СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2026. Том 23. № 3

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2026. Vol. 23, no. 3

Вестник практической психологии образования

Сетевой журнал
«Вестник практической психологии образования»

Редакционный совет
Рубцов В.В. (Россия) — **главный редактор**
Алехина С.В. (Россия) — **заместитель главного редактора**
Леонова О.И. (Россия) — **ответственный секретарь**

Асмолов А.Г. (Россия), Волкова Е.Н. (Россия),
Дозорцева Е.Г. (Россия), Дубровина И.В. (Россия),
Журавлев А.Л. (Россия), Клюева Т.Н. (Россия),
Куприянова Т.В. (Россия), Марголис А.А. (Россия),
Метелькова Е.И. (Россия), Минюрова С.А. (Россия),
Олтаржевская Л.Е. (Россия), Романова Е.С. (Россия),
Семья Г.В. (Россия), Удина Т.Н. (Россия),
Чаусова Л.К. (Россия), Ямбург Е.А. (Россия)

Секретарь
Леонова Т.С.

Редактор
Некрасов А.С.

Корректор
Шатрова Е.А.

Верстальщик
Цыбенко В.В.

УЧРЕДИТЕЛИ
Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

ИЗДАТЕЛЬ
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Адрес редакции
127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru
Сайт: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Индексируется:
Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ),
ICI Journals Master List

Издается с 2019 года
Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:
ЭЛ № ФС 77 - 73461 от 10.08.2018

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2026

Bulletin of Practical Psychology of Education

the Online Journal
«Bulletin of Practical Psychology of Education»

Editorial council
Rubtsov V.V. (Russia) — **editor-in-chief**
Alekhina S.V. (Russia) — **deputy editor-in-chief**
Leonova O.I. (Russia) — **executive secretary**

Asmolov A.G. (Russia), Volkova E.N. (Russia),
Dozortseva E.G. (Russia), Dubrovina I.V. (Russia),
Zhuravlev A.L. (Russia), Klyueva T.N. (Russia),
Kupriyanova T.V. (Russia), Margolis A.A. (Russia),
Metel'kova E.I. (Russia), Minyurova S.A. (Russia),
Oltarzhevskaya L.E. (Russia), Romanova E.S. (Russia),
Sem'ya G.V. (Russia), Udina T.N. (Russia),
Chausova L.K. (Russia), Yamburg E.A. (Russia)

Secretary
Leonova T.S.

Editor
Nekrasov A.S.

Proofreader
Shatrova E.A.

Layout designer
Tsybenko V.V.

FOUNDERS
Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»
Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

PUBLISHER
Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

Editorial office address
Sretenka Street, 29, office 209, Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru
Web: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Indexed in:
Russian Index of Scientific Citing database,
ICI Journals Master List

Published quarterly since 2019

The mass medium registration certificate:
El FS 77 - 73461 number. Registration date 10.08.2018

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the polisher.

© MSUPE, 2026

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3)
ISSN: 2658-3100 (online)

Bulletin of Practical Psychology of Education
2026. *23*(3)
ISSN: 2658-3100 (online)

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ВЫПУСК:
РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ
В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ЧАСТЬ 2)
(тематический редактор О.И. Леонова)

ОТ РЕДАКТОРА

Леонова О.И.
Вступительное слово 1–2

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Дубровина И.В.
«… разгадку «ставшей личности» надо искать на ранних этапах ее развития, то есть в детстве» 3–19

Семилетова А.Н.
Эмоции, которые остаются в классе: аффективный поворот в образовании 20–33

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Масалова В.С., Радчикова Н.П.
Познавательная активность и эмоциональное благополучие старшего дошкольника: маркеры развивающей предметно-пространственной среды ДОО 34–51

Богданович Н.В., Кабардинская Е.В., Меньшутина Е.А.
Интернет-риски и родительская медиация у младших школьников: сравнение взглядов детей и родителей 52–74

НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ РЕАЛИЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ

Теплова А.Б., Куприянова Е.А., Чернушевич В.А., Чупракова Н.Н.
Опыт апробации и внедрения Программы «Фольклорные игры в детском саду» как средства подготовки детей к действиям в ситуации террористической опасности (вебинар № 1) 75–91

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Головина И.В., Медведева Т.Ю., Папуткова Г.А., Бурилина А.А.
Исследование научно-методических подходов применения кейсов в практической подготовке педагогических кадров 92–128

Алексеенко Т.В.
Психологическое благополучие студентов СПО в контексте эмоциональных коммуникаций в родительской семье 129–150

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ

Ялчикаева Г.Р., Халикова Л.Р.
Психологические качества кандидатов в замещающие родители, определяющие их готовность к родительству 151–167

Коваленко О.М.
Ошибки, обусловленные неречевой симптоматикой при воспроизведении слов различной слоговой структуры у детей 6 - 7 лет с общим недоразвитием речи (III уровень) (часть 1) 168–184

ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИИ

Воронина М.А., Холмогорова А.Б.
Профессиональная идентичность и субъектная позиция в учебной деятельности как предикторы психологического благополучия студентов 185–212

Гильяно А.С.
Роль индивидуально-психологических особенностей личности в профессиональном выборе психолога 213–225

Светлова А.А., Поздняков Я.И.
Изучение особенностей мотивации профессиональной деятельности педагогов и возможностей следования современным трендам.....226–238

Завьялова Е.К., Бордунос А.К., Цыбова В.С.
Профессиональное самоопределение и академическая успеваемость студентов первого курса бизнес-школы 239–255

РАЗВИТИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРАКТИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Кучеренко С.В., Переверзева Е.В.
Взаимосвязь агрессивности младших подростков со стратегиями поведения в конфликте 256–273

Душина И.А.
Психолого-педагогические классы: опыт работы 274–286

Василькова Ю.В.
Половая идентификация дошкольников: комплексный анализ номинативных и содержательных показателей теста «Рисунок человека» 287–302

CONTENTS

SPECIAL ISSUE:
DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE IN GENERAL EDUCATION AND SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION (PART 2)
(Guest Editor: O.I. Leonova)

EDITOR'S NOTE

Leonova O.I.
Foreword 1–2

AXIOLOGICAL AND PERSON-CENTERED FOUNDATIONS OF COLLABORATION AND INTERACTION IN EDUCATIONAL SETTINGS

Dubrovina I.V.
"… the key to understanding the "mature personality" must be sought in the early stages of its development, that is, in childhood" 3–19

Semiletova A.N.
The emotions that stay in the classroom: the affective turn in education 20–33

Burlakova I.A., Klopotova E.E., Masalova V.S., Radchikova N.P.
Cognitive activity and emotional well-being of an older preschooler: markers of the developing object-spatial environment of preschool educational institution 34–51

Bogdanovich N.V., Kabardinskaya E.V., Menshutina E.A.
Internet risks and parental mediation in younger schoolchildren: comparing the views of children and parents 52–74

SCIENTIFIC VALIDITY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRACTICES IMPLEMENTED IN THE EDUCATION SYSTEM FOR WORKING WITH CHILDHOOD

Teplova A.B., Kupriyanova E.A., Chernushevich V.A., Chuprakova N.N.
The experience of testing and implementing the "Folklore games in kindergarten" Program as a means of preparing children for actions in a situation of terrorist danger (webinar No. 1) 75–91

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF TEACHER-PSYCHOLOGISTS

Golovina I.V., Medvedeva T.Y., Paputkova G.A., Burilina A.A.
A study of scientific and methodological approaches to the use of cases in the practical training of teaching staff 92–128

Alekseenko T.V.
Psychological well-being of secondary vocational education students in the context of emotional communication in their parental families 129–150

PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS TO WORK WITH DIFFERENT CATEGORIES OF CHILDREN

Yalchikaeva G.R., Halikova L.R.
Psychological qualities of candidates for foster parents that determine their readinessfor parenthood 151–167

Kovalenko O.M.
Errors caused by non-speech symptoms when reproducing words of various syllable structure in children aged 6—7 with general speech underdevelopment (level III) (Part 1).....168–184

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY SELF-DETERMINATION IN EDUCATION AND PROFESSION

Voronina M.A., Kholmogorova A.B.
Professional identity and subject position in learning activity as predictors of students' psychological well-being 185–212

Gilyano A.S.
The role of individual psychological characteristics in the professional choice of a psychologist 213–225

Svetlova A.A., Pozdniakov Ya.I.
A study of the characteristics of teachers' professional motivation and the possibilities of following modern trends 226–238

Zavyalova E.K., Bordunos A.K., Tsybova V.S.
Professional self-determination and academic performance of first-year business-school students 239–255

DEVELOPMENT OF REGIONAL PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN EDUCATION AND THE SOCIAL SPHERE

Kucherenko S.V., Pereverzeva E.V.
The relationship between aggressiveness in younger adolescents and conflict resolution strategies.....256–273

Dushina I.A.
Psychological and pedagogical classes: experience of work 274–286

Vasilkova Y.V.
Sex identification in preschool children: a comprehensive analysis of nominal and content indicators of the Draw-a-Person Test 287–302

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 1–2.
ISSN: 2658-3100 (online)

Bulletin of Practical Psychology of Education
2026. *23*(3), 1–2.
ISSN: 2658-3100 (online)

ОТ РЕДАКТОРА | EDITOR'S NOTE

Данный выпуск продолжает тему «Развитие системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального

образования».

Открывает выпуск рубрика «Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды». Авторы статей рубрики:

- рассматривают вопросы единства обучения и воспитания в процессе непрерывного образования, а также роль взрослых в создании культурно-нравственной среды на каждом этапе возрастного развития ребенка;
- характеризуют эмоциональные аспекты обучения, способствующие глубокому усвоению знаний, поддержанию мотивации и формированию эмпатичной, социально зрелой личности;
- приводят результаты исследования предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации, а также познавательной активности и эмоционального благополучия старших дошкольников;
- анализируют представления младших школьников и их родителей об интернет-рисках и особенности родительской медиации в цифровой среде.

В рубрике «Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством» рассматриваются методологические принципы традиционной игры, обеспечивающие её развивающий и мобилизационный потенциал для детей дошкольного возраста (в том числе в целях развития поведенческих навыков, необходимых в опасных ситуациях).

Статьи рубрики «Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов» посвящены рассмотрению

- научно-методических подходов к вопросу использования кейсов и видеокейсов для практической подготовки педагогических кадров и для преодоления разрыва между их теоретическими знаниями и практическими компетенциями;
- анализу психологического благополучия студентов СПО и особенностей эмоциональных коммуникаций в их семьях.

Авторы рубрики «Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей» анализируют психологические качества кандидатов в замещающие родители, определяющие их готовность к принятию ребёнка в семью, также приводят описание механизмов ошибок у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи (III уровень).

В рубрике «Психология самоопределения личности в образовании и профессии» рассматриваются:

- взаимосвязь профессиональной идентичности, субъектной позиции в учебной деятельности и психологического благополучия студентов;
- роль индивидуально-психологических особенностей личности в выборе профессии психолога; особенности мотивации профессиональной деятельности педагогов во взаимосвязи с их готовностью следовать современным образовательным трендам;

- особенности карьерной проактивности и академической успеваемости студентов первого курса (на примере бизнес-школы).

Завершает выпуск рубрика «Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере», в которой приводятся:

- результаты изучения взаимосвязи агрессивности младших подростков со стратегиями поведения в конфликте и особенностями произвольной саморегуляции;
- описание опыта работы психолого-педагогических классов как средства формирования психологической грамотности и профориентации старшеклассников;
- комплексный анализ проективной методики «Рисунок человека» в диагностике половой идентификации дошкольников.

Олеся Игоревна Леонова, кандидат психологических наук, руководитель Научно-методического центра сопровождения педагогических работников ФГБОУ ВО МГППУ, исполнительный директор, член президиума Федерации психологов образования России (ФПО России)

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 3–19.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230301
ISSN 2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 3–19.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230301
ISSN 2658-3100 (online)

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ | AXIOLOGICAL AND PERSON-CENTERED FOUNDATIONS OF COLLABORATION AND INTERACTION IN EDUCATIONAL SETTINGS

Научная статья | Original paper

«… разгадку «ставшей личности» надо искать на ранних этапах ее развития, то есть в детстве»

И.В. Дубровина
Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация
✉ dubrovinaiv@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Проблема воспитания рассматривается в контексте осуществления непрерывного образования (семья, детский сад, школа, вуз), сутью которого является взаимообусловленное единство обучения и воспитания родившегося, растущего и взрослеющего человека, создание условий для формирования, развития и удовлетворения его культурных потребностей, укрепления его психологического здоровья. **Цель.** Проанализировать содержание каждого возрастного этапа непрерывного образования в условиях грамотной его организации как механизма создания ситуации культурно-нравственного развития личности ребенка. **Методы и материалы**. Использован теоретический метод анализа научной отечественной психолого-педагогической литературы по вопросам взаимодействия психологии и педагогики, обучения и воспитания, интеллектуального и эмоционального развития личности на всех возрастных этапах и во всех процессах непрерывного образования. **Результаты.** Определены формы взаимодействия взрослых с ребенком (в семье, детском саду, школе) в контексте проблем воспитания и укрепления его психологического здоровья, которые следует рассматривать как самостоятельное проблемное поле в деятельности психологической службы системы непрерывного образования. Подчеркнуто, что дошкольное и школьное детство — возрастные этапы, во многом определяющие успешность всех последующих этапов развития человека, а потому требующие особого к себе отношения. **Выводы**. Культурно-нравственную среду на каждом возрастном этапе непрерывного образования организуют взрослые: родители, воспитатели, педагоги, которые нередко имеют недостаточные психологические знания или

© Дубровина И.В., 2026

CC-BY-NC

не всегда умеют использовать их грамотно в общении и взаимодействии с ребенком. В связи с этим педагогам-психологам следует активизировать психологическое просвещение, акцентируя внимание на разборе наиболее типичных психологических ошибок домашнего и школьного образования, источником которых является непонимание взрослыми возрастных потребностей и эмоциональных переживаний растущего и взрослеющего человека.

Ключевые слова: непрерывное образование, педагогика, психология, культура, просвещение, воспитание, дошкольное и школьное детство

Для цитирования: Дубровина, И.В. (2026). «… разгадку «ставшей личности» надо искать на ранних этапах ее развития, то есть в детстве». *Вестник практической психологии образования, 23*(3)*,* 3—19. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230301

"… the key to understanding the "mature personality" must be sought in the early stages of its development, that is, in childhood"

I.V. Dubrovina
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
✉ dubrovinaiv@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. The issue of upbringing is considered in the context of continuous education (family, kindergarten, school, university), the essence of which lies in the mutually reinforcing unity of teaching and upbringing of a person who has been born, is growing, and is maturing, as well as in creating conditions for the formation, development, and satisfaction of their cultural needs and for strengthening their psychological health. **Objective.** To analyze the content of each age-related stage of continuous education under conditions of its competent organization as a mechanism for creating a situation conducive to the cultural and moral development of the child's personality. **Methods and materials.** A theoretical method of analyzing scientific domestic psychological and pedagogical literature on the issues of interaction between psychology and pedagogy, learning and education, and the intellectual and emotional development of the individual at all age stages and in all processes of continuous education was used. **Results.** The forms of interaction between adults and children (in the family, kindergarten, and school) have been identified in the context of the problems of upbringing and strengthening their psychological health, which should be considered as an independent problem field in the activities of the psychological service of the lifelong education system. It has been emphasized that preschool and school-age childhood are age-related stages that largely determine the success of all subsequent stages of a person's development and therefore require special attention. **Conclusions.** The cultural and moral environment at each

stage of continuous education is organized by adults: parents, caregivers, and teachers, who often have insufficient psychological knowledge or do not always know how to use it competently in communicating and interacting with the child. In this regard, educational psychologists should intensify psychological education, focusing on analyzing the most typical psychological mistakes in home and school education, the source of which is adults' lack of understanding of the age-related needs and emotional experiences of a growing and maturing person.

Keywords: continuous education, pedagogy, psychology, culture, enlightenment, upbringing, preschool and school-age childhood

For citation: Dubrovina, I.V. (2026). "… the key to understanding the "mature personality" must be sought in the early stages of its development, that is, in childhood". *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3)*,* 3—19. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2026230301

Введение

Тысячелетия регулярно сменяют друг друга. Составляющие их столетия проходят своей чередой. На наших глазах в свои права вступил первый век третьего тысячелетия. Во всяком временном периоде рождаются, растут и взрослеют дети. Психология не может оставаться в стороне от понимания того, какими взрослыми будут современные дети и молодые люди; ради каких ценностей они будут жить в быстро наступающем будущем; в чем будут находить или уже находят смысл своего существования; как в цифровую эпоху, эпоху развития искусственного интеллекта сохранить человека как человека. «Именно психология призвана дать ответ на наиболее острые поставленные временем вопросы в силу своего статуса науки одновременно и естественной, и гуманитарной. Науки о человеке во всей полноте и противоречивом единстве сторон и форм его бытия. Ни одна наука не может сделать этого в силу недостаточности своего предметного поля. <...> Именно психология сейчас востребована как никакая другая наука» (Диалог культур..., 2007, с. 295).

Проблемы, связанные с развитием человека, всегда находились и находятся в центре внимания психологов. Л.С. Выготский замечал: «По существу, психология — наука о сути человека, о том, что позволяет человеку существовать, жить, действовать в этом мире» (Выготский, 2017, с. 271). Он очень серьезно подходил к вопросам развития и воспитания ребенка, доказав, что «именно врастание ребенка в культуру является развитием в собственном смысле слова, а <...> история культурного развития приводит нас вплотную к вопросам воспитания» (Выготский, 1983, с. 29). «Врастание ребенка в культуру» происходит в сотрудничестве со взрослым и обусловлено той культурной средой, в которой проходит его детство, отрочество, ранняя юность.

Судьба каждого человека и его культурное развитие во многом зависят от существующей в стране системы непрерывного образования. Однако образование может быть эффективным, или нейтральным, или негативным по отношению к развитию и воспитанию ребенка. Все зависит от того, насколько образование на всех возрастных этапах своей непрерывности и в условиях быстро меняющегося социально-культурного мира сохраняет историческую преемственность поколений, сохраняет связь с духовно-нравственной культурой, которая

определяет его смысл, ценность и содержание. Когда связь образования с культурой нарушается, падает уровень воспитания на всех этапах непрерывного образования. В.П. Зинченко замечает: «Ценности образования должны соответствовать общечеловеческим ценностям. <...> Не нужно спешить с их «выработкой» применительно к каждой власти, к каждой новой реформе образования или к очередному этапу реализации старой. Опыт показывает, что все реформы сиюминутны, а ценности вечны» (Зинченко, 2001, с. 1).

Размышляя о нравственном воспитании молодого поколения, Д.С. Лихачев приходит к выводу о том, что «современные достижения научно-технической революции несут не только благо, но и угрозу существования человечества и поэтому требуют «революции» нравственной и духовной» (Лихачев, 2006, с. 385). По мысли ученого, именно духовно-нравственная культура России обладает свойством преодолевать время, соединять прошлое, настоящее и будущее, всегда подразумевает некоторую непрерывность нравственно-интеллектуальной духовной жизни человека, общества. «Культура — это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения — народом, нацией» (Лихачев, 2006, с. 349). Это явление включает в себя самое главное: привязанность к своей культуре, к своему народу, к своей Родине. К. Симонов писал: «Наверное, у всякого человека, не лишенного чувства родины и чувства ответственности, в глубине души всегда присутствует ощущение, что он со всеми своими собственными человеческими качествами в то же время микроскопическая частица своего народа. И чем ответственнее обстановка, чем масштабнее событие, тем острее это ощущение» (Симонов, 1974, с. 14).

Одна из важных задач системы образования — в каждом новом поколении увеличивать культурный пласт, составляющий основу духовного роста и нравственной устойчивости личности и общества в целом. «Культура как духовность — непременное условие, без которого всякое общество и любая страна обречены. Это именно условие, необходимость и залог, а не довесок, добавка и приложение» (Скатов, 2010, с. 300).

Жизненные наблюдения, анализ стратегических программ образования, теоретических работ ученых в области психологической педагогики и др. позволили В.А. Пономаренко предположить, что «в настоящее время ведущим механизмом востребованности психологии в образовании является духовный вектор» (Пономаренко, 2007, с. 116). В традициях отечественной лексикографии, заложенных еще В.И. Далем, под духовным понимается все, что относится к душе человека, его умственным и нравственным силам, уму и воле.

Система непрерывного образования осуществляется в таких социальных институтах, как семья, детский сад, интернат, средние и высшие образовательные учреждения и др. Взрослея, дети переходят из одного «возрастного социального института» в последующий. Их личностное развитие в значительной степени определяется взаимосвязанными и взаимовлияющими друг на друга культурными и психолого-педагогическими условиями, которые создаются в этих институтах: в детский сад дети приходят из семьи, в школу — из семьи, детского сада, интерната. Во время, например, общения или игры со сверстниками во дворе, на детской или школьной площадке и пр. дети невольно перенимают друг у друга привычки, интересы, желания, формы поведения, отношений, общения, которые сформированы у них в семье, или детском саду, или интернате. И у ребенка могут возникать

не только новые положительные черты, но и черты негативные, такие, как ложь, зависть, агрессивность и пр.

Поэтому так важно выстраивать программу непрерывного образования — от детского сада до вуза — в едином контексте получения знаний сквозь призму общечеловеческих ценностей, в контексте формирования, развития и удовлетворения культурных потребностей растущего и взрослеющего человека.

Материалы и методы

Использован теоретический метод анализа научной отечественной психолого-педагогической литературы по вопросам взаимодействия психологии и педагогики, обучения и воспитания, интеллектуального и эмоционального развития личности на всех возрастных этапах и во всех процессах непрерывного образования.

Результаты

Обратим внимание на несколько моментов.

1. Культурная среда как условие развития ребенка

Начинается непрерывное образование в семье, культурно-жизненные установки которой многое определяют в культурном развитии ребенка. Так важно осознавать, пишет Т.М. Афанасьева, что «простыми и однообразными занятиями — кормления, гульканья, мытья и гуляния мы творим самое большое чудо на земле — создаем человека!» (Афанасьева, 1978, с. 55). «... в основе психического развития ребенка лежит специфический процесс присвоения им достижений предшествующих поколений, его деятельность по воспроизведению в себе общественных способностей. Это оказывается возможным благодаря его совместной жизни со взрослыми, в общении с ними и под их постоянным руководством» (Давыдов, 1986, с. 116). М.И. Лисина подчеркивает, что «взрослый (отец, мать) провидит в новорожденном человека — только потому новорожденный и становится человеком» (Лисина, 2009, с. 15). Формирование и развитие потребностей, удовлетворение которых помогает новорожденному стать человеком, составляют суть его дальнейшего развития.

Л.С. Выготский доказал, что психическое развитие, разумное поведение родившегося человека возникает под планомерным, систематическим воздействием среды, в которую он попадает при рождении (Выготский, 1983). Ребенок воспринимает окружающую его среду, в данном случае — семейную, и относится к ней сквозь призму своих переживаний. Между ребенком и средой возникает особое отношение, которое Лев Семенович назвал «социальной ситуацией развития». Основу такой ситуации составляют переживания ребенком среды и себя в этой среде. Среда обитания — это внешняя среда. Под влиянием комплекса субъективных переживаний у него создается внутренний мир, который, — замечает Л.И. Божович, — выступает в роли его «внутренней среды» (Божович, 2008, с. 260).

Развивающийся «внутренний мир» ребенка вступает во взаимодействие или конфронтацию с внешними средами (мирами): семейной, социальной, образовательной и оказывает влияние на процессы формирования образа мира, развития мотивационной сферы, на общее поведение,

игровую, учебную и иную деятельность. Постепенно формируется внутренняя позиция ребенка в отношении к окружающему миру, к самому себе и своему месту в этом мире. Поэтому понимание психического и личностного развития ребенка требует анализа не только тех объективных условий, которые воздействуют на него, но и сложившихся особенностей его психики, через которые преломляется влияние этих условий. От того, в какой мере взрослые (в семье, детском саду, школе) серьезно и уважительно относятся к формирующемуся внутреннему миру растущего человека, в значительной степени зависит его личностное культурное развитие.

В.В. Давыдов, решая проблему, как придать образовательно-воспитательному процессу наиболее точное, социально оправданное направление, замечал: «Очевидно, чтобы добиться этого, в каждом человеке надо видеть личность, имеющую равное и неотъемлемое право на полноценное духовное развитие» (Давыдов, 1986, с. 111).

2. Взаимодействия психологии и педагогики

Эффективность всех этапов непрерывного образования в значительной степени зависит от реализации во всех его процессах научно-практического, реального взаимодействия психологии и педагогики. Построение системы образования, «основанное на знании психологических особенностей детей, поможет вырастить поколение психологически здоровых людей...» (Выготский, 2017, с. 6).

По первоначальному замыслу психологическая служба системы образования была и задумана, и направлена на создание психолого-педагогических условий (образовательной среды), благоприятных для укрепления психологического здоровья каждого ребенка. «Психологическое здоровье как психологическое свойство развитой личности является результатом постепенного глубинного взаимодействия обучения и воспитания, обеспечивающего на каждом этапе непрерывного образования психическое здоровье — полноценное психическое развитие ребенка и психологическую культуру его формирующейся личности — ее нравственное, духовное развитие» (Дубровина, 2018, с. 190).

Духовность сама собою не рождается. «Забота о психологическом здоровье предполагает внимание к внутреннему миру ребенка, к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой» (Я работаю психологом..., 1999, с. 30). Сам приход в детские сады, школы психолога был обусловлен стремлением руководителей системы образования усилить ее воспитательные, культурные и этические аспекты. Но что-то пошло не так.

Произошло нарушение во взаимодействии «педагогической психологии» и «психологической педагогики». Систему образования стало больше интересовать функциональное качество ребенка определенного возраста: «готов» ли он к детскому саду, к усвоению той или иной школьной программы, к сдаче единого государственного экзамена (ЕГЭ), и гораздо меньше его чувства, переживания, отношения и пр. Это, несомненно, оказывает негативное влияние на развитие личности детей и школьников, на уровень их культуры и воспитанности. Еще Л.С. Выготский доказал: «Процесс усвоения любых знаний должен пониматься как средство «вхождения» в культуру, ориентированную на развитие

чувств, мыслей и созидательных начал в человеке» (Выготский, 1983, с. 24), что составляет базу общего развития ребенка и служит источником зарождения его психологического здоровья.

Образование способствует культурному развитию растущего человека и укреплению его психологического здоровья тогда, когда на каждом возрастном этапе интегрирует в себе процессы обучения и воспитания. Только вместе они создают условия для развития человека, пробуждения и удовлетворения его культурных потребностей, мотивов, смыслов, нравственной, эмоциональной сферы. Так, еще Л.Н. Толстой указывал на невозможность воспитания без передачи знаний, подчеркивая, что любое знание само по себе несет воспитательную функцию. Развивая эту мысль, К.Д. Ушинский утверждал, что обособленное от воспитания обучение теряет свой смысл, поскольку его ключевая задача заключается не только в развитии рассудка, но и в духовно-нравственном становлении чувств и воли человека.

Л.С. Выготский именно с эмоциональным развитием ребенка во многом связывал его «врастание в культуру», доказывал, что «на развитие личности влияет лишь то знание, которое опирается на эмоциональный отклик ребенка, которое прошло через его чувство, все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру» (Выготский, 1991, с. 142).

Грамотное взаимодействие обучения и воспитания обеспечивает органическую связь между приобретением детьми, подростками знаний о природе и общественной жизни и развитием их личностного отношения к усваиваемым понятиям, знаниям. Л.И. Божович отмечает, что «переживание выполняет в жизни субъекта крайне важную функцию: «осведомляет» его о том, в каком отношении со средой он находится, и в соответствии с этим ориентирует его поведение» (Божович, 2008, с. 160). Эти переживания направляют вектор отношений с окружающим миром, окружающими людьми. Особенно важными являются нравственные чувства, каждое из которых — сложнейшее единство размышлений и переживаний человека. «Знание как таковое ни в коей мере не может заменить или восполнить недостаток нравственного чувства, не разбуженной совести» (Скатов, 2010, с. 97).

В.Д. Шадриков, развивая мысль Л.С. Выготского об опасности «эмоционального невежества», доказывает, что именно интеграция рационального и эмоционального познания закладывает основу для развития не только общих, но и духовных способностей. Последние, по его утверждению, являются высшей стадией развития способностей человека, составляют сущность его индивидуальности и определяют качественную специфику его поведения. «Если общие способности проявляются в деятельности, то духовные способности определяют поступок человека» (Шадриков, 2002, с. 101) и его отношение к людям.

Взаимодействие процессов обучения и воспитания на всех возрастных этапах непрерывного образования, обеспечивая интеграцию рационального и эмоционального познания мира, создает культурно-образовательную среду, где в сотрудничестве со взрослым происходит «врастание» ребенка в культуру. Создание такой среды — по существу, социальной ситуации культурного развития — зависит от взрослых: родителей, воспитателей, учителей. Оно определяется пониманием ими внутреннего мира ребенка, его переживаний, возрастных потребностей и сущностных особенностей индивидуального развития на разных

этапах онтогенеза, а также их умением и желанием «организовать» духовный опыт детей и подростков, на основе которого формируются духовные способности растущего человека.

Вне культурно-образовательной среды никакие запреты, угрозы, наказания, никакое «психологическое сопровождение» ребенка не поможет воспитать в нем человека.

3. Возрастные задачи развития в контексте непрерывного образования

Известно, как важно учитывать возраст ребенка при определении условий его развития. Каждый возрастной этап характеризуется особым положением человека в системе принятых в данном обществе социальных отношений. Младенчество, раннее, дошкольное и школьное детство, отрочество, ранняя юность — жизнь растущего и взрослеющего человека на всех возрастных этапах наполнена особым содержанием: особыми взаимоотношениями с окружающими (взрослыми и сверстниками); особыми способами познания окружающего мира; ведущей деятельностью; системой прав ребенка и его обязанностей, которые ему необходимо знать, понимать и выполнять и др.

На каждом возрастном этапе существуют центральные проблемы развития, которые и определяют задачи развития: то, чему предстоит научиться, чем предстоит овладеть, что предстоит выработать. Это те достижения в развитии, которые ребенку во взаимодействии со взрослыми необходимо приобрести на протяжении определенного возрастного этапа — сначала в семье, затем в семье и детском саду, затем в школе, в вузе и пр. Решение возрастных задач позволяет ребенку не только полноценно прожить определенный возрастной период, но и иметь возможность позитивно развиваться в дальнейшем.

При этом и родителям, и воспитателям, и учителям «нельзя отвлекаться от вопроса о неодинаковости детей <...> так как конкретные проявления законов психики всегда включают в себя «фактор личности», фактор индивидуальности» (Теплов, 1985, с. 5); не следует забывать о том, что возрастной подход не должен предполагать стандарта психического и личностного развития, что возрастные особенности существуют обязательно в форме индивидуальных вариантов развития, что возрастной подход неотделим от индивидуального подхода.

Психологи (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) отмечают, что в годы дошкольного и школьного детства с их неуклонным подъемом по «возрастной» лестнице первостепенное значение имеет проблема взаимосвязи возрастных и индивидуальных особенностей. Потому на любом этапе непрерывного образования так важен индивидуальный подход, чтобы у каждого ребенка индивидуально-возрастные возможности развития проявились и были бы реализованы достаточно полно, чтобы успели внести свой вклад в становление личности и создание необходимой «базы» для ее дальнейшего развития. Взрослые — родители, воспитатели, учителя, психологи, преподаватели — ответственны за полноценность прожитого ребенком каждого возрастного периода.

Что «провидит» в ребенке дошкольного возраста современная система непрерывного образования?

3.1 Дошкольное детство

Дошкольное детство — начальный и самый ответственный этап формирования личности, становления личностных механизмов поведения (А.Н. Леонтьев), развития инициативности (Э. Эриксон), общения и творческих способностей (А.В. Запорожец, Н.С. Лейтес, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова). Это этап, во многом определяющий все последующие этапы развития человека как человека. В.В. Давыдов замечал, что «разгадку «ставшей» личности нужно искать на ранних этапах ее развития, то есть в детстве» (Давыдов, 1979, с. 116).

К сожалению, в настоящее время дошкольный возраст нередко воспринимается (и в семье, и в детском саду) не как самоценный возраст, а как этап подготовки ребенка к школе. Это лишает и семейное, и «детсадовское» воспитание самостоятельности и самоценности и существенно вредит позитивному развитию ребенка. По данным психологов (Е.О. Смирнова, Е.Н. Митькина, М.В. Соколова, И.А. Хохлачева и др.) происходит смещение возрастных норм развития в родительском сознании (и в сознании воспитателей детского сада) по отношению к ребенку дошкольного возраста: ему предъявляется такая система требований, которая раньше предъявлялась младшему школьнику. Сам дошкольный возраст — наиболее яркий, решающий этап формирования личности, этап, определяющий эмоциональные и этические нормы отношений, общения, поведения, общую направленность развивающейся личности — как бы «выпадает» из системы непрерывного образования.

Важность общей подготовки детей к школе признавали и признают все психологи (Н.В. Авдеева, З.М. Богуславская, А.В. Запорожец, Н.С. Лейтес, А.Г. Лидерс, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Н.В. Нижегородцева, Л.С. Славина, Е.О. Смирнова и др.). При этом доказано, что эта подготовка должна являться не целью, а результатом полноценно прожитого дошкольного детства. Готовность к переходу на школьный этап непрерывного образования предполагает не «натаскивание» детей знаниями по программе первого-второго класса, а общение с ними, внимание к развитию их любознательности, интересов, воображения, рассуждений, наблюдений, умственной активности, обсуждение с ними возникающих у них вопросов, включение в игровую деятельность и общение со сверстниками и др.

Согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, дошкольный возраст — это период интенсивного личностного развития и формирования мотивационно-потребностной сферы ребенка, который воспринимает мир, понимает его и относится к нему сквозь призму своих переживаний. «За переживаниями, — замечает Л.И. Божович, — лежит мир потребностей ребенка — его стремлений, желаний, намерений в их сложном переплетении между собой и в их соответствии с возможностями их удовлетворения» (Божович, 2008, с. 137).

Какие потребности ребенка в контексте его культурного развития требуют особого внимания? Например:

- потребность в познании самого себя. Это и потребность в собственном имени, ибо «имя как социальный знак, имеющий индивидуальное значение, представляет ребенка в мире и индивидуализирует его» (Мухина, 2014, с. 84). И потребность в осознании своей половой принадлежности: «нарушение половой идентичности приводит не только к ущербности мужской и женской роли, но и к нравственной глухоте, нередко — к невротизации» (Зинченко, 2001, с. 14);

- потребности ребенка в любви, внимании, заботе. Самое ценное, что получает ребенок в семье — это ощущение себя любимым, нужным, что дает ему спокойствие и уверенность в отношениях с окружающими людьми и миром. Чувство любви обогащает эмоциональный мир ребенка, позволяет ему соприкоснуться с такими чувствами, как доброта, сочувствие, милосердие, бескорыстие и пр. Однако важно не только любить ребенка, но «пробудить» в нем потребность любить, дружить, уважать, быть благодарным. «Учить» чувствовать — самое трудное, что есть в воспитании. Воспитание чувств должно быть в центре внимания родителей и педагогов на всех возрастных этапах. Но именно в дошкольном возрасте «закладывается» определенная модальность отношений растущего человека к людям, миру, самому себе;
- потребность общения со взрослым — решающий фактор детского культурного развития. «Приобретения эмоциональной сферы ребенка, сделанные благодаря общению, не остаются только в пределах его коммуникативной деятельности, а обогащают личность в целом» (Лисина, 2009, с. 373);
- важно способствовать развитию потребности ребенка не только в межличностном, но и в «опосредованном» общении, сначала — книжки для детей, потом — художественное, учебное, научное произведение. Это постепенно формирует потребность в книге, расширяет границы познания, развивает и обогащает язык. В.А. Сухомлинский писал, что семейная среда без книги ограничивает умственное развитие ребенка, отупляет его;
- удовлетворение потребности общения со сверстниками способствует развитию эмоциональной сферы, речи, самостоятельности, произвольности, интереса к другим людям — детям и взрослым;
- развитие и удовлетворение потребности в игровой, ведущей для дошкольников деятельности в значительной степени определяет характер психологических новообразований данного возраста;
- овладение речью, которая «первоначально выступает, как средство общения между ребенком и окружающими его людьми» (Выготский, 1991, с. 387) — центральный момент культурного развития, основа обучения и воспитания ребенка;
- потребность в новом знании, формой проявления которой является познавательный интерес — «эмоциональное переживание познавательной потребности» (Зимняя, 2008, с. 224). Именно в дошкольном детстве формируются основы понимания мира. «Любопытно проследить, — замечал Ф.М. Достоевский, — как самые сложные понятия прививаются к ребенку совсем незаметно, и он, еще не умея связать двух мыслей, великолепно иногда понимает самые глубокие жизненные вещи» (Достоевский, 1999, с. 19);
- потребность в развитии способностей — одного из основных факторов психического и личностного развития и др.

Ориентация родителей на форсированную подготовку к школе не способствует готовности ребенка к школе, тормозит развитие его желания учиться. Несформированные в дошкольном детстве познавательные и социальные потребности препятствуют развитию мотивации учения, познавательной активности, понимания личностного смысла учебной деятельности, затрудняют общение с одноклассниками, учителями и пр.

3.2. Школьное детство или младший школьный возраст

В школу приходят разные дети. Каждый из них в разной степени готов или не готов к переходу в детство школьное. Именно в этот период наиболее четко раскрывается смысл предупреждения Л.С. Выготского о том, что всякий новый этап в развитии ребенка необходимо понять как вытекающий с логической необходимостью из предыдущего этапа, что всякое развитие в настоящем базируется на прошлом развитии и имеет перспективу развития в будущем (Выготский, 1983).

Переход из дошкольного в школьное детство, пожалуй, наиболее сложный и ответственный период в психическом, личностном и культурном развитии ребенка. Во-первых, ребенок включается в учебную деятельность, которая становится ведущей деятельностью, в наибольшей степени, определяющей ход и направленность его общего развития. Во-вторых, теперь его развитие находится под влиянием двух социальных институтов — семьи и школы, которые являются основными факторами в сложном комплексе условий, формирующих личность растущего человека. От позитивного взаимодействия этих «факторов», исключающего взаимные обвинения, поучения, упреки, во многом зависит культурное развитие ребенка.

«Социальную ситуацию развития» младшего школьника определяют переживания ребенком среды своего «школьного» обитания и себя в этой новой культурно-образовательной среде, где в сотрудничестве со взрослым (учителем) должен происходить процесс его дальнейшего культурного развития. Это развитие зависит не только от знаний, умений, способностей, правил, новой для него учебной деятельности и пр., которыми необходимо ребенку овладевать. Оно зависит и от отношения ребенка к этим знаниям, умениям, деятельности и пр.; зависит от отношения ребенка к самому себе, к учителям, к окружающим его сверстникам, от понимания им своего места в этой среде, от его эмоционального самоощущения в ней. Не следует забывать предупреждения Л.С. Выготского о том, что недостаточным является изучение лишь внешней стороны жизни ребенка, «изучать надо среду ребенка: раньше всего надо изучать то, что она означает для ребенка, каково отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» (Выготский, 1984, с. 381).

Сложный комплекс субъективных переживаний младших школьников заслуживает особого внимания. Культурно-образовательная среда тогда становится для ребенка развивающей, когда способствует удовлетворению его новых потребностей: в эмоциональной поддержке семьи и школы, в новых отношениях со взрослыми (учителями) и сверстниками (одноклассниками), в развитии способностей к учебной деятельности.

В общении с родителями для ребенка важны обсуждения школьных проблем, новых знаний, возможность поделиться впечатлениями об увиденном, услышанном, прочитанном. Искренняя заинтересованность родителей и членов семьи школьными делами, проблемами ребенка, серьезное и доброжелательное отношение к его первым достижениям и возможным неудачам смогут подтвердить первокласснику значимость его нового социального положения (школьник!) и новой деятельности — учебной.

В школе культурное развитие и укрепление психологического здоровья ребенка зависят не только от материального обеспечения образовательного учреждения, но и, прежде всего, от

нравственной атмосферы, царящей в ней, от культуры тех взаимоотношений, в которые входит ребенок, поступая в школу, от возможности соприкоснуться в процессе учебной деятельности с абсолютной ценностью человеческих отношений. Основу развития положительного отношения к школе, к знаниям, к культуре, к учителю и одноклассникам составит доброжелательное отношение взрослых к ученику, уважение его формирующейся личности.

Если новорожденный ребенок становится человеком потому, что отец, мать «провидят» в нем человека, то так важно, чтобы учитель уже в первокласснике «провидел» не только обучающегося, готовящегося в течение многих лет к сдаче ЕГЭ, а растущего человека — гражданина нашей страны, тогда он им и станет.

Общение с учителем — важнейшая потребность ребенка. Усвоение знаний, понимаемое как «средство вхождения» в культуру, происходит, прежде всего, на уроке. Именно учитель занимает центральное место в культурно-образовательном пространстве школы. А новые и еще непривычные отношения и общение с учителем особенно значимы для первоклассника. Живое доброжелательное общение с учителем порождает позитивные эмоции, отношения, что является непременным условием личностного роста и развития способностей ребенка.

Обсуждение результатов

Форма обучения может быть разной, но цель образования всегда одна: знание должно становиться личностным достоянием школьника. Эта цель достигается тогда, когда при любых формах обучения в процессе освоения учебного материала происходит взаимодействие двух личностей — взрослого (учителя) и ребенка (ученика) — наполненное особым психологическим содержанием: эмоциональным контактом между учителем и каждым учеником. Ю.М. Лотман так объясняет суть этого взаимодействия: «Для того, чтобы я мог тебя обучать, т. е. передать тебе знания, мало того, чтобы я хотел передать, нужно еще, чтобы ты хотел принять. Обучение подразумевает, что один хочет учить, а другой хочет учиться... Без этого будет разговор глухонемых» (Лотман, 2006, с. 158).

Цель образования может быть достигнута только при совпадении этих желаний: личностное отношение учителя к профессиональной деятельности — не только должен, но *хочу* учить (имею желание, ощущаю потребность, испытываю интерес); личностное отношение ученика к учебной деятельности — не только должен, но *хочу* учиться (мне интересно учиться, узнавать новое).

«Но только интереса мало, — замечает Ю.М. Лотман, — необходимо доверие учеников учителю» (Лотман, 2006, с. 159). Чувство доверия – это устойчивое чувство безопасности, источником которого являются любовь, внимание; доброжелательное отношение и доверие взрослых, проявляющиеся в общении с ребенком; уважение его формирующейся личности. Существует тесная связь между общением младших школьников с учителем и формированием у них мотивов учения. Доверие к учителю вызывает желание заниматься учебной деятельностью, прибавляет уверенности в своих силах, тем самым мобилизуя эти силы, что содействует развитию способностей. Неудовлетворенная потребность школьников в доверительном общении с учителем не только отрицательно влияет на овладение учебной деятельностью, но и ведет к формированию повышенной тревожности, развитию чувства неуверенности в себе, к сложностям в личностном развитии и пр.

Однако и доброжелательного отношения к детям, и развития их интереса к учебной деятельности мало; важно еще научить каждого ученика этой деятельностью заниматься. Очень осторожным должен быть прогноз относительно способностей ребенка. Нельзя по низкой успеваемости на сегодняшний день делать вывод о его неспособности. Б.М. Теплов доказал: «Практические пределы развития человеческих способностей определяются только такими факторами, как длительность человеческой жизни, методы обучения и воспитания и т. д., но вовсе не заложены в самих способностях. Достаточно усовершенствовать методы воспитания и обучения, чтобы пределы развития способностей немедленно повысились» (Теплов, 1985, с. 20).

По утверждению Л.С. Выготского, задача и педагога, и психолога в том и состоит, «чтобы дать анализ тех процессов внутреннего развития, которые пробуждаются и вызываются к жизни школьным обучением и от которых зависит эффективность или неэффективность процесса школьного обучения» (Выгодская, 1996, с. 5).

Важнейшей проблемой начальной школы является решение всех возрастных задач развития детей младшего школьного возраста: развитие и удовлетворение не только его познавательных потребностей, но и социальных: потребности в общении, в сотрудничестве, в товарищеских и дружеских отношениях со сверстниками и пр.

О благоприятном для культурного развития личности завершении этапа младшего школьного возраста свидетельствует отношение ребенка к школе. Это проявляется в том, что он: хочет учиться; может (умеет) учиться; верит в свои силы; ему хорошо, интересно, комфортно в школе (во всяком случае, он идет туда не со страхом и предубеждением).

Заключение

Образовательная среда на любом возрастном этапе не может не быть средой культурно-нравственной. Организуют эту среду взрослые: родители, воспитатели, педагоги, которые нередко имеют недостаточные психологические знания или не всегда умеют их использовать в общении и во взаимоотношениях с ребенком. Это снижает культурно-нравственную эффективность процесса непрерывного образования. Весьма актуально звучит замечание В.П. Зинченко: «Образование, пожалуй, более, чем другие точки приложения усилий психологии, нуждается в живом знании о человеке» (Зинченко, 2001, с. 432). В этой связи, быть может, стоит более активно использовать важный вид взаимодействия педагога-психолога со всеми субъектами непрерывного образовательного процесса — психологическое просвещение.

Психологическое просвещение — это восполнение психологических знаний, повышение психологической культуры личности родителей, воспитателей, педагогов. Это пробуждение потребности в психологических знаниях, желания использовать эти знания в общении с ребенком или в интересах собственного личностного развития.

Просветительская работа — это объяснение, очерчивание круга проблем, которые можно решить совместными усилиями психолога, родителей и педагога. Это обсуждение и решение некоторых наиболее типичных психологических ошибок домашнего и школьного

образования, источником которых часто является непонимание взрослыми ребенка, растущего и, следовательно, постоянно меняющегося. Например:

- не все родители понимают, что возрастное развитие ребенка — это процесс неравномерный; годы спокойного развития сменяются периодами перехода с одной возрастной ступени на другую. Эти периоды нередко характеризуются противоречиями и конфликтами. Ребенку часто нелегко обозначить словом то, что он переживает, чувствует. Зная о психологических особенностях того или иного возраста, взрослые могут своевременно перестроиться, найти позитивные пути взаимодействия с ребенком: изменить способы, манеру общения с ним, расширить зону его самостоятельной деятельности, проявить понимание его новых потребностей и интересов и пр.;
- не все взрослые понимают, что воспитание — это не выученные ребенком, школьником правила поведения, и уж конечно не сумма запретов, не понимают при решении проблем воспитания важности эмоционального состояния, переживаний ребенка, его отношения к происходящему. Именно переживания свидетельствуют об истинном отношении к событиям окружающего мира, к людям; «эмоции, переживания оказывают существеннейшее влияние на все формы поведения, учения и пронизывают все моменты воспитательного процесса» (Выготский, 1991, с. 143). Успешность нравственного воспитания ребенка зависит от того, что именно побуждает его вести себя нравственно. «Не следует поступать в нравственном воспитании, как в полицейских законах, когда мы избегаем какого-либо поступка, потому что боимся наказания, которое последует за ним. <...> Моральное поведение должно основываться не на внешнем запрете, а на внутренней «сдержке» (Выготский, 1991, с. 257);
- чтобы воспитать у детей систему моральных чувств, рождающих нравственные потребности, воспитание следует направлять не столько на то, что они не должны делать, сколько на то, что нужно и важно делать. Л.С. Выготский утверждает, что детям, совершившим моральный проступок, никаких оградительных, исправительных и карательных мер не требуется, а требуется только удвоенное социальное внимание и учетверенное воспитательное воздействие среды (Выготский, 1991). Ю.М. Лотман поддерживает это утверждение: «Мы мало учимся подводить детей к самостоятельному сложному духовному поиску, идем по более легкому пути системы разрешений и запретов — вот за это получишь пятерку, а за это — двойку, что приводит к духовному потребительству» (Лотман, 2006, с. 229). Он обращает внимание на то, что в воспитании самое главное — приучать растущего человека к активной работе не только мысли, но и совести. Содержание феномена «совесть» включает осознание нравственной ответственности за свои поступки, дела и отношения, за свое общение и поведение. Совесть — не врожденное качество, а ее зарождение происходит в дошкольном и школьном детстве в той культурно-образовательной среде, которая ориентирована на нравственные ценности — ценности помощи, сострадания, уважения людей, культа семьи и пр.» (Пономаренко, 2007, с. 360). Организуют (или не организуют) такую среду взрослые: сначала в семье, затем в детском саду, и, наконец, в школе.

Список источников / References

1. Афанасьева, Т.М. (1978). *Толстой и детство.* М.: Знание.
Afanasyeva, T.M. (1978). *Tolstoy and Childhood.* Moscow: Znanie. (In Russ.).
2. Божович, Л.И. (2008). *Личность и ее формирование в детском возрасте.* СПб.: Питер.
Bozhovich, L.I. (2008). *Personality and Its Formation in Childhood.* St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
3. Выгодская, Г.Л. (1996). Доклад на конференции международной ассоциации школьных психологов (г. Данди, Шотландия, июль 1955). *Детский практический психолог*, (1-2), 5—8.
Vygodskaya, G.L. (1996). Report at the conference of the International Association of School Psychologists (Dundee, Scotland, July 1955). *Child Practical Psychologist,* (1-2), 5—8. (In Russ.).
4. Выготский, Л.С. (1991). *Педагогическая психология.* М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1991). *Educational Psychology.* Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
5. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики.* М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1983). *Collected Works: In 6 vols. Vol. 3. Problems of development of the psyche.* Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
6. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология.* М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1984). *Collected Works: In 6 vols. Vol. 4. Child Psychology.* Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
7. Выготский, Л.С. (2017). *Записные книжки Л.С. Выготского* (Е. Завершнева, Р. ван дер Веер, ред.). М.: Канон.
Vygotsky, L.S. (2017). *Vygotsky's Notebooks* (E. Zavershneva, R. van der Veer, Eds.). Moscow: Canon. (In Russ.).
8. Давыдов, В.В. (1979). Личности надо «выделаться». В: *С чего начинается личность?* (с. 109—146). М.: Политиздат.
Davydov, V.V. (1979). Individuals need to "stand out". In: *Where does personality begin?* (pp. 109—146). Moscow: Politizdat. (In Russ.).
9. Давыдов, В.В. (1986). *Проблема развивающего обучения.* М.: Педагогика.
Davydov, V.V. (1986). *The Problem of Developmental Education.* Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
10. Диалог культур и цивилизаций в глобальном мире. (2007). В: *VII Международные Лихачевские научные чтения.* СПб.: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов.
Dialogue of Cultures and Civilizations in the Global World. (2007). In: *VII International*

Likhachev Scientific Readings. St. Petersburg: St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions. (In Russ.).

11. Достоевский, Ф.М. (1999). *Дневник писателя.* СПб.: Наука. Dostoevsky, F.M. (1999). *A Writer's Diary.* St. Petersburg: Nauka. (In Russ.).
12. Дубровина, И.В. (2018). *Психологическое благополучие школьников.* М.: Юрайт. Dubrovina, I.V. (2018). *Psychological Well-being of Schoolchildren.* Moscow: Yurayt. (In Russ.).
13. Зимняя, И.А. (2008). *Педагогическая психология.* М.: Логос. Zimnyaya, I.A. (2008). *Educational Psychology.* Moscow: Logos. (In Russ.).
14. Зинченко, В.П. (2001). *Психология доверия.* Самара: СИОКПП. Zinchenko, V.P. (2001). *The Psychology of Trust.* Samara: SIOKPP. (In Russ.).
15. Лисина, М.И. (2009). *Formation of a Child's Personality in Communication.* СПб.: Питер. Lisina, M.I. (2009). *The Formation of a Child's Personality in Communication.* St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
16. Лихачев, Д.С. (2006). *Избранные труды по русской и мировой культуре.* СПб.: СПбГУП. Likhachev, D.S. (2006). *Selected Works on Russian and World Culture.* St. Petersburg: SPbGUP. (In Russ.).
17. Лотман, Ю.М. (2006). *Воспитание души.* СПб.: Искусство-СПБ. Lotman, Yu.M. (2006). *The Education of the Soul.* St. Petersburg: Iskusstvo-SPB. (In Russ.).
18. Мухина, В.С. (2014). Социально-психологическая сущность личности. *Развитие личности,* (3), 77—107. URL: https://rl-online.su/uploads/77-107-2014-3.pdf (дата обращения: 10.08.2026).
Mukhina, V.S. (2014). The socio-psychological essence of personality. *Personality Development,* (3), 77—107. (In Russ.). URL: https://rl-online.su/uploads/77-107-2014-3.pdf (viewed: 10.08.2026).
19. Пономаренко, В.А. (2007). *Профессия — психолог труда.* М.: Институт психологии РАН. Ponomarenko, V.A. (2007). *Profession — occupational psychologist.* Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
20. Симонов, К.М. (1974). *В этом непростом мире.* М.: Советская Россия. Simonov, K.M. (1974). *In this challenging world.* Moscow: Sovetskaya Rossiya. (In Russ.).
21. Скатов, Н.Н. (2010). *О культуре.* СПб.: Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов.
Skatov, N.N. (2010). *On Culture.* St. Petersburg: St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions. (In Russ.).
22. Теплов, Б.М. (1985). *Избранные труды: в 2 т. Т. 1.* М.: Педагогика. Teplov, B.M. (1985). *Selected Works: in 2 vols. Vol. 1.* Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

23. Шадриков, В.Д. (2002). *Введение в психологию: Мир внутренней жизни человека.* М.: Логос.
Shadrikov, V.D. (2002). *Introduction to Psychology: The World of Human Inner Life.* Moscow: Logos. (In Russ.).

24. *Я работаю психологом... в детском саду, в школе...* (1999). (И.В. Дубровина, ред.). М.: Сфера.
I work as a psychologist... in a kindergarten, in a school... (1999). (I.V. Dubrovina, Ed.). Moscow: Sfera. (In Russ.).

Информация об авторах

Ирина Владимировна Дубровина, доктор психологических наук, академик Российского авторского общества, профессор, профессор кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2484-6073, e-mail: dubrovinaiv@mgppu.ru

Information about the authors

Irina V. Dubrovina, Doctor of Science (Psychology), Academician of the Russian Authors' Society, Professor, Professor of the Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2484-6073, e-mail: dubrovinaiv@mgppu.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 09.09.2026
Поступила после рецензирования 16.09.2026
Принята к публикации 21.09.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2026.09.09
Revised 2026.09.16
Accepted 2026.09.21
Published 2026.09.30

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 20–33.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230302
ISSN 2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 20–33.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230302
ISSN 2658-3100 (online)

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ | AXIOLOGICAL AND PERSON-CENTERED FOUNDATIONS OF COLLABORATION AND INTERACTION IN EDUCATIONAL SETTINGS

Научная статья | Original paper

Эмоции, которые остаются в классе: аффективный поворот в образовании

А.Н. Семилетова
Московский государственный психолого-педагогический университет Москва, Российская Федерация
✉ semiletovaan@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Долгое время эмоции рассматривались как помеха обучению, а образовательный процесс — как преимущественно когнитивный. Однако в последние десятилетия в гуманитарных и социальных науках произошел аффективный поворот, в результате которого эмоции стали восприниматься как неотъемлемая часть педагогического взаимодействия. Современные исследования показывают, что эмоциональные состояния учащихся оказывают прямое влияние на мотивацию, внимание, память и учебную успеваемость. **Цель.** Анализ философских оснований, нейронаучных данных и педагогических последствий аффективного поворота в образовании; осмысление потенциала эмоций как ресурса обучения и педагогического взаимодействия. **Методы и материалы.** Работа представляет собой междисциплинарный обзор, включающий анализ философских текстов (Б. Массуми, С. Ахмед, Ж. Делез, Ф. Гваттари), данных аффективной нейронауки (А. Дамасио, М.Х. Иммордино-Янг), эмпирических исследований в области образовательной психологии (Р. Пекрун) и практик аффективно ориентированного обучения (SEL, trauma-informed education). **Результаты.** Показано, что эмоции пронизывают все уровни образовательного опыта — от нейрофизиологии до культуры класса. **Выводы.** Аффективный поворот в образовании углубляет понимание того, что учение — это не только работа разума, но и телесно-эмоциональный опыт. Признание роли эмоций позволяет переосмыслить педагогическую практику.

© Семилетова А.Н., 2026

CC-BY-NC

Ключевые слова: аффективный поворот, эмоции в образовании, академические эмоции, аффект, социально-эмоциональное обучение, эмоциональная педагогика, нейронаука, травма-ориентированный подход

Для цитирования: Семилетова, А.Н. (2026). Эмоции, которые остаются в классе: аффективный поворот в образовании. *Вестник практической психологии образования, 23*(3), 20—33. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230302

The emotions that stay in the classroom: the affective turn in education

A.N. Semiletova
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
✉ semiletovaan@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. For a long time, emotions were viewed as an obstacle to learning, and the educational process was understood primarily as a cognitive endeavor. However, in recent decades, the humanities and social sciences have undergone an affective turn, as a result of which emotions are now regarded as an integral part of pedagogical interaction. Contemporary research shows that students' emotional states directly influence motivation, attention, memory, and academic performance. **Objective.** To analyze the philosophical foundations, neuroscientific findings, and pedagogical consequences of the affective turn in education, and to explore the potential of emotions as a resource for learning and teaching. **Methods and materials.** This article presents an interdisciplinary review that includes analysis of philosophical texts (B. Massumi, S. Ahmed, G. Deleuze, F. Guattari), findings from affective neuroscience (A. Damasio, M.H. Immordino-Yang), empirical research in educational psychology (R. Pekrun), and affect-oriented pedagogical practices (SEL, trauma-informed education). **Results.** The study demonstrates that emotions permeate all levels of the educational experience — from neurophysiology to classroom culture. **Conclusions.** The affective turn in education deepens our understanding that learning is not only a cognitive task but also a bodily-emotional experience. Recognizing the role of emotions invites a fundamental rethinking of pedagogical practice.

Keywords: affective turn, emotions in education, academic emotions, affect, social-emotional learning, emotional pedagogy, neuroscience, trauma-informed approach

For citation: Semiletova, A.N. (2026). The emotions that stay in the classroom: the affective turn in education. *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3), 20—33. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2026230302

Введение

«Оставьте эмоции за дверью!» — не раз можно было услышать подобное наставление учителя, призывающего учащихся отбросить чувства и сосредоточиться на логике и фактах. Долгие годы школа воспринималась как царство разума, где переживания считались помехой. Идеальным учеником представляли хладнокровно рационального мыслителя, способного учиться без оглядки на настроение. Но можно ли на самом деле оставить эмоции за дверью класса? Даже пытаясь скрыть их, мы лишь создаем аффективную царапину — невидимый след, который все равно влияет на наше восприятие и поведение. Современные исследования и философские подходы убедительно показывают, что эмоции неотделимы от обучения, пронизывают образовательный опыт и во многом определяют его ход (Immordino-Yang, Damasio, 2007). В последние десятилетия в науках об обществе и образовании произошел так называемый «аффективный поворот», изменивший взгляд на ученика и процесс учения (Ahmed, 2004). Этот поворот легитимировал сферу чувств, подчеркнув, что обучение — это еще и эмоционально-телесный процесс (Dernikos et al., 2020).

Аффективный поворот в образовании означает переосмысление роли эмоций: от «мешающего» фактора к признанию эмоций важным элементом образовательной среды. В настоящей обзорной статье рассмотрены философские истоки этого поворота, научные свидетельства тесной связи эмоций и мышления, изменения педагогической практики под влиянием «поворота к чувствам», а также возникающие при этом противоречия. Цель статьи — показать, как интеграция эмоционального измерения обогащает понимание обучения и какие трудности стоят на пути такого интегрирования.

Материалы и методы

Работа представляет собой междисциплинарный обзор, включающий анализ философских текстов (Б. Массуми, С. Ахмед, Ж. Делез и Ф. Гваттари), данных аффективной нейронауки (А. Дамасио, М.Х. Иммордино-Янг), эмпирических исследований в области образовательной психологии (Р. Пекрун), а также исследований в области педагогической практики, включая социально-эмоциональное обучение и травма-ориентированные подходы. В фокусе анализа — интерпретация понятий, выявление противоречий, критических линий и перспектив интеграции аффективного и когнитивного в образовательной среде.

От Декарта к аффективному субъекту

Традиция западной педагогики долгие годы опиралась на картезианский дуализм ума и тела, унаследованный от философии Нового времени. Рене Декарт в XVII веке провозгласил: «Cogito, ergo sum» («Мыслю, следовательно, существую»), положив в основу понимание человека как прежде всего мыслящего существа, разума, противопоставленного телесности и чувствам (Назаренко, 2018). В таком рационалистском идеале эмоции рассматривались как низший, «природный» элемент, мешающий объективному мышлению. Образ хладнокровного, рационального субъекта превозносился как цель воспитания и образования.

В XX веке этот однобокий образ человека подвергся резкой критике со стороны различных философских течений. Социальные философы указали, что декартовский идеал бесплотного разума скрывает за собой привилегированную позицию — фактически речь шла о

европейском мужчине, чей опыт возводился в универсальную норму, тогда как голоса «других» (женщин, не европейцев, эмоциональных, телесных) исключались (Ahmed, 2004). Постгуманисты пошли дальше, деконструируя границы между человеком и миром, где вместо автономного рационального индивида они предложили видеть человека как узел в сети отношений, где переплетены люди, объекты, технологии, окружающая среда (Barad, 2007; Dernikos et al., 2020). В такой постгуманистической перспективе разум и тело не разделены жестко, т. к. мысли, ощущения, материальные вещи образуют единое взаимодействие. Эмоции перестают быть сугубо внутренним переживанием «в голове», а понимаются как процессы, распределенные между человеческим организмом и его окружением.

Именно из этих критических течений родилась идея аффективного поворота — поворота к чувствам. Его суть в том, чтобы отказаться от противопоставления рационального и эмоционального, признать чувственный опыт неотъемлемой частью человеческого существования. Философ Брайан Массуми, один из идеологов аффективного поворота, подчеркивал, что *аффект* следует понимать не как личное «эмоциональное состояние», а как до-личностную интенсивность, энергию, которая циркулирует между телами и запускает сами эмоции (Dernikos et al., 2020). Аффект предшествует осознанному чувству — это как бы импульс, «заряд», который заставляет нас что-то почувствовать еще до того, как мы это рационально осмыслили. Взаимодействуя, люди обмениваются аффектами. Например, напряжение или энтузиазм способны передаваться от учителя к классу и обратно, не всегда осознанно, но меняя атмосферу урока.

Другой важный тезис аффективной теории — расширение понятия субъекта и опыта за пределы индивида. Французские философы Жиль Делез и Феликс Гваттари говорили о множественности тел, где тело — это не только отдельный человек, но и коллектив, сообщество, а также неодушевленные объекты, идеи; все они могут образовывать конфигурации, связанные аффективными узами (Deleuze, Guattari, 1987). Так, классная комната может пониматься как единое «тело», собранное из учеников, учителя, мебели, звуков, воздуха; и между всеми этими элементами текут аффекты. Границы между «я» и «не-я» размываются, здесь ученик включен в постоянный обмен чувствами с другими людьми и вещами вокруг.

Исследовательница Сара Ахмед ввела метафору «аффективной экономики» (affective economies) для описания того, как чувства циркулируют и прикрепляются к объектам и людям (Ahmed, 2004). В соответствии с ее тезисами, эмоции — это не просто то, что возникает внутри нас; они путешествуют, «прилипают» к определенным словам, образам, телам, создавая устойчивые ассоциации. Например, в обществе могут сложиться устойчивые связки типа «школа — стресс», «экзамен — страх» или наоборот «альма-матер — гордость». Эти эмоциональные «следы» не индивидуальны, они разделяются сообществами. Эмоции тем самым выполняют социальную работу, где объединяют людей (общая радость сплачивает класс, совместный страх перед контрольной создает чувство солидарности) или разделяют их (чувство обиды может противопоставить ученика и учителя). Таким образом, эмоции предстают как социальные и телесные практики, т. е. мы во многом учимся чувствовать, наблюдая за тем, какие эмоции принято или запретно проявлять в нашем окружении.

Все эти идеи радикально меняют представление об ученике. Больше нельзя считать учащегося чисто «познавательной машиной»: его тело, его эмоции, атмосфера класса,

культурный контекст — все включено в процесс учения. Образование в свете аффективного поворота — это всегда взаимодействие голов и сердец, интеллекта и чувств. Учитель уже не может требовать от ученика оставлять эмоции за дверью, потому что за дверью их не оставишь.

Нейронаука об эмоциях и обучении

Не только философы, но и нейробиологи пришли к выводу о неразрывности эмоций и мышления. Развитие аффективной нейронауки дало впечатляющие доказательства, что человеческий мозг устроен как единая эмоционально-рациональная система. Известный нейробиолог Антонио Дамасио, изучая пациентов с повреждениями мозга, показал, что без эмоций разум теряет ориентиры. Если участок мозга, отвечающий за эмоциональные реакции, отключен, человек может сохранять интеллект — память, способность логически мыслить — но при этом теряет способность принимать решения и адекватно действовать в жизни (Immordino-Yang, Damasio, 2007). Этот клинический случай наглядно демонстрирует, как эмоции служат для разума своего рода навигационной системой, ценностным компасом. Чувствуя страх, мы понимаем, чего следует избегать; ощущая радость или интерес — напротив, к чему стремиться. Без этого эмоционального «руля» мышление теряет связь с реальностью и целями.

В обычном обучении мы тоже наблюдаем, что любая учебная ситуация сопровождается эмоцией. Невозможно, чтобы ученик вообще ничего не чувствовал на уроке, хотя бы скуку или любопытство. Эти эмоциональные фоны прямо влияют на то, как идет познание. Если материал вызывает живой интерес, учащийся глубже погружается в тему, дольше удерживает внимание, информация лучше запоминается. Если же все кажется скучным или вызывающим тревогу, внимание рассеивается, память работает хуже, понимание страдает. Как образно заметила нейропсихолог Мэри Хелен Иммордино-Янг, «мы чувствуем — следовательно, мы учимся» (Immordino-Yang, Damasio, 2007, с. 3). Эмпирические исследования также подтверждают, что эмоции существенно влияют на процессы обучения и памяти, усиливая или ослабляя когнитивные функции (Tyng et al., 2017). Мозг крепче связывает новые знания с эмоциональными переживаниями, поэтому эмоционально насыщенный опыт усваивается прочнее. Удивление, восхищение, вдохновение — эти эмоции расширяют познавательные возможности, тогда как страх или фрустрация их сужают (Liu, Wang, Xiang, 2017). Аффективная нейронаука расширяет наше понимание того, что значит учиться на уровне тела и мозга. Эмоции активируются в правом полушарии, где доминируют целостность, метафора и интуиция, в то время как левое полушарие отвечает за линейное мышление и контроль. Продуктивное обучение требует интеграции обеих модальностей — рациональной и аффективной, логической и образной (Taylor, 2024). Таким образом, педагогическая задача выходит за рамки снижения тревожности, повышения мотивации и предлагает включение эмоционально-насыщенных, телесно осмысленных практик, таких как работа с метафорами, визуализация, ритм, пауза, движение. Эмоции буквально структурируют процесс понимания.

Эмоции — внутренний компонент процесса обучения. Это значит, что сознательное управление эмоциональной стороной урока может существенно повысить его эффективность. Создание благоприятной атмосферы — доброжелательной, увлекательной, поддерживающей — становится задачей учителя наряду с изложением фактов. Если ученики чувствуют себя в

безопасности и заинтересованы, они охотнее включаются в работу, пробуют, не боятся ошибаться. Наоборот, атмосфера страха, постоянного давления или равнодушия способна свести на нет самые прекрасные по содержанию уроки. Не случайно набирают популярность программы развития эмоционального интеллекта учащихся — умения распознавать свои эмоции и регулировать их (например, справляться со стрессом перед экзаменом), а также сочувствовать другим. Такие навыки прямо способствуют академическому успеху, поскольку позволяют преодолевать неизбежные трудности учебы без потери мотивации и психического благополучия.

Накоплен значительный пласт прикладных исследований об эмоциональной сфере в образовании. В частности, изучаются так называемые академические эмоции (academic emotions) — спектр чувств, возникающих у обучающихся в учебных контекстах, такие как радость от успеха, гордость за достижение, интерес к новому материалу, но также тревога перед экзаменом, скука на занятии, разочарование от неудачи и т. п. Выяснилось, что эти эмоции тесно связаны с показателями успеваемости и мотивации. Положительные эмоции (удовлетворение, энтузиазм, надежда) обычно коррелируют с более высоким вовлечением в учебу, настойчивостью и лучшими результатами, тогда как негативные (безысходная скука, страх, стыд) ведут к избеганию, пассивности, снижению успехов. Например, исследования Райнхарда Пекруна и коллег показали, что ученики, испытывающие интерес и удовольствие от учебы, чаще ставят перед собой высокие цели и достигают их, тогда как хроническая тревожность способна подорвать академические достижения вплоть до полного выгорания (Pekrun et al., 2011; Pekrun et al., 2012). Эмоции в классе, таким образом, работают как скрытый двигатель или, наоборот, тормоз учебного прогресса. Когда учителя уделяют внимание эмоциональным реакциям детей на уроке, речь идет об «эмоционально-чувствительных» педагогических практиках.

Аффект в педагогической практике

Аффективно ориентированная педагогическая практика — растущий тренд, суть которого в том, чтобы сознательно использовать эмоциональный фактор во благо обучения (Arufe-Giráldez et al., 2025; Zembylas, 2021). Это включает несколько аспектов.

Во-первых, создание позитивного эмоционального климата. Учителя учатся выстраивать доверительные отношения с учениками, демонстрировать эмпатию и поддержку. Простые вещи — улыбка, шутка, дружелюбное обращение по имени — снижают напряжение и способствуют тому, что дети чувствуют себя принятыми. Исследования показывают, что в классах, где ученики переживают ощущение психологической безопасности и уважения, выше уровень вовлеченности и сотрудничества (Bachler, Segovia-Lagos, Porras, 2023). В таких условиях даже сложный материал усваивается лучше, потому что учащиеся не боятся ошибиться или быть осмеянными.

Во-вторых, интеграция эмоций в содержание обучения. Это проявляется, например, в том, что уроки стараются делать увлекательными, эмоционально окрашенными. Вместо сухого изложения фактов — рассказ истории, которая вызывает сопереживание; вместо формул на доске — наглядный эксперимент, поражающий воображение; вместо однотипных задач — творческие проекты, затрагивающие личный опыт учеников (Arufe-Giráldez et al., 2025; Taylor, 2020). Хороший учитель передает знания и режиссирует эмоциональный опыт (удивление,

азарт поиска, вдохновение, иногда даже облегчение после преодоления трудности). Такая драматургия урока удерживает внимание и делает обучение живым и эмоционально насыщенным опытом.

В-третьих, обучение управлению эмоциями и рефлексии. Поскольку ясно, что эмоции влияют на успех, школы вводят специальные программы, помогающие детям осознавать свои чувства и справляться с ними. Направление социально-эмоционального обучения (SEL), возникшее в 1990-х годах и распространившееся повсеместно, учит школьников навыкам саморегуляции, эмпатии, разрешения конфликтов. Упражнения осознанности (mindfulness) вводятся уже в начальной школе, чтобы дети могли снизить стресс, сконцентрироваться, успокоиться перед контрольной (Zieher et al., 2024). Современное понимание осознанности в образовании выходит за рамки техник расслабления или «управления стрессом». Как подчеркивается в отчете «Внедрение осознанности в школах: руководство, основанное на данных», осознанность — это изменение отношения к трудным эмоциям. Такая практика помогает учащимся осознавать и принимать свои переживания, что формирует устойчивую эмоциональную реакцию. Более того, авторы подчеркивают, что внедрение осознанности (mindfulness) требует встраивания в школьную культуру (The Mindfulness Initiative, 2024). Только при таком подходе возможно создать действительно поддерживающую образовательную среду. Все это призвано сделать ученика устойчивым перед эмоциональными бурями, неизбежными в жизни.

Наконец, аффективная педагогика призывает ценить «трудные» эмоции и давать им пространство. Если раньше от негативных проявлений стремились избавиться (гневного ученика — утихомирить, грустного — развеселить), то теперь пришло понимание, что эти чувства несут важную информацию. Возмущение может сигнализировать о переживаемой несправедливости, и вместо того, чтобы просто подавлять его дисциплинарно, учитель может обсудить с классом причины и найти конструктивный выход. Печаль или страх ученика — повод для поддержки и установления глубокого контакта. Современные подходы, такие как травма-ориентированное обучение (trauma-informed education), предлагают тяжелый опыт детей (потери, насилие, бедность) осторожно включать в учебный процесс, превращая пережитое в источник силы (Norrish, Brunzell, 2023; Zembylas, 2013). Речь идет о создании условий, где ученик не должен прятать свои чувства и может быть услышан без давления и оценки. В такой педагогике внимание сосредоточено на признании эмоционального состояния как части опыта, достойного уважения. Иногда достаточно того, что учитель выдерживает сложность рядом с учеником, не стремясь ее упростить.

Так школа становится живым пространством. Подросток на уроках литературы может обсуждать не только анализ текста, но и собственные чувства, которые этот текст вызвал, и это станет частью обучения, развивающей эмоциональную грамотность. Учитель истории, рассказывая о войне, может говорить и о трагедии человеческих судеб, приглашая учеников к сопереживанию, чтобы урок не превратился в сухое перечисление дат. В этом и проявляется аффективный поворот, где образование — это всегда личностный опыт, затрагивающий целостного человека.

Результаты

В результате анализа научной литературы обобщены ключевые направления аффективного поворота в образовании. Показано, что аффект в рамках педагогического знания переосмысляется как неотъемлемая составляющая образовательного процесса, не сводимая к частному эмоциональному фону.

На философском уровне аффективный поворот связан с критикой рационалистического подхода и акцентом на телесной, внеязыковой и дорациональной природе аффекта. В нейропсихологической и педагогической перспективе подчеркивается функциональная роль эмоций в обучении, их влияние на мотивацию, запоминание, вовлеченность и академическую успешность.

Проанализированы педагогические практики, отражающие аффективный подход, такие как социально-эмоциональное обучение (SEL) и травма-ориентированное обучение (trauma-informed education). Отдельное внимание уделено критическим дискуссиям — рискам деполитизации аффекта, терапевтизации образования и необходимости учитывать социальный контекст эмоций. Показано, что аффективный поворот требует переосмысления педагогической позиции и высокой эмоциональной рефлексивности со стороны учителя.

Обсуждение результатов

Аффективный поворот, несмотря на свою популярность, породил и ряд дискуссий в академическом сообществе. Ключевые спорные вопросы касаются, во-первых, опасности сведения аффектов к индивидуальным или нейтральным феноменам (деполитизация аффекта) при чрезмерно абстрактном подходе к нему, и, во-вторых, поиска баланса между рациональным и эмоциональным в обучении.

Некоторые критики отмечают, что увлечение философскими концепциями аффекта (особенно у Б. Массуми и др., где аффект понимается как автономный поток энергии) может отвести исследователей от анализа социальных неравенств и власти (Dernikos et al., 2020; Legassic, 2024). Клэр Хеммингс прямо указывает, что акцент на внесоциальной, «чистой» природе аффектов чреват игнорированием вопросов, *кто* и *как* определяет, какие эмоции приемлемы; отмечает, что даже самые сильные переживания формируются с учетом социального и культурного контекста, задаются нормы эмоционирования (Hemmings, 2008). Если рассматривать аффект без учета этих сил, то можно невольно представить эмоции чем-то естественным, одинаковым для всех, тогда как в реальности они переплетены с гендером, национальностью, классом и т.д. Сара Ахмед также предупреждает, что исследования аффекта не должны забывать о вопросах этики. Например, призывы культивировать в школе исключительно «позитивные» эмоции могут привести к замалчиванию проблем и несогласия; когда от учащихся требуют всегда быть радостными и мотивированными, это может подавлять выражение ими справедливого гнева или грусти по поводу личных трудностей. Она показывает, что эмоции могут поддерживать статус-кво (например, страх поддерживает дисциплину, энтузиазм подчиняется харизматичному лидеру), а могут и подрывать его (возмущение несправедливостью ведет к переменам) (Ahmed, 2004).

В контексте образования это означает, что при внедрении эмоционально-ориентированных практик важно не свести все к индивидуальной эмоциональной управляемости. Если ученик

постоянно испытывает стресс, например, из-за хронической бедности, решение проблемы не может ограничиться обучением его техникам релаксации, нужны и социальные изменения. Существует опасение, что риторика эмоциональной устойчивости и резильентности (превозмогай любые трудности с улыбкой) может использоваться учреждениями, чтобы переложить ответственность на индивида вместо того, чтобы менять условия. Например, вместо того, чтобы смягчить чрезмерно конкурентную атмосферу в престижной школе, учащихся могут просто учить медитировать для снятия стресса; при этом корень проблемы (постоянное давление) остается нетронутым. Такие подходы критики называют деполитизированными, когда аффект как бы изымается из системы и рассматривается в вакууме.

Аффективный поворот, конечно, не стремится к такой деполитизации намеренно. Напротив, многие его сторонники (в частности, в сфере критической педагогики) подчеркивают, что признание роли эмоций открывает новые пути к социальной справедливости в образовании (Lamsal, 2024). Так, учитель, понимающий эмоциональные барьеры учеников из маргинализированных групп, может эффективнее поддержать их и таким образом выровнять шансы. Важно помнить, что, фокусируясь на эмоциях, нельзя упускать из виду социальный контекст их возникновения. Взаимодействие аффекта с вопросами пола, национальности, культуры — важное поле дальнейших исследований.

Еще один дискуссионный аспект — опасение, что в эйфории признания эмоций образование переместит акцент слишком сильно, ущемив роль рационального мышления. Возникает вопрос: не приведет ли новое увлечение эмоциями к тому, что требовательность к когнитивным результатам снизится? Не станут ли учителя бояться «обидеть» ученика сложным материалом или строгой оценкой и тем самым снижать планку? Эти опасения связаны с так называемой «терапевтизацией» школы, которую обсуждают, в частности такие социологи, как Кэтрин Экклстоун и Деннис Хейс. Они высказывают опасения, что школа может превратиться в место бесконечного психологического комфорта, где интеллектуальное усилие приносится в жертву эмоциональному благополучию (Ecclestone, Hayes, 2008).

Конечно, сторонники аффективного поворота возразят, что речь не о противопоставлении, а об интеграции. Рациональное и аффективное дополняют друг друга, а не взаимно исключают. А. Дамасио писал, что чисто рационального «безэмоционального» мышления не существует, так же как не бывает эмоций без какой-либо оценки (элемента мышления) (Дамасио, 2024). Следовательно, задача — не выбрать одно ценой другого, а найти гармонию. В образовании это выражается в концепции эмоционально-когнитивной интеграции, когда уроки планируются так, чтобы развивать и мыслительные способности, и эмоциональную отзывчивость. Например, изучение истории предполагает аналитическое понимание причин событий и эмоциональное сопереживание людям той эпохи; успешный урок литературы обучает литературному анализу и затрагивает чувства. Опрошенные учителя признают, что порой их взгляды колеблются между «дуализмом» (разделять голову и сердце) и «интеграцией», но современная наука убеждает двигаться ко второму (Bachler, Segovia-Lagos, Porras, 2023).

