, что повышение интереса к собственным переживаниям и состояниям может сопровождаться повышенным эмоциональным фоном и субъективной активностью, не всегда сочетающейся с адекватной эмоциональной регуляцией. Также обнаружено, что выраженный внутренний контроль, склонность к самокритичности способствуют усилению тревожных переживаний в период беременности. Составлены рекомендации для специалистов, осуществляющих медицинское и психологическое сопровождение беременности.

Ключевые слова: беременные женщины, самооотношение, тип гестационной доминанты.

Для цитирования: Бабкова М. С., Подольская И. А. Особенности самооотношения беременных женщин с разным типом гестационной доминанты // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 1. С. 130-141. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_131.

В условиях современной социальной политики большинства развитых стран особое внимание уделяется вопросам охраны здоровья матери и ребёнка, а также решению демографических проблем. В Российской Федерации данные направления также являются приоритетными, что выражается в мерах по улучшению качества медицинской помощи беременным женщинам и финансовому стимулированию рождаемости. Репродуктивное здоровье населения выступает одним из ключевых факторов формирования позитивного демографического прогноза страны и её социально-экономического потенциала.

В последние десятилетия проблема репродуктивного здоровья приобрела особую актуальность и в отечественной науке. В рамках медицины и психологии активно исследуются психологические особенности женщин, способные оказывать влияние на наступление и течение беременности, а также физиологические аспекты гестационного процесса, включая экстрагени-тальные и соматические патологии, осложняющие беременность.

Беременность представляет собой особое психофизиологическое состояние женщины, направленное на подготовку к материнской роли в постнатальном периоде и формирование готовности к родителству. Данный процесс сопровождается выраженными гормональными изменениями, оказывающими влияние на эмоциональное и психологическое состояние женщины, что может проявляться повышенной тревожностью, эмоциональной лабильностью и уязвимостью. Гармоничное психоэмоциональное состояние беременной женщины является важным условием благоприятного течения беременности и полноценного развития ребёнка, что обуславливает необходимость не только медицинского наблюдения, но и психологического сопровождения в данный период.

Многочисленные исследования последних десятилетий подтверждают наличие тесной связи между психологическим состоянием женщины во время беременности, физиологическим течением беременности и родов, а также состоянием здоровья ребёнка. Установлено, что в раннем

возрасте эмоциональное восприятие мира ребёнком во многом опосредовано эмоциональным состоянием матери, что усиливает значимость психологического благополучия женщины в период гестации. В связи с этим возрастает потребность в организации системной психологической помощи и поддержки беременных женщин.

Закономерный рост интереса к вопросам перинатального развития, родов и формирования материнства обусловил активное развитие перинатальной психологии и психотерапии. Спрос на психологическое сопровождение беременности ежегодно увеличивается, что подчёркивает актуальность разработки и внедрения программ психологической поддержки женщин в период ожидания ребёнка.

Научная проблема исследования заключается в значительном количестве исследований, посвящённых психологическим аспектам беременности, недостаточно изученными остаются особенности самоотношения беременных женщин с учётом способа наступления беременности и наличия соматических заболеваний, осложняющих гестационный период. Это определяет необходимость проведения эмпирического исследования, направленного на более глубокое изучение данных особенностей.

Целью исследования является выявление связи между самоотношением беременных женщин и типом гестационной доминанты.

Методологическую основу исследования составили биопсихосоциальный подход, рассматривающий беременность как результат взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов, теория самоотношения личности В. В. Столина и С. Р. Пантелеева, раскрывающая структуру и особенности эмоционально-оценочного отношения человека к себе, концепция гестационной доминанты Г. Г. Добрякова, объясняющая психологические механизмы переживания беременности и направленность эмоциональных реакций женщины, а также онтогенетическая концепция материнства Г. Г. Филипповой, в рамках которой материнство рассматривается как процесс формирования и развития в течение жизненного пути женщины.

В современной психологии беременность рассматривается как уникальный период глубокой биопсихосоциальной перестройки женщины, в ходе которой происходят значительные изменения не только на физиологическом, но и на психологическом уровне. Важно отметить, что отечественные исследователи рассматривают беременность как особый, критический этап развития семьи и самой женщины. Так, Л.С. Выготский подчёркивал, что именно в это время

формируется внутренняя картина беременности, возникает родительское отношение к будущему ребёнку и происходит психологическая подготовка к новой социальной роли – роли матери [12]. Беременность становится экзистенциальной ситуацией, поскольку она влияет на всю последующую жизнь женщины, влечет за собой глубокие изменения самосознания, системы отношений с собой, близкими и миром в целом. Особенно в первую беременность ускоряется личностное созревание, пробуждается чувство ответственности за ребенка, формируется материнская мотивация и укрепляется готовность к выполнению будущей материнской роли. Этот период можно рассматривать как начальный этап материнства, когда развивается не только плод, но и та часть личности женщины, которая впоследствии будет выполнять материнские функции [12].

Термин гестация в дословном переводе означает «носить в себе» и используется для обозначения периода вынашивания плода [6]. Понятие доминанта, введенное А.А. Ухтомским, подразумевает устойчивый очаг возбуждения, который определяет деятельность нервной системы и подчиняет себе сопутствующие процессы [1]. Объединяя эти представления, в середине XX века И.А. Аршавский предложил термин «гестационная доминанта» как ключевой механизм, благодаря которому беременность становится для женщины главным жизненным процессом, концентрирующим ее физиологические и психические ресурсы [2]. Этот нейрофизиологический феномен объединяет все функциональные системы организма женщины вокруг ведущей задачи – сохранения гестации и подготовки к материнству. В дальнейшем А.С. Батуев и его последователи расширили понимание, показав, что гестационная доминанта не сводится лишь к нейрофизиологическим процессам, но включает в себя психологический компонент – сложный комплекс механизмов психической саморегуляции, обеспечивающих вынашивание ребенка, подготовку к родам и становление будущей материнской роли [3]. Именно психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД), как подчёркивает И.В. Добряков, определяет отношение женщины к беременности, к себе-матери, к будущему ребёнку, формирует ее эмоционально-волевую сферу и поведенческие стереотипы [6]. По существу ПКГД выступает интегративной системой, объединяющей мотивационные, когнитивные и аффективные процессы в целях сохранения гестации.

И.В. Добряков разработал тест отношений беременной (ТОБ), созданный на основе теории психологии отношений В.Н. Мясищева, и

рассматривает беременность как единство организма и личности. Он включает три блока – отношение женщины к себе беременной, к формирующейся системе «мать-дитя» и к реакции окружающих, каждый из которых раскрывается через разделы, диагностирующие пять типов психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД). Методика позволяет выявлять ранние нервно-психические нарушения, связывать их с особенностями семейных отношений, оценивать эффективность психотерапии и профилактических программ, что делает тест удобным инструментом для перинатальных психологов, акушеров и гинекологов [7].

На наш взгляд, представленная совокупность научных подходов позволяет рассматривать беременность не только как физиологический процесс, но и как глубоко личностное событие, в котором биологические, психологические и социальные факторы образуют единую систему. Соответственно, понятие гестационной доминанты выступает ключевым для понимания внутренней перестройки женщины и обоснования психологической поддержки в перинатальный период.

Современные исследования описывают гестационную доминанту как многоуровневое образование, в котором переплетаются биологические и личностные начала. С одной стороны, она базируется на фундаментальных механизмах нервной регуляции, с другой – опосредована ценностно-смысловой сферой, жизненным опытом и системой межличностных отношений женщины. Как отмечает С.И. Хаирова, психологический настрой будущей матери, ее доминирующие ценности и отношение к собственной беременности определяют тип гестационной доминанты и направление гестационного поведения [17]. Это позволяет рассматривать данный феномен не только как физиологический, но и как глубоко культурно и индивидуально детерминированный процесс.

Особое значение в формировании психологического компонента гестационной доминанты имеют семейные факторы. Многочисленные исследования показывают, что эмоциональное состояние будущей матери тесно связано с эмоциональным благополучием плода, а ее отношение к беременности во многом определяется качеством отношений в семье, уровнем поддержки со стороны партнера и ближайшего окружения [7]. Гармоничные супружеские отношения, желанность ребенка обоими родителями, позитивный микроклимат в семье способствуют формированию оптимального психологического настроения, тогда как конфликты, хронический стресс и дефицит

поддержки повышают риск неблагоприятных типов гестационной доминанты. Психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД) можно определить как интегральную систему эмоциональных, когнитивных и поведенческих процессов, которая запускается с момента наступления беременности и обеспечивает ее сохранение и благоприятное течение. В этом компоненте проявляются глубинные личностные смыслы материнства, отношение женщины к себе как к будущей матери, ее способность принимать новую роль и выстраивать внутреннюю связь с ребенком [17]. По нашему мнению, ПКГД выполняет не только защитную, но и созидательную функцию, объединяя потребность в сохранении беременности с потребностью в развитии позитивной идентичности матери.

Современные российские исследования позволяют значительно расширить представление о психологическом содержании и практическом значении гестационной доминанты. Так, Л.Н. Рабовалюк делает важнейший акцент на том, что определение варианта психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД), по И.В. Добрякову, не только описывает эмоционально-поведенческие особенности беременной женщины, но и служит рабочим инструментом перинатального психолога [6, 13]. Диагностика типа ПКГД помогает глубже понять внутренний мир будущей матери, выделить ключевые личностные проблемы и выстроить целевые задачи психокоррекционной работы. Зная структуру ценностных ориентаций женщины, специалист получает возможность не просто классифицировать ее переживания, но и построить адресную поддержку, направленную на гармонизацию материнско-детских отношений и профилактику возможных нарушений в системе «мать – ребенок» [11].

Отдельного внимания заслуживает связь психологического компонента гестационной доминанты с мотивационно-ценностной сферой личности. В исследовании Л.Н. Рабовалюк, охватившем 154 беременных женщин, показано, что различия в структуре ценностных ориентаций напрямую соотносятся с типом ПКГД. Использование комплексной диагностики позволило выявить устойчивую закономерность: чем более оптимален тип ПКГД, тем меньше значимость внешних ценностей таких, как материальное благополучие, высокий социальный статус, признание и популярность, и тем выше значимость внутренних – потребности в общении, творческом самовыражении, эстетическом восприятии мира. Напротив, у женщин группы риска и особенно у представительниц третьей группы с

выраженными тревожными, гипогестогнозическими и депрессивными проявлениями, преобладают внешние ценности и склонность приписывать трудности реализации внутренних потребностей влиянию внешних обстоятельств [13]. Эти результаты, основанные на концепции самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, убедительно демонстрируют, что базовые психологические потребности и качество ранних семейных отношений определяют, какие ценности становятся ведущими во время беременности и каким образом формируется психологический компонент гестационной доминанты [14]. Таким образом, ПКГД предстает не только как эмоционально-поведенческий феномен, но и как глубоко мотивационно-ценностная система, отражающая зрелость личности женщины и ее готовность к материнству.