Таким образом, дискуссия о балансе сводится к вопросу: как придать эмоциям должное значение, но не превращать школу исключительно в «пространство чувств» в ущерб знаниям? На практике это балансирование требует от педагога высокого мастерства. Например,

проверяя работу, учитель должен быть честным и объективным (когнитивная справедливость оценки), но одновременно тактичным и поддерживающим (эмоциональная чуткость); при разработке учебной программы ему следует включать сложные, «мозголомные» задачи (чтобы развивать мышление), но сопровождать их адекватной поддержкой, чтобы фрустрация не разуверила учеников в своих силах. Иными словами, «строгость» содержания должна компенсироваться «мягкостью» формы.

Наконец, баланс рационального и эмоционального — это еще и вопрос готовности самих учеников. Избыточная эмоционализация обучения не подходит всем. Есть ученики, предпочитающие сухой, структурированный стиль, чувствующие дискомфорт от слишком экспрессивной, «эмоционально навязчивой» атмосферы. Поэтому учитель должен быть гибким, уважать индивидуальные различия, а это опять возвращает нас к эмоциональной эмпатии педагога.

В целом дискуссии вокруг аффективного поворота свидетельствуют о его зрелости как направления, т. к. возникла рефлексия о его ограничениях, внутренних противоречиях. Но большинство исследователей сходятся в том, что откатиться назад, к полной элиминации эмоций из теории и практики, уже невозможно и нежелательно. Вопрос лишь в том, как тонко встроить эмоции в образовательную систему, сохраняя критическую осознанность, чтобы эмоции стали источником усиления обучения.

Заключение

Аффективный поворот в образовании изменил наше понимание того, что значит учиться и учить. Выводы этого обзора можно резюмировать следующим образом.

Во-первых, эмоции и аффекты признаны неотъемлемой составляющей учебного процесса на всех уровнях — от нейробиологии мозга до культуры класса. Концептуальные теории показали, что аффекты пронизывают социальное пространство школы, соединяя тела, мысли и взаимодействия в единый тканый узор. Эмоции перестают рассматриваться как приватные переживания — теперь их понимают как совместно создаваемую реальность, важную для построения знания.

Во-вторых, нейронаучные данные убедительно подтвердили интегральность эмоций и когнитивных функций. Мы чувствуем, следовательно, учимся — без эмоционального сопровождения знания остаются инертными. Эмоции направляют внимание, закрепляют память, мотивируют применять знания на практике, служат «рулем» для мышления (Immordino-Yang, Damasio, 2007). Понимание этого привело к переосмыслению педагогических подходов — от контроля поведения через страх к поддержанию через интерес и эмпатию.

В-третьих, исследования академических эмоций (радости, интереса, тревоги, скуки и др. в учебной среде) раскрыли их влияние на успеваемость и развитие учащихся. Предложены подробные классификации эмоций и объяснены механизмы их возникновения — теория контроля-ценности Р. Пекруна показала, как убеждения ученика о себе и предмете рождают те или иные чувства, которые затем влияют на результаты. Было установлено, что позитивные эмоции могут повышать креативность и мотивацию, тогда как негативные — в избытке —

тормозят прогресс (Pekrun et al., 2011; Pekrun et al., 2012). Эти знания позволяют разработать стратегии педагога для управления эмоциональным фоном обучения.

В-четвертых, педагогические следствия аффективного поворота огромны. Учителю уже недостаточно быть транслятором знаний, он становится модератором эмоционального опыта класса. Создание благоприятной атмосферы, выстраивание доверительных отношений, эмоционально богатые методы обучения — все это выходит на первый план. Учеников учат не только предмету, но и тому, как справляться с чувствами, работать в команде, быть эмпатичными. Формируется целое направление социально-эмоционального обучения, призванного взрастить гармоничную личность. При этом акцент на эмоциях не означает потакания или упрощения — напротив, через позитивную эмоциональную вовлеченность достигаются выше результаты и глубже освоение материала.

В-пятых, критический анализ аффективного поворота предостерег от возможных перекосов. Он напомнил, что эмоции не плавают в социальном вакууме, и их нужно понимать в контексте культуры. Поэтому будущие исследования должны укреплять междисциплинарные связи, например, объединять аффективный подход с этикой. Также необходимо продолжать дискуссию о соотношении эмоционального и когнитивного, т. е. идеал образования — интегрированное развитие, где рациональное мышление обогащено эмоциональной мудростью.

Перспективы дальнейших исследований аффекта в образовании обширны. В последние годы особенно актуальны следующие темы: эмоции в цифровом/дистанционном обучении (как поддерживать эмоциональную связь через экран, как влияют на учащихся длительная изоляция и онлайн-формат), культурные различия в эмоциональных нормах в образовании, роль эмоций в профессиональном выгорании учителей и способы эмоциональной поддержки педагогов. Интересное направление — исследование аффективных инфраструктур образования: как архитектура школ, расписание и другие на первый взгляд «неэмоциональные» факторы создают определенный аффективный настрой. Также вызывает интерес нейропедагогика. Например, как нейрообратная связь влияет на учебные эмоции.

Можно с уверенностью сказать, что аффективный поворот сделал образование гуманистичнее. Признавая эмоции, мы признаем в ученике живого человека. Это сближает участников образовательного процесса, делает учение значимым. Будущее образования — за синтезом разума и сердца, когда высокие академические достижения будут идти рука об руку с эмоциональным благополучием и социальным интеллектом.

Ограничения. Работа имеет характер теоретического обзора и не включает собственных эмпирических данных, что ограничивает возможность количественного обобщения представленных выводов. Также следует учитывать, что охват литературы фокусируется на западных источниках, в связи с чем возможна ограниченность культурного представления аффективных подходов в образовании.

Limitations. This work is a theoretical review and does not include original empirical data, which limits the possibility of quantitatively generalizing the conclusions presented. It should also be noted that the literature reviewed is primarily based on Western sources, which may result in a limited cultural representation of affective approaches in education.

Список источников / References

1. Дамасио, А. (2024). *Странный порядок вещей.* М.: АСТ, Corpus. Damasio, A. (2024). *The Strange Order of Things.* Moscow: AST, Corpus. (In Russ.).
2. Назаренко, А.Ф. (2018). Рене Декарт как основоположник европейской интеллектуальной революции. *Kant, 4*(29), 166—170. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36744903 (дата обращения: 13.05.2025). Nazarenko, A.F. (2018). René Descartes as the Founder of the European Intellectual Revolution. *Kant, 4*(29), 166—170. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36744903 (viewed: 13.05.2025).
3. Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion.* New York: Routledge.
4. Arufe-Giráldez, V., Ramos-Álvarez, O., Rodríguez-Padín, R., Sanmiguel-Rodríguez, A. (2025). Affective pedagogy: What is it and what scientific evidence does it have? *A quick review. EDUCA Revista Internacional para la calidad educativa, 5*(1), 1—22. doi.orghttps://doi.org/10.55040/educa.v5i1.157
5. Bachler, R., Segovia-Lagos, P., Porras, C. (2023). The role of emotions in educational processes: The conceptions of teacher educators. *Frontiers in Psychology, 14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1145294
6. Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning.* Durham: Duke University Press.
7. Deleuze, G., Guattari, F. (1987). A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia. Minneapolis: University of Minnesota Press.
8. Dernikos, B.P., Lesko, N., McCall, S.D., Niccolini, A.D. (Eds.). (2020). *Mapping the Affective Turn in Education: Theory, Research, and Pedagogies.* New York: Routledge.
9. Ecclestone, K., Hayes, D. (2008). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education.* London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203870563
10. Hemmings, C. (2008). Invoking affect: Cultural theory and the ontological turn. *Cultural Studies, 19*(5), 548—567. https://doi.org/10.1080/09502380500365473
11. Immordino-Yang, M.H., Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3—10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x
12. Zieher, A.K., Bailey, C.S., Cipriano, C., McNaboe, T., Smith, K., Strambler, M.J. (2024). Considering the "How" of SEL: A framework for the pedagogies of social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 3*, Article 100030. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100030
13. Lamsal, H.L. (2024). Critical pedagogy in addressing social inequality and promoting social justice in education. *Advances, 5*(3), 77—83. https://doi.org/ 10.11648/j.advances.20240503.12

14. Legassic, C. (2024). Towards a theory of collective care as pedagogy in higher education. *LEARNing Landscapes, 17*(1), 125—142. https://doi.org/10.36510/learnland.v17i1.1124

15. Liu, Y., Wang, Z., Xiang, Y. (2017). Positive emotion facilitates cognitive flexibility: An fMRI study. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 1832. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01832

16. The Mindfulness Initiative. (2024). *Implementing Mindfulness in Schools: An Evidence-Based Guide. London: The Mindfulness Initiative.* URL: https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2024/03/The-Mindfulness-Initiative-Implementing-Mindfulness-in-Schools-Document-March-2024.pdf (viewed: 05.05.2025).

17. Norrish, J., Brunzell, T. (2023). How is trauma-informed education implemented within classrooms? A synthesis of trauma-informed education programs. *Australian Journal of Teacher Education, 48*(3), Article 6. https://doi.org/10.14221/1835-517X.6159

18. Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 36—48. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

19. Pekrun, R., Stephens, E.J. (2012). Academic emotions. In: *K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, J.M. Royer, M. Zeidner (Eds.), APA Educational Psychology Handbook. 2* (pp. 3—31). Washington, DC: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13274-001

20. Taylor, G. (2020). Emotional engagement in learning through humor and storytelling. *Pediatric Radiology, 50*(10), 1464. https://doi.org/10.1007/s00247-020-04729-7

21. Taylor, K. (2024). Affective neuroscience and adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2024*(184), 74—81. https://doi.org/10.1002/ace.20548

22. Tyng, C.M., Amin, H.U., Saad, M.N.M., Malik, A.S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology, 8*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454

23. Zembylas, M. (2021). Affective turn in educational theory. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1272

24. Zembylas, M. (2013). Critical pedagogy and emotion: Working through "troubled knowledge" in posttraumatic contexts. *Critical Studies in Education, 54*(2), 176—189. https://doi.org/10.1080/17508487.2012.743468

Информация об авторах

Анна Николаевна Семилетова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0007-8555-3155, e-mail: semiletovaan@mgppu.ru

Семилетова А.Н. (2026)
Эмоции, которые остаются в классе:
аффективный поворот в образовании
Вестник практической психологии образования, 23(3), 20—33.

Semiletova A.N. (2026)
The emotions that stay in the classroom:
the affective turn in education
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(3), 20—33.

Information about the authors

Anna N. Semiletova, Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation ORCID: https://orcid.org/0009-0007-8555-3155 E-mail: semiletovaan@mgppu.ru

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 04.04.2025
Поступила после рецензирования 07.03.2026
Принята к публикации 10.03.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2025.04.04
Revised 2026.03.07
Accepted 2026.03.10
Published 2025.09.30

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 34–51.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230303
ISSN 2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 34–51.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230303
ISSN 2658-3100 (online)

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ | AXIOLOGICAL AND PERSON-CENTERED FOUNDATIONS OF COLLABORATION AND INTERACTION IN EDUCATIONAL SETTINGS

Научная статья | Original paper

Познавательная активность и эмоциональное благополучие старшего дошкольника: маркеры развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации

И.А. Бурлакова[1, 3]✉, **Е.Е. Клопотова**[1, 2], **В.С. Масалова**[1, 2], **Н.П. Радчикова**[1, 2]
[1] Институт развития, здоровья и адаптации ребенка, Москва, Российская Федерация
[2] Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация
[3] Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация
✉ iaburlakova@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Развивающая предметно-пространственная среда (РППС) является важным условием полноценного развития дошкольника. Однако ее качество часто оценивается преимущественно по формальным и внешним характеристикам, тогда как реальная активность детей в созданной среде учитывается недостаточно. Маркерами ее развивающего потенциала могут выступать познавательная активность и эмоциональное благополучие ребенка. **Цель.** Выявить связь РППС детского сада с проявлениями познавательной активности и эмоционального благополучия старших дошкольников. **Гипотеза.** Развивающая РППС связана с особенностями проявления познавательной активности и эмоционального благополучия детей дошкольного возраста. **Методы и материалы.** В исследовании участвовал 41 ребенок 6—7 лет. РППС в экспериментальной группе (16 детей) была преобразована на основании наблюдения за активностью детей. Использовались карта наблюдения за интегративными качествами («Преемственность детского сада и начальной школы: психолого-педагогическая диагностика», Е.К. Ягловская и И.А. Бурлакова), методика «Три коробочки» (модифицированный вариант, И.А. Бурлакова и Е.М. Муратова), коэффициент активности детей при взаимодействии с РППС (КАС). Данные анализировались

© Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Масалова В.С., Радчикова Н.П., 2026

CC-BY-NC

с помощью двухфакторного дисперсионного анализа. Эксперимент длился на протяжении 3-х недель. **Результаты.** Исследование выявило рост активности взаимодействия детей с преобразованной в рамках эксперимента РППС и тенденцию к более интенсивному росту их познавательной активности. Результаты методики «Три коробочки» указывают также на позитивную динамику отношения детей к посещению детского сада, однако специфического влияния изменения РППС на интегральный показатель эмоционального благополучия обнаружено не было. Полученные данные позволяют предположить, что познавательная активность быстрее реагирует на изменения предметной среды, тогда как для устойчивых изменений эмоционального благополучия может потребоваться более длительное время. **Выводы.** Гипотеза исследования получила частичное подтверждение. КАС непосредственно отражает включенность детей в предметную среду, познавательная активность может выступать ранним откликом на ее преобразование, а эмоциональное благополучие — более отсроченным и интегральным результатом. Оценку РППС целесообразно дополнять показателями активности и состояния самого ребенка. Полученные результаты требуют проверки на более крупной и разнообразной выборке при более продолжительном наблюдении.

Ключевые слова: развивающая предметно-пространственная среда, познавательная активность, эмоциональное благополучие, старший дошкольный возраст, самостоятельная деятельность

Финансирование. Статья подготовлена в рамках исполнения Государственного задания на 2026 год № 073-00034-26-02 от 15.04.2026 «Комплексное исследование развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в организации и проведении исследования Т.Г. Курзенкову и А.О. Старшинову.

Для цитирования: Бурлакова, И.А., Клопотова, Е.Е., Масалова, В.С., Радчикова, Н.П. (2026). Познавательная активность и эмоциональное благополучие старшего дошкольника: маркеры развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации. *Вестник практической психологии образования, 23*(3)*,* 34—51. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230303

Cognitive activity and emotional well-being of an older preschooler: markers of the developing object-spatial environment of preschool educational institution

I.A. Burlakova[1, 3]✉, **E.E. Klopotova**[1, 2], **V.S. Masalova**[1,2], **N.P. Radchikova**[1,2]
[1] Institute of Child Development, Health and Adaptation, Moscow, Russian Federation
[2], Moscow, Russian Federation
[3] Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

Бурлакова, И.А., Клопотова, Е.Е.,
Масалова, В.С., Радчикова, Н.П. (2026)
Познавательная активность и эмоциональное благополучие старшего дошкольника: маркеры развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации
Вестник практической психологии образования, 23(3), 34—51.

Burlakova, I.A., Klopotova, E.E.,
Masalova, V.S., Radchikova, N.P. (2026)
Cognitive activity and emotional well-being of an older preschooler: markers of the developing object-spatial environment of preschool educational institution
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(3), 34—51.

✉ iaburlakova@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The developmental object-spatial environment (DOSE) is an important condition for the holistic development of preschool children. However, its quality is often assessed primarily in terms of its formal and external characteristics, while children's actual activity within the environment receives insufficient attention. Children's cognitive activity and emotional well-being may serve as indicators of its developmental potential. **Objective.** To examine the relationship between the DOSE in kindergarten and cognitive activity and emotional well-being among older preschool children. **Hypothesis.** A developmental DOSE is associated with patterns of cognitive activity and emotional well-being among preschool children. **Methods and materials.** The study involved 41 children aged 6—7 years. The DOSE in the experimental group (16 children) was modified on the basis of observations of the children's activity. The following measures were used: the Observation Checklist for Integrative Qualities from *Continuity between Kindergarten and Primary School: Psychological and Pedagogical Assessment* (E.K. Yaglovskaya and I.A. Burlakova), the modified "Three Boxes" method (I.A. Burlakova and E.M. Muratova), and the Children's Activity Coefficient for Interaction with the DOSE (CAC). The data were analysed using a two-way analysis of variance. The experiment lasted three weeks. **Results.** The study found an increase in children's engagement with the DOSE modified as part of the experiment and a tendency towards a greater increase in their cognitive activity. The results of the "Three Boxes" method also indicated a positive change in children's attitudes towards attending kindergarten. However, no specific effect of the modified DOSE on the composite measure of emotional well-being was found. The findings suggest that cognitive activity responds more rapidly to changes in the object-spatial environment, whereas sustained changes in emotional well-being may require more time. **Conclusions.** The study hypothesis was partially supported. The CAC directly reflects children's engagement with the object-spatial environment; cognitive activity may represent an early response to changes in this environment, whereas emotional well-being may be a more delayed and integrative outcome. Assessments of the DOSE should therefore be supplemented with indicators of children's activity and psychological state. The findings require further confirmation using a larger and more diverse sample and a longer observation period.

Keywords: developmental object-spatial environment, cognitive activity, emotional well-being, older preschool age, self-directed activity

Funding. The article was prepared as part of the implementation of the State Assignment for 2026, No. 073-00034-26-02, dated April 15, 2026 "Comprehensive study of the developing subject-spatial environment in a preschool educational organization".

Acknowledgements. The authors are grateful for help in organizing and conducting the study T.G. Kurzenkov and A.O. Starshinov.

For citation: Burlakova, I.A., Klopotova, E.E., Masalova, V.S., Radchikova, N.P. (2026). Cognitive activity and emotional well-being of an older preschooler: markers of the developing object-spatial environment of preschool educational institution. *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3)*,* 34—51. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2026230303

Введение

Развивающая предметно-пространственная среда (РППС, предметная среда) дошкольной образовательной организации (ДОО) рассматривается сегодня как одно из важнейших условий полноценного развития ребенка (Крежевских, 2021; Об утверждении федеральной образовательной программы..., 2022).

Требования к среде, которые определены в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) и Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО), призваны сделать ее содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной, что помогает педагогам успешно решать образовательные задачи. При этом взаимодействие детей со средой либо организуется во время занятий и регламентируется полностью педагогом, либо происходит по их собственной инициативе в специально выделенное в образовательном процессе («личное») время. В связи с чем особое значение организация РППС имеет для осуществления детьми самостоятельной деятельности: общения, игры, экспериментирования, двигательной активности и творчества (Schachter et al., 2026; Sevim, 2025), обеспечивая дополнительно значимый педагогический ресурс для развития каждого ребенка.

Именно предметная среда, во-первых, обеспечивает детям дополнительные возможности взаимодействия с окружающим миром и его познания, овладения разнообразными деятельностями и присвоения культурными средствами, а, во-вторых, должна быть подчинена целям психологического благополучия дошкольника, приспособлена к удовлетворению потребностей и интересов самого ребенка (Концепция дошкольного воспитания..., 1989).

Для дошкольного возраста познавательная активность является естественной потребностью: ребенок стремится исследовать предметы, задавать вопросы, пробовать разные способы действия, вступать в игру и экспериментировать с окружающим миром (Клопотова, Якловская, 2024а; Клопотова, Якловская, 2024б). Однако эта потребность проявляется полноценно только в условиях психологической безопасности и эмоционального комфорта. Если ребенок чувствует себя спокойно и уверенно, он не боится ошибиться, проявить инициативу, изменить замысел, обратиться к взрослому или сверстнику (Гокова, 2023; Изотова и др., 2024). Эмоционально комфортная среда создает условия для ощущения безопасности и комфорта, что, в свою очередь, открывает пространство для самостоятельного действия. В такой ситуации познавательная активность возникает не как результат внешнего побуждения со стороны взрослого, а как естественное продолжение детского интереса к миру, что ведет к ее развитию.

Напротив, если среда формально насыщена, но не дает ребенку возможности для самостоятельного действия, создает ощущение зависимости от постоянного разрешения взрослого, ее развивающий потенциал снижается. Даже при наличии разнообразного оборудования ребенок может оставаться пассивным, если материалы недоступны, выбор ограничен, а самостоятельные действия не поддерживаются (Парамонова и др., 2025). В этом случае познавательная активность ребенка подавляется не отсутствием предметов, а отсутствием условий для свободного и эмоционально безопасного взаимодействия с ними.

Следовательно, эмоциональное благополучие и познавательная активность могут рассматриваться как взаимосвязанные маркеры действительно развивающей предметно-пространственной среды.

Кроме того, чрезвычайно важным становится вопрос критериев по-настоящему развивающей среды. Ведь сегодня довольно строго организацию РППС регламентируют санитарно-эпидемиологические правила и нормативы (СанПиН), определяя условия пребывания детей в дошкольной организации: требования к помещениям, оборудованию, освещению, воздухообмену, режиму дня, питанию, прогулкам, санитарному состоянию и профилактике рисков для здоровья. Содержательные же характеристики среды, такие как насыщенность, вариативность, открытость для детской инициативы, обеспечение самостоятельного выбора и исследовательского поведения, в значительной степени остаются в зоне ответственности (и понимания) самой дошкольной образовательной организации и педагогического коллектива.

Очевидно, что реализация развивающей функции среды возможна лишь при условии активного взаимодействия ребенка с ней, когда он деятелен и активен, выбирает по собственной инициативе важную для него деятельность, реализует свои возможности и интересы (Толкова, Шарик, 2022).

«Оживление» среды свидетельствует о том, что ее содержание привлекательно и отвечает детским потребностям, что детям в созданной педагогом среде комфортно и интересно. Следовательно, активность детей во взаимодействии с предметной средой может выступать критерием эффективности созданной педагогами РППС в группе детского сада.

Таким образом, возникает необходимость рассматривать РППС не только через призму нормативных требований и внешних характеристик организации пространства, но и через реальные проявления ребенка в этой среде. Если среда действительно обладает развивающим потенциалом, это должно находить отражение в поведении и состоянии детей: в их инициативности, стремлении к исследованию, самостоятельном выборе деятельности, готовности задавать вопросы, экспериментировать, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, а также в ощущении эмоциональной безопасности, уверенности и положительном отношении к пребыванию в группе.

На основании этого было выдвинуто предположение о том, что развивающая предметно-пространственная среда детского сада связана с особенностями проявления познавательной активности и эмоционального благополучия детей дошкольного возраста.

В связи с этим цель данного исследования заключается в выявлении связи развивающей предметно-пространственной среды детского сада с проявлениями познавательной активности и эмоционального благополучия детей дошкольного возраста. Такая постановка цели позволяет перейти от описания среды как совокупности предметов, зон и материалов к анализу ее реального психолого-педагогического эффекта.

Материалы и методы

Участники исследования. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста (6—7 лет) подготовительных групп ГБОУ г. Москвы «Школа 1540». Всего — 41 ребенок (16 человек в экспериментальной группе, 25 — в контрольной).

Процедура. Исследование включало три этапа: контрольный и констатирующий с интервалом в три недели, а также этап построения предметной среды на основе оценки активности детей в созданных в группе тематических зонах и пространствах.

Методики. Оценка познавательной активности проводилась с использованием карты наблюдения за интегративными качествами («Преемственность детского сада и начальной школы: психолого-педагогическая диагностика», Е.К. Ягловская и И.А. Бурлакова).

Для оценки эмоционального благополучия использовалась методика «Три коробочки» (модифицированный вариант, И.А. Бурлакова и Е.М. Муратова).

Активность взаимодействия детей с предметной средой оценивалась на основе результатов наблюдения за их свободной от занятий деятельностью. В качестве показателей выступали созданные педагогом в группе зоны и уголки, характер их использования и части пространства группы, которые дети оборудовали самостоятельно под свою активность. По результатам подсчитывался коэффициент активности детей при взаимодействии с РППС (КАС).

Статистический анализ. Для сравнения детей по познавательной активности и психологическому благополучию в первый и второй срезы исследования применялся двухфакторный дисперсионный анализ, в котором факторами выступали переменные «Группа» (контрольная/экспериментальная) и «Условие измерения» (до/после воздействия). В качестве зависимых переменных использовались познавательная активность и эмоциональное благополучие.

Результаты

Первая часть результатов касается оценки взаимодействия старших дошкольников с предметной средой группы.

В начале констатирующей части исследования была осуществлена оценка предметных сред двух подготовительных групп, которая позволила определить контрольную (КАС = 1,2) и экспериментальную (КАС = 0,375) группы. Анализ активности дошкольников в РППС позволил выделить направления и характер необходимых преобразований в РППС экспериментальной группы. Изменения коснулись половины уголков внутри группы: оборудование новых зон, иное расположение в групповом пространстве прежних зон, насыщение предметной среды элементами, стимулирующими познавательную активность,

обновление материалов и появление новых объектов и др. Через три недели было проведено повторное наблюдение за взаимодействием детей контрольной и экспериментальной групп с предметной средой. Полученные данные позволяют говорить о позитивных изменениях в экспериментальной группе, где КАС принял значение 1,88, т. е. вырос в пять раз. В то время как в контрольной группе его значение сохранилось прежним.

По результатам методики «Три коробочки» изменилось отношение детей к приходу в детский сад: позитивный выбор вырос с 69% до 94%. Так, в начале исследования позитивное отношение к данному событию детской жизни было у 11 дошкольников (нейтральное — у 25% и негативное — у 6,3%). На контрольном этапе только у одного ребенка (6,3%) было нейтральное отношение к посещению детского сада, а у остальных — позитивное.

Другая часть результатов исследования касается определения влияния предметной среды на познавательную активность и эмоциональное благополучие старших дошкольников.

При анализе данных по познавательной активности взаимодействие переменных «Группа» и «Условие измерения» не достигло уровня статистической значимости, хотя размер эффекта был достаточно велик ($F(1,39) = 3,28$; $p = 0,078$; $\eta^2 = 0,078$). Средние значения по группам и замерам представлены на рис. 1. Показатель силы эффекта составил $\eta^2 = 0,078$, что согласно классификации Дж. Коэна соответствует среднему (умеренному) уровню практической выраженности различий. Таким образом, фактор объясняет 8% дисперсии зависимой переменной на уровне данной выборки, однако полученный результат не позволяет надежно отклонить нулевую гипотезу. Это указывает на то, что изучаемая тенденция имеет реальное практическое проявление в выборке, а отсутствие значимости, наиболее вероятно, обусловлено дефицитом статистической мощности (ошибка II рода).

Проведенный post-hoc анализ мощности показал, что для фиксации обнаруженного эффекта на уровне значимости (alpha = 0,05) с мощностью 80% требуется минимальный объем выборки в 93 человека (по 46—47 участников в каждой из групп). В связи с этим, полученные данные следует интерпретировать как предварительные, указывающие на перспективность направления, а для окончательной верификации гипотезы необходимо проведение дополнительного исследования на расширенной выборке. Тем не менее, видно, что познавательная активность возросла как в контрольной, так и в экспериментальной группе (апостериорный критерий Дункана, $p < 0,001$). В контрольной группе увеличение произошло примерно на 0,5 балла, а в экспериментальной — почти на один балл. Все это позволяет заключить, что, по-видимому, рост познавательной активности в экспериментальной группе происходит быстрее.

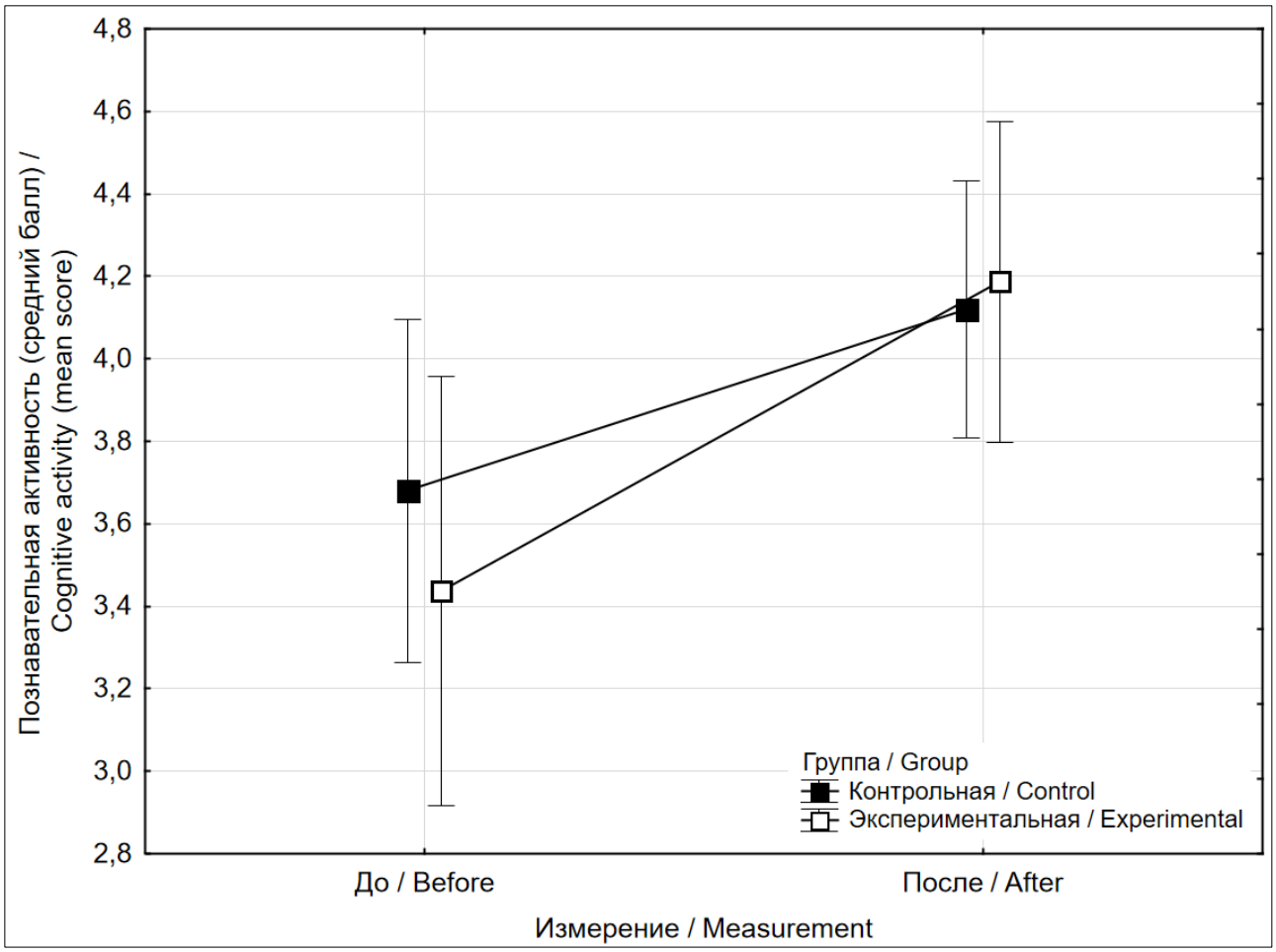


Рис. 1. Средние значения познавательной активности в контрольной и экспериментальной группах до и после воздействия; вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал (N = 41)

Fig. 1. Mean values of cognitive activity in the control and experimental groups before and after treatment; vertical bars denote 95% confidential interval (N = 41)

При анализе результатов по эмоциональному благополучию оказалось, что взаимодействия между факторами «Группа» и «Условие измерения» нет (F (1,39) = 0,01; p = 0,98; $\eta^2 < 0{,}001$), то есть увеличение показателей эмоционального благополучия одинаково и в контрольной, и в экспериментальной группах (рис. 2). И в одном, и во втором случаях эти изменения статистически значимы (апостериорный критерий Дункана, p < 0,001) и составляют в среднем примерно 1,5 балла.

Подробная описательная статистика по всем показателям, группам и измерениям представлена в Приложении.

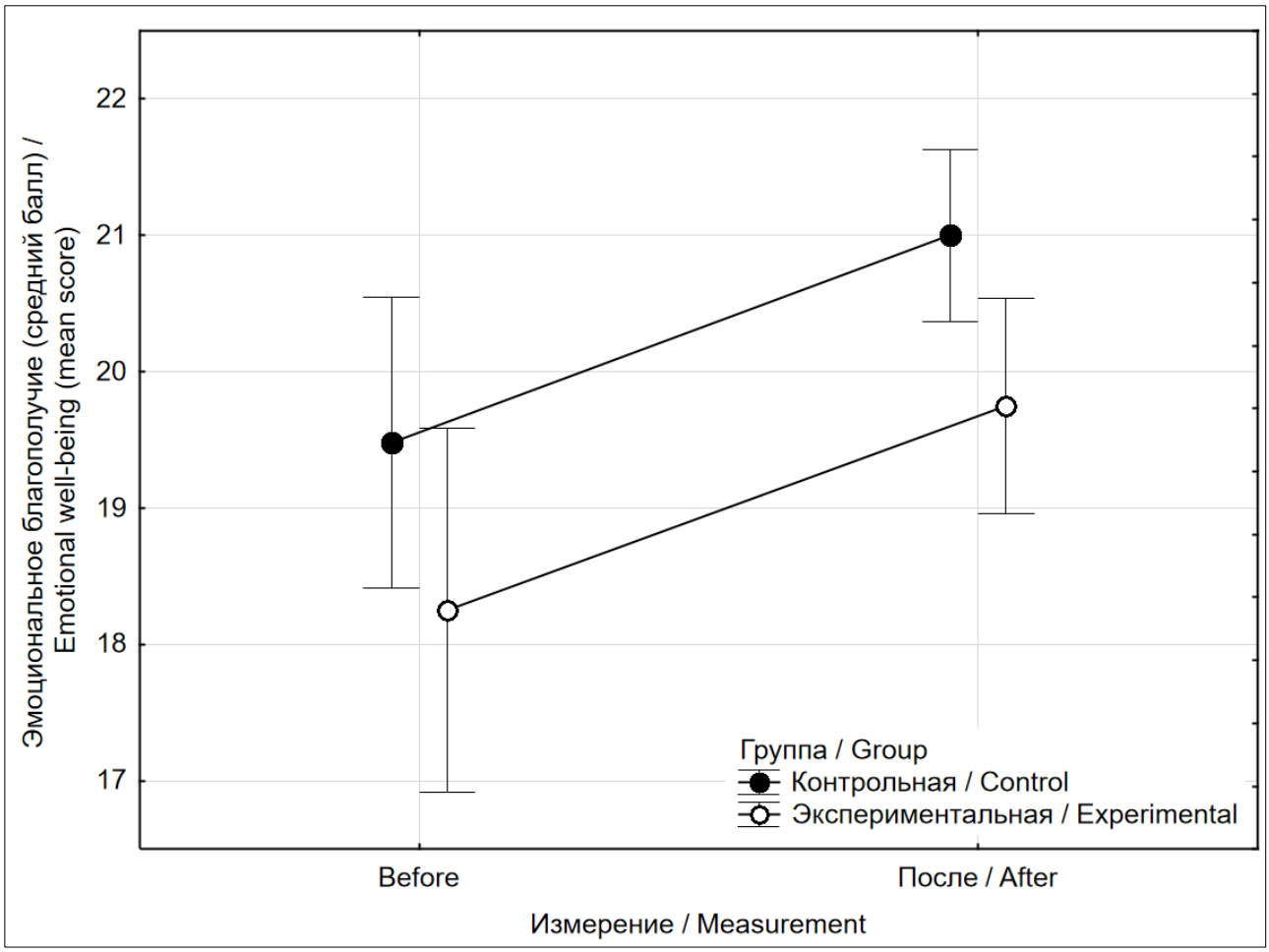


Рис. 2. Средние значения эмоционального благополучия в контрольной и экспериментальной группах до и после воздействия; вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал (N = 41)

Fig. 2. Mean values of emotional well-being in the control and experimental groups before and after treatment; vertical bars denote 95% confidential interval (N = 41)

Таким образом, результаты анализа данных показывают, что эмоциональное благополучие возросло независимо от того, использовалась в группе новая среда или нет; при этом есть некоторые основания полагать, что познавательная активность растет сильнее в экспериментальной группе.

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют говорить о частичном подтверждении выдвинутого предположения о связи развивающей предметно-пространственной среды с познавательной активностью и эмоциональным благополучием старших дошкольников. После

преобразования среды познавательная активность детей экспериментальной группы увеличилась в большей степени, чем в контрольной. Вместе с тем взаимодействие факторов «Группа» и «Условие измерения» не достигло принятого уровня статистической значимости ($p = 0,078$). Поэтому выявленную динамику следует рассматривать как тенденцию, согласующуюся с выдвинутой гипотезой и требующую проверки на более крупной выборке.

Выявленная тенденция может объясняться следующим. Преобразование среды на основе наблюдения за активностью детей позволяет приблизить ее содержание к их актуальным интересам и способам действия. Доступность материалов, возможность самостоятельно выбрать занятие, изменить первоначальный замысел, экспериментировать и переходить от одной деятельности к другой создают дополнительные поводы для проявления инициативы. В данном случае среда выступает не просто совокупностью оборудования и тематических зон, а потенциальными возможностями, которые ребенок может использовать в самостоятельной деятельности. Это согласуется с представлением о том, что развивающий потенциал РППС раскрывается только при активном взаимодействии ребенка с ней и проявляется в его самостоятельности и субъектной позиции (Толкова, Шарик, 2022).

Особое значение для интерпретации результатов имеют данные о непосредственном взаимодействии детей с РППС. В экспериментальной группе коэффициент активности детей при взаимодействии с РППС (КАС) за три недели увеличился с 0,375 до 1,88, то есть примерно в пять раз, тогда как в контрольной группе сохранился на исходном уровне (1,2). Столь значительные изменения в КАС в экспериментальной группе позволяют говорить о том, что преобразованная среда стала много привлекательнее прежней, стала обладать большими возможностями для разнообразных интересов и увлечений детей. Практически все организованные в группе зоны и уголки использовались детьми по назначению, а высвобожденное пространство использовалось для построения новых сред. Фактически, жизнь детей стала более насыщенной и содержательной, что создало возможность для более эффективного развития каждого ребенка. Это позволяет рассматривать КАС как прямой показатель того, насколько предметная среда действительно востребована детьми.

Познавательная активность в данном случае может рассматриваться как относительно непосредственный показатель эффективности преобразования предметной среды: изменение доступности и вариативности материалов отражается на самостоятельном выборе, исследовательских действиях, вопросах и пробах ребенка. Поэтому ее динамика может проявиться раньше, чем изменения более общих психологических характеристик.

Сопоставление динамики КАС и познавательной активности позволяет предположить, что показатели реагируют на преобразование среды с разной скоростью. Наиболее быстро меняется наблюдаемая активность взаимодействия с конкретными зонами и материалами; вслед за ней может изменяться более обобщенная познавательная активность — инициативность, исследовательские пробы, вопросы и самостоятельный выбор. Таким образом, познавательная активность, по всей видимости, является достаточно чувствительным и быстро реагирующим показателем изменений предметной среды. При этом за три недели различие в динамике показателя между группами не достигло принятого уровня статистической значимости.

Иная картина была получена в отношении эмоционального благополучия. Его показатели статистически значимо повысились и в экспериментальной, и в контрольной группах, однако величина изменений оказалась практически одинаковой. Это может говорить о том, что зафиксированное повышение нельзя связать непосредственно с преобразованием РППС. Таким образом, предположение о специфическом влиянии измененной предметной среды на эмоциональное благополучие детей в рамках проведенного исследования подтверждения не получило.

Вместе с тем результаты методики «Три коробочки» указывают на позитивную динамику в экспериментальной группе: доля детей с позитивным отношением к приходу в детский сад выросла с 69% до 94%; к концу исследования нейтральный выбор сохранился только у одного ребенка, а негативные выборы отсутствовали. Это может отражать первые изменения субъективного ощущения пребывания в детском саду.

По всей видимости, эмоциональное благополучие является более общим и менее специфичным по отношению к предметной среде показателем, чем познавательная активность. Оно в большей степени зависит не только от организации пространства и доступности материалов, но и от характера взаимодействия ребенка с педагогами и сверстниками, эмоционального климата группы, устойчивости режима, событий семейной жизни и пр. Поэтому изменение одного компонента образовательной ситуации — РППС — может оказаться недостаточным для заметной дифференциации групп, особенно при непродолжительном периоде наблюдения. Кроме того, для возникновения устойчивого эмоционального эффекта, вероятно, требуется больше времени: ребенку необходимо освоить новые возможности среды, включить их в привычную деятельность и накопить положительный опыт взаимодействия с ними.

Относительно небольшая выраженность различий между группами может быть обусловлена, в первую очередь, продолжительностью воздействия и размером выборки. Экспериментальная группа включала 16 детей, что снижает статистическую мощность анализа. В этих условиях даже эффект умеренной величины мог не достичь уровня статистической значимости. Кроме того, после повторного измерения значения по ряду показателей концентрировались в верхней части шкал, что могло ограничить возможность дифференциации детей с высоким уровнем и фиксации результатов, выходящих за рамки используемой шкалы.

В целом результаты показывают, что познавательная активность и эмоциональное благополучие обладают разной чувствительностью к изменениям РППС. КАС в этой логике фиксирует непосредственную включенность детей в предметную среду, познавательная активность — ранний психологический отклик на открывшиеся возможности самостоятельного выбора и исследования, а эмоциональное благополучие — более отсроченный и интегральный результат. Поэтому при оценке качества РППС данные показатели целесообразно использовать совместно, но не считать взаимозаменяемыми.

Заключение

Проведенное исследование позволило частично подтвердить предположение о связи развивающей предметно-пространственной среды с познавательной активностью и эмоциональным благополучием старших дошкольников. Целенаправленное преобразование РППС, основанное на наблюдении за активностью детей, сопровождалось ростом коэффициента активности детей при взаимодействии с РППС в экспериментальной группе с 0,375 до 1,88, тогда как в контрольной группе его значение не изменилось. Следовательно, новые возможности среды стали активно использоваться детьми в самостоятельной деятельности. Познавательная активность повысилась в обеих группах, причем в экспериментальной группе ее рост был более выраженным. Однако различия в динамике между группами не достигли принятого уровня статистической значимости, поэтому данный результат следует рассматривать как предварительную тенденцию. Специфического влияния преобразования РППС на интегральный показатель эмоционального благополучия не выявлено: его значения увеличились в обеих группах в равной степени. Вместе с тем рост доли позитивных выборов в методике «Три коробочки» с 69% до 94% позволяет говорить о начавшихся изменениях в отношении детей к пребыванию в детском саду.

Результаты показывают, что исследованные показатели обладают разной чувствительностью к изменениям предметной среды. КАС непосредственно отражает включенность детей в РППС, проявление познавательной активности выступает ранним откликом на изменение ее возможностей, а эмоциональное благополучие — более отсроченным и интегральным результатом. Научная значимость работы состоит в уточнении критериев развивающей РППС: ее следует оценивать не только по формальным характеристикам и насыщенности, но и по тому, насколько дети самостоятельно осваивают и используют предоставленные возможности. Тем самым принятые нормативные критерии дополняются показателями активности и состояния самого ребенка.

Полученные данные могут использоваться при мониторинге качества дошкольного образования, проектировании предметной среды и ее адаптации к интересам детей. Перспективы работы связаны с расширением выборки, включением нескольких дошкольных организаций, увеличением продолжительности наблюдения, выравниванием групп по исходным показателям и дальнейшей проверкой диагностических возможностей КАС.

Ограничения. К ограничениям исследования относятся небольшой объем выборки (41 ребенок), различная численность и исходная неоднородность экспериментальной и контрольной групп, а также участие детей только из одной образовательной организации, что ограничивает возможность обобщения результатов. Непродолжительный период наблюдения — три недели — мог оказаться недостаточным для выявления устойчивых изменений эмоционального благополучия. Поэтому полученные данные следует рассматривать как предварительные и требующие проверки на более крупной и разнообразной выборке.

Limitations. The limitations of the study include the small sample size (41 children), unequal group sizes and baseline heterogeneity between the experimental and control groups, as well as the recruitment of children from a single educational institution, all of which limit the generalizability

of the findings. The short observation period — three weeks — may have been insufficient to detect sustained changes in emotional well-being. Therefore, the findings should be regarded as preliminary and require further confirmation in a larger and more diverse sample.

Список источников / References

1. Гокова, А.В. (2023). Психологические особенности эмоционального благополучия старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации. В: *(А.И. Савенков, отв. ред.), Материалы X Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса»* (с. 60—67). М.: Московский городской педагогический университет. URL: https://izvestia-ippo.mgpu.ru/gokova-a-v-psikhologicheskie-osobennos/ (дата обращения: 02.08.2026).
Gokova, A.V. (2023). Psychological features of the emotional well-being of older preschool children in a preschool educational organization. In: *(A.I. Savenkov, Ed.), Proceedings of the 10th All-Russian Scientific and Practical Conference "The Child in the Modern Educational Space of a Megapolis"* (pp. 60—67). Moscow: Moscow City University Publ. (In Russ.). URL: https://izvestia-ippo.mgpu.ru/gokova-a-v-psikhologicheskie-osobennos/ (viewed: 02.08.2026).

2. Изотова, Е.И., Бурлакова, И.А., Никифорова, О.В., Коршунова, Н.С. (2024). Критериальное поле и диагностические инструменты определения эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в семье и образовательной организации. *Психолого-педагогические исследования, 16*(3), 122—140. https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160308
Izotova, E.I., Burlakova, I.A., Nikiforova, O.V., Korshunova, N.S. (2024). Criteria field and diagnostic tools for determining the emotional well-being of preschool children in the family and educational organization. *Psychological-Educational Studies, 16*(3), 122—140. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160308

3. Клопотова, Е.Е., Ягловская, Е.К. (2024а). О возможностях регуляции познавательной активности старшими дошкольниками. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 47*(3), 182—206. https://doi.org/10.11621/LPJ-24-34
Klopotova, E.E., Yaglovskaya, E.K. (2024a). On the possibilities of regulating cognitive activity by older preschoolers. *Lomonosov Psychology Journal, 47*(3), 182—206. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/LPJ-24-34

4. Клопотова, Е.Е., Ягловская, Е.К. (2024б). К вопросу становления детской инициативы в раннем возрасте. В: (Т.В. Шинина, общ. ред.), *Психология САМО-стояния детей: проблемы, ресурсы, развитие, самоопределение* (с. 248—269). М.: ИНФРА-М.
Klopotova, E.E., Yaglovskaya, E.K. (2024b). On the formation of children's initiative at an early age. In: (T.V. Shinina, Ed.), *Psychology of children's self-standing: problems, resources, development, self-determination* (pp. 248—269). Moscow: INFRA-M Publ. (In Russ.).

5. Концепция дошкольного воспитания. (1989). *Дошкольное воспитание,* (5), 10—23.
The Concept of Preschool Education. (1989). *Preschool Education,* (5), 10—23. (In Russ.).

6. Крежевских, О.В. (2021). *Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации.* М.: Юрайт.
Krezhevskikh, O.V. (2021). *Developing subject-spatial environment of a preschool educational organization.* Moscow: Urait. (In Russ.).

7. *Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028.* (2022). М. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/ (дата обращения: 09.06.2024).
On approval of the federal educational program of preschool education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of November 25, 2022, no. 1028. (2022). Moscow. (In Russ.). URL: https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/ (viewed: 09.06.2024).

8. Парамонова, М.Ю., Кричевцова, Е.И., Никифорова, О.В., Бурлакова, И.А. (2025). К вопросу о психологической безопасности развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации. *Психологическая наука и образование, 30*(6), 182—193. https://doi.org/10.17759/pse.2025300611
Paramonova, M.Yu., Krichevtsova, E.I., Nikiforova, O.V., Burlakova, I.A. (2025). On the issue of the safety of the developing subject-spatial environment of a preschool educational organization. *Psychological Science and Education, 30*(6), 182—193. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2025300611

9. Толкова, Н.М., Шарик, С.М. (2022). Опыт построения развивающей предметно-пространственной среды для детской деятельности в старшей группе детского сада. *Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета,* (3), 89—94. URL: https://www.elibrary.ru/fwggkj (дата обращения: 09.06.2024).
Tolkova, N.M., Sharik, S.M. (2022). Experience of constructing a developing subject-spatial environment for children's activities in the senior group of a kindergarten. *Bulletin of the State University of Humanities and Technology,* (3), 89—94. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/fwggkj (viewed: 09.06.2024).

10. Schachter, R.E., Cutler, L., Purtell, K.M., Piasta, S.B., Ceviren, A.B., Logan, J.A.R. (2026). Activity contexts in early childhood classrooms and children's language change. *Early Childhood Education Journal, 54*(4), 2899—2910. https://doi.org/10.1007/s10643-025-02053-z

11. Sicim Sevim, B. (2025). Measuring and encouraging playfulness: The relationships of environment and social skills on play in preschool children. *SAGE Open, 15*(4), 1—16. https://doi.org/10.1177/21582440251382335

Приложение / Appendix

Описательная статистика для контрольной (N =25) и экспериментальной (N = 16) групп до и после воздействия
Descriptive statistics for the control (N = 25) and experimental (N = 16) groups before and after treatment

Шкалы /Scales	***M* ± *s***	***Me* [*LQ*; *UQ*]**	***A***	***E***
Контрольная группа / Control group (*N* = 25)				
Познавательная активность (До) / Cognitive activity (Before)	3,68 ± 1,03	4 [3; 5]	–0,03	–1,17
Познавательная активность (После) / Cognitive activity (After)	4,12 ± 0,67	4 [4; 5]	–0,13	–0,56
Эмоциональное благополучие (До) / Emotional well-being (Before)	19,48 ± 2,58	20 [18; 22]	–0,93	1,14
Эмоциональное благополучие (После) / Emotional well-being (After)	21,00 ± 1,15	22 [20; 22]	–0,71	–0,28
Экспериментальная группа / Experimental group (*N* = 16)				
Познавательная активность (До) / Cognitive activity (Before)	3,44 ± 1,03	3 [3; 4]	0,19	–0,95
Познавательная активность (После) / Cognitive activity (After)	4,19 ± 0,91	4 [3; 5]	–0,41	–1,76
Эмоциональное благополучие (До) / Emotional well-being (Before)	18,25 ± 2,72	18 [16; 20,5]	–0,05	–0,87
Эмоциональное благополучие (После) / Emotional well-being (After)	19,75 ± 2,05	20,5 [18; 21,5]	–0,46	–1,20

Примечание: «*M*» — среднее значение; «*s*» — стандартное отклонение; «*Me*» — медиана; «*LQ*» — нижний квартиль; «*UQ*» — верхний квартиль; «*A*» — асимметрия; «*E*» — эксцесс.
Note: «*M*» — mean; «*s*» — standard deviation; «*Me*» — median; «*LQ*» — lower quartile; «*UQ*» — upper quartile; «*A*» — skewness; «*E*» — kurtosis.

Информация об авторах

Ирина Анатольевна Бурлакова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития дошкольного образования, Институт развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ ИРЗАР), Москва, Российская Федерация; доцент кафедры возрастной психологии, факультет дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0313-7518, e-mail: ia.burlakova@irzar.ru

Екатерина Евгеньевна Клопотова, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии им. профессора Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования, старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация; старший научный сотрудник лаборатории дошкольного образования, Институт развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ ИРЗАР), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1975-318X, e-mail: klopotovaee@mgppu.ru

Валентина Сергеевна Масалова, младший научный сотрудник лаборатории развития дошкольного образования, Институт развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ ИРЗАР), Москва, Российская Федерация; преподаватель кафедры возрастной психологии им. профессора Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3506-0225, e-mail: vs.masalova@irzar.ru

Наталия Павловна Радчикова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация; старший научный сотрудник лаборатории дошкольного образования, Институт развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ ИРЗАР), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5139-8288, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Information about the authors

Irina A. Burlakova, Candidate of Science (Psychology), Leading Researcher, Laboratory for Preschool Education Development, Institute for Child Development, Health and Adaptation, Moscow, Russian Federation; Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0313-7518, e-mail: ia.burlakova@irzar.ru

Ekaterina E. Klopotova, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Faculty of Educational Psychology, Senior Researcher, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation; Senior Researcher, Laboratory for Preschool Education Development, Institute for Child Development, Health and Adaptation, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1975-318X, e-mail: klopotovaee@mgppu.ru

Valentina S. Masalova, Junior Researcher, Laboratory for Preschool Education Development, Institute for Child Development, Health and Adaptation, Moscow, Russian Federation; Lecturer, Department of Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Faculty of

Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3506-0225, e-mail: vs.masalova@irzar.ru

Nataly P. Radchikova, Candidate of Science (Psychology), Leading Researcher, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research “PsyDATA”, oscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation; Senior Researcher, Laboratory for Preschool Education Development, Institute for Child Development, Health and Adaptation, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002- 5139-8288, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Вклад авторов

Бурлакова И.А. — идеи исследования; написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Клопотова Е.Е. — планирование исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи.

Масалова В.С. — проведение эксперимента; сбор и анализ данных; написание и оформление рукописи.

Радчикова Н.П. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; визуализация результатов исследования; написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Irina A. Burlakova — ideas; writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Ekaterina E. Klopotova — planning of the research; annotation, writing and design of the manuscript.

Valentina S. Masalova — conducting the experiment; data collection and analysis; writing and design of the manuscript.

Nataly P. Radchikova — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; visualization of research results; writing and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Бурлакова, И.А., Клопотова, Е.Е., Масалова, В.С., Радчикова, Н.П. (2026) Познавательная активность и эмоциональное благополучие старшего дошкольника: маркеры развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации *Вестник практической психологии образования, 23(3),* 34—51.

Burlakova, I.A., Klopotova, E.E., Masalova, V.S., Radchikova, N.P. (2026) Cognitive activity and emotional well-being of an older preschooler: markers of the developing object-spatial environment of preschool educational institution *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3), 34—51.

Декларация об этике

Исследование проводилось с письменного разрешения родителей дошкольников в соответствии с договором между ДОО и родителями (законными представителями) каждого из детей.

Ethics statement

The study was conducted with the written permission of the preschool children's parents in accordance with the agreement between the preschool and the parents (legal representatives) of each of the children.

Поступила в редакцию 04.08.2026 Received 2026.08.04
Поступила после рецензирования 14.08.2026 Revised 2026.08.14
Принята к публикации 17.08.2026 Accepted 2026.08.17
Опубликована 30.09.2026 Published 2026.09.30

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 52–74.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230304
ISSN 2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 52–74.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230304
ISSN 2658-3100 (online)

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ | AXIOLOGICAL AND PERSON-CENTERED FOUNDATIONS OF COLLABORATION AND INTERACTION IN EDUCATIONAL SETTINGS

Научная статья | Original paper

Интернет-риски и родительская медиация у младших школьников: сравнение взглядов детей и родителей

Н.В. Богданович[1]✉, **Е.В. Кабардинская**[2], **Е.А. Меньшутина**[2]
[1] Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация
[2] Школа № 1315, Москва, Российская Федерация
✉ bogdanovichnv@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Интернет стал повседневной средой развития детей уже в младшем школьном возрасте, однако данных о том, как сами дети и их родители видят интернет-риски и родительскую медиацию, пока немного. Недооценка реальных рисков со стороны взрослых затрудняет разработку эффективных профилактических программ. **Цель.** Сравнить представления детей младшего школьного возраста и их родителей об интернет-рисках и выраженности родительской медиации. **Гипотеза.** Дети младшего школьного возраста и их родители по-разному воспринимают основные интернет-риски и выраженность различных типов родительской медиации. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 24 ученика 3-х классов одной московской школы (M = 9,12 года) и 26 родителей (M = 40,23 года). Использовались опросники для детей и родителей (онлайн-активность, интернет-риски, родительская медиация), а также краткий вариант «Индекса цифровой компетентности» Г.У. Солдатовой и соавторов. Для сравнения показателей медиации применялся t-критерий Уэлча, для сравнения частот интернет-рисков — точный критерий Фишера ($p < 0,05$). **Результаты.** Дети значительно чаще, чем родители, сообщали о столкновении с сообщениями ненависти к группам людей и мошенничеством/обманом, а также отмечали интимные сообщения и нежелательные предложения. Родители оценивали выраженность активной, ограничительной медиации и мониторинга выше, чем это отражалось в ответах детей, тогда как по совместной медиации различий не выявлено. **Выводы.** Гипотеза о расхождении взглядов детей и родителей на

© Богданович Н.В., Кабардинская Е.В., Меньшутина Е.А. 2026

CC-BY-NC

интернет-риски и родительскую медиацию получила частичное подтверждение. Дети чаще сталкиваются с агрессивным и обманным онлайн-контентом, чем предполагают родители, которые при этом оценивают высоко выраженность собственных регулирующих стратегий. Рекомендуется ориентировать психолого-педагогические программы на развитие цифровой компетентности детей и повышение информированности родителей о реальном спектре интернет-рисков, а также активнее включать школу в профилактику цифровых угроз.

Ключевые слова: интернет-риски, цифровая компетентность, родительская медиация, младший школьный возраст, профилактика

Для цитирования: Богданович, Н.В., Кабардинская, Е.В., Меньшутина Е.А. (2026). Интернет-риски и родительская медиация у младших школьников: сравнение взглядов детей и родителей. *Вестник практической психологии образования, 23*(3), 52—74. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230304

Internet risks and parental mediation in younger schoolchildren: comparing the views of children and parents

N.V. Bogdanovich[1]✉, **E.V. Kabardinskaya** [2], **E.A. Menshutina** [2]
[1] Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
[2] School No. 1315, Moscow, Russian Federation
✉ bogdanovichnv@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. The Internet has become a daily environment for children's development since early school age, but there is still little data on how children and their parents view Internet risks and parental mediation. Underestimating the real risks from adults makes it difficult to develop effective prevention programs. **Objective.** To compare the views of primary school children and their parents about Internet risks and the severity of parental mediation. **Hypothesis.** Primary school children and their parents perceive the main Internet risks and the severity of various types of parental mediation differently. **Methods and materials.** The study involved 24 3rd grade students from a Moscow school (M = 9.12 years) and 26 of their parents (M = 40,23 years). We used questionnaires for children and parents (online activity, Internet risks, parental mediation), as well as a short version of the "Digital Competence Index" by G.U. Soldatova and co-authors. Welch's t criterion was used to compare mediation indicators, and Fisher's exact criterion ($p < 0.05$) was used to compare Internet risk frequencies. **Results.** Children were significantly more likely than their parents to report encountering hate messages against groups of people and fraud/deception, as well as intimate messages and unwanted offers. Parents rated the severity of active,

restrictive mediation and monitoring higher than it was reflected in the children's responses, while there were no differences in joint mediation. **Conclusions.** The hypothesis of a divergence of views between children and parents on Internet risks and parental mediation has been partially confirmed. Children are more likely to encounter aggressive and deceptive online content than parents assume, who overestimate the severity of their own regulatory strategies. It is recommended to focus psychological and pedagogical programs on the simultaneous development of children's digital competence and raising parents' awareness of the real range of Internet risks, as well as to involve schools more actively in the prevention of digital threats.

Keywords: Internet risks, digital competence, parental mediation, primary school age, prevention

For citation: Bogdanovich, N.V., Kabardinskaya, E.V., Menshutina, E.A. (2026). Internet risks and parental mediation in younger schoolchildren: comparing the views of children and parents. *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3)*,* 52—74. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2026230304

Введение

Быстрое распространение цифровых технологий приводит к тому, что интернет становится повседневной средой развития детей уже в младшем школьном возрасте, однако эмпирических данных о цифровой социализации именно этой возрастной группы по-прежнему недостаточно. Особенно мало работ, в которых сравниваются представления о рисках и онлайн-поведении у детей и их родителей на основе ответов самих респондентов, тогда как такие данные необходимы для разработки адресных профилактических программ, ведь их возрастная уязвимость становится причиной их высокой виктимности (Медведева, 2025).

В своей работе мы опираемся на исследования Г.У. Солдатовой, которая большое внимание уделяет вопросам цифровой компетентности родителей, а также детей (в основном подросткового возраста) и понимает ее как «основанную на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности» (Солдатова и др., 2013, с. 4). Вместе с тем в рамках ее концепции активно разрабатывается проблема родительской медиации как «способов и форм участия родителей в онлайн-активности детей» (Солдатова, Львова, 2018, с. 29).

Большинство исследований посвящено подросткам (Корниенко и др., 2025; Солдатова и др., 2013; Солдатова, Львова, 2018; Mayen, Camerini, 2025; Stanić, 2024) и, в меньшей степени, дошкольникам (Денисенкова, Тарунтаев, Федоров, 2023; Клопова и др., 2022; Смирнова, Смирнова, Шеина, 2019; Bayar, Kulaksız, Toran, 2025), тогда как младшие школьники чаще выступают как группа сравнения (Солдатова и др., 2022; Солдатова,

Теславская, 2019). При этом данный возраст отличается уникальным сочетанием, с одной стороны, растущей самостоятельности в цифровой среде, а с другой стороны, еще относительно высокой значимости взрослых, что может повысить эффективность профилактики трудностей, которые ждут в подростковом возрасте.

Мы исходим из понимания профилактики как направления деятельности специалиста, целью которой является «предупреждение отклонений в развитии и поведении через создание ресурсных условий для успешного формирования и развития личностных ресурсов, способствующих преодолению различных трудных жизненных ситуаций и влияющих на повышение устойчивости к неблагоприятным факторам» (Богданович, Делибалт, 2025а, с. 3). В контексте цифровой среды это предполагает работу со всеми ключевыми субъектами: самими детьми, их родителями и учителями (Богданович, Делибалт, 2025б). Настоящее исследование рассматривается как начальный этап разработки психолого-педагогической профилактической программы.

Цель исследования — сравнение представления детей младшего школьного возраста и их родителей об интернет-рисках и выраженности родительской медиации.

Основной гипотезой стало то, что дети младшего школьного возраста и их родители по-разному воспринимают основные интернет-риски и выраженность различных типов родительской медиации.

Материалы и методы

Выборку исследования составили 50 человек. В группу детей вошли 24 ребенка младшего школьного возраста (M = 9,12 года) — ученики 3-х классов государственной средней образовательной школы: 16 девочек (66,67%) и 8 мальчиков (33,33%). Родительскую группу составили 26 человек (M = 40,23 года): 23 женщины (88,46%) и 3 мужчины (11,54%). Все родители имеют высшее образование, большинство состоят в браке (84,6%) и заняты в различных профессиональных сферах; только два респондента (7,7%) работают в сфере информационных технологий. Чуть более чем у трети родителей в семье растет единственный ребенок (38,4%), еще у трети — двое детей (30,8%), а у оставшейся части респондентов — трое детей (30,8%).

Исследование детей проходило в школе, родители отвечали дома. В качестве методик использовались опросники для детей и родителей (онлайн-активность, интернет-риски, родительская медиация), а также краткий вариант «Индекса цифровой компетентности» (Солдатова и др., 2013) для оценки знаний, умений, мотивации и ответственности в сферах работы с контентом, коммуникации, потребления и техносферы.

Статистическая обработка данных проводилась в два этапа. На первом этапе сравнивались показатели родительской медиации у детей и родителей по четырем шкалам: активная медиация, совместная медиация, мониторинг (наблюдение) и ограничительная медиация. Для независимых выборок использовался t-критерий Уэлча, что позволило корректно сравнивать группы при возможных различиях дисперсий.

На втором этапе анализировались различия между группами детей и родителей по частоте выбора различных интернет-рисков. Поскольку данные представляли собой категориальные частоты, для сравнения использовался точный критерий Фишера; его применение обусловлено малым объемом выборок и наличием низких ожидаемых частот и нулевых значений в отдельных ячейках.

Уровень статистической значимости во всех анализах задавался как $p < 0,05$.

Результаты

В результате исследования было подтверждено, что для детей интернет — это их повседневная реальность (все дети говорят об использовании интернета), но в установленное безопасное для здоровья время работы с электронными устройствами (Рекомендации Роспотребнадзора…, 2026) укладывается меньше половины детей (46%) (рис. 1). 73,1% родителей считают, что их дети проводят до двух часов в день в среднем. Соответственно, больше 2 часов — 19,2%, из них более 3 часов — 7,7%.

Основное устройство для входа в интернет-среду — мобильный телефон (58,33%), но еще используется планшет (20,83%), примерно такие же данные у родителей (62% и 15% соответственно). Однако оба типа девайсов — персональные мобильные устройства, что делает контроль со стороны родителей более сложным, тем более что свободный доступ к гаджетам предоставляет больше трети родителей (38%), частично ограничивают больше половины (54%), сильно ограничивают — 8%. Правда, по большей части дети используют интернет дома (91%; остальные ответили «везде»), чуть больше трети — в присутствии взрослых, хотя столько же детей (37,5%) делают это самостоятельно. Так, возможности для родительской медиации есть, но уже чувствуется приближение подросткового возраста, когда дети будут обходить родительский контроль.

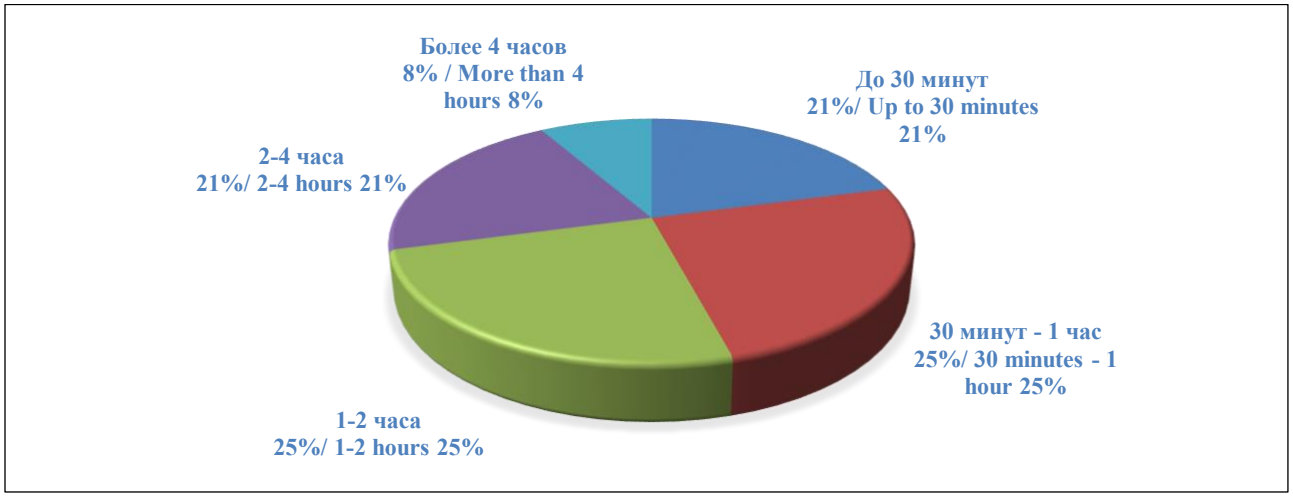


Рис. 1. Время в сети в день (восприятие детей) (N = 24)
Fig. 1. Online time per day (children's perception) (N = 24)

Как можно увидеть на рис. 2, большая часть младших школьников отдает предпочтение общению, просмотру видео, онлайн-играм, прослушиванию музыки и поиску информации для школы. Однако есть и онлайн-покупки, и создание различного контента, так что в этом младшие школьники не сильно отстают от подростков. Большинство имеет свой собственный аккаунт в социальных сетях (62,5%), из них 33,33% даже не один.

Если посмотреть на распределение активности по полу, то мальчики чаще ищут информацию в интернете, общаются с искусственным интеллектом, а девочки совершают покупки и создают контент. Просмотр видео, общение и игры оказались примерно на одном уровне и у мальчиков, и у девочек. Правда, сразу нужно отметить, что это скорее тенденции из-за небольшого размера выборки.

Что касается киберугроз, то и дети, и их родители с ними уже сталкивались. Однако не все риски одинаково осознаются детьми и взрослыми.

Младшие школьники уверены в своих навыках, особенно в защите личной информации (высоко оценили свои знания 79,17% респондентов, о частичной осведомленности заявили 12,5%), чуть менее уверены они в определении надежности данных (могут легко ее проанализировать 50% учеников, о сложностях в этом вопросе сообщили 25%). На вопрос о том, просил ли поделиться личной информацией (имя, адрес, телефон, фото) человек из интернета, 8 человек (33,33%) ответили положительно, но отрицают, что делились.

При ответе на вопрос о том, видели ли они когда-нибудь в интернете контент, который их беспокоил или расстроил, 41,67% детей ответили отрицательно. Однако анализ ответов на дальнейшие вопросы показал, что только 2 человека не сталкивались хотя бы с одной угрозой. Причем один из них написал, что при столкновении с угрозой не поделится этой информацией ни с кем.

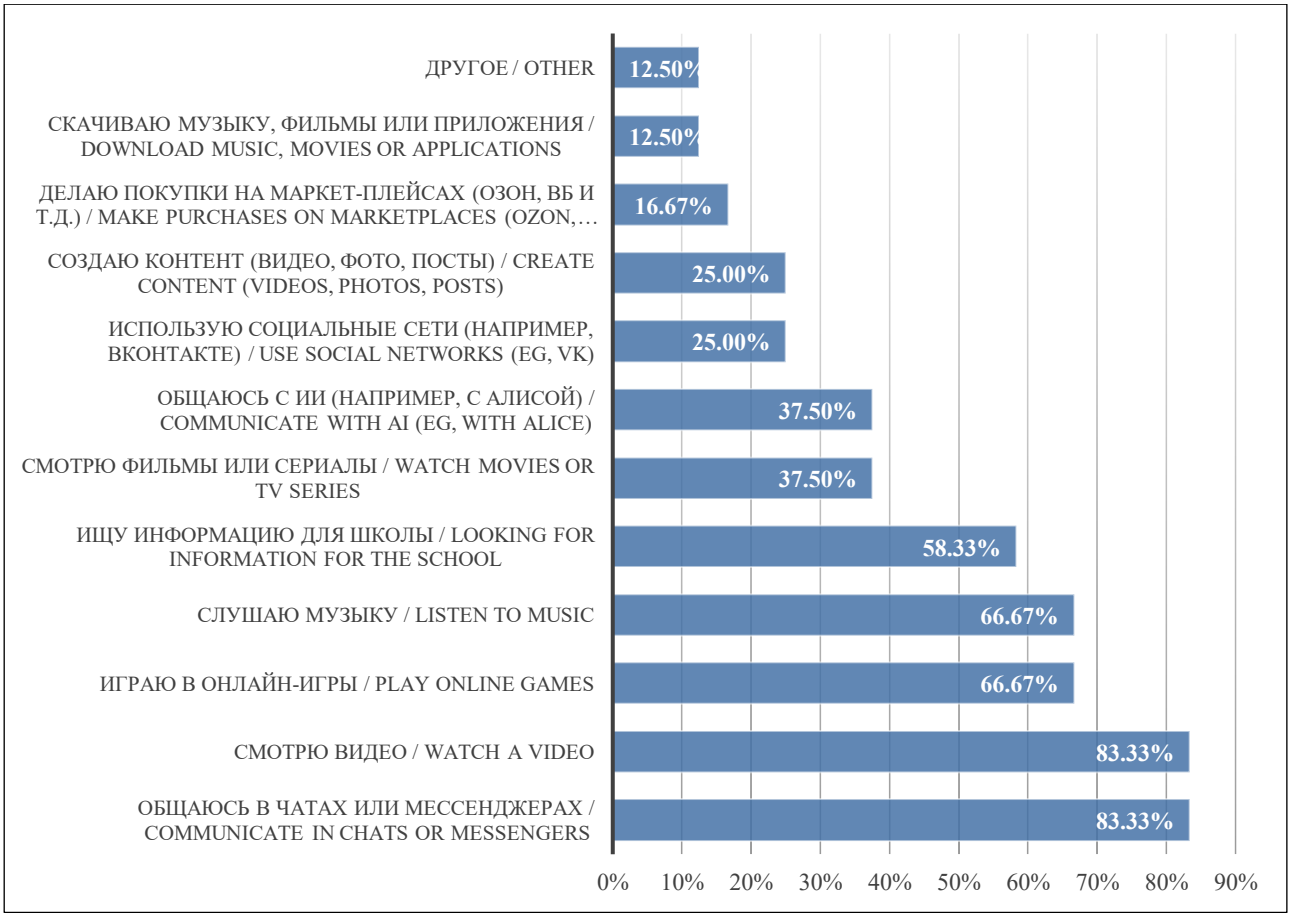


Рис. 2. Виды активности в интернете (дети) (N = 24)
Fig. 2. Types of online activity (children) (N = 24)

Самыми распространенными признаваемыми угрозами (рис. 3) оказались встреча с мошенниками (58,33%) и столкновение с сообщениями ненависти или дискриминации (расизм, национализм и т. д.) (58,33%). Контент с насилием (драки, нападения, кровь и т. д.) видели 37,5% детей. В том, что становились объектом кибербуллинга или слышали, что другие им становились, признались немногие (25% и 12,5% соответственно). Четверть младших школьников видели контент о самоповреждениях или суицидах.

Обратим внимание, что у детей есть риски становления жертвами кибердомогательства (больше трети младших школьников (41,67%) имеют «виртуальных» друзей (с которыми не встречались лицом к лицу), почти у 10% школьников есть готовность с ними встречаться, 29,17% — получали (хоть и редко) сообщения с сексуальным подтекстом).

Почти такой же процент получили риски, связанные с вирусами (33,33%). Возможно, это связано с тем, что дети в основном используют мобильные телефоны, где угроза вирусов не столь распространена, как в ситуации использования компьютеров/ноутбуков.

Про столкновение с различными угрозами в интернете младшие школьники предпочитают делиться в основном с родителями (62,5%). Четверть детей никому об этом не рассказывает. Интересно, что с друзьями поделятся всего 12,5%, при этом учителей никто не указал. Это подчеркивает как ресурс семьи, так и недооцененную роль школы в системе профилактики.

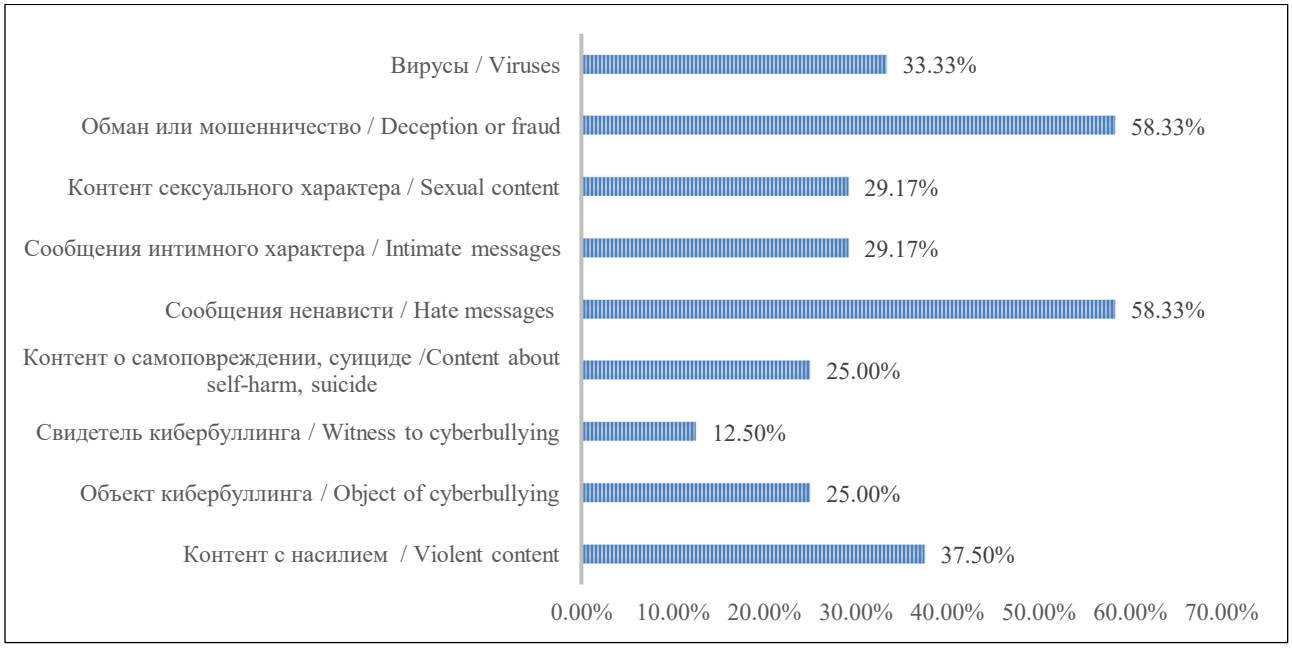


Рис. 3. Интернет-риски у детей (N = 24)
Fig. 3. Internet risks (children) (N = 24)

При анализе рисков для детей в интернет-среде (рис. 4) можно увидеть, что наибольшую озабоченность родителей вызывают признаки киберзависимого поведения (потеря контроля времени, проблемы со сном). На втором месте контент о лекарствах, алкоголе и табаке, на третьем — риск того, что кто-то может контролировать поведение ребенка из интернета. Эти риски, по-видимому, связаны с опасностью вовлечения детей в противоправную деятельность и с распространением наркотических средств. Проблема кибербуллинга оказывается одинаково значима с проблемами передачи личной информации и пропаганды ненависти (но не достигает даже 10%). Мошенничество по мнению родителей также мало затронуло детей (всего 11,54%). Интересно, что проблема онлайн-домогательства не так сильно тревожит родителей, как получение порнографического материала (т. е. шокирующего контента).