По нашему мнению, акцент на ценностно-мотивационном измерении гестационной доминанты позволяет глубже понять личностную зрелость будущей матери. Именно внутренняя система ценностей задает вектор ее переживаний и формирует качество материнско-детских отношений, что делает диагностику ПКГД не только инструментом описания, но и ключом к целевой психологической поддержке.

Ключевой вклад в разработку типологии гестационной доминанты принадлежит И.В. Добрякову, который выделил пять основных типов психологического компонента:

1) оптимальный тип характеризуется спокойным и ответственным отношением к беременности, готовностью следовать рекомендациям врачей, сохранением активного образа жизни и гармоничными семейными отношениями;

2) гипогестогнозический характеризуется недостаточной осознанностью беременности и склонностью к сохранению прежнего образа жизни; часто наблюдается, если беременность была незапланированной или мешает важным жизненным целям женщины;

3) эйфорический нередко встречается у женщин, долго ожидавших беременность, и отличается демонстративно приподнятым настроением, потребностью в повышенном внимании и одобрении со стороны окружающих;

4) тревожный тип проявляется повышенной, нередко необоснованной тревогой, которая может негативно сказываться на физическом самочувствии, при этом реальных объективных угроз может не быть;

5) депрессивный связан с устойчиво сниженным эмоциональным фоном, отсутствием радости от наступившей беременности, чувством

собственной несостоятельности и опасениями за здоровье ребенка [6].

Важно подчеркнуть, что каждый из этих типов представляет собой не статичную категорию, а динамическое состояние, формирующееся под влиянием индивидуальных особенностей женщины, ее жизненного опыта, социальных условий и поддержки со стороны партнера. На наш взгляд, именно такая целостная, биопсихосоциальная перспектива позволяет понять, почему гестационная доминанта может быть как фактором гармоничного развития личности и будущего ребенка, так и предиктором психологических рисков, требующих профессионального сопровождения.

В психологических исследованиях беременности особый интерес вызывает возможность заранее прогнозировать отклонения от благоприятного материнского поведения и строить адресное психологическое сопровождение. Именно поэтому разрабатываются типологии, описывающие, как женщины переживают беременность и относятся к будущему ребенку [15]. На наш взгляд, это позволяет специалисту не только глубже понять внутренний мир женщины, но и выстроить эффективную профилактическую и коррекционную работу.

Одной из наиболее разработанных является концепция стилей переживания беременности, предложенная Г.Г. Филипповой [16]. Она рассматривает беременность как многоэтапный процесс, в котором значимы физические и эмоциональные реакции на сам факт наступления беременности, динамика симптомов, преобладающий фон настроения, особенности переживания первого и последующих шевелений плода, а также активность женщины на поздних сроках. Соответственно, автор выделяет шесть стилей:

– адекватный – с гармоничным эмоциональным развитием и ответственным отношением;

– тревожный – с устойчивой тревогой и страхами за течение беременности и роды;

– эйфорический – с чрезмерно приподнятым, некритичным настроением;

– игнорирующий – с поздней идентификацией беременности и сниженной эмоциональной вовлеченностью;

– амбивалентный – сочетающий противоположные переживания и страхи;

– отвергающий – с резким отрицанием беременности, брезгливостью и аффективными реакциями [16].

На наш взгляд, систематизация, предложенная И.В. Добряковым, является ключевой для научного анализа переживания беременности.

Она объединяет нейрофизиологические, личностные и социальные детерминанты в целостную биопсихосоциальную модель, что делает ее особенно ценной для клинической диагностики и психопрофилактики. Его подход помогает не только описывать различные варианты протекания беременности, но и прогнозировать психологические риски, а значит своевременно выстраивать поддержку будущей матери и плода.

Также, предполагается, что сопоставление типологии И.В. Добрякова с многоэтапной концепцией Г.Г. Филипповой позволяет глубже раскрыть динамику гестационной доминанты: от физиологической идентификации беременности до формирования материнской идентичности. Это создает фундамент для более комплексной перинатальной помощи, в которой медицинские, психологические и социальные меры объединяются в единую стратегию сопровождения.

В развитие этой проблематики Ю.А. Шмурак предложила типологию материнского принятия ребенка, раскрывающую осознанную и неосознанную готовность женщины принять будущего малыша: от идеального принятия (полное согласие) до катастрофического (двойное, сознательное и бессознательное, отвержение) [18]. Исследования В.И. Брутмана и М.С. Радионовой показали, что для женщин, склонных к отказу от ребенка, характерно обеднение симптоматики беременности [4]. Работы зарубежных исследователей Г. Ротмана, Т. Верни и С. Фанти в психоаналитическом русле подтвердили, что характер переживания соматических ощущений, особенно шевелений плода, обладает прогностической ценностью для ранней диагностики неблагоприятной материнской установки [15].

Таким образом, в отечественной и зарубежной психологии сложился комплексный взгляд на гестацию как период формирования не только биологических, но и глубинно психологических основ материнства. Эти данные помогают перинатальным специалистам распознавать рискованные сценарии еще во время беременности и выстраивать индивидуальные стратегии психологической поддержки. На наш взгляд, именно классификация И.В. Добрякова максимально соответствует целям настоящего исследования. Она напрямую связана с понятием психологического компонента гестационной доминанты, отражает глубинные механизмы саморегуляции и внутренней готовности к материнству и позволяет дифференцировать типы отношения женщины к беременности не только по эмоциональному фону, но и по поведенческим стратегиям. Такой подход наиболее полно соотносится с задачей выявления взаимосвязи самоотношения и типов

гестационной доминанты, обеспечивая четкую операционализацию показателей и возможность их надежного эмпирического измерения в рамках методики ТООБ.

С точки зрения перинатальной психологии, тип ПКГД отражает степень готовности женщины к материнству и является индикатором качества будущей диады «мать – дитя». Эмпирические исследования подтверждают, что отклонение от оптимального типа сопряжено с рисками нарушения эмоциональной связи с ребенком, трудностями в установлении материнской роли и повышенной вероятностью перинатальных осложнений [8]. На наш взгляд, это подчеркивает необходимость ранней диагностики типа гестационной доминанты и целенаправленной психологической поддержки беременных.

Таким образом, понятие гестационной доминанты эволюционировало от нейрофизиологической модели устойчивого очага возбуждения до современного биопсихосоциального конструкта, интегрирующего телесные, эмоциональные и ценностно-смысловые процессы. Это делает его ключевым понятием для понимания психологического содержания беременности и открывает возможности для практической работы – от прогноза рисков до разработки программ перинатального сопровождения.

Подводя итог проведенного анализа, можно подчеркнуть, что феномен гестационной доминанты предстает как сложная биопсихосоциальная система, в которой взаимно переплетаются телесные, эмоциональные, ценностно-смысловые и поведенческие процессы. Такой комплексный подход позволяет не только глубже понять внутренние механизмы материнства, но и увидеть, как особенности личностной зрелости, семейного окружения и индивидуального опыта женщины формируют ее готовность к рождению ребенка. Сформированная теоретическая база создает прочную основу для следующего этапа исследования, где внимание будет сосредоточено на анализе взаимосвязи самоотношения беременных женщин с типом гестационной доминанты, что позволит выявить закономерности их психологической динамики и условия гармоничного протекания гестационного периода.

Проведенный теоретический анализ связи самоотношения беременных женщин с типом гестационной доминанты позволил выявить следующее:

– самоотношение в отечественной и зарубежной психологии рассматривается как многомерный, динамический конструкт, включающий когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий уровни. Его позитивное развитие

обеспечивает личностную устойчивость, стрессоустойчивость и готовность к новым социальным ролям, в том числе материнской;

– гестационная доминанта определяется как биопсихосоциальная система, объединяющая нейрофизиологические, мотивационно-ценностные и эмоционально-поведенческие процессы. Типология И.В. Добрякова признана оптимальной для научного и практического анализа, так как четко дифференцирует эмоциональные и поведенческие стратегии женщины во время беременности и дает надежные диагностические критерии;

– эмпирические исследования (А.С. Михеева, Д.С. Корниенко и др.) убедительно показывают, что тип психологического компонента гестационной доминанты тесно связан с базовыми личностными структурами: ранним опытом детско-родительских отношений, устойчивыми когнитивно-эмоциональными схемами и качеством самоотношения. Гармоничное, устойчивое самоотношение способствует оптимальному типу ПКГД, тогда как внутренняя конфликтность, заниженная самооценка и дезадаптивные схемы повышают вероятность тревожного, депрессивного или эйфорического типов.

Методы эмпирического исследования: анкетирование и опрос; методы математической статистики (коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена).

Методики исследования:

- Опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев)
- Тест отношений беременных Г.Г. Добрякова
- Тест «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленд.

База исследования: исследование проводилось на базе областного перинатального центра.

Выборка исследования и анализ социально-психологических характеристик испытуемых. Преобладающую часть выборки составляют женщины в возрасте от 25 до 34 лет, доля которых составляет 40 % от общего числа испытуемых. Это соответствует периоду наибольшей репродуктивной активности женщин. Равные доли выборки представлены респондентами в возрастных группах от 18 до 24 лет и от 35 до 39 лет — по 30 % соответственно. Это свидетельствует о том, что в исследовании приняли участие как молодые беременные женщины, так и женщины более зрелого репродуктивного возраста.

В целом, выборка характеризуется относительной возрастной сбалансированностью, что позволяет рассматривать полученные результаты как репрезентативные для анализа особенностей самоотношения беременных женщин и их связи с типами гестационной доминанты. Выборка преимущественно представлена беременными женщинами на поздних сроках гестации, что может быть обусловлено более частым обращением за медицинской и психологической помощью в данный период. Большинство участниц исследования состоят в официальном браке — 74 % от общего числа испытуемых. Это свидетельствует о преобладании женщин, находящихся в устойчивых семейных отношениях, что может оказывать влияние на их эмоциональное состояние и переживание беременности.

Меньшую долю выборки составляют женщины, не состоящие в браке, — 18 %. Наименьшее количество респондентов находятся в партнёрских отношениях без официальной регистрации брака — 8 % от общего числа испытуемых.

Согласно полученным данным, 76 % участниц исследования имеют трудовую занятость. Это свидетельствует о преобладании в выборке женщин, активно включённых в профессиональную деятельность. В то же время 24 % респондентов на момент проведения исследования не работали. Данная категория может включать женщин, находящихся в декретном отпуске, отпуске по беременности и родам либо временно не осуществляющих трудовую деятельность.

Женщины со средним профессиональным образованием составляют наибольшую долю выборки — 60 % от общего числа испытуемых. Меньшая часть респондентов имеет высшее образование — 30 %, что свидетельствует о достаточно высоком уровне образовательной подготовки значительной части участниц исследования. Наименьшую долю выборки составляют женщины со средним образованием — 10 % от общего числа испытуемых.

В структуре выборки преобладают участницы с запланированной беременностью — 82 %. В то же время 18 % респондентов указали, что беременность не была запланирована, несмотря на её желанный характер. Полученные результаты свидетельствуют о преобладании осознанного и целенаправленного подхода к материнству у участниц исследования, что может оказывать влияние на особенности их самоотношения и формирование гестационной доминанты.

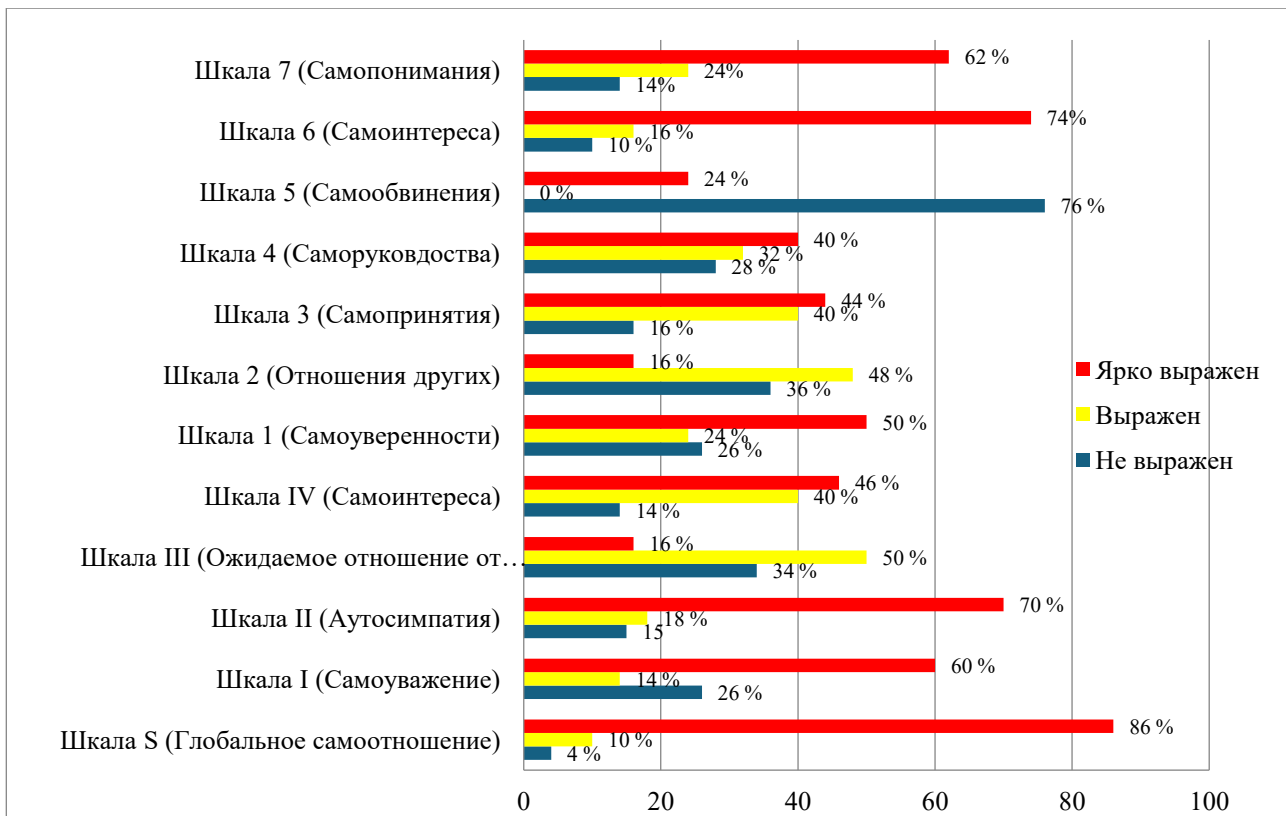


Рисунок 3 – Результаты, полученные с помощью методики самооотношения, %

В целом психологический портрет испытуемых отражает образ беременной женщины с преимущественно позитивным самооотношением, осознанным отношением к беременности и материнству, при наличии отдельных зон психологической уязвимости, требующих адресного сопровождения в зависимости от типа гестационной доминанты.

С целью выявления взаимосвязи между особенностями самооотношения и типом психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД) был проведен корреляционный анализ по методу Ч. Спирмена. В исследовании приняли участие 50 беременных женщин. Критические значения коэффициента Ч. Спирмена для данной выборки составляют: $r = \pm 0.27$ ($p < 0.05$) и $r = \pm 0.35$ ($p < 0.01$), что позволяет судить о статистической значимости полученных результатов. Полная интерпретация результатов указана в приложении 4.

Гипотеза подтвердилась частично, не выявлено статистически значимой связи между глобальным уровнем самооотношения и оптимальным уровнем гестационной доминанты, тем не менее на уровне отдельных шкал были выявлены статистически значимые связи между уровнем аутосимпатии и оптимальным типом гестационной доминанты. Женщины с высоким уровнем аутосимпатии чаще имеют оптимальный тип гестационной доминанты.

Анализ так же показал наличие четырех статистически значимых корреляционных связей между отдельными шкалами опросника самооотношения и типами гестационной доминанты:

1. Обнаружена статистически значимая отрицательная связь между уровнем аутосимпатии и тревожным типом гестационной доминанты ($r = -0.344$; $p < 0.05$). Это указывает на то, что беременные женщины с низким уровнем принятия себя и выраженной эмоциональной отчужденностью чаще демонстрируют тревожный тип гестационной доминанты.

2. Обнаружена статистически значимая положительная связь между уровнем самоинтереса (шкала IV) и эйфорическим типом гестационной доминанты ($r = +0.423$; $p < 0.01$). Данный результат свидетельствует о том, что повышение интереса к собственным переживаниям и состояниям может сопровождаться формированием эйфорического типа гестационной доминанты, характеризующегося повышенным эмоциональным фоном и субъективной активностью, не всегда сочетающейся с адекватной эмоциональной регуляцией.

3. Обнаружена статистически значимая положительная связь между показателями самооценки поведения (шкала 5) и тревожным типом гестационной доминанты ($r = +0.427$; $p < 0.01$). Это указывает на то, что выраженный внутренний контроль, склонность к самокритичности и

повышенные требования к себе могут способствовать усилению тревожных переживаний в период беременности.

4. Обнаружена статистически значимая положительная связь между уровнем самоинтереса (шкала 6) и эйфорическим типом гестационной доминанты ($r = +0,479$; $p < 0,01$). Полученные данные позволяют предположить, что при эйфорическом типе гестационной доминанты формируется внешне позитивное и активное самоотношение, которое может носить компенсаторный характер и маскировать внутренние страхи и неуверенность.

На основании полученных эмпирических данных можно описать обобщённый психологический портрет испытуемых. В целом беременные женщины, принявшие участие в исследовании, характеризуются преимущественно позитивным отношением к себе, что проявляется в достаточно высоком уровне глобального самоотношения, аутосимпатии и самоуважения. Для большинства из них характерно принятие собственной личности и интерес к своему внутреннему состоянию, что создаёт основу для относительно устойчивого эмоционального фона в период беременности.

Вместе с тем у части испытуемых отмечаются особенности самоотношения, связанные с повышенной самокритичностью, выраженным внутренним контролем и склонностью к самооценке собственного поведения. Данные характеристики могут способствовать усилению тревожных переживаний и формированию тревожного типа гестационной доминанты, особенно у женщин с низким уровнем принятия себя и эмоциональной отчуждённостью. Такие испытуемые чаще испытывают неуверенность и внутреннее напряжение, связанные с течением беременности и предстоящими родами.

Для другой части выборки характерен эйфорический тип гестационной доминанты, сочетающийся с повышенным интересом к собственным переживаниям и состояниям, субъективной активностью и внешне позитивным эмоциональным фоном. Однако данное самоотношение нередко носит компенсаторный характер и может маскировать внутренние страхи, сомнения и неуверенность, что свидетельствует о недостаточной глубине эмоциональной регуляции.

В целом психологический портрет испытуемых отражает разнообразие эмоциональных и личностных проявлений в период беременности: от устойчивого и гармоничного самоотношения до выраженной тревожности или внешне позитивного, но внутренне нестабильного эмоционального состояния. Это подчёркивает необходимость дифференцированного психологического

сопровождения беременных женщин с учётом особенностей их самоотношения и типа гестационной доминанты.

С учётом полученных результатов исследования и выявленных особенностей связи самоотношения беременных женщин с типами гестационной доминанты, целесообразно сформулировать ряд рекомендаций для специалистов, осуществляющих медицинское и психологическое сопровождение беременности.

Рекомендации для врачей акушеров-гинекологов. Врачам акушерам-гинекологам рекомендуется уделять внимание не только физиологическому состоянию беременной женщины, но и её эмоциональному самочувствию. В процессе приёма целесообразно обращать внимание на признаки повышенной тревожности, неуверенности, эмоционального напряжения или, напротив, чрезмерно эйфорического настроения, которые могут указывать на особенности гестационной доминанты. При выявлении выраженных эмоциональных трудностей рекомендуется направлять беременную женщину к специалисту-психологу для получения своевременной психологической помощи. Важно поддерживать доверительный стиль общения, предоставлять женщине доступную и понятную информацию о течении беременности и родов, что способствует снижению тревожности и формированию более устойчивого самоотношения.

Рекомендации для психологов, работающих с беременными женщинами. Психологам целесообразно учитывать тип гестационной доминанты при планировании психологического сопровождения беременных женщин. При тревожном типе гестационной доминанты рекомендуется работа, направленная на снижение уровня тревожности, развитие самопринятия, уменьшение самокритичности и формирование навыков эмоциональной саморегуляции. При эйфорическом типе гестационной доминанты важно уделять внимание углублению эмоциональной осознанности, работе с внутренними страхами и ожиданиями, а также формированию более реалистичного образа материнства. В психологической работе целесообразно использовать методы, направленные на развитие позитивного самоотношения, принятие изменений, происходящих в период беременности, и укрепление внутреннего ресурса женщины.

Общие рекомендации для междисциплинарного взаимодействия. Эффективное сопровождение беременных женщин возможно при тесном взаимодействии медицинских и психологических специалистов. Рекомендуется внедрение элементов скрининга психологического состояния беременных женщин в рамках женских консультаций,

а также информирование будущих матерей о возможности получения психологической помощи. Проведение групповых занятий, направленных на повышение психологической готовности к родам, развитие осознанного отношения к материнству и

формирование позитивного самоотношения, может способствовать профилактике неблагоприятных эмоциональных состояний и поддержанию гармоничного течения беременности.