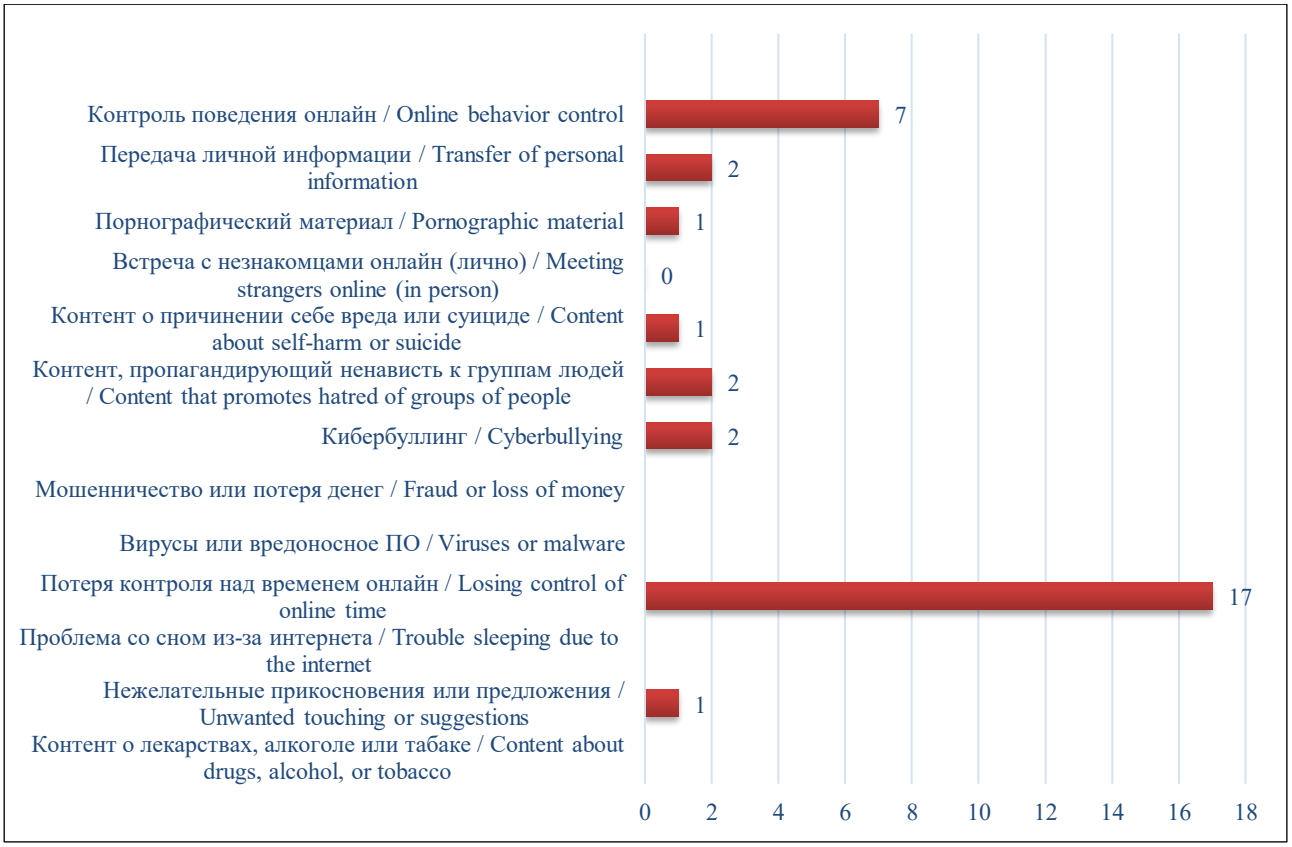


Рис. 4. Интернет-риски детей (восприятие родителей) (N = 24)
Fig. 4. Children's Internet risks (parents' perception) (N = 24)

Если сравнить риски детей (рис. 3) и представления о них родителей (рис. 4), то можно увидеть расхождения почти по всем категориям: детей гораздо больше волнуют вопросы мошенничества, чем родителей, с кибербуллингом они встречаются чаще, чем думают родители (почти в 2 раза). Но особенно впечатляет, что дети гораздо больше отмечают сообщения ненависти или дискриминацию (расизм, национализм и т. д.) в интернете, чем об этом знают родители, хоть дети и помечают, что видят их редко.

Отдельно измерялась воспринимаемая родительская медиация. Всего у одного ребенка было зафиксировано преобладание ограничительного типа (установление запретов, фильтров, лимитов времени и правил доступа к медиаконтенту), показатели которого, однако, находятся практически на одном уровне с активной медиацией (2,83 и 2,75 балла соответственно). У большинства детей (42%) преобладает совместный тип, когда дети и родители вместе смотрят различный контент, а также играют и пользуются медиа. Треть детей отмечает активный тип медиации у своих родителей — это означает, что родители обсуждают с ребенком контент, объясняют его значение и причины разрешений или ограничений.

Родители предпочитают активную родительскую медиацию, предполагающую наставничество, обсуждение, поддержку и ориентирование в возможностях интернета. Совместная медиация и мониторинг (наблюдение) выбираются намного реже. Запретительную медиацию родители не выбирают как предпочтительную.

Если сравнивать родительскую медиацию и ее восприятие детьми, то наблюдается частичное расхождение: дети гораздо больше обращают внимание на совместное использование и активную медиацию, а родители предпочитают мониторинг (наблюдение). И только в восприятии ограничительной медиации схожая картина.

Для подтверждения выдвинутых гипотез была проведена статистическая обработка полученных результатов. По шкале «активная медиация» показатели у родителей были значимо выше, чем у детей, что указывает на более выраженное использование этой стратегии родителями. По шкале «совместная медиация» статистически значимых различий между группами не выявлено, хотя у детей отмечалось несколько более высокое среднее значение. По шкале «мониторинг (наблюдение)» родители демонстрировали значительно более высокие значения, чем дети. Аналогично, по шкале «ограничительная медиация» у родителей показатели были выше, чем у детей.

Для анализа различий между группами родителей и детей использовались данные о частоте выбора различных интернет-рисков. На предварительном этапе исходные формулировки рисков в двух выборках были сопоставлены и унифицированы по смыслу. В строгий сравнительный анализ были включены только те категории, которые имели прямое или близкое семантическое соответствие в обеих группах: порнографический/сексуальный контент, контент о самоповреждении/суициде, ненависть к группам людей, мошенничество/обман и вирусы/вредоносное программное обеспечение (ПО). Такой подход позволил обеспечить сопоставимость категорий и избежать некорректного объединения нерелевантных позиций.

В ходе анализа было установлено, что дети значительно чаще, чем родители, отмечали риски, связанные с ненавистью к группам людей, с мошенничеством/обманом, а также по категориям «порнографический/сексуальный контент» и «контент о самоповреждении/суициде». Различия по этим категориям были статистически значимыми.

По категории «вирусы/вредоносное ПО» статистически значимых различий между группами не обнаружено.

Дополнительно был проведен нечеткий смысловой анализ для категорий, не имевших полного терминологического соответствия между группами. В этой части анализа дети статистически значимо чаще, чем родители, указывали на интимные сообщения/нежелательные предложения и на кибербуллинг.

Таким образом, дети в большей степени, чем родители, акцентировали внимание на рисках, связанных с агрессивным, обманным и потенциально вредоносным онлайн-контентом.

Обсуждение результатов

По результатам исследования можно констатировать, что младшие школьники активно используют интернет-пространство и по интересам приближаются к подросткам. Однако для них все еще очень важна совместная деятельность с родителями, хотя часть их интернет-активности не видна взрослым. Но и родители, и дети низко оценивают ограничительную медиацию, хотя ее роль в ограждении детей от рисков подчеркивают и зарубежные исследования (Banić, Orehovački, 2024).

В настоящем исследовании получены результаты о том, что многие виды риска (киберагрессия, кибердомогательства и т. д.) стартуют не в подростковом возрасте, а как минимум уже в младшем школьном. Значит, нужны методические разработки, которые бы позволяли родителям, учителям и специалистам системы профилактики проводить профилактическую работу до наступления подросткового кризиса, когда роль взрослых перестает быть такой значимой, как раньше.

После проведения исследования в ГБОУ «Школа № 1315» для учеников третьих классов был организован классный час на тему «Код доступа — Безопасность» (Кабардинская, 2026; Приложение). Ребята с большим интересом обсуждали вопросы безопасного поведения в интернете, активно участвовали в заданиях, предложенных в ходе данного мероприятия, задавали вопросы и делились собственным опытом, а также историями из жизни своих близких. По итогам данного мероприятия была составлена памятка с основными правилами цифровой безопасности, которой третьеклассники решили поделиться с другими учениками начальной школы, чтобы каждый мог уверенно и безопасно пользоваться интернетом, избегая возможных ловушек.

Заключение

В исследовании были сопоставлены представления младших школьников и их родителей об интернет-рисках и родительской медиации. Дети сообщили о более частом столкновении с агрессивным и обманным онлайн-контентом, включая сообщения ненависти к группам людей, попытки мошенничества, суицидальный и сексуализированный контент, тогда как родители существенно недооценивали распространенность этих угроз у своих детей. В то же время родители оценивали выраженность активной, ограничительной медиации и мониторинга (наблюдения) выше, чем это отражалось в ответах детей, тогда как по совместной медиации значимых различий не выявлено.

Полученные результаты частично подтверждают исходную гипотезу о расхождении взглядов детей и родителей на интернет-риски и родительскую медиацию. Для профилактики виктимности важно, что большинство детей готовы обращаться к родителям при столкновении с угрозами в сети, однако часть значимых рисков остается для взрослых «невидимой», включая мошенничество, сообщения ненависти и отдельные формы онлайн-домогательства. Это подчеркивает необходимость программ, направленных одновременно на развитие цифровой компетентности детей и повышение осведомленности родителей о реальном спектре детских онлайн-рисков, а также использования уже

существующих методических ресурсов по профилактике, таких как «Навигатор профилактики социальных рисков детства в цифровой среде» (Богданович и др., 2025).

Практически значимым представляется усиление роли школы как участника профилактики: результаты показывают, что дети не склонны обсуждать цифровые угрозы с учителями, а родители считают, что в школе должны быть уроки безопасного использования интернета. Перспективной представляется разработка и апробация психолого-педагогических программ, включающих работу с детьми, родителями и педагогами, а также дальнейший мониторинг цифровой социализации младших школьников с учетом появления новых технологий, включая инструменты искусственного интеллекта, для чего необходимо разрабатывать новые методики, в том числе и на цифровую компетентность (Талай, 2023).

Ограничения. Ограничения исследования связаны с небольшим объемом выборки, участием учащихся одной московской школы и преобладанием в родительской группе матерей, что снижает возможности обобщения результатов.

Limitations. The limitations of the study are related to the small sample size, the participation of students from one Moscow school, and the predominance of mothers in the parent group, which reduces the possibility of generalizing the results.

Список источников / References

1. Богданович, Н.В., Делибалт, В.В. (2025a). *Девиантное онлайн-поведение: как распознать и что делать? Учебно-методическое пособие по работе с рисками отклоняющегося поведения в Интернете в рамках сети подростковых центров «Подростки России».* М.: МГППУ. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dob2025/dob2025.pdf (дата обращения: 19.04.2026).
   Bogdanovich, N.V., Delibalt, V.V. (2025a). Deviant online behavior: how to recognize and what to do? Educational manual on working with deviant behavior risks on the Internet within the network of adolescent centers “Teenagers of Russia”. Moscow: MSUPE. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dob2025/dob2025.pdf (viewed: 19.04.2026).
2. Богданович, Н.В., Делибалт, В.В. (2025b). Психологическая профилактика онлайн-девиантного поведения подростков. В: *Организация профилактической работы с подростками, имеющими деструктивную идеологию: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 30 мая 2025 года* (с. 13—17). М.: Московская академия Следственного комитета РФ им. А.Я. Сухарева. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_85987272_95698525.pdf (дата обращения: 19.04.2026).
   Bogdanovich, N.V., Delibalt, V.V. (2025b). Psychological prevention of deviant online behavior in adolescents. In: *Organization of preventive work with adolescents with destructive ideology: proceedings of the All-Russian scientific and practical conference, Moscow, May 30, 2025 (pp. 13—17).* Moscow: Moscow Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation named after A.Ya. Sukharev. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_85987272_95698525.pdf (viewed: 19.04.2026).

3. Богданович, Н.В., Делибалт, В.В., Дозорцева, Е.Г., Дворянчиков, Н.В. (2025). *Навигатор профилактики социальных рисков детства в цифровой среде. Версия 1.0.* М.: МГППУ. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/npsrcde2025/contents (дата обращения: 19.04.2026).
Bogdanovich, N.V., Delibalt, V.V., Dozortseva, E.G., Dvoryanchikov, N.V. (2025). *Navigator for the prevention of social risks of childhood in the digital environment. Version 1.0.* Moscow: MSUPE. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/npsrcde2025/contents (viewed: 19.04.2026).

4. Денисенкова, Н.С., Тарунтаев, П.И., Федоров, В.В. (2023). Адаптация опросника родительского посредничества детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н. Элиас на российской выборке родителей старших дошкольников. *Психолого-педагогические исследования, 15*(3), 96—114. https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150307
Denisenkova, N.S., Taruntaev, P.I., Fedorov, V.V. (2023). Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N. Elias on a Russian Sample of Parents of Older Preschoolers. *Psychological-Educational Studies, 15*(3), 96—114. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150307

5. Кабардинская, Е.В. (2026). *План занятия «Код доступа — Безопасность». План урока №7 для 3 класса [План урока]*. Учи.ру. URL: https://uchi.ru/podgotovka-k-uroku/activity_class_hours/3-klass/division-1365_tekhnika-bezopasnosti-v-shkole-doma-i-v-obshchestvennykh-mestakh/lesson-18114_opasnaya-druzhba-internet/lesson_plan-127733 (дата обращения: 25.05.2026).
Kabardinskaya, E.V. (2026). *Lesson plan. Access code — Safety. Lesson plan No. 7 for Grade 3.* Uchi.ru. (In Russ.). URL: https://uchi.ru/podgotovka-k-uroku/activity_class_hours/3-klass/division-1365_tekhnika-bezopasnosti-v-shkole-doma-i-v-obshchestvennykh-mestakh/lesson-18114_opasnaya-druzhba-internet/lesson_plan-127733 (viewed: 25.05.2026).

6. Корниенко, Д.С., Руднова, Н.А., Смирнова, Я.К., Калимуллин, А.М., Семенов, Ю.И. (2025). Цифровые предпочтения старших подростков: проблемы онлайн-активности и роль социальной поддержки. *Социальная психология и общество, 16*(2), 78—95. https://doi.org/10.17759/sps.2025160206
Kornienko, D.S., Rudnova, N.A., Smirnova, Ya.K., Kalimullin, A.M., Semenov, Yu.I. (2025). Digital media preferences in late adolescence: challenges of online engagement and the importance of social support. *Social Psychology and Society, 16*(2), 78—95. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/sps.2025160206

7. Медведева, А.С. (2025). Сексторция в сети Интернет: реакции несовершеннолетних и их уязвимость. *Психология и право, 15*(3), 78—89. https://doi.org/10.17759/psylaw.2025150306
Medvedeva, A.S. (2025). Sextortion on the Internet: reactions of minors and their vulnerability. *Psychology and Law, 15*(3), 78—89. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psylaw.2025150306

8. *Рекомендации Роспотребнадзора по работе с гаджетами для школьников.* (2026). М.: Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия

человека. URL: https://www.rospotrebnadzor.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=30657 (дата обращения: 19.04.2026).
Recommendations of Rospotrebnadzor on the use of gadgets for schoolchildren. (2026). Moscow: Federal Service for Surveillance on Consumer Rights Protection and Human Wellbeing. (In Russ.). URL: https://www.rospotrebnadzor.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=30657 (viewed: 19.04.2026).

9. Смирнова, Е.О., Смирнова, С.Ю., Шеина, Е.Г. (2019). Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий. *Современная зарубежная психология, 8*(4), 79—87. https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080408
Smirnova, E.O., Smirnova, S.Yu., Sheina, E.G. (2019). Parental strategies in children's use of digital technologies. *Journal of Modern Foreign Psychology, 8*(4), 79—87. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080408

10. Солдатова, Г.У., Львова, Е.Н. (2018). Особенности родительской медиации в ситуациях столкновения подростков с онлайн-рисками. *Психологическая наука и образование, 23*(3), 29—41. https://doi.org/10.17759/pse.2018230303
Soldatova, G.U., L'vova, E.N. (2018). Adolescents Encountering Online Risks: Characteristics of Parental Mediation. *Psychological Science and Education, 23*(3), 29—41. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2018230303

11. Солдатова, Г.У., Нестик, Т.А., Рассказова, Е.И., Зотова, Е.Ю. (2013). *Цифровая компетентность подростков и родителей: Результаты всероссийского исследования.* М.: Фонд Развития Интернет.
Soldatova, G.U., Nestick, T.A., Rasskazova, E.I., Zotova, E.Yu. (2013). *Digital competence of adolescents and parents: Results of an all-Russian study.* Moscow: Internet Development Foundation. (In Russ.).

12. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И., Вишнева, А.Е., Теславская, О.И., Чигарькова, С.В. (2022). *Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие.* М.: Акрополь. URL: https://psy.su/feed/10617/ (дата обращения: 19.04.2026).
Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I., Vishneva, A.E., Teslavskaya, O.I., Chigarkova, S.V. (2022). *Born digital: family context and cognitive development.* Moscow: Akropol. (In Russ.). URL: https://psy.su/feed/10617/ (viewed: 19.04.2026).

13. Солдатова, Г.У., Теславская, О.И. (2019). Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. *Национальный психологический журнал, 4*(36), 12—27. https://doi.org/10.11621/npj.2019.0402
Soldatova, G.U., Teslavskaya, O.I. (2019). Using digital technology in families with children of preschool and primary school age. *National Psychological Journal, 4*(36), 12—27. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/npj.2019.0402

14. Талай, Ю.В. (2023). Критерии, показатели и уровни сформированности цифровой компетентности младших школьников. В: *Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики: Сб. материалов Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 25 октября 2023 года* (с. 169—173). Чебоксары: Среда. https://doi.org/10.31483/a-10541
Talaj, Ju.V. (2023). Criteria, indicators and levels of digital competence formation in primary school children. In: *Primary education in the new reality: development directions, current issues, best practices: Proceedings of the International scientific and practical conference, Cheboksary, October 25, 2023* (pp. 169—173). Cheboksary: Sreda. (In Russ.). https://doi.org/10.31483/a-10541
15. Bayar, M.E., Kulaksız, T., Toran, M. (2025). How does parental media mediation regulate the association between digital parental awareness and the parent-child relationship? *Early Childhood Education Journal*, 554, 773—787. https://doi.org/10.1007/s10643-025-01879-x
16. Banić, L., Orehovački, T. (2024). A comparison of parenting strategies in a digital environment: A systematic literature review. *Multimodal Technologies and Interaction, 8*(4), Article 32. https://doi.org/10.3390/mti8040032
17. Mayen, S., Camerini, A.L. (2025). Exploring parental mediation trajectories and their associations with mental health and autonomy in adolescents: A latent transition analysis. *New Media & Society.* Advance online publication.
18. Stanić, L. (2024). From restrictions to awareness: Examining the varied relationship between mediation strategies and parental awareness of adolescents' online sexual experiences across age groups. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 18*(4), Article 1. https://doi.org/10.5817/CP2024-4-1

Приложение / Appendix

Классный час для учеников 3 класса «Код доступа — Безопасность»
Class hour for 3rd-grade students: "Access Code — Safety"

Актуальность

Рост числа несовершеннолетних пользователей сети Интернет делает проблему их информационной безопасности особенно острой. Несмотря на то, что компьютер стал для ребенка незаменимым помощником в учебе, он несет и угрозы физическому и моральному здоровью детей. В связи с этим ключевая задача — защитить подрастающее поколение от вредной информации через обучение их правилам безопасного отбора и использования контента.

Цели занятия:

1. Понять, что такое интернет и зачем он нужен.
2. Усвоить простые правила безопасности и этикета онлайн.

3. Научиться распознавать ситуации, требующие помощи взрослого.
4. Развивать навыки сотрудничества и творческого самовыражения.
5. Развивать кругозор.

Планируемые результаты:

1. ***Предметные*:** формирование у детей навыков безопасного поведения в Интернете, умения распознавать угрозы и оценивать безопасность сетевых ресурсов.
2. ***Метапредметные*:**
   - *личностные*: развитие навыков управления учебной деятельностью, внимания, памяти, мышления и воспитание гуманизма, трудолюбия и целеустремленности;
   - *регулятивные:* умение оценивать правильность выполнения действий при работе в Интернете;
   - *познавательные:*
     - общеучебные: поиск и выделение необходимой информации;
     - логические: выстраивание логической цепи рассуждений;
   - *коммуникативные:* умение высказывать свое мнение, обосновывать его, приводить аргументы.

Формы организации познавательной деятельности обучающихся: коллективная, индивидуальная, групповая.

Форма проведения: классный час.

Возрастная аудитория: учащиеся 3-4 классов, начальной школы.

Оборудование и материалы:

1. Карточки с иллюстрациями разных онлайн-ситуаций (безопасные/опасные).
2. Большой плакат или картон с надписью «Правила сети» и пустые секции для добавления правил.
3. Наклейки, фломастеры, цветные карандаши, ножницы, клей.
4. Раздаточные карточки со сценками для ролей (2–3 персонажа: ребенок, друг, взрослый).
5. Листы формата А4 с шаблонами «Мой интернет-дом» (плакаты для творчества).
6. Презентационные картинки или короткая сказка на тему интернет-безопасности (1-2 страницы).

Ход классного часа:

1. Организационный момент

— Ребята! Сегодня у нас необычный разговор, чтобы наш классный час прошел интересно и полезно, возьмем в руки свое хорошее настроение и поделимся им с соседом по парте. Готовы? Тогда начинаем!

2. Мотивация. Сообщение темы и целей занятия

— Сегодня, войдя в класс, я заметила на своем столе загадочный конверт с надписью: *«Открывать только самым умным»*. Как вы думаете, это послание адресовано нам? Давайте в него заглянем.

Оборудование: *в конверте лежат карточки с изображением предметов: старая мышка (символ кликов), игрушечный замок (пароль), очки (поиск информации), маска (анонимность в сети).*

— Подумайте, с чем могут быть связаны эти предметы? О чем пойдет разговор на нашем занятии? Трудно, тогда послушайте загадку:

«Есть такая сеть на свете
Ею рыбу не поймать.
В нее входят даже дети,
Чтоб общаться иль играть.
Информацию черпают,
И чего здесь только нет!
Как же сеть ту называют?
Ну, конечно ж ... (интернет)».

— Интернет все глубже проникает в нашу жизнь, и так важно научиться пользоваться его возможностями, не причиняя вреда ни себе, ни окружающим. Нам предстоит разобраться в следующих вопросах: что такое интернет? Что можно там делать? Что может быть опасно?

3. Актуализация

— Послушайте историю:

«В одной самой обычной школе, где пахло мелом и булочками из столовой, учился самый обычный третьеклассник по имени Саша. Как и любой современный мальчишка, он души не чаял в безграничном мире интернета, где его ждали захватывающие игры и веселые видеоролики. Но вот незадача: в стенах школы с этим волшебным миром приходилось расставаться. Это было самое суровое правило, которое Саша никак не мог принять.

И вот, ранним утром, переступив порог школы, Саша уже заранее грустил. В его кармане лежал молчащий телефон, а в голове роились мысли о том, что впереди целых пять долгих уроков — целая вечность без привычных «лайков» и новых уровней. Ему казалось, что день будет серым и бесконечно скучным.

Но кто бы мог подумать, что именно сегодня эта самая обычная школа приготовила для него нечто совершенно особенное? Войдя в школу, Саша юркнул в гардероб, мечтая о последних минутах в сети перед уроками. Но вместо телефона его внимание приковал к себе странный символ на стене. Кьюар-код. Он манил, обещал что-то необычное. Саша направил на него камеру, экран озарился ярким светом, и... реальность исчезла.

Саша шагнул вперед и замер. Перед ним стоял странный человечек, похожий на персонажа из компьютерной игры. Его силуэт слегка мерцал.

— Куда это я попал? — выдохнул мальчик. Человечек приветливо улыбнулся:

— Ты просканировал код перехода. Добро пожаловать в Пиксельград! Мы здесь — эксперты по цифровой безопасности. И, кажется, тебе предстоит пройти наш квест: три станции, чтобы узнать, как остаться в безопасности онлайн. Готов?»

— А вы, ребята, готовы вместе с Сашей выполнить задания квеста и узнать секреты безопасности в интернете?

Первая станция — Площадь Фактов

— На площади стоял Крошка Фейк, который раскладывал на витринах объявления: «Это правда!» и «Это правда тоже!», и все выглядело одинаково. Он предложил Саше сыграть с ним в игру «Правда или ложь».

Игра «Правда или ложь» - подумай правда ли это?

1. «Ученые доказали, что, если съесть килограмм шоколада за один раз, можно стать супергероем и научиться летать».

- **Правильный ответ: ЛОЖЬ.** Это явная выдумка. Слишком много шоколада вредно для здоровья, а летать он не поможет. Такие статьи пишут для развлечения или чтобы привлечь внимание.

2. «Самый большой в мире паук (Птицеед-голиаф) по размеру такой же, как обеденная тарелка».

- **Правильный ответ: ПРАВДА.** Это реальный факт. Такие пауки действительно существуют в Южной Америке. Это доказывает, что в интернете можно найти удивительные, но правдивые вещи.

3. «На планете есть рыба, которая умеет ходить по дну пешком».

- **Правильный ответ: ПРАВДА.** Это рыба-лягушка. В интернете есть настоящие научные видео с ней. Это пример того, как интернет помогает нам узнавать о реальном мире.

— Ребята, мы сегодня увидели, что в интернете есть и настоящие научные факты, и выдуманные истории. Как же нам их различать? Главный секрет — включать голову. Если что-то звучит слишком невероятно (как про летающий шоколад), скорее всего, это неправда.

— Мы помогли Саше справиться с заданием, и Крошка Фейк дал ему ключик с надписью: «Проверяй источники: проверяй информацию по трем источникам и спрашивай взрослых».

Вторая станция — Аллея Личной Информации

— Здесь на скамейке сидел Друг с просьбой: «Расскажи мне твой адрес, чтобы мы могли встретиться дома после школы». Саша почувствовал, как руки стали холодными: он не хотел делиться своим адресом или номером телефона в интернете.

Игра «Секретный сундук»

Суть задания: дети получают стопку карточек. Их задача — прочитать фразу и решить: можно ли говорить это всем подряд в интернете или это большой секрет, который нужно хранить в «Секретном Сундуке».

Реквизит:

- Две большие коробки или корзины (можно обклеить картоном и нарисовать на одной замок, а на другой — открытый глаз).
    - Корзина №1 (с замком): «Секретный Сундук» (для личной информации).
    - Корзина №2 (с глазом): «Для всех» (для информации, которой можно делиться).
- Карточки с утверждениями, написанными крупным шрифтом.

Карточки с заданиями (примеры):

1. **«Меня зовут Петя Иванов».** *(Ответ: В корзину №1. Имя и фамилия — это личная информация).*
2. **«Мой любимый цвет — синий».** *(Ответ: В корзину №2. Это можно рассказать всем, это не секрет).*
3. **«Я живу в городе Самара».** *(Ответ: В корзину №2. Название города — это общая информация, ее знают многие).*
4. **«Мой домашний адрес: улица Лесная, дом 5, квартира 12».** *(Ответ: В корзину №1. Это самый большой секрет! Никто чужой не должен знать, где ты живешь).*
5. **«Я обожаю пиццу с ананасами».** *(Ответ: В корзину №2. Твои вкусы — это не секрет).*
6. **«Мой номер телефона: 8-900-555-33-22».** *(Ответ: В корзину №1. Номер телефона знают только близкие).*
7. **«В эту субботу я иду с мамой в кино на мультик».** *(Ответ: В корзину №2. Это твои планы, ими можно поделиться с друзьями).*
8. **«Я учусь в 3 "А" классе гимназии №10».** *(Ответ: В корзину №2. Это открытая информация о твоей учебе).*
9. **«Пароль от моей страницы в игре: kotik1234».** *(Ответ: В корзину №1. Пароль — это главный ключ к твоим секретам! Его нельзя говорить НИКОМУ).*

— Молодцы! Вы доказали, что умеете пользоваться главным фильтром безопасности. Вы знаете, что секреты нужно хранить под замком, а делиться можно только тем, что не поможет незнакомцу найти вас в реальном мире.

Итак, следующий ключик: «Личная информация — это твое сокровище. Делись ею только с теми, кому доверяешь, и только в безопасной форме».

Саша улыбнулся и ответил: «Я могу рассказать общую информацию о себе и могу встретиться только в школе или дома с разрешением родителей». Друг кивнул и ушел.

Третья станция — Площадь сценариев

— На ступенях сидел Незнакомец в ярком плаще, который попросил Сашу установить приложение через незнакомую кнопку. Как думаете, Саши стоит поддаваться на уговоры Незнакомца? Проверим, знаете ли вы, как не попасть в «интернет-капканы». Для этого сыграем в игру «Сетевая паутина».

Игра «Сетевая паутина»

Суть задания: учащиеся делятся на группы, каждая получает карточку с паутиной, на которой указаны ситуации, если группа отвечает «да», то двигается дальше. Надо пройти всю паутину, не попав в капкан паука.

Ситуации:

1. **Ситуация:** «Во время игры на экране выскочило яркое окошко: "ВЫ ВЫИГРАЛИ НОВЫЙ ТЕЛЕФОН! Забрать приз здесь!" и мигает стрелочка».
   - **Вопрос команде:** это безопасная ссылка?
   - **Правильный ответ:** НЕТ! Это КАПКАН! *Объяснение:* В интернете никто просто так не дарит дорогие призы. Это обман, чтобы заманить на опасный сайт.

   Приклеить знак: 
2. **Ситуация:** «Друг из школы прислал тебе сообщение со ссылкой на смешное видео про котят. Ты знаешь этого друга».
   - **Вопрос команде:** это безопасная ссылка?
   - **Правильный ответ:** ДА! *Объяснение:* Ссылку от реального друга, которого ты знаешь, можно открыть. Но даже в этом случае лучше сначала спросить у него, что это за видео.

   Приклеить знак: 
3. **Ситуация:** «Ты ищешь картинки для урока по "Окружающему миру". Поисковик выдал список сайтов. Ты нажал на первую же красивую картинку, чтобы перейти на сайт».
   - **Вопрос команде:** это безопасная ссылка?
   - **Правильный ответ:** НЕТ! Это КАПКАН. *Объяснение:* не все сайты в поисковике безопасны. Нужно выбирать проверенные источники (например, детские энциклопедии) и спрашивать совета у взрослых.

   Приклеить знак: 
4. **Ситуация:** «На сайте с мультиками появилась маленькая, едва заметная кнопка "СКАЧАТЬ БЕСПЛАТНО И БЕЗ РЕГИСТРАЦИИ"».
   - **Вопрос команде:** это безопасная ссылка?
   - **Правильный ответ:** НЕТ! Это КАПКАН! *Объяснение:* Бесплатные скачивания часто содержат вирусы. Мультфильмы нужно смотреть на проверенных, безопасных сайтах.

   Приклеить знак: 

— Молодцы! Вы обошли все интернет-капканы. Итак, третий ключ: не устанавливай ничего без взрослого.

— Как только Саша собрал все ключи от безопасного посещения онлайн-пространства, снова появился мальчик Пиксель. Он улыбнулся и сказал:

— Молодец, Саша! Ты научился находить правильный путь и защищать себя в интернете. Помни: самое важное — быть внимательным, не доверять всему сразу и всегда рассказывать взрослым о своих приключениях. И тогда цифровой мир станет для тебя увлекательным и безопасным местом для друзей и знаний! Чтобы вернуться обратно, тебе осталось соединить все три ключа вместе и навести на них камеру своего смартфона.

4. Подведение итогов

— Пройдя все испытания вместе с Сашей, мы собрали целую связку волшебных ключей. Это не просто ключи от дверей — это код доступа к безопасному и мудрому интернету. Теперь мы знаем, как открывать его сокровищницы, обходя стороной любые ловушки и опасности.

5. Рефлексия

— Давайте еще раз вспомним, что мы узнали о безопасном интернете? Для этого вложим каждый ключик в свой кармашек. Пусть они напоминают нам о важности быть осторожными и внимательными в цифровом мире.

Информация об авторах

Наталья Викторовна Богданович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1507-9420, e-mail: bogdanovichnv@mgppu.ru

Елена Викторовна Кабардинская, учитель высшей квалификационной категории, педагог-методист, педагог дополнительного образования, Школа № 1315 (ГБОУ «Школа № 1315»), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3876-4562, e-mail: kabardinka-76@mail.ru

Елена Анатольевна Меньшутина, учитель высшей квалификационной категории, педагог дополнительного образования, Школа № 1315 (ГБОУ «Школа № 1315»), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8936-4867, e-mail: e.menshutina@yandex.ru

Information about the authors

Natalia V. Bogdanovich, Candidate of Science (Psychology), Docent, Associate Professor, Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1507-9420, e-mail: bogdanovichnv@mgppu.ru

Elena V. Kabardinskaya, Teacher of the Highest Qualification Category, Teacher-Methodologist, Teacher of Additional Education, School No. 1315, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3876-4562, e-mail: kabardinka-76@mail.ru

Elena A. Menshutina, Teacher of the Highest Qualification Category, Teacher of Additional Education, School No. 1315, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8936-4867, e-mail: e.menshutina@yandex.ru

Вклад авторов

Богданович Н.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; контроль за проведением исследования; применение статистических, математических или других методов для анализа данных.

Кабардинская Е.В. — планирование исследования; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Меньшутина Е.А. — планирование исследования; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Natalia V. Bogdanovich — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; control over the research. application of statistical, mathematical or other methods for data analysis.

Elena V. Kabardinskaya — planning of the research; data collection and analysis; visualization of research results.

Elena A. Menshutina — planning of the research; data collection and analysis; visualization of research results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Участие было добровольным и осуществлялось на основе информированного согласия. Исследование было анонимным, персональные данные не собирались.

Богданович Н.В., Кабардинская Е.В., Меньшутина Е.А. (2026)
Интернет-риски и родительская медиация у младших школьников: сравнение взглядов детей и родителей
Вестник практической психологии образования, 23(3), 52—74.

Bogdanovich N.V., Kabardinskaya E.V., Menshutina E.A. (2026)
Internet risks and parental mediation in younger schoolchildren: comparing the views of children and parents
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(3), 52—74.

Ethics statement

Participation was voluntary and based on informed consent. The study was anonymous, and no personally identifiable information was collected.

Поступила в редакцию 20.04.2026 Received 2026.04.20
Поступила после рецензирования 23.06.2026 Revised 2026.06.23
Принята к публикации 01.07.2026 Accepted 2026.07.01
Опубликована 30.09.2025 Published 2026.09.30

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 75–91.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026000002
ISSN 2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 75–91.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026000002
ISSN 2658-3100 (online)

НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ РЕАЛИЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ | SCIENTIFIC VALIDITY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRACTICES IMPLEMENTED IN THE EDUCATION SYSTEM FOR WORKING WITH CHILDHOOD

Научная статья | Original paper

Опыт апробации и внедрения Программы «Фольклорные игры в детском саду» как средства подготовки детей к действиям в ситуации террористической опасности (вебинар № 1)

А.Б. Теплова[1, 2], **Е.А. Куприянова**[2], **В.А. Чернушевич**[2]✉, **Н.Н. Чупракова**[2]
[1] Российская академия живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова, Москва, Российская Федерация
[2] Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация
✉ chernushevichva@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В условиях роста террористических угроз актуализируется задача мобилизационной подготовки, в том числе в системе дошкольного образования. **Цель.** Получение знаний об эффекте влияния традиционной игры на мобилизационную готовность дошкольников. Одной из задач исследования выступает проверка метода популяционного методического сопровождения внедрения игровой практики в работу детских садов России. **Гипотеза.** Опыт совместных действий по строгим правилам, приобретаемый в эмоционально напряженных ситуациях традиционной игры, способствует формированию у детей и воспитателей моделей правильного поведения в опасных обстоятельствах; при этом метод популяционного сопровождения позволяет воспитателям освоить базовую игровую программу фольклорных игр с детьми. **Методы и материалы.** Работа с детьми в дошкольных организациях строилась через их погружение посредством работы воспитателей в фольклорную игру. Работа с воспитателями осуществлялась через концептуальный анализ видеороликов их практики (в чатах и на вебинарах). Участниками апробации стали 2530 воспитателей из более чем 400 детских садов 57 регионов России. Инструментальную основу проекта составили игровой комплекс (Программа «Фольклорные игры в детском саду») с рекомендациями по его реализации и методологические принципы анализа традиционной игры, разработанные авторами и реализованные в работе с

© Теплова А.Б., Куприянова Е.А., Чернушевич В.А., Чупракова Н.Н., 2026

CC-BY-NC

видеоматериалами участников. **Результаты.** Подтверждена эффективность методов: зафиксирована широкая география участников, включившихся в реализацию Программы, и проведено наблюдение успешных действий детей в условиях учений по антитеррористической защищенности. **Выводы.** Целесообразно продолжение работы по внедрению Программы с созданием опорных ресурсных площадок в регионах с доступным контактным способом трансляции традиционной игры.

Ключевые слова: фольклорная игра, террористическая опасность, мобилизационная готовность, концептуальный анализ, популяционный объект, игровые видеокейсы

Благодарности. Авторы благодарят участников проекта, предоставивших видеоматериалы для методического анализа в целях сопровождения проекта.

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по запросу у автора (В.А. Чернушевич).

Для цитирования: Теплова, А.Б., Куприянова, Е.А., Чернушевич, В.А., Чупракова, Н.Н. (2026). Опыт апробации и внедрения Программы «Фольклорные игры в детском саду» как средства подготовки детей к действиям в ситуации террористической опасности (вебинар № 1). *Вестник практической психологии образования, 23*(3), 75—91. https://doi.org/10.17759/bppe.2026000002

The experience of testing and implementing the “Folklore games in kindergarten” Program as a means of preparing children for actions in a situation of terrorist danger (webinar No. 1)

A.B. Teplova[1], **E.A. Kupriyanova**[2], **V.A. Chernushevich**[2]✉, **N.N. Chuprakova**[2]
[1] Ilya Glazunov Russian Academy of Painting, Sculpture, and Architecture, Moscow, Russian Federation
[2] Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
✉ chernushevichva@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. In the context of the growing terrorist threats, the task of mobilization training is becoming more urgent, including in the pre-school education system. **Objective.** Gaining knowledge about the effect of the influence of traditional play on the mobilization readiness of preschoolers. One of the objectives of the study is to test the method of population methodological support for the introduction of game practice in the work of kindergartens in Russia. **Hypothesis.** The experience of joint actions according to strict rules, acquired in emotionally stressful situations of traditional play, contributes to the formation of models of correct behavior among

children and educators in dangerous circumstances; at the same time, the method of population support allows educators to master the basic game program of folklore games with children. **Methods and materials.** Work with children in preschool organizations was built through their immersion in folklore games through the work of educators. Work with educators was carried out through a conceptual analysis of videos of their practice (in chat rooms and webinars). 2530 educators from more than 400 kindergartens in 57 regions of Russia took part in the testing. The instrumental basis of the project was a game complex (the “Folklore games in kindergarten” Program) with recommendations on its implementation and methodological principles of the analysis of the traditional game, developed by the authors and implemented in the work with video materials of the participants. **Results.** The effectiveness of the methods was confirmed: a wide geography of participants involved in the implementation of the Program was recorded, and the successful actions of children in the context of anti-terrorist protection exercises were monitored. **Conclusions**. It is advisable to continue work on the implementation of the Program with the creation of reference resource sites in regions with an accessible contact way of broadcasting the traditional game.

***Keywords*:** folklore game, terrorist danger, mobilization readiness, conceptual analysis, population-based object, video cases

Acknowledgements. The authors thank the project participants who provided video materials for methodological analysis in order to support the project.

Supplemental data. Datasets available upon request from the author (V.A. Chernushevich).

For citation: Teplova, A.B., Kupriyanova, E.A., Chernushevich, V.A., Chuprakova, N.N. (2026). The experience of testing and implementing the “Folklore games in kindergarten” Program as a means of preparing children for actions in a situation of terrorist danger (webinar No. 1). *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3), 75—91. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2026000002

Введение

О проекте апробации и внедрения Программы «Фольклорные игры в детском саду»

Вниманию читателей представлен всероссийский проект по апробации и внедрению Программы «Фольклорные игры в детском саду» (далее — Программа). Программа была инициирована и разослана Министерством просвещения РФ (отдел мобилизационной подготовки и гражданской обороны) в регионы России с рекомендациями по ее использованию для усиления мобилизационной готовности дошкольников к действиям в ситуации террористической опасности разного рода. Методическое и консультативное сопровождение было поручено факультету «Юридическая психология» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ).

Традиционная игра направлена на консолидацию, укрепление общности, доверия, уверенности во взаимопомощи; она может противодействовать нарастающей разобщенности в детских группах, которая выявлена исследованиями ценностных ориентаций дошкольников (Клопотова, 2017; Чернушевич, 2023). Наши экспериментальные исследования показали положительное влияние традиционной игры на сплоченность детской группы, способность детей соблюдать правила и регламенты в эмоционально напряженных ситуациях за счет повышения уровня социально-коммуникативного развития (Теплова, Чернушевич, 2019; Чернушевич, 2023). Они же подтвердили достаточно широкую распространенность проблем социально-коммуникативного развития детей: от 50 до 79% дошкольников имели те или иные трудности в общении и взаимодействии (Теплова, Чернушевич, Чупракова, 2020). Это и позволило сделать вывод об актуальности проекта.

По официальным данным Минпросвещения, потенциальных участников освоения фольклорных игр в целях повышения мобилизационной готовности дошкольников — 248,5 тысяч педагогов в 152 283 группах в 23 000 дошкольных образовательных организациях (ДОО). Непосредственно официально контактирующих с рабочей группой проекта на конец мая (обмен видеороликами) — 2530, число участников рабочего чата — 3770 из 57 регионов, от Камчатки до Калининграда.

О Программе «Фольклорные игры в детском саду» (О направлении методических рекомендаций…, 2025)

Подробно ознакомиться с содержанием игр Программы и педагогическими принципами можно в публикациях разработчиков (Теплова, Чернушевич, Чупракова, 2020; Чернушевич, Куприянова, Бобрышова, 2016). Всего в Программе предложено для освоения 7 основных игр: «Закличка», «Имена», «Каравай», «Коза», «Тетера», «Коршун», «Ворон Иван Петрович», «Курочка», и 5 дополнительных: «Колпачок», «Воробей», «Змея», «Чиж», «Тук-тук, правая рука», «Король и работники».

О разработчиках и исполнителях проекта

Программа была подготовлена факультетом «Юридическая психология» МГППУ. Факультет с 2011 г. в рамках специальности «Педагогика и психология девиантного поведения», являясь соразработчиком ФГОС по специальности, обучает игровому фольклору студентов как методу ранней профилактики девиантного и отклоняющегося поведения (Стельмах, Чернушевич, 2012).

Цель исследования — получение знаний об эффекте влияния традиционной игры на мобилизационную готовность дошкольников. Одна из задач исследования — проверка метода популяционного методического сопровождения внедрения игровой практики в работу детских садов России. Была сформулирована **гипотеза** о том, что опыт совместных действий по строгим правилам, приобретаемый в эмоционально напряженных ситуациях традиционной игры, способствует формированию у детей и воспитателей моделей правильного поведения в

опасных обстоятельствах; при этом метод популяционного сопровождения позволяет воспитателям освоить базовую игровую программу фольклорных игр с детьми.

Материалы и методы

Методы работы определяются целью проекта и условиями ее достижения. **Метод работы с детьми** — апробированная в экспериментальном исследования игровая фольклорная программа (игровой комплекс). **Метод работы с воспитателями по внедрению игрового комплекса** — популяционное методическое сопровождение, при котором отбираются игровые кейсы из популяции участников для демонстрации на видеоматериалах успешных эпизодов игрового взаимодействия с детьми, а также предлагаются эпизоды, отобранные из этой же популяции, представляющие опыт ближайших возможностей игрового взаимодействия. Например, часто считалка в играх проводится, но в части контакта ведущего с детьми реализуется формально (машут пальцем в сторону круга, не соотнося ритм счета с фиксацией внимания на каждом участнике). Мы находим пример контактного взаимодействия в считалке (неторопливого, бережного касания каждого участника на каждую единицу счета) и показываем его всем участникам рабочего чата или вебинара. На вебинарах рассматриваются типовые ситуации — удачные и неудачные (с замещением их лучшими примерами, игровыми видеокейсами).

Сотрудники факультета — разработчики Программы приступили к сопровождению участников с сентября 2025 г. Было создано два рабочих чата в национальном мессенджере «Макс», в котором начались консультации по играм с детьми и экспертные анализы присылаемых участниками видеороликов. Основное текущее сопровождение реализовано в чатах, а обсуждение основных выявленных проблем — на вебинарах, в прямом эфире с демонстрацией видеоматериалов. Большой объем видео и аналитической продукции, трудный для освоения участниками, особенно вновь подключающимися (проект открыт к подключению), вызвал необходимость реферативной работы, структурировано раскрывающей содержание проведенных вебинаров. В настоящей работе метод работы по методическому сопровождению внедрения Программы представлен вводным вебинаром № 1 в вопросах и ответах. На вебинаре обсуждались 12 игровых роликов из разных регионов России, в которых комментировались особенности начала игровой программы («Закличка», «Имена», считалка, «Каравай»).

Чтобы тщательно вести экспертный анализ (экспертное методическое сопровождение), необходимо знать и уметь применять ***методологические принципы традиционной игры***, соблюдение которых обеспечивает ее существование.

Главный принцип определяет, игра или не игра перед нами. А.Е. Покровским было отмечено: «…всякая игра, а в том числе и детская, не задается никакой предвзятой целью, а наоборот сама по себе составляет и цель, и действие, и наслаждение» (Покровский, 1994, с. 8), Л.С. Выготский замечал, что единство аффекта и действия в игре проявляется в том, что действие по правилам становится аффектом (Выготский, 1966). С.Л. Рубинштейн указывал: «Игровое действие — это и есть действие, которое совершается в силу непосредственного к

тому интереса, не ради его специфически утилитарного эффекта» (Рубинштейн, 2002, с. 651). Этот принцип, определяющий эмоциональную включенность детей и воспитателя в игру, раскрывает могущество формирующих и развивающих ресурсов игры. Ребенок включается в процесс полностью, всем своим существом отдается процессу этой привлекательной для него активности, подчиняя себя предложенным правилам игры (Белопольская, Рубан, 2012; Кравцов, Кравцова, 2019). Традиционная игра, таким образом, предполагает не «как бы», а реальные переживания и отношения между участниками. Этот основной принцип предопределяет и остальные.

Второй принцип — свобода включения в игру, раскрывает практическую реализацию главного принципа. Естественно, если мотив к процессу есть, то включение происходит по внутренней мотивации, реализация которой должна контролироваться воспитателем, ведущим игру. То есть он всегда должен обеспечивать ребенку возможность играть и не играть по его выбору. Реализован ли этот второй принцип, можно судить по тому, например, как выполнена закличка в игре. Либо это приглашение к радостной игровой встрече, от которого можно и отказаться, либо это приказ к выполнению запланированного игрового мероприятия. Различия эксперт легко определяет по эмоциональной окраске событий на видеоролике.

Третий принцип — следствие, это возрастной характер игр, т. е. активность, предлагаемая ребенку, должна соответствовать его естественным возрастным потребностям, только так возможна естественная мотивация к процессу игры.

Четвертый и пятый принципы — строгое и равное соблюдение правил в игре всеми и каждым участником. Эти принципы помогают эксперту понять, нацелен ли воспитатель, заводящий игру, на формирование самостоятельности, ответственности и инициативности детей, готов ли он и реализует ли передачу функций ведущего игровую программу детям, создает ли он в игре действительную свободу ребенка следовать правилам игры, формирующую волю к поступку, готов ли воспитатель действительно на равных принимать участие в игре. Равенство участников в игре (детей и воспитателей) по отношению к правилам обеспечивает вместе со свободным включением ребенка в игру (свободным принятием правил — принцип №2) **свободную игру с правилами.**

Шестой принцип — свобода импровизации в игре в рамках предначертанных (обычно рамочных) правил. Именно вариативность, свобода импровизации свойственны традиционной игре в отличие от других игр с правилами. Там нет шаблонов поведения (например, в салках или прятках каждый творчески подходит к выполнению принятых всеми правил). К сожалению, то, что является импровизацией, не разрушающей смысл игры, воспитатель часто воспринимает как недопустимую шалость. Эксперт должен заметить это и обратить внимание на ресурсы импровизации в данной игре.

Седьмой принцип, которым руководствуется эксперт в методической поддержке воспитателя, ведущего игру, — принцип заражения и подражания. Соблюдение этого принципа обеспечивает традиционность фольклора — передачу игры непосредственно из рук в руки. Унылый или скрывающий свое недобровольное ведение игры воспитатель всегда распознается детьми и экспертами. Самый простой формальный индикатор этого —

стремление воспитателя поскорее закончить игру, играть поменьше конов в бесконечной игре («Каравай», «Коза») или поскорее выловить всех детей в конечных играх («Тетера», «Коршун»). Дети же, наоборот, стремятся поиграть подольше в полюбившуюся им игру.

Основной способ работы по сопровождению участников проекта состоял в **концептуальном анализе видеоматериалов участников** (рассмотрении практических ситуаций (игровых видеокейсов) с точки зрения реализованности основных принципов игры).

Методы фиксации результатов. Фиксация результатов (изменения поведения детей в условиях учений по антитеррористической защищенности (АТЗ)) проводилась *методом неструктурированного непосредственного наблюдения* экспертов за поведением детей на учениях (по 50 детских групп контрольных и игровых экспериментальных). Экспертами выступали воспитатели и ответственные за безопасность в дошкольных учреждениях. Отбор экспертов и экспериментальных групп происходил на основе оценки зрелости игровой практики детей. При этом и экспертами, и разработчиками проекта использовались два основных критерия зрелости игровой практики: эмоциональная включенность детей в игру и соблюдение ими правил. Контроль со стороны разработчиков осуществлялся по видеокейсам, присланным из всех регионов. Контрольными группами были группы детей того же возраста, не участвовавшие в играх.

Отчеты наблюдателей показали большой разброс игрового опыта (игрового времени) экспериментальных групп (от 15 до 50 игровых встреч разной длительности). Такое разнообразие объясняется, прежде всего, разными сроками включенности в проект. Наш предыдущий опыт показал, что достаточно 8—10 получасовых занятий в течение 2—4 месяцев, чтобы увидеть заметное влияние игровой практики на состояние и поведение детей. Для отчета Министерству просвещения РФ были отобраны 23 отчета наблюдателей, подтвержденные игровыми видеороликами игровой подготовки. Критерии оценки успешности действий детей на учениях заранее не были заданы ввиду двух обстоятельств. Во-первых, сами действия были не предопределенными, т. к. вводные на учениях с конкретными опасностями давались на местах ситуативно, сами обстоятельства места и времени были уникальными для каждого ДОО России. Так, эксперты могли руководствоваться самыми общими основаниями для оценки поведения детей: быстрая реакция на призыв воспитателя; организованное совместное выполнение предписанных действий и их адекватное понимание; сосредоточенность на задании; умение сдерживать непосредственные эмоциональные реакции на происходящее. Это именно те свойства, которые наблюдатели многократно наблюдали в игровых ситуациях и развитию которых способствовали. Ситуации на учениях — не игровые, но свойства детей, выработанные в играх, ими успешно реализуются в новых обстоятельствах. Интегральным объективным показателем, который выявился в наблюдении, явилось время перехода детей из опасного в безопасное место и состояние (тишины). Вторая причина использования неструктурированного наблюдения — опасность невольного использования конкретных показателей в игровых занятиях для натаскивания детей на их выполнение вместо свободной

игры. Это, несомненно, привело бы к нарушению всех принципов традиционной игры и исключило бы ее особенные ресурсы.

Результаты

Выбранные методы сопровождения апробации и внедрения Программы показали свою эффективность на учениях по АТЗ. По данным Министерства просвещения РФ, на учениях в 23 детских группах участников из 16 регионов зафиксировано сокращение времени реакции на команды с 5 до 2—3 минут, отсутствие паники и устойчивые навыки тишины и организованности у детей 5—7 лет.

Подтверждена общая эффективность используемых методов: об этом свидетельствует широкая география участников, активно включившихся в реализацию Программы, и непосредственное наблюдение успешных, скоординированных действий детей в условиях реальных учений по АТЗ.

Обсуждение результатов

В результате исследования получены данные, подтверждающие выдвинутые нами гипотезы. Опыт совместных действий по строгим правилам в эмоционально напряженных ситуациях традиционной игры действительно способствует формированию у детей и воспитателей моделей адаптивного поведения в опасных обстоятельствах, а метод популяционного сопровождения позволяет педагогам успешно освоить базовую программу фольклорных игр.

Результаты требуют детального психологического и методологического осмысления. Ниже приведены проработанные нами материалы первого вводного вебинара, ключевые темы которого представлены в виде путеводителя (вопросов и ответов) по наиболее важным аспектам сопровождения с фиксацией поминутного тайминга видеозаписи вебинара[1].

Путеводитель в вопросах и ответах по первому вводному вебинару проекта

Вопрос 1 (00:50): какова цель и поддержка проекта «Фольклорные игры в детском саду»?

Ответ: проект Министерства просвещения РФ направлен на внедрение фольклорных игр в работу детских садов в целях подготовки дошкольников к действиям в ситуации террористической опасности. Он поддержан ресурсами МГППУ: дискуссионной площадкой «Наука в публикациях: От идеи до практики», порталом психологических изданий PsyJournals.ru и сектором «Точка кипения МГППУ» отдела воспитательной и социальной работы.

Вопрос 2 (25:20): как классифицируются игры в рамках проекта?

Ответ: игры делятся на:

[1] Электронная библиотека МГППУ. Шаг за шагом традиционная игра возвращается в детские сады России. Вебинар №1 : [видеозапись] // VK Видео. 2025. 23 дек. URL: https://vk.ru/video-48699100_456239413 (дата обращения: 20.05.2026).

- начальные (вход в игровую атмосферу);
- активные (основная формирующая часть);
- завершающие, обеспечивающие плавный выход из игровой активности.

Классификация игр по активности представлена в статье О.Д. Стельмах и В.А. Чернушевича (Стельмах, Чернушевич, 2012) и на вебинаре № 1 (по таймингу — 25:10).

Профессиональное использование (коррекционно-профилактическая работа) и использование как формы досуга отличаются способами отбора и формирования игровых программ: в первом случае акцент делается на цели коррекции и профилактики, во втором — на интересах детей. В экспериментальном исследовании 2019 г. была доказана эффективность базовой игровой программы для социально-коммуникативного развития дошкольников (Теплова, Чернушевич, 2019; Теплова, Чернушевич, Чупракова, 2020).

Вопрос 3 (30:00): какие ценностные ориентации имеются у воспитателей и как игра влияет на переживание счастья детей?

Ответ: особенность традиционной игры — забота о других, а не о себе, что реализует переход от ценности «Я» к ценности «Мы». Это состояние и вызывает переживание счастья-радости, которое воспитатели в нашем исследовании 2021 г. назвали главной ценностью своей работы с детьми (Чернушевич, 2021).

Вопрос 4 (43:55): чем различаются цели педагога и ребенка в игре?

Ответ: педагог ставит внешние цели (развитие, профилактика, социализация), ребенок действует ради самой игры. Это различие принципиально: эффективность достигается, когда цели педагога реализуются через внутреннюю мотивацию ребенка. Игра создает условия многоцелевой активности ребенка и готовит к адекватному поведению в опасных ситуациях. У педагога трудная задача — быть ведущим и в то же время равным среди участников. Только так возможно воспитание самостоятельности, ответственности и инициативности детей.

Вопрос 5 (48:30): как игра соотносится с целями воспитания и формированием поступка?

Ответ: игра предлагает свободное самоопределение и выполнение правил по внутреннему побуждению, а не из-за контроля. Это развивает качества, необходимые в опасных ситуациях: понимание правил, их свободное принятие и самоконтролируемое поведение. Свобода в игре создает условия для ответственного социально значимого поступка.

Вопрос 6 (53:55): где применяются фольклорные игры в рамках работы факультета «Юридическая психология», кроме детских садов?

Ответ: игровые площадки охватывают: дома ребенка, детские дома (ЦССВ), школы, спецшколы, воспитательные колонии, больницы (в т.ч. психиатрические), реабилитационные центры, интернат слепоглухих детей, санатории для семей участников специальной военной операции и др. Традиционная игра предлагает потенциал родной культуры в любом возрасте.

Вопрос 7 (01:09:52): каковы масштабы проекта?

Ответ: на конец мая в чате проекта состоит 2560 участников, официально зарегистрированных — 1450. Проект охватывает 8 федеральных округов и 57 регионов России, более 400 детских садов.

Вопрос 8 (01:19:40): как реализуются базовые элементы игры («Закличка», считалка, «Имена», «Каравай») на практике?

Ответ:

- «Закличка» быстро собирает детей (важно, чтобы это было приглашение, а не приказ);
- «Имена» позволяют проверить, все ли на месте, и создают атмосферу принятия;
- Считалка еще раз реализует, описывает игровое сообщество, разрешает спорные ситуации;
- «Каравай» развивает искреннее взаимодействие.

Характерные ошибки: бесконтактные считалки, театральность, рассеянность внимания в «Именах» и «Каравае», нарушение равенства участников (например, воспитатель не включает себя в считалку или дети его пропускают в считалке, а он этого не замечает).

Вопрос 9 (01:54:10): можно ли воспитателю быть вне игры?

Ответ: да, как временная мера (например, роль «суфлера»), но наилучший эффект достигается при равном участии, где воспитатель демонстрирует игру, зажигает, раззадоривает участников своим примером.

Вопрос 10 (02:00:20): что делать, если ребенок не может сделать выбор в игре?

Ответ: не вмешиваться. Обеспечивать психологическую поддержку своей уверенностью, в том, что ребенок сделает свой выбор. Способность выбирать — критически важный навык, который формируется через опыт.

Вопрос 11 (02:10:10): почему внимание уделяется именно вводным элементам?

Ответ: они создают:

- искренность взаимодействия;
- включенность каждого;
- готовность к совместным действиям.

Это фундамент всего дальнейшего игрового события.

Вопрос 12 (02:17:30): почему фонограмма мешает развитию навыков взаимодействия?

Ответ: фонограмма заглушает возможность детей слышать друг друга, следовать ритму группы и учитывать эмоции сверстников. Это снижает способность к доверию и совместным действиям в опасных ситуациях. Живой ритм группы важнее шаблона.

Вопрос 13 (02:37:19): почему важно сохранять традиционную форму игр (на примере «Тетеры»)?

Ответ: искажение традиционной формы (например, жесткая вереница (колонной) в «Тетере») лишает игру полезных ресурсов: нет ведущего и ведомых, теряется взаимная поддержка. В опасной ситуации дети могут действовать хаотично. Традиционная «Тетера»

учит послушанию и ответственности за других — это критически важно для эвакуации и других совместных действий.

Вопрос 14 (02:54:55): как выглядит правильная реализация программы?

Ответ: в видеозаписях проведения игр базовой программы на примере игр в экспериментальном детском саду[2] демонстрируется:

- естественность;
- включенность;
- соблюдение принципов игры;
- отсутствие постановочности.

Главная тема первого вебинара — организация свободной игры в отличие от постановочной, демонстрационной, характерной для праздничных мероприятий. Основная психологическая проблема воспитателей — переход от субъект-объектных отношений, характерных для режимного учреждения, к субъект-субъектным отношениям, свойственным свободной традиционной игре. Встать в равное положение с детьми, запеть открытым голосом приглашение (именно приглашение, а не команду или указание) к игре оказалось психологической проблемой, преодолевать которую воспитателю приходится с помощью детей, естественно готовых к игре. Данные проблемы и опыт их преодоления обсуждаются при демонстрации видеороликов на вебинаре.

Заключение

На учениях по АТЗ показана повсеместная эффективность игровой фольклорной подготовки. Не снижающаяся со временем актуальность противостояния террористической опасности, а также то, что около половины ДОО России еще не охвачены подобными эффективными подготовительными мероприятиями, свидетельствуют о целесообразности усиления работы по распространению Программы с использованием апробированных методических материалов, методологических средств и форм работы. Это возможно за счет регионализации процессов обмена опытом активных участников. Наибольшую эффективность, на наш взгляд, дают непосредственные контакты разработчиков и носителей Программы с участниками с образованием региональных опорных площадок проекта. Возможность такой организации уже подтверждена в некоторых регионах. Безусловно важен долгосрочный эффект от игровой практики. Наши предыдущие исследования показали устойчивость социально-коммуникативного опыта, приобретаемого детьми в фольклорных играх, что подтверждается данными отсроченной диагностики (через 2—3 месяца). Если проект продлится, появится возможность регулярного наблюдения на учениях за поведением детей, вовлеченных в игры, каждые полгода.

[2] Электронная библиотека МГППУ. Фольклорные игры в детском саду. 3 занятие, группа детей 5—6 лет : [видеозапись] // VK Видео. 2026. 1 сент. URL: https://vkvideo.ru/video-48699100_456239511 (дата обращения: 10.09.2026).

Ограничения. В проекте изучается влияние фольклорной игровой практики на поведение детей, а именно игры по правилам, строго соответствующей перечисленным выше игровым принципам. Часто эти принципы нарушаются, что весьма свойственно режимным учреждениям: правила игры выполняются, а самой игры не происходит. В этом случае игровые занятия могут не дать желаемого эффекта на учениях. Воспроизводимость эффекта игровой подготовки напрямую зависит от качества ее проведения. Кажущаяся простота писаных формальных правил часто создает иллюзию легкости инициации игры. Существенно снижает опасность такого формализма непосредственный контакт участников проекта с носителями традиционной игры.

Limitations. The project examines the influence of folklore game practice on children’s behavior, namely, playing according to the rules that strictly correspond to the game principles listed above. These principles are often violated, which is very typical of regime institutions: the rules of the game are followed, but the game itself does not happen. In this case, playing games may not have the desired effect on the exercises. The reproducibility of the effect of game training directly depends on the quality of its implementation. The apparent simplicity of the written formal rules often creates the illusion of ease of initiation of the game. The direct contact of the project participants with the native speakers of the traditional game significantly reduces the danger of such formalism.

Список источников / References

1. Белопольская, Н.Л., Рубан, О.В. (2012). Хороводные игры как метод коммуникативного развития дошкольников с нормативным и нарушенным психическим развитием. *Социальная психология и общество, 3*(4), 130—140. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2012_n4/56527 (дата обращения: 20.05.2026).
   Belopolskaya, N.L., Ruban, O.V. (2012). Round dance games as a method of communicative development of preschoolers with normative and impaired mental development. *Social Psychology and Society, 3*(4), 130—140. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/en/journals/sps/archive/2012_n4/56527 (viewed: 20.05.2026).
2. Выготский, Л.С. (1966). Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии,* (6), 62—76. URL: https://elibrary.ru/owvtds (дата обращения: 20.05.2026).
   Vygotsky, L.S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Psychological Issues,* (6), 62—76. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/owvtds (viewed: 20.05.2026).
3. Клопотова, Е.Е. (2017). Особенности ценностных ориентаций современных дошкольников. *Психологическая наука и образование psyedu.ru, 9*(1), 96—105. https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090110
   Klopotova, E.E. (2017). Features of value orientations of modern preschoolers. *Psychological Science and Education psyedu.ru, 9*(1), 96—105. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090110
4. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. (2019). Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста. *Психолого-педагогические исследования, 11*(4), 5—21.

https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110401
Kravtsov, G.G., Kravtsova, E.E. (2019). Play as a zone of proximal development of preschool children. *Psychological-Pedagogical Studies, 11*(4), 5—21. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110401

5. О направлении методических рекомендаций: Письмо Минпросвещения России от 12.08.2025 № СК-1017/14 (с Программой «Фольклорные игры в детском саду» и методическими рекомендациями педагогам дошкольного образования по ее применению для подготовки воспитанников к действиям при совершении (угрозе совершения) преступлений террористической направленности). (2025). М. URL: https://stoppav.ru/attachments/article/4356/Письмо_минпросвещения_от_12_08_2025_№_СК_1017_14_О_направлении_методических.pdf (дата обращения: 20.05.2026).
   On the direction of methodological recommendations: Letter from the Ministry of Education of the Russian Federation from 08.12.2025, no. SK-1017/14 (with the Program "Folklore games in kindergarten" and methodological recommendations for preschool education teachers on its application to prepare pupils for actions in the commission (threat of commission) of terrorist crimes). (2025). Moscow. (In Russ.). URL: https://stoppav.ru/attachments/article/4356/Письмо_минпросвещения_от_12_08_2025_№_СК_1017_14_О_направлении_методических.pdf (viewed: 20.05.2026).
6. Покровский, Е.А. (1994). *Детские игры. Преимущественно русские.* СПб: Историческое наследие.
   Pokrovsky, E.A. (1994). *Children's games. Mostly Russians.* Saint Petersburg: Historical Heritage Publishing House. (In Russ.).
7. Рубинштейн, С.Л. (2002). *Основы общей психологии.* СПб: Питер.
   Rubinstein, S.L. (2002). *Fundamentals of General Psychology.* Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
8. Стельмах, О.Д., Чернушевич, В.А. (2012). Профессиональная практика будущих педагогов-психологов с использованием народных игр. *Социальная педагогика,* (5), 95—103. URL: https://elibrary.ru/penggf (дата обращения: 20.05.2026).
   Stelmach, O.D., Chernushevich, V.A. (2012). Professional practice of future teachers of psychology with national games. *Social Pedagogy,* (5), 95—103. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/penggf (viewed: 20.05.2026).
9. Теплова, А.Б., Чернушевич, В.А. (2019). Коррекционно-профилактический потенциал традиционной игры (планирование экспериментального исследования). *Психология и право, 9*(3), 296—309. https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090321
   Teplova, A.B., Chernushevich, V.A. (2019). Corrective and Preventive Potential of Traditional Game (Experimental Research Planning). *Psychology and Law, 9*(3), 296—309. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090321

10. Теплова, А.Б., Чернушевич, В.А., Чупракова, Н.Н. (2020). Проблемы внедрения фольклорной игровой практики как коррекционно-профилактического ресурса (результаты и перспективы экспериментальной работы). *Психология и право, 10*(2), 64—77. https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100206
Teplova, A.B., Chernushevich, V.A., Chuprakova, N.N. (2020). Implementation Issues of Folklore Game Practice as a Corrective and Preventive Resource (Results and Potential of Experimental Work). *Psychology and Law, 10*(2), 64—77. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100206
11. Чернушевич, В.А. (2023). Народная игра как феномен инкультурации современного ребенка. *Психология и право, 13*(3), 119—134. https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130309
Chernushevich, V.A. (2023). Folk Game as a Phenomenon of Inculturation of a Modern Child. Psychology and Law, *13*(3), 119—134. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130309
12. Чернушевич, В.А. (2021). Практика «Сила народной игры» как компонент проекта «Экосистема детства». *Вестник практической психологии образования, 18*(3), 31—41. https://doi.org/10.17759/bppe.2021180303
Chernushevich, V.A. (2021). The Practice of “The Power of Folk Game” as a Component of the Project “Ecosystem of Childhood”. *Bulletin of Practical Psychology of Education, 18*(3), 31—41. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2021180303
13. Чернушевич, В.А., Куприянова, Е.А., Бобрышова, Е.И. (2016). Народная игровая культура как средство формирования норм общения в детском возрасте. Психология и право, 6(2), 93—106. https://doi.org/10.17759/psylaw.2016060207
Chernushevich, V.A., Kupriyanova, E.A., Bobryshova, E. (2016). Folk national culture as a means of forming norms of communication in childhood. *Psychology and Law, 6*(2), 93—106. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psylaw.2016060207

Информация об авторах

Анна Борисовна Теплова, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой народной художественной культуры, факультет искусствоведения, Российская академия живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова (ФГБОУ ВО РАЖВиЗ Ильи Глазунова); доцент кафедры юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1363-251X, e-mail: abteplova@mail.ru

Владимир Анатольевич Чернушевич, заведующий учебно-производственной лабораторией, доцент, кафедра юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1401-5070, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Екатерина Анатольевна Куприянова, психолог учебно-производственной лаборатории, старший преподаватель, кафедра юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4478-7215, e-mail: kupriyanovaea@mgppu.ru

Нина Николаевна Чупракова, старший преподаватель, кафедра юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4717-0133, e-mail: chuprakovan@mail.ru

Information about the authors

Anna B. Teplova, Candidate of Science (Pedagogy), Head of the Department of Folk Art Culture, Faculty of Art History, The Ilya Glazunov Russian Academy of Painting, Sculpture and Architecture; Associate Professor, Department of Legal and Forensic Psychology, and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1363-251X, e-mail: abteplova@mail.ru

Vladimir A. Chernushevich, Head of the Laboratory of Educational Training, Associate Professor, Department of Legal and Forensic Psychology, and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1401-5070, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Ekaterina A. Kupriyanova, Psychologist, Laboratory of Educational Training, Senior Lecturer, Department of Legal and Forensic Psychology, and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4478-7215, e-mail: kupriyanovaea@mgppu.ru

Nina N. Chuprakova, Senior Lecturer, Department of Legal and Forensic Psychology, and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4717-0133, e-mail: chuprakovan@mail.ru

Вклад авторов

Теплова А.Б. — идея концептуального подхода к анализу фольклорной игры с точки зрения ее влияния на мобилизационную готовность дошкольников; научное руководство проектом; редактирование рукописи; рефлексивная проработка игровых ситуаций на вебинарах; подготовка выводов и заключения.

Чернушевич В.А. — идея путеводителя (текстового сопровождения видеоматериалов проекта); организация экспериментальных игровых площадок; съемки и подбор игровых видеороликов для рефлексивной проработки на вебинарах; ведение вебинаров; методологические средства анализа игр, входящих в Программу; библиографический обзор; оформление рукописи.

Куприянова Е.В. — психологическое сопровождение воспитателей при переходе от режимного стиля общения с детьми к игровому; учет и организация целевой группы участников проекта; проработка текста рукописи.

Чупракова Н.Н. — идея методической работы с популяционным (распределенным) объектом; подготовка аналитических материалов в чатах проекта для включения в рукопись.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Anna B. Teplova — the idea of a conceptual approach to the analysis of folklore games, from the point of view of their influence on the mobilization readiness of preschoolers; scientific management of the project; editing of the manuscript; reflexive analysis of game situations in webinars; preparation of conclusions.

Vladimir A. Chernushevich — the idea of a guidebook (textual support for the video materials of the project); organization of experimental game sites; filming and selection of game videos for reflexive analysis in webinars; conducting webinars; methodological tools for analyzing games included in the Program; bibliographic review; design of the manuscript.

Ekaterina A. Kupriyanova — psychological support for educators in the transition from a regime-based style of communication with children to a playful one; accounting for and organizing the target group of project participants; working on the manuscript text.

Nina N. Chuprakova — the idea of methodological work with a population (distributed) object; preparation of analytical materials in the project’s chat rooms for inclusion in the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Все видеоматериалы с демонстрациями играющих детей приводятся с наличием письменного информированного согласия родителей на их использование в научных и учебных целях. Работа одобрена Научно-экспертным советом МГППУ (протокол №1 от 14.05.2026 г.).

Теплова А.Б., Куприянова Е.А.,
Чернушевич В.А., Чупракова Н.Н. (2026)
Опыт апробации и внедрения Программы
«Фольклорные игры в детском саду»
как средства подготовки детей к действиям
в ситуации террористической опасности (вебинар № 1)
Вестник практической психологии образования, 23(3),
75—91.

Teplova A.B., Kupriyanova E.A.,
Chernushevich V.A., Chuprakova N.N. (2026)
The experience of testing and implementing
the “Folklore games in kindergarten” Program
as a means of preparing children for actions
in a situation of terrorist danger (webinar No. 1)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 75—91.

Ethics statement

All video materials with demonstrations of children playing are provided with the written informed consent of the parents for their use for scientific and educational purposes. The work was approved by the Scientific and Expert Council of Moscow State University of Psychology and Education (report no. 05/14/2026).

Поступила в редакцию 01.06.2026
Поступила после рецензирования 26.06.2026
Принята к публикации 07.07.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2026.06.01
Revised 2026.06.26
Accepted 2026.07.07
Published 2026.09.30

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 92–128.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230305
ISSN 2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 92–128.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230305
ISSN 2658-3100 (online)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ | SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF TEACHER-PSYCHOLOGISTS

Научная статья | Original paper

Исследование научно-методических подходов применения кейсов в практической подготовке педагогических кадров

И.В. Головина[1]✉, **Т.Ю. Медведева**[1, 2], **Г.А. Папуткова**[1], **А.А. Бурилина**[1]
[1] Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация
[2] Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Российская Федерация
✉ igolovina1@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Приоритетным направлением развития высшего педагогического образования являются процессы усиления практической составляющей подготовки педагогических кадров. Одним из перспективных современных подходов к решению обозначенной проблемы выступает применение кейс-метода. Актуальность исследования научно-методических подходов применения кейсов в практической подготовке студентов-педагогов продиктована необходимостью осмысления и выявления наиболее эффективных практик применения современных средств обучения, обеспечивающих практическую готовность выпускников педагогических направлений подготовки к решению профессиональных задач. **Цель.** Комплексный анализ исследований отечественных и зарубежных ученых, направленных на изучение научно-методических подходов к применению кейсов в практической подготовке педагогических кадров. **Методы и материалы.** Материалами для изучения, обобщения и систематизации научных результатов по исследуемой проблеме стали работы ведущих ученых России и зарубежных исследователей. Они включают научные публикации по теме работы: основной список научных трудов, изданных за последние 5 лет, и дополнительный список более ранних публикаций. Отбор теоретических источников производился по ключевым словам: «высшее педагогическое образование», «практико-ориентированное образование», «практическая подготовка будущего учителя», «кейс-метод» в библиотечных базах «eLIBRARY.RU», «Google Scholar» и «Scopus». Логика

© Головина И.В., Медведева Т.Ю., Папуткова Г.А., Бурилина А.А., 2026

CC-BY-NC

исследования и теоретическая рамка работы определили соответствующие методы: метод системного анализа и абстрактной интерпретации, метод формализации, аксиоматический метод. **Результаты.** Выявлено, что проектирование образовательного процесса в условиях использования учебных кейсов реализует методологию деятельностного подхода, что определяет практико-ориентированность обучения студентов. Теоретический анализ методических подходов применения кейс-метода обосновывает целесообразность и необходимость включения работы с кейсами в практическую подготовку студентов-педагогов. **Выводы.** Исследуемый метод является эффективным инструментом в решении проблемы диссонанса между теоретическими знаниями и практическими компетенциями в сфере педагогического образования. Анализ ситуаций, моделирующих педагогическую реальность, и последующие профессиональные действия студентов на основе осмысления условий представленного процесса, способствуют формированию практической готовности выпускников к реальным условиям труда, развитию профессионального мышления, снижению адаптационных барьеров за счет предоставления возможности для многократной отработки профессиональных решений.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, будущий учитель, практико-ориентированное образование, практическая подготовка будущего учителя, кейс, кейс-метод

Финансирование. Публикация подготовлена по проекту Программы развития Московского государственного психолого-педагогического университета («Разработка библиотеки кейсов для практической подготовки педагогических кадров») в рамках реализации Программы «Приоритет-2030».

Для цитирования: Головина, И.В., Медведева, Т.Ю., Папуткова, Г.А., Бурилина, А.А. (2026). Исследование научно-методических подходов применения кейсов в практической подготовке педагогических кадров. *Вестник практической психологии образования, 23*(3), 92—128. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230305

A study of scientific and methodological approaches to the use of cases in the practical training of teaching staff

I.V. Golovina[1]✉, **T.Y. Medvedeva** [1,2], **G.A. Paputkova**[1], **A.A. Burilina**[1]
[1] Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
[2] Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation
✉ igolovina1@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The priority area for the development of higher pedagogical education is the strengthening of the practical component in the training of teaching staff. One of the promising modern approaches to addressing this issue is the use of the case method. The relevance of studying scientific and methodological approaches to using cases in the practical training of student teachers is dictated by the need to understand and identify the most effective practices for using modern teaching tools that ensure the practical readiness of graduates in pedagogical fields to solve professional tasks. **Objective.** A comprehensive analysis of research conducted by domestic and foreign scholars aimed at studying scientific and methodological approaches to the use of case studies in the practical training of teaching staff. **Methods and materials.** The materials used to study, generalize, and systematize the scientific results on the issue under investigation were the works of leading Russian scientists and foreign researchers. They include scientific publications on the topic of the work: the main list of scientific works published over the past 5 years, and an additional list of earlier publications. The selection of theoretical sources was carried out using the key words: “higher pedagogical education”, “practice-oriented education”, “practical training of future teachers”, “case method” in the library databases “eLIBRARY.RU”, “Google Scholar” and “Scopus”. The logic of the research and the theoretical framework of the work determined the appropriate methods: the method of system analysis and abstract interpretation, the method of formalization, and the axiomatic method. **Results.** It has been revealed that the design of the educational process under conditions of using educational cases implements the methodology of the activity-based approach, which determines the practice-oriented nature of students’ learning. The theoretical analysis of methodological approaches to using the case method substantiates the expediency and necessity of including work with cases in the practical training of student-teachers. **Conclusions.** The method under study is an effective tool for addressing the problem of dissonance between theoretical knowledge and practical competencies in the field of teacher education. The analysis of situations that model pedagogical reality, and the subsequent professional actions of students based on an understanding of the conditions of the process, contribute to the formation of graduates’ practical readiness for real working conditions, the development of professional thinking, and the reduction of adaptation barriers by providing opportunities for repeated practice of professional decision-making.

Keywords: higher pedagogical education, future teacher, practice-oriented education, practical training of future teachers, case, case method

Funding. The publication was prepared under the project of the Moscow State University of Psychology and Education Development Program («Development of a library of cases for the practical training of teaching staff») as part of the implementation of the «Priority-2030» Program.

For citation: Golovina, I.V., Medvedeva, T.Y., Paputkova, G.A., Burilina, A.A. (2026). A study of scientific and methodological approaches to the use of cases in the practical training of teaching staff. *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3), 92—128. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2026230305

Введение

Приоритетным направлением развития высшего педагогического образования являются процессы усиления практической составляющей подготовки педагогических кадров, что напрямую соответствует поручениям Президента Российской Федерации (Перечень поручений Президента РФ от 30.03.2024 № Пр-616, п. 4) и призвано обеспечить высокую степень готовности будущих педагогов к реальной профессиональной деятельности. Следует отметить, что обеспечение практической направленности профессиональной подготовки будущего педагога представляет одну из самых насущных и непреходящих проблем педагогического образования. Результаты современных исследований в данной области, а также представители работодателей указывают на недостаточную готовность выпускников педагогических вузов к решению практических задач профессиональной деятельности (Головина и др., 2026). В текущих образовательных реалиях динамичных изменений, требующих от педагогов профессиональной гибкости и умения адаптировать имеющиеся профессиональные компетенции к условиям профессии, данная проблема приобретает особую актуальность. Данное противоречие определяет поиск эффективных средств: методов, инструментов, технологий, обеспечивающих практическую готовность выпускников педагогических направлений подготовки к решению профессиональных задач.

Перспективным путем решения обозначенной проблемы является применение кейсов в образовательном процессе, выступающих инновационным подходом к организации обучения. Научно-терминологическое и, соответственно, семантическое сопровождение применения кейсов в образовательном процессе претерпело значительные изменения. В истории образования оно началось в 1920-х годах в Гарвардском университете и стремительно распространилось в связи с результативностью данного метода обучения. В образовательной практике использование кейсов обозначают как анализ инцидентов, казусов, деловых историй или ситуационных задач. В англоязычной среде его чаще всего называют «кейс-стади» или «кейс-методом»; в отечественной науке популярным является название «метод анализа конкретных ситуаций» (Терентьева, 2025). Применение кейсов в практической подготовке студентов-педагогов позволяет создать образовательную среду, в которой обучающиеся анализируют и обсуждают профессиональные позиции, формируют компетенции убедительно аргументировать профессиональные действия. При этом очевидное преимущество использования кейс-метода заключается в том, что будущий педагог получает возможность деятельностным образом применять свои знания в представленной реальной практической ситуации. Кроме того, совместное решение практических задач способствует накоплению общего знания, которое становится результатом коллективной работы и обмена опытом.

Системный характер исследования определяет изучение теоретических подходов, ключевых особенностей и перспектив применения кейсов в практической подготовке педагогических кадров.

Целью исследования является комплексный анализ исследований отечественных и зарубежных ученых, направленных на изучение научно-методических подходов к применению кейсов в практической подготовке педагогических кадров.

Для достижения цели были поставлены **задачи**, определяющие подход к систематизации исследований отечественных и зарубежных ученых, направленных на изучение процесса применения кейсов в практической подготовке педагогических кадров:

1. Изучить теоретические основы применения кейсов в практике подготовки педагогических кадров.
2. Обобщить ключевые особенности применения кейсов в практической подготовке студентов-педагогов.

Предложенная логика исследования позволяет выявить потенциал кейс-метода и определить перспективы в процессах совершенствования практической подготовки педагогических кадров в условиях применения кейсов.

Материалы и методы

Для проведения системного анализа исследований отечественных и зарубежных ученых, направленных на изучение процесса применения кейсов в практической подготовке педагогических кадров, материалами для изучения, обобщения и систематизации научных результатов по исследуемой проблеме выступили работы ведущих ученых России и зарубежных исследователей (Приложение). Материалы исследования включают научные публикации по теме исследования: основной список научных трудов, изданных за последние 5 лет, и дополнительный список более ранних публикаций. Отбор теоретических источников производился по ключевым словам: «высшее педагогическое образование», «практико-ориентированное образование», «практическая подготовка будущего учителя», «кейс-метод» по библиотечным базам «eLIBRARY.RU», «Google Scholar» и «Scopus».

Логика исследования и теоретическая рамка работы определили соответствующие методы:

- *метод системного анализа и абстрактной интерпретации*, позволяющий выделить ключевые особенности и сформулировать обобщенные характеристики процесса применения кейс-метода в практической подготовке студентов-педагогов;
- *метод формализации*, позволяющий отчетливо и детально определить содержание понятия «кейс-метод» на основе сформулированных обобщенных данных об изучаемом феномене;
- *аксиоматический метод*, позволяющий сделать выводы на основе представленных результатов научных работ.

Результаты

Анализ зарубежных и отечественных работ, внимание которых направлено на проблемы применения кейсов в практической подготовке специалистов, показал, что кейс-метод

способствует устранению барьера между условиями обучения в вузе и реальным контекстом будущей профессиональной деятельности, что имеет высокую ценность для системы профессиональной подготовки будущих педагогов. Так, исследование потенциала практического обучения в условиях применения кейсов определило, что изучаемый метод способствует трансформации теоретических знаний в практические навыки обучающихся (Сыпко, Власова, 2023). Путем моделирования реальных образовательных сценариев он стимулирует развитие аналитического мышления и рефлексивных стратегий будущих педагогов, необходимых для адаптации к реальной профессиональной деятельности (Оразлыева, 2025), формирует позитивную мотивацию, развитие эмоционального интеллекта, социальных навыков (Ахмадуллина, Валиахметова, Хурматуллина, 2019), включая также развитие исследовательских навыков: способность критически оценивать аспекты педагогической реальности, выдвигать гипотезы, находить и осмысливать данные, формулировать обоснованные суждения, действовать в условиях непредсказуемости (Жэн, 2026).

В работе А.А. Марголиса применение кейсов в подготовке будущих педагогов определяется мощным инструментом развития их профессионального мышления (Марголис, 2021). Исследователь подчеркивает, что успешная педагогическая деятельность основана не только и не столько на теоретических знаниях, сколько на осмыслении профессиональных действий, профессионального опыта. В связи с этим в процессе обучения будущих учителей необходимо учебный материал, подлежащий осмыслению, облачить в форму кейса как образовательной единицы и использовать в профессиональной подготовке студентов-педагогов (Марголис, 2024).

В проанализированных исследованиях обосновывается дидактическая ценность метода кейс-стади, применяемого преподавателем в процессе коллективного анализа ситуационных задач (Галян, Зворыгина, 2018). Данный подход способствует развитию у будущих педагогов профессиональных навыков, связанных с овладением алгоритмами деятельности и укреплением коммуникативных способностей. Следует также отметить работы, направленные на изучение механизмов влияния кейс-технологий на формирование положительной мотивации обучающихся в процессе развития их профессионального мышления (Гайрабекова, Алипханова, 2026; Трегубова, Фомина, 2026).

Анализ различных методологических стратегий демонстрирует, что кейс-метод может быть успешно интегрирован в программы, ориентированные на формирование практических навыков в педагогическом образовании. Использование данного образовательного инструмента на основе методологии компетентностного и контекстуального подходов позволяет формировать прикладные компетенции, позволяющие действовать в различных профессиональных педагогических ситуациях и эффективно справляться с профессиональными вызовами (Ярмакеев и др., 2020).

В современном образовании кейс-технология применяется также для демонстрации проблем и формирования практической готовности обучающихся к устранению трудностей, решению проблемных вопросов, с которыми они могут столкнуться в ходе профессиональной деятельности (Красникова, 2020). Работа И.И. Мельниковой и С.С. Елифантьевой

представляет описание практического опыта создания кейсов для развития предметно-методических навыков будущих педагогов, в которой приведена аргументация эффективности применения видеокейсов в практической подготовке студентов-педагогов; в ней выделяются ключевые требования к их реализации: наличие четких инструкций для просмотра, строгое соблюдение хронометража, функция ведения заметок, интеграция открытых и закрытых заданий (Мельникова, Елифантьева, 2025). Согласно данным, полученным в ходе работы М.Д. Расторгуевой и С.П. Саниной, студенты, обучающиеся в условиях применения кейс-метода, ориентированы на деятельностное освоение содержания обучения, что свидетельствует об изменении их взглядов на функции педагога и характер общения с обучающимися (Расторгуева, Санина, 2025).

В зарубежных научных работах исследовательский фокус направлен на обоснование использования данного метода как возможности интеграции академических знаний в реальную практику педагогической деятельности. При этом определение практической применимости полученных научных данных связано с развитием аналитических и рефлексивных умений (Fedotova et al., 2017). Одним из эффективных инструментов совершенствования педагогических компетенций является целенаправленное обучение в условиях симуляции образовательного процесса, дополненное этапом осмысления и анализа видеозаписей фрагментов занятий (Keeley, Peterson-Ahmad, Beecher, 2025).

Исследование подходов к систематизации и классификации кейсов, представленных в зарубежных и отечественных научных концепциях, показало, что рассматриваемый вопрос отражен в двух аспектах: как аналитическая стратегия исследования и как педагогическая технология. На основе верифицированных научных и научно-методических материалов научным коллективом создана комплексная классификация педагогических кейсов, определяющая специфику их разработки и область наиболее эффективного применения в обучении будущих педагогов (Vishniakov, Kovalchuk, Shirin, 2020).

Исследование разнообразных методических подходов подтверждает целесообразность включения кейс-метода в образовательные программы педагогического профиля, направленные на формирование практической готовности и развитие профессионального мышления будущих педагогов. Применение исследуемого инструментария способствует развитию прикладных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в разнообразных педагогических контекстах, и готовности эффективно преодолевать профессиональные трудности.

Обсуждение результатов

Проблемы эффективной практической подготовки студентов-педагогов в высшей школе в контексте новых целевых ориентиров на теоретическом и методическом уровне требуют анализа успешных практик применения профессионально ориентированного обучения. В педагогической науке отмечено, что одним из наиболее популярных и востребованных в данном контексте является метод кейсов, который выступает в качестве интерактивного образовательного инструмента, направленного на анализ реальных ситуаций в образовательном процессе и поиск решений профессиональных задач (Абилдина, 2019).

Применение кейс-метода позволяет перейти от абстрактного теоретического знания к практическому осмыслению педагогических проблем, тем самым способствуя формированию прикладных навыков. В исследованиях выявлено теоретическое обоснование целесообразности применения кейс-метода в практической подготовке студентов-педагогов и определены ключевые особенности и перспективы его применения в педагогическом образовании (Раджабалиев, Нурмагомедова, 2015). Ученые и практики отмечают, что для будущих педагогов необходимо предоставить современные возможности для практического освоения профессии, что позволит им успешно внедрять сформированные навыки и компетенции в своей дальнейшей профессиональной деятельности (Bowers et al., 2000; Cannings, Talley, 2002). Важным преимуществом данного метода является его направленность на комплексное освоение практических компетенций через погружение в контекст реальной образовательной практики, что создает предпосылки для более успешной адаптации молодых специалистов.

Заключение

В условиях современного образовательного процесса необходимость внедрения кейс-метода в подготовку педагогических кадров становится все более очевидной. Основной идеей данной работы является исследование научно-методических подходов к применению кейсов, которые способствуют формированию профессиональных компетенций будущих педагогов. Проведенный анализ зарубежных и отечественных исследований применения кейс-метода в педагогическом образовании выявил, что проектирование образовательного процесса в условиях использования учебных кейсов реализует методологию деятельностного подхода, что определяет практико-ориентированность обучения студентов.

Современная система педагогического образования сталкивается с устойчивым противоречием между теоретической подготовкой будущих учителей и их готовностью к решению практических задач школьной действительности. Особую остроту эта проблема приобретает в условиях трансформации образования, требующих от педагогов быстрого вхождения в реальную педагогическую деятельность и мобильного решения профессиональных задач. Перспективным направлением в решении данной проблемы является активное применение кейс-метода в практике подготовки педагогических кадров, предлагающее решение актуальных задач в условиях реальных рабочих ситуаций. Анализ учебных кейсов способствует развитию способности будущих педагогов к диагностике образовательных проблем и проектированию решений, формирует способность к критическому профессиональному мышлению, развивает навыки принятия обоснованных решений и рефлексивной оценки собственных действий.

Таким образом, проведенный теоретический анализ научно-методических подходов применения кейс-метода обосновывает целесообразность и необходимость включения работы с кейсами в практическую подготовку студентов-педагогов. Как показало исследование, данный метод выступает эффективным инструментом преодоления диссонанса между теоретической и практической подготовкой в сфере педагогического образования. Проектирование ситуаций, моделирующих педагогическую реальность, способствует

снижению адаптационных барьеров за счет предоставления возможности для многократной отработки профессиональных решений. В конечном итоге целенаправленное развитие практических навыков на основе кейс-технологий обеспечивает существенное повышение готовности будущих учителей к условиям реальной профессиональной деятельности.

Список источников / References

1. Абилдина, А.С. (2019). Кейс-технология как один из инновационных методов в образовании. *Педагогическая наука и практика, 3*(25), 50—52. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41578540 (дата обращения: 26.06.2026). Abildina, A.S. (2019). Case technology as one of the innovative methods in education. *Pedagogical Science and Practice, 3*(25), 50—52. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41578540 (viewed: 26.06.2026).
2. Ахмадуллина, Р.М., Валиахметова, Н.Р., Хурматуллина, Р.К. (2019). Видеокейсы как средство формирования мотивационного компонента инклюзивной компетенции учащихся — будущих учителей. В: *Труды INTCESS 2019 — 6-й Международной конференции по образованию и социальным наукам, Дубай* (с. 360—365). URL: https://repository.kpfu.ru/?p_id=203929 (дата обращения: 09.07.2026). Akhmadullina, R.M., Valiakhmetova, N.R., Khurmatullina, R.K. (2019). Video cases as a means of forming of motivational component of inclusive competence of students — future teachers. In: *Proceedings of INTCESS 2019 — 6th International Conference on Education and Social Sciences, Dubai* (pp. 360—365). (In Russ.). URL: https://repository.kpfu.ru/?p_id=203929 (viewed: 09.07.2026).
3. Гайрабекова, М.Т., Алипханова, Ф.Н. (2026). Кейс-метод в формировании у будущих учителей географии умения анализировать конфликты природопользования в регионе. В: *Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков (шифр — МКРНП): Сборник материалов 4 (IV) Международной научно-практической конференции, Москва* (с. 83—89). М.: Университет ИТБО. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=89146044 (дата обращения: 09.07.2026). Gayrabekova, M.T., Alipkhanova, F.N. (2026). Case-Method in the Formation of Future Geography Teachers' Ability to Analyze Environmental Conflicts in the Region. In: *Development of Science and Practice in a Globally Changing World in the Face of Risks (Code — MKRNP): Collection of Materials from the 4 (IV) International Scientific and Practical Conference, Moscow* (pp. 83—89). Moscow: University ITBO. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=89146044 (viewed: 09.07.2026).
4. Галян, С.В., Зворыгина, О.И. (2018). Технология кейс-стади как способ формирования профессиональных компетенций будущих педагогов. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета, 1*(52), 42—47. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36991650 (дата обращения: 09.07.2026). Galian, S.V., Zvorygina, O.I. (2018). Case Study Technology as a Way of Forming Professional

Competencies of Future Teachers. *Bulletin of Surgut State Pedagogical University, 1*(52), 42—47. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36991650 (viewed: 09.07.2026).

5. Головина, И.В., Демидова, Н.Н., Медведева, Т.Ю., Папуткова, Г.А., Сизова, О.А. (2026). Исследование опыта организации практической подготовки будущих учителей в педагогических вузах. *Психологическая наука и образование, 31*(2), 172—187. https://doi.org/10.17759/pse.202631022026000004
   Golovina, I.V., Demidova, N.N., Medvedeva, T.Y., Paputkova, G.A., Sizova, O.A. (2026). A study of the experience of organizing practical training of future teachers in pedagogical universities. *Psychological Science and Education, 31*(2), 172—187. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.202631022026000004
6. Егорова, О.А. (2021). Специфика моделирования и использования кейсов при обучении английскому языку магистрантов естественно-научных факультетов. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2*(155), 50—54. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45636187&ysclid=mp8cjlnnxt477061065 (дата обращения: 09.07.2026).
   Egorova, O.A. (2021). Specifics of modeling and using cases when teaching business English to master's students of the faculty of soil science. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University, 2*(155), 50—54. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45636187&ysclid=mp8cjlnnxt477061065 (viewed: 09.07.2026).
7. Жэн, Ц. (2026). Роль кейс-технологий в организации исследовательской деятельности студентов в системе высшего образования. *Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева,* (1/2), 267—274. https://doi.org/10.33514/1694-7851-2026-1/2-267-274
   Zhen, C. (2026). The Role of Case Technologies in Organizing Research Activities of Students in the Higher Education System. *Bulletin of the Kyrgyz State University named after I. Arabayev,* (1/2), 267—274. (In Russ.). https://doi.org/10.33514/1694-7851-2026-1/2-267-274
8. Колесниченко, А.Н. (2024). Применение кейс-метода в рамках профессионально ориентированного подхода к обучению в техническом вузе. *Педагогическое образование в России,* (2), 177—184. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67325677&ysclid=mp8dn6uyvw173843167 (дата обращения: 09.07.2026).
   Kolesnichenko, A.N. (2024). Application of the case method within the framework of a professionally oriented approach to teaching in a technical university. *Pedagogical Education in Russia,* (2), 177—184. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67325677&ysclid=mp8dn6uyvw173843167 (viewed: 09.07.2026).
9. Красникова, А.В. (2020). Особенности использования кейс-технологии в образовательном процессе. *Вестник науки и образования, 4-1*(82), 88—91. URL:

https://elibrary.ru/item.asp?id=43147170 (дата обращения: 09.07.2026).
Krasnikova, A.V. (2020). Features of using case technology in the educational process. *Bulletin of Science and Education, 4-1*(82), 88—91. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43147170 (viewed: 09.07.2026).

10. Марголис, А.А. (2021). Деятельностный подход в педагогическом образовании. *Психологическая наука и образование, 26*(3), 5—39. https://doi.org/10.17759/pse.2021260301
Margolis, A.A. (2021). The Activity-Based Approach in Pedagogical Education. *Psychological Science and Education, 26*(3), 5—39. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2021260301

11. Марголис, А.А. (2024). Педагогическое образование как развитие исходных педагогических представлений. *Психологическая наука и образование, 29*(6), 5—20. https://doi.org/10.17759/pse.2024290601
Margolis, A.A. (2024). Pedagogical Education as the Development of Initial Pedagogical Ideas. *Psychological Science and Education, 29*(6), 5—20. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2024290601

12. Мельникова, И.И., Елифантьева, С.С. (2025). Видеокейс как средство формирования и оценки методических компетенций студентов дефектологического факультета. *Экономика и управление: проблемы, решения, 1*(2), 123—130. https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2025.02.01.015
Melnikova, I.I., Yeliantyeva, S.S. (2025). Video case as a means of forming and evaluating methodological competencies of students of the Faculty of Defectology. *Economics and Management: Problems, Solutions, 1*(2), 123—130. (In Russ.). https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2025.02.01.015

13. Оразлыева, Г. (2025). Психолого-педагогические аспекты внедрения методики «кейс-стади» в подготовку будущих педагогов. *Экономика и социум, 10-1*(137), 852—859. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=87143443 (дата обращения: 08.07.2026).
Orazlyeva, G. (2025). Psychological and pedagogical aspects of the implementation of the case study method in the training of future teachers. *Economics and Society, 10-1*(137), 852—859. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=87143443 (viewed: 08.07.2026).

14. Перяшкина, А.А., Трифанова, А.А., Барабашкина, Е.В., Чегулова, А.А., Бердникова, К.Э. (2022). Сущность и основа кейс-технологии в профессиональном образовании. *Психология, социология и педагогика, 2*(86), 1—3. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49410794 (дата обращения: 11.08.2026).
Peryashkina, A.A., Trifanova, A.A., Barabashkina, E.V., Chegulova, A.A., Berdnikova, K.E. (2022). The essence and basis of case technology in professional education. *Psychology, Sociology and Pedagogy, 2*(86), 1—3. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49410794 (viewed: 11.08.2026).

15. Раджабалиев, Г.П., Нурмагомедова, Н.Х. (2015). Кейс-технологии в образовании. *Вестник Социально-педагогического института, 2*(14), 58—63. URL:

https://elibrary.ru/item.asp?id=26629633 (дата обращения: 08.07.2026).
Radzhabaliiev, G.P., Nurmagomedova, N.H. (2015). Case technologies in education. *Bulletin of the Social and Pedagogical Institute, 2*(14), 58—63. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26629633 (viewed: 08.07.2026).

16. Расторгуева, М.Д., Санина, С.П. (2025). Дидактические возможности использования видеокейсов в практической подготовке учителя начальных классов. *Вестник практической психологии образования, 22*(3-2), 72—87. https://doi.org/10.17759/bppe.2025220305
Rastorgueva, M.D., Sanina, S.P. (2025). Didactic possibilities of using video cases in the practical training of primary school teachers. *Bulletin of Practical Psychology of Education, 22*(3-2), 72—87. https://doi.org/10.17759/bppe.2025220305

17. Сыпко, Е.В., Власова, В.И. (2023). Кейс-метод как ведущая технология в системе высшего образования. *Бизнес. Образование. Право, 1*(62), 339—343. URL: https://elibrary.ru/yxzktp (дата обращения: 08.07.2026).
Sypko, E.V., Vlasova, V.I. (2023). Case Method as a Leading Technology in the Higher Education System. *Business. Education. Law, 1*(62), 339—343. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/yxzktp (viewed: 08.07.2026).

18. Тарасова, А.Г., Осипова, И.В., Шуплецова, Е.Ж. (2020). О применении метода кейс-стади при подготовке педагога профессионального обучения в области дизайна. Профессиональное образование и рынок труда, (1), 110—114. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42631000&ysclid=mp8beja5h4763566620 (дата обращения: 08.07.2026).
Tarasova, A.G., Osipova, I.V., Shupletsova, E.Zh. (2020). On the application of the case study method in the training of a teacher of vocational training in the field of design. *Professional Education and Labor Market,* (1), 110—114. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42631000&ysclid=mp8beja5h4763566620 (viewed: 08.07.2026).

19. Терентьева, Н.Ю. (2025). Кейс-технологии в образовательном процессе — путь от теории к практике. В: *Педагогика, психология, общество: от теории к практике: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары* (с. 146—148). Чебоксары: Среда. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80339207 (дата обращения: 26.06.2026).
Terenteva, N.Yu. (2025). Case-based technologies in the educational process: from theory to practice. In: *Pedagogy, Psychology, and Society: From Theory to Practice: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Cheboksary* (pp. 146—148). Cheboksary: Sreda. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80339207 (viewed: 26.06.2026).

20. Трегубова, А.В., Fokina, E.V. (2026). Психолого-педагогические аспекты применения кейс-метода на занятиях в колледже: влияние на учебную мотивацию, критическое мышление и практическую компетентность обучающихся. В: *Структурные преобразования экономики территорий: в поиске социального и экономического*

равновесия: Сб. научных статей 8-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Курск (с. 505—508). Курск: Университетская книга. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=89215190 (дата обращения: 09.07.2026). Tregubova, A.V., Fomina, E.V. (2026). Psychological and Pedagogical Aspects of Applying the Case Method in College Classes: Impact on Students' Learning Motivation, Critical Thinking, and Practical Competence. In: *Structural Transformations of Territorial Economies: In Search of Social and Economic Balance: Collection of Scientific Articles from the 8th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, Kursk* (pp. 505—508). Kursk: University Book. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=89215190 (viewed: 09.07.2026).

21. Ярмакеев, И.Э., Пименова, Т.С., Абдрафикова, А.Р., Валиахметова, Н.Р., Ахмадуллина, Р.М. (2020). Видеокейсы как инструмент развития навыков будущих учителей по формулированию педагогической проблемы. В: *Материалы 14-й Международной конференции по технологиям, образованию и развитию INTED* (с. 3728—3735). https://doi.org/10.21125/inted.2020.1043 Yarmakeev, I.E., Pimenova, T.S., Abdrafikova, A.R., Valiakhmetova, N.R., Akhmadullina, R.M. (2020). Video cases as a tool for developing future teachers' skills in formulating pedagogical problems. In: *Proceedings of the 14th International Conference on Technology, Education, and Development INTED* (pp. 3728—3735). (In Russ.). https://doi.org/10.21125/inted.2020.1043
22. Bowers, J., Kenehan, G., Sale, J., Doerr, H.M. (2000). Designing Multimedia Case Studies for Preservice Teachers: Pedagogical Questions and Technological Design Solutions. In: *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1889—1893). URL: https://archive.org/details/ERIC_ED444556/mode/2up (viewed: 09.07.2026).
23. Cannings, T.R., Talley, S. (2002). Multimedia and Online Video Case Studies for Preservice Teacher Preparation. *Education and Information Technologies, 7*(4), 359—367. URL: https://link.springer.com/article/10.1023/A:1020969723060 (viewed: 09.07.2026).
24. Fedotova, O., Ermakov, P., Latun, V., Hovhannisyan, H., Avanesyan, H. (2017). Traditional and Alternative Approaches to the Method of Situational Analysis in Russia: Evidence from the Case Study “Istanbul in the Life and Works of Martiros Saryan”. *Journal of Social Studies Education Research, 8*(2), 145—160. URL: https://dergipark.org.tr/en/pub/jsser/article/360870 (viewed: 09.07.2026).
25. Keeley, R.G., Peterson-Ahmad, M.B., Beecher, S. (2025). Supporting Pre-service Teacher Pedagogical Development with Mursion and Video Analysis: A Pilot Study. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 20*(2), 106—118. https://doi.org/10.64546/jaasep.578
26. Vishniakov, R.V., Kovalchuk, T.A., Shirin, A.G. (2020). Developing The Professional Competencies. In: *Preservice Teachers By Means Of Pedagogical Cases. In: S.A. Glebovich (Ed.), Pedagogical Education — History, Present Time, Perspectives. 87* (pp. 142—148).

European Publisher. URL: https://www.researchgate.net/publication/343890168_Developing_The_Professional_Competencies_In_Preservice_Teachers_By_Means_Of_Pedagogical_Cases (viewed: 09.07.2026).

Приложение А / Appendix A

Анализ и подбор исследований научно-методических подходов применения кейсов в практической подготовке педагогических кадров. Основные исследования с 2020 по 2026 год
Analysis and selection of research on scientific and methodological approaches to using case studies in the practical training of teachers. Main research from 2020 to 2026

№	Источник	Краткое описание
1	Тарасова, А. Г. О применении метода кейс-стади при подготовке педагога профессионального обучения в области дизайна / А. Г. Тарасова, И. В. Осипова, Е. Ж. Шуплецова // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 1. — С. 110—114. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10111. — EDN UUNPGM **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42631000&ysclid=mp8beja5h4763566620	Совершенствование использования кейс-стади в качестве продуктивной методики подготовки профессионалов привело к созданию структурированной методической разработки — кейс-буков. Кейс-бук представляет собой сборник кейсов, состоящих из кейс-стади практико-ориентированного характера, к решению которых необходимо подойти творчески. Отличительной чертой разработки и применения кейс-бука является сочетание теории и практики, информационных и деятельностных аспектов для формирования профессиональных компетенций и развития творческих, креативных качеств. Являясь интерактивным методом обучения, кейс-стади положительно оценивается студентами. Они видят в этом методе способ проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических знаний и овладении практическими навыками. Кроме того, анализ ситуаций способствует формированию их профессионально-педагогической компетентности.
2	Сыпко, Е. В. Кейс-метод как ведущая технология в системе высшего образования / Е. В. Сыпко, В. И. Власова // Бизнес. Образование. Право. — 2023. — № 1(62). — С. 339—343. — DOI	Освещена проблема использования кейс-метода в системе высшего образования. В пилотном режиме разрабатывается его внедрение в качестве ведущей технологии. Показаны преимущества и эффективность кейс-педагогического метода в обращении к традиционике, основанном на

№	Источник	Краткое описание
	10.25683/VOLBI.2023.62.536. — EDN YXZKTP **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=yxzktp&ysclid=mp8cenzpc391467102	лекциях, его приоритетность в противодействии поверхностному подходу и способность создания углубленного отношения в обучении. В используемых комплексах методов исследования (теоретических и эмпирических), в том числе методах сравнительного анализа, можно определить влияние на более глубокий подход в обучении традиционного лекционного курса и кейс-метода и такое же влияние на поверхность.
3	Егорова, О. А. Специфика моделирования и использования кейсов при обучении английскому языку магистрантов естественно-научных факультетов / О. А. Егорова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2021. — № 2(155). — С. 50—54. — EDN HWTBJQ **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45636187&ysclid=mp8cjlnnxt477061065	В статье анализируются особенности использования методики кейс-стади для обучения деловому английскому языку магистрантов факультета почвоведения. В работе предлагается развернутое определение понятия «кейс» в применении к образовательным задачам курса. Выделяются оптимальные критерии моделирования кейсов, определяется формальная структура их составления.
4	Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5—39. DOI: https://doi .org/10 .17759/ pse .2021260301 **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46248508&ysclid=mqgj2cwx8t850707010	В статье содержание и итоги современного педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017 гг.), направленного на профессионализацию подготовки педагогов и приведения в соответствие ее результатов требованиям стандартов профессиональной педагогической деятельности и федеральных государственных стандартов (ФГОС) общего образования (реформа, основанная на стандартах). Представлено теоретическое содержание новой модели подготовки педагогов, разработанной и апробированной в ходе реализации проекта, основанной на деятельностном подходе. Показаны нерешенные проблемы в подготовке педагогических кадров и сформулированы предложения на следующий этап развития педагогического образования.

№	Источник	Краткое описание
5	Марголис А.А. Педагогическое образование как развитие исходных педагогических представлений // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. №6. С. 5—20. DOI: https://doi .org/10 .17759/pse .2024290601 **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=79000590	В статье рассматривается роль исходных педагогических представлений студентов педагогических направлений подготовки, с которыми они начинают освоение программ педагогического образования. Показана роль школьного опыта в формировании таких представлений. Анализируются причины их устойчивости в ходе дальнейшего освоения будущими педагогами образовательной программы в университете. Автор считает необходимым проектирование программ педагогического образования как процесса последовательной и специально организованной трансформации исходных педагогических представлений, их концептуального изменения, направленного на формирование практического мышления будущих педагогов.
6	Оразлыева, Г. Психолого-педагогические аспекты внедрения методики «кейс -стади» в подготовку будущих педагогов / Г. Оразлыева // Экономика и социум. — 2025. — № 10-1(137). — С. 852—859. — EDN HITLIO **Ссылка:** https://rus.iupr.ru/_files/ugd/b06fdc_b5810366b753461abae51edbd1dcf862.pdf?index=true	Статья посвящена исследованию психолого-педагогических аспектов внедрения методики «кейс-стади» в подготовку будущих педагогов, исследуя ее эффективность в формировании профессиональных компетенций у студентов педагогических вузов. Особое внимание уделяется теоретическим основам методики, ее влиянию на когнитивное развитие, эмоциональный интеллект и мотивацию студентов. Кейс-стади стимулирует активную познавательную деятельность, развивает критическое мышление, социальные навыки и эмоциональный интеллект. Социальный компонент метода способствует укреплению социальных связей и формированию навыков коллективной работы. Эмоциональный интеллект развивается за счет учета чувств и эмоций участников ситуаций, что приводит к формированию чуткости и эмпатии. Рефлексивное мышление помогает студентам анализировать собственные действия и решения, способствуя личностному росту.

№	Источник	Краткое описание
7	Колесниченко, А. Н. Применение кейс-метода в рамках профессионально ориентированного подхода к обучению в техническом вузе / А. Н. Колесниченко // Педагогическое образование в России. — 2024. — № 2. — С. 177—184. — EDN GSINNU **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67325677&ysclid=mp8dn6uyvw173843167	Педагогические кейсы носят профессионально ориентированный характер, так как кейс задания соотносятся с задачами, реально существующими в производственной практике, что создает впечатление полного погружения в профессиональную среду. В ходе исследования были выявлены следующие преимущества кейсовых заданий: 1. Они способствуют развитию коммуникативных навыков — умению вести дискуссию, аргументировать свою точку зрения и убеждать собеседников, а также социальных навыков, которые предполагают умение правильно вести себя, поддерживать контакт в коллективе, выслушивать собеседника, договариваться и общаться в социуме. 2. Кейс-метод помогает сформировать аналитические навыки, которые заключаются в способности сбора и обработки информации, ее анализа и представления перед аудиторией, в умении рассуждать логически. 3. Кейсовые задания дают возможность раскрыть творческий потенциал обучающихся, так как в решении задач проявляются их креативность, индивидуальность, способность мыслить самостоятельно и оригинально. 4. Главной целью кейсовых заданий является формирование практических навыков, т. е. навыков использования полученных теоретических знаний, изученных методов и принципов на практике в решении задач, приближенных к реальным профессиональным задачам. 5. Реализация технологии кейсов с помощью цифровых ресурсов является востребованной, так как способствует повышению мотивации студентов к изучаемому курсу, привлекает обучающихся своей интерактивностью, наглядностью и удобством в использовании.
8	Расторгуева, М. Д. Дидактические возможности использования видеокейсов в практической	Авторы разработали и апробировали видеокейсы для подготовки преподавателей начальных классов. Эксперимент на 40 студентов 3—4

№	Источник	Краткое описание
	подготовке учителя начальных классов / М. Д. Расторгуева, С. П. Санина // Вестник практической психологии образования. — 2025. — Т. 22, № 3-2. — С. 72—87. — DOI 10.17759/bppe.2025220305. — EDN OXSZKD **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=83000443&ysclid=mp8gu6rda298099979	курсов определил, что 70% студентов, работающих с видеокейсами в процессе обучения, ориентированы на создание деятельностного курса для обучения младших школьников, т. е. переориентировались на деятельностный подход, существенно меняя представление о роли учителя и способы взаимодействия с учениками. Авторы подчеркивают, что ключевое условие — видеокейсы должны быть установлены на любом профессиональном оборудовании.
9	Мельникова И. И., Елифантьева С. С. Видеокейс как средство формирования и оценки методических компетенций студентов дефектологического факультета // Экономика и управление: проблемы, решения. 2025. № 2. Т. 1. С. 123—130; https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2025.02.01.015 **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80368666	Авторы описали опыт разработки видеокейсов на дефектологическом факультете для формирования и оценки предметно-методических компетенций. Они сформулировали конкретные требования: четкие задания для просмотра, точное хронометрирование видео, возможность делать заметки, сочетание открытых и закрытых задач. Интересный нюанс: более половины студентов в опросе предпочли бы работать не с видеозаписью, а с конспектом или протоколом урока — что говорит о неоднозначности формы восприятия.

№	Источник	Краткое описание
10	Ярмакеев И., Пименова Т., Абдрафикова А., Валиахметова Н., Ахмадуллина Р. Видеокейсы как инструмент развития навыков будущих учителей по формулированию педагогической проблемы / И. Ярмакеев, Т. Пименова, А. Абдрафикова, Н. Валиахметова, Р. Ахмадуллина // Материалы 14-й Международной конференции по технологиям, образованию и развитию INTED2020. — 2020. — № 1. — С. 3728—3735. DOI: 10.21125/inted.2020.1043 **Ссылка:** https://library.iated.org/view/YARMAKEEV2020VID	Авторы теоретически обосновывают потенциал видеокейсов как средства развития умения формулировать педагогическую проблему. Видеокейсы погружают участников в реальную проблемную ситуацию, что позволяет им осознать отсутствие единственно правильного ответа и предложить оптимальные решения. Определены основные условия успешного внедрения этой технологии. Рассмотрены основные критерии оценки соответствующего навыка. В эксперименте приняли участие 50 студентов бакалавриата. Были измерены 5 субнавыков: понимание проблемы, описание проблемы, четкая формулировка проблемы, различение фактов и мнений, а также объективное рассмотрение проблемы. На этапе определения навык формулирования проблемы в соответствии с вышеупомянутыми критериями был диагностирован.
11	Vishniakov, R. V., Kovalchuk, T. A., & Shirin, A. G. (2020). Developing The Professional Competencies In Preservice Teachers By Means Of Pedagogical Cases. In S. Alexander Glebovich (Ed.), Pedagogical Education - History, Present Time, Perspectives, vol 87. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 142—148). European Publisher. https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.08.02.18 **Ссылка:** https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2020.08.02.18	В статье (главе книги) раскрываются некоторые аспекты научно-методологического обоснования применения кейс-технологий в процессе обучения педагогических дисциплин с целью развития профессиональных (гностических, коммуникативных, проектно-конструктивных, управленческих) компетенций учителя. На основе анализа зарубежных и отечественных научных взглядов рассматриваются подходы к классификации кейсов; представлена типология кейсов с точки зрения кейс-исследования как аналитической стратегии и как педагогической технологии. Опираясь на контент-анализ достоверных научно-педагогических источников, авторы предлагают интегративную типологию педагогических кейсов для определения специфики кейс-проектирования и областей эффективного применения кейсов в подготовке будущих учителей. В статье показано, что в настоящее время в педагогической науке отсутствует единая полная классификация

№	Источник	Краткое описание
		педагогических кейсов по ряду причин, которые здесь уточняются. Это отсутствие значительно сужает сферу эффективного применения кейсов в изучении педагогических дисциплин. Для обеспечения научно обоснованного и полноценного проектирования и внедрения кейсов в практику, в аспекте педагогической постановки целей приводятся примеры интеграционных аспектов общей и педагогической классификации кейсов. Авторы предлагают оригинальные разновидности кейсов, такие как кейсы для прогнозирования, диагностики и планирования, которые будут изучаться в рамках курса подготовки учителей. Образовательный потенциал кейс-технологии подтверждается в контексте получения учителями опыта решения известных, частично схожих или беспрецедентных (нетипичных) образовательных и профессиональных проблем в ходе многоцелевых педагогических кейс-исследований.
12	Трегубова, А. В. Психолого-педагогические аспекты применения кейс-метода на занятиях в колледже: влияние на учебную мотивацию, критическое мышление и практическую компетентность обучающихся / А. В. Трегубова, Е. В. Фомина // Структурные преобразования экономики территорий: в поиске социального и экономического равновесия : Сборник научных статей 8-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Курск, 15 марта 2026 года. — Курск: ЗАО "Университетская книга", 2026. — С. 505—508. — EDN EGZKHU	В статье рассматриваются особенности применения кейс-метода в образовательном процессе профессионального колледжа. Анализируются психолого-педагогические механизмы влияния данной технологии на формирование учебной мотивации, развитие критического мышления и профессиональных компетенций обучающихся. Отмечается, что кейс-метод позволяет приблизить учебную деятельность к реальным условиям будущей профессиональной практики, что особенно значимо в системе среднего профессионального образования.

№	Источник	Краткое описание
	Ссылка: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=89215190	
13	Гайрабекова, М. Т. Кейс-метод в формировании у будущих учителей географии умения анализировать конфликты природопользования в регионе / М. Т. Гайрабекова, Ф. Н. Алипханова // Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков (шифр - МКРНП) : Сборник материалов 4 (IV) Международной научно-практической конференции, Москва, 27 февраля 2026 года. — Москва: «АНО ДПО «Университет ИТБО», 2026. — С. 83—89. — EDN JSBTQS **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=89146044	В работе раскрыто теоретическое обоснование и дана методическая разработка применения кейс-метода (case study) как эффективного средства формирования у студентов-географов умения выявлять причины, анализировать структуру и прогнозировать развитие территориальных конфликтов природопользования. Авторами обоснован дидактический потенциал кейс-метода в контексте регионального компонента образования, представлена авторская типология учебных кейсов, отражающих различные виды противоречий в системе «природа — население — хозяйство» на примере конкретного региона. Сделан вывод о том, что систематическое использование кейсов, основанных на реальных региональных ситуациях, способствует не только углублению предметных географических знаний, но и развитию аналитических, прогностических и коммуникативных компетенций будущих педагогов.
14	Сущность и основа кейс-технологии в профессиональном образовании / А. А. Перяшкина, А. А. Трифанова, Е. В. Барабашкина [и др.] // Психология, социология и педагогика. — 2022. — № 2(86). — EDN QELHTS. **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49410794	В работе раскрывается теоретическая составляющая кейс-технологии, в том числе описывается и история распространения кейсов в России, как педагогической технологии. Описана сущность данного метода, также выделены основные особенности кейс-технологии.
15	Красникова, А. В. Особенности использования кейс-технологии в образовательном процессе / А. В. Красникова // Вестник науки и образования. — 2020. — № 4—	В статье анализируются особенности использования кейс-технологии в образовательном процессе, достигаются этапы организации занятий с использованием кейсов. Понятие кейса многогранно, возможность его

№	Источник	Краткое описание
	1(82). — С. 88-91. — EDN CZKWNZ. **Ссылка:** hptts://www.elibrary.ru/item.asp?id=43147170	использования в образовательных учреждениях. В основе кейс-метода лежит анализ конкретной жизненной ситуации, в основе которой существует определенная проблема, задача участников - предложить различные варианты ее решения. В настоящее время кейс-технология востребована и существует для достижения практических навыков, отбора и решения проблем, возникающих в профессиональной деятельности; работа с информацией, ее осмыслением и выделением признаков; применять соответствующие аргументации; разработать несколько вариантов решения проблем; навыками групповой работы.
16	Keeley, R. G., Peterson-Ahmad, M. B., & Beecher, S. (2025). Supporting Pre-service Teacher Pedagogical Development with Mursion and Video Analysis: A Pilot Study. Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 20(2), 106—118. https://doi.org/10.64546/jaasep.578 **Ссылка:** https://naset.sellfy.store/p/supporting-pre-service-teacher-pedagogical-development-with-mursion-and-video-analysis-a-pilot-study/	Интеграция технологий в программы подготовки педагогов является важным компонентом, позволяющим будущим учителям лучше осваивать педагогические методы и совершенствовать свои навыки, необходимые для работы с учащимися с различными способностями. Один из подходов к развитию педагогических навыков будущих учителей заключается в целенаправленной отработке навыков в виртуальной среде в сочетании с рефлексией с использованием модели видеоанализа. Будущим учителям необходимы многочисленные возможности для отработки использования явного обучения, чтобы эффективно применять эту стратегию в своих будущих классах, и этого можно достичь с помощью платформ виртуальной реальности, таких как Mursion. Цель данного исследования состояла в том, чтобы изучить влияние симуляционного обучения на платформе Mursion и видеоанализа на успеваемость и самоэффективность будущих учителей, использующих явное обучение. Результаты показывают, что использование Mursion в сочетании с видеоанализом является

№	Источник	Краткое описание
		многообещающим методом развития педагогических навыков будущих учителей.
17	Жэн, Ц. Роль кейс-технологий в организации исследовательской деятельности студентов в системе высшего образования / Ц. Жэн // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. — 2026. — № 1/2. — С. 267—274. — DOI 10.33514/1694-7851-2026-1/2-267-274. — EDN UNPTGZ **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=89153981	В статье метод применения кейс-технологий как одной из наиболее эффективных педагогических методик, способствующий стимулированию познавательной и исследовательской активности обучающихся. Показаны основные особенности кейс-метода, его образовательный потенциал, а также возможные возможности, имеющиеся в процессе обучения в вузах. Особое внимание уделяется влиянию кейс-технологий на управление исследовательскими способностями студентов, включая умение анализировать сложные ситуации, строить гипотезы, искать и интерпретировать информацию, делать аргументированные выводы и принимать решения в неопределенных условиях. Исследуются основные виды кейсов (обучающие, исследовательские, практико-ориентированные), а также этапы их подготовки и обучения. Описаны педагогические условия, способствующие эффективному применению кейс-метода. На основе анализа научной литературы и обобщения практического педагогического опыта сделан вывод о том, что кейс-технологии позволяют предложить теоретические знания в прикладной области, развивающие у студентов критическое и аналитическое мышление. Они повышают их мотивацию к научно-исследовательской работе и обеспечивают подготовку к профессиональной деятельности. Результаты данного исследования представляют практическую ценность для преподавателей вузов при разработке научных программ и исследовательской организации работы обучающихся.

Приложение Б / Appendix B

Анализ и подбор исследований научно-методических подходов применения кейсов в практической подготовке педагогических кадров
Дополнительные (ранние) исследования с до 2020 года
Analysis and Selection of Studies on Scientific and Methodological Approaches to Using Case Studies in Practical Teacher Training
Additional (Early) Studies Prior to 2020

№	Источник	Краткое описание
1	Оценка эффективности кейс-метода в практико-ориентированной системе обучения / А. Р. Гапсаламов, А. В. Атаманова, В. В. Волкоморова, А. В. Казаков // Мир науки. – 2018. – Т. 6, № 3. – С. 11. – EDN XYVDTF. **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35576337&ysclid=mp8cmmznca585093919	В статье рассмотрена эффективность и превосходство кейс метода по отношению к традиционным методам обучения в практико-ориентированной системе обучения. Определено, что одним из основных методов практикоориентированного обучения является метод кейсов. Его суть заключается в использовании описания реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций с целью их анализа, разбора существующих задач и предложении возможных решений. Для того чтобы определить какой из методов обучения является наиболее эффективным в процессе обучения, традиционный или же кейсовый метод, нами было проведено исследование, в рамках которого установлено, что после применения кейс-метода повысились не только умственные способности обучающихся, но и активизация самостоятельной деятельности, учебной мотивации. **Практика** 1) Изучение классификации кейс-методов; 2) Выбрали самый подходящий метод кейсовых заданий; 3) Рассмотрели структуру кейсов, этапы разработки кейса и этапы организации занятий с применением данного метода обучения. 4) составлен план урока с использованием кейсовых заданий.

№	Источник	Краткое описание
2	Галян, С. В. Технология кейс-стади как способ формирования профессиональных компетенций будущих педагогов / С. В. Галян, О. И. Зворыгина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1(52). – С. 42-47. – EDN POTIWV. **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36991650&ysclid=mp8cvbnw3x653662430	В статье раскрывается дидактический потенциал технологии кейс-стади, который может быть использован педагогом на этапе совместного изучения и обсуждения кейса обучающимися – при формировании у будущих педагогов профессиональных компетенций, направленных на освоение способа деятельности, развитие коммуникативных умений. Кроме того, описываются возможности эффективного оценивания учащихся по итогам совместной работы. В работе предложен способ работы с кейс-стади на этапе группового обсуждения обучающимися ситуативной задачи. Этот способ позволяет более эффективно использовать данную технологию. **Теория+практика** 1) В статье раскрывается дидактический потенциал технологии кейс-стади 2) В работе предложен способ работы с кейс-стади на этапе группового обсуждения обучающимися ситуативной задачи.
3	Технология кейс-обучения в подготовке бакалавров / М. Н. Гладкова, М. М. Кутепов, Ю. Б. Лунева [и др.] // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 6. – С. 21-25. – EDN ZAFGIP. **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29712656&ysclid=mp8dgx00tn933042551	В статье представлена характеристика кейс-метода в подготовке специалистов сервисных центров. Использование идей кейс-метода для студентов-сервисов является очень продуктивным, поскольку однозначного ответа в таких заданиях нет, есть несколько, которые могут соперничать между собой по степени достоверности. Определены классификации кейсовых ситуаций: по сложности, по степени новизны ситуации; по этапам принятых решений; по иерархическим уровням принятия решений; по специализации, когда одна и та же ситуация может рассматривать позиции различных специальностей по-разному. В работе предлагаются структура и этапы решения кейсов, а также требования, необходимые для хорошего кейсу, такие как, например, актуальность и развитие аналитического мышления, для

№	Источник	Краткое описание
		получения наиболее продуктивного результата от обучающихся. **Теория** 1) В работе предлагаются структура и этапы решения кейсов, а также требования, необходимые для хорошего кейсу, такие как, например, актуальность и развитие аналитического мышления, для получения наиболее продуктивного результата от обучающихся.
4	Ахмадуллина Р., Валиахметова Н., Хурматуллина Р. Видеокейсы как средство формирования мотивационного компонента инклюзивной компетенции учащихся — будущих учителей //Труды INTCESS 2019 — 6-й Международной конференции по образованию и социальным наукам, 4-6 февраля 2019 г., Дубай, ОАЭ. С. 360-365. ISBN: 978-605-82433-5-4. **Ссылка:** https://kpfu.ru/staff_files/F_1350092789/Videokejsy__2019__Khurmatullina.pdf	Авторы исследовали видеокейсы для формирования мотивационного компонента инклюзивной компетенции будущего учителя. Они предложили пошаговый алгоритм работы с видеокейсами и экспериментально продемонстрировали его эффективность для развития мотивов профессионального саморазвития в педагогической профессии. **Теория+практика** В статье представлены данные об основных проблемах подготовки педагогов к внедрению инклюзивного образования, проанализировано понятие мотивационного компонента инклюзивной компетентности педагога, раскрыт потенциал технологии case-study и, в частности, видео-кейсов. Авторы предлагают алгоритм использования видео-кейсов на занятиях. В результате проведенного исследования доказана эффективность разработанного алгоритма использования видео-кейсов в контексте формирования мотивов саморазвития студентов-будущих педагогов как компонента их инклюзивной компетентности.
5	Educational Video E-Projects for Managing Vocational Education Students' Self-Study / Yu. V. Krasavina, O. F. Shikhova, A. Kh. Al-Akkad [et al.] // The European Proceedings of Social & Behavioural	В работе описан опыт внедрения электронных проектов, направленных на создание образовательных видеороликов. Создание образовательных видеороликов на английском языке способствовало развитию навыков произношения у студентов. Междисциплинарные

№	Источник	Краткое описание
	Sciences EpSBS, Казань, 22–24 мая 2018 года / Edited by: Roza Valeeva. Vol. 45. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2018. – P. 21-26. – DOI 10.15405/epsbs.2018.09.3. **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37108046&ysclid=mnelus5iob133140066	электронные проекты, направленные на создание образовательных видеороликов на английском языке, оказались эффективными для развития важнейших профессиональных компетенций студентов, изучающих образовательную литературу. Необходимость постановки дидактических целей, разработки сценариев, записи, монтажа, использования анимации и специализированных программ способствует развитию ИКТ-компетенций студентов, изучающих образовательную литературу, в то время как поиск информации, написание, редактирование и декламация профессионально ориентированных текстов на английском языке обеспечивают прочное знание английского языка и словарного запаса в рамках проекта. **Практика** 1) внедрение электронных проектов, направленных на создание образовательных видеороликов.
6	Новоселов, Р. Ю. История образовательного видеоконтента / Р. Ю. Новоселов // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2019. – Т. 3, № 3. – С. 12-17. – EDN JPJTPV. **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41181567&ysclid=mp8hqbmcf8397586623	Автор представляет систематизацию исторических этапов становления образовательного видеоконтента и дает им краткую характеристику. Условно данные этапы разделены на четыре основных периода: период изобретения учебного фильма, период активного внедрения кинематографа в образовательные учреждения, период оттеснения образовательного видеоконтента в разряд факультативных средств обучения, современный период развития образовательного видеоконтента как средства развития цифровой образовательной среды. Кроме того, прослеживается история изучения понятий «учебный фильм», «учебный кинематограф», «образовательный видеоконтент»; исследуются функции указанных средства развития обучающихся. В статье доказывается актуальность заявленной проблемы по развитию и активному применению образовательного видеоконтента, которая связана с отсутствием

№	Источник	Краткое описание
		научных публикаций, раскрывающих историю учебного кинематографа и ход его трансформаций до приобретения нынешнего облика; обосновывается потребность в изучении образовательного видеоконтента как современного учебно-воспитательного средства, применяемого для полноценного развития обучающихся в условиях цифровой образовательной среды. **Теория** 1) Систематизация исторических этапов становления образовательного видеоконтента и дана им краткая характеристика.
7	Плотникова, Е. С. Использование технологии видеокейсов в медиавоспитании школьников / Е. С. Плотникова // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2019. – № 3(33). – С. 42-48. – EDN CEPXMX. **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41216971&ysclid=mp8hw7ct2u119322193	В статье анализируется эффективность технологии видеокейсов в воспитательной деятельности педагога. Особое внимание уделяется нормативно-правовым основаниям использования видеокейсов. Предлагаются общие рекомендации по разработке воспитательного мероприятия с использованием современного киноискусства. **Теория** 1) анализируется эффективность технологии видеокейсов в воспитательной деятельности педагога.
8	Абилдина, А. С. Кейс-технология как один из инновационных методов в образовании / А. С. Абилдина // Педагогическая наука и практика. – 2019. – № 3(25). – С. 50-52. – EDN EAYFZQ. **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41578540	В работе сформулированы обучающие возможности кейс-метода, обозначены преимущества кейс-метода обучения. Описано главное отличие между кейс-технологией и проблемным обучением, показаны этапы и подробный алгоритм работы по кейс-технологии, охарактеризованы виды кейсов. **Теория** 1) описано главное отличие между кейс-технологией и проблемным обучением, показаны этапы и подробный алгоритм работы по кейс-технологии, охарактеризованы виды кейсов.

№	Источник	Краткое описание
9	Раджабалиев, Г. П. Кейс-технологии в образовании / Г. П. Раджабалиев, Н. Х. Нурмагомедова // Вестник Социально-педагогического института. – 2015. – № 2(14). – С. 58-63. – EDN WKTDMN. **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26629633	В статье разобрана сущность кейс-технологий и рассмотрены вопросы использования кейс-технологий в образовательном процессе. Данная технология способствует формированию у обучаемых независимого мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, с полным основанием высказывать свою. Этой технологией обучающимся предоставляется возможность проявить и усовершенствовать свои аналитические и оценочные навыки, научиться работать в группе, находить наиболее правильное решение поставленной проблемы. **Теория** 1) В статье разобрана сущность кейс-технологий и рассмотрены вопросы использования кейс-технологий в образовательном процессе.
10	Царапкина, Ю. М. Использование кейс-технологий при обучении студентов / Ю. М. Царапкина // Образование и наука. – 2015. – № 3(122). – С. 120-129. – EDN TNGCPT. **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23179405	Показан путь становления понятия «кейс-технология»; приводятся примеры различных подходов к пониманию данного метода; Описан авторский опыт исследования данной проблемы, в частности выделены этапы работы с кейсом. Опытно-экспериментальным путем доказывается, что кейс-технологии не только способствуют закреплению предметных знаний, развивают профессиональные навыки, но и способствуют развитию креативного мышления, развивают навыки поведения в коллективе, навыки действуют в расчете, высказывают и продвигают свою точку зрения, слушают, ведут диалог, задают вопросы, оперируют своими формулами, выстраивая логические схемы решения проблем. Кроме того, во время работы с кейсом студенты учатся самостоятельным способам пополнения своих знаний, что необходимо профессиональному специалисту в постоянно меняющихся экономических и социальных реалиях. Ключ-метод раскрывает творческий потенциал, учит думать и действовать по-иному не только студентов, но и педагога. Этот метод обеспечивает демократизацию современного

№	Источник	Краткое описание
		процесса, формирование у преподавателей прогрессивного мышления, повышение мотивации педагогической деятельности. **Практика** 1) Опытно-экспериментальным путем доказывается, что кейс-технологии не только способствуют закреплению предметных знаний, развивают профессиональные навыки, но и способствуют развитию креативного мышления, развивают навыки поведения в коллективе.
11	Geerts, Walter & Steenbeek, Henderien & van geert, Paul. (2017). Effect of Video-Cases on the Acquisition of Situated Knowledge of Teachers. International Education Studies. 11. 64-64. 10.5539/ies.v11n1p64. **Ссылка:** https://www.researchgate.net/publication/322017109_Effect_of_Video-Cases_on_the_Acquisition_of_Situated_Knowledge_of_Teachers	Результаты исследования показали, что использование видеокейсов не приводит к увеличению числа образовательных целей. Однако наблюдается увеличение количества шаблонов проектирования «управление классом». Благодаря усвоению этой модели проектирования преодолевается разрыв между теорией, практическим опытом и идентичностью учителя. Хотя тема управления классом доминировала в видеокейсе и курсе, результаты показывают, что целенаправленное использование видеокейсов в педагогическом образовании эффективно способствует развитию ситуативных знаний. **Практика** 1) Исследование использования видеокейсов. В этом исследовании участвовали 41 учитель.
12	Saltan, Fatih & Ozden, Muhammet & Kiraz, Ercan. (2016). Design and Development of an Online Video Enhanced Case-Based Learning Environment for Teacher Education. Journal of Education and Practice. 7. 14-23. **Ссылка:** https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/29840	Главная цель исследования заключалась в изучении того, как разработать аутентичную онлайн-среду обучения на основе кейсов, чтобы предоставить будущим учителям возможность практиковать свои навыки в реальных жизненных ситуациях. Результаты показали, что шесть основных факторов способствовали аутентичности кейсов: распространенность, предоставление различных точек зрения, эмоциональное воздействие, наличие опыта, отражение социальных фактов и мультимедийность. Почти все будущие учителя (96%) согласились с тем, что получение решений

№	Источник	Краткое описание
		экспертов было очень полезным. Они также подчеркнули ценность взаимной оценки и онлайн-дискуссий.
13	Hewitt, J., Pedretti, E., Bencze, L., Vaillancourt, B.D., & Yoon, S. (2003). New applications for multimedia cases: Promoting reflective practice in pre-service teacher education. Journal of Technology and Teacher Education, 11(4), 483- 500 **Ссылка:** https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/4666921f-7086-4aab-8290-1a0897457736/content	Авторы отмечают, что применение кейсов помогает развивать рефлексивную практику: студенты качественно пересматривают свои первоначальные решения после группового обсуждения. **Практика** 1) в этой статье описывается мероприятие, в ходе которого кандидаты в учителя быстро реагируют на аутентичные учебные сценарии, а затем анализируют свои ответы в небольших группах. Мероприятие организовано на основе мультимедийного тематического исследования урока элементарных наук. В четырех случаях во время просмотра урока кандидатов просят как можно быстрее описать, как бы они лично отреагировали на ситуацию, с которой столкнется учитель на экране. Они должны сделать это, не советуясь с другими и минимально задумавшись. Как только эти первоначальные реакции будут зафиксированы, учителя, проводящие предварительную подготовку, соберутся в небольшие группы, чтобы обсудить относительные сильные и слабые стороны этой программы.
14	Goeze, A., Hetfleisch, P. & Schrader, J. Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. Z Erziehungswiss 16, 79–113 (2013). https://doi.org/10.1007/s11618-013-0352-x **Ссылка:** https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-013-0352-x	Обучение на основе кейсов с использованием видеоматериалов рассматривается как перспективный способ развития аналитических способностей преподавательского состава как основы для их профессиональной деятельности. Для этой цели решающее значение имеет компетенция в оценке и диагностике ситуаций обучения и преподавания, то есть, в особенности, способность применять концептуальные знания к педагогическим кейсам и учитывать как точку зрения преподавателя, так и учащегося. В статье представлены результаты экспериментального полевого исследования, направленного на

№	Источник	Краткое описание
		эффективную передачу этой компетенции путем предоставления различных форм методической поддержки более чем 100 студентам, изучающим английский язык и литературу (дизайн 2 × 2, концептуальные знания: присутствуют/отсутствуют; точка зрения преподавателя и учащегося: присутствует/отсутствует). Основное внимание уделяется выявлению дальнейшего влияния личностных характеристик (индивидуальные условия обучения, например, предварительные знания, толерантность к неопределенности) и характеристик процесса (когнитивная нагрузка; когнитивная, эмоциональная и мотивационная активация) на развитие этой компетенции, а также степени этого влияния. Множественный линейный регрессионный анализ показывает, что этот тип обучения с использованием видеоматериалов на основе кейсов предъявляет меньшие требования к личностным факторам, и что качество учебного процесса играет решающую роль. **Практика** 1) В статье представлены результаты экспериментального интервенционного исследования обучения на основе кейсов с использованием видеоматериалов по эффективному продвижению компетенции оценки и диагностики ситуаций обучения и преподавания через различные формы образовательной поддержки.
15	Goeze, Annika & Zottmann, Jan & Vogel, Freydis & Fischer, Frank & Schrader, Josef. (2014). Getting immersed in teacher and student perspectives? Facilitating analytical competence using video cases in teacher education. Instructional	Исследование изучает процессы совместного обучения, чтобы определить, какой конкретный вид обучения может помочь компенсировать некоторые известные недостатки кейсов и мышления учителя, такие как ограниченное понимание чужой точки зрения. Видео-кейсы, используемые в обучении, считаются обладающими большим потенциалом для развития аналитической компетентности учителей

№	Источник	Краткое описание
	Science. 42. 10.1007/s11251-013-9304-3. **Ссылка:** https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-013-9304-3	(т. е. погружения в точку зрения учеников и учителей, а также применения концептуальных знаний для лучшего понимания ситуаций в классе), лишь немногие исследования изучали влияние соответствующей методической поддержки. **Практика** 1) в работе изучаются процессы совместного обучения, чтобы определить, какой конкретный вид обучения может помочь компенсировать некоторые известные недостатки кейсов и мышления учителя.
16	Han, I. S. & Kinzer, C. K. (2008). Examining the Effectiveness of a Multimedia Case-based Environment for Teaching Technology Integration to Korean Preservice Teachers. In Kanselaar, G., Jonker, V., Kirschner, P. A., & Prins, F. J. (Eds.), International Perspectives in the Learning Sciences: Cre8ing a learning world. Proceedings of the Eighth International Conference for the Learning Sciences – ICLS 2008, Volume 1 (pp. 319-326). Utrecht, The Netherlands: International Society of the Learning Sciences **Ссылка:** https://repository.isls.org/handle/1/3111	В статье рассматривается эффективность мультимедийной среды обучения на основе конкретных примеров для преподавания интеграции технологий будущим учителям в Корее. Представлены и обсуждаются структура и философия использования встроенного видео в онлайн-мультимедийной системе, а также данные, собранные у 103 будущих учителей. Общий вывод показывает, что не было существенной разницы между результатами предварительного и итогового тестирования в группах, обучавшихся по лекционному, кейсовому и смешанному методам. Однако студенты с низким уровнем предварительных знаний показали лучшие результаты при изучении интеграции технологий с помощью смешанного метода, чем только с помощью кейсового метода. В заключение статьи обсуждаются этот результат и его педагогические последствия. **Практика** 1) в статье представлены и обсуждаются структура и философия использования встроенного видео в онлайн-мультимедийной системе, а также данные, собранные у 103 будущих учителей.
17	Bowers, Janet; Kenehan, Garrett; Sale, Jeff; Doerr, Helen M.	Описали шесть педагогических вопросов, которые необходимо решить при вводе разработанных

№	Источник	Краткое описание
	Designing Multimedia Case Studies for Preservice Teachers ; Pedagogical Questions and Technological Design Solutions. 2000 PP 1889-1893. **Ссылка:** https://www.academia.edu/143460695/Designing_Multimedia_Case_Studies_for_Preservice_Teachers_Pedagogical_Questions_and_Technological_Design_Solutions	кейсов — от наблюдения за сложностью последовательного процесса до включения рефлексивных инструментов. **Теория** 1) В статье описаны шесть педагогических вопросов, которые необходимо решить при вводе разработанных кейсов.
18	Cannings, T. R. Multimedia and Online Video Case Studies for Preservice Teacher Preparation / T. R. Cannings, S. Talley // Education and Information Technologies. – 2002. – Vol. 7, No. 4. – P. 359-367. – EDN BCKHNV. **Ссылка:** https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=bckhnv&ysclid=mp8edl9g69683147428	Видео и Интернет могут позволить демонстрировать больше примеров, распространять информацию за пределы классной комнаты и обсуждать их между географически рассредоточенными будущими учителями. В настоящее время несколько проектов изучают возможные способы, с помощью которых технологии могут улучшить или расширить текстовые тематические исследования. После изучения четырех существующих продуктов предлагаются четыре основных элемента для видеотематических исследований. По мере перехода видеотематических исследований в Интернет возникают дополнительные проблемы, которые также рассматриваются.
19	Talley, S. (2002). Pepperdine presents: An online video case studies series to use throughout a teacher education program. In C. Crawford et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2002 (p. 2539). Chesapeake, VA: AACE. **Ссылка:** https://archive.org/stream/ERIC_ED472254/ERIC_ED472254_djvu.txt	Университет Пеппердайн разработал целую серию онлайн-видеокейсов с комментариями учителей до и после уроков, экспертными аннотациями и материалами. **Практика** 1) разработка целой серии онлайн-видеокейсов с комментариями учителей до и после уроков, экспертными аннотациями и материалами.

№	Источник	Краткое описание
20	Fedotova, Olga & Ermakov, Pavel & Latun, Vladimir & Hovhannisyan, Haykaz & Avanesyan, Hrant. (2017). Traditional and Alternative Approaches to the Method of Situational Analysis in Russia: Evidence from the Case Study “Istanbul in the Life and Works of Martiros Saryan”. Journal of Social Studies Education Research. 8. 145-160. 10.17499/jsser.360870. **Ссылка:** https://www.researchgate.net/publication/321881251_Traditional_and_Alternative_Approaches_to_the_Method_of_Situational_Analysis_in_Russia_Evidence_from_the_Case_Study_Istanbul_in_the_Life_and_Works_of_Martiros_Saryan	В статье анализируется трансформация методологического инструментария преподавания гуманитарных и естественных наук в Российской Федерации. Метод кейс-стади, широко распространенный в современных исследованиях высшего образования, используется в качестве примера для иллюстрации попыток внедрения лучших практик зарубежных образовательных технологий в учебный процесс в России. Авторы приводят некоторые исторические аспекты внедрения кейс-стади в современную педагогическую практику. В статье рассматриваются особенности советского подхода к структуре кейсов. Контент-анализ помогает выявить сходства и различия в советских/постсоветских подходах к построению кейс-стади и фокусируется на проблемных моментах, которые выявляют неверное толкование и/или неправильное использование дидактических материалов, обозначенных как кейсы. Предложенный в статье подход подразумевает представление содержания кейс-стади как совокупности документов, относящихся к определенной теме. Кейс-стади «Стамбул в жизни и творчестве художника Мартироса Сарьяна» демонстрирует, что кейс может иметь неизменные и вариативные части, отражающие специфику дидактической задачи в рамках дисциплины. Ожидается, что такой подход будет способствовать когнитивной активности учащихся, развитию творческого подхода к поиску дополнительных источников и недостающих материалов, а также повышению эффективности самостоятельной работы учащихся над решением сложных задач. **Теория** 1) статье анализируется трансформация методологического инструментария преподавания гуманитарных и естественных наук в Российской Федерации.

Головина И.В., Медведева Т.Ю.,
Папуткова Г.А., Бурилина А.А. (2026)
Исследование научно-методических подходов применения кейсов в практической подготовке педагогических кадров
Вестник практической психологии образования, 23(3), 92—128.

Golovina I.V., Medvedeva T.Y.,
Paputkova G.A., Burilina A.A. (2026)
A study of scientific and methodological approaches to the use of cases in the practical training of teaching staff
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(3), 92—128.

Информация об авторах

Инна Валентиновна Головина, кандидат химических наук, доцент, начальник управления взаимодействия с педагогическими вузами, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5341-8537, e-mail: igolovina1@yandex.ru

Татьяна Юрьевна Медведева, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий аналитик, отдел стратегии развития педагогического образования, управление взаимодействия с педагогическими вузами, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация; доцент кафедры продюсерства и музыкального образования, факультет дизайна, изящных искусств и медиа-технологий, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9117-8944, e-mail: ttancher@yandex.ru

Галина Александровна Папуткова, доктор педагогических наук, доцент, заместитель начальника управления взаимодействия с педагогическими вузами, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5455-7045, e-mail: pag549@rambler.ru

Анастасия Александровна Бурилина, ведущий аналитик, отдел стратегии развития педагогического образования, управление взаимодействия с педагогическими вузами, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8830-4771, e-mail: burilina.nastasia@mail.ru

Information about the authors

Inna V. Golovina, Candidate of Science (Chemistry), Associate Professor, Head of the Department of Interaction with Pedagogical Universities, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5341-8537, e-mail: igolovina1@yandex.ru

Tatiana Y. Medvedeva, Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Lead Analyst, Department of Strategy for the Development of Pedagogical Education, Department of Interaction with Pedagogical Universities, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation; Associate Professor, Department of Production and Music Education, Faculty of Design, Art and Media Technologies, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9117-8944, e-mail: ttancher@yandex.ru

Galina A. Paputkova, Doctor of Science (Pedagogy), Associate Professor, Deputy Head of the Department of Interaction with Pedagogical Universities, Moscow State University of Psychology

and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5455-7045, e-mail: pag549@rambler.ru

Anastasia A. Burilina, Lead Analyst, Department of Strategy for the Development of Pedagogical Education, Department of Interaction with Pedagogical Universities, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8830-4771, e-mail: burilina.nastasia@mail.ru

Вклад авторов

Головина И.В. — идеи исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Медведева Т.Ю. — концептуализация; проведение исследования; анализ данных; написание рукописи.

Папуткова Г.А. – планирование и организация исследования; аннотирование рукописи.

Бурилина А.А. — написание, оформление и редактирование рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Inna V. Golovina — ideas; planning of the research; control over the research.

Tatiana Y. Medvedeva — conceptualization; conducting the research; data analysis; writing of the manuscript.

Galina A. Paputkova — planning and organization of the research; annotation of the manuscript.

Anastasia A. Burilina — writing, design and editing of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 30.06.2026
Поступила после рецензирования 14.07.2026
Принята к публикации 11.08.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2026.06.30
Revised 2026.07.14
Accepted 2026.08.11
Published 2026.09.30

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 129–150.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230306
ISSN 2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 129–150.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230306
ISSN 2658-3100 (online)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ | SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF TEACHER-PSYCHOLOGISTS

Научная статья | Original paper

Психологическое благополучие студентов среднего профессионального образования в контексте эмоциональных коммуникаций в родительской семье

Т.В. Алексеенко
Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация
✉ tv.alekseenko@mpgu.su

Резюме

Контекст и актуальность. Семейные эмоциональные коммуникации являются важным фактором психологического благополучия обучающихся. Теоретической основой исследования послужили эвдемонистическая концепция психологического благополучия К. Рифф, определяющая психологическое благополучие личности как субъективное самоощущение целостности и осмысленности индивидом своего бытия, а также концепт семейных эмоциональных коммуникаций, разработанный А.Б. Холмогоровой в рамках научных представлений о коммуникативных параметрах семьи как системы. **Цель.** Выявить особенности эмоциональных коммуникаций родительских семей студентов среднего профессионального образования с разной степенью выраженности психологического благополучия. **Гипотеза.** В родительских семьях студентов среднего профессионального образования, демонстрирующих высокий уровень психологического благополучия, преимущественно будет наблюдаться низкий уровень общей дисфункциональности коммуникаций. При этом в семьях с низким уровнем психологического благополучия будет чаще наблюдаться высокий уровень общей дисфункциональности коммуникаций и будут выражены родительская критика и элиминирование эмоций. **Методы и материалы**. В исследовании приняли участие 80 студентов колледжа социальных профессий (17—19 лет, 95% женщин). Психологическое благополучие респондентов оценивалось с помощью опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко; выраженность дисфункции и

© Алексеенко Т.В., 2026

CC-BY-NC

характеристики семейных эмоциональных коммуникаций оценивались с помощью опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» А.Б. Холмогоровой, С.В. Воликовой, М.Г. Сорокиной. Также собирались анкетные данные о структуре родительской семьи и месте в сиблинговой подсистеме респондентов. **Результаты.** Самопринятие и позитивное отношение к окружающим (как компоненты психологического благополучия личности) находятся в значимой обратной зависимости от степени выраженности родительской критики, элиминирования эмоций и общей выраженности дисфункциональности коммуникаций в родительской семье. **Выводы.** Изучение и своевременная коррекция качества коммуникаций в семье играет важную роль в переживании психологического благополучия обучающихся в юношеском возрасте. Рекомендовано на всех предшествующих этапах образования психологическое сопровождение родителей (и лиц, их заменяющих) обучающихся (воспитанников) с целью повышения их коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: психологическое благополучие, семейные эмоциональные коммуникации, дисфункциональность семейной коммуникации, студенты СПО, родительская критика, семантический портрет критикующего родителя

Благодарности. Автор благодарит за помощь в первичной обработке эмпирических данных И.В. Новикову.

Для цитирования: Алексеенко, Т.В. (2026). Психологическое благополучие студентов среднего профессионального образования в контексте эмоциональных коммуникаций в родительской семье. *Вестник практической психологии образования, 23*(3), 129—150. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230306

Psychological well-being of secondary vocational education students in the context of emotional communication in their parental families

T.V. Alekseenko
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation
✉ tv.alekseenko@mpgu.su

Abstract

Context and relevance. Family emotional communication is an important factor in the psychological well-being of students. The theoretical basis of study is K. Riff's eudaemonistic concept of psychological well-being, which defines the psychological well-being as an individual's subjective sense of the integrity and meaning of their existence, as well as the concept of family emotional communication developed by A.B. Kholmogorova within the framework of scientific ideas about the communicative parameters of the family as a system. **Objective.** To identify the characteristics of emotional communication in the families of secondary vocational

education students experiencing varying levels of psychological well-being. **Hypothesis.** In the parental families of secondary vocational education students who demonstrate a high level of psychological well-being, a low level of overall communication dysfunctionality will predominantly be observed. At the same time, in families with a low level of psychological well-being, a high level of overall communication dysfunctionality will be more common, and parental criticism and the suppression of emotions will be expressed. **Methods and materials.** The study involved 80 students from a college of social professions (17—19 years old, 95% women). The psychological well-being of the respondents was assessed using the "Scale of Psychological Well-being" questionnaire by K. Riff, adapted by T.D. Shevelenkova, T.P. Fesenko; the severity of dysfunction and characteristics of family emotional communications were assessed using the "Family Emotional Communications" questionnaire by A.B. Kholmogorova, S.V. Volikova, M.G. Sorokina. Questionnaire data were also collected on the structure of the respondents' parental family and their place in the sibling subsystem. **Results.** Self-acceptance and a positive attitude towards others (as components of psychological well-being) are in a significant inverse relationship with the degree of parental criticism, the suppression of emotions, and the overall extent of dysfunctional communication in the parental family. **Conclusions**. Studying and timely correcting the quality of family communication plays a significant role in students' psychological well-being in adolescence. It is recommended to provide psychological support to parents (and those acting in their place) of students (or pupils) at all previous stages of education in order to enhance their communicative competence

Keywords: psychological well-being, family emotional communications, dysfunctionality of family communication, secondary vocational education students, parental criticism, semantic portrait of the critical parent

Acknowledgements. The author is grateful for assistance in processing the empirical data I.V. Novikova.

For citation: Alekseenko, T.V. (2026). Psychological well-being of secondary vocational education students in the context of emotional communication in their parental families. *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3), 129—150. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2026230306

Введение

В современном обществе наблюдаются высокие ожидания относительно успешности личности. При этом в проблематике психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса делается акцент на переживании личностью психологического благополучия ПБ. Это создает противоречие проблемного поля данного исследования. Социальный контекст стремительных изменений, происходящих с современной семьей (изменений в ее структурных и ценностно-идеологических параметрах, стилях воспитания и

общения современных родителей с детьми), делает актуальным проблему влияния коммуникаций в родительских семьях на психологическое благополучие личности ребенка. Изучению взаимосвязи психологического благополучия студентов с коммуникативными характеристиками их родительских семей и посвящена настоящая публикация.

До конца XX века в психологии (преимущественно зарубежной) превалировал взгляд на феномен психологического благополучия в гедонистическом ключе: как на субъективное переживание счастья, удовлетворенности жизнью, как на баланс позитивных и негативных переживаний. Затем стал активно развиваться эвдемонистический подход, берущий свои истоки в идее *eidaimonia* Аристотеля — идее о благополучии как успешном или «правильном» функционировании человека, реализации его лучших нравственных качеств, саморазвитии и осмысленности жизни (Платонов-Поляков, 2015; Светлов, 2022). Наибольший вклад в развитие эвдемонистического направления изучения психологического благополучия личности внесла К. Рифф. Обобщив ключевые идеи концепций А. Маслоу, К. Роджерса, К.Г. Юнга, М.Л. фон Франц, Г. Олпорта, К. Бюлера, Э. Эриксона, Б. Ньюгартена, М. Яхода, она операционализировала выделенные структурные компоненты психологического благополучия. Разработанная ею модель позитивного личностного функционирования получила широкое признание, в том числе и в отечественной науке (Ryff, 1989). На современном этапе разработки проблематики продолжаются попытки теоретико-методологической концептуализации (Некрасов, Сушков, 2014) и, конечно, эмпирические исследования этого феномена (Полищук, 2016).

Контекст, в котором нас интересует психологическое благополучие личности, — коммуникативные параметры семейной системы. К настоящему времени сложилась традиция изучения семейных коммуникаций как значимого элемента семьи в рамках системного подхода, оперирующего понятиями функциональности — дисфункциональности семейной системы. Опираясь на принципы этого подхода, А.Б. Холмогорова с коллегами выделили и операционализировали структуру семейных эмоциональных коммуникаций, а также разработали клинически ориентированный опросник для измерения дисфункций коммуникативных параметров семьи и степени их выраженности (Холмогорова, Воликова, Сорокова, 2016). Опросник стал популярным инструментом: число исследований, проводимых на российской (и русскоговорящей) юношеской и взрослой выборке, множится. Изучается проблема семейных эмоциональных коммуникаций как фактора в формировании: жизнеспособности семьи (Одинцова и др., 2023), склонности личности к суицидам (Лаская, Розанов, 2025), жизнестойкости личности (Позднякова, 2025) и др. Проблема влияния дисфункций семейной коммуникации на формирование личностных черт и способностей, имеющих непосредственное отношение к психологическому благополучию, изучается, в частности, в работах по самоотношению личности в контексте семейных коммуникаций (Захарова, 2024; Никитина, 2014). Однако работ по исследованию психологического благополучия личности в контексте функциональности — дисфункциональности семейных коммуникаций пока недостаточно. Среди подобных можно отметить исследование, в котором были выявлены, с одной стороны, межпоколенческая преемственность отдельных характеристик коммуникаций в семье, и, с другой стороны, неоднозначные сложные механизмы взаимосвязей между коммуникативными параметрами семейной системы и

психологическим благополучием студенческой молодежи и их родителей (Петраш, Стрижицкая, Харитонова, 2022). В какой-то мере настоящее исследование является попыткой уточнения этих противоречий и выявления особенностей указанных взаимосвязей.

Основная гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что такая взаимосвязь существует: чем выше дисфункциональность коммуникаций в родительских семьях представителей юношеского возраста, тем ниже у них уровень психологического благополучия. Относительно отдельных коммуникативных параметров была выдвинута ***частная гипотеза***: чем выше уровень родительской критики и элиминирования эмоций в родительской семье, тем ниже будут показатели самопринятия и позитивного отношения к окружающим в структуре психологического благополучия студентов. Именно эти две характеристики семейных коммуникаций — родительская критика и требование к ребенку не выражать негативные эмоции — наиболее часто, согласно результатам эмпирических исследований, выступают значимыми предикторами психологического благополучия личности.

Отдельно была поставлена задача изучения представлений респондентов о родительской критике через выявление семантического наполнения портрета критикующего родителя. Кроме того, исследовалась специфика взаимосвязи между психологическим благополучием и коммуникативными параметрами у выходцев из семей с различными структурными характеристиками, включая их позицию в сиблинговой подсистеме. Согласно системному подходу, все элементы родительской семьи (в данном случае — ее структура и особенности общения) находятся в непрерывном взаимовлиянии.

Материалы и методы

В эмпирическом исследовании использовались два стандартизированных опросника самоотчета: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (ШПБ) (Шевеленкова, Фесенко, 2005), «Семейные эмоциональные коммуникации» (СЭК) (Холмогорова, Воликова, Сорокова, 2016). Дополнительно при помощи анкеты собирались данные о половозрастных характеристиках респондентов, составе их родительских семей и их месте в сиблинговой подсистеме.

Задача изучения «семантического портрета критикующего родителя» респондентов решалась в два этапа. На первом этапе была организована работа трех фокус-групп (с участием 36 студентов). Участникам групп сначала было дано задание индивидуально составить список качеств (черт характера) критикующего родителя. После этого проводилось обсуждение для составления единого для каждой группы иерархического списка таких черт и определения понятия «родительская критика». Полученные три списка качеств — характеристик «критикующего родителя» были положены в основу опросника с применением метода семантического дифференциала, в который вошли 15 пар противоположных качеств родителя. На втором этапе проводился опрос с помощью составленного опросника семантического дифференциала на всей выборке исследования.

Респондентами выступили студенты 2 и 3 курсов Московского колледжа социальных профессий в количестве 80 человек (5 юношей, 75 девушек), 17—20 лет (средний возраст —

17,7 лет). Выборка представляется специфичной по половым и профессиональным характеристикам, в связи с чем результаты исследования не могут быть распространены на всю выборку представителей юношеского возраста.