Список литературы:

1. Ананьев, В.Н. Роль учения о доминанте академика А.А. Ухтомского при психоконцентрации спортсменов / В.Н. Ананьев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – №4(206). – С.548-552.
2. Аршавский, И.А. Роль гестационной доминанты в качестве фактора, определяющего нормальное или уклоняющееся от нормы развитие зародыша // Актуальные вопросы акушерства и гинекологии: Сб. / Под ред. Ф.А. Сыроватко. – М., 1957.
3. Батуев, А.С., Соколова, Л.В., Станкевич, Л.Н. Психофизиология матери и ребенка: итоги и перспективы / А.С. Батуев, Л.В. Соколова, Л.Н. Станкевич // Психология. – 2007. – Т.4 – №3. – С. 27-43.
4. Брутман, В.И., Радионова, М.С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности / В.И. Брутман, М.С. Радионова // Вопросы психологии. – №6. – 1997.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО, 2003. – 448 с.
6. Добряков, И.В. Перинатальная психология / И.В. Добряков. – 1-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 272 с.
7. Добряков, И.В. Семейные факторы, влияющие на формирование различных типов психологического компонента гестационной доминанты / И.В. Добряков // Российский психиатрический журнал. – № 2. – 2011. – С.35-40.
8. Золотова, И.А. Отношение к отцу ребенка как фактор формирования отношения к новорожденному у несовладающих женщин / И.А. Золотова // Репродуктивное здоровье семьи в перинатальной психологии: сб. трудов по результатам материалов Междунар. науч.-практ. конф. 23-25 мая 2012 года. – СПб.: ИД «Петрополис», 2012. – С.173-177.
9. Корниенко, Д.С., Радостева, А.Г., Силина, Е.А. Особенности психологического компонента гестационной доминанты, внутрисемейных отношений и родительских установок у женщин в связи с возрастом и статусом (беременные и не беременные) / Д.С. Корниенко, А.Г. Радостева, Е.А. Силина // Вестник Пермского университета. – 2019. – Вып.1. – С.83-93.
10. Методологические подходы к изучению самоотношения в психологии / Д.А. Астрецов // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2015. – Т.8. – №1. – С.62-78.
11. Михеичева, А.С. Взаимосвязь отношения женщины к своей беременности с ее опытом отношений с собственной матерью / А.С. Михеичева // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. – 2023. – 8(110). – С.23-28.
12. Пантилеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 100 с.
13. Рабовалюк, Л. Н. Структура ценностных ориентаций беременных женщин с разными группами типов психологического компонента гестационной доминанты [Электронный ресурс] / Л.Н. Рабовалюк // Молодой ученый. – 2012. – №1(36). – Т.2. – С.53-56. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/36/4174/>.
14. Райан, Р.М., Деси, Э.Л. Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальное развитие и благополучие / науч. перевод Р.А. Вороновой // Вестник Алтайского ГПУ. – 2003. – №3-1. – С. 97-111.
15. Сидоров, П.И., Чумакова, Г.Н., Щукина, Е.Г. Перинатальная психология / П.И. Сидоров, Г.Н. Чумакова, Е.Г. Щукина. – СПб.: СпецЛит, 2015. – 144 с.
16. Филиппова, Г.Г. Психологическая помощь семье в период перинатального развития ребенка / Г.Г. Филиппова // Дефектология. – 2003. – №4. – С.56-59.
17. Хаирова, С.И. Ценностные ориентации женщин с различными типами гестационных доминант [Электронный ресурс] / С.И. Хаирова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №5. – Т.8. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/73PSMNS520.pdf>.
18. Шмурак, Ю.И. Пренатальная общность / Ю.И. Шмурак // Человек. – 1993. – №6. – С.21-36.
19. Blascovich, J., Tomaka, J. Measures of self-esteem / In: Measures of personality and social psychological attitudes / J.P. Robinson, P.R. Shaver (Eds.). – San Diego, CA: Academic Press, 1991. – P. 115-160.

20. Cash, T. Cognitive-Behavioral perspectives on Body Image / T. Cash // Body image: a handbook of science, practice, and prevention – 2nd ed. – 2011. – Pp. 39-48.
21. Gecas, V. The self-concept / V. Gecas // Annual Review of Sociology. – 1982. – Vol. 8. – P.1-33.

M.S. Babkova, I.A. Podolskaya
**PECULIARITIES OF SELF-ATTITUDE OF PREGNANT WOMEN
WITH DIFFERENT TYPES OF GESTATIONAL DOMINANCE**

Abstract. The purpose of investigation is to study the correlation between the self-attitude of pregnant women and the predominant gestational dominant. The analysis of studies on the psychological aspects of pregnancy is carried out, the aspects of the formation of the predominant type of gestational dominant are investigated. For empirical research, there are used: the Self-attitude questionnaire by V.V. Stolin, S.R. Panteleev, the Pregnancy Relationship test by G.G. Dobryakov. To identify the correlation between variables Spearman's method of rank correlation was applied. The article shows that the psychological component of the gestational dominant determines a woman's attitude to pregnancy, to herself as a mother, to an unborn child and forms her behavioral stereotypes. There was no statistically significant relationship between the global level of self-attitude and the optimal level of gestational dominance, however, it was found that women with a high level of autosympathy are more likely to have the optimal type of gestational dominance, and pregnant women with a low level of self-acceptance and marked emotional detachment are more likely to demonstrate an anxious type of gestational dominance. A positive relationship was also found between the level of self-interest and the euphoric type of gestational dominant, which indicates that increased interest in one's own experiences and states may be accompanied by an increased emotional background and subjective activity, which is not always combined with adequate emotional regulation. It was also found that pronounced internal control and a tendency to self-criticism contribute to increased anxiety during pregnancy. Recommendations have been compiled for specialists who provide medical and psychological support for pregnancy.

Keywords: pregnant women, self-attitude, type of gestational dominant.

References:

1. Ananyev, V.N. Role of dominant doctrine of academician A.A. Ukhtomsky in athletes' psychoconcentration / V.N. Ananyev // Scientific notes of P.F. Lesgaft University. – 2022. – № 4 (206). – P.548-552.
2. Arshavsky, I.A. Role of gestational dominance as factor determining normal or abnormal fetal development // Actual issues of obstetrics and gynecology: Collection / Edited by F.A. Syrovatko. – M., 1957.
3. Batuev, A.S., Sokolova, L.V., Stankevich, L.N. Psychophysiology of mother and child: results and prospects / A.S. Batuev, L.V. Sokolova, L.N. Stankevich // Psychology. - 2007. – Vol. 4 – № 3. – P. 27-43.
4. Brutman, V.I., Radionova, M.S. Formation of attachment of mother to child during pregnancy / V.I. Brutman, M.S. Radionova // Issues of Psychology. – № 6. – 1997.
5. Vygotsky L.S. Psychology of human development / L.S. Vygotsky. – M.: EKSMO, 2003– 448 p.
6. Dobryakov, I.V. Perinatal Psychology / I.V. Dobryakov. – 1st ed. – SPb.: Peter, 2010. – 272 p.
7. Dobryakov, I.V. Family factors influencing formation of various types of psychological component of gestational dominant / I.V. Dobryakov // Russian Psychiatric journal. – № 2. – 2011. – P.35-40.
8. Zolotova, I.A. Child's attitude towards father as factor in formation of attitude towards newborn in non-coping women / I.A. Zolotova // Reproductive health of family in perinatal Psychology: proceedings based on results of International scientific and practical conference on May 23-25, 2012. – SPb.: PH "Petropolis", 2012. - P.173-177.
9. Kornienko, D.S., Radosteva, A.G., Silina, E.A. Features of psychological component of gestational dominance, intra-family relationships and parental attitudes among women in connection with age and status (pregnant and not pregnant) / D.S. Kornienko, A.G. Radosteva, E.A. Silina // Bulletin of Perm University. – 2019. – Issue 1. – P.83-93.
10. Methodological approaches to study of self-attitude in Psychology / D.A. Astretsov // Theoretical and Experimental Psychology. – 2015. – Vol. 8. – № 1. – P.62-78.
11. Mikheicheva, A.S. Relationship between woman's attitude to her pregnancy and her experience of relationships with her own mother / A.S. Mikheicheva // Universum: Psychology and Education: electron. scientific journal. – 2023. – 8(110). – P.23-28.

12. Pantileev, S.R. Self-attitude as emotional–evaluative system / S.R. Pantileev. – M.: PH of Moscow University, 1991. – 100 p.
13. Rabovalyuk, L.N. Structure of value orientations of pregnant women with different groups of types of psychological component of gestational dominant [Electronic resource] / L.N. Rabovalyuk // Young Scientist. – 2012. – №1(36). – Vol.2. – P.53-56. – Access mode: <https://moluch.ru/archive/36/4174/>.
14. Ryan, R.M., Deci, E.L. Theory of self-determination and support for intrinsic motivation, social development and well-being / scient. translation by R.A. Voronova // Bulletin of Altai SPU. – 2003. - № 3-1. - P. 97-111.
15. Sidorov, P.I., Chumakova, G.N., Shchukina, E.G. Perinatal Psychology / P.I. Sidorov, G.N. Chumakova, E.G. Shchukina. SPb.: SpetsLit, 2015. - 144 p.
16. Filippova, G.G. Psychological assistance to family during child’s perinatal development / G.G. Filippova // Defectology. - 2003. – № 4. – P.56-59.
17. Khairova, S.I. Value orientations of women with different types of gestational dominants [Electronic resource] / S.I. Khairova // World of Science. Pedagogy and Psychology. – 2020. – № 5. – Vol.8. – Access mode: <https://mir-nauki.com/PDF/73PSMN520.pdf>.
18. Shmurak, Yu.I. Prenatal community / Yu.I. Shmurak // Human. - 1993. – № 6. – P.21-36.
19. Blascovich, J., Tomaka, J. Measures of self-esteem / In: Measures of personality and social psychological attitudes / J.P. Robinson, P.R. Shaver (Eds.). – San Diego, CA: Academic Press, 1991. – P. 115-160.
20. Cash, T. Cognitive-Behavioral perspectives on Body Image / T. Cash // Body image: a handbook of science, practice, and prevention – 2nd ed. – 2011. – Pp. 39-48.
21. Gecas, V. The self-concept / V. Gecas // Annual Review of Sociology. – 1982. – Vol. 8. – P.1-33.

Статья поступила в редакцию 14.01.2026 г.

Р.И. Хотеева, К.С. Кузина

ПОЖИЛЫЕ ЛЮДИ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ: БЛАГО И ВОЗМОЖНОСТИ ИЛИ УГРОЗЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ?

Аннотация. в статье представлен аналитический обзор отечественных исследований последнего десятилетия проблемы информационно-психологической безопасности и психологического благополучия людей пожилого возраста, активно включенных в современное цифровое пространство. Разные научные и междисциплинарные подходы (демографический, социологический, психологический) выявили наличие основных проблем, связанных с цифровизацией пожилых людей: остающаяся пока еще на низком уровне цифровая грамотность среди пожилых потребителей интернета и цифровых технологий как отсутствие у них необходимых цифровых компетенций для реализации своих ежедневных потребностей; психологическая незащищенность как страх быть обманутым; состояние ощущения беспомощности перед сложными современными технологиями, требующее постоянной поддержки более молодого поколения.

Авторами было проведено пилотажное исследование целью которого стало изучение особенности активного включения лиц пожилого возраста в цифровое пространство с использованием методов онлайн анкетирования и опросов, контент-анализ. Качественный анализ статистических данных позволил выявить основные проблемы цифровизации данной возрастной категории: у респондентов сохраняются определенные опасения, связанные с цифровыми рисками, где наиболее часто упоминаются страх перед мошенниками (72%), утечкой личных данных (24%), вирусами и несанкционированным доступом к ресурсам (4%). При этом лишь немногие подтвердили, что лично сталкивались со случаями обмана, что может говорить, как об осторожности пользователей, так и об эффективности их поведенческих стратегий в сети. В целом интернет воспринимается респондентами как безусловное «благо», что подтверждается их развернутыми ответами.

Было установлено, что возраст 63–65 лет представляет собой «цифровой пик» для данной выборки в период максимальной цифровой активности и самостоятельности, после которого может наблюдаться некоторое снижение интенсивности использования, но не изменение общего позитивного отношения к интернету. Интернет для людей пожилого возраста становится не просто инструментом, а важной частью повседневности, сочетающей в себе практическую пользу, эмоциональную ценность и социальную значимость. Обобщая полученные результаты, можно уверенно утверждать, что они коррелируют с результатами выше представленных современных отечественных исследований.

Ключевые слова: психологическое благополучие личности, цифровизация, активность в цифровом пространстве лиц пожилого возраста, цифровая безопасность пожилых людей.

Для цитирования: Хотеева Р. И., Кузина К. С. Пожилые люди в цифровом пространстве: благо и возможности или угрозы жизнедеятельности? // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. Т.9. № 1. С. 142-150. DOI 10.54072/26586568_2026_9_1_142.

Актуальность исследования

Психологическая безопасность составляет основу позитивного функционирования личности. Психологическая безопасность — это позитивная психологическая конструкция, связанная с субъективными взглядами на самого себя и на жизнь. Психологическая безопасность личности имеет непосредственную связь с местом проживания человека, при этом среда оказывает большее влияние как на поведение, так и на развитие личности. [9]. Обращение к данной теме обусловлено нарастанием проблем в области безопасного и комфортного проживания пожилых людей в современном цифровом пространстве.

Начало информатизации в РФ датируется периодом с середины 1980-х гг. В настоящее время на федеральном уровне проводится масштабная работа по развитию информационных технологий. Подтверждением тому служит принятие ряда важнейших стратегических документов в части развития ИКТ: программа «Цифровая экономика РФ»⁵, Стратегия развития электронной промышленности РФ на период до 2030 года, Стратегия развития информационного общества в РФ на 2017–2030 гг., Стратегия научно-технологического развития РФ, Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года [2].

В результате цифровой трансформации значительная часть знаний и опыта предыдущего поколения обесценилась под влиянием избытка доступной информации. Отсутствие цифровой грамотности у большинства пожилых людей привело к парадоксальному, незнакомому ранее социальному явлению: молодые учат пожилых. Подобная инверсия ролей словно лишает людей пожилого возраста их значимого преимущества — способности передавать опыт.

Преобразование социально-экономического и историко-культурного контекстов привели к актуализации проблемы социальной стигматизации пожилых людей. Катализаторами данного процесса стали кризис традиционных институтов и традиционной культуры, в том числе многопоколенной семьи; развитие информационного общества и цифровых технологий; ориентация на ценности потребительского общества с его прагматичным и функциональным подходом к межличностным отношениям; поддержание культа молодости и культа социального успеха. [7].

Методология исследования

Исследования различных аспектов проблемы информационно-психологической безопасности личности представлены в работах отечественных психологов (Г.В. Грачев, Г.Г. Почепцов; В.А. Лисичкин, Л.А. Шелепин, О.Н. Фёдорова, В.А. Баришполец; А.В.Костюк, А.И. Примакин; Б.М. Ким, Т.М. Краснянская, В.Г. Тылец и др.).

Проанализируем актуальные исследования в этом проблемном поле и рассмотрим основные подходы, в которых изучаются лица пожилого возраста. Активность современных лиц пожилого возраста наиболее часто рассматривается в определенной социальной среде (в сфере здравоохранения, в сфере обслуживания, волонтерской деятельности, режиссуры, при определенных обстоятельствах, часто не безопасных и дискомфортных).

Так, исследуя особенности лиц пожилого возраста, Л.М. Лучшева, указывает на то, что женщины пожилого возраста более интровертированы, чем мужчины, в пожилом возрасте у женщин обнаруживаются такие акцентуации характера, как застревание, эмотивность, тревожность и педантичность. Они более направлены на достижение результата, посвящают себя семье, уходу за внуками и престарелыми родственниками, увлечениям, обустройству быта. Способны интерпретировать и идентифицировать свои эмоции и переживания, склонны к самоанализу и рефлексии. У мужчин обнаруживаются такие акцентуации характера, как застревание и

возбудимость. Они более направлены на себя и свои интересы. Предпочитают общение с другими людьми, более качественно интерпретируют их эмоции, чем свои, тем не менее, бывают агрессивны, гневливы, импульсивны, хотят занимать лидирующую позицию, поэтому стремятся поучать и склонны к занудству [11, с. 325].

С учетом выше сказанного, возможно снижение интегрального показателя качества жизни для людей данного возраста. Прежде всего, оно будет связано с возможностью реализации своих каждодневных потребностей, организацией коммуникаций (как с более молодым поколением, так и со сверстниками).

В современном мире цифровых устройств все более заметными становятся деструктивные следствия их использования: отчуждение человека от себя и других, потеря активности и субъектности, выражающаяся в размывании и деформации идентичности у людей, перешедших от социальных отношений к «отношениям» с цифровыми орудиями (Бодрийяр, 1970/2006; Smart, 2001). Симуляция реальности порождает у людей аберрации: реальный мир воспринимается ими как симуляция, а симуляция — как реальность.

Субъектность и социальность также становятся симуляциями, ситуативными реакциями на заданные кем-то, в том числе нейротехнологическими продуктами, обстоятельства, а не являются результатом собственного ценностно осмысленного и соответствующего целям жизни выбора [16, с.82].

Рассматривая категорию «качество жизни» с точки зрения социологического подхода А.И. Мелехин выделяет ее объективные и субъективные стороны. Объективная сторона качества жизни определяется комбинацией различных нормативных характеристик, с помощью которых можно судить о степени удовлетворения потребностей пожилого человека. Она измеряется возможностями доступа к ресурсам для удовлетворения потребностей.

К ресурсам относят: доход, состояние здоровья, социальные контакты, компетенции, чтобы ставить перед собой цели и следовать им. Субъективная сторона качества жизни связана с тем, что потребности пожилого человека всегда индивидуальны и отражаются в субъективных ощущениях, преломляются через убеждения, внутренние стандарты [13, с.105].

О.Г. Зубова указывает на образовавшийся «цифровой разрыв», представленный на трех уровнях: материальном (доступ к Интернету и ИКТ), образовательном (цифровые компетенции и цифровая грамотность людей «третьего возраста»), социально- психологическом

(особенности поколения «цифровых мигрантов», их отношение к использованию цифровых технологий в повседневной жизни). Отношение к применению цифровых технологий остается амбивалентным, пожилые люди не чувствуют себя естественно в цифровой среде, не способны к объективной оценке получаемой информации, по определенным аспектам их жизнь не упрощается, а усложняется, использование возможностей цифровых технологий никак не влияют на их ощущение счастья.

Автор выделяет основные риски: трансформация практик общения от живого общения до виртуального: излишняя публичность в социальных сетях, падает культурный уровень людей: сложность проверки достоверности информации, огромного количества манипуляций общественным сознанием [8, с. 55–59].

Е.А. Басова отмечает, что цифровой разрыв объясняется высоким уровнем социально-экономического расслоения территорий, что порождает неравномерный уровень доступности компьютерных технологий и телекоммуникации, а также высокую стоимость цифровых услуг в отдаленных от центра регионах [3, с. 12].

О.А. Максимова, исследуя проблему цифровой грамотности поколения «третьего возраста» как наличия у них адаптационного ресурса для качественного существования в условиях современного информационного общества, установила, что существует достаточно прямая взаимосвязь между такими параметрами, как трудовая занятость индивида «третьего возраста» и его цифровая активность [12, с.103-109].

Ряд авторов, проведя исследование выявили основные изменения в жизни интернет-пользователей старшего возраста:

- исчезновение старых традиций, появление новых практик;
- покупка товаров и услуг в интернете;
- узнаванию новых возможностей, что способствует нарабатываемым социальным связям;
- толерантность к ускоренному темпу жизни (тем выше, чем меньше возраст пенсионера);
- возможность для компенсации чувства одиночества и нехватки общения;
- создание удобной среды обитания.

Все это ведет к переориентации ценностей, главным становится удобство и комфорт; частичное изменение формы мышления у молодых работающих пенсионеров; изменение отношения поколений, рост авторитета младших; наблюдается формирование нового жизненного уклада.

Основными признаками формирования нового цифрового техно-уклада являются:

замещение социальных связей техногенными; покупка товаров и услуг и оплата счетов из дома; постепенное исчезновение наличных денег из употребления; широкое использование государственных услуг онлайн; использование новых форм текстовой, визуальной и аудиовизуальной коммуникации; мобильная связь постепенно замещает стационарную; постепенный уход от печатных СМИ; пользование компьютером людьми с ограниченными возможностями; новый способ получения культурных знаний; использование «умных» вещей [1, с.160-161].

Психологический подход рассматривает проблему активного включения лиц пожилого возраста в цифровое сообщество с точки зрения психологической безопасности и защищенности. Потребность в защищенности является одной из основных потребностей лица пожилого возраста, которая связана с отсутствием вреда и риска. Признаком опасности для него является страх.

Для лиц пожилого возраста естественно чувствовать себя защищенным, основываясь на когнитивной оценке, субъективных ощущениях по поводу потенциально опасной ситуации. Наиболее мощным элементом социального взаимодействия является коммуникация в средствах массовой информации, которые часто используют чувство страха перед реальной и мнимой опасностью для привлечения аудитории. В такой ситуации аспект «эффекта заражения» толпы становится эффективным, нарушая процесс выявления риска [4,5].

Далее рассмотрим риски и возможности для пожилых людей при вовлечении в их цифровое пространство. Исследования М.В. Ермолаевой подтвердили положительное влияние цифровых технологий на качество жизни лиц пожилого возраста. Развитие цифровых технологий способствует личностному и социальному развитию, которое выражается в повышении уверенности в жизни (за счет расширения знаний о своих правах, чувства достижения и независимости, экономии времени и денег) и активном поведении в обществе (поддержка и развитие социальных отношений, мобильность) [7].

Несмотря на перечисленные «бонусы», которые субъекты позднего периода получили от развития цифровых технологий, особенности психологических изменений вызывают ряд проблем. Значительная часть лиц пожилого возраста не готова принять инновации по разным причинам: боязнь нарушить порядок повседневной жизни, отсутствие интереса или совместимости с ценностями и потребностями.

Кроме того, отказ может быть обусловлен образом жизни, уровнем образования, личными

обстоятельствами, экономическим и социальным статусом. Поэтому в настоящее время существует спрос на внедрение инноваций в цифровом секторе и использование перспективных предметов. [3].