Сбор эмпирических данных проходил в период с января по февраль 2025 г. При обработке результатов применялись методы описательной статистики; корреляционный анализ выполнялся с помощью критерия ранговой корреляции ρ Спирмена, а проверка независимости показателей психологического благополучия и характеристик семейных коммуникаций осуществлялась с использованием критерия χ^2 Пирсона.

Результаты

Результаты опроса студентов среднего профессионального образования (СПО) по ШПБ представлены в табл. 1. Как видно, более половины респондентов продемонстрировало средний уровень, около трети — низкий, и только 9% — высокий уровень психологического благополучия.

Таблица 1 / Table 1

Распределение обучающихся СПО по уровням психологического благополучия в % (N = 80)
Distribution of secondary vocational education students by levels of psychological well-being in % (N = 80)

Параметры (шкалы опросника) / Parameters (scales of the questionnaire)	**Уровни психологического благополучия / Levels of psychological well-being**			**Всего / A total of**
	Низкий / Low	**Средний / Medium**	**Высокий / High**	
Общее психологическое благополучие / General psychological well-being	34	57	9	100
Позитивные отношения / Positive relationship	38	56	6	100
Автономия / Autonomy	32	43	25	100
Управление средой / Environment management	39,24	54,43	6,33	100
Личностный рост / Personal growth	14	57	29	100
Цели в жизни / Goals in life	43	54	3	100
Самопринятие / Self-acceptance	33	62	5	100
Баланс аффекта / Balance of affect	20,3	44,3	35,4	100
Осмысленность жизни / Meaningful life	43	34	23	100
Человек как открытая система / Person as an open system	24	48	28	100

Такая картина психологического благополучия студентов складывается из средне-низких показателей позитивного отношения к окружающим, самопринятия и недостаточности целей, определяющих смысл жизни. Значительно выше показатели стремления к личностному росту, способности усваивать новую информацию и рационально смотреть на жизнь (шкала «Человек как открытая система»), что в целом представляется характерным для юношеского возраста. Четверти нашей выборки присущи самостоятельность и независимость в оценках и поведении, нонконформизм (шкала «Автономия»). Более трети респондентов проявили негативную самооценку и неудовлетворенность обстоятельствами своей жизни (шкала «Баланс аффекта» — единственная в опроснике, находящаяся в обратной корреляционной зависимости от показателей общего психологического благополучия). Полученный результат видится как специфическая характеристика данной выборки и не может объясняться возрастными особенностями, отчасти же он может быть объяснен значительной долей в выборке студентов, совершивших свой профессионально-образовательный выбор под давлением не самых благоприятных обстоятельств жизни, а не с опорой на собственные склонности и профессионально значимые качества.

Анализ структуры семьи и места в сиблинговой подсистеме обучающихся, проявивших разные уровни психологического благополучия, не выявил никаких особенностей или тенденций: во всех группах по уровням психологического благополучия примерно с одинаковой частотой встречаются выходцы из полных/неполных/восстановленных семей, нуклеарных/расширенных семей, единственные, старшие, средние или младшие дети.

Распределение участников исследования по СЭК (по уровням дисфункциональности семейных эмоциональных коммуникаций) представлено в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Распределение обучающихся СПО по уровням дисфункциональности семейных эмоциональных коммуникаций в % (N = 80)
Distribution of secondary vocational education students by levels of dysfunction in family emotional communication in % (N = 80)

Параметры (шкалы опросника) / Parameters (scales of the questionnaire)	**Уровни дисфункции / Levels of dysfunction**			**Всего / A total of**
	Высокий / High	**Средний / Medium**	**Низкий / Low**	
Общая дисфункциональность / General dysfunctionality	10	68	22	100
Родительская критика / Parental criticism	28	48	24	100
Индуцирование тревоги / Anxiety induction	24	65	11	100
Элиминирование эмоций / Emotional suppression	17,72	50,63	31,65	100
Фиксация на негативных переживаниях / Ruminating on negative experiences	5	80	15	100

Внешнее благополучие и фасад / Outward well-being and façade	18	57	25	100
Сверхвключенность / Parental over-involvement	29	65	6	100
Семейный перфекционизм / Family perfectionism	18	59	23	100

Коммуникации в 10% родительских семей были охарактеризованы респондентами как высокодисфункциональные. Для подавляющего большинства этих семей оказались характерны высокая критика и сверхвключенность родителей; в более чем половине семей проявлен высокий перфекционизм и стремление к внешнему благополучию и «фасаду»; в половине семей с высокодисфункциональными коммуникациями также отмечен высокий уровень запрета на выражение эмоций, особенно негативных. Интересно, что в целом по выборке элиминирование эмоций в семьях респондентов выражено менее остальных дисфункциональных характеристик коммуникаций.

22% респондентов — выходцы из семей с высокофункциональными семейными коммуникациями (низкий уровень дисфункции). В подавляющем большинстве этих семей обнаруживается низкий уровень родительской критики и элиминирования эмоций, более половины отличается низким семейным перфекционизмом; также не характерна для этих семей фиксация на негативных переживаниях, родители проявляют преимущественно средний уровень индуцирования тревоги и включенности. Таким образом, описательные характеристики эмоциональных коммуникаций в высоко- и низкофункциональных семьях в значительной мере противоположны: различаются, прежде всего, уровень критики, запрет на выражение эмоций, перфекционизм и чрезмерная включенность родителей.

Был проведен анализ структуры семей студентов, показавших разные уровни дисфункции семейных эмоциональных коммуникаций и уровни психологического благополучия. Какие-либо особенности выявлены не были.

Соотнесем результаты измерения психологического благополучия студентов СПО с выраженностью дисфункций в эмоциональных коммуникациях их родительских семей. На рис. 1 представлена диаграмма, демонстрирующая сопряжение уровней общего психологического благополучия студентов (ШПБ) с уровнями дисфункциональности эмоциональных коммуникаций в их родительских семьях (СЭК). Хотя прямая зависимость не прослеживается (статистически незначима), различия в распределениях по уровням психологического благополучия студентов, выросших в семьях с разной выраженностью дисфункции семейных эмоциональных коммуникаций, статистически значимы на уровне 0,1%: $\chi^2_{эмп} = 31{,}002$ при $\chi^2_{кр} = 9{,}488$ для $p \leq 0{,}05$, $\chi^2_{кр} = 13{,}277$ для $p \leq 0{,}01$, $\chi^2_{кр} = 18{,}47$ для $p \leq 0{,}001$ ($\nu = 4$).

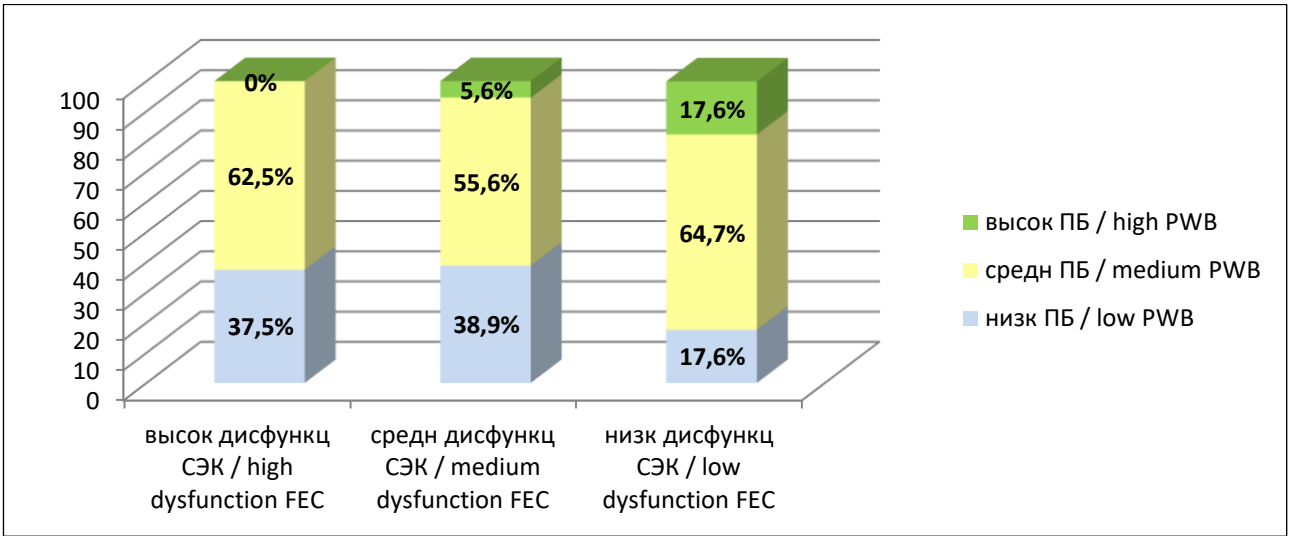


Рис. 1. Уровни психологического благополучия (ПБ) респондентов из семей с разным уровнем дисфункции семейных эмоциональных коммуникаций (СЭК); за 100% взято число респондентов с одинаковым уровнем дисфункции
Fig. 2. Levels of psychological well-being (PWB) of respondents from families with different levels of dysfunction of family emotional communications (FEC); the number of respondents with the same level of dysfunction is taken as 100%

Среди студентов, выросших в семьях с высокой коммуникативной дисфункцией, не оказалось ни одного с высоким психологическим благополучием. Наиболее высокие показатели благополучия демонстрируют респонденты, выросшие в семьях с низкой дисфункциональностью семейных эмоциональных коммуникаций. Таким образом, *основная гипотеза получила уточнение*: уровень психологического благополучия студентов не находится в линейной обратной зависимости от уровня дисфункциональности коммуникаций в их родительских семьях, однако значимо более выраженное психологическое благополучие испытывают студенты, родители которых отличаются «психологически грамотным» общением.

Проведенный корреляционный анализ обнаружил линейную взаимосвязь показателей общего психологического благополучия студентов лишь с одной характеристикой семейных эмоциональных коммуникаций — родительской критикой. Чем более выражена родительская критика, тем ниже общий уровень психологического благополучия студентов, и наоборот. Как мы и предполагали, критика оказалась значимым предиктором психологического благополучия личности.

Рассмотрим выявленные корреляционные взаимосвязи между компонентами психологического благополучия и характеристиками семейных эмоциональных коммуникаций (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Взаимосвязь между показателями ПБ студентов и дисфункциональностью СЭК в их родительских семьях; критерий ρ (N = 80)
Relationship between the indicators of PWB of students and dysfunction of FEC in their parental families; the ρ criterion (N = 80)

Параметры ПБ / Parameters of PWB	**Дисфункциональность СЭК / Dysfunction of FEC**			
	Общая дисфункциональ-ность / General dysfunction	**Родительская критика / Parental criticism**	**Элиминирование эмоций / Emotional suppression**	**Семейный перфекционизм / Family perfectionism**
Общее ПБ / General psychological well-being	–0,193	–0,318**	–0,213	0,163
Позитивные отношения / Positive relationships	–0,416***	–0,499***	–0,421***	–0,249*
Автономия / Autonomy	–0,027	–0,146	–0,047	0,268*
Управление средой / Environment management	–0,054	0,91***	–0,024	–0,012
Личностный рост / Personal growth	0,018	–0,145	–0,115	0,337**
Цели в жизни / Goals in life	0,115	–0,227*	0,022	–0,29**
Самопринятие / Self-acceptance	–0,29**	–0,374***	–0,227*	0,043
Баланс аффекта / Balance of affect	0,811***	0,463***	0,335**	0,162
Осмысленность жизни /	–0,001	–0,096	–0,09	0,321***

Параметры ПБ / Parameters of PWB	**Дисфункциональность СЭК / Dysfunction of FEC**			
	Общая дисфункциональ-ность / General dysfunction	**Родительская критика / Parental criticism**	**Элиминирование эмоций / Emotional suppression**	**Семейный перфекционизм / Family perfectionism**
Meaningful life				
Человек как открытая система / Person as an open system	–0,116	–0,33**	–0,321**	0,224*

Примечание: «*» — корреляция значима на уровне 0,05 (тенденция); «**» — корреляция значима на уровне 0,01; «***» — корреляция значима на уровне 0,001 (двусторонняя).
Note: «*» — correlation is significant at the 0,05 level (tendency); «**» — correlation is significant at the 0,01 level; «***» — correlation is significant at the 0,01 level (two-sided).

Наиболее сильные обратные взаимосвязи обнаружены у таких компонентов психологического благополучия, как позитивное отношение к окружающим и самопринятие. Чем выше в родительской семье критика, элиминирование эмоций и общая дисфункциональность семейных эмоциональных коммуникаций, тем ниже у студентов самопринятие и позитивное отношение к окружающим. С повышением критики и элиминирования эмоций в семье понижается и способность студента к формированию целостного, реалистичного взгляда на жизнь, снижается открытость новому опыту (шкала «Человек как открытая система»). Эти дисфункции семейных эмоциональных коммуникаций положительно связываются с балансом аффекта: чем выше дисфункция, тем выше ощущение собственной никчемности и бессилия у студента.

Интересна неоднозначность связей семейного перфекционизма с психологическим благополучием личности. Чем более выражен перфекционизм в семье, тем менее выражена степень направленности личности — человек меньше понимает, к чему именно ему следует стремиться (шкала «Цели в жизни»). При этом перфекционизм положительно взаимосвязан с ощущением постоянного развития и самореализации, а также оценкой себя как человека устремленного, имеющего убеждения, придающие смысл жизни (шкалы «Личностный рост», «Осмысленность жизни»). Такие противоречивые взаимосвязи могут, на наш взгляд, объясняться тем, что перфекционизм бывает разным: «здоровым» и «нездоровым». Последний сопряжен с нетерпимостью к ошибкам, которая может являться порождением постоянной родительской критики. И тогда человек, имея стремление к совершенству как ценность и жизненный принцип, тем не менее, боясь ошибиться, себя ограничивает или чувствует неуверенно в выборе жизненных целей, низко оценивая собственные достижения.

Важно отметить, что результаты данной выборки показывают прямую сильную корреляцию между выраженностью родительской критики и семейного перфекционизма ($\rho_{эмп} = 0{,}409$, $p \leq 0{,}001$). Это позволяет нам гипотетически предполагать наличие описанного механизма формирования «нездорового» перфекционизма у ребенка, растущего в условиях требования совершенства в сочетании с выраженностью отрицательных оценок его ошибок.

Остановимся на такой дисфункции семейных эмоциональных коммуникаций, как выраженная родительская критика. Почти половина респондентов (48%) характеризует уровень критики своих родителей как средний, 24% — как низкий, 28% — как высокий (табл. 2). Корреляционный анализ между показателями по шкалам СЭК показывает, что родительская критика положительно связывается с семейным перфекционизмом ($\rho_{эмп} = 0{,}409$, $p \leq 0{,}001$), стремлением к внешнему благополучию и «фасаду» ($\rho_{эмп} = 0{,}460$, $p \leq 0{,}001$), элиминированием эмоций ($\rho_{эмп} = 0{,}739$, $p \leq 0{,}001$) и общим уровнем дисфункции СЭК ($\rho_{эмп} = 0{,}805$, $p \leq 0{,}001$). Чем выше родительская критика, тем ниже общее психологическое благополучие, позитивное отношение к окружающим, самопринятие, меньше выражена способность к целостному реалистичному взгляду на жизнь, выше неудовлетворенность обстоятельствами собственной жизни и ощущение своей никчемности (табл. 3). Единственный параметр психологического благополучия, положительно связывающийся с родительской критикой, — управление средой: чем выше родительская критика, тем более студент способен контролировать внешнюю деятельность и эффективно использовать возможности, предоставляющиеся средой, для удовлетворения своих потребностей и достижения целей. Отмечая столь противоречивое влияние критики на благополучие личности, нельзя не отметить, что негативное влияние сильно перевешивает позитивное.

Собранные анкетные данные позволили соотнести уровень родительской критики с сиблинговой позицией, занимаемой респондентом в своей родительской семье. На рис. 2 представлена диаграмма, отражающая результат — он оказался ожидаемым.

Так, наиболее высокий уровень родительской критики отмечают старшие сиблинги. Несколько ниже этот показатель у единственных детей, и еще ниже — у младших. Самый низкий уровень критики своих родителей отмечают средние дети. Описанные различия статистически значимы на уровне 0,1%: $\chi^2_{эмп} = 56{,}67$ при $\chi^2_{кр.} = 12{,}59$ для $p \leq 0{,}05$, $\chi^2_{кр} = 16{,}81$ для $p \leq 0{,}01$, $\chi^2_{кр} = 22{,}46$ для $p \leq 0{,}001$ ($\nu = 6$). Различий в выраженности критики в зависимости от типа семьи (полная/неполная, нуклеарная/расширенная) обнаружено не было.

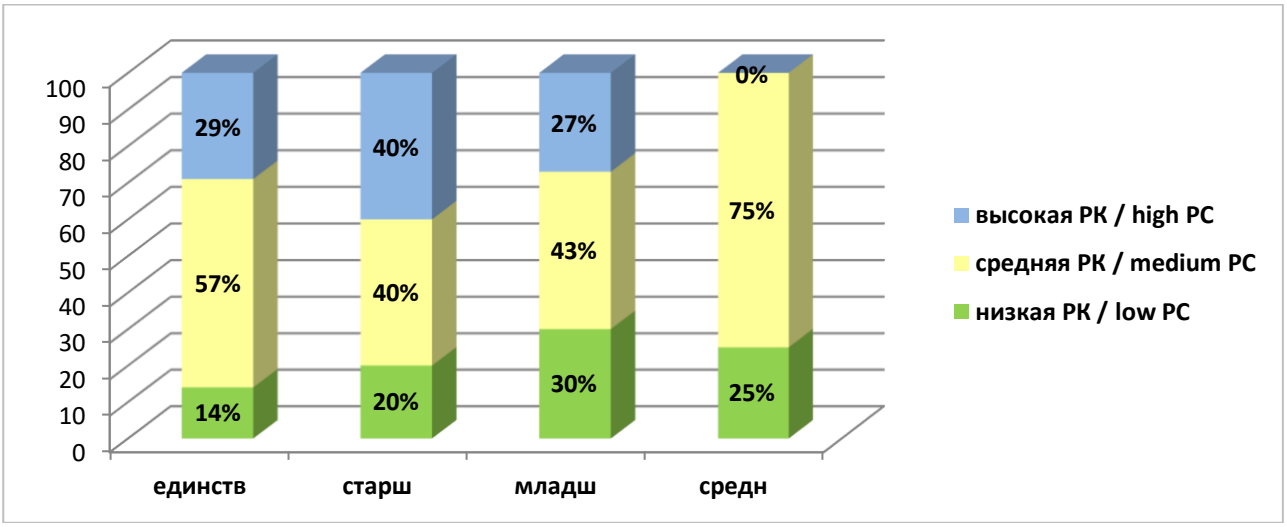


Рис. 2. Уровни родительской критики (РК) по отношению к респондентам с разной сиблинговой позицией: единственные, старшие, младшие, средние дети: за 100% взято число респондентов с одинаковой позицией
Fig. 2. Levels of parental criticism (PC) towards respondents with different sibling positions: only, eldest, youngest, middle children: the number of respondents with the same positions is taken as 100%

Мы также изучили семантический портрет критикующего родителя. В результате работы фокус групп студентов были составлены проранжированные списки качеств — характеристик критикующего родителя. С помощью словарей русского языка были составлены противоположные (дихотомические) шкалы для оценки черт характера/личностных качеств родителя — для использования метода семантического дифференциала. В результате применения этого метода на всей выборке студентов СПО (N = 80) мы получили оценки выраженности 30 качеств родителей респондентов (от 0 до 3 баллов). Сравнение распределений оценок качеств в группах студентов, родительская критика которых оценена как высокая и как низкая (согласно результатам СЭК), показало статистически значимые различия относительно всех качеств, распределения оценок которых поддавались статистической проверке с применением критерия χ^2 (за исключением характеристик «перфекционист» и «ироничный») (табл. 4).

Приведем средние значения наиболее высоких оценок выраженности качеств родителей, выставленных студентами из групп с высокой/средней/низкой родительской критикой (по результатам СЭК). «Критикующий» родитель: раздражительный (1,86/0,84/0,36), упрямый (1,54/1,26/0,36), вспыльчивый (1,36/0,97/0,31), неодобряющий (1,22/0,47/0,26), конфликтующий (1,13/0,78/0,26). На первых местах в этом «портрете критикующего родителя» располагаются те черты, которые описывают, прежде всего, некие эмоциональные состояния, проявляющиеся в конфликтном поведении. Следует отметить, что при всей пагубности воздействия критики, которую ощущают на себе представители юношеского возраста, они не воспринимают родителей как злых (эта характеристика занимает один из

последних рангов и оценивается студентами высококритикующих родителей в среднем 0,5 балла). Даже, напротив, довольно высокую оценку получило качество «дружелюбный» (1,22). При проведении фокус-групп на первом этапе исследования респондентами проницательно было замечено, что причиной родительской критики может оказаться присущий родителям перфекционизм, а также неуверенность родителя в себе или в принципах воспитания. Возможно, столь вдумчивая содержательная оценка характерна для нашей выборки (студенты колледжа социальных профессий) по причине освоения ими профессий, для которых профессионально значимыми качествами являются эмпатия и коммуникативная эффективность.

Таблица 4 / Table 4

Эмпирические значения χ2: оценка значимости различий в распределении оценок (рангов) семантического дифференциала «Портрета родителя» с высокой и низкой критикой
Empirical values of χ2: assessment of the significance of differences in the distribution of ratings (ranks) of the semantic differential of the "Portrait of a Parent" with high and low criticism

Качество родителя / Parent' strait	**$\chi^2_{эмп}$**	**ν**		**ν**	**$\chi^2_{эмп}$**	**Качество родителя / Parent' strait**	**Критические значения χ^2 / χ^2 critical values**
Мягкий / Soft	37,633**	3		3	–	Строгий / Strict	при ν=3: $\chi^2_{кр.}$=7,815 - p≤0,05; $\chi^2_{кр.}$=11,345 - p≤0,01
Уравновешенный / Balanced	69,558**	3		3	68,104**	Вспыльчивый / Hot-tempered	
Добрый / Kind	–	3		2	34,299**	Злой / Angry	
Уверенный в себе / Self-confident	–	3		3	–	Неуверенный в себе / Diffident	
Спокойный / Placid	82,667**	3		3	65,810**	Раздражительный / Irritable	
Понимающий / Understanding	–	3		2	–	Непонимающий / Not understanding	
Поддерживающий / Supportive	115,233**	3		3	–	Осуждающий / Condemning	
Не требующий совершенства / Not demanding perfection	28,979**	3		3	2,555	Перфекционист / Perfectionist	при ν=2: $\chi^2_{кр.}$=5,99 - p≤0,05; $\chi^2_{кр.}$=11,345 - p≤0,01
Дружелюбный / Friendly	–	3		2	–	Завистливый / Enviosus	
Добросердечный / Kind-hearted	28,979**	3		3	2,555	Ироничный / Ironic	

Качество родителя / Parent' strait	**$\chi^2_{эмп}$**	**ν**		**ν**	**$\chi^2_{эмп}$**	**Качество родителя / Parent' strait**	**Критические значения χ^2 / χ^2 critical values**
Принимающий / Accepting	–	3		3	–	Критикующий / Critizing	
Уступчивый / Accommodating	–	3		3	43,328**	Упрямый / Stubborn	
Покладистый / Easy-going	66,540**	3		3	53,555**	Конфликтующий / Conflict-prone	
Одобряющий / Approving	–	3		3	–	Критикующий / Critizing	
Приветливый / Affable	135,826**	3		3	–	Сердитый / Annoyed	

Примечание: «**» — различия статистически значимы на уровне 0,01.
Note: «**» — the differences are statistically significant at the 0,01 level.

Аналогично рассмотрим портрет «некритикующего родителя» и приведем средние значения наиболее высоких оценок выраженности качеств родителей, выставленных студентами из групп с низкой/средней/высокой родительской критикой (по результатам СЭК). «Некритикующий» родитель: мягкий (3,87/1,02/0,63), дружелюбный (2,73/2,23/1,22), приветливый (2,68/2,21/0,63), принимающий (2,63/1,6/0,45), уверенный в себе (2,57/1,78/0,95), понимающий (2,52/1,71/0,68) и поддерживающий (2,52/1,71/0,59).

Эмпирически выявленные семантические портреты объективно высоко- и низкокритикующих (согласно результатам стандартизиронного опросника) родителей, «рисуемые» студентами, дополняют понимание родительской критики как фактора, негативно влияющего на психологическое благополучие растущего ребенка.

Обсуждение результатов

Итак, результаты проведенного исследования подтвердили основную гипотезу: между психологическим благополучием представителей юношеского возраста и характеристиками семейных эмоциональных коммуникаций их родительских семей существует взаимосвязь. Общее психологическое благополучие выше у выходцев из семей, в которых наблюдаются функциональные коммуникации, и находится в обратной линейной зависимости от уровня родительской критики: чем сильнее выражена критика в семьях студентов СПО, тем ниже уровень их психологического благополучия. Выраженная родительская критика оказалась той коммуникативной дисфункцией семьи, которая может оказывать наибольшее негативное влияние на большинство компонентов психологического благополучия личности.

Наиболее страдают от дисфункциональности семейных коммуникаций такие компоненты психологического благополучия личности, как самопринятие и позитивные отношения с окружающими: они тем ниже, чем выше в семьях проявляется критика и склонность к

подавлению эмоций. Одновременно снижается способность представителей юношеского возраста к формированию целостного, реалистичного взгляда на жизнь, снижается открытость новому опыту и усиливается ощущение собственной никчемности и бессилия.

Выявилось неоднозначное значение семейного перфекционизма для переживания психологического благополучия: обнаружено, что он может способствовать стремлению личности к росту и саморазвитию, к ощущению осмысленности жизни, но при этом может снижаться уверенность человека в наличии у него жизненных целей, которые придают смысл жизни через оценку собственных достижений. Осмысление полученного результата привело нас к гипотезе о механизме формирования так называемого «нездорового» перфекционизма, когда высокий перфекционизм родителей и высокие требования к ребенку порождают стремление быть лучше, но одновременно выраженная родительская критика приводит к страху совершить ошибку, боязни постановки жизненных целей и низкой самооценке результатов своей деятельности.

Полученные нами результаты согласуются с результатами исследования М.А. Одинцовой с соавторами, показавшими, что критика, сверхвключенность и элиминирование эмоций как дисфункция коммуникаций в родительской семье отрицательно влияют на жизнеспособность семьи взрослого человека, а семейный перфекционизм, напротив, оказывает на нее положительное влияние (Одинцова и др., 2024). Также интересно отметить выявленную С.К. Летягиной взаимосвязь между успешностью эмоциональной сепарации подростков от родителей с такими компонентами психологического благополучия, как самопринятие, позитивное отношение к окружающим, личностный рост и цель в жизни (Летягина, 2025), что косвенно подводит нас к осознанию необходимости функциональности именно эмоциональных коммуникаций в родительской семье.

Негативное влияние дисфункции семейной коммуникации на формирование личности взрослеющего ребенка доказывалось как авторами СЭК, так и исследователями, применявшими эту методику. Интерес вызывает исследование, убедительно доказавшее не только «факт негативного влияния родительской критики, запрета на проявление эмоций, повышенного контроля и вмешательства в дела ребенка (студента), … позитивное влияние семейного перфекционизма на формирование психологического благополучия» (Петраш, Стрижицкая, Харитонова, 2022, с. 74), но и зафиксировавшее межпоколенческую преемственность (трансгенерационную передачу) таких характеристик коммуникации, как критика, фиксация на негативных переживаниях, семейный перфекционизм. Это делает крайне актуальной проблему преодоления негативного влияния дисфункциональной коммуникации в родительской семье на формирование личности, стремящейся к психологическому благополучию, путем разработки и внедрения тренинговых и консультационных программ с применением разработанного практической психологией инструментария.

Для решения задач снижения критики (как родителя, так и выросшего ребенка) и препятствия трансгенерационной ее передачи полезен интегративный комплекс заданий и упражнений, разработанных в разных по своему теоретическому основанию психотерапевтических подходах.

В качестве снижения эмоциональной реакции на критику можно предложить упражнение «Пауза перед реакцией», основанное на принципах mindfulness (*когнитивно-поведенческая терапия третьей волны*). Первый шаг — расширение пространства между стимулом (критикой) и реакцией (растущей обидой, злостью, готовностью к конфронтации и т. п.). Второй шаг — в этом образовавшемся пространстве воспользоваться собственной свободой выбора (идея, глубоко проработанная В. Франклом) и дать осознанный ответ; ответить на вопросы: «Нужна ли мне обида, что она мне дает?», «Чего я хочу на самом деле?», «Что будет вести меня к цели?». Для того, чтобы было легче выделить конструктивную составляющую критики, полезно применить когнитивное переформулирование (критикующую фразу родителя переформулировать в терминах родительской заботы и беспокойства), после чего провести анализ содержания критики, ответив на 3 вопроса: 1) «Это правда?» (критерий объективности); 2) «Это полезно?» (критерий практичности); 3) «Для чего это сказано?» (мотивационный ресурс критики).

Для осознания и изменения передающихся из поколения в поколение дисфункционых коммуникативных паттернов полезно использовать наработанные в *системном подходе* методы и приемы — беседу по генограмме, циркулярное интервью и т. д. — для исследования и изменения ролевого распределения, семейных сценариев, для понимания скрытого смысла коммуникативной дисфункции семьи.

В целом для повышения психологического благополучия подрастающего поколения важна работа по повышению коммуникативной компетентности родителей: обучению их методам и приемам развития эмоционального интеллекта детей, правильному обхождению с эмоциями и чувствами, эффективным приемам выражения собственных переживаний и принятию чувств ребенка (наработкам *гуманистически ориентированной психологии* детско-родительских отношений).

Заключение

Проведено эмпирическое исследование психологического благополучия студентов СПО в контексте семейных эмоциональных коммуникаций в их родительских семьях. Полученные результаты подтвердили наличие взаимосвязи между психологическим благополучием представителей юношеского возраста и характеристиками семейных эмоциональных коммуникаций их родительских семей.

Общее психологическое благополучие выше у выходцев из семей с функциональными коммуникации. Обнаружена обратная линейная взаимозависимость общего психологического благополучия и уровня родительской критики: чем сильнее выражена критика в семьях студентов СПО, тем ниже уровень их психологического благополучия. Выраженная родительская критика оказалась той коммуникативной дисфункцией семьи, которая негативно связывается с позитивным отношением, самопринятием, переживанием собственной ценности, способностями к цельному реалистичному взгляду на жизнь и к постановке смыслообразующих целей в жизни.

Наиболее страдают от дисфункциональности семейных коммуникаций такие компоненты психологического благополучия личности, как самопринятие и позитивные отношения с

окружающими: они тем ниже, чем выше в семьях проявляется критика и склонность к подавлению эмоций. Обнаружено неоднозначное значение семейного перфекционизма: он может способствовать стремлению личности к росту и саморазвитию, к ощущению осмысленности жизни, но при этом может снижаться уверенность человека в наличии у него жизненных целей, которые придают смысл жизни через оценку собственных достижений.

Исследовано семантическое наполнение «портрета критикующего родителя» глазами представителей юношеского возраста. Этот портрет наполнен такими чертами родителя (в порядке убывания значимости): раздражительный, упрямый, вспыльчивый, неодобряющий, конфликтующий. На первых местах в этом «портрете» располагаются те черты, которые описывают, прежде всего, некие эмоциональные состояния, проявляющиеся в конфликтном поведении. При этом студенты не воспринимают своих критикующих родителей как злых или осуждающих, а даже, напротив, как вполне дружелюбных. Метод фокус-групп показал, что студенты юношеского возраста вполне способны реалистично оценивать мотивы родителя, прибегающего к критике.

Изучение влияния семейных коммуникаций на психологическое благополучие личности остается перспективным научным направлением, требующим дальнейших исследований. Высокая практическая значимость этой проблемы обусловливает необходимость разработки и внедрения тренинговых, просветительских и консультационных программ. Такие программы должны быть направлены на повышение коммуникативной компетентности родителей, снижение значимости и переосмысление родительской критики обучающимися, а также на повышение осмысленности их собственной жизни.

Ограничения. Ограничения проведенного исследования связаны с характеристиками сформированной выборки, 95% которой составили девушки, обучающиеся по специальностям помогающих профессий (сфера «человек — человек»). Данная специфика ограничивает возможности широкой генерализации полученных выводов на всю популяцию студентов среднего профессионального образования. Это определяет перспективы для дальнейшего изучения рассматриваемой проблематики на более сбалансированной и репрезентативной выборке лиц юношеского возраста.

Limitations. The limitations of the study are related to the characteristics of the sample, 95% of which consisted of girls studying in helping professions (the “person-to-person” sector). This specificity limits the possibility of broadly generalizing the findings to the entire population of secondary vocational education students. This determines the prospects for further study of the issues under consideration using a more balanced and representative sample of young people.

Список источников / References

1. Захарова, О.В. (2024). *Самоотношение лиц среднего возраста, воспитывавшихся в дисфункциональных семьях: Магист. дис.* Моск. гос. психолого-пед. ун-т. М. URL: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=491561 (дата обращения: 19.04.2026). Zakharova, O.V. (2024). *Self-attitude of middle-aged individuals raised in dysfunctional families: Master's dissertation.* Moscow State University of Psychology and Education.

Moscow. (In Russ.). URL: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=491561 (viewed: 19.04.2026).

2. Лаская, Д.А., Розанов, В.А. (2025). Особенности внутрисемейных коммуникаций среди студенческой популяции как психоэмоциональный предиктор про- и антисуицидальности. *Суицидология, 16*(2(59)), 54—70. https://doi.org/10.32878/suiciderus.25-16-02(59)-54-71
Laskaya, D.A., Rozanov, V.A. (2025). Features of intra-family communications among the student population as a psychoemotional predictor of pro- and anti-suicidality. *Suicidology, 16*(2(59)), 54—70. (In Russ.). https://doi.org/10.32878/suiciderus.25-16-02(59)-54-71

3. Летягина, С.К. (2025). Взаимосвязь психологической сепарации от родителей с самоотношением и психологическим благополучием в юношеском возрасте. *Человеческий капитал, 6*(198), 183—192. https://doi.org/10.25629/HC.2025.06.16
Letyagina, S.K. (2025). The relationship between psychological separation from parents and self-esteem and psychological well-being in adolescence. *Human Capital, 6*(198), 183—192. (In Russ.). https://doi.org/10.25629/HC.2025.06.16

4. Некрасов, В.В., Сушков, С.В. (2014). Основные подходы к изучению субъективного благополучия в отечественной и зарубежной литературе. *Вестник Университета,* (5), 233—237. URL: https://elibrary.ru/sephzz (дата обращения: 19.04.2026).
Nekrasov, V.V., Sushkov, S.V. (2014). Main approaches to the study of subjective well-being in domestic and foreign literature. *Vestnik Universiteta,* (5), 231—237. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/sephzz (viewed: 19.04.2026).

5. Никитина, О.И. (2014). Взаимосвязь дисфункций семейных эмоциональных коммуникаций и особенностей самоотношения личности. В: *Современная семья: традиции и инновации* (с. 64—69). Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. URL: https://elibrary.ru/sdagmz (дата обращения: 19.04.2026).
Nikitina, O.I. (2014). The relationship between dysfunctions of family emotional communications and characteristics of personality self-esteem. In: *Modern Family: Traditions and Innovations* (pp. 64—69). Ufa: Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/sdagmz (viewed: 19.04.2026).

6. Одинцова, М.А., Лубовский, Д.В., Бородкова, В.И., Козырева, Н.В., Веричева, О.Н. (2023). Профили семейной жизнеспособности и жизнестойкости представителей российских и белорусских семей. *Культурно-историческая психология, 19*(3), 81—92. https://doi.org/10.17759/chp.2023190310
Odintsova, M.A., Lubovsky, D.V., Borodkova, V.I., Kozyreva, N.V., Vericheva, O.N. (2023). Profiles of family resilience and hardiness in members of Russian and Belarusian families. *Cultural-Historical Psychology, 19*(3), 81—92. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/chp.2023190310

7. Одинцова, М.А., Радчикова, Н.П., Мусохранова, Е.Г., Азарёнок, Н.В. (2024). Эмоциональные коммуникации в детско-родительских отношениях и жизнестойкость

будущей взрослой семьи. *Социальная психология и общество, 15*(3), 72—90. https://doi.org/10.17759/sps.2024150305
Odintsova, M.A., Radchikova, N.P., Musokhranova, E.G., Azarenok, N.V. (2024). Emotional communications in parent-child relationships and the vitality of the future adult family. *Social Psychology and Society, 15*(3), 72—90. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/sps.2024150305

8. Петраш, М.Д., Стрижицкая, О.Ю., Харитонова, Т.С. (2022). Роль семейных эмоциональных коммуникаций в психологическом благополучии: межпоколенные эффекты. *Вестник Костромского государственного университета, 28*(1), 69—75. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-69-75
Petrash, M.D., Strizhitskaya, O.Yu., Kharitonova, T.S. (2022). The role of family emotional communications in psychological well-being: intergenerational effects. *Bulletin of Kostroma State University, 28*(1), 69—75. (In Russ.). https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-69-75

9. Платонов-Поляков, Р.С. (2015). Бытие к счастью: эвдемония в этике Аристотеля. *Этическая мысль,* (1), 70—90. URL: https://www.elibrary.ru/uyatjr (дата обращения: 15.04.2026).
Platonov-Polyakov, R.S. (2015). Being to happiness: eudaimonia in Aristotle's ethics. *Ethical Thought,* (1), 70—90. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/uyatjr (viewed: 15.04.2026).

10. Позднякова, Т.В. (2025). Жизнестойкость взрослых в контексте семейных эмоциональных коммуникаций. В: *Психология — наука будущего: Материалы XI Международной конференции молодых ученых, Москва, 20-21 ноября 2025 года* (с. 137—139). М.: Государственный академический университет гуманитарных наук. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=88933573 (дата обращения: 15.04.2026).
Pozdyakova, T.V. (2025). Resilience of adults in the context of family emotional communications. In: *Psychology — the science of the future: Proceedings of the XI International Conference of Young Scientists, Moscow, November 20-21, 2025* (pp. 137—139). Moscow: State Academic University for the Humanities. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=88933573 (viewed: 15.04.2026).

11. Полищук, В.С. (2016). Психологическое благополучие студенческой молодежи с разным уровнем ролевой виктимности. *Психологическая наука и образование, 8*(1), 35—44. https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080104
Polishchuk, V.S. (2016). Psychological well-being of student youth with different levels of role victimization. *Psychological Science and Education, 8*(1), 35—44. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080104

12. Светлов, Р.В. (2022). Концепция эвдемонии в контексте аристотелевской рациональной теологии. *Вопросы теологии, 4*(3), 342—351. https://doi.org/10.21638/spbu28.2022.301
Svetlov, R.V. (2022). The concept of eudaimonia in the context of Aristotelian Rational Theology. *Questions of Theology, 4*(3), 342—351. (In Russ.). https://doi.org/10.21638/spbu28.2022.301

13. Холмогорова, А.Б., Воликова, С.В., Сорокова, М.Г. (2016). Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации». *Консультативная психология и психотерапия, 24*(4), 97—125. URL: https://www.elibrary.ru/xikmgz (дата обращения: 15.04.2026).
Kholmogorova, A.B., Volikova, S.V., Sorokova, M.G. (2016). Standardization of the questionnaire “Family emotional communications”. *Counseling Psychology and Psychotherapy, 24*(4), 97—125. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/xikmgz (viewed: 15.04.2026).
14. Шевеленкова, Т.Д., Фесенко, П.П. (2005). Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика,* (3), 95—129.
Shevelenkova, T.D., Fesenko, P.P. (2005). Psychological well-being of the individual (review of basic concepts and research methods). *Psychological Diagnostics,* (3), 95—129. (In Russ.).
15. Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069—1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Информация об авторах

Татьяна Валерьевна Алексеенко, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6485-8674, e-mail: tv.alekseenko@mpgu.su

Information about the authors

Tatyana V. Alekseenko, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Educational Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6485-8674, e-mail: tv.alekseenko@mpgu.su

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами (законными опекунами/ближайшими родственниками участника).

Алексеенко Т.В. (2026)
Психологическое благополучие студентов среднего профессионального образования в контексте эмоциональных коммуникаций в родительской семье
Вестник практической психологии образования, 23(3), 129—150.

Alekseenko T.V. (2026)
Psychological well-being of secondary vocational education students in the context of emotional communication in their parental families
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(3), 129—150.

Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants (or legal guardians/next of kin of the participants).

Поступила в редакцию 19.04.2026 Received 2026.04.19
Поступила после рецензирования 29.06.2026 Revised 2026.06.29
Принята к публикации 10.07.2026 Accepted 2026.07.10
Опубликована 30.09.2026 Published 2026.09.30

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 151–167.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230307
ISSN 2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 151–167.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230307
ISSN 2658-3100 (online)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ | PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS TO WORK WITH DIFFERENT CATEGORIES OF CHILDREN

Научная статья | Original paper

Психологические качества кандидатов в замещающие родители, определяющие их готовность к родительству

Г.Р. Ялчикаева, Л.Р. Халикова✉
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Российская Федерация
✉ halikovalr@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Психологические качества кандидатов в замещающие родители влияют на их готовность принять ребенка в семью. Их личностная зрелость выступает основой для здоровья и самочувствия приемного ребенка. **Цель.** Проанализировать взаимосвязь готовности к родительству с личностными особенностями кандидатов в замещающие родители. **Методы и материалы.** В обследовании приняли участие 100 кандидатов в замещающие родители, проходивших обучение в «Школе приемных родителей» при Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы. Были использованы: стандартизированное интервью (В.Н. Ослон), многофакторный личностный опросник 16PF (Р.Б. Кеттелл), методика определения доминирующего состояния (Л.В. Куликов), опросник жизнестойкости (С. Мадди), опросник жизнеспособности человека (Е.А. Рыльская). **Результаты.** Было установлено, что чем выше у кандидатов в замещающие родители вовлеченность, контроль, принятие риска, жизнестойкость и жизнеспособность, тем выше «удовлетворенность качеством жизни и собственными родительскими компетенциями». **Выводы.** Обнаруженные взаимосвязи могут служить основанием для разработки психограммы кандидата в замещающие родители.

Ключевые слова: кандидаты в замещающие родители, психологические качества, готовность к родительству

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования преподавателей «Школы приемных родителей» при ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы».

© Ялчикаева Г.Р., Халикова, Л.Р., 2026

CC-BY-NC

Для цитирования: Ялчикаева, Г.Р., Халикова, Л.Р. (2026). Психологические качества кандидатов в замещающие родители, определяющие их готовность к родительству. *Вестник практической психологии образования, 23*(3), 151—167. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230307

Psychological qualities of candidates for foster parents that determine their readiness for parenthood

G.R. Yalchikaeva, L.R. Halikova✉
Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russian Federation
✉ halikovalr@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The psychological qualities of candidates for substitute parenting influence their readiness to accept a child into the family. Their personal maturity forms the foundation for the health and well-being of the adopted child. **Objective.** To analyze the relationship between readiness for parenthood and the personal characteristics of candidates for substitute parenting. **Methods and materials.** The study involved 100 candidates for substitute parenting who had completed training at the "School of Foster Parents" at the Akmulla Bashkir State Pedagogical University. The following tools were used: a standardized interview (V.N. Oslon), the 16PF multifactor personality questionnaire (R.B. Cattell), a method for determining the dominant state (L.V. Kulikov), the hardiness questionnaire (S. Maddi), and the human resilience questionnaire (E.A. Rylskaya). **Results.** It was found that the higher the level of engagement, control, risk-taking, resilience, and vitality among prospective foster parents, the higher their "satisfaction with the quality of life and their own parental competencies". **Conclusions.** The identified relationships can serve as a basis for developing a psychogram for a candidate for substitute parenting.

Keywords: candidates for foster parents, psychological qualities, readiness for parenthood

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection the instructors of the Foster Parents School at Akmulla University.

For citation: Yalchikaeva, G.R., Halikova, L.R. (2026) Psychological qualities of candidates for foster parents that determine their readiness for parenthood. *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3), 151—167. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2026230307

Введение

Замещающая семья — наиболее подходящая форма семейного воспитания, при которой реализуется родительский потенциал супругов и удовлетворяются потребности детей (Горбунова, 2007; Ослон, 2001; Федорова, Хахлова, 2017). От умения замещающих

родителей преодолевать сложные жизненные ситуации, противостоять стрессам зависит здоровье, самочувствие и развитие приемного ребенка (Галзанова, Егорова, Шмелева, 2025). Понимание важности личности самого приемного родителя было раскрыто в ряде работ (Николаева, Япарова, 2007; Швецова, 2015). В иных научных трудах изучались мотивы приема ребенка в семью (Боенкина, 2021; Маркина, 2018), а также уделялось внимание сформированности родительских компетенций (Меркуль, Машкова, 2023; Хрусталькова, 2009). Предметом отдельных исследований стала психологическая готовность к родительству (Волчанская, Меркуль, 2021; Долгова, Рокицкая, Меркулова, 2015; Котова, 2011). Кроме того, отмечалась важность личностной зрелости, осознанности замещающих родителей, которые проявляются в способности саморегуляции и четком понимании своих эмоций, состояний и целей (Меркуль, Машкова, 2023).

При этом практически не изучены аспекты жизнеспособности и устойчивости к стрессам кандидатов в замещающие родители, а также требуется анализ их психологических качеств, формирующих готовность к родительству. Данный факт предопределил исследование, целью которого стал анализ взаимосвязи готовности к родительству с личностными особенностями кандидатов в замещающие родители.

Материалы и методы

Выборка. Эмпирическую выборку исследования составили 100 кандидатов в замещающие родители, проходивших обучение в «Школе приемных родителей» при ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы». Для проведения сравнительного анализа общая выборка была разделена по трем основаниям:

- по полу: мужчины (N1 = 36) и женщины (N2 = 64);
- по наличию родительского опыта: имеют опыт (N3 = 47) и не имеют опыта (N4 = 53);
- по наличию личного детского опыта: имеют опыт (N5 = 30) и не имеют опыта (N6 = 70) (к лицам с личным детским опытом мы относили родителей, которые в детстве остались без попечения родителей, воспитывались в детских домах).

Методики. Исследование осуществлялось с использованием следующих диагностических методик: стандартизированное интервью (В.Н. Ослон), многофакторный личностный опросник 16PF (Р.Б. Кеттелл), методика определения доминирующего состояния (Л.В. Куликов), опросник жизнестойкости (С. Мадди), опросник жизнеспособности человека (Е.А. Рыльская).

Статистические расчеты результатов тестирования были выполнены с помощью программного пакета SPSS Statistics, был использован корреляционный анализ (критерий Пирсона).

Результаты

Для решения исследовательской цели с помощью корреляционного анализа по линейному критерию Пирсона были проанализированы корреляционные взаимосвязи между готовностью к родительству и психологическими качествами кандидатов в замещающие родители.

В табл. 1 представлены **коэффициенты корреляции по выборке N1 (мужчины)**.

Таблица 1 / Table 1

Взаимосвязь готовности к родительству и психологических особенностей у кандидатов в замещающие родители (мужская выборка, N = 36)
The relationship between readiness for parenting and psychological characteristics in prospective foster parents (male sample, N = 36)

Психологические особенности / Psychological characteristics	**Показатели готовности к родительству / Indicators of readiness for parenthood**				
	Оценка стабильности семьи / Family stability assessment	**Оценка материально-экономической стабильности семьи / Assessment of the material and economic stability of the family**	**Оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью / Assessing the adequacy of candidates' expectations regarding the adoption of a child into a family**	**Оценка возможных рисков семьи, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение / Assessing potential family risks that may lead to a violation of the child's right to a safe and secure family environment**	**Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями / Assessment of satisfaction with the quality of life and one's own parental competencies**
Вовлеченность / Engagement	0,18	0,06	**–0,39**	–0,08	–0,03
Контроль / Control	0,11	–0,24	**–0,36**	–0,21	0,18
Принятие риска / Taking risks	0,10	–0,03	**–0,32**	0,07	**0,60**
Жизнестойкость / Vitality	0,19	–0,04	**–0,46**	–0,07	0,22
Эмоциональная стабильность/ неустойчивость / Emotional stability/instability	**0,35**	–0,13	–0,15	–0,11	0,12
Радикализм/консерватизм / Radicalism/conservatism	**0,43**	0,21	–0,17	–0,01	0,11

Самостоятельность/ зависимость от группы / Independence/ dependence on the group	**–0,34**	–0,15	–0,12	**–0,31**	0,19

Примечание: жирным шрифтом указаны статистически значимые корреляционные связи. *Note:* statistically significant correlations are shown in bold.

Выявленные положительные взаимосвязи шкал «оценка стабильности семьи» и «эмоциональная стабильность/неустойчивость», «радикализм/консерватизм» ($r = 0,35$; $0,43$ при $p \leq 0,05$ соответственно) свидетельствуют о том, что стабильность семейных отношений во многом предопределяется эмоциональной устойчивостью мужчин, их информированностью и терпимостью к изменениям и преобразованиям.

«Оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью» отрицательно коррелирует со шкалами «вовлеченность», «контроль», «принятие риска», «жизнестойкость» ($r = –0,39$; $–0,32$; $–0,36$; $–0,42$ при $p \leq 0,05$ соответственно). Чем больше родители-мужчины вовлечены в происходящее, умеют находить интересное и стоящее в настоящем, чем больше у них позитивных событий в жизни (работа, друзья, интересные увлечения), тем у них меньше сомнений в вопросах включения ребенка в семью.

Отрицательная взаимосвязь между «оценкой возможных рисков семьи, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение» и «самостоятельностью/зависимостью от группы» ($r = –0,34$ при $p \leq 0,05$) может говорить о том, что комформность и ориентированность мужчин на социальное одобрение становятся причиной нарушения прав ребенка на безопасное семейное окружение.

Положительная взаимосвязь между шкалами «оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями» и «принятием риска» ($r = 0,60$ при $p \leq 0,05$) свидетельствует о том, что *умение мужчин принимать управленческие решения, направленные на снижение неблагоприятных ситуаций, приводит к увеличению удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями*.

Для дальнейшего обсуждения в таблицы с результатами внесены лишь те психологические особенности, с которым обнаружены достоверно значимые коэффициенты корреляции. Так, в табл. 2 представлены **коэффициенты корреляции по выборке N2 (женщины)**.

Уровня значимости достигли взаимосвязи между шкалами «оценка стабильности семьи» и «стрессоустойчивость», «адекватная самооценка», «способность адаптироваться» ($r = 0,34$; $0,32$; $0,40$ при $p \leq 0,05$ соответственно). Можем предположить, что *женщины-кандидаты в замещающие родители, высоко оценивающие стабильность семейных отношений, умеют адаптироваться к изменяющимся условиям, преодолевать трудности, понимать настроение домочадцев, проявлять выдержку и такт, адекватно оценивать себя и других*.

Таблица 2 / Table 2

Взаимосвязь готовности к родительству и психологических особенностей у кандидатов в замещающие родители (женская выборка, N = 64)
The relationship between readiness for parenting and psychological characteristics in prospective foster parents (female sample, N = 64)

Психологические особенности / Psychological characteristics	**Показатели готовности к родительству / Indicators of readiness for parenthood**				
	Оценка стабильности семьи / Family stability assessment	**Оценка материально-экономической стабильности семьи / Assessment of the material and economic stability of the family**	**Оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью / Assessing the adequacy of candidates' expectations regarding the adoption of a child into a family**	**Оценка возможных рисков семьи, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение / Assessing potential family risks that may lead to a violation of the child's right to a safe and secure family environment**	**Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями / Assessment of satisfaction with the quality of life and one's own parental competencies**
Стрессоустойчивость / Stress resistance	**0,34**	0,08	0,09	0,26	0,16
Адекватная самооценка / Adequate self-esteem	**0,32**	0,28	0,07	0,02	0,22
Способность адаптироваться / Ability to adapt	**0,40**	0,21	0,17	0,01	0,11

Примечание: жирным шрифтом указаны статистически значимые корреляционные связи.
Note: statistically significant correlations are shown in bold.

В табл. 3 представлены **коэффициенты корреляции по выборке N3 (имеющие опыт воспитания детей)**.

Таблица 3 / Table 3

Взаимосвязь готовности к родительству и психологических особенностей у кандидатов в замещающие родители с опытом воспитания детей (N = 47)
The relationship between readiness for parenting and psychological characteristics in prospective foster parents with child-rearing experience (N = 47)

Психологические особенности / Psychological characteristics	**Показатели готовности к родительству / Indicators of readiness for parenthood**				
	Оценка стабильности семьи / Family stability assessment	**Оценка материально-экономической стабильности семьи / Assessment of the material and economic stability of the family**	**Оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью / Assessing the adequacy of candidates' expectations regarding the adoption of a child into a family**	**Оценка возможных рисков семьи, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение / Assessing potential family risks that may lead to a violation of the child's right to a safe and secure family environment**	**Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями / Assessment of satisfaction with the quality of life and one's own parental competencies**
Вовлеченность / Engagement	**0,32**	–0,08	**–0,55**	**0,46**	**0,70**
Контроль / Control	0,29	–0,09	**–0,56**	**0,41**	**0,73**
Принятие риска / Taking risks	0,30	–0,08	**–0,57**	**0,42**	**0,74**
Жизнестойкость / Vitality	**0,34**	–0,09	**–0,55**	**0,44**	**0,72**
Жизнеспособность / Viability	**0,42**	–0,06	**0,34**	**0,35**	**0,36**

Примечание: жирным шрифтом указаны статистически значимые корреляционные связи.
Note: statistically significant correlations are shown in bold.

Корреляционные взаимосвязи между шкалами «оценка стабильности семьи» и «вовлеченность», «жизнестойкость», «жизнеспособность» ($r = 0{,}32$; $0{,}34$; $0{,}42$ при $p \leq 0{,}05$ соответственно) говорят о том, что лица, заинтересованные в делах семьи, получающие удовольствие от совместной деятельности с детьми и умеющие сопереживать, понимать других людей выше оценивают стабильность семьи. Стабильность семьи увеличивается при умении респондентов справляться со стрессовыми ситуациями, при способности адаптироваться к меняющимся условиям среды и при хороших навыках постановки цели и реализации собственных планов.

Обнаружены отрицательные взаимосвязи между шкалой «оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью» и шкалами «вовлеченность», «контроль», «принятие риска», «жизнестойкость» ($r = -0{,}55$; $-0{,}56$; $-0{,}57$; $-0{,}55$ при $p \leq 0{,}05$ соответственно) и положительные — с «жизнеспособностью» ($r = 0{,}45$; $0{,}34$ при $p \leq 0{,}05$). Следовательно, *чем ниже ожидания кандидатов, имеющих опыт воспитания детей, от приема ребенка в семью, тем большую жизнестойкость они проявляют. И чем выше ожидания кандидатов, имеющих опыт воспитания детей, от приема ребенка в семью, тем большую жизнеспособность они демонстрируют*.

В табл. 4 представлены **коэффициенты корреляции по выборке N4 (не имеющие опыта воспитания детей)**.

Как видно, шкала «оценка стабильности семьи» положительно взаимосвязана с показателями «способность саморегуляции», «адекватная самооценка», «эмоциональная устойчивость» ($r = 0{,}34$; $0{,}32$; $0{,}36$ при $p \leq 0{,}05$ соответственно). Данный факт позволяет утверждать, что у кандидатов в замещающие родители, не имеющих опыт воспитания детей, стабильность семьи в основном определяется принятием себя, способностью доверять своим чувствам и опираться на них, уравновешенностью, самообладанием, выдержкой.

Вероятно, для данной категории выборки очень важное значение имеет материальное благополучие семьи. Данный вывод мы делаем исходя из положительной взаимосвязи ($r = 0{,}30$ при $p \leq 0{,}05$) данной шкалы со шкалой «бодрость-уныние».

«Оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью» отрицательно взаимосвязана с показателями «вовлеченность», «контроль», «жизнестойкость» ($r = -0{,}49$; $-0{,}38$; $-0{,}39$ при $p \leq 0{,}05$ соответственно) и положительно — с «эмоциональной устойчивостью» ($r = 0{,}32$ при $p \leq 0{,}05$). Это говорит о том, что *чем больше замещающие родители, не имеющие опыт воспитания детей, вовлечены в происходящее, чем больше они подвергают детей контролю, тем у них меньше иллюзий по поводу приема ребенка в семью. И, чем выше эмоциональная стабильность, самообладание, уравновешенность у кандидатов, не имеющих опыт воспитания детей, тем более адекватны их ожидания от приема ребенка в семейную систему*.

Положительные взаимосвязи между показателями «оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями» и «вовлеченность», «адекватная самооценка», «эмоциональная стабильность» ($r = 0{,}33$; $0{,}34$; $0{,}41$ при $p \leq 0{,}05$ соответственно) свидетельствует о том, что проявляющие эмпатию, эмоционально зрелые, ориентированные на реальность, уравновешенные родители удовлетворены качеством жизни и высоко оценивают свои родительские компетенции.

Таблица 4 / Table 4

Взаимосвязь готовности к родительству и психологических особенностей у кандидатов в замещающие родители без опыта воспитания детей (N = 53)
The relationship between readiness for parenting and psychological characteristics in prospective foster parents without child-rearing experience (N = 53)

Психологические особенности / Psychological characteristics	**Показатели готовности к родительству / Indicators of readiness for parenthood**				
	Оценка стабильности семьи / Family stability assessment	**Оценка материально-экономической стабильности семьи / Assessment of the material and economic stability of the family**	**Оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью / Assessing the adequacy of candidates' expectations regarding the adoption of a child into a family**	**Оценка возможных рисков семьи, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение / Assessing potential family risks that may lead to a violation of the child's right to a safe and secure family environment**	**Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями / Assessment of satisfaction with the quality of life and one's own parental competencies**
Вовлеченность / Engagement	0,11	0,06	**–0,49**	–0,01	**0,33**
Контроль / Control	0,09	–0,07	**–0,38**	0,02	0,25
Жизнестойкость / Vitality	0,05	0,03	**–0,39**	–0,09	0,23
Способность саморегуляции / Self-regulation ability	**0,34**	0,06	0,28	0,26	020
Адекватная самооценка / Adequate self-esteem	**0,32**	0,29	–0,22	0,24	**0,34**
Эмоциональная стабильность/	**0,36**	–0,04	**0,32**	0,20	**0,41**

неустойчивость / Emotional stability/instability					
Бодрость-уныние / Cheerfulness-despondency	0,16	**0,30**	0,21	0,18	0,14

Примечание: жирным шрифтом указаны статистически значимые корреляционные связи. *Note:* statistically significant correlations are shown in bold.

В табл. 5 представлены **коэффициенты корреляции по выборке N5 (имеющие личный детский опыт)**.

Полученные данные свидетельствуют о том, что оценка стабильности семьи у указанной категории лиц определяется «стрессоустойчивостью», «осмысленностью жизни» и «эмоциональной устойчивостью» ($r = 0,32$; 0,38; 0,39 при $p \leq 0,05$ соответственно). То есть эмоционально зрелые, спокойные, устойчивые в интересах, склонные к рефлексии и задумывающиеся над своими ошибками респонденты более высоко оценивают стабильность своих семейных отношений.

У кандидатов в замещающие родители, имеющих личный детский опыт, «оценка материально-экономической стабильности семьи» положительно коррелирует с «принятием риска», «адекватной самооценкой» ($r = 0,39$; 0,38 соответственно). Следовательно, чем выше у респондентов склонность к риску в ситуации неопределенности, чем выше их самооценка и если они считают, что проблемы в значительной мере разрешимы, а цели достижимы, тем выше у них оценка материальной стабильности семьи.

«Оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью» здесь положительно коррелирует с «вовлеченностью», «жизнестойкостью», «адекватной самооценкой» и «эмоциональной стабильностью» ($r = 0,63$; 0,65; 0,33; 0,42 соответственно) и отрицательно — с «контролем» ($r = –0,55$ при $p \leq 0,05$). Можем предположить, что чем больше родители вовлечены в детские проблемы, чем выше жизнестойкость, спокойствие, эмоциональная уравновешенность, чем меньше они подвергают контролю детей, тем выше оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью.

«Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями» получила положительную корреляцию с «вовлеченностью», «контролем», «жизнестойкостью» и «адекватной самооценкой» ($r = 0,76$; 0,61; 0,69; 0,44 при $p \leq 0,05$ соответственно). Очевидно, что чем выше респонденты проявляют эмоциональную включенность, активное участие в жизни ребенка, *чем более адекватная самооценка и способ взаимодействия с миром и окружающими людьми, тем выше удовлетворенность качеством жизни и собственными компетенциями воспитания детей*.

Таблица 5 / Table 5

Взаимосвязь готовности к родительству и психологических особенностей у кандидатов в замещающие родители, имеющих личный детский опыт (N = 30)
The relationship between readiness for parenting and psychological characteristics in prospective foster parents with personal childhood experience (N = 30)

Психологические особенности / Psychological characteristics	**Показатели готовности к родительству / Indicators of readiness for parenthood**				
	Оценка стабильности семьи / Family stability assessment	**Оценка материально-экономической стабильности семьи / Assessment of the material and economic stability of the family**	**Оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью / Assessing the adequacy of candidates' expectations regarding the adoption of a child into a family**	**Оценка возможных рисков семьи, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение / Assessing potential family risks that may lead to a violation of the child's right to a safe and secure family environment**	**Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями / Assessment of satisfaction with the quality of life and one's own parental competencies**
Вовлеченность / Engagement	0,10	–0,03	**0,63**	**0,47**	**0,76**
Контроль / Control	0,09	–0,11	**–0,55**	0,21	**0,61**
Принятие риска / Taking risks	–0,01	**0,39**	0,02	–0,26	–0,28
Жизнестойкость / Vitality	0,11	0,06	**0,65**	**0,36**	**0,69**
Стрессоустойчивость / Stress resistance	**0,32**	0,09	0,12	0,14	0,20
Осмысленность жизни / Meaningful life	**0,38**	0,24	0,25	0,12	0,14
Адекватная самооценка / Adequate self-esteem	0,21	**0,38**	**0,33**	0,16	**0,44**

Эмоциональная стабильность/ неустойчивость / Emotional stability/instability	**0,39**	0,07	**0,42**	0,17	0,22

Примечание: жирным шрифтом указаны статистически значимые корреляционные связи. *Note:* statistically significant correlations are shown in bold.

В табл. 6 представлены **коэффициенты корреляции по выборке N6 (не имеющие личного детского опыта)**.

Таблица 6 / Table 6

Взаимосвязь готовности к родительству и психологических особенностей у кандидатов в замещающие родители без личного детского опыта (N = 70)
The relationship between readiness for parenting and psychological characteristics in prospective foster parents without personal childhood experience (N = 70)

Психологические особенности / Psychological characteristics	**Показатели готовности к родительству / Indicators of readiness for parenthood**				
	Оценка стабильности семьи / Family stability assessment	**Оценка материально-экономической стабильности семьи / Assessment of the material and economic stability of the family**	**Оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью / Assessing the adequacy of candidates' expectations regarding the adoption of a child into a family**	**Оценка возможных рисков семьи, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение / Assessing potential family risks that may lead to a violation of the child's right to a safe and secure family environment**	**Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями / Assessment of satisfaction with the quality of life and one's own parental competencies**
Способность адаптации / Adaptability	**0,31**	0,16	0,18	0,03	0,07

Чувствительность / Sensitivity	**0,36**	0,22	0,24	0,09	0,04

Примечание: жирным шрифтом указаны статистически значимые корреляционные связи.
Note: statistically significant correlations are shown in bold.

Обнаружено малое количество корреляционных взаимосвязей. «Оценка стабильности семьи» положительно коррелирует со «способностью адаптации» и «чувствительностью», что можно расценивать как то, что оценка стабильности семьи определяется предприимчивостью, способностью формировать ясные цели для реализации своих планов, решительностью, гибкостью и чувствительностью личности.

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют сформировать представление о качествах, предопределяющих готовность кандидатов в замещающие родители принять ребенка в семью. Они расширяют то представление о психологических качествах данных лиц, которое имеется в поле отечественных исследований. Так, психологический портрет кандидата, желающего принять ребенка-сироту, который включает в себя эмоциональную стабильность, гибкость мышления и зрелую мотивацию, может быть дополнен жизнеспособностью и устойчивостью к стрессам. На этапе отбора кандидатов в замещающие родители необходимо обращать внимание на их способность преодолевать сложные жизненные обстоятельства, справляться со стрессами, эффективно использовать внутренние ресурсы (эмоции, воля, здоровье) и при этом сохранять продуктивность, строить полноценную жизнь и развиваться вопреки трудностям. На наш взгляд, такой дополненный набор психологических качеств позволит им справляться с психологическими травмами и кризисами, которые часто наблюдаются у приемных детей.

Результаты исследования планируется использовать в качестве основы для разработки психограммы кандидата в замещающие родители и для составления батареи психологических тестов, используемых на этапе их отбора, а также для разработки обучающих курсов в «Школе приемных родителей».

Заключение

1. У мужчин стабильность семейных отношений предопределяется эмоциональной устойчивостью, их информированностью и терпимостью к изменениям и преобразованиям. У женщин — адекватной самооценкой, стрессоустойчивостью и способностью адаптироваться к меняющимся условиям среды.

2. Респонденты с опытом воспитания детей выше оценивают стабильность семейных отношений, если они проявляют вовлеченность, жизнестойкость и жизнеспособность. Также они высоко оценивают свои родительские компетенции. Лица без опыта воспитания детей полагают, что адекватная самооценка, эмоциональная стабильность и умение регулировать свои функциональные состояния являются основой стабильных семейных отношений.

3. Кандидаты в замещающие родители, имеющие личный детский опыт, полагают, что к стабильности семейных отношений ведет эмоциональная устойчивость и осмысленность

жизни. Кандидаты без наличия такого опыта высоко ценят способность адаптации и чувствительность.

4. Чем выше у кандидатов в замещающие родители вовлеченность, контроль, принятие риска, жизнестойкость и жизнеспособность, тем выше они оценивают собственные родительские компетенции.

Список источников / References

1. Боенкина, Е.А. (2021). *Становление психологической готовности к замещающему родительству: прогностический потенциал мотивационного измерения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.* Томский гос. ун-т. URL: https://www.dissercat.com/content/stanovlenie-psikhologicheskoi-gotovnosti-k-zameshchayushchemu-roditelstvu-prognosticheskii?ysclid=mpofn5pbsc741980177/read/pdf/read/pdf (дата обращения: 10.09.2024).
Boenkina, E.A. (2021). *Formation of psychological readiness for foster parenting: The prognostic potential of the motivational dimension: Abstract of Candidate of Psychological Sciences' Dissertation.* Tomsk State University. (In Russ.). URL: https://www.dissercat.com/content/stanovlenie-psikhologicheskoi-gotovnosti-k-zameshchayushchemu-roditelstvu-prognosticheskii?ysclid=mpofn5pbsc741980177/read/pdf/read/pdf (viewed: 10.09.2024).

2. Волчанская, В.О., Меркуль, И.А. (2021). Особенности социально-психологической готовности замещающих родителей к преодолению трудностей в воспитании детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подросткового возраста. *Социальные науки и детство, 2*(1), 60—72. https://doi.org/10.17759/ssc.2021020105
Volchanskaya, V.O., Merkul, I.A. (2021). Features of the socio-psychological readiness of substitute parents to overcome difficulties in the upbringing of teenagers and children left without parental care. *Social Sciences and Childhood, 2*(1), 60—72. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/ssc.2021020105

3. Галзанова, Т.Н., Егорова, М.А., Шмелева, Н.В. (2025). Связь функционального состояния замещающей семьи и социального благополучия приемного подростка. *Social Sciences and Childhood, 6*(1), 35—54. https://doi.org/10.17759/ssc.2025060102
Galzanova, T.N., Egorova, M.A., Shmeleva, N.V. (2025). The relationship between the functional state of the substitute family and the social well-being of the adopted teenager. *Social Sciences and Childhood, 6*(1), 35—54. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/ssc.2025060102

4. Горбунова, Е. (2007). Профессиональная замещающая семья: поиск, находки, проблемы и достижения. *Народное образование,* (7), 230—233. URL: https://elibrary.ru/iboeyx (дата обращения: 10.09.2024).
Gorbunova, E. (2007). Professional foster family: search, findings, problems and achievements. *Public Education,* (7), 230—233. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/iboeyx (viewed: 10.09.2024).

5. Долгова, В.И., Рокицкая, Ю.А., Меркулова, Н.А. (2015). *Готовность родителей к воспитанию детей в замещающей семье: монография.* М.: Перо. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=gbzvbv (дата обращения: 10.09.2024).
Dolgova, V.I., Rokitskaya, Yu.A., Merkulova, N.A. (2015). *Readiness of parents to raise children in a foster family: monograph.* Moscow: Pero. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=gbzvbv (viewed: 10.09.2024).

6. Котова, Т.Е. (2011). *Социально-психологические и личностные характеристики готовности к замещающему родительству: Дис. ... канд. психол. наук.* ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Ярославль. URL: https://www.dissercat.com/content/sotsialno-psikhologicheskie-i-lichnostnye-kharakteristiki-gotovnosti-k-zameshchayushchemu-ro/read (дата обращения: 10.09.2024).
Kotova, T.E. (2011). *Social-psychological and personal characteristics of readiness for foster parenthood: Diss. ... Cand. Psychol. Sci.* Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. Yaroslavl. (In Russ.). URL: https://www.dissercat.com/content/sotsialno-psikhologicheskie-i-lichnostnye-kharakteristiki-gotovnosti-k-zameshchayushchemu-ro/read (viewed: 10.09.2024).

7. Маркина, О.А. (2018). Мотивация усыновления у современной женщины. *Мир науки, культуры, образования,* (4), 340—343. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35576150 (дата обращения: 10.09.2024).
Markina, O.A. (2018). Motivation for adoption in a modern woman. *World of Science, Culture, Education,* (4), 340—343. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35576150 (viewed: 10.09.2024).

8. Меркуль, И.А., Машкова, Д.В. (2023). Подготовка кандидатов в замещающие родители: какие компетенции нужны сегодня для воспитания приемного ребенка? *Социальные науки и детство, 4*(1), 59—78. https://doi.org/10.17759/ssc.2023040104
Merkul, I.A., Mashkova, D.V. (2023). Preparing Candidates for Foster Parents: What Competencies Are Needed Today to Raise an Adoptive Child? *Social Sciences and Childhood, 4*(1), 59—78. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/ssc.2023040104

9. Николаева, Е.И., Япарова, О.Г. (2007). Особенности личностных характеристик детей и родителей в приемных семьях. *Вопросы психологии,* (6), 37—42. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19134705 (дата обращения: 10.09.2024).
Nikolaeva, E.I., Yaparova, O.G. (2007). Features of personal characteristics of children and parents in foster families. *Voprosy Psikhologii,* (6), 37—42. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19134705 (viewed: 10.09.2024).

10. Ослон, В.Н. (2001). Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России. Вопросы психологии, (3), 79—90. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15499927 (дата обращения: 10.09.2024).
Oslon, V.N. (2001). Foster professional family as one of the models for solving the problem of orphanhood in Russia. *Voprosy Psikhologii,* (3), 79—90. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15499927 (viewed: 10.09.2024).

11. Федорова, Ю.А., Хахлова, О.Н. (2017). Осознанное родительство как психолого-педагогический феномен. *Педагогический журнал Башкортостана,* (6), 16—24. URL: h URL: ttps://www.elibrary.ru/item.asp?id=32760665 (дата обращения: 10.09.2024). Fedorova, Yu.A., Khakhlova, O.N. (2017). Conscious parenting as a psychological and pedagogical phenomenon. *Pedagogical Journal of Bashkortostan,* (6), 16—24. (In Russ.). URL: ttps://www.elibrary.ru/item.asp?id=32760665 (viewed: 10.09.2024).
12. Хрусталькова, Н.А. (2009). *Формирование педагогической компетентности родителей профессионально-замещающей семьи: Дис. ... д-ра пед. наук.* Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева. Саранск. URL: https://www.dissercat.com/content/formirovanie-pedagogicheskoi-kompetentnosti-roditelei-professionalno-zameshchayushchei-semi-0 (дата обращения: 10.09.2024). Khrustalkova, N.A. (2009). *Formation of pedagogical competence of parents of professional foster families: Diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences.* Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev. Saransk. (In Russ.). URL: https://www.dissercat.com/content/formirovanie-pedagogicheskoi-kompetentnosti-roditelei-professionalno-zameshchayushchei-semi-0 (viewed: 10.09.2024).
13. Швецова, М.Н. (2015). Психологические детерминанты успешного замещающего родительства. *Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета,* (3). URL: https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01010914461?page=188&rotate=0&theme=white (дата обращения: 10.09.2024).
Shvetsova, M.N. (2015). Psychological determinants of successful foster parenting. *Scientific Notes: Electronic Scientific Journal of Kursk State University,* (3). (In Russ.). URL: https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01010914461?page=188&rotate=0&theme=white (viewed: 10.09.2024).

Информация об авторах

Гуллярия Рафкатовна Ялчикаева, преподаватель кафедры возрастной и социальной психологии, факультет психологии, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»), Уфа, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-1672-894X, e-mail: shaga.elv@yandex.ru

Лилия Рашитовна Халикова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, декан факультета психологии, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы), Уфа, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0583-8211, e-mail: halikovalr@mail.ru

Information about the authors

Gullariya R. Yalchikaeva, Lecturer, Department of Developmental and Social Psychology, Faculty of Psychology, Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-1672-894X, e-mail: shaga.elv@yandex.ru

Liliya R. Khalikova, Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Department of General and Educational Psychology, Dean of the Faculty of Psychology, Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0583-8211, e-mail: halikovalr@mail.ru

Вклад авторов

Ялчикаева Г.Р. — сбор и анализ данных; применение статистических методов для анализа данных; визуализация результатов исследования.

Халикова Л.Р. — аннотирование, написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Gullariya R. Yalchikaeva — data collection and analysis; application of statistical methods for data analysis; visualization of research results.

Liliya R. Khalikova — annotation, writing and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (№1 протокола от 30.01.2026 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Akmulla Bashkir State Pedagogical University (report no. 1, 2026/01/30).

Поступила в редакцию 11.05.2026 — Received 2026.05.11
Поступила после рецензирования 26.06.2026 — Revised 2026.06.26
Принята к публикации 01.07.2026 — Accepted 2026.07.01
Опубликована 30.09.2026 — Published 2026.09.30

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 168–184.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230308
ISSN2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 168–184.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230308
ISSN 2658-3100 (online)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ | PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS TO WORK WITH DIFFERENT CATEGORIES OF CHILDREN

Научная статья | Original paper

Ошибки, обусловленные неречевой симптоматикой при воспроизведении слов различной слоговой структуры у детей 6—7 лет с общим недоразвитием речи (III уровень) (часть 1)

О.М. Коваленко[1, 2]
[1] Московская международная академия, Москва, Российская Федерация
[2] Московский университет им. А.С. Грибоедова, Москва, Российская Федерация
✉ disgraphia@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. При общем недоразвитии речи (ОНР) отмечается нарушение слоговой структуры слова. Причины нарушения слоговой структуры слова различны, и одной из них является неречевая симптоматика. Ранее нами были выделены у детей 6—7 лет с ОНР (III уровень речевого развития) ошибки слоговой структуры слова, обусловленные сниженным психическим тонусом и некоторой тугоподвижностью основных нервных процессов. Учет этих видов ошибок необходим при организации логопедической работы с детьми с ОНР (III уровень речевого развития) и в дошкольном, и в школьном возрасте. Отсутствие такого учета приводит к трудностям усвоения учебного материала. **Цель.** Расширить представления о механизмах ошибок, обусловленных неречевой симптоматикой при нарушении слоговой структуры слова у детей 6—7 лет с ОНР (III уровень речевого развития). **Методы и материалы.** Использованы комплексы заданий, представленные Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной: «Произнесение слов различной слоговой структуры без помощи логопеда: первичное и повторное проговаривание» (Комплекс А) и «Произнесение слов различной слоговой структуры с помощью логопеда: отраженное (при необходимости — замедленное) и сопряженное проговаривание» (Комплекс Б). Механизмы ошибок, обусловленных неречевой симптоматикой, описываются на материале двусложных слов без стечений и со стечениями согласных звуков; односложных слов со стечением согласных звуков; трехсложных слов без стечений и со стечениями согласных звуков; многосложных слов без стечений

© Коваленко О.М., 2026

CC-BY-NC

и со стечениями согласных звуков. **Результаты.** В настоящей статье раскрываются механизмы ошибок, обусловленных неречевой симптоматикой при воспроизведении слов различной слоговой структуры у детей 6—7 лет с ОНР (III уровень речевого развития). **Выводы.** Отмечается, что наиболее представленными являются ошибки, обусловленные некоторой тугоподвижностью основных нервных процессов (23% от общего числа), в несколько меньшем количестве — ошибки, обусловленные сниженным психическим тонусом (13,5% от общего числа), в минимальном количестве — ошибки, обусловленные сниженным психическим тонусом и некоторой тугоподвижностью основных нервных процессов (0,3% от общего числа). Обозначаются формы представления полученных результатов для более быстрой и верной квалификации логопедами ошибок, обусловленных неречевой симптоматикой при воспроизведении слов различной слоговой структуры у детей 6—7 лет с ОНР (III уровень речевого развития). Указывается, что данные материалы будут представлены в следующей статье «Ошибки, обусловленные неречевой симптоматикой при воспроизведении слов различной слоговой структуры у детей 6—7 лет с общим недоразвитием речи (III уровень) (часть 2)».

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (III уровень), дети 6—7 лет, нарушение слоговой структуры слова, неречевая симптоматика

Для цитирования: Коваленко, О.М. (2026). Ошибки, обусловленные неречевой симптоматикой при воспроизведении слов различной слоговой структуры у детей 6—7 лет с общим недоразвитием речи (III уровень) (часть 1). *Вестник практической психологии образования*, *23*(3), 168—184. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230308

Errors caused by non-speech symptoms when reproducing words of various syllable structure in children aged 6—7 with general speech underdevelopment (level III) (Part 1)

O.M. Kovalenko[1, 2]
[1] Moscow International Academy, Moscow, Russian Federation
[2] Moscow University named after A.S. Griboedov, Moscow, Russian Federation
✉ disgraphia@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. In cases of general speech underdevelopment (GSU), a violation of the syllabic structure of words is observed. The causes of violations of the syllabic structure of words are varied, and one of them is non-speech symptoms. Previously, we identified errors in the syllabic structure of words in children aged 6—7 with GSU (level III of speech development), which were caused by reduced

mental tone and a certain rigidity of the main nervous processes. Taking these types of errors into account is necessary when organizing speech therapy work with children with GSU (level III of speech development) both in preschool and school age. The absence of such consideration leads to difficulties in absorbing the learning material. **Objective.** To expand the understanding of the mechanisms underlying errors caused by non-speech symptoms in children aged 6—7 with GSU (level III of speech development) who have impaired syllabic structure of words. **Methods and materials.** The following sets of tasks were used, as presented by G.V. Babina and N.Yu. Safonkina: "Pronouncing words of varying syllabic structure without the help of a speech therapist: initial and repeated articulation" (Set A) and "Pronouncing words of varying syllabic structure with the help of a speech therapist: imitative (if necessary, slowed-down) and coupled articulation" (Set B). The mechanisms of errors caused by non-speech symptoms are described based on the material of two-syllable words without and with consonant clusters; monosyllabic words with consonant clusters; three-syllable words without and with consonant clusters; and polysyllabic words without and with consonant clusters. **Results.** This article examines the mechanisms underlying errors caused by non-speech symptoms when children aged 6—7 with GSU (level III of speech development) reproduce words of varying syllabic structure. **Conclusions.** It is noted that the most common errors are those caused by a certain rigidity of the main nervous processes (23% of the total number); errors caused by reduced mental tone are somewhat less common (13.5% of the total); and errors caused by reduced mental tone and a certain rigidity of the main nervous processes are minimal (0.3% of the total). The forms of presentation of the obtained results are indicated to enable speech therapists to more quickly and accurately identify errors caused by non-speech symptoms when reproducing words of varying syllabic structure in children aged 6—7 with general speech underdevelopment (level III of speech development). It is stated that these materials will be presented in the following article: "Errors caused by non-speech symptoms when reproducing words of varying syllabic structure in children aged 6—7 with general speech underdevelopment (level III) (Part 2)".

Keywords: general speech underdevelopment (level III), children aged 6—7, violation of the syllabic structure of words, non-speech symptoms

For citation: Kovalenko, O.M. (2026). Errors caused by non-speech symptoms when reproducing words of various syllable structures in children aged 6—7 with general speech underdevelopment (level III) (Part 1). *Вестник практической психологии образования, 23*(3), 168—184. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230308

Введение

При общем недоразвитии речи (ОНР) отмечается нарушение слоговой структуры слова (Логопедия: учебник для студентов…, 2009; Основы теории и практики…, 1968).

Для определения направлений и содержания логопедической работы с детьми с ОНР (III уровень речевого развития) по коррекции нарушений слоговой структуры слова необходимо учитывать количественные показатели и качественные особенности воспроизведения слов различной слоговой структуры этими детьми.

Ранее мы исследовали продуктивность воспроизведения слов различной слоговой структуры детьми 6—7 лет с ОНР (III уровень речевого развития) — нами было выделено четыре группы заданий по степени продуктивности их выполнения детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) и детьми с ОНР (III уровень речевого развития) (Коваленко, Кириллова, 2025а), а также обозначены группы заданий на основании различий в продуктивности их выполнения при первичном и повторном проговаривании детьми 6—7 лет с ФФН и ОНР (III уровень речевого развития) (Коваленко, Кириллова, 2025б). По каждой группе заданий приводятся рекомендации относительно необходимости логопедической работы, форм работы (индивидуальные занятия, фронтальные занятия по коррекции нарушений чтения и письма) и организации данной работы.

Причины нарушения слоговой структуры слова различны: трудности артикулирования, нарушение фонематических процессов, а также неречевая симптоматика (нарушения оптико-пространственной ориентировки, трудности ритмической организации движений и действий и др.) (Антоненкова, Колодовская, 2025; Логопедия: учебник для студентов…, 2009; Основы теории и практики…, 1968).

Ранее нами были выделены у детей 6—7 лет с ОНР (III уровень речевого развития) ошибки слоговой структуры слова, обусловленные сниженным психическим тонусом (1 вид ошибок), некоторой тугоподвижностью основных нервных процессов (5 видов ошибок) и сочетанием сниженного психического тонуса и некоторой тугоподвижности основных нервных процессов (1 вид ошибок) (Коваленко, Кириллова, 2026). Учет этих видов ошибок необходим при организации логопедической работы с детьми с ОНР (III уровень речевого развития) и в дошкольном, и в школьном возрасте (Коваленко, 2008; Коваленко, 2021). Отсутствие такого учета приводит к трудностям усвоения учебного материала.

Цель настоящего исследования — расширить представления о механизмах ошибок, обусловленных неречевой симптоматикой при нарушении слоговой структуры слова у детей 6—7 лет с ОНР (III уровень речевого развития).

Задачи исследования:

1. Раскрыть механизмы ошибок по слоговой структуре слова, определяемых состоянием психического тонуса и подвижностью основных нервных процессов у детей 6—7 лет с ОНР (III уровень речевого развития).
2. Привести примеры этих ошибок на материале слов различной слоговой структуры.

Материалы и методы

Методика исследования: методика, представленная Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной (Бабина, Сафонкина, 2005).

Оборудование: предметные картинки.

Задания:

1. Комплекс А «Произнесение слов различной слоговой структуры без помощи логопеда: первичное и повторное проговаривание». Инструкция: «Скажи, что это / кто это».
2. Комплекс Б «Произнесение слов различной слоговой структуры с помощью логопеда: отраженное (при необходимости — замедленное) и сопряженное проговаривание». Инструкции**:**
   - при отраженном проговаривании: «Посмотри, послушай, повтори»;
   - при сопряженном проговаривании: «Повторяй вместе со мной».

Результаты

Допускавшиеся детьми ошибки, обусловленные неречевой симптоматикой, отмечались на материале двусложных слов без стечений и со стечениями согласных звуков, односложных слов со стечением согласных звуков, трехсложных слов без стечений и со стечениями согласных звуков, многосложных слов без стечений и со стечениями согласных звуков.

Номера и буквы, стоящие рядом со словами различной слоговой структуры, соответствуют номерам и буквам в методике, представленной Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной (Бабина, Сафонкина, 2005). При описании вариантов ответов используется символ «*», обозначающий наличие других видов ошибок при воспроизведении ребенком соответствующего слова. Количество данных символов соответствует количеству других видов ошибок.

В приведенных вариантах ответов содержатся правильно произносимые детьми звуки. Также могут отмечаться замены артикуляторно и акустически сходных звуков. В одних случаях такие замены встречаются у конкретных детей только при произнесении подобных слов, в обычной речи замены этих звуков у данных детей не отмечаются. В других случаях эти замены не имеют отношения к слоговой структуре произносимых детьми слов.

Ошибки, обусловленные сниженным психическим тонусом

Недостаточность слухового анализирующего наблюдения (№ 1)

Эти ошибки составляют 3,5% от общего числа всех ошибок (Коваленко, Кириллова, 2026).

Варианты ответов:

Комплекс А — без помощи логопеда: первичное и повторное проговаривание слов

4. Двусложные слова со стечениями согласных звуков:
   а) слова со стечениями согласных звуков на стыке слогов:
      - медведь — медгеть;
   б) слова со стечениями согласных звуков в начале слова:
      - гномы — гнобы.
5. Трехсложные слова без стечений согласных звуков:
   - бегемот — кабемот (общая структура нарушения: * № 1).
6. Трехсложные слова со стечениями согласных звуков:

- клубника — кумика (общая структура нарушения: ** № 1), кумника (общая структура нарушения: * № 1), клумика (общая структура нарушения: * № 1).

7. Многосложные слова:
   а) слова без стечений согласных звуков:
      - пуговицы — пуганицы, букиницы;
      - пирамида — пиранида, паранида (общая структура нарушения: * № 1), пинаида (общая структура нарушения: № 1 *), пианида (общая структура нарушения: * № 1);

   б) слова со стечениями согласных звуков:
      - светофоры — сникафоры, ситоборы (общая структура нарушения: * № 1);
      - космонавты — касванаты, касновафты, кафнанаты (общая структура нарушения: № 1 **);
      - учительница — учиница;
      - воспитательница — васпитатиция (общая структура нарушения: * № 1).

Комплекс Б — с помощью логопеда: отраженное и сопряженное проговаривание слов

4. Двусложные слова со стечениями согласных звуков:
   в) слова с несколькими стечениями согласных звуков:
      - пингвин — бгигин (общая структура нарушения: № 1 *);
      - проспект — патсвект (общая структура нарушения: ** № 1).

5. Трехсложные слова без стечений согласных звуков:
      - соловей — саласет (общая структура нарушения: * № 1).

6. Трехсложные слова со стечениями согласных звуков:
   б) слова с двумя стечениями согласных звуков:
      - футболист — пубалист (общая структура нарушения: № 1 *).

7. Многосложные слова:
   а) слова без стечений согласных звуков:
      - раковина — раканова (общая структура нарушения: * № 1);
      - пианино — пинанида (общая структура нарушения: * № 1).

   б) слова со стечениями согласных звуков:
      - шахматисты — хамачицы (общая структура нарушения: ** № 1);
      - экскурсовод — искурсавот (общая структура нарушения: № 1 *), икскуавот (общая структура нарушения: № 1 **), искусавот (общая структура нарушения: № 1 **), искуставот (общая структура нарушения: № 1 ***), искускавот (общая структура нарушения: № 1 ***), ускасавот (общая структура нарушения: № 1 ***), искасавот (общая структура нарушения: № 1 ***);
      - велосипедист — выисипидист (общая структура нарушения: № 1 **).

Ошибки, обусловленные некоторой тугоподвижностью основных нервных процессов

Инертное застревание на одном слоге в слове (№ 2)

Под указанным названием мы объединили два вида ошибок из традиционной классификации: «Инертное застревание на одном слоге в слове» и «Уподобление одного слога другому».

Эти ошибки составляют 4,7% от общего числа всех ошибок (Коваленко, Кириллова, 2026).

Варианты ответов:

Комплекс А — без помощи логопеда: первичное и повторное проговаривание слов

5. Трехсложные слова без стечений согласных звуков:
   - панама — панана.
7. Многосложные слова:
   а) слова без стечений согласных звуков:
      - велосипед — вивисипет;
   б) слова со стечениями согласных звуков:
      - учительница — уничичица, учининица (общая структура нарушения: * № 2), учичильница (общая структура нарушения: * № 2), учитильтилица (общая структура нарушения: * № 2 **);
      - воспитательница — вастипатица (общая структура нарушения: * № 2 *), васпитанинца (общая структура нарушения: ** № 2);
      - космонавты — каснанавты, кафнанаты (общая структура нарушения: * № 2 *).

Комплекс Б — с помощью логопеда: отраженное и сопряженное проговаривание слов

4. Двусложные слова со стечениями согласных звуков:
   в) слова с несколькими стечениями согласных звуков:
      - пингвин — бгигин (общая структура нарушения: * № 2).
6. Трехсложные слова со стечениями согласных звуков:
   а) слова с одним стечением согласных звуков:
      - памятник — паникник.
7. Многосложные слова:
   а) слова без стечений согласных звуков:
      - чемоданы — чидаданы;
      - капитаны — пипитаны.

Частичное уподобление одного слога другому за счет повторения гласного и/или согласного (№ 3)

Эти ошибки составляют 7,2% от общего числа всех ошибок (Коваленко, Кириллова, 2026).

Варианты ответов:

Комплекс А — без помощи логопеда: первичное и повторное проговаривание слов

2. Двусложные слова без стечений согласных звуков:

- ноты — ноны.

7. Многосложные слова:
   а) слова без стечений согласных звуков:
   - пуговицы — букивицы, пугиицы (общая структура нарушения: * № 3);
   - пирамида — паранида (общая структура нарушения: № 3 *);
   - велосипед — вилисипет, висилипет (общая структура нарушения: * № 3), виисипет (общая структура нарушения: * № 3);

   б) слова со стечениями согласных звуков:
   - учительница — учитильтилица (общая структура нарушения: *** № 3);
   - воспитательница — виспистатильница.

Комплекс Б — с помощью логопеда: отраженное и сопряженное проговаривание слов

4. Двусложные слова со стечениями согласных звуков:
   в) слова с несколькими стечениями согласных звуков:
   - верблюд — ребрют (общая структура нарушения: ** № 3).

5. Трехсложные слова без стечений согласных звуков:
   - соловей — саласет (общая структура нарушения: № 3 *).

7. Многосложные слова:
   а) слова без стечений согласных звуков:
   - раковина — ракивина, рвакивина (общая структура нарушения: * № 3);
   - пианино — пинанида (общая структура нарушения: № 3 *);
   - б) слова со стечениями согласных звуков:
   - экскурсовод — ускасавот (общая структура нарушения: ** № 3 *), искасавот (общая структура нарушения: ** № 3 *);
   - велосипедист — вилисипильдист (общая структура нарушения: * № 3), лисипидист (общая структура нарушения: * № 3), липист (общая структура нарушения: * № 3 **), выисипидист (общая структура нарушения: ** № 3), вилисипист (общая структура нарушения: № 3 *).

Инертное застревание на согласном звуке (№ 4)

Эти ошибки составляют 1,4% от общего числа всех ошибок (Коваленко, Кириллова, 2026).

Варианты ответов:

Комплекс А — без помощи логопеда: первичное и повторное проговаривание слов

7. Многосложные слова:
   б) слова со стечениями согласных звуков:
   - воспитательница — вапицацельница (общая структура нарушения: * № 4).

Комплекс Б — с помощью логопеда: отраженное и сопряженное проговаривание слов

4. Двусложные слова со стечениями согласных звуков:
   в) слова с несколькими стечениями согласных звуков:

- актриса — аккриса.

Фиксация на одном из звуков слова, заканчивающаяся повтором (в традиционной классификации — инертное застревание на одном звуке в слове) (№ 5)

Эти ошибки составляют 6,1% от общего числа всех ошибок (Коваленко, Кириллова, 2026).

Варианты ответов:

Комплекс А — без помощи логопеда: первичное и повторное проговаривание слов

6. Трехсложные слова со стечениями согласных звуков:
   - конфеты — канфенты.
7. Многосложные слова:
   а) слова без стечений согласных звуков:
      - телевизор — тиливизав;
   б) слова со стечениями согласных звуков:
      - воспитательница — лапитатильна (общая структура нарушения: № 5 ***).

Комплекс Б — с помощью логопеда: отраженное и сопряженное проговаривание слов

4. Двусложные слова со стечениями согласных звуков:
   б) слова со стечениями согласных звуков в начале и середине слова:
      - гнездо — гнизно;
   в) слова с несколькими стечениями согласных звуков:
      - конверт — канфент;
      - верблюд — либлют (общая структура нарушения: № 5 *);
      - проспект — прастрект (общая структура нарушения: * № 5).
6. Трехсложные слова со стечениями согласных звуков:
   б) слова с двумя стечениями согласных звуков:
      - продукты — пракдукты, пакдукты (общая структура нарушения: * № 5);
      - спутники — спупники.
7. Многосложные слова:
   а) слова без стечений согласных звуков:
      - пианино — пинанина;
      - раковина — рвакивина (общая структура нарушения: № 5 *);
   б) слова со стечениями согласных звуков:
      - шахматисты — хашмамисты (общая структура нарушения: * № 5);
      - экскурсовод — искускавот (общая структура нарушения: ** № 5 *).

Фиксация на последнем звуке слова и/или на звуке из последнего слога, заканчивающаяся повтором (№ 6)

Эти ошибки составляют 3,6% от общего числа всех ошибок (Коваленко, Кириллова, 2026).

Варианты ответов:

Комплекс Б — с помощью логопеда: отраженное и сопряженное проговаривание слов

4. Двусложные слова со стечениями согласных звуков:
   а) слова со стечениями согласных звуков на стыке слогов:
      - каштан — канштан;
   б) слова со стечениями согласных звуков в начале и середине слова:
      - спутник — спукник;
      - клюква — клювква;
   в) слова с несколькими стечениями согласных звуков:
      - конверт — карверт;
      - проспект — пластрект (общая структура нарушения: № 6 *), патсвект (общая структура нарушения: * № 6 *).
7. Многосложные слова:
   б) слова со стечениями согласных звуков:
      - экскурсовод — искуставот (общая структура нарушения: ** № 6 *).

Ошибки, обусловленные сниженным психическим тонусом и некоторой тугоподвижностью основных нервных процессов

Штампы (№ 7)

Эти ошибки составляют 0,3% от общего числа всех ошибок (Коваленко, Кириллова, 2026).

Варианты ответов:

Комплекс Б — с помощью логопеда: отраженное и сопряженное проговаривание слов

3. Односложные слова со стечением согласных звуков:
   - лифт — влифт.

Обсуждение результатов

Раскроем механизмы ошибок, обусловленных неречевой симптоматикой при воспроизведении слов различной слоговой структуры у детей 6—7 лет с ОНР (III уровень речевого развития).

Ошибки, обусловленные сниженным психическим тонусом

Недостаточность слухового анализирующего наблюдения (№ 1)

При первичном и повторном проговаривании ребенок рассматривает предметные картинки и припоминает соответствующие слова. Вспомнив слово, ребенок воспроизводит ту его звуко-слоговую структуру, которая сложилась у него на основании многократных прослушиваний этого слова от окружающих его людей.

При отраженном проговаривании ребенок рассматривает предметные картинки, прослушивает соответствующие слова и повторяет их. Во время всех таких прослушиваний психический тонус ребенка то повышается, то понижается.

При сопряженном проговаривании, несмотря на необходимость пошагового следования при произнесении слова за логопедом, ребенок продолжает ориентироваться на звуко-слоговую структуру, которая сложилась у него на основании многократных прослушиваний этого слова от окружающих его людей.

В результате могут возникать следующие варианты ошибок.

Когда-то отдельные звуки напоминают ребенку другие звуки на основе каких-либо общих акустических характеристик, и тогда происходит замена одних звуков другими. При этом такие замены не имеют никакого отношения к нарушению фонематических процессов, например: медведь — медгеть.

Таких замен может быть несколько, при этом правильная слоговая структура слова сохраняется, например: космонавты — касновафты.

В других случаях из-за изменений психического тонуса те части слова, прослушивание которых совпадает с моментами повышения тонуса, сохраняются в памяти ребенка, а те части слова, прослушивание которых совпадает с моментами понижения тонуса, наоборот, опускаются, и потому звуко-слоговая структура слова оказывается усеченной, например: учительница — учиница.

Когда-то отдельные части слова напоминают ребенку другие сочетания. Тогда неверно воспринятые части слов заменяются ребенком на эти сочетания. А далее, также на основании различной интенсивности психического тонуса в разные моменты прослушивания, начинается градация верно и неверно воспринятых частей по степени устойчивости их слуховых образов. В результате ребенок может не только усекать или заменять реальную звуко-слоговую структуру, но и переставлять местами верно и неверно воспринятые части слова, например: воспитательница — васпитатиция (общая структура нарушения: * № 1).

Ошибки, обусловленные некоторой тугоподвижностью основных нервных процессов

Инертное застревание на одном слоге в слове (№ 2)

Описанный далее механизм относится ко всем вариантам проговаривания: первичному и повторному, отраженному и сопряженному проговариванию.

Ребенок в силу некоторой тугоподвижности основных нервных процессов застревает на одном из произнесенных слогов, проговаривая его два раза подряд.

В одних случаях слог проговаривается первый раз на своем месте. Второй раз слог проговаривается вместо другого слога, который должен быть на этом месте. Например: панама — панана (при первичном и повторном проговаривании).

В других случаях первый раз вместо другого слога, который должен быть на этом месте, и второй раз на своем месте, например: чемоданы — чидаданы (при отраженном проговаривании).

Частичное уподобление одного слога другому за счет повторения гласного и/или согласного (№ 3)

Предрасполагающим фактором к возникновению этих ошибок является то, что у ребенка ранее при прослушивании того или иного слова отмечались моменты снижения психического тонуса. В результате звуко-слоговая структура таких слов у ребенка оказывается неточной и нестабильной.

Описанный далее механизм относится ко всем вариантам проговаривания: первичному и повторному, отраженному и сопряженному проговариванию.

В данном случае ребенок из-за некоторой тугоподвижности основных нервных процессов, соблюдая, как правило, правильную слоговую структуру, застревает на одном звуке и проговаривает его два раза: один раз на своем месте и еще раз. Иногда слог, в котором такой звук повторяется еще раз, может быть искажен, но это связано с другими видами ошибок.

При этом дополнительное проговаривание может выглядеть по-разному. Может быть сначала проговаривание того или иного звука на своем месте, а затем замена другого звука на этот звук, например: ноты — ноны. Может быть сначала замена другого звука на этот звук, а затем проговаривание этого звука на своем месте, например: пуговицы — букивицы. Также может быть сначала проговаривание того или иного звука на своем месте, а потом вставка этого звука там, где его не должно быть, при этом воссоздается такая же слоговая структура, например: воспитательница — виспистатильница.

Инертное застревание на согласном звуке (№ 4)

Здесь мы наблюдаем наиболее яркий пример некоторой тугоподвижности основных нервных процессов у детей с ОНР (III уровень речевого развития). Ребенок не просто фиксируется на каком-либо звуке, как это уже отмечалось при «Частичном уподоблении одного слога другому за счет повторения гласного и/или согласного» (№ 3). В данном случае ребенок не может какое-то время «отключить» свое сознание от этого звука и в полной мере переключиться на воспроизведение всей остальной звуко-слоговой структуры слова.

Провоцирующим фактором для ошибок этого вида может служить звуковая структура того или иного слова. Ребенок фиксируется на наименее частотном звуке из слова, например [ц] в слове «воспитательница», и повторяет этот звук еще два раза — вапицацельница (при первичном проговаривании). При этом замена [т] — [ц] в его речи не отмечается.

Когда-то провоцирующим фактором является наступающее в определенный момент более выраженное снижение психического тонуса, которое ребенок не может преодолеть сразу и потому застревает на звуке, произносимом в этот момент, например: актриса — аккриса (при отраженном проговаривании).

Фиксация на одном из звуков слова, заканчивающаяся повтором (в традиционной классификации — инертное застревание на одном звуке в слове) (№ 5)

Описанный далее механизм относится ко всем вариантам проговаривания: первичному и повторному, отраженному и сопряженному проговариванию.

Ввиду некоторой тугоподвижности основных нервных процессов ребенок застревает на одном из звуков слова и проговаривает его два раза: один раз на своем месте и второй раз в структуре одного из предыдущих или последующих слогов.

Второй звук может являться вставкой в слово, например: пианино — пинанина (при отраженном проговаривании). Бывают ошибки, когда и первый, и второй слоги заканчиваются этим звуком, а следующие за ними слоги тоже начинается с согласных звуков, т. е. в обоих случаях присутствует стечение согласных на стыке слогов, например: конфеты — канфенты (при первичном проговаривании). Если ребенок выделяет звук из такого сочетания, то это не может быть обусловлено нарушением фонематических процессов; единственной причиной, на наш взгляд, в данном случае является только некоторая тугоподвижность основных нервных процессов.

Также второй звук может заменять один из предшествующих звуков, например: верблюд — либлют (общая структура нарушения: № 5 *) (при отраженном и сопряженном проговаривании) или один из последующих звуков, например: гнездо — гнизно (при отраженном и сопряженном проговаривании). Такие ошибки встречаются и в стечении согласных, например: конверт — канфент (при отраженном проговаривании).

Фиксация на последнем звуке слова и/или на звуке из последнего слога, заканчивающаяся повтором (№ 6)

Известно, что и в норме, и при нарушениях развития ребенок, прослушивая ряд не связанных по смыслу слов, лучше всего запоминает начало и конец такого ряда, а если выбирать из начала и конца, то самое лучшее запоминание приходится на конец словесного ряда.

В данном случае у детей с ОНР сначала срабатывает тот же самый механизм. Ребенок слушает слово, которое нужно повторить отраженно, и фиксируется на последнем звуке слова и/или на звуке из последнего слога. Затем, когда слово уже нужно повторить самому, в силу некоторой тугоподвижности основных нервных процессов ребенок не может «отключить» свое внимание от данного звука и проговаривает его два раза. Первый раз ребенок вставляет этот звук в ту часть слова, где его быть не должно. В одних случаях это оказывается дополнительной вставкой, в других случаях один из реальных звуков заменяется на этот звук. И второй раз в конце слова этот звук воспроизводится на своем месте.

При сопряженном проговаривании влияние такой фиксации продолжается.

Ошибки, обусловленные сниженным психическим тонусом и некоторой тугоподвижностью основных нервных процессов

Штампы (№ 7)

Ребенок в своей повседневной жизни чаще всего слышит то или иное слово в составе определенной конструкции, например: «в лифт». При этом он знает название соответствующего понятия в именительном падеже «лифт». Но оно именно в этой форме встречается намного реже. У ребенка с ОНР сначала при назывании данного понятия

всплывают соответствующий зрительный образ и его номинация «лифт», но эта номинация в силу сниженного психического тонуса оказывается крайне нечеткой, а конструкция «в лифт», напротив, отличается большей четкостью и, соответственно, устойчивостью. А затем в связи с некоторой тугоподвижностью основных нервных процессов ребенок с ОНР не может быстро расчленить эту конструкцию «в лифт» на номинацию «лифт» и служебную часть речи. Поэтому и возникают указанные штампы.

Выводы

1. Среди ошибок, обусловленных неречевой симптоматикой при воспроизведении слов различной слоговой структуры у детей 6—7 лет с ОНР (III уровень речевого развития), наиболее представленными являются ошибки, обусловленные некоторой тугоподвижностью основных нервных процессов (23% от общего числа всех ошибок), в несколько меньшем количестве представлены ошибки, обусловленные сниженным психическим тонусом (13,5% от общего числа всех ошибок), в минимальном количестве представлены ошибки, обусловленные сниженным психическим тонусом и некоторой тугоподвижностью основных нервных процессов (0,3% от общего числа всех ошибок).
2. Для более быстрой и верной квалификации логопедами ошибок, обусловленных неречевой симптоматикой при воспроизведении слов различной слоговой структуры у детей 6—7 лет с ОНР (III уровень речевого развития), требуется:

- представление указанных выше видов ошибок по использованным заданиям (Комплекс А — проговаривание без помощи логопеда, Комплекс Б — проговаривание с помощью логопеда);
- представление группировки заданий по произнесению слов различной слоговой структуры (Комплекс А — проговаривание без помощи логопеда, Комплекс Б — проговаривание с помощью логопеда) на основании общности видов ошибок, обусловленных неречевой симптоматикой у детей 6—7 лет с ОНР (III уровень речевого развития).

Данные материалы будут представлены в следующей статье «Ошибки, обусловленные неречевой симптоматикой при воспроизведении слов различной слоговой структуры у детей 6—7 лет с общим недоразвитием речи (III уровень) (часть 2)».

Список источников / References

1. Антоненкова, Е.С., Колодовская, Е.А. (2025). Некоторые аспекты слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. *Традиции и новации в дошкольном образовании, 2*(3), 14—19. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_82290654_16716439.pdf (дата обращения: 30.06.2026).
   Antonenkova, E.S., Kolodovskaya, E.A. (2025). Some Aspects of the Syllabic Structure of Words in Children of Senior Preschool Age with General Speech Underdevelopment. *Traditions and Innovations in Preschool Education, 2*(3), 14—19. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_82290654_16716439.pdf (viewed: 30.06.2026).

2. Бабина, Г.В., Сафонкина, Н.Ю. (2005). *Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие.* М.: Книголюб.
Babina, G.V., Safonkina, N.Yu. (2005). *The syllabic structure of a word: examination and formation in children with speech underdevelopment: Educational and methodological manual.* Moscow: Knigolyub. (In Russ.).

3. Коваленко, О.М., Кириллова, Л.А. (2025a). Продуктивность воспроизведения слов различной слоговой структуры детьми 6—7 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и с общим недоразвитием речи (III уровень). *Мир педагогики и психологии, 6*(107), 191—212. URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/produktivnost-vosproizvedeniya-slov-razlichnoj-slogovoj-struktury-detmi-6-7-let-s-fonetiko-fonematicheskim-nedorazvitiem-rechi-i-s-obshhim-nedorazvitie-rechi-iii-uroven.html (дата обращения: 30.06.2026).
Kovalenko, O.M., Kirillova, L.A. (2025a). Productivity of Reproducing Words of Various Syllabic Structures by Children Aged 6—7 with Phonetic-Phonemic Speech Underdevelopment and General Speech Underdevelopment (Level III). World of Pedagogy and Psychology, 6(107), 191—212. (In Russ.). URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/produktivnost-vosproizvedeniya-slov-razlichnoj-slogovoj-struktury-detmi-6-7-let-s-fonetiko-fonematicheskim-nedorazvitiem-rechi-i-s-obshhim-nedorazvitie-rechi-iii-uroven.html (viewed: 30.06.2026).

4. Коваленко, О.М., Кириллова, Л.А. (2025b). Стабильность продуктивности воспроизведения слов различной слоговой структуры без помощи логопеда при первичном и повторном проговаривании у детей 6—7 лет с ФФН и с ОНР (III уровень речевого развития). *Вестник Московской международной академии,* (2), 82—93. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_87706495_63209206.pdf (дата обращения: 30.06.2026).
Kovalenko, O.M., Kirillova, L.A. (2025b). Stability of the productivity of reproduction of words of various syllabic structure without the help of a speech therapist during primary and repeated speaking in children aged 6—7 with FFN and with ONR (III level of speech development). Bulletin of the Moscow International Academy, (2), 82—93. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_87706495_63209206.pdf (viewed: 30.06.2026).

5. Коваленко, О.М., Кириллова, Л.А. (2026). Проявления неречевой симптоматики в структуре нарушения слоговой структуры слова у детей 6—7 лет с общим недоразвитием речи (III уровень). В: *Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары* (с. 705—706). Чебоксары: Среда. URL: https://phsreda.com/e-articles/10898/Action10898-167916.pdf (дата обращения: 30.06.2026).
Kovalenko, O.M., Kirillova, L.A. (2026). Manifestations of non-speech symptoms in the structure of impaired syllabic structure of words in children aged 6—7 with general speech underdevelopment (III level). In: *Actual Issues of Humanities and Social Sciences: Materials*

of the II All-Russian scientific and practical conference with international participation, Cheboksary (pp. 705—706). Cheboksary: Sreda. (In Russ.). URL: https://phsreda.com/e-articles/10898/Action10898-167916.pdf (viewed: 30.06.2026).

6. Коваленко, О.М. (2008). *Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: Учебно-методическое пособие.* М.: Владос. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_46671320_17743661.pdf (дата обращения: 30.06.2026).
   Kovalenko, O.M. (2008). *Correction of Written Speech Disorders in Primary School Students: Educational and Methodological Guide.* Moscow: Vlados. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_46671320_17743661.pdf (viewed: 30.06.2026).
7. Коваленко, О.М. (2021). Общеметодические принципы логопедической работы по коррекции нарушений чтения и письма у учащихся младших классов (сообщение 1). *Школьный логопед, 2*(78), 82—89. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46354965 (дата обращения: 30.06.2026).
   Kovalenko, O.M. (2021). General Methodological Principles of Speech Therapy Work on Correction of Reading and Writing Disorders in Primary School Students (Report 1). *School Speech Therapist, 2*(78), 82—89. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46354965 (viewed: 30.06.2026).
8. Коваленко, О.М. (2023). Учет особенностей анализирующего наблюдения при коррекции дисграфии, дислексии и дизорфографии у учащихся младших классов с общим недоразвитием речи. *Мир педагогики и психологии, 1*(78), 114—123. URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/uchyot-osobennostej-analiziruyushhego-nablyudeniya-pri-korrektsii-disgrafii-disleksii-i-dizorfografii-u-uchashhikhsya-mladshikh-klassov-s-obshhim-nedorazvitiem-rechi.html (дата обращения: 30.06.2026).
   Kovalenko, O.M. (2023). Taking into account the features of analytical observation in the correction of dysgraphia, dyslexia, and dysorthography in primary school students with general speech underdevelopment. *World of Pedagogy and Psychology, 1*(78), 114—123. (In Russ.). URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/uchyot-osobennostej-analiziruyushhego-nablyudeniya-pri-korrektsii-disgrafii-disleksii-i-dizorfografii-u-uchashhikhsya-mladshikh-klassov-s-obshhim-nedorazvitiem-rechi.html (viewed: 30.06.2026).
9. *Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов* (Л.С. Волкова, ред.). М.: Владос.
   Logopedia: textbook for students of defectology faculties of pedagogical universities (L.S. Volkova, Ed.). Moscow: Vlados. (In Russ.).
10. *Основы теории и практики логопедии* (Р.Е. Левина, ред.). (1968). М.: Просвещение.
    Fundamentals of the theory and practice of speech therapy (R.E. Levina, Ed.). (1968). Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).

Информация об авторах

Оксана Михайловна Коваленко, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей и клинической психологии, Московская международная академия (ОЧУ ВО ММА), Москва, Российская Федерация; доцент, Международный институт психологии и логопедии, Московский университет им. А.С. Грибоедова (ИМПЭ им. А.С. Грибоедова), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7639-1792, e-mail: disgraphia@yandex.ru

Information about the authors

Oksana M. Kovalenko, Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Department of General and Clinical Psychology, Moscow International Academy, Moscow, Russian Federation; Associate Professor, International Institute of Psychology and Speech Therapy, Moscow University named after A.S. Griboedov, Moscow, Russian Federation., ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7639-1792, e-mail: disgraphia@yandex.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами (или законными опекунами / ближайшими родственниками участника).

Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants (or legal guardians / next of kin of the participants).

Поступила в редакцию 29.06.2026 — Received 2026.06.29
Поступила после рецензирования 10.07.2026 — Revised 2026.07.10
Принята к публикации 10.08.2026 — Accepted 2026.08.10
Опубликована 30.09.2026 — Published 2026.09.30

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 185–212.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230309
ISSN 2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 185–212.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230309
ISSN 2658-3100 (online)

ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИИ | PSYCHOLOGY OF PERSONALITY SELF-DETERMINATION IN EDUCATION AND PROFESSION

Научная статья | Original paper

Профессиональная идентичность и субъектная позиция в учебной деятельности как предикторы психологического благополучия студентов

М.А. Воронина✉, А.Б. Холмогорова
Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация
✉ mar.gosh@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В связи с ростом случаев эмоциональной дезадаптации в студенческой популяции представляется важным изучение психологических факторов этого состояния, связанных непосредственно с процессом обучения. В статье представлены результаты эмпирического исследования связей между профессиональной идентичностью, позицией в учебной деятельности и психологическим благополучием студентов. **Цель.** Выявить характер и направленность связей между профессиональной идентичностью, позицией в учебной деятельности и психологическим благополучием студентов. **Гипотеза.** Уровень развития профессиональной идентичности студентов положительно связан с выраженностью субъектной позиции в учебной деятельности и показателями психологического благополучия, тогда как объектная и негативная позиция в учебной деятельности отрицательно связаны с психологическим благополучием и развитием профессиональной идентичности. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 100 студентов Смоленского государственного медицинского университета в возрасте от 18 до 25 лет, обучающихся по очной форме. Для оценки выраженности субъектной, объектной и негативной позиций в учебной деятельности использовалась методика «Субъектная позиция» (Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина). Уровень психологического благополучия оценивался с помощью сокращенной версии методики К. Рифф (Ryff Scales of Psychological Well-Being), включающей шесть подшкал: автономия, самопринятие, личностный рост, управление средой, позитивные отношения, наличие жизненных целей. Для оценки профессиональной

© Воронина М.А., Холмогорова А.Б., 2026

CC-BY-NC

идентичности использовалась авторская методика, разработанная в рамках настоящего исследования и основанная на анализе открытых ответов студентов. Статистическая обработка включала описательную статистику, корреляционный анализ, множественный линейный регрессионный анализ и медиационный анализ. **Результаты.** Показано, что субъектная позиция в учебной деятельности статистически значимо объясняет вариативность профессиональной идентичности (31,9% дисперсии) и выступает значимым предиктором ряда компонентов психологического благополучия, включая автономию, личностный рост, управление средой и цели в жизни. Установлено, что связь между профессиональной идентичностью и психологическим благополучием носит опосредованный характер и реализуется через субъектную позицию. **Выводы.** Разработанная методика позволила оценить уровень развития профессиональной идентичности студентов. Субъектная позиция в учебной деятельности выступает важным психологическим фактором, связанным с развитием профессиональной идентичности и психологического благополучия студентов, и опосредует их связь.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, студенческая молодежь, карьерное консультирование, образовательная среда, цифровые технологии, социальные сети, субъектная позиция, профессиональное становление, психология образования

Благодарности. Авторы благодарят за помощь и поддержку при проведении исследования Т.В. Уласень, доктора психологических наук, кандидата медицинских наук, заведующую кафедрой клинической психологии ФГБОУ ВО СГМУ Минздрава России, и О.Н. Штыкову, кандидата медицинских наук, доцента кафедры пропедевтики детских болезней и факультетской педиатрии ФГБОУ ВО СГМУ Минздрава России.

Для цитирования: Воронина, М.А., Холмогорова, А.Б. (2026). Профессиональная идентичность и субъектная позиция в учебной деятельности как предикторы психологического благополучия студентов. *Вестник практической психологии образования, 23*(3)*,* 185—212. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230309

Professional identity and subject position in learning activity as predictors of students' psychological well-being

M.A. Voronina✉, A.B. Kholmogorova
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
✉ mar.gosh@mail.ru

Abstract

Context and relevance. In the context of the increasing prevalence of emotional maladjustment among the student population, it is important to investigate psychological factors associated with this condition that are directly related to the

learning process. The article presents the results of an empirical study examining the relationships between professional identity, position in learning activity, and students' psychological well-being. **Objective.** To identify the nature and direction of the relationships between professional identity, position in learning activity, and students' psychological well-being. **Hypothesis.** The level of students' professional identity development is positively associated with the subject position in learning activity and indicators of psychological well-being, whereas the object and negative positions in learning activity are negatively associated with psychological well-being and professional identity development. **Methods and materials.** The study involved 100 full-time students of Smolensk State Medical University aged 18 to 25 years. To assess the expression of subject, object, and negative positions in learning activities, the "Subjective Position" methodology was used (Yu.V. Zaretsky, V.K. Zaretsky, I.Yu. Kulagina). The level of psychological well-being was assessed using the short version of the Ryff Scales of Psychological Well-Being, comprising six subscales: autonomy, self-acceptance, personal growth, environmental mastery, positive relations, and purpose in life. To assess professional identity, an original methodology was used, developed as part of this study and based on the analysis of students' open-ended responses. Statistical analysis included descriptive statistics, correlation analysis, multiple linear regression analysis, and mediation analysis. **Results.** It has been shown that the subject position in learning activity significantly explains the variance in professional identity (31.9% of the variance) and serves as a significant predictor of several components of psychological well-being, including autonomy, personal growth, environmental mastery, and purpose in life. It has been established that the relationship between professional identity and psychological well-being is mediated and operates through the subject position. **Conclusions.** The developed method made it possible to assess the level of students' professional identity development. The subject position in learning activity is an important psychological factor associated with the development of students' professional identity and psychological well-being and mediates the relationship between them.

Keywords: professional identity, student youth, career counseling, educational environment, digital technologies, social media, subject position, professional development, educational psychology

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance and support in conducting the study T.V. Ulasen, doctor of psychological sciences, candidate of medical sciences, head of the department of clinical psychology at the Smolensk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, and O.N. Shtykova, candidate of medical sciences, associate professor at the department of propaedeutics of childhood diseases and faculty pediatrics at the Smolensk State Medical University of the Ministry of Health of Russia.

For citation: Voronina, M.A., Kholmogorova, A.B. (2026). Professional identity and subject position in learning activity as predictors of students' psychological well-being. *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3)*,* 185—212. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2026230309

Введение

Современный социокультурный контекст характеризуется трансформациями, связанными с цифровизацией, глобализацией, технологическими изменениями и постоянным информационным потоком. Эти процессы не только модифицируют формы коммуникации и способы организации жизни, но и радикально влияют на способы самоосознания, переопределяя то, как человек понимает себя, свои жизненные смыслы и свое место в мире (Bauman, 2000; Castells, 2010).

Социально-культурная среда представляет собой пространство, в котором формируются, поддерживаются и переосмысливаются процессы самосознания личности, опосредованные культурой и социальным взаимодействием (Выготский, 1983), индивидуальными нарративами (McAdams, 2001) и коллективными сценариями (Alexander, 2004).

В рамках социальной психологии идентичность рассматривается как социально обусловленная структура, формирующаяся через групповые принадлежности и процессы взаимодействия (Tajfel, Turner, 1979) и разворачивающаяся в современных условиях в многослойном контексте, включающем одновременное взаимодействие офлайн- и онлайн-реальностей, институциональных и цифровых сред (Белинская, 2024; Воронина, 2026; Солдатова, 2024; Maxwell, Messaoudi, Dhanaraj, 2025).

В современных условиях социокультурная среда существенно усложняет процессы самосознания, формируя дополнительные источники конфликтов и неопределенности. К числу таких факторов относятся расширение возможностей виртуального самовыражения, усиление процессов социального сравнения, нестабильность профессиональных ролей и возрастание неопределенности, что оказывает дополнительное влияние на формирование идентичности и психологическое благополучие (Гаранян, 2016; Лепешева, Холмогорова, 2021; Соколова, 2015).

Особую значимость проблематика идентичности приобретает в студенческом возрасте — периоде активного профессионального становления и выбора жизненной траектории (Климов, 2004; Пряжников, 2019). В этом контексте профессиональная идентичность может быть соотнесена с внутренней позицией студента как будущего профессионала. Профессиональная идентичность отражает функциональное и экзистенциальное сопряжение человека и профессии, проявляющееся в осознании принадлежности к профессиональной общности, соотнесении себя с эталонами профессионализма и признании со стороны профессиональной группы. Внутренняя позиция, в свою очередь, характеризует возможности такого сопряжения, а также реализуемость мотивов профессионального становления и достижения эталонов профессионализма (Лубовский, Шнейдер, 2025).

Идентичность обеспечивает интеграцию фрагментированного жизненного опыта в целостную систему (Erikson, 1968) и способствует процессам смыслообразования (Marcia, 1980). Степень согласованности различных ролей, переживаний и жизненных контекстов в единой структуре самосознания определяет уровень внутренней устойчивости, успешность адаптации и направление личностного развития. Эмпирические исследования подтверждают, что согласованность ценностных ориентаций, ролевых позиций и социальных принадлежностей положительно коррелирует с показателями психологического благополучия

и саморегуляции (Гришина, 2024; Музыченко, Харитончик, 2023; Радчикова, Сорокова, 2023; Чухин, Чухина, 2021).

Нарративный подход подчеркивает роль личной истории как основы идентичности. Осмысливая собственный опыт, человек создает связный нарратив, в котором отражается его субъектность, способность влиять на свою жизнь и выстраивать причинно-смысловые связи между ее этапами. Исследования в области нарративной идентичности показывают, что чем выше степень связности и интеграции личной истории, чем больше в ней признаков агентности и смысловых связей, тем ниже уровень депрессивной симптоматики и тем выше показатели психологического благополучия (Бабич, 2024; Кутковая, 2014; McAdams, 2001).

В образовательном контексте эта осмысленная активная позиция получает операциональное выражение в понятии субъектной позиции в учебной деятельности обучающегося. Исследования показывают, что выраженная субъектная позиция в учебной деятельности связана с развитием рефлексии, повышением учебной мотивации и снижением проблемных форм поведения (Зарецкий, Зарецкий, Кулагина, 2014). В цикле исследований было показано, что субъектная позиция в учебной деятельности связана со способностью к эмпатии и уровнем социального интеллекта (Холмогорова, Клименкова, 2017), а также служит фактором-протектором проблемного использования интернета (Холмогорова, Казаринова, Рахманина, 2022).

С учетом представленных данных профессиональная идентичность, субъектная позиция в учебной деятельности и психологическое благополучие могут рассматриваться как взаимосвязанные психологические конструкты, обеспечивающие устойчивое развитие личности в образовательной среде. Это делает их комплексное изучение методологически и практически значимым, особенно в период профессионального становления студенческой молодежи.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 100 студентов Смоленского государственного медицинского университета в возрасте от 18 до 25 лет, обучающихся по очной форме.

Оценка развития профессиональной идентичности. Нами была разработана методика оценки профессиональной идентичности на основе открытых ответов, отражающих:

1) осознанность выбора профессии;
2) представление об идеальной работе;
3) эмоциональное отношение к процессу обучения;
4) ценностную интеграцию (соответствие выбора профессии личным ценностям);
5) связь профессионального выбора с будущими жизненными планами.

Подробные критерии кодирования ответов респондентов представлены в Приложении А.

Обработка данных осуществлялась на основе качественно-количественного анализа полученных данных. Для повышения надежности интерпретации применялось экспертное кодирование. В качестве экспертов были привлечены два аспиранта кафедры клинической психологии и психотерапии Московского государственного психолого-педагогического университета, осуществлявшие кодирование ответов по заданной системе категорий.

Итоговые значения показателей формировались на основе согласования экспертных суждений с опорой на разработанную систему категорий и критерии кодирования; в случаях расхождения проводилось обсуждение до достижения консенсуса.

В соответствии с инструкцией эксперту было необходимо проанализировать ответы респондента на вопросы, соотнести смысловые единицы с определенными категориями, закодировать каждую из них по унифицированной шкале (0—3 балла). Затем рассчитывался интегральный индекс профессиональной идентичности (PI) (0—15). Уровни развития профессиональной идентичности выделялись на основе распределения PI_total: низкий уровень — менее 10 баллов, средний — 10—12 баллов, высокий — 13 баллов и выше.

Надежность методики оценки профессиональной идентичности на основе открытых ответов была оценена с использованием коэффициентов Cronbach's α, McDonald's ω и средней корреляции между выделенными показателями. Полученные значения (α = 0,515; ω = 0,583; Average inter-item correlation = 0,185) указывают на умеренную внутреннюю согласованность, что является характерным и ожидаемым для многокомпонентных качественных инструментов. Средняя между показателями корреляция находится в оптимальном диапазоне (0,15—0,50), что свидетельствует о балансе между связностью и содержательной уникальностью пунктов. Корреляции «показатель — общий индекс» подтвердили, что каждый элемент методики вносит вклад в общее измерение конструкта.

Таким образом, данная методика демонстрирует достаточную психометрическую надежность и может быть использована для диагностики уровня профессиональной идентичности в исследовательских выборках.

Диагностика позиции в учебной деятельности. Использовалась методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов, которая позволяет выявить три типа отношения к учебной деятельности: субъектную позицию в учебной деятельности, отражающую активное, осознанное и личностно значимое отношение к обучению; объектную позицию в учебной деятельности, связанную с ориентацией преимущественно на внешние требования и оценки; негативную позицию в учебной деятельности, характеризующую снижение значимости или отрицание ценности учебной деятельности (Зарецкий, Зарецкий, Кулагина, 2014).

Оценка уровня психологического благополучия. Применялась 18-пунктная форма Шкалы психологического благополучия К. Рифф (Ryff Scales of Psychological Well-Being), включающая шесть подшкал: автономия, самопринятие, личностный рост, управление окружением, позитивные отношения и цели в жизни (Garcia, Kazemitabar, Habibi Asgarabad, 2023; Ryff, Keyes, 1999). В рамках настоящего исследования был выполнен перевод формы на русский язык. Для проверки и уточнения перевода полученные формулировки сопоставлялись с семантически соответствующими пунктами существующей русскоязычной адаптации методики Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко. Проведена первичная психометрическая проверка русскоязычной версии; формулировки ее пунктов, правила подсчета и результаты апробации представлены в Приложении Б.

Статистическая обработка данных проводилась в программе JASP. Использовались следующие методы статистического анализа:

- описательная статистика (M, SD);

- коэффициент корреляции Пирсона (r);
- множественный линейный регрессионный анализ для выявления предикторов психологического благополучия, его компонентов и уровня профессиональной идентичности;
- медиационный анализ для проверки опосредующей роли субъектной позиции личности во взаимосвязи профессиональной идентичности и психологического благополучия;
- выделение уровней профессиональной идентичности на основе тертильного деления интегрального показателя PI_total.

Результаты

Корреляционный анализ показал, что выраженная связь, достигающая средней силы, обнаружена между уровнем профессиональной идентичности и субъектной позицией в учебной деятельности студентов ($r = 0{,}565$; $p < 0{,}001$). Профессиональная идентичность также отрицательно связана с негативной позицией в учебной деятельности ($r = –0{,}243$; $p = 0{,}015$). Кроме того, профессиональная идентичность демонстрирует хотя и слабую, но статистически значимую положительную корреляционную связь с психологическим благополучием ($r = 0{,}218$; $p = 0{,}028$). Субъектная позиция личности в учебной деятельности также положительно связана с уровнем психологического благополучия ($r = 0{,}357$; $p < 0{,}001$).

Объектная позиция личности в учебной деятельности статистически значимо не связана ни с профессиональной идентичностью ($r = 0{,}010$; $p = 0{,}921$), ни с психологическим благополучием ($r = –0{,}025$; $p = 0{,}805$). Полученные корреляции не достигли уровня статистической значимости.

Корреляционный анализ показал отрицательную связь между негативной позицией в учебной деятельности и общим уровнем психологического благополучия ($r = –0{,}182$; $p = 0{,}069$), которая не достигла уровня статистической значимости. Однако направление связи указывает на тенденцию к снижению субъективного благополучия при усилении негативной позиции в учебной деятельности.

Согласно результатам множественного регрессионного анализа, данные которого представлены в Приложении В (табл. В1), субъектная позиция личности в учебной деятельности статистически значимо объясняет вариативность ряда компонентов психологического благополучия. Так, 16,0% дисперсии показателя «Автономия» объясняется субъектной позицией ($\beta = 0{,}360$; $p = 0{,}002$), 14,3% дисперсии показателя «Личностный рост» — субъектной позицией ($\beta = 0{,}376$; $p = 0{,}002$), 12,5% дисперсии показателя «Управление средой» — субъектной позицией ($\beta = 0{,}287$; $p = 0{,}016$), а также 16,1% дисперсии показателя «Цели в жизни» — субъектной позицией ($\beta = 0{,}269$; $p = 0{,}021$).

В модели для шкалы «Цели в жизни» также выявлено, что объектная позиция личности в учебной деятельности статистически значимо объясняет часть дисперсии данного показателя ($\beta = –0{,}193$; $p = 0{,}044$), при этом ее влияние носит отрицательный характер, что отражает снижение выраженности показателя жизненных целей при усилении объектной позиции. В целом модель объясняет 16,1% дисперсии зависимой переменной «Цели в жизни».

Согласно результатам регрессионного анализа (табл. В2), субъектная позиция в учебной деятельности статистически значимо объясняет 11,3% вариативности общего уровня психологического благополучия ($\beta = 0{,}336$; $p < 0{,}010$). Негативная позиция в учебной деятельности и объектная позиция в учебной деятельности статистически значимо не объясняют вариативность общего показателя психологического благополучия ($p > 0{,}05$).

Результаты медиационного анализа (табл. В3) показали, что прямой эффект профессиональной идентичности на общий показатель психологического благополучия статистически незначим ($B = 0{,}008$; $p = 0{,}779$). Вместе с тем был выявлен статистически значимый косвенный эффект профессиональной идентичности на психологическое благополучие через субъектную позицию личности в учебной деятельности ($B = 0{,}044$; $p = 0{,}010$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что связь между профессиональной идентичностью и психологическим благополучием реализуется через субъектную позицию личности.

Результаты регрессионного анализа представлены в табл. Как видно, субъектная позиция в учебной деятельности статистически значимо объясняет вариативность уровня профессиональной идентичности ($R = 0{,}565$; $R^2 = 0{,}319$; $F = 46{,}48$; $p < 0{,}001$). Установлено, что 31,9% вариативности профессиональной идентичности объясняется субъектной позицией, что свидетельствует о выраженной связи между данными показателями.

Таблица / Table

Результаты регрессионного анализа связи позиций в учебной деятельности с профессиональной идентичностью
The results of the regression analysis of the relationship between positions in educational activities and professional identity

Независимая переменная / Independent variable	**B**	**β**	**p**	**R**	**R^2**
Субъектная позиция в учебной деятельности / Subject position in learning activity	0,476	0,565	< 0,001	0,565	0,319
Негативная позиция в учебной деятельности / Negative position in learning activity	–0,235	–0,243	0,015	0,243	0,059
Объектная позиция в учебной деятельности / Object position in learning activity	0,010	0,010	0,921	0,010	0,000

Примечание: «B» — нестандартизированный коэффициент регрессии; «β» — стандартизированный коэффициент регрессии; «p» — уровень статистической значимости; «R» — коэффициент множественной корреляции; «R^2» — коэффициент детерминации.
Note: «B» — unstandardized regression coefficient; «β» — standardized regression coefficient; «p» — significance level; «R» — multiple correlation coefficient; «R^2» — coefficient of determination.

Обсуждение результатов

Полученные результаты отражают комплексный характер профессионального становления и подтверждают теоретические положения о значимости внутренних личностных ресурсов в период профессионального самоопределения.

Выявленная связь между профессиональной идентичностью и субъектной позицией согласуется с культурно-историческим подходом Л.С. Выготского, согласно которому развитие личности опосредуется культурными средствами и социальным взаимодействием (Выготский, 1983). Поэтому становление профессиональной идентичности можно рассматривать как процесс освоения профессиональных ролей, смыслов и способов действия в образовательной среде.

В теории эго-идентичности достигнутая идентичность связывается с исследованием альтернатив и принятием внутренних обязательств, а диффузия — с низкой исследовательской активностью (Erikson, 1968; Marcia, 1966). Таким образом, позиция в учебной деятельности может рассматриваться как поведенческий индикатор профессиональной рефлексии и вовлеченности в процесс самоопределения.

Полученные результаты также соотносятся с исследованиями субъектной позиции в учебной деятельности, представленными в работах отечественных исследователей, где субъектность обучающегося рассматривается как способность к рефлексивному отношению к учебной задаче, осознанному отношению к целям и активному управлению собственной образовательной траекторией (Зарецкий, Зарецкий, Кулагина, 2014; Лубовский, Шнейдер, 2025).

Положительная связь субъектной позиции в учебной деятельности с психологическим благополучием согласуется с ранее полученными данными о ее ресурсной роли в образовательном процессе (Холмогорова, Казаринова, Рахманина, 2022) и с исследованиями, показывающими связь субъектной позиции в учебной деятельности с эмпатией, децентрацией, осознанностью, адаптивными копинг-стратегиями, рефлексией и социальным познанием, а также ее отрицательную связь с эмпатическим дистрессом, депрессивной симптоматикой и проблемным использованием интернета (Холмогорова, Клименкова, 2017). Поэтому она может рассматриваться как личностный ресурс эмоциональной и межличностной регуляции, поддерживающий психологическое благополучие.

Заключение

Согласно результатам регрессионного анализа, субъектная позиция выступает значимым предиктором уровня развития профессиональной идентичности, что указывает на ее вклад в формирование осознанного и согласованного профессионального выбора и его интеграцию в систему жизненных планов.

Установлена положительная связь субъектной позиции с психологическим благополучием, при этом наибольшие связи обнаружены с такими компонентами, как автономия и наличие жизненных целей.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что связь между профессиональной идентичностью и общим показателем психологического благополучия является опосредованной и реализуется преимущественно через субъектную позицию личности.

Полученные выводы подчеркивают целесообразность разработки образовательных и консультативных программ, направленных на развитие субъектной позиции студентов в учебной деятельности и поддержку процессов формирования профессиональной идентичности. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ профессионального консультирования и психологического сопровождения студентов, а также при проектировании образовательных стратегий, ориентированных на поддержку профессионального самоопределения и психологического благополучия обучающихся.

Разработанная методика оценки развития профессиональной идентичности может использоваться для анализа ее сформированности у студентов, выявления потребности в психолого-педагогической поддержке и оценки эффективности программ сопровождения профессионального становления.

Ограничения. В исследовании принимали участие студенты одного медицинского университета, что снижает возможность обобщения результатов на другие образовательные и профессиональные группы. В дальнейшем целесообразно расширить выборку, включив студентов разных направлений подготовки и регионов, а также дополнить методику оценки профессиональной идентичности показателями приверженности к профессиональным группам. Перспективным направлением является анализ цифровых механизмов формирования профессиональной идентичности, включая участие студентов в профессиональных онлайн-сообществах и цифровых образовательных средах.

Limitations. The study involved students from only one medical university, which limits the ability to generalize the results to other educational and professional group. Future research should expand the sample by including students from different fields of study and regions, as well as complement the method for assessing professional identity with standardized questionnaires and indicators of commitment to professional groups. Another promising direction is the analysis of digital mechanisms of professional identity formation, including students' participation in professional online communities and digital educational environments.

Список источников / References

1. Бабич, В.В. (2024). В защиту нарративной идентичности. *Философская мысль,* (7). https://doi.org/10.25136/2409-8728.2024.7.71341
   Babich, V.V. (2024). In defense of narrative identity. *Philosophical Thought,* (7). (In Russ.). https://doi.org/10.25136/2409-8728.2024.7.71341

2. Белинская, Е.П. (2024). Соотношение социальной и персональной идентичностей: современное состояние проблемы. *Социальная психология и общество, 15*(4), 5—11. https://doi.org/10.17759/sps.2024150401
   Belinskaya, E.P. (2024). The relationship between social and personal identities: The current state of the problem. *Social Psychology and Society, 15*(4), 5—11. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/sps.2024150401

3. Воронина, М.А. (2026). Обзор зарубежных исследований развития профессиональной идентичности студенческой молодежи. *Психологическая наука и образование, 31*(4), 236—248. https://doi.org/10.17759/pse.2026310417
Voronina, M.A. (2026). A review of foreign research on the development of professional identity of students. *Psychological Science and Education, 31*(4), 236—248. https://doi.org/10.17759/pse.2026310417

4. Выготский, Л.С. (1983). История развития высших психических функций. В: *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики.* (с. 5—328). М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1983). The history of the development of higher mental functions. In: *Collected works: in 6 vols. Vol. 3. Problems of the development of the psyche.* (pp. 5—328). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

5. Гаранян, Н.Г. (2016). *Адаптация «Шкалы ориентации на социальные сравнения (INCOM)» на российской молодежной выборке: методическое пособие.* М.: Неллиот.
Garanyan, N.G. (2016). *Adaptation of the Social Comparison Orientation Scale (INCOM) on a Russian youth sample: Methodological manual.* Moscow: Nelliot. (In Russ.).

6. Гришина, Н.В. (2024). Идентичность как проявление целостности личности. *Социальная психология и общество, 15*(4), 12—24. https://doi.org/10.17759/sps.2024150402
Grishina, N.V. (2024). Identity as a manifestation of personality integrity. *Social Psychology and Society, 15*(4), 12—24. https://doi.org/10.17759/sps.2024150402

7. Зарецкий, Ю.В., Зарецкий, В.К., Кулагина, И.Ю. (2014). Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов. *Психологическая наука и образование, 19*(1), 99—110. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n1/68800 (дата обращения: 28.01.2026).
Zaretsky, Yu.V., Zaretsky, V.K., Kulagina, Yu.I. (2014). A method for studying the subject position of students of different ages. *Psychological Science and Education, 19*(1), 99—110. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n1/68800 (viewed: 28.01.2026).

8. Климов, Е.А. (2004). *Психология профессионального самоопределения.* М.: Академия.
Klimov, E.A. (2004). *Psychology of professional self-determination.* Moscow: Academy. (In Russ.).

9. Кутковая, К.С. (2014). Нарратив в исследовании идентичности. *Национальный психологический журнал, 4*(16), 23—33. URL: https://npsyj.ru/articles/article/5777/ (дата обращения: 28.01.2026).
Kutkovaya, K.S. (2014). Narrative in the study of identity. *National Psychological Journal, 4*(16), 23—33. (In Russ.). URL: https://npsyj.ru/articles/article/5777/ (viewed: 28.01.2026).

10. Пряжников, Н.С. (2019). *Профессиональное самоопределение личности: теория и практика.* М.: Академия.
Pryazhnikov, N.S. (2019). *Professional self-determination of personality: theory and practice.* Moscow: Academy. (In Russ.).

11. Радчикова, Н.П., Сорокова, М.Г. (2023). Ценностные ориентации в психологическом благополучии подростка: итоги структурного моделирования. *Социальные науки и детство, 4*(1), 7—17. https://doi.org/10.17759/ssc.2023040101
Radchikova, N.P., Sorokova, M.G. (2023). Value orientations in adolescents' psychological well-being: Results of structural modeling. *Social Sciences and Childhood, 4*(1), 7—17. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/ssc.2023040101

12. Лепешева, С.О., Холмогорова, А.Б. (2021). Участие в фитнес-блогах как новая социальная практика и ее последствия для психического здоровья молодых женщин. *Культурно-историческая психология, 17*(2), 144—154. https://doi.org/10.17759/chp.2021170214
Lepesheva, S.O., Kholmogorova, A.B. (2021). Participation in fitness blogs as a new social practice and its consequences for the mental health of young women. *Cultural-Historical Psychology, 17*(2), 144—154. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/chp.2021170214

13. Лубовский, Д.В., Шнейдер, Л.Б. (2025). Соотношение профессиональной идентичности и внутренней позиции студентов в высшем образовании. *Мир психологии,* (1), 169—181. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=80509221 (дата обращения: 27.01.2026).
Lubovsky, D.V., Shneider, L.B. (2025). The ratio of professional identity and internal position of students in higher education. *World of Psychology,* (1), 169—181. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=80509221 (viewed: 27.01.2026).

14. Музыченко, А.В., Харитончик, А.А. (2023). Взаимосвязь психологического благополучия и ценностных ориентаций личности. *Коллекция гуманитарных исследований, 1*(34), 53—58. https://doi.org/10.21626/j-chr/2023-1(34)/7
Muzychenko, A.V., Kharitonchik, A.A. (2023). The relationship between psychological well-being and personal value orientations. *Collection of Humanitarian Studies, 1*(34), 53—58. (In Russ.). https://doi.org/10.21626/j-chr/2023-1(34)/7

15. Солдатова, Г.У. (2024). Цифровая социализация и развитие идентичности личности в условиях медиареальности. *Психологические исследования, 17*(1), 11—30. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2023_n3/Soldatova_Rasskazova (дата обращения: 27.01.2026).
Soldatova, G.U. (2024). Digital socialization and the development of personal identity in the context of media reality. *Psychological Studies, 17*(1). (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2023_n3/Soldatova_Rasskazova (viewed: 27.01.2026).

16. Соколова, Е.Т. (2015). *Клиническая психология утраты Я.* М.: Смысл.
Sokolova, E.T. (2015). *Clinical psychology of loss.* Moscow: Smysl. (In Russ.).

17. Холмогорова, А.Б., Казаринова, Е.Ю., Рахманина, А.А. (2022). Позиция обучающихся в учебной деятельности и предпочитаемый ими контент в интернете как факторы проблемного использования пространства Всемирной сети. *Психологическая наука и образование, 27*(3), 104—116. https://doi.org/10.17759/pse.2022270308
Kholmogorova, A.B., Kazarinova, E.Y., Rakhmanina, A.A. (2022). Students' position in learning activity and preferred internet content as factors of problematic use of the World Wide

Web. *Psychological Science and Education, 27*(3), 104—116. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2022270308

18. Холмогорова, А.Б., Клименкова, Е.Н. (2017). Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности. *Консультативная психология и психотерапия, 25*(2), 75—93. https://doi.org/10.17759/cpp.2017250205
Kholmogorova, A.B., Klimenkova, E.N. (2017). Empathy in the context of the problem of subjectivity. *Counseling Psychology and Psychotherapy, 25*(2), 75—93. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/cpp.2017250205
19. Чухин, С.Г., Чухина, Е.В. (2021). Факторы и закономерности формирования идентичности личности. *Инсайт, 4*(7), 114—131. URL: https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/38104 (дата обращения: 27.01.2026).
Chukhin, S.G., Chukhina, E.V. (2021). Factors and patterns of personal identity formation. *Insight, 4*(7) , 114—131. (In Russ.). URL: https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/38104 (viewed: 27.01. 2026).
20. Alexander, J.C. (2004). Cultural pragmatics: Social performance between ritual and strategy. *Sociological Theory, 22*(4), 527—573. https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2004.00233.x
21. Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity.* Cambridge: Polity Press.
22. Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York: W.W. Norton.
23. Garcia, D., Kazemitabar, M., Habibi Asgarabad, M. (2023). The 18-item Swedish version of Ryff's psychological well-being scale: Psychometric properties based on classical test theory and item response theory. *Frontiers in Psychology,* (14), Article 1208300. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1208300
24. Castells, M. (2010). *The rise of the network society (2nd ed.).* Oxford: Wiley-Blackwell. URL: https://urb.bme.hu/wp-content/uploads/2014/05/manuel_castells_the_rise_of_the_network_societybookfi-org.compressed.pdf (viewed: 27.01. 2026).
25. Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In: *J. Adelson (Ed.), Handbook of adolescent psychology.* (pp. 159—187). New York: Wiley. URL: https://www.researchgate.net/publication/233896997_Identity_in_adolescence (viewed: 27.05.2025).
26. Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5), 551—558. https://doi.org/10.1037/h0023281
27. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069
28. Ryff, C.D., Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719—727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719

29. McAdams, D.P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology, 5*(2), 100—122. https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100

30. Tajfel, H., Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In: *W.G. Austin, S. Worchel (Eds.), The social psychology of intergroup relations.* (pp. 33—47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

31. Maxwell, D., Messaoudi, H., Dhanaraj, R. (2025). Generative AI in higher education: Demographic differences in student perceived readiness, benefits, and challenges. *TechTrends. Advance online publication, 69, 1248—1259.* https://doi.org/10.1007/s11528-025-01109-6

Приложение А / Appendix A

Критерии кодирования открытых ответов при оценке профессиональной идентичности
Criteria for coding open-ended responses in the assessment of professional identity

В приложении представлены категории кодирования открытых ответов по компонентам методики оценки профессиональной идентичности, а также уровни интегрального показателя PI_total. Ответы респондентов кодировались в соответствии с категориями, представленными в таблицах ниже.

В табл. А1 представлен способ обработки данных по первому компоненту методики оценки профессиональной идентичности на основе открытых ответов: «осознанность выбора профессии». В соответствии со степенью осознанности и источником мотивации профессионального выбора ответы оценивались по шкале от 0 до 3 баллов: от выбора, обусловленного обстоятельствами или случайными факторами, до выбора, основанного на внутренней мотивации.

Таблица А1 / Table A1

Категории кодирования ответов респондентов на вопрос «Как Вы выбирали профессию?»
Coding categories for respondents' answers to the question "How did you choose your profession?"

Категория ответа / Response category	Описание содержания категории / Description	Балл / Score
Внутренняя мотивация / Intrinsic motivation	Выбор обусловлен личным интересом, осознанными личными мотивами профессионального самоопределения / The choice is based on personal interest and conscious motives of professional self-determination	3
Рационально-прагматический выбор / Rational-pragmatic choice	Выбор основан на оценке востребованности профессии, карьерных перспективах, стабильности и материальных условиях / The choice is based on an assessment of the demand for the profession, career prospects, stability, and material conditions	2

Категория ответа / Response category	**Описание содержания категории / Description**	**Балл / Score**
Внешнее влияние / External influence	Выбор обусловлен советами или ожиданиями родителей, значимых взрослых, социальным давлением / The choice is influenced by advice or expectations of parents, significant adults, or social pressure	1
Обстоятельства или случайные события / Circumstances or chance events	Выбор носит вынужденный или случайный характер, отсутствует выраженная осознанная мотивация / The choice is forced or accidental, with no clearly expressed conscious motivation	0

В табл. А2 представлен способ обработки данных по второму компоненту методики оценки профессиональной идентичности на основе открытых ответов: «представление об идеальной работе». Выделенные категории демонстрируют основные мотивационные ориентиры профессиональных ожиданий: внутреннюю вовлеченность в деятельность, социальную ценность профессии, карьерно-статусные устремления и предпочтения, связанные с условиями труда. Ответы респондентов кодировались по соответствующим категориям с последующим суммированием баллов.

Таблица А2 / Table A2

Категории кодирования содержательного анализа представлений респондентов об идеальной профессиональной деятельности
Coding categories for the content analysis of respondents' perceptions of ideal professional activity

Категория / Category	**Описание содержания категории / Category description**	**Примеры формулировок / Examples of responses**	**Балл / Score**
Смысловая вовлеченность / Meaningful involvement	Наличие внутренней мотивации, личностного смысла деятельности, интереса и удовлетворения от процесса работы / Presence of intrinsic motivation, personal meaning of the activity, interest, and satisfaction with the work process	«Интересное содержание», «Возможность заниматься тем, что ты определяешь значимым в твоей жизни» / «Interesting content», «The opportunity to do what you consider meaningful in your life»	1
Социальная ценность / Social value	Ориентация на помощь людям, служение, общественную значимость, взаимодействие и коммуникацию, работа над проектами, которые имеют ценность / Orientation toward helping people, social	«Помощь людям», «Общественная значимость», «Взаимодействие с людьми», «Служение, поддержка» / «Helping people», «Social	1

Категория / Category	**Описание содержания категории / Category description**	**Примеры формулировок / Examples of responses**	**Балл / Score**
	significance, interaction and communication, and work on meaningful projects	significance», «Interaction with people», «Service and support»	
Карьерно-статусная мотивация / Career and status motivation	Ориентация на статус, карьерный рост, профессиональное продвижение / Orientation toward status, career growth, and professional advancement	«Высокопоставленная должность», «Карьерный рост» / «A high-ranking position», «Career growth»	1
Условия труда / Working conditions	Описание внешних условий труда (гибкость, комфорт, удаленность, заработная плата) без указания на содержательную или ценностную составляющую деятельности / Description of external working conditions, such as flexibility, comfort, remote work, and salary, without reference to the content-related or value-based aspects of the activity	«Достойная зарплата», «Удаленная работа», «Свободный график», «Гибкие условия», «Комфортные условия труда» / «A decent salary», «Remote work», «Flexible schedule», «Flexible conditions», «Comfortable working conditions»	0

В табл. А3 представлены категории кодирования ответов респондентов по компоненту методики оценки профессиональной идентичности на основе открытых ответов: «эмоциональное отношение к профессиональной деятельности». Категории отражают эмоциональную валентность и мотивационное отношение к обучению и профессии. Позитивные эмоциональные реакции (радость, интерес, удовольствие), а также проявления позитивной мотивации и принятия профессиональной деятельности оценивались в +1 балл. Негативное смысловое отношение к деятельности оценивалось в –1 балл. Нормативные реакции напряжения, такие как стресс или усталость, рассматривались как естественные сопутствующие состояния и не снижали показатель (оценивались в 0 баллов). На основе суммирования показателей рассчитывался эмоциональный индекс (EI) по формуле: $EI = (PE + PM) - NE$.

Таблица А3 / Table A3

Категории кодирования эмоционального отношения респондентов к профессиональной деятельности
Coding categories for respondents' emotional attitude toward professional activity

Категория / Category	**Описание содержания категории / Category description**	**Примеры формулировок / Examples of responses**	**Балл / Score**
Позитивные эмоции / Positive emotions	Эмоциональная положительная валентность / Positive emotional valence	«Радость», «Удовольствие», «Интерес» / «Joy», «Pleasure», «Interest»	1
Позитивная мотивация / Positive motivation	Активное стремление / Active striving	«Вдохновение», «Вовлеченность», «Энтузиазм» / «Inspiration», «Involvement», «Enthusiasm»	1
Принятие (позитивное отношение) / Acceptance (positive attitude)	Принятие / Acceptance	«Удовлетворение» / «Satisfaction»	1
Нормативное напряжение / Normative tension	Нормальные реакции, не снижающие общий показатель / Normal reactions that do not reduce the overall score	«Стресс», «Усталость» / «Stress», «Fatigue»	0
Негативное смысловое отношение / Negative meaning-related attitude	Дезидентификация, ощущение бессмысленности, отрицательное отношение / Disidentification, sense of meaninglessness, negative attitude	«Бессмысленность», «Неудовлетворенность», «желание бросить» / «Meaninglessness», «Dissatisfaction», «Desire to quit»	–1

В табл. А4 представлены категории кодирования ценностной интеграции респондентов в контексте профессиональной деятельности, а также критерии их операционализации и примеры вербализации. Начисление баллов производилось с учетом содержания указанных ценностей, представленных в табл. А4. Ответ «Да» сам по себе не оценивался и требовал содержательного раскрытия.

Таблица А4 / Table A4

Система категорий ценностных ориентаций респондентов в контексте профессиональной деятельности
System of categories of respondents' value orientations in the context of professional activity

Категория / Category	**Описание содержания категории / Category description**	**Примеры формулировок / Examples of responses**	**Балл / Score**
Просоциальность / Prosociality	Помощь и забота, служение людям, поддержка других, сотрудничество, командная работа, социальная значимость / Help and care, support for others, cooperation, teamwork, social significance	«Помогать людям», «Работа с людьми», «Вклад в общество», «Поддержка других» / «Helping people», «Working with people», «Contribution to society», «Supporting others»	1
Мастерство / компетентность / Mastery / Competence	Развитие, знания, образованность, профессиональный рост, эффективность, стремление к навыкам и мастерству / Development, knowledge, education, professional growth, effectiveness, striving for skills and mastery	«Развитие профессиональных навыков», «Получение знаний», «Быть компетентным специалистом» / «Development of professional skills», «Acquiring knowledge», «Being a competent specialist»	1
Самореализация / Self-realization	Признание, уважение, статус, творчество, удовольствие от деятельности, выражение индивидуальности, карьерные амбиции / Recognition, respect, status, creativity, enjoyment of the activity, expression of individuality, career ambitions	«Самореализация», «Высокий статус», «Уважение», «Творческая работа», «Получать удовольствие от деятельности», «Стремление к карьерному росту» / «Self-realization», «High status», «Respect», «Creative work», «Enjoyment of the activity», «Striving for career growth»	1

Следующий интегральный показатель связи с будущим в профессиональной сфере оценивался по шкале: утвердительный ответ интерпретировался как наличие профессиональной проекции (3 балла), отрицательный — как ее отсутствие (0 баллов).

В табл. А5 представлены уровни развития профессиональной идентичности. Для их определения был проведен анализ распределения суммарного показателя PI_total. Были рассчитаны основные процентильные значения: P25 = 9 баллов, P33 = 10 баллов, P50 = 12 баллов, P66 = 13 баллов и P75 = 13 баллов. На основе тертильного деления выборки были выделены три уровня развития профессиональной идентичности.

Таблица А5 / Table A5

Уровни развития профессиональной идентичности на основе распределения показателя PI_total
Levels of professional identity development based on the distribution of PI_total

Уровень профессиональной идентичности / Level of professional identity	**Диапазон значений PI_total / Range of PI_total values**
Низкий уровень / Low level	< 10
Средний уровень / Medium level	10—12
Высокий уровень / High level	≥ 13

Приложение Б / Appendix B

Русскоязычная версия 18-пунктной шкалы психологического благополучия и результаты первичной апробации
Russian-language version of the 18-item Psychological Well-Being Scale and results of the preliminary psychometric evaluation

В приложении представлены оригинальные англоязычные утверждения 18-пунктной шкалы психологического благополучия К. Рифф и русскоязычные формулировки, использованные в настоящем исследовании, а также результаты первичной психометрической проверки русскоязычной версии. Русскоязычная версия в рамках исследования была подготовлена путем соотнесения утверждений краткой англоязычной формы с семантически соответствующими пунктами русскоязычной адаптации методики Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко.

В табл. Б1 приведены оригинальные и русскоязычные формулировки, их распределение по шести компонентам психологического благополучия. Использовалась шестибалльная шкала ответов: 1 — «Полностью не согласен», 2 — «Не согласен», 3 — «Скорее не согласен», 4 — «Скорее согласен», 5 — «Согласен», 6 — «Полностью согласен».

Таблица Б1 / Table B1

Англоязычные и русскоязычные формулировки 18-пунктной шкалы психологического благополучия К. Рифф
Original English items and Russian-language wordings used in the 18-item Ryff Scales of Psychological Well-Being

№	Англоязычная формулировка / English item	Русскоязычная формулировка / Russian-language wording	Шкала и направление подсчета / Dimension and scoring
1	When I look at the story of my life, I am pleased with how things have turned out	Когда я оглядываюсь назад, мне нравится, как сложилась моя жизнь	Самопринятие / Self-acceptance; прямой / direct
2	I sometimes feel as if I have done all there is to do in life	Я иногда чувствую себя так, как будто уже сделал(а) все, что можно было сделать в жизни	Цели в жизни / Purpose in life; обратный / reverse
3	People would describe me as a giving person, willing to share my time with others	Окружающие считают меня отзывчивым человеком, у которого всегда найдется время для других	Позитивные отношения / Positive relations; прямой / direct
4	Some people wander aimlessly through life, but I am not one of them	Я не отношусь к людям, которые скитаются по жизни безо всякой цели	Цели в жизни / Purpose in life; прямой / direct
5	For me, life has been a continuous process of learning, changing, and growth	Для меня жизнь представляет собой непрерывный процесс обучения, изменений и роста	Личностный рост / Personal growth; прямой / direct
6	I have confidence in my own opinions, even if they are contrary to the general consensus	У меня есть уверенность в своем мнении, даже если оно противоречит общему мнению	Автономия / Autonomy; прямой / direct
7	I live life one day at a time and do not really think about the future	Я живу сегодняшним днем и не задумываюсь о будущем	Цели в жизни / Purpose in life; обратный / reverse
8	I think it is important to have new experiences that challenge how you think about yourself and the world	Я считаю важным получать новый опыт, который заставляет переосмысливать себя и мир	Личностный рост / Personal growth; прямой / direct
9	I gave up trying to make big improvements or changes in my life a long time ago	Я давно отказался(ась) от попыток внести значительные улучшения или изменения в свою жизнь	Личностный рост / Personal growth; обратный / reverse

№	Англоязычная формулировка / English item	Русскоязычная формулировка / Russian-language wording	Шкала и направление подсчета / Dimension and scoring
10	I tend to be influenced by people with strong opinions	Я склонен(на) поддаваться влиянию сильных людей	Автономия / Autonomy; обратный / reverse
11	I am quite good at managing the responsibilities of my daily life	Я довольно хорошо справляюсь с повседневными обязанностями в своей жизни	Управление окружением / Environmental mastery; прямой / direct
12	In general, I feel I am in charge of the situation in which I live	В целом я чувствую, что контролирую ситуацию, в которой живу	Управление окружением / Environmental mastery; прямой / direct
13	I judge myself by what I think is important, not by what others think	Я сужу о себе исходя из того, что считаю важным, а не из того, что считают важным другие	Автономия / Autonomy; прямой / direct
14	I have not experienced many warm and trusting relationships with others	У меня не так уж много теплых и доверительных отношений с другими людьми	Позитивные отношения / Positive relations; обратный / reverse
15	I like most aspects of my personality	Мне нравится большинство аспектов моей личности	Самопринятие / Self-acceptance; прямой / direct
16	In many ways, I feel disappointed about my achievements in life	Во многом я разочарован(а) своими достижениями в жизни	Самопринятие / Self-acceptance; обратный / reverse
17	The demands of everyday life often get me down	Требования повседневной жизни часто угнетают меня	Управление окружением / Environmental mastery; обратный / reverse
18	Maintaining close relationships has been difficult and frustrating for me	Поддержание близких отношений было связано для меня с трудностями и разочарованиями	Позитивные отношения / Positive relations; обратный / reverse

Примечание: Обратному кодированию подлежат пункты 2, 7, 9, 10, 14, 16, 17 и 18; используется преобразование 1↔6, 2↔5, 3↔4. Содержание подшкал: самопринятие — 1, 15, 16; цели в жизни — 2, 4, 7; позитивные отношения — 3, 14, 18; личностный рост — 5, 8, 9; автономия — 6, 10, 13; управление окружением — 11, 12, 17.
Note: Items 2, 7, 9, 10, 14, 16, 17, and 18 are reverse-scored using the following transformation: 1↔6, 2↔5, 3↔4. The subscales comprise the following items: Self-acceptance — 1, 15, 16; Purpose

in life — 2, 4, 7; Positive relations with others — 3, 14, 18; Personal growth — 5, 8, 9; Autonomy — 6, 10, 13; Environmental mastery — 11, 12, 17.