С возрастом происходят существенные физические и социальные изменения, меняется субъективное отношение пожилого человека к ним. Появляется все больше факторов, от которых зависит не только физическое, но и психологическое здоровье человека. Одним из таких факторов выступает информационная среда, которая, оказывая серьезное воздействие не только на состояние здоровья и долголетие пожилых людей, но и на их психическое состояние. Именно в этот возрастной период человек становится все более уязвимым, особенно для технологического манипулятивного воздействия. К основным способам мошенничества в отношении людей пожилого возраста относятся:

– визит домой под видом представителей государственных организаций (Пенсионного фонда РФ, социальной службы, визиты под видом работников коммунальных и социальных служб);

– телефонные звонки с заведомо ложной информацией (с просьбой о помощи, с требованием погашения задолженности, доступа к банковским картам из-за, фиктивной попытки несанкционированного владельцем съема денежных средств некими мошенниками и другие);

– сообщения о выигрыше, доступ к услугам через отправку сообщений и т. д.;

– сетевой маркетинг (предложение «выгодно» приобрести какой-нибудь товар, будь то медицинский препарат или бытовой прибор, средства бытовой химии и прочее). [7, с.103]

Вместе с тем, Р.М. Айсиной утверждается, что использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) существенно расширяет возможности профилактики и коррекции когнитивных расстройств в пожилом возрасте, поскольку есть естественные возрастные изменения когнитивных функций (угасание их, распад остроты и эффективности). Автором обозначается еще один, немало важный аспект жизни пожилого человека и учет интернет-технологий в ней.

Несмотря на всеобщее понимание важности социальной активности и включенности в социальные отношения для психологического благополучия в пожилом возрасте, в западном обществе усиливаются тенденции к увеличению социальной изоляции и уровня одиночества среди пожилых, что, в свою очередь, ведет к возникновению депрессии, тревожно-фобических

расстройств и других неблагоприятных эмоциональных состояний. Информационно-коммуникационные технологии представляют собой мощный ресурс для расширения круга общения пожилых людей, их вовлечения в различные виды социально полезной деятельности, обеспечивая, таким образом, возможность профилактики эмоциональных расстройств [2].

В результате проведенного пилотажного исследования точек соприкосновения пожилого человека и цифрового пространства авторы выявили, что от половины до трети опрошенных пожилых людей разных возрастных групп пользуются различными видами цифровых технологий.

Исследование Л.А. Даринской, Г.И. Молодцовой и Н.Л. Москвичевой показали, что причины вовлечения в цифровой мир весьма различны: ведущими выступают стремление к общению с родственниками, друзьями и поиск новостей, однако для более молодых важна возможность самообразования. Пожилые люди испытывают амбивалентные переживания при взаимодействии с цифровой техникой, тем не менее у них преобладают позитивные эмоции. Большинство респондентов оптимистично оценивают собственные возможности в освоении цифровых технологий. В качестве помощников называют чаще всего детей, внуков, других родственников, а специально организованные курсы для обучения наиболее приемлемы для возрастной группы 70–79 лет [6].

Среди барьеров, препятствующих развитию цифровых коммуникаций пожилых, можно выделить отсутствие компьютеров и других гаджетов, доступа в интернет, технические сложности при установке приложений и программ, а также отсутствие навыков работы с ними у старших групп, что демонстрирует пересечение различных форм социального исключения пожилых из сферы ИКТ [14, с.38-39].

Современные исследователи проблемы обеспечения своей безопасности при работе в интернете сводят к соблюдению основных правил пользования услугами цифровой среды и наличия критического мышления [10, с. 325].

Авторы призывают, прежде всего, использовать антивирусные программы; давать краткую личную информацию в социальных сетях; придумывать сложные пароли, часто их менять; избегать пересылки через интернет документы и важной информации; избегать пользоваться банковскими услугами через интернет; проводить очистку истории просмотров и загрузок; воздерживаться от сообщений на форумах и в социальных сетях; использовать браузер в режиме «инкогнито» для поиска информации [1].

В ходе проведения исследования ими было установлено, что респонденты показали недостаточную осведомленность о таких правилах и практике их применения:

– 52% опрошенных заявили, что регулярно используют антивирусные программы, причем наиболее часто их используют респонденты со стажем присутствия в интернете более 5 лет (72% от опрошенных в группе);

– 60% респондентов публикуют полную информацию о себе в социальных сетях и их количество обратно пропорционально стажу работы в интернете. Придумывают легкие пароли 60% опрошенных, их число также обратно пропорционально стажу работы в сети;

– избегают пересылать важную информацию и документы через сеть 63% от опрошенных, но новички в сети чаще других возрастных групп отправляют важные документы по интернету (61% от числа опрошенных в группе).

Главные угрозы для пожилых лиц в интернете по мнению специалистов стали: попытка взлома аккаунта (28%); фейковые сообщения о победе в лотерее или конкурсе (21%); предложения о нелегальном заработке в интернете (17%).

Также 7% инцидентов касаются передачи злоумышленникам данных платежных карт, а 16% — кражи средств с банковских счетов. При этом, 62% россиян признались, что пожилые родственники как минимум однажды сталкивались с кибермошенниками [17].

Результаты исследования и их обсуждение.

Цель пилотажного исследования заключалась в изучении особенностей цифрового поведения людей пожилого возраста, активно включенных в современное медийное пространство. Основными методами пилотажного исследования выступили анализ, обобщение и структурирование результатов теоретических и экспериментальных современных исследований за последние десятилетия проблем цифровизации пожилых людей, что позволило нам выстроить эмпирическое исследование согласно поставленной цели, а также онлайн анкетирование, шкала Лакерта, шкала частот, бинарные шкалы (да/нет). Основными критериями выборочной совокупности стали факторы: возраста, пола и трудовой занятости.

Таблица 1 – Соотношение показателей возраста, пола, образования и трудовой занятости в выборке респондентов (в %)

Основные критерии выборочной совокупности		
Возрастные категории	Пол	
	Мужской	женский
От 60-63	20%	40%
65-70	10%	25%
Более 70 лет	2%	3%
Трудовая занятость		
«Предпенсионер» работающий	20%	5%
«Работающий пенсионер»	40%	20%
«Неработающий пенсионер»	5%	10%
Образование		
Высшее	38%	40%
Среднее	10%	12%

Критерий трудовой занятости распределил выборку на такие подгруппы: работающие и неработающие люди пожилого возраста, где особо были выделены «люди предпенсионного возраста», т.е. паспортного возраста выше 60 лет, но юридически еще не являющиеся пенсионерами (35%); а также работающие/неработающие пенсионеры, официально находящиеся на пенсии, мы также дифференцировали выборку с учетом образования.

В добровольном и анонимном исследовании приняли участие лица старшего и пожилого возраста. Возрастные границы исследуемых групп

составили от 61 до 73 года (средний возраст — 67,4 лет), что соответствует периодам пожилого и старческого возраста в возрастной периодизации Всемирной организации здравоохранения.

При распределении респондентов по возрастному показателю наиболее представлена возрастная группа — от 63 до 65 лет, что составляет более 60%, остальные респонденты распределены следующим образом: 73 года около 5%; от 65 до 70 лет составили 35 %. Среди респондентов преобладают категория лиц пожилого возраста как «работающие пенсионеры», в основном это

мужчины, респондентов с высшим образованием больше всего женщин.

Нами была разработана авторская анкета с использованием Google Forms, содержащая в себе два основных блока, связанных с ответами на вопросы о социально-демографических характеристиках респондентов и блок вопросов, выявляющих степень включенности в цифровое пространство; активности использования цифровых ресурсов респондентов старшего и пожилого возраста. Основными стали вопросы: «Как часто Вы пользуетесь интернетом?»; «Какие интернет-ресурсы вы используете?»; «Причины пользования интернет-ресурсами?»; «Чего вы боитесь, пользуясь интернет-ресурсами?»; «Были ли у Вас случаи обмана при пользовании интернет-ресурсами?»; «Что для Вас интернет-ресурсы это благо или проблемы для людей вашего поколения (пожилых людей), обоснуйте свою позицию».

Выполнен количественно-качественный анализ результатов онлайн-опроса, по основными показателями, характеризующие частоту и интенсивность использования цифровых технологий пожилыми людьми. Параметрами включенности и интернет-активности респондентов старшего и пожилого возраста стали значения по шкалам:

-«активность/пассивность пользователя интернет-ресурсов» (60 % активности респондентов как пользователя интернета);

-«пользовательские цели» (коммунальная оплата- 85%; остальные 15% связаны с потребностями как поиск интересных новостей, хобби, заказ еды);

-«самостоятельность и автономность пользователя интернет-услуг» (высокий уровень цифровой самостоятельности в возрастной группе от 60–63 лет составил 80%, остальные 20% используют интернет с помощью более молодого поколения родственников или коллег);

-«вопросы доверия и безопасности пользователя интернетом» (преобладание доверия и чувства безопасности в отношении пользования интернетом есть у 50% состава выборки, в основном это пожилые люди от 60–63 лет; у остальной части выборки имеются различные опасения, связанные с негативным прошлым опытом).

Выводы:

Полученные данные позволили составить психологический портрет интернет-активности респондентов старшего возраста: это преимущественно женщины, находящиеся на пенсии или продолжающих трудовую деятельность в статусе работающих пенсионеров, где в более старших возрастных группах частота использования цифровых технологий значительно снижается.

Наиболее популярными интернет-ресурсами среди опрошенных стали мессенджеры, такие как WhatsApp, Telegram, Max, социальные сети — ВКонтакте, Одноклассники, а также платформы типа YouTube и Яндекс. Многие также используют интернет для решения практических задач: оплаты коммунальных услуг, заказа еды и других услуг, что подчеркивает утилитарную ценность цифрового пространства в их повседневной жизни.

Несмотря на активное использование интернета, у респондентов сохраняются определенные опасения, связанные с цифровыми рисками. Наиболее часто упоминаются страх перед мошенниками, утечкой личных данных, вирусами и несанкционированным доступом к ресурсам. При этом лишь немногие подтвердили, что лично сталкивались со случаями обмана, что может говорить, как об осторожности пользователей, так и об эффективности их поведенческих стратегий в сети.

Проведенный анализ ответов участников опроса показал, что целом интернет воспринимается респондентами как безусловное «благо» (65%), что подтверждается их развернутыми ответами. Они отмечают, что интернет предоставляет им возможность оставаться на связи с близкими, получать новости, развивать хобби, обучаться новому и решать бытовые вопросы без необходимости выходить из дома.

Наиболее распространенной категорией опасений опрошенных нами людей пенсионного возраста является мошенничество – об этом упомянули более 50 % выборки, используя такие формулировки, как «чего-то не то нажать» или «мошенники взломают». Эта обеспокоенность равномерно распределена среди всех возрастных групп, что указывает на ее универсальность. Значительное место также занимают технические угрозы, включая страх перед вирусами, несанкционированным доступом и случайными ошибками, что отражает определенный уровень осведомленности о специфических цифровых рисках. При этом некоторые респонденты заявили об отсутствии каких-либо опасений, хотя даже среди них некоторые в смежных ответах косвенно признавали существование рисков.

Интересно отметить, что наиболее технически грамотные формулировки, такие как «фишинговые сайты» и «утечка данных», исходят от респондентов с высшим образованием и, как правило, от работающих пенсионеров. Это говорит о том, что активная профессиональная или интеллектуальная деятельность способствует более глубокому пониманию механизмов интернет-угроз. При этом выявлен своеобразный парадокс:

пользователи, которые постоянно и активно пользуются интернетом, чаще выражают конкретные опасения, но это не мешает им высоко ценить его пользу и считать интернет благом. Напротив, те, кто пользуется сетью эпизодически, демонстрируют менее структурированные, хотя и не менее сильные, страхи.