В табл. Б2 представлены описательные показатели и коэффициенты внутренней согласованности русскоязычной сокращенной версии на выборке 100 студентов Смоленского государственного медицинского университета в возрасте 18—25 лет. Для сопоставления приведены результаты первоначального применения. Показатели подшкал рассчитывались как суммы трех пунктов после обратного кодирования.

Таблица Б2 / Table B2

Результаты первичной психометрической проверки русскоязычной версии в сравнении со шведской 18-пунктной версией
Results of the preliminary psychometric evaluation of the Russian-language version compared with the Swedish 18-item version

Шкала / Scale	**Русскоязычная версия, настоящее исследование (N = 100) / Russian-language version, current study (N = 100)**		**Шведская 18-пунктная версия / Swedish 18-item version**	
	M (SD)	**α**	**M (SD)**	**α**
Самопринятие / Self-acceptance	13,67 (3,35)	0,730	12,75 (3,29)	0,767
Управление окружением / Environmental mastery	13,25 (3,20)	0,615	12,69 (3,04)	0,685
Позитивные отношения / Positive relations	12,68 (3,26)	0,394	13,49 (2,95)	0,524
Цели в жизни / Purpose in life	12,98 (2,61)	0,177	13,35 (2,34)	0,082
Личностный рост / Personal growth	14,45 (2,48)	0,435	14,39 (2,56)	0,552
Автономия / Autonomy	13,46 (2,80)	0,394	12,14 (2,6)	0,489
Общий показатель / Total score	80,49 (12,60)	**0,820**	не представлен / not reported	0,79

Примечание: «M» — среднее значение; «SD» — стандартное отклонение; «α» — коэффициент внутренней согласованности Кронбаха. В настоящем исследовании общий показатель рассчитан как сумма 18 пунктов после обратного кодирования.
Note: «M» — mean; «SD» — standard deviation; «α» — Cronbach's coefficient of internal consistency. In the present study, the total score was calculated as the sum of all 18 items after reverse scoring.

Внутренняя согласованность общего показателя русскоязычной 18-пунктной версии Шкал психологического благополучия составила α = 0,820, что свидетельствует о достаточной надежности интегральной оценки психологического благополучия.

Полученные в настоящем исследовании результаты согласуются с данными психометрической проверки сокращенной 18-пунктной сокращенной версии. В нашем исследовании наиболее низкая внутренняя согласованность была выявлена для подшкалы «Цели в жизни» (α = 0,177). Сходная проблемная зона была обнаружена в другом исследовании: при психометрической проверке шведской версии пятифакторная модель без подшкалы «Цели в жизни» лучше описывала эмпирическую структуру ответов респондентов, чем исходная шестифакторная модель (Garcia et al., 2023). Авторы также указали на необходимость возможного пересмотра отдельных утверждений, прежде всего относящихся к данной подшкале.

Приложение В / Appendix C

Дополнительные статистические таблицы
Supplementary statistical tables

В приложении представлены дополнительные статистические таблицы, содержащие подробные результаты множественного регрессионного и медиационного анализа.

Таблица В1 / Table C1

Результаты множественного регрессионного анализа предикторов компонентов психологического благополучия
Results of multiple regression analysis of predictors of psychological well-being components

Зависимая переменная/ Dependent variable	**Независимые переменные/ Independent variables**	**B**	**β**	**p**	**R^2**
Автономия (R_A) / Autonomy	Субъектная позиция / Subject position	0,100	0,360	**0,002**	0,160
	Негативная позиция / Negative position	–0,008	–0,025	0,795	
	Объектная позиция / Object position	–0,030	–0,092	0,336	
	Профессиональная идентичность / Professional identity	0,009	0,029	0,805	
Цели в жизни (R_PIL) / Purpose in life	Субъектная позиция / Subject position	0,208	0,269	**0,021**	0,161
	Негативная позиция / Negative position	0,081	0,089	0,362	
	Объектная позиция / Object position	–0,177	–0,193	**0,044**	

Зависимая переменная/ Dependent variable	**Независимые переменные/ Independent variables**	**B**	**β**	**p**	**R^2**
	Профессиональная идентичность / Professional identity	0,117	0,127	0,276	
Позитивные отношения (R_PR) / Positive relations	Субъектная позиция / Subject position	–0,102	–0,105	0,397	0,028
	Негативная позиция / Negative position	–0,165	–0,147	0,165	
	Объектная позиция / Object position	0,054	0,048	0,642	
	Профессиональная идентичность / Professional identity	0,016	0,013	0,914	
Личностный рост (R_PG) / Personal growth	Субъектная позиция / Subject position	0,277	0,376	**0,002**	0,143
	Негативная позиция / Negative position	0,028	0,032	0,742	
	Объектная позиция / Object position	0,039	0,045	0,640	
	Профессиональная идентичность / Professional identity	0,012	0,013	0,910	
Управление средой (R_EM) / Environmental mastery	Субъектная позиция / Subject position	0,272	0,287	**0,016**	0,125
	Негативная позиция / Negative position	–0,202	–0,183	0,069	
	Объектная позиция / Object position	0,081	0,072	0,458	
	Профессиональная идентичность / Professional identity	–0,036	–0,032	0,790	
Самопринятие (R_SA) / Self-acceptance	Субъектная позиция / Subject position	0,193	0,194	0,112	0,065
	Негативная позиция / Negative position	–0,168	–0,145	0,161	
	Объектная позиция / Object position	0,153	0,130	0,196	

Зависимая переменная/ Dependent variable	**Независимые переменные/ Independent variables**	**B**	**β**	**p**	**R^2**
	Профессиональная идентичность / Professional identity	–0,083	–0,070	0,567	

Примечание: «B» — нестандартизированный коэффициент регрессии; «β» — стандартизированный коэффициент регрессии; «p» — уровень статистической значимости; «R^2» — коэффициент детерминации. Жирным шрифтом выделены статистически значимые коэффициенты ($p < 0,05$). В таблице обозначения «субъектная позиция», «негативная позиция» и «объектная позиция» относятся к соответствующим позициям в учебной деятельности.

Note: «B» — unstandardized regression coefficient; «β» — standardized regression coefficient; «p» — significance level; «R^2» — coefficient of determination. Statistically significant coefficients are shown in bold at $p < 0.05$. In the table, the labels «subject position», «negative position», and «object position» refer to the corresponding positions in learning activity.

Таблица B2 / Table C2

Результаты множественного регрессионного анализа предикторов общего показателя психологического благополучия
Results of multiple regression analysis of predictors of the overall psychological well-being score

Зависимая переменная / Dependent variable	**Независимые переменные / Independent variables**	**B**	**β**	**p**	**R^2**
Психологическое благополучие (R_total) / Psychological well-being (R_total)	Субъектная позиция личности / Subject position	0,070	0,336	**0,010**	0,113
	Негативная позиция личности / Negative position	–0,025	–0,125	0,301	
	Объектная позиция личности / Object position	0,003	0,018	0,888	
	Профессиональная идентичность / Professional identity	0,003	0,031	0,918	

Примечание: «B» — нестандартизированный коэффициент регрессии; «β» — стандартизированный коэффициент регрессии; «p» — уровень статистической значимости; «R^2» — коэффициент детерминации. Жирным шрифтом выделены статистически значимые коэффициенты ($p < 0,05$). В таблице обозначения «субъектная позиция», «негативная позиция» и «объектная позиция» относятся к соответствующим позициям в учебной деятельности.
Note: «B» — unstandardized regression coefficient; «β» — standardized regression coefficient; «p» — significance level; «R^2» — coefficient of determination. Statistically significant coefficients are shown in bold at $p < 0.05$. In the table, the labels «subject position», «negative position», and «object position» refer to the corresponding positions in learning activity.

Таблица B3 / Table C3

Медиационный анализ связи профессиональной идентичности и психологического благополучия через субъектную позицию личности в учебной деятельности
Mediation analysis of the association between professional identity and psychological well-being through subject position in learning activity

Тип эффекта / Effect type	Направление / Path	B	SE	β	p	95% CI
Косвенный / Indirect	Профессиональная идентичность → субъектная позиция → психологическое благополучие / Professional identity → subject position → psychological well-being	0,044	0,017	0,179	**0,010**	[0,011; 0,076]
Прямой / Direct	Профессиональная идентичность → психологическое благополучие / Professional identity → psychological well-being	0,008	0,027	0,031	0,779	[–0,045; 0,061]
Общий / Total	Профессиональная идентичность → психологическое благополучие / Professional identity → psychological well-being	0,052	0,024	0,210	**0,032**	[0,008; 0,095]

Примечание: «B» — нестандартизированный коэффициент эффекта; «SE» — стандартная ошибка; «β» — стандартизированный коэффициент; «p» — уровень статистической значимости; «CI» — доверительный интервал. Жирным шрифтом выделены статистически

значимые эффекты ($p < 0,05$). В таблице обозначение «субъектная позиция» относятся к субъектной позиции в учебной деятельности.

Note: «B» — unstandardized effect coefficient; «SE» — standard error; «β» — standardized coefficient; «p» — significance level; « CI » — confidence interval. Statistically significant effects are shown in bold at $p < 0.05$. In the table, the label «subject position» refers to subject position in learning activity.

Информация об авторах

Маргарита Андреевна Воронина, аспирант кафедры клинической психологии и психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6774-8497, e-mail: mar.gosh@mail.ru

Алла Борисовна Холмогорова, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5194-0199, e-mail: holmogorovaab@mgppu.ru

Information about the authors

Margarita A. Voronina, Graduate Student, Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6774-8497, e-mail: mar.gosh@mail.ru

Alla B. Kholmogorova, Doctor of Science (Psychology), Professor, Head of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5194-0199, e-mail: holmogorovaab@mgppu.ru

Вклад авторов

Воронина М.А. — проведение исследования; сбор и анализ данных; применение статистических методов для анализа данных; интерпретация результатов; аннотирование, написание и оформление рукописи.

Холмогорова А.Б. — научное руководство; методологическое консультирование; участие в разработке концепции исследования; интерпретация результатов.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Margarita A. Voronina — conducting the research; data collection and analysis; application of statistical methods for data analysis; interpretation of the results; annotation, writing and design of the manuscript.

Alla B. Kholmogorova — scientific supervision; methodological guidance; participation in the conceptualization of the research; interpretation of the results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование проводилось с соблюдением этических норм. Участие было добровольным и осуществлялось на основе информированного согласия. Исследование было анонимным, персональные данные не собирались. Данные хранились в защищенном доступе и использовались только исследователями; индивидуальные результаты не раскрывались третьим лицам. Исследование носило некоммерческий характер, вознаграждение за участие не предусматривалось.

Ethics statement

The study was conducted in accordance with ethical standards. Participation was voluntary and based on informed consent. The study was anonymous, and no personally identifiable information was collected. Data were stored securely and accessed only by the researchers; individual results were not disclosed to third parties. The study was non-commercial, and no financial or material compensation was provided.

Поступила в редакцию 13.04.2026
Поступила после рецензирования 20.08.2026
Принята к публикации 27.08.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2026.04.13
Revised 2026.08.20
Accepted 2026.08.27
Published 2026.09.30

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 213–225.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026000001
ISSN 2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 213–225.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026000001
ISSN 2658-3100 (online)

ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИИ | PSYCHOLOGY OF SELF-DETERMINATION IN EDUCATION AND PROFESSION

Научная статья | Original paper

Роль индивидуально-психологических особенностей личности в профессиональном выборе психолога

А.С. Гильяно
Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация
✉ als129@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Появление новых профессий, эволюция старых и неочевидность компетенций для узких специальностей осложняют процесс профессионального самоопределения. Выбор конкретной специализации становится наиболее трудным этапом этого процесса. Специализация конкретизирует не только предметное содержание, но и психологическое наполнение трудовой деятельности как важной части социального бытия человека. Важную роль здесь играют индивидуально-психологические особенности личности. **Цель.** Выявить связь самоопределения учащихся в рамках выбранной профессии в ходе профессионального обучения (в вузе, колледже или специализированных классах) с индивидуально-психологическими характеристиками личности. **Гипотеза.** Выбор предпочитаемых видов деятельности внутри профессии связан с особенностями свойств темперамента, самооценкой и уровнем притязаний личности. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие студенты и учащиеся старших классов в количестве 102 человек. Проверка гипотезы осуществлялась с помощью батареи опросников, а также фиксировались индивидуальные предпочтения внутри профессии. **Результаты.** Установлено, что предпочтение индивидом тех или иных видов деятельности в рамках профессии обусловлено ранее сложившимися деятельностными установками, отражающими особенности темперамента. Возможные отклонения от этой зависимости связаны с особенностями самооценки индивида и ригидностью уровня его притязаний. Обнаружена связь между низким уровнем аутосимпатии, уверенности в себе и соответствием выбора типа профессиональной деятельности. **Выводы.** Продвижение по линии специализации стимулирует формирование у индивида детализованного образа будущей социально-профессиональной жизнедеятельности, согласованного с его индивидуально-психологическими особенностями.

© Гильяно А.С., 2026

CC-BY-NC

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, вариативность профессионального выбора психолога

Для цитирования: Гильяно, А.С. (2026). Роль индивидуально-психологических особенностей личности в профессиональном выборе психолога. *Вестник практической психологии образования, 23*(3), 213—225. https://doi.org/10.17759/bppe.2026000001

The role of individual psychological characteristics in the professional choice of a psychologist

A.S. Gilyano
Moscow City University, Moscow, Russian Federation
✉ als129@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The emergence of new professions, the evolution of old ones, and the lack of clarity of competencies for narrow specialties complicate the process of professional self-determination. Choosing a specific specialization becomes the most difficult stage of this process. Specialization concretizes not only the subject matter, but also the psychological content of work as an important part of a person's social existence. Individual psychological characteristics of a personality play an important role here. **Objective.** To examine the relationship between students' self-determination within a chosen profession during professional training and their individual psychological characteristics. **Hypothesis.** Preferences for specific professional activities are associated with temperament traits, self-esteem, and the level of personal aspirations. **Methods.** The study involved 102 university students and senior secondary-school students. Data were collected using a battery of psychological questionnaires and measures of preferences for professional activities. **Results.** Preferences for particular professional activities were found to be related to previously formed activity orientations reflecting temperament characteristics. Deviations from this pattern were associated with self-esteem and the rigidity of aspiration levels. A relationship was identified between low self-liking, low self-confidence, and the degree of correspondence between the chosen type of professional activity and an individual's psychological profile. **Conclusions.** Progression toward professional specialization promotes the development of a detailed image of future socio-professional activity that is consistent with an individual's psychological characteristics.

Keywords: professional self-determination, variability of professional choice of a psychologist

For citation: Gilyano, A.S. (2026). Predictors of successful graduation and overall well-being of graduates. *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3), 213—225. *(In Russ.).* https://doi.org/10.17759/bppe.2026000001

Введение

Профессиональное самоопределение является одним из важнейших моментов «культурного онтогенеза», т. е. «врастания молодого человека» в многогранную общественную жизнедеятельность взрослых (Выготский, 1982, с. 133). Усложнение этого процесса требует совершенствования соответствующей практики психолого-педагогической поддержки, что в свою очередь предполагает углубление понимания профессионального самоопределения: его основных этапов, закономерностей и детерминант.

В процессе профессионального самоопределения можно выделить два крупных этапа. Первый — уходящий корнями в дошкольное детство — связан с самой общей ориентацией в мире профессиональной деятельности, которая подводит ребенка к выбору профессии как некоторой широкой области трудовой деятельности и определению типа учебного учреждения. Результатом этого этапа является выбор образовательной программы в университете или колледже. Однако каждое профессиональное образование открывает возможности своеобразного веера специализаций, существенно различных по характеру деятельности; ориентировка в этом поле представляет трудный и весьма важный конкретизирующий шаг профессионального самоопределения. Именно на этом шаге, осуществляемом в период обучения в университете или колледже при более близком знакомстве студента с внутренней вариативностью осваиваемой профессии, он вплотную сталкивается с фактом, что специализация конкретизирует не только предметное содержание, но и психологическое наполнение трудовой деятельности как важной части социального бытия человека. Таким образом, продвижение по линии специализации стимулирует формирование у индивида детализованного образа будущей социально-профессиональной жизнедеятельности, согласованного с его индивидуально-психологическими особенностями. Эта наименее изученная часть процесса профессионального самоопределения и является проблемой настоящего исследования.

Классические исследования процесса профессионального самоопределения обращены на поиск механизмов, определяющих профессиональный выбор. В работах отечественных авторов акцент делается на связи процесса становления личности, ее смыслообразующих мотивов, способности к принятию ответственности и, как следствие, возможности сделать зрелый профессиональный выбор. Рассмотрим существующие подходы.

По мнению Л.И. Божович, в основании процесса самоопределения лежат собственно устойчивые интересы и стремления (Божович, 1997). Профессиональное самоопределение рассматривается здесь как производная системы мотивов и уровня самосознания в юношеском возрасте. И.С. Кон видит источник профессионального самоопределения в становлении идентичности, а профессиональный выбор рассматривает как элемент осознания себя («кто я»), согласования образа себя со своим жизненным планом через формирование автономности, рефлексии и принятие ответственности (Кон, 1984). Оба подхода указывают на прямую связь между уровнем развития самосознания, осознанностью личности и адекватностью профессионального выбора. В той же плоскости можно рассматривать утверждения А.К. Марковой, которая включает процесс профессионального самоопределения в личностное развитие индивида, связывает его с появлением личностных новообразований: образа своего профессионального становления, рефлексией и активной позицией выбора будущего вида профессиональной деятельности (Маркова, 1996). Н.С. Пряжников делает акцент на активности в процессе выбора профессии, связывая это с обретением глубинного личностного

смысла (Пряжников, 2003). По мнению автора, важен сам процесс такого осмысления, который позволяет расставить приоритеты во временной перспективе. Личностная и профессиональная зрелость в таком контексте становятся неразрывны. Д.А. Леонтьев и Е.В. Шелобанова, развивая мысль своих предшественников, связывают успешность данного процесса с развитием как физического, так и духовного потенциала личности, адекватностью профессиональных намерений и реалистичностью образа себя как будущего профессионала (Леонтьев, Шелобанова, 2001). Е.А. Климов утверждал, что траектория развития у каждого индивида неповторима, несмотря на определенную общую структуру профессионального самоопределения (Климов, 2010). В структуре профессионального становления личности Э.Ф. Зеер выделил четыре компонента (Зеер, 2014). Четвертый компонент — свойства высшей нервной деятельности человека, имеющие существенное значение для трудовой деятельности (пластичность или ригидность мышления, быстрота реакции, эмоциональная чувствительность, экстравертированность и т.д.), — представляется нам особенно важным в выборе молодым человеком направленности собственной профессиональной деятельности. С.В. Мурафа, А.А. Павлова, Е.В. Трифонова научно обосновали, что необходимо оказывать поддержку в сфере одаренности с перспективой профессиональной ориентации старшеклассников в образовательном процессе (Мурафа, Павлова, Трифонова 2019). О.Г. Приходько, И.А. Филатова, А.С. Павлова показали преимущества практико-ориентированного подхода для специализации специального и инклюзивного образования (Приходько, Филатова, Павлова, 2022). Вышеописанные подходы акцентируют наше внимание на соотнесении индивидом своих личностных ресурсов и требований профессии, осознании потенциальных возможностей и рисков для осуществления адекватного выбора, а также возможности коррекции существующих несоответствий.

А.С. Гильяно и Е.Н. Ткач (Gilyano, Tkach, 2021) в своей работе показывают, что ключевым основанием выбора профессии у студентов является формирование профессиональных компетенций в процессе обучения. Самоопределение здесь понимается не только как акт выбора профессии, но и как осознанное принятие себя в профессиональной роли. По мнению авторов, пробное профессиональное действие в процессе обучения способствует осознанию своей профессиональной роли и помогает принять себя в этом качестве.

В числе зарубежных исследований профессиональное самоопределение зачастую не выделяется как самостоятельное понятие, а рассматривается исключительно в контексте карьерного развития в совокупности с другими конструктами. В ряде классических подходов данное понятие приобрело характер «столкновения» личностной структуры с внешней структурой профессиональных требований к будущему специалисту (Peng, Kievit, 2020). В рамках других концепций этот процесс делится на два этапа, где профориентация выступает как предшествующий этап появления способности к самоопределению, связанный с рефлексией, анализом содержания профессий и первыми профессиональными пробами (Фукуяма, 1989). Можно проследить согласованность этих идей со взглядами отечественных ученых. Существуют подходы, строящиеся на теории ролей. В них выделенные профессиональные группы выступают как исходное основание для самостоятельного выбора вида деятельности (Holland, 1997). Источником самоопределения здесь признаются устойчивые интересы и тип личности, а сам выбор профессии — реализацией этого типа в подходящих средах. В качестве альтернативного источника самоопределения рассматривается «Я-концепция», где выбор профессии понимается как способ самовыражения и ее

«воплощения» (Super, 1980). В более поздних трудах профессиональное становление связывается с нарративной идентичностью, личностными смыслами и «career adaptability»: молодой человек конструирует карьеру как жизненную историю, где выбор отражает жизненную тему и смыслы (Savickas, 2005). Обзор современных западных исследований показал направленность на изучение связи ценностных приоритетов личности и карьерных предпочтений. Интересы как стабильная личностная основа выбора остаются ключевым «двигателем» при меняющемся содержании профессий (Arthaud-Day, Rode, Bradley, 2025; Hanna et al., 2024). Делается акцент на том, что черты личности и самоэффективность карьерных решений связаны с карьерной эксплорацией (поведением, предшествующим выбору), подчеркивается роль личностных и мотивационных переменных как источников движения к выбору (Lee et al., 2023; Wang et al., 2023). Проведенный мета-анализ связи самоэффективности и самооценки с трудностями выбора показывает, что развитые самооценочные ресурсы являются источником принятия качественного решения (Udayar et al., 2020).

Анализ современного состояния проблемы подчеркивает ее остроту, необходимость понимания механизмов качественного профессионального выбора в динамично меняющейся профессиональной среде. Работы ученых подводят нас к пониманию важности не только выбора профессии, но и осознания своего места в ней, исходя из личностных ресурсов. Однако все еще наименее изученной частью этого процесса остается продвижение по линии специализации. Ответ на вопрос, что стимулирует формирование у индивида детализованного образа будущей социально-профессиональной жизнедеятельности, согласованного с его индивидуально-психологическими особенностями, пока остается открытым.

Цель исследования — выявить взаимосвязь между предпочтением индивидом определенного вида деятельности внутри профессии психолога и ранее сложившимися у него деятельностными установками, отражающими особенности его темперамента. Исходя из приведенного выше анализа, была сформулирована **гипотеза** о том, что выбор предпочитаемых видов деятельности внутри профессии связан с особенностями свойств темперамента, самооценкой и уровнем притязаний личности.

Материалы и методы

Экспериментальной базой исследования выступили Московский городской педагогический университет, Пензенский государственный университет, московская школа № 171 и СОШ № 9 им. Кирилла и Мефодия г. Каменки Пензенской области. Общий объем выборки составил 102 человека, включая 50 студентов и 52 учащихся старших классов.

Для проверки гипотезы был использован комплекс эмпирических методов исследования: «Опросник структуры темперамента ОСТ» В.М. Русалова (детский и взрослый варианты), моторная проба «Самооценка уровня притязаний» Ф. Шварцландера, тест-опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева, анкета «Индивидуальный профиль психолога» А.С. Гильяно. Для математико-статистической обработки данных применялся φ-критерий Фишера.

Комментарий к анкете «Индивидуальный профиль психолога»

Внутри профессии психолога и в большинстве других профессий все возможные виды деятельности условно делятся на две категории — творческие и отработанные. Каждая

категория имеет свою специфическую характеристику, основанную на необходимых навыках, характере данной деятельности, ее направленности и структуры. Творческая деятельность требует от психолога оригинальности, нестандартности мышления, она почти не ограничена рамками, в связи с чем специалист может выполнять ее со всей присущей себе креативностью (психологическое консультирование, разработка диагностических материалов, научные исследования и др.); противоположностью являются отработанные виды деятельности, которые не требуют изобретательства и предполагают действия по заранее заготовленному шаблону (проведение психодиагностики, проведение просветительских мероприятий, обработка результатов тестирований, подготовка отчетов, психологических заключений и пр.). Творческие и отработанные виды деятельности разделяются по направленности. Это может быть предметная направленность и направленность на общение.

В результате такого разделения можно выделить четыре типа деятельности:

- творческая деятельность с предметной направленностью (продуктивная предметная деятельность, «ПД» / «PA»);
- творческая деятельность с направленностью на общение (продуктивное общение, «ПО» / «PC»);
- отработанное действие с предметной направленностью (функциональное действие, «ФД» / «FA»);
- отработанное действие с направленностью на общение (функциональное общение, «ФО» / «FC»).

Результаты

С помощью анкеты «Индивидуальный профиль психолога» мы выяснили, какую деятельность внутри профессии психолога предпочитает каждый из респондентов. На основе приведенных выше типов все испытуемые были разделены на условные группы по выбранным ими типам деятельности (рис. 1). Для некоторых испытуемых в приоритете оказалось сочетание нескольких типов деятельности, что было учтено при формировании групп.

Каждый тип деятельности предполагает набор определенных характеристик, свойств темперамента, которые помогают достичь успеха в освоении задачи. В процессе получения социального, учебного и первого трудового опыта человек получает представление о своей успешности в разных сферах деятельности. По результатам проведенного анкетирования нами был проведен анализ адекватности сделанного выбора по видам деятельности. Рассмотрим результаты каждой группы на предмет выделения общих свойств в структуре темперамента участников.

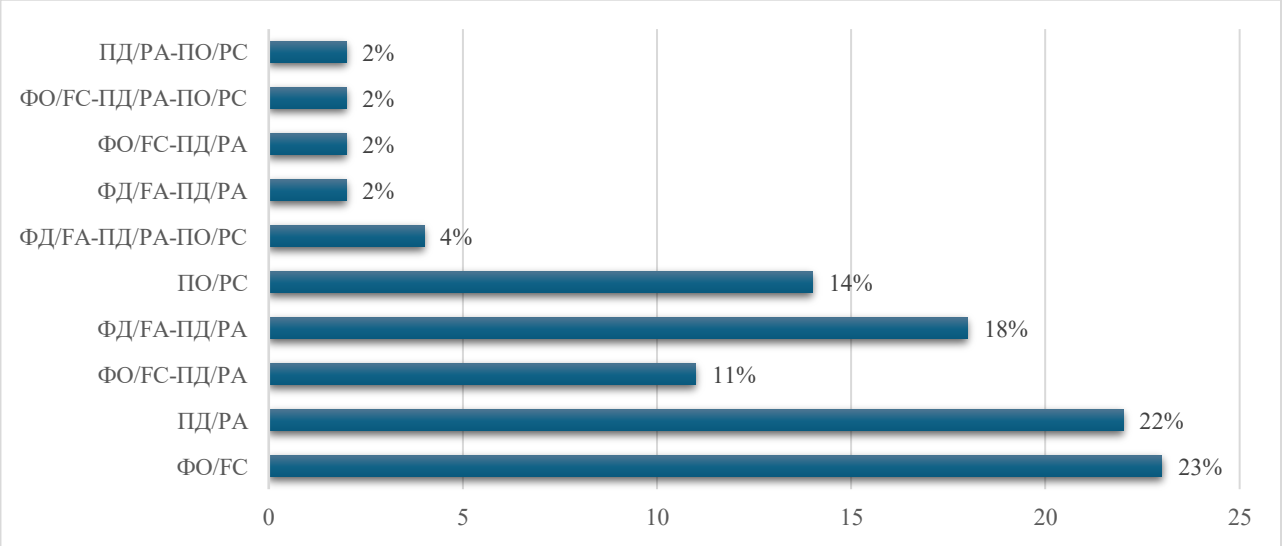


Рис. 1. Распределение (%) респондентов по видам деятельности внутри профессии психолога
Fig. 1. Distribution (%) of respondents by type of activity within the profession of psychologist

Респонденты группы «ФО» (23%) делают выбор в пользу отработанной, регламентированной деятельности с направленностью на общение. Показатели свойств темперамента участников данной группы ярко выражены по шкалам социальной эргичности, предметной пластичности, предметного и социального темпа. Это говорит о высокой выносливости респондентов и возможности успешной реализации себя в социальной сфере, гибкости мышления в предметной деятельности, быстроте в реализации собственных намерений. Эти показатели дополняются средним уровнем предметной эргичности и социальной пластичности. На основании этого можно предположить высокую долю успешности в продуктивных видах деятельности. Выбирая функциональное общение, респонденты исключают себя из зоны риска, связанной с творческими видами деятельности. Это можно объяснить высокой социальной эмоциональностью (чувствительностью) респондентов к неудачам в общении. То есть испытуемые осознают свой опыт и делают безопасный выбор.

Респонденты группы «ПД» (22%) делают выбор в пользу продуктивной предметной деятельности. Показатели свойств темперамента испытуемых согласуются с их выбором: высокая пластичность мышления, предметный и социальный темп, умеренные показатели выносливости как в предметной, так и в социальной среде. Низкие показатели социальной пластичности являются основанием сделать выбор в пользу деятельности предметной направленности. Таким образом, испытуемые осознают свой опыт и делают адекватный выбор.

В группу «ФО-ПД» вошли 11% от всех респондентов. Выбор двух видов деятельности говорит о неустойчивости выбора. Показатели свойств темперамента представителей этой группы являются основанием для выбора продуктивного общения (высокие и средние значения социальной выносливости, социальной пластичности и социального темпа), а также продуктивной предметной деятельности (средние показатели предметной эргичности/выносливости, пластичности и темпа). Можно говорить об адекватном выборе в предметной деятельности и безопасном выборе в деятельности, связанной с общением.

Следующий группа респондентов выбрала функциональное действие в двух сферах: в предметной и социальной («ФО-ПО»). В эту группу вошли 18% испытуемых. Показатели свойств темперамента респондентов данной группы говорят нам о высокой вероятности успешной деятельности, связанной с продуктивным общением: высокая социальная выносливость, социальный темп, средняя социальная пластичность и низкая социальная эмоциональность. Низкие показатели эргичности/выносливости в сочетании с высокими показателями пластичности и темпа могут говорить о возможном успешном опыте продуктивного предметного действия, связанного с небольшими нагрузками. То есть выбор респондентов является скорее безопасным, чем адекватным.

Испытуемые группы «ПО» составили 14% от общего числа респондентов. Показатели свойств темперамента представителей данной группы соответствуют сделанному выбору: средние показатели по всем характеристикам в сфере общения в сочетании с низкими показателями предметной выносливости и пластичности. Средние и низкие показатели социальной эмоциональности (чувствительность к отрицательному опыту) позволили участникам этой группы сделать выбор в пользу творческой деятельности. Соответственно, респонденты данной группы делают адекватный выбор.

В группе «ФД-ПД-ПО» (4%) испытуемые выбрали три разных вида деятельности, что говорит о неустойчивости выбора. Основные свойства темперамента представителей данной группы преимущественно имеют средние и низкие показатели, что затрудняет выбор на основании предшествующего опыта.

Следующие две группы составляют по 2% от общего числа респондентов: группа «ФД-ПД» и группа «ФД». Показатели свойств темперамента респондентов данных групп в основном имеют низкие и средние значения как в сфере предметной деятельности, так и в социальной сфере, что сочетается с низкой значимостью оценки результатов деятельности (низкой эмоциональностью). Профессиональные предпочтения респондентов первой группы находятся в зоне риска с точки зрения успешности осуществления продуктивной деятельности творческой направленности.

В группах «ФО-ПД-ПО» и «ПД-ПО» также по 2% респондентов, которые имеют схожие показатели свойств темперамента. Средние значения всех свойств темперамента у испытуемых затрудняют процесс адекватного выбора, однако в сфере предпочтений мы видим деятельность творческой направленности. Результаты диагностики самооценки и уровня притязаний выявили завышенную самооценку и нереалистично низкий уровень притязаний у респондентов обеих групп. Профессиональные предпочтения респондентов также находятся в зоне риска, связанного с нерефлексивным выбором типа деятельности.

На основе полученных данных эмпирического исследования был проведен корреляционный анализ с использованием критерия φ* — углового преобразования Фишера. Результаты показали достоверность на уровне значимости $p \leq 0{,}01$ либо $p \leq 0{,}05$:

1. У респондентов, ориентированных на продуктивную и функциональную предметную деятельность, статистически достоверно ($p \leq 0{,}01$) преобладает показатель предметной пластичности над социальной, что согласуется с адекватным выбором вида деятельности.
2. При изучении группы, ориентированной на деятельность, связанной с общением, было статистически доказано преобладание социальной эргичности над предметной эргичностью ($p \leq 0{,}01$), что является показателем согласованного выбора.

3. Было выявлено статистически значимое преобладание социального темпа над предметным в группе, ориентированной на общение. Эти данные также свидетельствуют о согласованном выборе вида деятельности респондентов ($p \leq 0,05$).
4. Сравнивая уровень самоотношения респондентов группы с несоответствием выбора типа деятельности с респондентами группы с соответствием выбора типа деятельности свойствам темперамента, мы получили статистически значимые различия по шкалам «самоуважение» ($p \leq 0,01$), «аутосимпатия» ($p \leq 0,01$), «самоуверенность» ($p \leq 0,01$), саморуководство ($p \leq 0,05$). То есть низкие показатели статистически значимо указывают на несоответствие выбора. Такие испытуемые делают либо безопасный выбор вида деятельности (функциональное отработанное действие), либо осуществляют рискованный выбор в пользу творческой продуктивной деятельности, имея низкие показатели эргичности/социальной эргичности и пластичности/социальной пластичности.

Обсуждение результатов

Проведя анализ на соответствие сделанного выбора респондентов всех групп, мы получили, что только 60% из них делают выбор типа деятельности, который соответствует свойствам их темперамента. Такие результаты указывают на необходимость психолого-педагогического сопровождения обучающихся на этапе их профессионального становления.

Диагностика самооценки уровня притязаний показала, что 33% испытуемых имеют умеренный уровень притязаний; остальные находятся в низкой и нереалистично низкой зоне. Возможно, это связано с тем, что все они еще учатся и находятся в ситуации оценивания, а профессиональный опыт пока либо отсутствует, либо минимален, то есть представления о себе как о профессионале еще размыты. Проведя сопоставительный анализ результатов, мы обнаружили, что в 95% случаев несоответствия выбора типа деятельности отмечается низкий либо нереалистично низкий уровень притязаний.

Сопоставление результатов между уровнем самоотношения и соответствием выбора в профессиональной деятельности показало, что все респонденты с несоответствующим выбором имеют низкие показатели по глобальному самоотношению либо по шкалам «самоуважение», «аутосимпатия», «самоуверенность» и «саморуководство».

Эмпирическое исследование роли индивидуально-психологических особенностей личности в выборе вида деятельности психолога позволило нам выявить, что предпочтение индивидом определенного вида деятельности внутри профессии психолога в значительной мере обусловлено ранее сложившимися деятельностными установками, отражающими особенности его темперамента. Возможные отклонения от этой зависимости могут быть связаны с особенностями самооценки индивида и ригидностью уровня его притязаний. Гипотеза исследования подтверждена на уровне значимости $p \leq 0,01$.

Заключение

Анализ современного состояния проблемы профессионального выбора показал обострение вопросов самоопределения среди молодежи. Этому способствует активный прирост новых профессий, эволюция старых за счет неуклонного расширения списка необходимых компетенций, неочевидность этих компетенций для узкоспециализированных профессий.

С одной стороны, усложнение процесса выбора профессии требует от молодого человека понимания своего места в ней еще в процессе профессионального обучения, заставляет будущего выпускника опираться на свой опыт, который не всегда может определенно показывать адекватные возможности. С другой стороны, можно констатировать, что усложнение процесса профессионального самоопределения требует совершенствования соответствующей практики психолого-педагогической поддержки сначала на этапе выбора образовательной программы, а затем на этапе знакомства с внутренней вариативностью осваиваемой профессии.

Осваивая профессию в вузе или колледже, обучающийся вплотную сталкивается с фактом, что специализация конкретизирует не только предметное содержание, но и психологическое наполнение трудовой деятельности как важной части социального бытия человека. На этом этапе происходит ориентировка и выбор, конкретизирующий будущее поле профессиональных интересов, что является важным шагом профессионального самоопределения. Продвижение по линии специализации стимулирует формирование у индивида детализованного образа будущей социально-профессиональной жизнедеятельности, согласованного с его индивидуально-психологическими особенностями.

Материалы исследования обогащают представления о профессиональном самоопределении, раскрывая роль индивидуально-психологических характеристик личности в процессе профессионального выбора, и могут быть использованы для совершенствования соответствующей практики психолого-педагогической поддержки как на этапе выбора образовательной программы, так и на этапе знакомства с внутренней вариативностью осваиваемой профессии и последующим выбором непосредственно специализации.

Список источников / References

1. Божович, Л.И. (1997). *Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды* (2-е изд., стереотип.) (Д.И. Фельдштейн, общ. ред.). М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК».
Bozhovich, L.I. (1997). *Problems of Personality Formation: Selected Psychological Works* (2nd ed., stereotype.) (D. I. Feldshtein, Ed.). Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: NPO MODEK. (In Russ.).
2. Выготский, Л.С. (1982). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 2. Проблемы общей психологии* (В.В. Давыдов, ред.). М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1982). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 2. Problems of general psychology* (V.V. Davydov, Ed.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
3. Зеер, Э.Ф. (2014). Профессиональное самоопределение человека: смена парадигмы в профориентационной деятельности. *Профессиональное образование и рынок труда*, (1), 36—37. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25949929 (дата обращения: 10.06.2026).
Zeer, E.F. (2014). Professional self-determination of a person: a paradigm shift in vocational guidance activities. *Professional Education and the Labor Market,* (1), 36—37. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25949929 (viewed: 10.06.2026).
4. Климов, Е.А. (2010). *Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений* (4-е изд., стер.). М.: Академия.

Klimov, E.A. (2010). *Psychology of Professional Self-Determination: textbook for university students* (4th ed., stereotype.). Moscow: Academy. (In Russ.).

5. Кон, И.С. (1984). *В поисках себя: личность и ее самосознание.* М.: Политиздат. Kon, I.S. (1984). *In Search of Self: Personality and Its Self-Awareness.* Moscow: Politizdat Publishing House. (In Russ.).
6. Леонтьев, Д.А., Шелобанова, Е.В. (2001). Профессиональное самоопределение как построение образов будущего. *Вопросы психологии,* (1), 57—65. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=15276591 (дата обращения: 10.06.2026). Leontiev, D.A., Shelobanova, E.V. (2001). Professional self-determination as the construction of images of the future. *Psychological Issues,* (1), 57—65. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=15276591 (viewed: 10.06.2026).
7. Маркова, А.К. (1996). *Психология профессионализма.* М.: Знание. Markova, A.K. (1996). *Psychology of Professionalism.* Moscow: Knowledge Publishing House. (In Russ.).
8. Мурафа, С.В., Павлова, А.А., Трифонова, Е.В. (2019). Психолого-педагогические условия развития способностей детей и поддержки их одаренности в условиях реализации образовательного процесса. *Вестник практической психологии образования, 16*(2), 8—14. https://doi.org/10.17759/bppe.2019160201
Murafa, S.V., Pavlova, A.A., Trifonova, E.V. (2019). Psychological and pedagogical conditions for the development of children's abilities and support of their giftedness in the context of the educational process implementation. *Bulletin of Practical Psychology of Education, 16*(2), 8—14. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2019160201
9. Приходько, О.Г., Филатова, И.А., Павлова, А.С. (2022). Реализация практико-ориентированного подхода в подготовке кадров для системы специального и инклюзивного образования. *Специальное образование, 3*(67), 173—186. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49524505 (дата обращения: 10.06.2026). Prikhodko, O.G., Filatova, I.A., Pavlova, A.S. (2022). Implementation of a practice-oriented approach in training personnel for the system of special and inclusive education. *Special Education, 3*(67), 173—186. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49524505 (viewed: 10.06.2026).
10. Пряжников, Н.С. (2003). Проблемы подготовки и переподготовки психологов-профконсультантов в современных условиях. *Психологическая наука и образование, 8*(1), 59—65. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2003_n1/Prjazhnikov (дата обращения: 10.06.2026).
Pryazhnikov, N.S. (2003). Problems of training and retraining of vocational guidance psychologists in modern conditions. *Psychological Science and Education, 8*(1), 59—65. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2003_n1/Prjazhnikov (viewed: 10.06.2026).
11. Фукуяма, С. (1989). *Теоретические основы профессиональной ориентации.* М.: МГУ. Fukuyama, S. (1989). *Theoretical Foundations of Vocational Guidance.* Moscow: Moscow State University Publishing House. (In Russ.).

12. Hanna, A., Nye, C.D., Samo, A., Chu, C., Hoff, K.A., Rounds, J., Oswald, F.L. (2024). Interests of the future: An integrative review and research agenda for an automated world of work. *Journal of Vocational Behavior,* 152. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2024.104012
13. Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282—298. https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1
14. Gilyano, A., Tkach, E. (2021). Formation of professional competencies as a basis of professional self-determination of students of agricultural universities. In: *E3S Web of Conferences. Vol. 258. 2021 Ural Environmental Science Forum "Sustainable Development of Industrial Region" (UESF 2021)* (pp. 07024). Chelyabinsk: EDP Sciences. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125807024
15. Holland, J.L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3rd ed.). Odessa: Psychological Assessment Resources.
16. Lee, S.D., Aquino, A., Kuncel, N.R., Hansen, J.-I.C. (2023). Personality predictors of career exploration: A meta-analysis. *The Career Development Quarterly, 71*(1), 41—55. https://doi.org/10.1002/cdq.12315
17. Arthaud-Day, M.L., Rode, J.C., Bradley, K. (2025). Living a value-based work life: Individual values as predictors of career outcomes. *Journal of Vocational Behavior,* (162). https://doi.org/10.1016/j.jvb.2025.104172
18. Wang, N., Luan, Y., Zhao, G., Ma, R. (2023). The antecedents of career decision self-efficacy: a meta-analysis on 20 years of research. *Career Development International, 28*(67), 633—648. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103650
19. Peng, P., Kievit, R.A. (2020). The Development of Academic Achievement and Cognitive Abilities: A Bidirectional Perspective. *Child Development Perspectives, 14*(1), 15—20. https://doi.org/10.1111/cdep.12352
20. Savickas, M.L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In: *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (S.D. Brown, R.W. Lent, Eds.) (pp. 42—70). Hoboken, NJ: John Wiley.
21. Udayar, S., Levin, N., Lipshits-Braziler, Y., Rochat, S., Di Fabio, A., Gati, I., Sovet, L., Rossier, J. (2020). Difficulties in career decision making and self-evaluations: A meta-analysis. *Journal of Career Assessment, 28*(4), 608—635. URL: https://elibrary.ru/nskwry (viewed: 10.06.2026).

Информация об авторах

Альбина Сергеевна Гильяно, кандидат психологических наук, доцент департамента клинических, психологических и педагогических основ развития личности, Институт психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8261-4713, e-mail: als129@mail.ru

Information about the authors

Albina S. Gilyano, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Department of Clinical, Psychological and Pedagogical Foundations of Personality Development, Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8261-4713, e-mail: als129@mail.ru

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено на заседании департамента клинических, психологических и педагогических основ развития личности Института психологии и комплексной реабилитации ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (№ 3 протокола от 30.10.2025 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved at a meeting of the Department of Clinical, Psychological and Pedagogical Foundations of Personality Development of the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation of Moscow City University (report no. 3, 2025/10/30).

Поступила в редакцию 22.06.2026
Поступила после рецензирования 25.06.2026
Принята к публикации 10.07.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2026.06.22
Revised 2026.06.25
Accepted 2026.07.10
Published 2026.09.30

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 226–238.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230310
ISSN 2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 226–238.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230310
ISSN 2658-3100 (online)

ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИИ | PSYCHOLOGY OF PERSONALITY SELF-DETERMINATION IN EDUCATION AND PROFESSION

Научная статья | Original paper

Изучение особенностей мотивации профессиональной деятельности педагогов и возможностей следования современным трендам

А.А. Светлова✉, Я.И. Поздняков
Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация
✉ svetlovaa@mgpu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Статья посвящена теоретико-эмпирическому анализу мотивации профессиональной деятельности педагогов в условиях их адаптации к современным образовательным тенденциям. В работе раскрывается взаимосвязь между мотивационной сферой педагогических работников и спецификой выбираемых ими технологий и трендов обучения. **Цель.** Изучить представления педагогов о возможности использования в образовательном процессе современных трендов в области образования. **Гипотеза.** Существует связь между готовностью педагога менять образовательный процесс и учитывать современные тренды и структурой мотивации профессиональной деятельности. **Методы и материалы.** В опросе приняли участие 270 педагогов в возрасте от 22 до 60 лет с профессиональным стажем от 2 до 38 лет. Также был проведен анализ содержания 994 проектных и исследовательских работ учащихся 7—11-х классов. Методическими средствами исследования стали: опрос, анализ документов, опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан) и авторская анкета для педагогов «Изучение готовности следовать современным трендам в профессиональной деятельности». **Результаты.** Подтверждено предположение о том, что педагоги следуют в организации образовательного процесса современным трендам в области развития образования. Обнаружена связь между выбором трендов для конкретных видов деятельности и особенностями мотивации педагога. Выявлены различия в структуре мотивации: у учителей предпрофессиональных классов преобладает внешняя мотивация избегания неудач, а у учителей общеобразовательных классов — внутренняя мотивация и внешняя мотивация достижения успеха. При этом представления педагогов и обучающихся о возможностях интеграции

© Светлова А.А., Поздняков Я.И., 2026

CC-BY-NC

трендов различаются. **Выводы.** Специфика обучения в классах проектов предпрофессионального образования и интересы учащихся проектных классов могут являться основанием для выбора технологий и подходов. Выявленная разница в выборе трендов может быть обусловлена профессиональными компетенциями педагогов и необходимостью соответствовать требованиям образовательного стандарта. В свою очередь, обучающиеся 7—11-х классов ожидают использования в обучении интерактивных форм организации деятельности и различных способов представления информации.

Ключевые слова: мотивация профессиональной деятельности, тренды в образовании, профильное обучение, предпрофессиональное образование

Для цитирования: Светлова, А.А., Поздняков, Я.И. (2026). Изучение особенностей мотивации профессиональной деятельности педагогов и возможностей следования современным трендам. *Вестник практической психологии образования, 23*(3)*,* 226—238. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230310

A study of the characteristics of teachers' professional motivation and the possibilities of following modern trends

A.A. Svetlova✉, Ya.I. Pozdniakov
Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation
✉ svetlovaa@mgpu.ru

Abstract

Context and relevance. The article is devoted to a theoretical and empirical analysis of the motivation for the professional activities of teachers in the context of their adaptation to modern educational trends. The paper reveals the relationship between the motivational sphere of teaching staff and the specifics of the teaching technologies and trends they choose. **Objective.** To study teachers' perceptions of the possibility of using modern trends in education in the educational process. **Hypothesis.** There is a relationship between a teacher's readiness to change the educational process and take into account modern trends and the structure of motivation for professional activity. **Methods and materials.** The survey involved 270 teachers aged 22 to 60, with professional experience ranging from 2 to 28 years. An analysis was also conducted of the content of 994 project and research papers by students in grades 7—11. The methodological tools used in the study were: a survey, document analysis, the "Motivation for Success and Fear of Failure" questionnaire (A.A. Rean), and the author's questionnaire for teachers "Studying the Willingness to Follow Modern Trends in Professional Activity". **Results.** The assumption that teachers follow modern trends in the development of education in organizing the educational process has been confirmed. A connection has been found between the choice of trends for specific types of activities and the characteristics of teachers' motivation. Differences

in the structure of motivation have been identified: among teachers of pre-professional classes, external motivation to avoid failure predominates, while among teachers of general education classes, internal motivation and external motivation to achieve success are more prevalent. At the same time, teachers' and students' ideas about the possibilities of integrating trends differ. **Conclusions.** The specifics of learning in pre-professional education project classes and the interests of students in project classes can serve as a basis for selecting technologies and approaches. The identified difference in the choice of trends may be due to the professional competencies of teachers and the need to meet the requirements of the educational standard. In turn, students in grades 7—11 expect the use of interactive forms of activity organization and various ways of presenting information in their learning.

Keywords: motivation for professional activity, trends in education, specialized training, pre-professional education

For citation: Svetlova, A.A., Pozdniakov, Ya.I. (2026). A study of the characteristics of teachers' professional motivation and the possibilities of following modern trends. *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3)*,* 226—238. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2026230310

Введение

В последние десятилетия мы все чаще и активнее говорим о цифровизации. Технологическим изменениям подверглись практически все социальные институты, и система образования — не исключение. В современных условиях владение информационными технологиями представляет собой базовое требование, необходимое для успешной социализации, а также учебной и трудовой деятельности (Андриенко, 2022б; Стариченко, 2020). Безусловно, фокус внимания исследователей не находится только в плоскости технологической трансформации, однако, о какой бы сфере жизни мы не говорили, сегодня необходимо принимать во внимание среду и условия, в которых существуют наблюдаемые явления и феномены (Строков, 2020). Неизменно, если мы стремимся получить значимые изменения и качественно новые результаты в сфере образования, фокус внимания необходимо направить на педагогов. По-прежнему остаются актуальными вопросы, связанные с мотивацией в профессиональной деятельности (Каитов, 2022; Горбушина, Корчагина, 2020), реализацией лидерского потенциала в развитии системы наставничества (Гусельцева, Асмолов, 2020), а также обогащения и развития образовательной среды, в которой проходит процесс обучения детей и профессиональной деятельности педагогов (Андриенко, 2022а).

На фоне стремительного развития информационных технологий значительное внимание исследователей в области педагогической науки направлено на современные тренды развития образовательных систем. Институт образовательных технологий Открытого университета (The Open University, Великобритания) на протяжении 13 лет ежегодно публикует аналитический отчет, содержащий описание десяти главных инноваций в области образования. Так, в докладе «Инновационная педагогика» (Innovating Pedagogy Report) образовательные тренды, в отличие от других схожих материалов, рассматриваются не сами по себе, а в контексте их воздействия на педагогику и возможности разработки новых приемов,

методов преподавания и оценки образовательных результатов (Kukulska-Hulme et al., 2024). Анализ доклада позволяет отметить, что подавляющая часть трендов развивается на основе описанных в предыдущие годы.

Нам видится значимым изучение представлений педагогов о возможностях интеграции в образовательный процесс современных мировых трендов в области образования, а также рассмотрение связи мотивации педагогов и этих представлений.

Материалы и методы

Принимая во внимание то обстоятельство, что для рассмотрения любого вида деятельности центральным компонентом будет выступать *мотивационно-целевой*, мы использовали опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН), который позволяет проанализировать характер мотивации и выделить преобладание внутренней, внешней положительной или внешней отрицательной мотивации у респондентов.

С помощью метода экспертных оценок для проведения анкетирования нами были выбраны тренды, наиболее релевантные для педагогов, работающих в московской системе образования. В качестве экспертов выступили: члены Межпредметной ассоциации содействия совершенствованию системы столичного образования; методисты проектных офисов предпрофессионального образования; директор Института развития профильного обучения ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (МГПУ), директор Института содержания методов и технологий образования МГПУ. Таким образом, в анкетировании использовались следующие тренды (Kukulska-Hulme et al., 2024):

- обучение через диалог с искусственным интеллектом (развитие специфических для общения с GenAI цифровых, коммуникативных навыков и критического мышления);
- иммерсивный подход (использование цифровых, интерактивных и ролевых игр для того, чтобы дать обучающимся возможность изучать тему в правдоподобных культурных и исторических контекстах);
- мультимодальная педагогика (использование разных форм представления информации);
- обучение через вызов (при обучении через вызов ученик изучает целую область и сам обнаруживает в ней проблему, которую считает нужным решить);
- взаимопроникновение учебных сред (сопряжение различных технологий, педагогических методов и всех элементов образовательного контекста, в том числе офлайн- и онлайн-пространств);
- оценивание с использованием расширенной реальности (использование интерактивных цифровых лабораторий, виртуальных симуляторов, квизов, тестов, компьютерных игр);
- виртуальное погружение (использование VR- и AR-технологий).

Эмпирическое исследование проводилось в период с июня по август 2025 года. Выборку составили 270 педагогов московских школ, подробная социально-демографическая характеристика которых представлена в табл.

Важно отметить, что из 60% педагогов, ведущих деятельность в 5—9-х и 10—11-х классах, 51,7% составляют учителя, работающие в классах проектов предпрофессионального

образования и образовательных вертикалей. При этом распределение между теми, кто преподает в классах городских проектов, и теми, кто этого не делает, относительно равномерное. К городским проектам мы относим образовательные вертикали, в которых учатся дети с 7 по 9 класс: «Естественно-научная вертикаль», «ИТ-вертикаль», «Математическая вертикаль», «Математическая вертикаль +»; а также проекты предпрофессионального образования, в которых учатся ученики с 10 по 11 класс: «Психолого-педагогический класс в московской школе», «Медиакласс в московской школе», «Медицинский класс в московской школе», «Инженерный класс в московской школе», «ИТ-класс в московской школе», «Предпринимательский класс в московской школе».

Таблица / Table

Характеристика эмпирической выборки исследования (N = 270)
Characteristics of the empirical study sample (N = 270)

Критерий анализа / Analysis criterion	**Группы респондентов / Groups of respondents**	**Доля от выборки, % / The share of the sample, %**
Возраст, лет / Age, years	22—28	11,1
	29—29	**55,6**
	40—50	14,8
	51—60	18,5
Должность * / Position *	**Учитель / Teacher**	**66,7**
	Методист / Methodologist	29,6
	Педагог-психолог / Educational psychologist	7,4
	Тьютор / Tutor	3,7
	Учитель-логопед / Speech therapist teacher	3,7
Педагогический стаж, лет / Teaching experience, years	2—5	18,5
	6—15	37,0
	Более 15	**44,4**
Уровень образования / Level of education	Начальное общее образование / Primary general education	40
	Основное и среднее образование / Primary and secondary education	60

Примечание: «*» — сумма процентов по должностям превышает 100%, так как респонденты могли совмещать несколько позиций.

Note: «*» — the sum of the percentages for the positions exceeds 100%, as respondents may have held multiple positions.

Участникам предлагалось оценить возможности интеграции в образовательный процесс мировых трендов с учетом специфики профессиональной деятельности педагога в различных учебных ситуациях, таких как:

1) начало урока;
2) повышение учебной мотивации школьников;
3) эффективная оценка знаний учащихся;
4) предоставление ученикам возможности самостоятельно отработать изученный материал;
5) организация командной работы в классе.

Для анализа полученных данных мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена и U-критерий Манна — Уитни.

Результаты

Анализ ответов педагогов, работающих на уровне начального общего образования, показал, что для решения педагогических задач в предложенных учебных ситуациях учителя видят возможности применения «иммерсивного подхода», «обучения через вызов», «мультимодальной педагогики» и «взаимопроникновения учебных сред» ($p \leq 0{,}01$). Отдельно отметим, что 25,4% опрошенных педагогов начальных классов выбрали для каждой из ситуаций весь перечень трендов, что может свидетельствовать как о формальном участии в опросе, так и о нежелании или невозможности проанализировать собственную профессиональную деятельность и потребности современных учеников 1—4-х классов. Анализируя выбор педагогов, мы видим, что подавляющее большинство ориентируется на психологические задачи возраста, выбирает методы, которые позволяют ученикам действовать самостоятельно, приобретать опыт планирования, определения необходимых ресурсов для получения нового знания. Однако данное утверждение не может быть верным для всей выборки.

Учителя, которые работают на уровне основного общего образования, для начала урока считают возможным использовать «иммерсивный подход» и «взаимопроникновение учебных сред» ($p \leq 0{,}05$); педагоги, преподающие в классах ИТ-вертикали, также выбирают «обучение через диалог с искусственным интеллектом» ($p \leq 0{,}01$).

Для выполнения задачи по повышению учебной мотивации учеников 5—9-х классов учителя видят возможности использования «обучения через вызов» и «виртуального погружения» ($p \leq 0{,}01$), а для эффективной оценки знаний обучающихся — «оценивания с использованием расширенной реальности», «взаимопроникновения учебных сред» ($p \leq 0{,}01$) и «мультимодальной педагогики» ($p \leq 0{,}05$). Самостоятельную отработку учениками полученных знаний, по мнению этой категории педагогов, возможно организовать с использованием игр и «иммерсивного подхода» ($p \leq 0{,}01$), «обучения через диалог с искусственным интеллектом» и «виртуального погружения» ($p \leq 0{,}05$).

Анализ ответов педагогов, преподающих на уровне среднего общего образования, показал, что учителя, работающие в классах проектов предпрофессионального образования, для начала

урока выбирают «обучение через вызов» и «обучение через диалог с искусственным интеллектом» ($p \leq 0,01$), а также «взаимопроникновение учебных сред» ($p \leq 0,05$), тогда как учителя, не работающие в классах городских проектов, выбирают «иммерсивный подход» ($p \leq 0,05$).

Говоря о повышении учебной мотивации учащихся, педагоги, которые не работают в классах городских проектов, выбирают все предложенные тренды. Возможно, это связано с тем, что, учитывая особенности подросткового возраста, педагоги данной группы стараются найти индивидуальный подход к каждому школьнику. В то же время следует отметить, что учителя проекта «Медицинский класс в московской школе» преимущественно выбирают для решения данной задачи «мультимодальную педагогику» ($p \leq 0,05$), а учителя проекта «ИТ-класс в московской школе» — «обучение через диалог с искусственным интеллектом» ($p \leq 0,01$).

Для организации командной работы учащихся как 1—4-х, так и 5—9-х и 10—11-х классов педагоги преимущественно ориентируются на возможности, которые дают «иммерсивный подход» и «обучение через вызов» ($p \leq 0,01$).

Изучение особенностей мотивации профессиональной деятельности педагогов показало, что для данной выборки нет существенных связей между профессиональным стажем, возрастом и преобладающим типом мотивации. Однако мы обнаружили, что у учителей, которые преподают в классах проектов предпрофессионального образования, преобладает внешняя мотивация избегания неудач ($p \leq 0,01$), тогда как у учителей, не работающих в классах городских проектов, — внешняя мотивация достижения успеха ($p \leq 0,01$) и внутренняя мотивация ($p \leq 0,05$).

Педагоги, отмечающие, что стремление избежать критики со стороны коллег и возможного наказания присутствует в их профессиональной деятельности в очень большой мере и в достаточно большой мере, выбирают из предложенного списка от одного до трех трендов. В основном это: «мультимодальная педагогика», «иммерсивный подход», «взаимопроникновение учебных сред» ($p \leq 0,05$).

Учителя, нацеленные на карьерное продвижение и достижение социального статуса в очень большой мере и в достаточно большой мере, для решения профессиональных задач выбирают тренды, связанные с использованием современных информационных технологий: «обучение через диалог с искусственным интеллектом», «виртуальное погружение», «оценивание с использованием расширенной реальности» ($p \leq 0,01$).

У педагогов, которые ориентированы на возможность наиболее полной самореализации и удовлетворение от самого процесса и результатов работы в очень большой мере и в достаточно большой мере, наблюдается большая вариативность в выборе современных трендов в зависимости от предложенной профессиональной задачи, ситуации ($p \leq 0,01$).

Для лучшего понимания структуры профессиональной мотивации мы предложили педагогам выбрать профессиональные мотивы учителя. Среди предложенных мотивов были: достижение профессионального успеха, социальная значимость профессии, стремление занять экспертную позицию в профессии, хорошие отношения и профессиональное взаимопонимание в педагогическом коллективе, творческая самореализация, возможность

самостоятельно планировать свою деятельность, уважение и поддержка со стороны администрации, стремление к получению вознаграждения. Участникам необходимо было сначала определить и указать мотивы, которые в первую очередь значимы лично для них, а затем — первостепенные с точки зрения коллектива и административной команды образовательной организации. Анализ результатов показал, что педагоги испытывают трудности в определении значимых для всего коллектива и для административной команды мотивов. Лишь 47,7% респондентов выделили следующие характеристики в контексте их значимости для коллектива: уважение и поддержка со стороны администрации ($p \leq 0{,}01$), желание творчески реализовать себя в работе ($p \leq 0{,}05$), хорошие отношения и профессиональное взаимопонимание в коллективе ($p \leq 0{,}01$). Значимые мотивы для административной команды определили 3,8% респондентов; в данном случае эти ответы нельзя считать репрезентативными.

Обсуждение результатов

Изучение представлений о значимости мотивов в профессиональной деятельности позволяет утверждать, что вопросы формирования корпоративной культуры остаются актуальными для образовательных организаций. Чтобы сделать более детальные выводы относительно структуры мотивации учителей, требуется проведение профильного исследования. Данный вопрос, с нашей точки зрения, стоит рассмотреть отдельно, так как в соответствии со стандартами проектов предпрофессионального образования к педагогам, работающим в проектных классах, предъявляются повышенные требования к их квалификации (Приказ Департамента образования и науки…, 2025). Возможно, необходимость соответствовать этим критериям вызывает тревогу у специалистов и влияет на структуру их мотивации.

Говоря о современных тенденциях в сфере образования, как отечественные, так и зарубежные исследователи сходятся во мнении, что, несмотря на стремительное обновление информационных технологий, межличностное общение остается основой обучения. Особое внимание в настоящее время уделяется взаимодействию педагога и ребенка в контексте развития среды образовательных организаций. Однако для достижения высоких результатов одной лишь среды недостаточно — важно обеспечить согласованность ожиданий всех участников образовательного процесса относительно организации учебной деятельности. В связи с этим «педагогика отношений» выделяется в качестве одного из современных международных трендов развития образовательных систем (Kukulska-Hulme et al., 2023), ориентированного на достижение продуктивного взаимодействия.

В рамках данной статьи представляется целесообразным изучить запросы школьников и их видение ключевых направлений развития образовательной среды. Для решения данной задачи мы проанализировали содержание проектных и исследовательских работ, поданных учащимися 7—11-х классов на городскую научно-практическую конференцию «Наука для жизни» (направление «Мегаполис как пространство успеха и социальной ответственности»). В 2025 году в данном направлении 994 проектные и исследовательские работы соответствовали техническим требованиям и были допущены к участию в отборочном этапе. Изучение спектра тем и содержания исследовательских проектов учащихся позволяет

выделить несколько ключевых направлений, вызывающих наибольший интерес у современных подростков:

1) создание настольных и компьютерных игр, пособий, подкастов для изучения отдельных тем;
2) использование чат-ботов в образовании;
3) социокультурная среда города как образовательное пространство;
4) изучение возможностей применения искусственного интеллекта в образовании;
5) изменение среды образовательной организации;
6) экология;
7) волонтерство;
8) негативные формы поведения (зависимости, употребление ненормативной лексики, буллинг, физическая и вербальная агрессия);
9) стресс, тревожность, выгорание;
10) профориентация;
11) социальные медиа и феномены, с ними связанные;
12) психическое здоровье и развитие личности.

Отметим, что свои работы школьники выполняют в стенах школы и под непосредственным руководством учителя. Данное обстоятельство позволяет нам предположить, что учителя поддерживают изучение данных тем и что выделенные нами направления исследований учащихся актуальны и интересны в том числе для педагогов (Светлова, Мангасаров, Поздняков, 2025).

Дополнительно в марте 2025 года в рамках педагогического диктанта мы опросили 47 одиннадцатиклассников, обучающихся в проекте «Психолого-педагогический класс в московской школе», о том, какие из современных трендов они считают нужным интегрировать в обучение уже сейчас. Анализируя ответы респондентов, можно заметить, что они указывают на необходимость внедрения новых технологий, игровых форматов работы и различных способов закрепления материала. Вместе с тем школьники подчеркивают, что при использовании искусственного интеллекта важно помнить об этической стороне вопроса и развивать критическое мышление.

Заключение

Таким образом, на основании нашего исследования можно сделать следующие выводы.

Педагоги, работающие в московских школах, используют в образовательном процессе современные тренды в области развития образования. Мы видим разницу в выборе трендов, подходящих под решение профессиональных задач, связанную с тем, в каких классах работает педагог. Проанализировав выбор учителей, работающих в 1—4-х классах, мы видим, что в реализацию программы начального общего образования стоит включить решение исследовательских или проектных задач, а не полноценное проведение исследования или создание проекта; важно, чтобы задача находилась в зоне актуального развития ребенка, чтобы он мог с ней справиться самостоятельно (без привлечения родителей).

Очевидно, что специфика обучения в классах проектов предпрофессионального образования и интересы учащихся проектных классов могут являться основанием для выбора технологий и подходов. В то же время эта разница может быть обусловлена профессиональными компетенциями педагогов; как мы уже писали выше, учителя проектных классов обязательно должны соответствовать требованиям стандарта.

Обучающиеся 7—11-х классов ожидают использования в обучении интерактивных форм организации деятельности и различных способов представления информации.

Представления педагогов и обучающихся о возможностях интеграции в образовательный процесс современных мировых трендов в области образования различаются. Подростки в своих проектных работах активно исследуют возможности применения искусственного интеллекта, компьютерных игр и расширенной реальности при изучении и повторении учебного материала, а также предлагают новые способы изменения образовательной среды. В свою очередь, педагоги говорят не столько об интеграции, сколько о периодическом включении тех или иных технологий в учебный процесс для решения сопутствующих задач.

Выявленные различия в структуре профессиональной мотивации у учителей, работающих в классах проектов предпрофессионального образования, и учителей, не преподающих в данных классах, требуют дополнительного рассмотрения и изучения, в том числе в контексте наличия связи между образовательными результатами школьников и структурой мотивации педагога.

Представленные результаты послужат основанием для дальнейшего рассмотрения связи между готовностью педагога менять образовательный процесс и учитывать современные тренды в области развития образования в организации учебной деятельности и включенностью обучающихся, их заинтересованностью в выстраивании собственной образовательной траектории.

Список источников / References

1. Андриенко, Е.В. (2022а). Педагогический профессионализм в теории и практике современного образования. В: *Педагогическое образование: история становления и векторы развития: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ, Москва, 14—15 октября 2021 года* (с. 128—134). М.: Московский педагогический государственный университет. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49760547 (дата обращения: 19.11.2025).
   Andrienko, E.V. (2022a). Pedagogical professionalism in the theory and practice of modern education. In: *Pedagogical education: history of formation and vectors of development: Proceedings of the international scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of the opening of the Faculty of Pedagogical Sciences at the 2nd Moscow State University, Moscow, October 14—15, 2021* (pp. 128—134). Moscow: Moscow State Pedagogical University. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49760547 (viewed: 19.11.2025).

2. Андриенко, Е.В. (2022b). Цифровизация образования в контексте решения психолого-педагогических проблем воспитания и обучения. *Сибирский педагогический журнал*, (1), 7—18. https://doi.org/10.15293/1813-4718.2201.01
Andrienko, E.V. (2022b). Digitalization of Education in the Context of Solving Psychological and Pedagogical Problems of Upbringing and Teaching. *Siberian Pedagogical Journal,* (1), 7—18. (In Russ.). https://doi.org/10.15293/1813-4718.2201.01

3. Горбушина, А.В., Корчагина, Г.И. (2020). Закономерности изменения мотивации профессиональной деятельности педагогов. *Психология. Журнал Высшей школы экономики, 17*(4), 696—718. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-4-696-718
Gorbushina, A.V., Korchagina, G.I. (2020). Patterns of change in motivation for professional activity of teachers. Psychology. *Journal of the Higher School of Economics, 17*(4), 696—718. (In Russ.). https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-4-696-718

4. Гусельцева, М.С., Асмолов, А.Г. (2020). Скрытое лидерство и разнообразие моделей успеха в современном обществе. *Поволжский педагогический поиск, 2*(32), 14—23. https://doi.org/10.33065/2307-1052-2020-2-32-14-23
Guseltseva, M.S., Asmolov, A.G. (2020). Hidden Leadership and the Diversity of Success Models in Modern Society. *Povolzhsky Pedagogical Research, 2*(32), 14—23. (In Russ.). https://doi.org/10.33065/2307-1052-2020-2-32-14-23

5. Каитов, А.П. (2022). Эволюция научных представлений о феномене профессиональной мотивации в зарубежных и отечественных исследованиях. *Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус», 21*(2), 9—24. https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-2-9-24
Kaitov, A.P. (2022). The evolution of scientific ideas about the phenomenon of professional motivation in foreign and domestic studies. *Psychological and Pedagogical Journal "Gaudeamus", 21*(2), 9—24. (In Russ.). https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-2-9-24

6. *Приказ Департамента образования и науки города Москвы от 27.08.2025 № Пр-836 «Об утверждении стандартов проектов предпрофессионального образования в государственных образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы».* (2025). М. URL: https://profil.mos.ru/images/GMC/Pedagogicheskij_klass/doc/Pr_836.pdf (дата обращения: 19.11.2025).
Order of the Moscow Department of Education and Science dated August 27, 2025 N Pr-836 "On approval of standards for pre-professional education projects in state educational organizations subordinate to the Moscow Department of Education and Science". (2025). Moscow. (In Russ.). URL: https://profil.mos.ru/images/GMC/Pedagogicheskij_klass/doc/Pr_836.pdf (viewed: 19.11.2025).

7. Светлова, А.А., Мангасаров, А.В., Поздняков, Я.И. (2025). Социально-психологические аспекты формирования образовательной среды, способствующей профессиональному становлению и реализации личности ученика психолого-педагогического класса. *Человеческий фактор: Социальный психолог, 1*(53), 186—194. URL:

https://elibrary.ru/item.asp?id=80291525 (дата обращения: 19.11.2025).
Svetlova, A.A., Mangasarov, A.V., Pozdnyakov, Ya.I. (2025). Social and psychological aspects of the formation of an educational environment that promotes professional development and personal fulfillment of students in the psychological and pedagogical class. *Human Factor: Social Psychologist, 1*(53), 186—194. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=80291525 (viewed: 19.11.2025).

8. Стариченко, Б.Е. (2020). Цифровизация образования: реалии и проблемы. *Педагогическое образование в России,* (4), 16—26. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43927703 (дата обращения: 19.11.2025).
Starichenko, B.E. (2020). Digitalization of education: realities and problems. *Pedagogical Education in Russia,* (4), 16—26. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43927703 (viewed: 19.11.2025).
9. Строков, А.А. (2020). Цифровизация образования: проблемы и перспективы. *Вестник Мининского университета, 8*(2), 1—14. URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1081 (дата обращения: 19.11.2025).
Strokov, A.A. (2020). Digitalization of education: problems and prospects. *Minin University Bulletin, 8*(2), 15. (In Russ.). URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1081 (viewed: 19.11.2025).
10. Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Charitonos, K., Coughlan, T., Deacon, A., Deane, N., Ferguson, R., Herodotou, C., Huang, C-W., Mayisela, T., Rets, I., Sargent, J., Scanlon, E., Small, J., Walji, S., Weller, M., Whitelock, D. (2023). *Innovating Pedagogy 2023: Open University Innovation Report 11.* Milton Keynes: The Open University. URL: https://iet.open.ac.uk/files/innovating-pedagogy-2023.pdf (viewed: 19.11.2025).
11. Kukulska-Hulme, A., Wise, A.F., Coughlan, T., Biswas, G., Bossu, C., Burriss, S.K., Charitonos, K., Crossley, S.A., Enyedy, N., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Hundley, M., McTamaney, C., Molvig, O., Pendergrass, E., Ramey, L., Sargent, J., Scanlon, E., Smith, B.E., Whitelock, D. (2024). *Innovating Pedagogy 2024: Open University Innovation Report 12.* Milton Keynes: The Open University. URL: https://iet.open.ac.uk/files/innovating-pedagogy-2024.pdf (viewed: 19.11.2025)

Информация об авторах

Александрина Антоновна Светлова, кандидат психологических наук, старший методист, Институт развития профильного обучения, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0939-1155, e-mail: svetlovaa@mgpu.ru

Ярослав Игоревич Поздняков, методист, Институт развития профильного обучения, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-8886-6972, e-mail: pozdnyakovyai@mgpu.ru

Светлова А.А., Поздняков Я.И. (2026)
Изучение особенностей мотивации
профессиональной деятельности педагогов
и возможностей следования современным трендам
Вестник практической психологии образования,
23(3)*,* 226—238.

Svetlova A.A., Pozdniakov Ya.I. (2026)
A study of the characteristics
of teachers' professional motivation
and the possibilities of following modern trends
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3)*,* 226—238.

Information about the authors

Aleksandrina A. Svetlova, Candidate of Science (Psychology), Senior Methodologist, Institute of Specialised Training Development, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0939-1155, e-mail: svetlovaa@mgpu.ru

Yaroslav I. Pozdniakov, Methodologist, Institute of Specialised Training Development, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-8886-6972, e-mail: pozdnyakovyai@mgpu.ru

Вклад авторов

Светлова А.А. — идеи статьи; аннотирование рукописи; проведение исследования; анализ данных.

Поздняков Я.И. — написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Aleksandrina A. Svetlova — ideas; annotation of the manuscript; conducting a study; data analysis.

Yaroslav I. Pozdniakov — writing and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами.

Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants.

Поступила в редакцию 02.12.2025
Поступила после рецензирования 09.04.2026
Принята к публикации 14.05.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2025.12.02
Revised 2026.04.09
Accepted 2026.05.14
Published 2026.09.30

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 239–255.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230311
ISSN 2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 239–255.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230311
ISSN 2658-3100 (online)

ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИИ | PSYCHOLOGY OF PERSONALITY SELF-DETERMINATION IN EDUCATION AND PROFESSION

Научная статья | Original paper

Профессиональное самоопределение и академическая успеваемость студентов первого курса бизнес-школы

Е.К. Завьялова, А.К. Бордунос ✉, В.С. Цыбова
Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация
✉ a.bordunos@gsom.spbu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Карьерная проактивность и академическая успеваемость становятся интегративными показателями успешности студента в процессе обучения, и университетам важно достичь согласованности этих порой разнонаправленных векторов интересов. Специфика бизнес-образования заключается в выборе абитуриентами широкой профессиональной сферы, что усиливает роль карьерной проактивности в формировании профессиональной идентичности. **Цель.** Изучить взаимосвязь между карьерной адаптивностью и академической успеваемостью студентов первого курса бизнес-школы с учетом демографических и образовательных характеристик (пол, возраст, страна происхождения, форма финансирования обучения). **Гипотеза.** Карьерная проактивность студентов первого курса отрицательно связана с академической успеваемостью. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 186 студентов бакалавриата бизнес-школы. Карьерная проактивность оценивались с помощью батареи валидных опросников («Шкала карьерно-адаптационных способностей», «Карьерная вовлеченность»), а также фиксировалась успеваемость по результатам двух сессий. **Результаты.** Результаты показали независимость двух изучаемых факторов. **Выводы.** Университеты могут поддержать студентов в достижении согласованности этих векторов интересов даже для самой уязвимой категории — учащихся первого курса бакалавриата.

Ключевые слова: карьерная адаптивность, карьерная проактивность, проактивное карьерное поведение, профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность, академическая успеваемость

© Завьялова Е.К., Бордунос А.К., Цыбова В.С., 2026

CC-BY-NC

Для цитирования: Завьялова, Е.К., Бордунос, А.К., Цыбова, В.С. (2026). Профессиональное самоопределение и академическая успеваемость студентов первого курса бизнес-школы. *Вестник практической психологии образования, 23*(3), 239—255. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230311

Professional self-determination and academic performance of first-year business-school students

E.K. Zavyalova, A.K. Bordunos ✉, **V.S. Tsybova**
Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation
✉ a.bordunos@gsom.spbu.ru

Abstract

Context and relevance. Career proactivity and academic performance are becoming integrative indicators of a student's success in the learning process, and it is important for universities to achieve alignment between these sometimes divergent vectors of interest. The specificity of business education lies in applicants' choice of a broad professional field, which enhances the role of career proactivity in shaping professional identity. **Objective.** To study the relationship between career adaptability and academic performance of first-year business school students, taking into account demographic and educational characteristics (gender, age, country of origin, form of study financing). **Hypothesis**. Career proactivity of first-year students is negatively associated with academic performance. **Methods and materials.** The study involved 186 undergraduate business school students. Career proactivity was assessed using a battery of validated questionnaires (Career Adaptability Scale (CAAS), Career Engagement (CE)), and academic performance was recorded based on the results of two exam sessions. **Results.** The results showed the independence of the two factors under study. **Conclusions.** Universities can support students in achieving alignment of these vectors of interest, even for the most vulnerable category — first-year undergraduate students.

Keywords: career adaptability, career proactivity, proactive career behavior, professional self-determination, professional identity, academic performance

For citation: Zavyalova, E.K., Bordunos, A.K., Tsybova, V.S. (2026). Professional Self-Determination and Academic Performance of First-Year Business School Students. *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3), 239—255. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2026230311

Введение

Современные рейтинги эффективности образовательных учреждений стимулируют вузы развивать карьерные компетенции студентов, повышая их трудоустроенность в первые два года после выпуска. Так, с 15 июня 2025 года в России действует национальный рейтинг трудоустройства по завершению обучения в образовательных организациях. Подобные

метрики учитывались и ранее, например, в рейтингах «Три миссии университета», однако их закрепление на государственном уровне существенно повышает ответственность вузов за карьерные результаты выпускников и стимулирует интеграцию карьерного развития в образовательные траектории. В этой связи университеты могут быть заинтересованы в поддержке карьерной проактивности студентов, под которой понимаются упреждающие решения и действия, принимаемые соискателями в отношении их собственной карьеры (Бордунос, Кошелева, 2023). Но в связи с этим возникает вопрос: как карьерная проактивность соотносится с академической успеваемостью — ключевым индикатором качества обучения?