Важным аспектом является диссонанс между воспринимаемыми угрозами и реальным опытом. Несколько респондентов подтвердили, что лично сталкивались со случаями обмана, что позволяет сделать вывод о превентивном, а не травматическом характере большинства опасений. Это подчеркивает не страх, а, скорее, осознанную осторожность, свойственную жизненному опыту этого поколения.

Заключение. Полученные результаты пилотажного исследования указывают, что интернет делает их жизнь более насыщенной, интересной и удобной. В то же время некоторые респонденты добавляют, что важно сохранять бдительность и не терять критического отношения к информации и потенциальным угрозам. Возраст 63–65 лет представляет собой «цифровой пик» для данной выборки – период максимальной цифровой

активности и самостоятельности, после которого может наблюдаться некоторое снижение интенсивности использования, но не изменение общего позитивного отношения к интернету.

Таким образом, интернет для этой группы людей стал не просто инструментом, а важной частью повседневности, сочетающей в себе практическую пользу, эмоциональную ценность и социальную значимость. Обобщая полученные результаты, можно уверенно утверждать, что они коррелируют с результатами выше представленных современных отечественных исследований.

В итоге, несмотря на наличие конкретных и обоснованных страхов, подавляющее большинство респондентов оценивают интернет как безусловное благо, демонстрируя взвешенный подход, при котором практическая польза и расширение возможностей перевешивают потенциальные риски. Это говорит об успешной адаптации к цифровой среде, основанной не на беспечности, а на рациональной оценке и управлении рисками, что в целом создает прогноз состояний психологического благополучия для пожилых лиц в современном цифровом пространстве.

Список литературы:

1. Алексеева О.А., Бестужева О.Ю., Вершинская О.Н., Скворцова Е.Е. Адаптация пенсионеров к интернет-среде // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 2. С. 150–164. doi:10.17759/sps.2018090210.
2. Айсина Р.М. Возможности применения кибертехнологий в психологической поддержке людей пожилого возраста: обзор исследований Современная зарубежная психология 2017. Том 6. №3. С.30–38. Айсина, Р.М.. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060304>
3. Басова Е. А. Цифровое неравенство российских регионов: современные проблемы и пути преодоления // Вопросы территориального развития. 2021. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-neravenstvo-rossijskih-regionov-sovremennye-problemy-i-puti-preodoleniya> (дата обращения: 25.03.2025).
4. Бересток Т.Б. Субъективное и психологическое благополучия и удовлетворенности жизнью лиц пожилого возраста в условиях использования информационных технологий. <https://na-journal.ru/1-2024-psihologiya/8632-subektivnoe-i-psihologicheskoe-blagopoluchiya-i-udovletvorennosti-jiznyu-lic-pojilogo-vozrasta-v-usloviyah-ispolzovaniy>
5. Бересток Т.Б. Постановка проблемы информационно-психологической безопасности людей пожилого возраста // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postanovka-problemy-informatsionno-psihologicheskoy-bezopasnosti-lyudey-pozhilogo-vozrasta> (дата обращения: 30.03.2025).
6. Даринская Л. А., Молодцова Г. И., Москвичева Н. Л. Пожилой человек и цифровое пространство: точки соприкосновения // ЧиО. 2016. №3 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pozhiloy-chelovek-i-tsifrovoe-prostranstvo-tochki-soprikosnoveniya> (дата обращения: 25.06.2025)., С.103.
7. Ермолаева М.В. Особенности развития личности пожилого человека / М. В. Ермолаева, Е. В. Приходько // Психология XXI века: теория, практика, перспектива : материалы международной научно-практической конференции 15–16 февраля 2011 года. – Пенза; Витебск; Ереван: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. – С. 100–123.
8. Зубова О.Г. Цифровизация и качество жизни пожилых людей в современном российском обществе // Социология. 2022. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-i-kachestvo-zhizni-pozhilyh-lyudey-v-sovremennom-rossijskom-obschestve> (дата обращения: 25.03.2025).

9. Зотова О.Ю., Тарасова Л.В., Карапетян Л.В. Психологическая безопасность пожилых людей // Ярославский педагогический вестник. 2019. №5. С. 90–98. <https://psy.su/feed/9233/?ysclid=m8ve70p6nv790822796>
10. Костюк А.В., Примакин А.И. Информационно-психологическая безопасность личности: проблемы и подходы // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2018. №3 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-psihologicheskaya-bezopasnost-lichnosti-problemy-i-podhody> (дата обращения: 25.11.2025)., С. 325].
11. Лучшева Л.М. Психологические особенности пожилого возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-pozhilogo-vozrasta> (дата обращения: 24.06.2025).
12. Максимова О.А. Цифровая грамотность поколения "третьего возраста" как адаптационный ресурс в условиях информационного общества // Logos et Praxis. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-pokoleniya-tretiego-vozrasta-kak-adaptatsionnyy-resurs-v-usloviyah-informatsionnogo-obschestva> (дата обращения: 25.03.2025).
13. Мелёхин А.И. Качество жизни в пожилом и старческом возрасте: проблемные вопросы [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. №1. С. 53–63. doi: 10.17759/jmfp.2016050107. С.54-55.
14. Петухова И. С., Щекина И. В. Пожилые люди в сетевом пространстве // International Journal of Open Information Technologies. 2022. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pozhilye-lyudi-v-setevom-prostranstve> (дата обращения: 30.03.2025).
15. Соколова И.В. Механизмы формирования социальной стигматизации в отношении пожилых людей // Человеческий капитал. 2024. №2(182). С. 126–135. DOI: 10.25629/HC.2024.02.12
16. Тащёва А.И., Гриднева С.В., Хотеева Р.И., Сетяева Н.Н., Арпентьева М.Р. Нейротехнологии и развитие субъектности студентов и преподавателей в инклюзивном образовании // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 4 (47). С. 73–87. <https://hi-tech.mail.ru/news/121260-cto-ugrozhaet-rossijskim-pensioneram-v-internete-otvet-ekspertov/>.

R.I. Khoteeva, K.S. Kuzina

**ELDERLY PEOPLE IN DIGITAL SPACE:
BENEFITS AND OPPORTUNITIES OR THREATS TO THEIR LIFESTYLES**

Abstract. The article presents an analytical review of domestic research of the last decade on the problems of information and psychological security and psychological well-being of elderly people who are actively involved in the modern digital space. Various scientific and interdisciplinary approaches (demographic, sociological, psychological) have identified the main problems associated with the digitalization of elderly people: digital literacy, which remains at a low level among elderly Internet and digital technology consumers as a lack of necessary digital competencies to meet their daily needs; psychological insecurity as a fear of being deceived; a state of feeling of helplessness in the face of complex modern technologies, which requires the constant support of the younger generation. The authors conducted a pilot study aimed at studying the features of active inclusion of the elderly in the digital space using online questionnaires and surveys, and content analysis.

A qualitative analysis of statistical data revealed the main problems of digitalization among this age category: respondents still have certain concerns related to digital risks, where the fear of fraudsters (72%), leakage of personal data (24%), viruses and unauthorized access to resources (4%) are most often mentioned. At the same time, only a few confirmed that they had personally encountered cases of deception, which may indicate both the caution of users and the effectiveness of their behavioral strategies online. In general, the Internet is perceived by respondents as an absolute "blessing", which is confirmed by their detailed answers.

It was found that the age of 63–65 represents a "digital peak" for this sample during the period of maximum digital activity and independence, after which there may be a slight decrease in the intensity of use, but not a change in the common positive attitude towards the Internet. For the elderly, the Internet is becoming not just a tool, but an important part of everyday life, combining practical benefits, emotional value and social significance. Summarizing the results obtained, it can be confidently stated that they correlate with the results of the above-presented modern domestic studies.

Keywords: psychological well-being of individual, digitalization, activity in digital space of elderly people, digital security of elderly people.

References:

1. Alekseeva O.A., Bestuzheva O.Yu., Vershinskaya O.N., Skvortsova E.E. Adaptation of pensioners to Internet environment // Social Psychology and Society. 2018. Vol. 9. № 2. P. 150-164. doi:10.17759/sps.2018090210.
2. Aisina R.M. Possibilities of using cybertechnologies in psychological support of elderly: research review. Modern Foreign Psychology 2017. Vol. 6. № 3. P. 30-38. Aisina, R.M.. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060304>.
3. Basova E.A. Digital inequality of Russian regions: current problems and ways to overcome them // Issues of territorial development. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-neravenstvo-rossijskih-regionov-sovremennye-problemy-i-puti-preodoleniya> (date of application: 25.03.2025).
4. Berestok T.B. Subjective and psychological well-being and life satisfaction of elderly in context of using information technology. <https://na-journal.ru/1-2024-psihologiya/8632-subektivnoe-i-psihologicheskoe-blagopoluchiya-i-udovletvorennosti-jiznyu-lic-pojilogo-vozrasta-v-usloviyah-ispolzovaniy>.
5. Berestok T.B. Formulating problem of information and psychological security of elderly // Proceedings of Moscow University for Humanities. 2020. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postanovka-problemy-informatsionno-psihologicheskoy-bezopasnosti-lyudey-pozhilogo-vozrasta> (date of application: 30.03.2025)
6. Darinskaya L.A., Molodtsova G.I., Moskvicheva N.L. Elderly and digital space: points of contact // ChiO. 2016. № 3 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pozhiloy-chelovek-i-tsifrovoe-prostranstvo-tochki-soprikosnoveniya> (date of application: 25.06.2025), P. 103.
7. Ermolaeva M.V. Features of development of elderly personality / M.V. Ermolaeva, E.V. Prikhodko // Psychology of XXI century: theory, practice, perspective: materials of International scientific and practical conference on February 15-16, 2011. – Penza; Vitebsk; Erevan: Scientific Publishing Center "Sociosphera", 2011. – P. 100–123.
8. Zubova O.G. Digitalization and quality of life of elderly people in modern Russian society // Sociology. 2022. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-i-kachestvo-zhizni-pozhilyh-lyudey-v-sovremennom-rossijskom-obschestve> (date of application: 25.03.2025).
9. Zotova O.Yu., Tarasova L.V., Karapetyan L.V. Psychological safety of elderly people // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2019. № 5. P. 90–98. <https://psy.su/feed/9233/?ysclid=m8ve70p6nv790822796>
10. Kostyuk A.V., Primakin A.I. Information and psychological security of individual: problems and approaches // Bulletin of St. Petersburg University of Ministry of Internal Affairs of Russia. 2018. № 3 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-psihologicheskaya-bezopasnost-lichnosti-problemy-i-podhody> (date of application: 25.11.2025), P. 325.
11. Luchsheva L.M. Psychological characteristics of elderly // Problems of modern pedagogical education. 2020. № 66–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-pozhilogo-vozrasta> (date of application: 24.06.2025).
12. Maksimova O.A. Digital literacy of "third age" generation as adaptation resource in information society // Logos et Praxis. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-pokoleniya-tretiego-vozrasta-kak-adaptatsionnyy-resurs-v-usloviyah-informatsionnogo-obschestva> (date of application: 25.03.2025).
13. Melekhin A.I. Quality of life in old and senile age: problematic issues [Electronic resource] // Modern Foreign Psychology. 2016. Vol. 5. № 1. P. 53–63. doi: 10.17759/jmfp.2016050107. P. 54–55.
14. Petukhova I.S., Shchekina I.V. Elderly people in network space // International journal of open information technologies. 2022. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pozhilye-lyudi-v-setevom-prostranstve> (date of application: 30.03.2025).
15. Sokolova I.V. Mechanisms of formation of social stigmatization towards elderly people // Human Capital. 2024. № 2 (182). P. 126–135. DOI: 10.25629/HC.2024.02.12
16. Tashcheva A.I., Gridneva S.V., Khoteeva R.I., Setyaeva N.N., Arpentyeva M.R. Neurotechnologies and development of student and teacher subjectivity in inclusive education // Professional education and labor market. 2021. № 4 (47). P. 73–87. <https://hi-tech.mail.ru/news/121260-cto-ugrozhaet-rossijskim-pensioneram-v-internete-otvet-ekspertov/>

Статья поступила в редакцию 18.11.2025 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авраменко Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: avramenko_nn@tksu.ru.

Амелина Диана Игоревна, студент 5 курса программа бакалавриата, направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Педагогика и методика начального образования», Институт педагогики, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: redidi@studklg.ru.

Аубакир Гулмира Сапарбекқызы, магистрантка 2 курса, специальность 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Инновационные процессы в образовании и педагогической науке». Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. г. Пермь, Россия. – г. Астана, Казахстан. E-mail: aubakir_1811@mail.ru.

Бабкова Марианна Сергеевна, студент бакалаврской программы по направлению «Психология» Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: babkovams@tksu.ru.

Брулева Кристина Сергеевна, магистрантка Института психологии, магистерская программа 44.04.02. Психолого-педагогическое образование Профиль подготовки: «Психологическое проектирование и экспертиза». ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: brulevaks@tksu.ru.

Галиева Светлана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии. Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия.

Даренских Светлана Сергеевна, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6456-5831>, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология», АНОВО «Московский международный университет». г. Москва, Россия. SPIN-код: 6978–2612, e-mail: svetla-ss@yandex.ru.

Дунаева Татьяна Евгеньевна – директор АНО ЦРСТИ «ОТКРЫТЫЙ МИР», педагог, эксперт по инклюзии, руководитель Инклюзивного молодежного клуба «ОТКРЫТЫЙ МИР». Калуга, Россия. E-mail: dunaeva-tatjana2@yandex.ru.

Евмененко Екатерина Сергеевна, преподаватель кафедры общей и социальной психологии Института Психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского». г. Калуга, Россия. E-mail: evmenenkoes@tksu.ru.

Карачун Виктория Юрьевна, студентка 3 курса факультета психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация, e-mail: karachun19v05@mail.ru.

Карелова Полина Дмитриевна, педагог-психолог Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 19» г. Калуги, Россия

Кашанов Мергалис Мергалимович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия. E-mail: smk@bk.ru.

Кузина Ксения Сергеевна, студентка 4 курса, специальность 37.05.01 Клиническая психология; ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (КГУ). Калуга, Россия. E-mail: kuzinakss@tksu.ru.

Краснощеченко Ирина Петровна, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8273-960X>, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Россия. г. Калуга, E-mail: kranoshe4enko@yandex.ru.

Маймусов Петр Владимирович, директор Общеобразовательная школа «Средняя общеобразовательная школа № 8 имени А.А. Матюшина», г. Калуга, Россия. E-mail: pmaymusov@gmail.com.

Маймусова Татьяна Дмитриевна, заведующая ИМО, педагог-психолог ГБУ КО «Содействие», г. Калуга, Россия. E-mail: maymusova@mail.ru.

Персианинов Денис Геннадьевич, студент кафедры «Психология» АНО ВО «Московский международный университет». г. Москва, Россия. E-mail: den.persianinov@mail.ru.

Плехова Лилия Максимовна, студентка Института психологии, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. E-mail: mironovalilia61@gmail.com.

Подольская Инга Александровна, доцент кафедры общей и социальной психологии, кандидат философских наук, Институт психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: podolskajaia@tksu.ru.

Пронина Елена Викторовна, заведующий кафедрой русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», кандидат филологических наук, доцент, г. Тула. E-mail: alepro@yandex.ru

Савин Евгений Юрьевич, доцент кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (КГУ)». Калуга, Россия. E-mail: sey71@yandex.ru

Сотникова Марина Сергеевна, доцент кафедры психологии образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Московский педагогический государственный университет", г. Москва, Россия. E-mail: ms.sotnikova@mpgu.su

Хавыло Алексей Викторович, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2739-0136>, кандидат психологических наук, заведующий научно-исследовательской лабораторией информационно-психологической безопасности, доцент кафедры общей и социальной психологии Института психологии. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (КГУ)». Калуга, Россия. E-mail: khavyloav@tksu.ru

Хотеева Раиса Ивановна, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4580-7241>, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Институт психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (КГУ)». Калуга, Россия. E-mail: khoteyeva@tksu.ru

Шабалдина Алёна Вячеславовна, соискатель Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского». г. Саратов, Россия. E-mail: blagovskaya@list.ru

Шавалиева Гульнара Муратовна, магистрантка 2 курса, специальность 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Инновационные процессы в образовании и педагогической науке». Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. г. Пермь, Россия. – г. Астана, Казахстан.

Шикака Лудивина Да Граса Фария, студентка 4 курса Института психологии, специальность 37.05.01 Клиническая психология. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Калуга, Россия. - Ангола. E-mail: shikakald@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

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Avramenko Natalia Nikolaevna, head of Department of General and Social Psychology, Candidate of Psychological Sciences. Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: avramenkonn@tksu.ru

Amelina Diana Igorevna, 5th year student, Bachelor programme "Pedagogical Education", training course "Pedagogy and Methods of Primary Education", Institute of Pedagogy, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: redidi@studklg.ru

Aubakir Gulmira Saparbekkyzy, 2nd -year student, Master programme 44.04.01 "Pedagogical Education", training course "Innovative Processes in Education and Pedagogical Science". Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Perm, Russia. – Astana, Kazakhstan. E-mail: aubakir_1811@mail.ru

Babkova Marianna Sergeevna, student of Bachelor program «Psychology» at Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. E-mail: babkovams@tksu.ru

Bruleva Krestina Sergeevna, Master's student at Institute of Psychology, Master's program 44.04.02. Psychological and Pedagogical Education. Training course "Psychological design and examination." Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: brulevaks@tksu.ru

Galieva Svetlana Yurievna, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Department of Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

Darenskich Svetlana Sergeevna, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6456-5831>, Candidate of Psychological Sciences, associate professor of "Psychology" department, ANOVO "Moscow International University". Moscow, Russia. E-mail: svetla-ss@yandex.ru

Dunaeva Tatyana Evgenyevna – Director of ANO CRST "OPEN WORLD," teacher, inclusion expert, and head of Inclusive Youth Club "OPEN WORLD." Kaluga, Russia. Email: dunaeva-tatjana2@yandex.ru

Evmenenko Ekaterina Sergeevna, Lecturer, Department of General and Social Psychology. Institute of Psychology, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: evmenenkoes@tksu.ru

Karachun Victoria Yurievna, 3rd-year student of the faculty of Psychology, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Yaroslavl, Russian Federation. E-mail: karachun19v05@mail.ru

Karelova Polina Dmitrievna, educational psychologist of Municipal budgetary educational institution "Gymnasium № 19" Kaluga, Russia.

Kashapov Mergalyas Mergalimovich, Doctor of Psychology, Professor, head of Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Yaroslavl, Russian Federation. E-mail: smk@bk.ru

Krasnoshchchenko Irina Petrovna, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8273-960X> Doctor of Psychology, Professor of Department of General and Social Psychology at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: krasnoshchchenko@yandex.ru

Kuzina Ksenia Sergeevna, 4-th-year student, speciality 37.05.01 Clinical Psychology; Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky (KSU). Kaluga, Russia. E-mail: kuzinakss@tksu.ru

Khavylo Alexey Viktorovich, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2739-0136>, Candidate of Psychological Sciences, head of Research Laboratory of Information and Psychological Security, associate professor of Department of General and Social Psychology at Institute of Psychology. Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky (KSU). Kaluga, Russia. E-mail: khavyloav@tksu.ru

Khoteeva Raisa Ivanovna, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4580-7241> , Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor of Department of General and Social Psychology. Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: khoteyeva@tksu.ru

Maymusov Petr Vladimirovich, director of secondary school "Secondary school № 8 named after A.A. Matyushin", Kaluga, Russia. Email: pmaymusov@gmail.com

Maymusova Tatyana Dmitrievna, head of IME, educational psychologist, State Budgetary Institution KO “So-deistvie”, Kaluga, Russia. E-mail: maymusova@mail.ru

Persianinov Denis Gennadievich, student of "Psychology" department, ANO VO "Moscow International University". Moscow, Russia. E-mail: den.persianinov@mail.ru

Plekhova Lilia Maksimovna, student of Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky (KSU). Kaluga, Russia. E-mail: mirovalilia61@gmail.com

Podolskaya Inga Aleksandrovna, Candidate of Philosophical Sciences, associate professor at General and Social Psychology Department, Institute of Psychology. FBSEI HE «Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky». Kaluga, Russia. E-mail: podolskajaia@tksu.ru

Pronina Elena Viktorovna, head of Department of Russian Language and Literature at Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Tula. E-mail: alepro@yandex.ru

Savin Evgeny Yurievich, Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Department of Development and Education of Institute of Psychology. Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky (KSU). Kaluga, Russia. sey71@yandex.ru

Sotnikova Marina Sergeevna, associate professor of Department of Educational Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow Pedagogical State University», Moscow, Russia. E-mail: ms.sotnikova@mpgu.su

Shabaldina Alyona Vyacheslavovna, degree applicant of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky". Saratov, Russia. E-mail: blagovskaya@list.ru

Shavaliyeva Gulnara Muratovna, 2 nd -yearstudent of Master degree programme 44.04.01 "Pedagogical Education", training course "Innovative Processes in Education and Pedagogical Science". Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Perm, Russia. – Astana, Kazakhstan.

Shikaka Ludivina Da Graca Faria, 4th year student of Institute of Psychology, specialty 37.05.01 Clinical Psychology. Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. - Angola. E-mail: shikakald@tksu.ru

Shtreker Nina Yurievna, ORCID: 0000-0002-4527-959X. Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Philology, Professor, professor of Department of Theory and Methods of Preschool, Primary, and Special Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: Shtreker_NJ@tksu.ru

ВЕСТНИК КАЛУЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия «Психологические науки. Педагогические науки»

Научный журнал

Том 9. Выпуск 1 (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 **31.03.2026**. Формат 60x84/8.
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.