Ответ на этот вопрос требует разграничения двух смежных феноменов: профессионального самоопределения (выбор профессии) и профессиональной идентичности (осознание и формирование образа себя как будущего специалиста). Согласно периодизации Е.А. Климова, профессиональное самоопределение как осознанный выбор профессии завершается в подростковом возрасте, реализуясь у абитуриентов через поступление в вуз на определенную программу обучения. Студенты первого курса бакалавриата (18—19 лет) находятся на следующей стадии — профессионального обучения, где центральной задачей становится уже не выбор профессии, а формирование профессиональной идентичности и освоение компетенций будущего специалиста (Климов, 2010). Аналогичную позицию занимает Д.Б. Эльконин, отмечая, что к моменту поступления в вуз завершается период ранней юности с новообразованием «профессиональное самоопределение», а первый курс относится к юношескому возрасту (18—21 год), где ведущей деятельностью выступает профессиональное обучение (Эльконин, 1971). Таким образом, карьерную проактивность первокурсников можно было бы рассматривать не столько как инструмент самоопределения, сколько как ресурс формирования профессиональной идентичности. По Э.Г. Эриксону стадия до поступления в вуз (подростковый возраст) связана с завершением формирования базовой идентичности, включающей профессиональный компонент, иначе возникает кризис ролевой диффузии. Первокурсники уже выбирают среду, которая становится контекстом для реализации, не формирования идентичности (Эриксон, 1996; Capps, 2004).

Вместе с тем исследователи подчеркивают гибкость предложенных границ, указывая на то, что профессиональное самоопределение — непрерывный процесс. Несмотря на уже сделанный выбор карьерного пути, студенты в любой момент могут решить сменить карьерную траекторию (Зеер, 2008). И в таком случае карьерная проактивность может способствовать успешной интеграции в профессиональное сообщество, укреплению убежденности о корректности выбора профессии. Среди выпускников вузов 2021—2023 гг. по профессии работают 74,5%, в то время как среди выпускников техникумов — 55,8%, что частично можно объяснить более ранним выбором профессии последними на фоне незавершенного этапа формирования базовой идентичности (Бондаренко и др, 2026).

Специфика бизнес-образования в отличие от узкоспециализированных направлений подготовки (медицина, педагогика, инженерное дело) заключается в выборе студентами широкой профессиональной сферы, но не конкретной профессии: предпринимательство, корпоративное управление, консалтинг, технологии, финансовый сектор и др. Если студенты первого курса, например, педагогических вузов могут уже интегрироваться в сообщество педагогов (Зеер, Хадыко, 2025), абитуриент бизнес-школы выбирает широкое поле возможностей, и предпочтение конкретной карьерной роли он может совершать в процессе

всего периода обучения, что потенциально усиливает диффузию ролей, затягивая переход от профессионального самоопределения к профессиональной идентичности.

Отмечается положительная связь между наличием практики и академической успеваемостью студентов, что при этом становится выше с годом обучения (Reddy, Moores, 2012). Студенты первого курса бакалавриата оказываются в более уязвимой позиции. Теория сохранения ресурсов С. Хобфолла позволяет предположить, что студенты будут стремиться сохранять и приумножать ценные ресурсы (Иванова, 2013). Карьерная проактивность требует значительных энергетических и временных затрат для поиска стажировок, подготовки к собеседованиям, совладания со стрессом от отказов. Если затраты не компенсируются или не приводят к приросту ресурсов (например, к ясности карьерных целей), возникает ресурсный дефицит, который может негативно сказываться на академической успеваемости. Однако при благоприятных условиях карьерная проактивность может генерировать ресурсы (рост самоэффективности, снижение тревоги о будущем), которые затем инвестируются в академическую успеваемость.

Цель настоящего исследования заключается в изучении взаимосвязи между карьерной проактивностью и академической успеваемостью студентов первого курса бизнес-школы. Карьерная проактивность и академическая успеваемость становятся интегративными показателями успешности студента в процессе обучения, и университетам важно достичь согласованности этих порой разнонаправленных векторов интересов (Tymon, Batistic, 2016). Вместе с тем в первый год обучения возможен конфликт между академическими и карьерными задачами из-за ограниченности когнитивных и временных ресурсов и незавершенности стадии профессионального самоопределения. В связи с этим ***гипотеза*** о положительной связи карьерной проактивности и успеваемости требует эмпирической проверки с учетом дополнительных факторов, которые также влияют на базовую идентичность студента, как страна проживания, и на распределение ресурсов между учебной и карьерной сферами, как форма финансирования обучения.

Материалы и методы

Участники исследования. В исследовании приняли участие студенты первого курса бакалавриата одной бизнес-школы. Опросник был предложен для заполнения каждому студенту, однако для анализа были выбраны ответы только от 186 студентов, которые соответствовали целям исследования и требованиям к полноте предоставленных данных. Так, рассматривались только те студенты, которые вовремя приступили к обучению (в сентябре) и успешно завершили первый год обучения, перейдя на второй. Дополнительными критериями выступили: обучение на русском языке, полнота представленных ответов на ключевые для тестирования гипотез вопросы о карьерной проактивности и демографических данных. Выборка покрывает 58,68% общей совокупности представителей, соответствующих данным критериям. В сборе ответов участвовали 4 преподавателя, ответы принимались в период с сентября по ноябрь 2024 года в цифровом формате и дополнялись в октябре 2025 года академическими результатами за первый учебный год с учетом всех пересдач. Для последующего научного анализа данные отбирались только после исключения любой персональной идентификации.

Средний возраст участников составил 18,28 лет (SD = 0,727). В когорте преобладали: респонденты женского пола (67%); студенты, обучающиеся на бюджетной основе (55%); граждане Российской Федерации (81%), в частности из Санкт-Петербурга (34%). При этом в выборке представлены респонденты из всех федеральных округов РФ. Среди других стран указывались Республика Беларусь, Азербайджан, Казахстан, Узбекистан.

Академическая успеваемость выборки по результатам первых двух сессий характеризуется средним баллом 3,78 (SD = 0,620; диапазон 2,38—5) при относительно симметричном распределении, что указывает на отсутствие смещения в сторону высоких или низких оценок. Среди респондентов 14,5% отличников (чей средний балл за обе сессии равен или превышает 4,5). Чуть более половины респондентов обучаются на бюджетной основе (55%), причем распределение по форме финансирования близко к равномерному. Пропуски занятий редки: среднее число неявок составляет 0,14 (SD = 0,444), большинство студентов не пропускает занятий вовсе, тогда как небольшая часть делает это систематически. Академические долги демонстрируют схожую картину: при среднем значении 2,30 (SD = 2,967) и диапазоне от 0 до 15 выражена значительная неоднородность внутри выборки: у большинства студентов долгов нет или их количество невелико, тогда как у части накоплено существенное количество незачетов.

Инструментарий исследования. Для измерения карьерной проактивности использовалось два инструмента. «Шкала карьерно-адаптационных способностей» (Career Adaptability Scale) М. Савикаса и Э. Порфели (CAAS) позволила измерить диспозиционные характеристики респондентов (Кондратюк, Бурмистрова-Савенкова, Моросанова, 2021). Адаптированная шкала «Карьерная вовлеченность» (Career Engagement Scale) А. Хирши и др. (CES) показала поведенческие предпочтения (Волкова, Бордунос, Чикер, 2026).

Шкала CAAS включает 24 пункта, объединенных в четыре субшкалы по 6 пунктов в каждой: 1) заинтересованность (concern) — способность размышлять о профессиональном будущем и планировать карьеру; 2) контроль (control) — самостоятельность в принятии карьерных решений и ответственность за профессиональное развитие; 3) любознательность (curiosity) — исследовательское поведение и изучение возможностей профессиональной среды; 4) уверенность (confidence) — эффективность в решении карьерных проблем и преодолении трудностей. Участники оценивали каждое утверждение по 5-балльной шкале Лайкерта от 1 («совсем не характерно») до 5 («очень характерно») (рис.1).

▲ **Заинтересованность / Concern**	
Среднее / Mean	**3,60**
Станд. откл. / Std. dev.	**0,698**
Диапазон / Range	**2,33 — 5,00**

■ **Контроль / Control**	
Среднее / Mean	**4,14**
Станд. откл. / Std. dev.	**0,590**
Диапазон / Range	**2,67 — 5,00**

● **Любознательность / Curiosity**	
Среднее / Mean	**3,97**

◆ **Уверенность / Confidence**	
Среднее / Mean	**4,00**

Станд. откл. / Std. dev.	**0,654**
Диапазон / Range	**2,33 — 5,00**

Станд. откл. / Std. dev.	**0,698**
Диапазон / Range	**2,50 — 5,00**

Рис. 1. Описательные статистики для факторов CAAS
Fig. 1. Descriptive statistics for CAAS factors

Факторная структура шкалы была подтверждена в соответствующих исследованиях (Maggiori, Rossier, Savickas, 2017; Savickas, Porfeli, 2012). Внутренняя согласованность субшкал в рамках собранных в настоящем исследовании данных также продемонстрировала приемлемые значения: заинтересованность ($\alpha = 0{,}785$), контроль ($\alpha = 0{,}676$), любознательность ($\alpha = 0{,}733$), уверенность ($\alpha = 0{,}809$). Соответствующие значения альфа Кронбаха в диапазоне от 0,6 до 0,8 считаются приемлемыми для такой выборки, указывая на внутреннюю согласованность измерительных элементов в каждой субшкале. Все корреляции между факторами значимы на уровне $p < 0{,}01$, варьируются от умеренных (0,338) до сильных (0,680), что также подтверждает надежность и внутреннюю согласованность субшкал CAAS в изучаемой выборке. Любознательность и уверенность демонстрируют самую высокую положительную корреляцию (0,680***), указывая на то, что глубокое изучение профессиональных возможностей тесно связано с уверенностью в своих действиях и решениях, что согласуется с теорией сохранения ресурсов. Средние значения варьируются от 3,60 (заинтересованность) до 4,14 (контроль), что соответствует положительному восприятию и проявлению карьерной адаптивности респондентами. Самые высокие средние значения показали факторы «контроль» (4,14) и «уверенность» (4,00).

Адаптированная версия шкалы CE включает 9 пунктов, разделенных на три субшкалы: 1) планирование (planning) — активное планирование карьерного пути и постановка профессиональных целей; 2) развитие навыков (skills) — целенаправленное развитие профессиональных компетенций; 3) нетворкинг (network) — построение и поддержание профессиональных связей. Оценка также производилась по 5-балльной шкале Лайкерта (рис. 2).

◇ **Планирование / Planning**	
Среднее / Mean	**3,68**
Станд. откл. / Std. dev.	**0,949**
Диапазон / Range	**1,00 — 5,00**

◆ **Навыки / Skills**	
Среднее / Mean	**4,09**
Станд. откл. / Std. dev.	**0,804**
Диапазон / Range	**1,67 — 5,00**

◉ **Нетворкинг / Networking**	
Среднее / Mean	**4,13**
Станд. откл. / Std. dev.	**0,881**
Диапазон / Range	**1,33 — 5,00**

Рис. 2. Описательные статистики для факторов CE

Fig. 2. Descriptive statistics for CE factors

Трехфакторная структура для выборки настоящего исследования была подтверждена факторным анализом. Показатели внутренней согласованности соответствуют установленному стандарту: планирование (α = 0,869), развитие навыков (α = 0,747), нетворкинг (α = 0,853). Значения альфа Кронбаха и корреляций также подчеркивают внутреннюю согласованность субшкал.

Вместе с тем мы провели корреляционный анализ между показателями CE, CAAS и фактическим участием студентов в организационном комитете карьерных мероприятий университета (табл. 1). Результаты показывают, что CAAS и CE представляют собой взаимосвязанные, но концептуально различимые конструкты, тогда как участие в карьерных инициативах университета не коррелирует ни с одним из факторов.

Таблица 1 / Table 1

Результаты корреляции между CE, CAAS, участием в карьерных инициативах
Correlation analysis between CE, CAAS, involvement in career activities

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Активность / Active	1,000							
2. Заинтересованность / Concern	−0,020	1,000						
3. Контроль / Control	0,066	**0,315****	1,000					
4. Любознательность / Curiosity	0,111	**0,520****	**0,533****	1,000				
5. Уверенность / Confidence	0,089	**0,492****	**0,582****	**0,677****	1,000			
6. Планирование / Planning	0,094	**0,565****	**0,224****	**0,333****	**0,294****	1,000		
7. Навыки / Skills	0,113	**0,313****	**0,209****	**0,363****	**0,391****	**0,409****	1,000	
8. Нетворкинг / Networking	0,102	**0,244****	**0,199****	**0,220****	**0,285****	**0,295****	**0,300****	1,000

Примечание: «**» — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).
Note: «**» — correlation is significant at the 0.01 level (two-sided).

Методы анализа. Наблюдения анализировались при помощи описательной статистики, корреляционного анализа, однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), теста Уилкоксона и t-критерия для изучения различий между группами, а также иерархического регрессионного анализа для тестирования гипотезы о зависимости между карьерной проактивностью и академической успеваемостью студентов первого курса бизнес-школы. Статистическая значимость устанавливалась на уровне $p < 0,05$. При построении регрессии использовались стандартизированные показатели.

Результаты

Связь между демографическими факторами и карьерной проактивностью

На первом шаге анализировалась корреляционная связь между демографическими факторами и карьерной проактивностью студентов с применением коэффициента Спирмена. Для триангуляции применительно к бинарным переменным также рассчитывались t-test и ANOVA (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Результаты корреляции между CE, CAAS и демографическими факторами
Correlation analysis between CE, CAAS and demographic factors

	Возраст / Age	Пол / Sex	Россия / Russia	Санкт-Петербург / St. Petersburg	Группа / Group
Карьерная адаптивность / Career Adaptability (CAAS)					
Заинтересованность / Concern	0,069	0,120	0,021	0,015	**−0,196****
Контроль / Control	0,108	**0,188***	−0,127	−0,023	−0,035
Любознательность / Curiosity	0,047	0,110	−0,093	−0,037	−0,091
Уверенность / Confidence	0,069	0,058	**−0,189***	−0,054	**−0,145***
Проактивное карьерное поведение / Career Engagement (CE)					
Планирование / Planning	0,053	**0,163***	0,014	0,100	−0,059
Навыки / Skills	0,038	0,040	0,080	0,051	0,046
Нетворкинг / Networking	0,047	0,007	−0,003	0,062	−0,094

Примечание: «*» — корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя); «**» — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).
Note: «*» — correlation is significant at the 0.05 level (two-sided); «**» — correlation is significant at the 0.01 level (two-sided).

Результаты корреляции показали, что респонденты мужского пола показывают статистически значимо более высокий уровень **контроля** над карьерными решениями (0,188*; t = 2,723; df = 184; p = 0,007) и более высокий уровень карьерного **планирования** (0,163*), что может отражать социально предустановленные различия в карьерном самовосприятии, обусловленные полом.

Группа оказалась важной для оценки **заинтересованности** (–0,196**; t = –3,011; df = 125,89; p = 0,003) и **уверенности** (0,145***)**, что может указывать на различия в академической среде или влияние когорты на индивидуума.

Студенты из России показывают несколько меньшую **уверенность** в карьерных решениях (–0,145*; t = –2,672; df = 184; p = 0,008).

Остальные факторы оказались незначимыми. И в целом, несмотря на значимость отдельных переменных, демографические детерминанты показывают слабые связи. Результаты указывают на то, что карьерная адаптивность и вовлеченность на первом курсе в большей степени определяются личностными и ситуационными факторами, чем базовыми демографическими характеристиками.

Связь между карьерной проактивностью и академическими факторами

На втором шаге анализировалась связь между карьерной проактивностью студентов и академическими факторами (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Результаты корреляции между CE, CAAS и академическими факторами
Correlation analysis between CE, CAAS and academic factors

	Бюджет / Budget	**Ср. балл / Avg. Score**	**Неявки / Absences**	**Незачеты / Failures**
Заинтересованность / Concern	**–0,162***	–0,136	0,045	0,110
Контроль / Control	0,019	–0,046	–0,020	0,013
Любознательность / Curiosity	–0,120	–0,109	–0,078	0,113
Уверенность / Confidence	–0,047	–0,076	–0,036	0,049
Планирование / Planning	–0,079	–0,089	0,083	0,106
Навыки / Skills	–0,083	0,012	0,001	–0,026

	Бюджет / Budget	Ср. балл / Avg. Score	Неявки / Absences	Незачеты / Failures
Нетворкинг / Networking	–0,083	–0,004	0,082	0,017

Примечание: «*» — корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя).
Note: «*» — correlation is significant at the 0,05 level (two-sided).

Студенты, обучающиеся на коммерческой основе, демонстрируют статистически значимо более высокий уровень заинтересованности в карьере (–0,162**; t = –2,360; df = 184; p = 0,019). Это может отражать различия в карьерных установках или доступности ресурсов для карьерного развития. Например, обеспеченность бюджетным местом снижает тревожность относительно будущего трудоустройства, поскольку успешное прохождение конкурсного отбора создает определенные ожидания гарантий профессиональной востребованности и отсутствие настолько резкой необходимости в выходе на рынок труда в ближайшем будущем. Корреляция с остальными факторами оказалась статистически незначимой.

Детерминанты академической успеваемости

На третьем шаге для проверки гипотезы исследования проводился иерархический регрессионный анализ (табл. 4). В роли зависимой переменной выступает показатель академической успеваемости, измеряемый как средний балл по результатам первых двух сессий.

Таблица 4 / Table 4

Результаты иерархического регрессионного анализа, y — академическая успеваемость
Results of hierarchical regression analysis, y — academic performance

Переменная / Variable	Модель 1 / Model 1			Модель 2 / Model 2		
	β	t	p	β	t	P
Возраст / Age	–0,059	–1,180	0,240	–0,058	–1,131	0,260
Пол / Gender	–0,140	–1,846	0,067	–0,131	–1,662	0,099
Бюджет / State-funded	0,248	3,126	**0,002**	0,236	2,896	**0,004**
Россия / Russia	0,060	0,629	0,530	0,054	0,538	0,592
Количество оценок / Number of grades	–0,275	–9,411	**0,000**	–0,277	–9,274	**0,000**
Заинтересованность / Concern				–0,070	–1,408	0,161
Контроль / Control				–0,007	–0,157	0,876

Любознательность / Curiosity				0,027	0,522	0,602
Уверенность / Confidence				–0,012	–0,217	0,828
Планирование / Planning				0,022	0,490	0,624
Навыки / Skills				0,012	0,274	0,785
Нетворкинг / Networking				0,034	0,883	0,378

Обе модели статистически значимы ($F_1 = 28{,}33$, $p < 0{,}001$; $F_2 = 11{,}80$, $p < 0{,}001$), однако изменения модели после добавления переменных карьерной проактивности статистически незначимы. Наиболее весомым предиктором выступает переменная «Количество оценок», измеряемая как суммарное число накопленных оценок за оба семестра, включая пересдачи, демонстрирующая значимую отрицательную связь со средним баллом. «Статус обучения на бюджетной основе» также показал статистически значимую положительную связь.

Обсуждение результатов

Мотивация настоящего исследования связана с поддержкой студентов первого курса бизнес-школы в успешном завершении прохождения стадии профессионального самоопределения: помочь им укрепиться в выборе профессии и перейти к формированию профессиональной идентичности. Теория сохранения ресурсов предполагает, что на первом курсе показатели карьерной проактивности могут вступать в противоречие с академической успеваемостью студентов. Результаты настоящего исследования данную гипотезу не подтверждают. Как диспозиционные характеристики, так и поведенческие предпочтения студентов, связанные с карьерой, проявляются независимо от оценок студентов на первом курсе высшей школы.

При этом удалось выявить высокий воспринимаемый уровень карьерной проактивности студентов: респонденты отметили показатели карьерной адаптивности и вовлеченности выше среднего уровня по всем измеряемым параметрам. Из проанализированных демографических факторов наиболее значимую связь с карьерной проактивностью показывают пол, страна и группа, а также обучение на коммерческой основе.

Отсутствие связи между показателями карьерной проактивности и академической успеваемости может отражать специфику адаптационного периода первого курса. Студенты на данном этапе могут быть сосредоточены на академической адаптации, в то время как карьерные установки еще не интегрированы в их учебную мотивацию. Это согласуется с теориями развития студентов, предполагающими поэтапное формирование профессиональной идентичности. Специфика бизнес-образования может создавать особые условия, при которых академические и профессиональные компетенции развиваются относительно независимо на начальных этапах обучения.

Форма обучения (бюджетная или коммерческая) оказывает разнонаправленное действие на обе группы показателей: «бюджетники» лучше учатся, но в меньшей степени демонстрируют проактивность карьерного поведения. Полученные результаты могут отражать различия в карьерных установках и доступности ресурсов для карьерного развития. Например,

обеспеченность бюджетным местом снижает тревожность относительно будущего трудоустройства, поскольку успешное прохождение конкурсного отбора создает определенные ожидания гарантий профессиональной востребованности. Не менее важной причиной могут быть особенности ситуативной мотивации к получению высоких оценок: «бюджетники» в качестве вознаграждения получают стипендию, в то время как «платники» на это рассчитывать не могут. По этой причине их способы «самовыражения» в учебе имеют особый характер. Можно предположить, что взаимосвязь особенностей профессионального самоопределения и пола отражает более высокий уровень проактивности, уверенности и самоконтроля мужчин в целом, что связано со спецификой существующих социально-культурных регламентов карьерного поведения женщин и мужчин. Связь со страной и группой наводит на мысль о возможном влиянии социальных и этнокультурных особенностей, отражающемся в системах образования. На важность фактора, связанного с культурой обучения, ее внутренними ценностями, указывает и взаимосвязь с членством в определенных группах обучения. Возможно, что та культура, которая существует в группе, побуждает студентов по-разному относиться к выбору способов профессионального развития.

Заключение

Результаты исследования вносят вклад в понимание границ применимости концепции карьерной адаптивности и карьерной вовлеченности. Данные указывают на то, что влияние профессионализации может быть опосредовано контекстуальными факторами и более длительным этапом профессионального развития. Кроме этого, исследование поддерживает многофакторные модели академической успеваемости, подчеркивая доминирование структурных (бюджетная или коммерческая основа обучения) и социально-демографических факторов над карьерными на начальных этапах обучения. Практический вклад исследование вносит в карьерную поддержку студентов. Исследование показывает, что программы карьерного развития должны учитывать специфику адаптационного периода первого курса. Социально-обусловленные различия в проявлении аспектов профессионализации требуют дифференцированных консультационных стратегий.

Полученные в исследовании результаты имеют практическую значимость для организации процесса подготовки студентов-менеджеров и оценки их достижений на пути профессионального становления. Они подчеркивают необходимость расширение «внеаудиторной» активности, которая мотивировала бы молодых людей к дальнейшему профессиональному развитию. К внеучебной активности студентов, позволяющей развивать профессиональные качества и навыки, можно отнести участие в студенческом совете, в организации творческих мероприятий и студенческих конференций, в программах менторства, в финансовых и кейс клубах и т. д. Участие в подобных мероприятиях влияет на формирование карьеры, однако нужно убедиться, что оно не сказывается негативно на академической успеваемости. Данное предположение может лечь в основу дальнейших исследований.

Действенное погружение в профессию на первом курсе оказывает своего рода «профилактическое» влияние, предотвращая остроту кризисов самоопределения в случае ролевой диффузии (Эриксон, 1996; Capps, 2004). Более того, полученные данные наводят на мысль о необходимости расширения показателей оценки эффективности профессионального

обучения. Академическая успеваемость отражает «знаниевый» уровень развития, не характеризуя в полной мере степень развития поведенческих компетенций.

Ограничения. Ограниченность выборки студентами одной бизнес-школы снижает внешнюю валидность результатов и возможность обобщения на другие университеты. Временные рамки исследования (один год) могут не отражать долгосрочные эффекты профессионализации. Операционализация академической успеваемости через средний балл за две сессии может не охватывать все аспекты учебных достижений. Выводы исследования сделаны на основе количественных методов исследования, качественные методы позволили бы получить более полную картину причин выявленных взаимосвязей. Перспектива развития исследования видится в проведении лонгитюдных наблюдений на разных этапах профессионального самоопределения студентов, выступавших в роли респондентов, вплоть до завершения обучения в бизнес-школе и выхода на рынок труда.

Limitations. The limitation of the sample to students from a single business school reduces the external validity of the results and the possibility of generalizing them to other universities. The time frame of the study (one year) may not reflect the long-term effects of professionalization. The operationalization of academic performance through the average grade over two sessions may not cover all aspects of academic achievement. The study's conclusions are based on quantitative research methods; qualitative methods would have provided a more complete picture of the reasons behind the identified relationships. The prospect for further development of the research lies in conducting longitudinal observations at various stages of students' professional self-determination — with the students acting as respondents — right up to the completion of their studies at the business school and their entry into the labour market.

Список источников / References

1. Бондаренко, Н.В., Варламова, Т.А., Гохберг, Л.М., Зорина, О.А., Озерова, О.К., Портнягина, О.Н., Шугаль, Н.Б. (2026). *Индикаторы образования: 2026.* М.: НИУ ВШЭ. URL: https://issek.hse.ru/news/1125008549.html (дата обращения: 21.01.2026).
   Bondarenko, N.V., Varlamova, T.A., Gokhberg, L.M., Zorina, O.A., Ozerova, O.K., Portnyagina, O.N., Shugal, N.B. (2026). *Indicators of Education: 2026.* Moscow: HSE University. (In Russ.). URL: https://issek.hse.ru/news/1125008549.html (viewed: 21.01.2026).
2. Бордунос, А.К., Кошелева, С.В. (2023). Проактивное карьерное поведение в менеджменте: систематический обзор литературы. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент, 22*(4), 447—475. http://doi.org/10.21638/11701/spbu08.2023.401
   Bordunos, A.K., Kosheleva, S.V. (2023). Proactive career behavior in management: A systematic review. *Vestnik of Saint Petersburg University. Management, 22*(4), 447—475. (In Russ.). http://doi.org/10.21638/11701/spbu08.2023.401
3. Волкова, Н.В., Бордунос, А.К., Чикер, В.А. (2026). Адаптация методики диагностики развития карьеры: шкала «Карьерная вовлеченность». *Социальная психология и общество, 17*(1), 146—165. https://doi.org/10.17759/sps.2026170109
   Volkova, N.V., Bordunos, A.K., Chiker, V.A. (2026). Adaptation of a career development

diagnostic tool: The “Career Engagement” scale. *Social Psychology and Society, 17*(1), 146—165. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/sps.2026170109

4. Зеер, Э.Ф. (2008). Психология профессий. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qxvfvn (дата обращения: 21.01.2026).
   Zeer, E.F. (2008). Psychology of Professions. Moscow: Academic Project; Yekaterinburg: Delovaya Kniga. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qxvfvn (viewed: 21.01.2026).
5. Зеер, Э.Ф., Хадыко, А.С. (2025). Влияние личностных факторов на профессиональную идентичность студентов педагогического вуза. *Профессиональное образование и рынок труда, 13*(3), 165—180. https://doi.org/10.52944/PORT.2025.62.3.011
   Zeer, E. F., & Khadyko, A. S. (2025). Influence of personality factors on professional identity of pedagogical university students. *Professional Education and Labor Market, 13*(3), 165—180 (In Russ.). https://doi.org/10.52944/PORT.2025.62.3.011
6. Иванова, Т.Ю. (2013). Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса. Психология. *Журнал Высшей школы экономики, 10*(3), 119—135. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=shbfzd (дата обращения: 21.01.2026).
   Ivanova, T.Yu. (2013). Theory of conservation of resources as an explanatory model of stress emergence. Psychology. *Journal of the Higher School of Economics, 10*(3), 119—135. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=shbfzd (viewed: 21.01.2026).
7. Климов, Е.А. (2010). *Психология профессионального самоопределения.* М.: Академия. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qxywqx (дата обращения: 21.01.2026).
   Klimov, E.A. (2010). *Psychology of Professional Self-Determination.* Moscow: Academy. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qxywqx (viewed: 21.01.2026).
8. Кондратюк, Н.Г., Бурмистрова-Савенкова, А.В., Моросанова, В.И. (2021). Шкала карьерно-адаптационных способностей М. Савикаса и Э. Порфели: психометрические характеристики русскоязычной версии на выборке подростков. *Вестник Российского университета дружбы народов. Психология и педагогика, 18*(3), 555—575. http://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-3-555-575
   Kondratyuk, N.G., Burmistrova-Savenkova, A.V., Morosanova, V.I. (2021). The Career Adapt-Abilities Scale by M. Savickas and E. Porfeli: Psychometric characteristics of the Russian version in a sample of adolescents. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics, 18*(3), 555—575. (In Russ.). http://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-3-555-575
9. Эльконин, Д.Б. (1971). К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии,* (4), 6—20.
   Elkonin, D.B. (1971). On the problem of periodization of mental development in childhood. *Voprosy Psikhologii,* (4), 6—20. (In Russ.).
10. Эриксон, Э.Г. (1996). *Детство и общество.* СПб.: Ленато, АСТ, Фонд Университетская книга.

Erikson, E.G. (1996). *Childhood and Society.* St. Petersburg: Lenato, AST, University Book Foundation. (In Russ.).

11. Capps, D. (2004). The decades of life: Relocating Erikson's stages. *Pastoral Psychology, 53*(1), 3—32. https://doi.org/10.1023/B:PASP.0000039322.53775.2b
12. Maggiori, C., Rossier, J., Savickas, M.L. (2017). Career adapt-abilities scale—short form (CAAS-SF) construction and validation. *Journal of Career Assessment, 25*(2), 312—325. https://doi.org/10.1177/1069072714565856
13. Reddy, P., Moores, E. (2012). Placement year academic benefit revisited: Effects of demographics, prior achievement and degree programme. *Teaching in Higher Education, 17*(2), 153—165. https://doi.org/10.1080/13562517.2011.611873
14. Savickas, M.L., Porfeli, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 661—673. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011
15. Tymon, A., Batistic, S. (2016). Improved academic performance and enhanced employability? The potential double benefit of proactivity for business graduates. *Teaching in Higher Education, 21*(8), 915—932. https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1198761

Информация об авторах

Елена Кирилловна Завьялова, доктор психологических наук, профессор кафедры организационного поведения и управления персоналом, Высшая школа менеджмента, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6098-8335, e-mail: zavyalova@gsom.spbu.ru

Александра Константиновна Бордунос, старший преподаватель кафедры организационного поведения и управления персоналом, Высшая школа менеджмента, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0347-3180, e-mail: a.bordunos@gsom.spbu.ru

Виктория Сергеевна Цыбова, доцент кафедры организационного поведения и управления персоналом, научный руководитель основной образовательной программы высшего образования бакалавриата «Менеджмент», Высшая школа менеджмента, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3603-8815, e-mail: tsybova@gsom.spbu.ru

Information about the authors

Elena K. Zavyalova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Organizational Behavior and Personnel Management, Graduate School of Management, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6098-8335, e-mail: zavyalova@gsom.spbu.ru

Aleksandra K. Bordunos, Senior Lecturer, Department of Organizational Behavior and Personnel Management, Graduate School of Management, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg,

Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0347-3180, e-mail: a.bordunos@gsom.spbu.ru

Viktoriya S. Tsybova, Associate Professor of the Department of Organizational Behavior and Personnel Management, Academic Director of the main undergraduate program “Management”, Graduate School of Management, Saint Petersburg State University , Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3603-8815, e-mail: tsybova@gsom.spbu.ru

Вклад авторов

Завьялова Е.К. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Бордунос А.К. — применение статистических методов для анализа данных; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Цыбова В.С. — идеи исследования; сбор и анализ данных; написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Zavyalova E.K. —ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Bordunos A.K. — application of statistical methods for data analysis; data collection and analysis; visualization of research results.

Tsybova V.S. —ideas; data collection and analysis; writing and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Перед началом заполнения опросников участники были проинформированы о структуре опросника и целях исследования. Заполнение опросника рассматривалось как получение информированного согласия на участие в исследовании. Респонденты могли пропустить любой вопрос без каких-либо академических последствий. Для научного анализа данные отбирались только после исключения любой персональной идентификации.

Завьялова Е.К., Бордунос А.К., Цыбова В.С. (2026) Профессиональное самоопределение и академическая успеваемость студентов первого курса бизнес-школы *Вестник практической психологии образования, 23*(3), 239—255.

Zavyalova E.K., Bordunos A.K., Tsybova V.S. (2026) Professional self-determination and academic performance of first-year business school students *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3), 239—255.

Ethics statement

Prior to questionnaire administration, all participants received information about the survey structure, research objectives, data processing procedures. Completion of the questionnaire was considered as providing implied informed consent for participation in the study. Participants could skip any question or discontinue participation at any time without academic penalty or impact on their educational outcomes. For research purposes, data were included in the analysis only after complete anonymization: all personally identifiable information was removed at the data collection stage, and analysis was conducted exclusively on aggregated, de-identified datasets.

Поступила в редакцию 15.02.2026
Поступила после рецензирования 25.03.2026
Принята к публикации 07.04.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2026.02.15
Revised 2026.03.25
Accepted 2026.04.07
Published 2026.09.30

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 256–273.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230312
ISSN 2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 256–273.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230312
ISSN 2658-3100 (online)

РАЗВИТИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРАКТИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ | DEVELOPMENT OF REGIONAL PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN EDUCATION AND THE SOCIAL SPHERE

Научная статья | Original paper

Взаимосвязь агрессивности младших подростков со стратегиями поведения в конфликте

С.В. Кучеренко[1,2]✉, **Е.В. Переверзева**[3]
[1] Херсонский государственный педагогический университет, Херсон, Российская Федерация
[2] Ялтинская средняя школа № 8 имени Героя России Д.М. Гребёнкина, Ялта, Российская Федерация
[3] Школа-коллегиум имени Семёна Ефремовича Иванова, Алушта, Российская Федерация
✉ kucherenko_sv26@list.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Агрессивность является одним из предикторов активных стратегий поведения в конфликте, поэтому часто связана с общим неблагополучием обучающихся. Теоретической основой исследования послужили когнитивно-бихевиоральный подход к возникновению агрессивности и теория синдрома авторитарного самоутверждения А.Л. Венгера, которые учитывают стиль воспитания в семье, отношения в классе, а также в более широком социальном контексте. **Цель.** Выявить взаимосвязь агрессивности обучающихся младшего подросткового возраста с их стратегиями поведения в конфликте. **Гипотеза**. Агрессивность подростков взаимосвязана с активными способами поведения в конфликте: соперничеством и сотрудничеством, произвольной регуляцией поведения. **Методы и материалы.** Выборку составили 120 человек: 60 обучающихся 5—6-х классов МОУ «Школа-коллегиум имени Семёна Ефремовича Иванова» в возрасте 11—12 лет (23 девочки и 37 мальчиков) и 60 их родителей (43 матери и 17 отцов). Использовались методики: опросник К. Томаса — Р. Килманна «Стиль поведения в конфликте» в адаптации Н.В. Гришиной; опросник измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки в адаптации А.А. Хван, Ю.А. Зайцева, Ю.А. Кузнецовой; «Шкала для изучения произвольной регуляции у подростков» (Т.О. Риппинен, Е.Р. Слободская, Н.Б. Семенова, Л.В. Лаптева, О.С. Корниенко, Н.А. Федорова). **Результаты.** Установлено, что общие показатели регуляции активности и произвольной

© Кучеренко С.В., Переверзева Е.В., 2026

CC-BY-NC

регуляции поведения подростков непосредственно не связаны с их агрессивностью. Выявлены значимые положительные взаимосвязи физической и косвенной агрессивности со стратегией сотрудничества, а также косвенной агрессивности — со стратегией соперничества. При этом стратегии соперничества и компромисса в структуре поведенческих факторов противоположны стратегиям избегания и приспособления. **Выводы.** Младшие подростки с выраженными показателями физической и косвенной агрессивности чаще склонны использовать активные стратегии поведения в конфликте (сотрудничество и соперничество) и реже выбирают пассивные стратегии (приспособление и избегание).

Ключевые слова: младшие подростки, конфликтное поведение, стратегия поведения в конфликте, агрессия, агрессивность, враждебность, конфликт, образовательное учреждение

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/287

Для цитирования: Кучеренко, С.В., Переверзева, Е.В. (2026). Взаимосвязь агрессивности младших подростков со стратегиями поведения в конфликте. *Вестник практической психологии образования, 23*(3), 256—273. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230312

The relationship between aggressiveness in younger adolescents and conflict resolution strategies

S.V. Kucherenko[1,2]✉, **E.V. Pereverzeva**[3]
[1] Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russian Federation
[2] Yalta Secondary School № 8 named after Hero of Russia D.M. Grebyonkin, Yalta, Russian Federation
[3] School-Collegium named after S.E. Ivanov, Alushta, Russian Federation
✉ kucherenko_sv26@list.ru

Abstract

Context and relevance. Aggressiveness is one of the predictors of active conflict behavior strategies and is therefore frequently linked to the overall difficulties faced by students. The theoretical foundation of the study is based on the cognitive-behavioral approach to aggression and A.L. Wenger's theory of authoritarian self-affirmation syndrome, which consider family upbringing styles, classroom relationships, and broader social contexts. **Objective.** To identify the relationship between aggressiveness in early adolescent students and their conflict behavior strategies. **Hypothesis.** Adolescent aggressiveness is interrelated with active conflict behavior strategies (specifically, competition and cooperation) and with voluntary behavior regulation. **Methods and materials.** The sample consisted of 120 individuals, including 60 students of grades 5—6 from the School-Collegium named

after Semyon Efremovich Ivanov, aged 11—12 years (23 girls and 37 boys), and 60 of their parents (43 mothers and 17 fathers). Research methods included the "Style of behavior in conflict" questionnaire by K. Thomas and R. Kilmann (adapted by N.V. Grishina); the "Measuring aggressive and hostile reactions" questionnaire by A. Buss and A. Durkee (adapted by A.A. Khvan, Yu.A. Zaitsev, and Yu.A. Kuznetsova); and the "Scale for studying voluntary regulation in adolescents" (T.O. Rippinen, E.R. Slobodskaya, N.B. Semenova, L.V. Lapteva, O.S. Kornienko, and N.A. Fedorova). **Results.** The findings indicated that overall indicators of activity regulation and voluntary behavior regulation in adolescents are not directly associated with their aggressiveness. Significant positive relationships were found between physical and indirect aggressiveness and the cooperation strategy, as well as between indirect aggressiveness and the competition strategy. Concurrently, the strategies of competition and compromise within the structure of behavioral factors are opposite to the strategies of avoidance and accommodation. **Conclusions.** Early adolescents with high levels of physical and indirect aggressiveness are more likely to use active conflict behavior strategies (cooperation and competition) and less frequently choose passive strategies (accommodation and avoidance).

Keywords: early adolescents, conflict behavior, conflict resolution strategies, aggression, aggressiveness, hostility, conflict, educational institution

Supplemental data. Datasets available from https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/287

For citation: Kucherenko, S.V., Pereverzeva, E.V. (2026). The relationship between aggressiveness in younger adolescents and conflict resolution strategies. *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3), 256—273. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2026230312

Введение

Изучение проблемы контроля, сдерживания и предотвращения агрессии в подростковом возрасте на сегодняшний день является одной из актуальных задач современной психологии развития. Интерес к данной возрастной группе педагогов и психологов обусловлен рядом причин, среди которых — нормализация поведения обучающихся общеобразовательных организаций младшего подросткового возраста со склонностью к агрессивному и конфликтному поведению. Согласно статистическим данным, выраженность агрессии среди подростков продолжает расти (Долгова, Иванова, Банщикова, 2015; Реан, 2018; Morgan, 2005), что ставит перед обществом задачу выявления причин и механизмов, стоящих за этим явлением.

Понятие агрессивности охватывает широкий спектр вариантов, включая импульсивное, враждебное и деструктивное поведение. Агрессивность увеличивает вероятность конфликтов (Коповой, 2005). В рамках психологического подхода, в отличие от философского, социологического и экономического, исследуются индивидуальные характеристики подростков, которые влияют на выраженность их конфликтного поведения. В рассмотрении А.А. Реана агрессивность — это «готовность индивида использовать активные физические и

психологические воздействия в отношении другого индивида, а также процесс подготовки к восприятию и сопротивлению к проявлениям аналогичного поведения» (Реан, 2018, с. 4).

В научной литературе существует большое количество подходов к агрессивному поведению, среди которых можно выделить: психоаналитический, эволюционный, когнитивно-бихевиоральный, фрустрационный. Эволюционист К. Лоренц рассматривает агрессивное поведение и агрессивность как врожденные качества человека, основывающиеся на инстинкте самосохранения, который позволяет человеку сохранить себя, свои границы и свою территорию (Волков, 2025). Когнитивно-бихевиоральный подход, наоборот, представляет агрессивное поведение и агрессивность как явления, которые формируются в процессе жизни человека под влиянием окружения, воспитания и социальных контактов индивида, то есть подвержены корректировке. Фрустрационный подход, представителем которого является Д. Доллард, предполагает, что агрессивное поведение не автоматически возникает в организме человека, а представляет собой реакцию на фрустрацию: попытку преодолеть препятствие на пути к удовлетворению потребностей, достижению удовольствия и эмоционального равновесия (Хван, Зайцев, Кузнецова, 2006; Buss, Durkee, 1957). Таким образом, агрессивное поведение может являться вариантом нормы, тогда как агрессивность выступает как устойчивая черта личности.

Существенную роль в возникновении деструктивных проявлений играет стиль семейного воспитания. В статье Т.Г. Румянцевой обращается внимание на тесную связь между родительскими действиями и проявлениями детской враждебности (Румянцева, 1992), что согласуется также с другими исследованиями (Shulman et al., 2006). А.Л. Венгер описывает синдром авторитарного самоутверждения, включающий высокую агрессивность ребенка (подростка), его стремление лидировать, подчинять себе других сверстников и его высокую ригидность (Венгер, 2014). Существенную роль в возникновении синдрома играет использование родителями физических наказаний или психологического давления в ответ на проявления агрессии или упрямства. Его важной особенностью является использование агрессивных форм воздействия на более слабых сверстников, однако по отношению к более сильным и старшим такой ребенок (подросток) проявляет уважение, выполняет их требования и в их присутствии соблюдает дисциплину; другими словами, он избирательно агрессивен.

Навыки эмоциональной и произвольной регуляции значимо влияют на проявления агрессии. Проведены исследования о влиянии навыков эмоциональной регуляции (Roberton et al., 2012) и условий окружающей среды (включая школы и сообщества) (DiClemente, Richards, 2022) на проявления агрессии среди подростков; результаты показывают, что неблагоприятные условия усугубляют агрессивность и конфликтность. Кроме того, специалисты связывают агрессию с недостаточным уровнем развития автономии в подростковом возрасте (Хломов и др., 2022).

В социальной ситуации развития младшего подростка крайне важны отношения со сверстниками, в том числе конфликтные ситуации с ними. Рассмотрим теоретические подходы к конфликтному поведению подростков. В философских теориях конфликта большая свобода подразумевает большую выраженность и распространенность конфликтов, тогда как в идеологии социализма существовал принцип единства, реализующийся через

бесконфликтное общение (Качалова, 1999). Теория управления конфликтами классифицирует стратегии поведения в конфликте, выделяя соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление (Kilmann, Thomas, 1977). Для успешного психического развития подростка важно научиться конструктивно разрешать конфликты, поскольку через них происходит развитие личности и сепарация от родителей. На этом подходе основаны программы медиации в школьной среде (Johnson, Johnson, 1996).

Социально-когнитивный подход главную роль в конфликтном поведении отводит социальному научению. В этом контексте исследователи рассматривают цели и стратегии решения конфликтов (Douglas, Orpinas, 2019), а также коммуникативные паттерны, когнитивные схемы интерпретации ситуаций, навыки общения подростков и их способность понимать позицию другого — в частности, в работе Т. Корнелиуса с соавторами (Cornelius, Shorey, Beebe, 2010) приводятся данные о том, что девочки чаще используют пассивные стратегии поведения в конфликте.

Социально-средовой подход к конфликтному поведению подростков сосредотачивает внимание на влиянии стиля родительского воспитания на формирование паттернов поведения подростка, роли социальных факторов (социально-экономический статус, школьный климат), особенностях конфликтного поведения в романтических отношениях подростков и важности профилактических программ, учитывающих социальный контекст (Shulman et al., 2006). Делается вывод о том, что стратегия компромисса снижает риск агрессивного поведения; кроме того, деструктивные паттерны соперничества и ухода коррелируют с эскалацией насилия в парных отношениях.

В статье «Community Violence in Early Adolescence: Assessing Coping Strategies for Reducing Delinquency and Aggression» рассматривается связь между воздействием насилия, импульсивностью и агрессией, а также подчеркивается роль префронтальной коры в регуляции поведения (DiClemente, Richards, 2022). Исследование анализирует влияние копинг-стратегий (проблемно-ориентированных, эмоционально-ориентированных и избегающих) на агрессию и делинквентность у подростков 11—14 лет, подвергающихся воздействию насилия в сообществе. Выявлено, что избегающие стратегии чаще снижают экстернализирующее поведение у мальчиков, тогда как для девочек критично использование любых стратегий (их отсутствие повышает риски). Подчеркивается роль гендерных различий: мальчики чаще демонстрируют физическую агрессию, а девочки — косвенную.

Нейробиологический подход анализирует биологические основы и механизмы конфликтного и агрессивного поведения. Исследования подростковой гиперчувствительности к социальному отвержению свидетельствуют о том, что нейробиологические особенности мозга подростков повышают их склонность к конфликтному поведению как защитной реакции (Blakemore, Choudhury, 2006).

А.Л. Цветкова в диссертации «Особенности поведения подростков, имеющих установки на конфликт» основывается на культурно-исторической теории Л.С. Выготского (роль социального контекста в развитии), концепции установки Д.Н. Узнадзе и А.Г. Асмолова, теории конфликтного поведения А.А. Реана, Л.И. Божович, Н.В. Гришиной (Цветкова, 2011). Исследуя деструктивные (67%) и адаптивные (33%) типы установок на конфликт, автор приходит к выводу, что первые связаны с агрессией и негативизмом, тогда как вторые

способствуют гибкости в выборе стратегий (сотрудничество, компромисс). В результатах исследования также выявлены гендерные различия: мальчики чаще используют соперничество (45% случаев), а девочки склонны к избеганию (38% случаев) или косвенной агрессии.

Таким образом, мы можем предположить, что соперничество в конфликтной ситуации и агрессивность младших подростков взаимосвязаны, поскольку неагрессивный подросток скорее предпочтет сотрудничество, компромисс или пассивные стили поведения в конфликте, в зависимости от важности предмета конфликта. Кроме того, в случае с синдромом авторитарного самоутверждения А.Л. Венгера высокая агрессивность подростка будет сопровождаться выраженной саморегуляцией, так как такой подросток стремится лидировать, подчинять себе других сверстников, а его модель поведения устойчива, ригидна и требует значительных умений и навыков саморегуляции.

Проблема исследования заключается в том, существуют ли различия в предпочтении стилей поведения в конфликте у агрессивных и малоагрессивных младших подростков, а также у подростков с высоким и низким уровнями саморегуляции. Поскольку, если они существуют, можно, воздействуя на агрессивность и (или) уровень саморегуляции, профилактировать конфликтное поведение младших подростков. **Целью исследования** выступает выявление характера взаимосвязи между стилями поведения в конфликте младших подростков, их агрессивностью и уровнем саморегуляции.

Материалы и методы

Выборка исследования. Исследование проводилось среди обучающихся МОУ «Школа-коллегиум имени Семёна Ефремовича Иванова». Выборку составили 120 человек: 60 обучающихся 5—6-х классов в возрасте 11—12 лет (23 девочки и 37 мальчиков) и 60 их родителей (43 матери и 17 отцов).

Методики исследования. Для оценки уровня агрессивности обучающихся младшего подросткового возраста использовался «Опросник измерения агрессивных и враждебных реакций» А. Басса и А. Дарки в адаптации А.А. Хван, Ю.А. Зайцева, Ю.А. Кузнецовой (Хван, Зайцев, Кузнецова, 2006; Buss, Durkee, 1957). Склонность к конфликтному поведению оценивалась с помощью методики К. Томаса — Р. Килманна «Стиль поведения в конфликте» в адаптации Н.В. Гришиной (Кардашина, Шаньгина, 2016; Kilmann, Thomas, 1977;). Для изучения особенностей саморегуляции применялась «Шкала для изучения произвольной регуляции у подростков» Т.О. Риппинен с соавторами (Риппинен и др., 2018).

Данные были собраны в период с февраля по март 2024—2025 учебного года.

Гипотезы исследования. В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие гипотезы:

1. ***Основная гипотеза (H_1):*** чем выше агрессивность подростков, тем чаще они выбирают соперничающий стиль поведения в конфликте и тем лучше у них развита произвольная регуляция поведения.

   Нулевая гипотеза (H_0): Уровень агрессивности подростков, их стили поведения в конфликте и способность к произвольной регуляции не связаны между собой.

2. ***Частная гипотеза о гендерных различиях (H_2):*** мальчики более агрессивны, чаще выбирают конкурентные стратегии в конфликтах и хуже контролируют свои действия по сравнению с девочками.
3. ***Нулевая гипотеза (H_{02}):*** девочки и мальчики не различаются по уровню агрессивности, предпочитаемым стилям поведения в конфликте и развитию произвольной регуляции.

Результаты

Сопоставив результаты девочек и мальчиков по опроснику измерения агрессивных и враждебных реакций, мы выявили статистически значимые гендерные различия по шкале «Негативизм»: количество девочек с высоким уровнем негативизма (более 70 баллов) по угловому преобразованию Фишера $\varphi^*_{эмп} = 1{,}793$, $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$, H_{02} отвергается при $p < 0{,}05$.

Рассмотрим взаимосвязи между показателями агрессивности и стилями поведения в конфликте (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Корреляционный анализ между уровнем агрессивности по опроснику А. Басса и А. Дарки и степенью склонности к конфликтному поведению по методике К. Томаса — Р. Килманна (N = 60)
Correlation analysis between the level of aggression according to the questionnaire by A. Buss and A. Durkee and the degree of inclination towards conflict behavior according to the methodology by K. Thomas and R. Kilmann (N = 60)

Шкалы опросников / Inventory scales	**Физическая агрессия / Physical aggression**	**Косвенная агрессия / Indirect aggression**	**Раздражение / Irritation**	**Негативизм / Negativism**	**Обида / Resentment**	**Подозрительность / Suspiciousness**	**Вербальная агрессия / Verbal aggression**	**Чувство вины / Feelings of guilt**	**Враждебность / Hostility**	**Общий коэффициент агрессивности / The overall aggressiveness coefficient**
Соперничество / Competing	0,13	**0,29***	0,14	0,01	0,07	0,11	–0,10	0,12	0,11	0,05
Сотрудничество / Collaborating	**0,39****	**0,26***	0,23	**–0,28***	0,18	0,04	–0,04	0,15	0,12	0,24

Шкалы опросников / Inventory scales	**Физическая агрессия / Physical aggression**	**Косвенная агрессия / Indirect aggression**	**Раздражение / Irritation**	**Негативизм / Negativism**	**Обида / Resentment**	**Подозрительность / Suspiciousness**	**Вербальная агрессия / Verbal aggression**	**Чувство вины / Feelings of guilt**	**Враждебность / Hostility**	**Общий коэффициент агрессивности / The overall aggressiveness coefficient**
Компромисс / Compromising	0,03	0,004	0,21	0,05	0,01	–0,07	0,03	0,08	–0,04	0,12
Избегание / Avoiding	–0,13	–0,16	–0,16	0,21	–0,08	0,10	0,16	–0,01	0,03	–0,03
Приспособление / Accomodating	**–0,28***	**–0,35**	**–0,28***	–0,04	–0,12	–0,17	–0,000	**–0,25***	–0,17	–0,23

Примечание: «*» — корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя); «**» — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).
Note: «*» — correlation is significant at the 0,05 level (two-sided); «**» — correlation is significant at the 0,01 level (two-sided).

Положительная корреляция между сотрудничеством и физической (r = 0,39), косвенной (r = 0,26) агрессией, соперничеством и косвенной агрессией (r = 0,29) указывают на умеренные статистически значимые взаимосвязи между данными переменными. Это подразумевает, что учащиеся, демонстрирующие выраженность физической и косвенной агрессии, более склонны к сотрудничеству, а учащиеся, проявляющие косвенную агрессию, склонны к соперничеству и конкурирующему стилю поведения в конфликте. Кроме того, отрицательная корреляция между косвенной (r = –0,35), физической (r = –0,28) агрессией, раздражением (r = –0,28) и чувством вины (r = –0,25) свидетельствует о том, что младшие подростки с раздражением, чувством вины, физической и косвенной агрессией меньше используют приспособление в конфликтной ситуации. Верно, таким образом, и обратное: те, кто не испытывают раздражения, чувства вины, физической и косвенной агрессии, способны руководствоваться интересами других и подчиняться. Ценным является практическое

применение полученных результатов: если снизить у подростков негативизм и чувство вины, они будут чаще сотрудничать и приспосабливаться в конфликте.

Можно сделать вывод, что гипотеза частично подтвердилась: чем выше агрессивность подростков, тем чаще они выбирают соперничающий стиль поведения в конфликте и тем лучше у них развита произвольная регуляция поведения; при этом соперничающий стиль поведения в конфликте коррелирует только с косвенной агрессией.

Важно, что у троих девочек с высоким уровнем общего коэффициента агрессивности значительно выражены две стратегии поведения в конфликте одновременно, поэтому число подростков не равно числу выраженных стратегий. У мальчиков такое явление наблюдается гораздо реже (всего у одного подростка с высоким уровнем общего коэффициента агрессивности и двоих со средним), что свидетельствует о более гибком поведении девочек в конфликте. По данным С.В. Кардашиной и Н.В. Шаньгиной, у 66,67% 14—15-летних подростков на выборке из 30 человек был не выражен доминантный стиль управления конфликтом (Кардашина, Шаньгина, 2016).

Рассмотрим особенности саморегуляции мальчиков и девочек по шкале для изучения произвольной регуляции (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Корреляционные связи между особенностями саморегуляции мальчиков (N = 37) и девочек (N = 23) по шкале для изучения произвольной регуляции и стилям поведения в конфликте
Correlational relationships between the self-regulation characteristics of boys (N = 37) and girls (N = 23) according to the scale for studying voluntary regulation and styles of conflict behavior

Стиль поведения в конфликте / Conflict behavior styles	**Оценка родителей**			**Самооценка подростков**		
	Произвольная регуляция / Arbitrary regulation	**Регуляция активности / Regulation of activity**	**Тормозной контроль / Braking control**	**Произвольная регуляция / Arbitrary regulation**	**Регуляция активности / Regulation of activity**	**Тормозной контроль / Braking control**
Мальчики / Boys						
Соперничество / Competing	0,07	–0,22	–0,36*	–0,23	–0,24	–0,19
Сотрудничество / Collaborating	0,07	–0,19	–0,40*	–0,43**	–0,33*	–0,43**

Стиль поведения в конфликте / Conflict behavior styles	**Оценка родителей**			**Самооценка подростков**		
	Произвольная регуляция / Arbitrary regulation	**Регуляция активности / Regulation of activity**	**Тормозной контроль / Braking control**	**Произвольная регуляция / Arbitrary regulation**	**Регуляция активности / Regulation of activity**	**Тормозной контроль / Braking control**
Компромисс / Compromising	–0,09	0,11	0,08	–0,18	–0,11	–0,21
Избегание / Avoiding	0,08	0,09	0,49**	0,29	0,31	0,23
Приспособление / Accomodating	–0,10	0,20	0,21	0,38*	0,28	0,39*
Девочки / Girls						
Соперничество / Competing	0,54**	0,15	0,63**	0,59**	0,47*	0,55**
Сотрудничество / Collaborating	0,46*	0,36	0,31	0,42*	0,47*	0,27
Компромисс / Compromising	0,32	0,03	0,01	0,24	0,12	0,30
Избегание / Avoiding	–0,53**	–0,37	–0,51*	–0,66**	–0,59**	–0,57**
Приспособление / Accomodating	–0,61**	–0,10	–0,49*	–0,50*	–0,40	–0,47*

Примечание: «*» — корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя); «**» — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).
Note: «*» — correlation is significant at the 0,05 level (two-sided); «**» — correlation is significant at the 0,01 level (two-sided).

Сотрудничество в конфликте отрицательно коррелирует с тормозным контролем по оценке родителя подростка-мальчика ($r = –0,40$ при $p < 0,05$) и всеми характеристиками саморегуляции по самооценке подростка-мальчика: произвольной регуляцией ($r = –0,43$ при $p < 0,01$), регуляцией активности ($r = –0,33$ при $p < 0,05$) и тормозным контролем ($r = –0,43$ при $p < 0,01$). Полученная обратная взаимосвязь между эмпирическими показателями свидетельствует о меньшей произвольной регуляции, регуляции активности и тормозным

контролем мальчиков, предпочитающих сотрудничество в разрешении конфликтов. Другими словами, мальчики с выраженной произвольной регуляцией склонны выбирать преимущественно приспособление и реже избегание в конфликте, чаще пренебрегая соперничеством и отвергая сотрудничество. Можно заключить, что поведение мальчиков в конфликте связано с уровнем их саморегуляции, и их агрессия чаще носит защитный характер.

К тому же соперничество в конфликте сопряжено с произвольной регуляцией и по оценке родителя ($r = 0,54$ при $p < 0,01$), и по самооценке подростка-девочки ($r = 0,59$ при $p < 0,01$), а также с регуляцией активности ($r = 0,47$ при $p < 0,05$) и тормозным контролем ($r = 0,55$ при $p < 0,01$) по самооценке у девочек. Сотрудничество тоже коррелирует с произвольной регуляцией и по оценке родителя ($r = 0,46$ при $p < 0,05$), и по самооценке подростка ($r = 0,42$ при $p < 0,05$) у девочек. Высокий уровень саморегуляции у девочек отрицательно коррелирует с избеганием ($r = –0,53$ при $p < 0,01$ по оценке родителя и $r = –0,66$ при $p < 0,01$ по самооценке подростка) и приспособлением ($r = –0,61$ при $p < 0,01$ по оценке родителя и $r = –0,50$ при $p < 0,05$ по самооценке подростка). Иными словами, девочки с выраженной произвольной регуляцией склонны выбирать преимущественно соперничество и реже сотрудничество в конфликте, пренебрегая приспособлением и отвергая избегание. Можно заключить, что поведение девочек в конфликте связано с уровнем их саморегуляции, и их агрессия носит инструментальный характер.

Таким образом, вторая часть гипотезы подтвердилась: чем выше агрессивность подростков, тем чаще они выбирают активные стили поведения в конфликте (соперничество и сотрудничество) и тем лучше у них развита произвольная регуляция поведения. Но это наблюдается только у девочек; у мальчиков с произвольной саморегуляцией коррелирует приспособление ($r = 0,38$), с тормозным контролем — избегание ($r = 0,49$).

Рассмотрим результаты факторного анализа эмпирических данных, выполненного методом главных компонент с варимакс-ротацией (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Факторные нагрузки (N = 60)
Factor loadings (N = 60)

Переменные / Variables	**Фактор 1 / Factor 1**	**Фактор 2 / Factor 2**	**Фактор 3 / Factor 3**	**Фактор 4 / Factor 4**
Пол / Gender	0,23	–0,22	0,01	0,18
Соперничество / Competing	0,01	0,07	**0,77***	–0,24
Сотрудничество / Collaborating	0,00	–0,05	0,24	*–0,62*
Компромисс / Compromising	0,08	–0,01	*0,64*	0,21
Избегание / Avoiding	0,11	–0,11	**–0,82***	0,16
Приспособление / Accomodating	–0,13	0,03	**–0,79***	0,35
Физическая агрессия / Physical Agression	0,42	0,02	0,03	**–0,73***
Косвенная агрессия / Indirect Agression	0,33	–0,13	0,13	*–0,64*
Раздражение / Irritation	0,53	0,04	0,25	–0,31

Переменные / Variables	**Фактор 1 / Factor 1**	**Фактор 2 / Factor 2**	**Фактор 3 / Factor 3**	**Фактор 4 / Factor 4**
Негативизм / Negativism	**0,78***	–0,04	0,02	0,40
Обида / Resentment	**0,77***	0,02	0,04	–0,18
Подозрительность / Suspiciousness	**0,78***	0,02	–0,05	–0,15
Вербальная агрессия / Verbal Agression	**0,81***	0,08	–0,09	0,19
Чувство вины / Feeling guilty	**0,75***	–0,07	0,09	–0,27
Враждебность / Hostility	**0,90***	0,02	–0,01	–0,18
Общий коэффициент агрессивности / General aggressiveness coefficient	**0,88***	0,07	0,06	–0,32
Произвольная регуляция по мнению родителей / Arbitrary regulation according to parents	0,03	0,53	0,07	*–0,64*
Регуляция активности по мнению родителей / Regulation of activity according to parents	0,01	**0,83***	0,03	0,02
Тормозной контроль по мнению родителей / Braking control according to parents	0,08	*0,66*	0,02	0,01
Произвольная регуляция / Arbitrary regulation	–0,01	**0,90***	0,03	0,02
Регуляция активности / Regulation of activity	0,01	**0,90***	0,03	0,00
Общая дисперсия / Total variance	5,27	3,12	2,47	2,58
Доля от общего числа / Share of total	0,25	0,15	0,12	0,13

Примечание: «*» — отмечены нагрузки > 0,70.
Note: «*» — loadings > 0,70 are marked.

На всем массиве эмпирических данных выделено четыре фактора, которые в сумме объясняют 63,97% общей дисперсии данных (25,10% + 14,84% + 11,76% + 12,27%); мы ориентировались на пороговое значение фактора 0,62 и выше. Первый — фактор враждебности (0,90) и общего коэффициента агрессивности (0,88: негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия и чувство вины). Второй — фактор регуляции активности и произвольной регуляции поведения (в т. ч. по мнению родителей) и способности к тормозному контролю по мнению родителей. Третий — фактор соперничества (0,77) и компромисса (0,64); на противоположном полюсе — избегание (–0,82) и приспособление (–0,79) в конфликтной ситуации. Четвертый — фактор физической (–0,73) и косвенной (–0,64) агрессивности, произвольной регуляции поведения подростка по мнению родителей (–0,64) и сотрудничества (–0,62) — все переменные на одном полюсе фактора.

Таким образом, сотрудничество (фактор 4) и соперничество (фактор 3) относятся к разным факторам, компромисс (фактор 3, факторная нагрузка 0,64) ближе к соперничеству, чем сотрудничеству (фактор 4, факторная нагрузка –0,62). Это может свидетельствовать о том, что компромисс и сотрудничество в конфликтной ситуации реже используются в младшем подростковом возрасте, в отличие от соперничества, избегания и приспособления.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование раскрывает взаимосвязь агрессивности, стратегий поведения в конфликте и особенностей саморегуляции у младших подростков (11—12 лет). Результаты показывают, что чем выше у них физическая и косвенная агрессия, тем чаще они выбирают сотрудничество; соперничающий стиль поведения в конфликте коррелирует с косвенной агрессией. У мальчиков и девочек не обнаружено статистически значимых различий в общем уровне агрессивности, однако девочки демонстрируют более высокий негативизм ($p < 0,05$), а мальчики чаще выбирают соперничество в конфликтах (31,6% против 17,4% у девочек). Девочки с высокой агрессивностью склонны к сотрудничеству (26,1%), что может указывать на инструментальный характер их агрессии, направленный на достижение целей через кооперацию.

Выявлены положительные связи между физической и косвенной агрессией и сотрудничеством ($r = 0,39$ и $r = 0,26$), а также между косвенной агрессией и соперничеством ($r = 0,29$). Это свидетельствует о том, что агрессивные подростки могут использовать конфликтные стратегии как адаптивный механизм. Отрицательные корреляции между приспособлением и агрессией ($r = –0,28$ для физической агрессии) подтверждают, что агрессивные подростки реже уступают в конфликтах.

У мальчиков высокий уровень саморегуляции связан с приспособлением и избеганием конфликтов, что указывает на защитный характер их агрессии. У девочек саморегуляция коррелирует с соперничеством ($r = 0,59$) и отрицательно — с избеганием ($r = –0,66$), что подчеркивает их склонность к активному доминированию в конфликтах. Данные результаты согласуются с выводами другого исследования о том, что активное использование избегающих стратегий будет наиболее эффективно снижать экстернализирующее поведение в долгосрочной перспективе, причем данный эффект будет выражен сильнее у мальчиков, чем у девочек (DiClemente, Richards, 2022).

Факторный анализ на всем массиве эмпирических данных выделил четыре фактора, которые в сумме объясняют 63,97% общей дисперсии данных:

- фактор 1: негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, враждебность, обида и чувство вины;
- фактор 2: регуляции активности и произвольной регуляции поведения;
- фактор 3: соперничество, компромисс / избегание, приспособление;
- фактор 4 объединяет в себе физическую и косвенную агрессивность, использование сотрудничества в конфликте и произвольную регуляцию поведения подростка по мнению родителя.

Таким образом, мишенями психологической коррекции и профилактики целесообразно выбирать именно патологические проявления агрессивности, учитывая и развивая произвольную саморегуляцию поведения подростка.

Заключение

Младшие подростки, проявляющие физическую и косвенную агрессивность, чаще предпочитают сотрудничество (девочки) и соперничество (мальчики), значительно реже — приспособление или подчинение в конфликте. Также важно, что девочки с выраженным негативизмом, чувством вины, физической и косвенной агрессией статистически значимо реже используют приспособление в конфликтной ситуации, в отличие от мальчиков, которые отдают предпочтение соперничеству. Отсюда можно вывести следствие: если снизить у подростков негативизм и чувство вины, они будут чаще сотрудничать и приспосабливаться в конфликте, то есть вести себя более гибко в зависимости от ситуации.

Можно заключить, что поведение мальчиков в конфликте связано с их уровнем саморегуляции, и их агрессия чаще носит защитный характер, поскольку мальчики с выраженной произвольной регуляцией склонны выбирать преимущественно приспособление и избегание в конфликте, чаще пренебрегая соперничеством и отвергая сотрудничество. Поведение девочек в конфликте также связано с их уровнем саморегуляции, однако их агрессия носит преимущественно инструментальный характер, поскольку девочки с выраженной произвольной регуляцией склонны выбирать активные стили поведения в конфликте (соперничество и реже сотрудничество), пренебрегая приспособлением и отвергая избегание.

Кроме того, факторный анализ методом главных компонент с варимакс-ротацией показал, что признаки агрессивности (фактор 1), самоконтроля (фактор 2) и стилей поведения в конфликте (фактор 3) являются относительно независимыми психологическими образованиями у младших подростков. Фактор 4 объединяет физическую и косвенную агрессию, склонность к сотрудничеству в конфликте и произвольную регуляцию поведения подростка по мнению родителя. Перспективы данной работы заключаются в поиске личностных коррелятов высокой агрессивности подростков.

Ограничения. Размер выборки не позволяет перенести результаты данного исследования на всю генеральную совокупность. Для подтверждения взаимосвязи физической и косвенной агрессии с низким самоконтролем младших подростков необходимо повторить исследование на более крупной и репрезентативной выборке.

Limitations. The sample size does not allow us to transfer the results of this study to the entire general population. To confirm the relationship of physical and indirect aggression with low self-control in younger adolescents, it is necessary to repeat the study on a larger and more representative sample.

Список источников / References

1. Венгер, А.Л. (2014). Психологические синдромы: подходы к построению содержательной диагностики развития. *Культурно-историческая психология, 10*(1), 20—25. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2014_n1/67597 (дата обращения:

30.05.2025).
Venger, A.L. (2014). Psychological Syndromes: Approaches to Constructing a Substantive Diagnostic of Development. *Cultural-Historical Psychology, 10*(1), 20—25. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2014_n1/67597 (viewed: 30.05.2025).

2. Долгова, В.И., Иванова, Л.В., Банщикова, А.И. (2015). Психологические особенности агрессивного поведения подростков. *Концепт,* (31), 11—15. https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=uzjxqv (дата обращения: 30.05.2025).
Dolgova, V.I., Ivanova, L.V., Banshchikova, A.I. (2015). Psychological features of aggressive behavior in adolescents. *Concept,* (31), 11—15. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=uzjxqv (viewed: 30.05.2025).

3. Кардашина, С.В., Шаньгина, Н.В. (2016). Психометрические характеристики русскоязычной версии Опросника К. Томаса — Р. Килманна (“Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument”). *Педагогическое образование в России,* (11), 216—228. https://doi.org/10.17759/sps.2026170103
Kardashina, S.V., Shangina, N.V. (2016). Psychometric characteristics of the Russian version of the K. Thomas — R. Kilmann Questionnaire (“Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument”). *Pedagogical Education in Russia,* (11), 216—228. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/sps.2026170103

4. Качалова, Н.Г. (1999). Методологические и теоретические подходы к проблеме конфликта. *Journal of New Economy,* (2), 83—94. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=mvzxmb (дата обращения: 23.07.2025).
Kachalova, N.G. (1999). Methodological and theoretical approaches to the problem of conflict. *Journal of New Economy,* (2), 83—94. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=mvzxmb (viewed: 23.07.2025).

5. Коповой, А.С. (2005). *Агрессивное поведение подростков: Монография.* Саратов: Приволжское книжное издательство. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23673534 (дата обращения: 13.12.2025).
Kopovoy, A.S. (2005). *Aggressive behavior of adolescents: Monograph.* Saratoga: Privolzhskoe Book Publishing House. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23673534 (viewed: 13.12.2025).

6. Волков, Ю.К. (2025). «Оправдание добра» или «польза зла»: В. Соловьев и К. Лоренц о естественных основаниях морали. *Соловьевские исследования, 1*(85), 18—25. https://doi.org/10.17588/2076-9210.2025.1.018-025
Volkov, Yu.K. (2025). “Justification of Good” or "Usefulness of Evil": V. Solovyov and K. Lorenz on the Natural Foundations of Morality. *Solovyov Studies, 1*(85), 18—25. (In Russ.). https://doi.org/10.17588/2076-9210.2025.1.018-025

7. Реан, А.А. (2018). Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних. *Национальный психологический журнал,* *2*(30), 3—12. https://doi.org/10.11621/npj.2018.0201

Rean, A.A. (2018). Prevention of Aggression and Antisocial Behavior in Minors. *National Psychological Journal, 2*(30), 3—12. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/npj.2018.0201

8. Румянцева, Т.Г. (1992). Агрессия и контроль. *Вопросы психологии,* (5/6), 35—40. URL: https://www.voppsy.ru/issues/1992/925/925035.htm (дата обращения: 13.12.2025). Rumyantseva, T.G. (1992). Aggression and control. *Voprosy Psikhologii,* (5/6), 35—40. (In Russ.). URL: https://www.voppsy.ru/issues/1992/925/925035.htm (viewed: 13.12.2025).
9. Хван, А.А., Зайцев, Ю.А., Кузнецова, Ю.А. (2006). *Стандартизированный опросник измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки: методические рекомендации.* Кемерово: КРИПКиПРО. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20087125 (дата обращения: 13.12.2025). Khvan, A.A., Zaitsev, Yu.A., Kuznetsova, Yu.A. (2006). *Standardized questionnaire for measuring aggressive and hostile reactions of A. Buss and A. Durkee: methodological recommendations.* Kemerovo: KRIPKiPRO. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20087125 (viewed: 13.12.2025).
10. Хломов, К.Д., Бочавер, А.А., Фоменко, М.С., Селиванова, Е.И., Шемшурин, А.А. (2022). Агрессия и автономия в подростковом возрасте. *Психологическая наука и образование, 27*(3), 117—128. https://doi.org/10.17759/pse.2022270309 Khlomov, K.D., Bochaver, A.A., Fomenko, M.S., Selivanova, E.I., Shemshurin, A.A. (2022). Aggression and Autonomy in Adolescence. *Psychological Science and Education, 27*(3), 117—128. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2022270309
11. Риппинен, Т.О., Слободская, Е.Р., Семенова, Н.Б., Лаптева, Л.В., Корниенко, О.С., Федорова, Н.А. (2018). Шкала для изучения произвольной регуляции у подростков. *Психологический журнал, 39*(1), 81—93. https://doi.org/10.7868/S0205959218010087 Rippinen, T.O., Slobodskaya, E.R., Semenova, N.B., Lapteva, L.V., Kornienko, O.S., Fedorova, N.A. (2018). A scale for studying voluntary regulation in adolescents. *Psychological Journal, 39*(1), 81—93. (In Russ.). https://doi.org/10.7868/S0205959218010087
12. Цветкова, А.Л. (2011). *Особенности поведения подростков, имеющих установки на конфликт: Дис. ... канд. психол. наук.* М. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qfhdgh (дата обращения: 13.12.2025). Tsvetkova, A.L. (2011). *Features of behavior in adolescents with conflict attitudes: Diss. ... Cand. Psychol. Sci.* Moscow. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qfhdgh (viewed: 13.12.2025).
13. Blakemore, S.J., Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(3/4), 296—312. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=neotft (viewed: 13.12.2025).
14. Buss, A., Durkee, A. (1957). An Inventory for Assessing Different Kinds of Hostility. *Journal of Consulting Psychology, 21*(4), 343—349. https://doi.org/10.1037/h0046900

15. Morgan, J.P. (2005). *The psychology of aggression.* New York: Nova Science Publishers. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20498831 (viewed: 13.12.2025).
16. Cornelius, T.L., Shorey, R.C., Beebe, S.M. (2010). Self-reported communication variables and dating violence: Using Gottman's Marital Communication Conceptualization. *Journal of Family Violence, 25*(4), 439—448. https://doi.org/10.1007/s10896-010-9305-9
17. DiClemente, C.M., Richards, M.H. (2022). Community Violence in Early Adolescence: Assessing Coping Strategies for Reducing Delinquency and Aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 51*(2), 155—169. https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1650365
18. Douglas, B., Orpinas, P. (2019). Goals and Strategies to Solve Peer Conflict: Comparison by Aggression Trajectories. *Pensamiento Psicológico, 17*(2), 23—35. https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.gssp
19. Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Schools: A Review of the Research. *Review of Educational Research, 66*(4), 459—506. https://doi.org/10.3102/00346543066004459
20. Kilmann, R.H., Thomas, K.W. (1977). Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behaviour: The “MODE” Instrument. *Educational and Psychological Measurement, 37*(2), 309—325. https://doi.org/10.1177/001316447703700204
21. Roberton, T., Daffern, M., Bucks, R.S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior, 17*(1), 72—82. https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.09.006
22. Shulman, S., Tuval-Mashiach, R., Levran, E., Anbar, S. (2006). Conflict resolution patterns and violence in adolescent romantic relationships. *Journal of Research on Adolescence, 16*(4), 561—578. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5179251/ (viewed: 13.12.2025).

Информация об авторах

Светлана Валериевна Кучеренко, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Институт психологии, Херсонский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ХГПУ), Херсон, Российская Федерация; педагог-психолог, Ялтинская средняя школа № 8 имени Героя России Д.М. Гребёнкина (МБОУ «ЯСШ № 8»), Ялта, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4916-3938, e-mail: kucherenko_sv26@list.ru

Екатерина Валерьевна Переверзева, педагог-психолог, Школа-коллегиум имени Семёна Ефремовича Иванова (МОУ «Школа-коллегиум им. С.Е. Иванова»), Алушта, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-1906-5449, e-mail: meyzono@mail.ru

Information about the authors

Svetlana V. Kucherenko, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Institute of Psychology, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russian Federation; Educational Psychologist, Yalta Secondary School № 8 named after

Hero of Russia D.M. Grebyonkin, Yalta, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4916-3938, e-mail: kucherenko_sv26@list.ru

Ekaterina V. Pereverzeva, Educational Psychologist, School-Collegium named after S.E. Ivanov, Alushta, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-1906-5449, e-mail: meyzono@mail.ru

Вклад авторов

Кучеренко С.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Переверзева Е.В. — применение статистических, математических методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Svetlana V. Kucherenko — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Ekaterina V. Pereverzeva — application of statistical, mathematical methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами (или законными опекунами / ближайшими родственниками участников).

Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants (or legal guardians / next of kin of the participants).

Поступила в редакцию 06.12.2025 Received 2025.12.06
Поступила после рецензирования 24.02.2026 Revised 2026.02.24
Принята к публикации 10.03.2026 Accepted 2026.03.10
Опубликована 30.09.2026 Published 2026.09.30

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 274–286.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230313
ISSN 2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 274–286.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230313
ISSN 2658-3100 (online)

РАЗВИТИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРАКТИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ | DEVELOPMENT OF REGIONAL PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN EDUCATION AND THE SOCIAL SPHERE

Научная статья | Original paper

Психолого-педагогические классы: опыт работы

И.А. Душина✉
Средняя общеобразовательная школа № 2, Великие Луки, Российская Федерация
✉ dushina-irina@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Дефицит кадров в психолого-педагогической сфере закономерно привел к необходимости открытия профильных классов.

В процессе реализации данной программы произошло расширение ее ценностно-смысловых ориентиров. Современное поколение подростков внимательно относится к своему психологическому благополучию, поэтому знания в области психологии воспринимаются ими как инструмент защиты и поддержки в повседневной жизни. **Цель.** Обобщение практического опыта работы психолого-педагогических классов по формированию психологической грамотности подростков. **Методы и материалы.** В рамках исследования проведено анкетирование, в котором приняли участие выпускники школы и старшеклассники, изучающие психологию и педагогику, а также их родители. Общая выборка составила 130 учащихся и 170 взрослых. Для формулирования промежуточных выводов: (1) фиксировался профессиональный выбор учащихся; (2) учитывались отзывы участников; (3) велось наблюдение за проведением занятий. **Результаты.** Установлено, что деятельность психолого-педагогических классов решает комплекс задач, направленных, во-первых, на формирование психологической грамотности обучающихся, во-вторых — на оказание поддержки старшеклассникам в процессе их профессионального самоопределения. **Выводы.** 1. Программа психолого-педагогических классов за несколько лет реализации успешно зарекомендовала себя в образовательной практике. 2. Профильное обучение в полном объеме справляется с задачей

© Душина И.А. 2026

CC-BY-NC

формирования психологической грамотности школьников. 3. Работа данных классов оказывает помощь учащимся в профессиональном выборе. 4. В процессе профессионального самоопределения подростков возрастает роль наставника. 5. Обучение в психолого-педагогических классах обеспечивает старшеклассников навыками для жизни.

Ключевые слова: психолого-педагогический класс, преподавание психологии в школе, профессиональный выбор, старшеклассники

Для цитирования: Душина, И.А. (2026). Психолого-педагогические классы: опыт работы. *Вестник практической психологии образования, 23*(3), 274—286. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230313

Psychological and pedagogical classes: experience of work

I.A. Dushina ✉
Secondary School No. 2, Velikiye Luki, Russian Federation
✉ Dushina-Irina@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The shortage of personnel in the psychological and pedagogical field has naturally led to the need to establish specialized classes. In the process of implementing this program, its value and meaning-based guidelines have expanded. The modern generation of teenagers is attentive to their psychological well-being, so they perceive knowledge in the field of psychology as a tool for protection and support in everyday life. **Objective.** Summarizing the practical experience of working in psychological and pedagogical classes to develop psychological literacy among teenagers. **Methods and materials.** As part of the study, a survey was conducted, in which school graduates and high school students studying psychology and pedagogy, as well as their parents, took part. The total sample consisted of 130 students and 170 adults. To formulate intermediate conclusions: (1) the students' professional choices were recorded; (2) the participants' feedback was taken into account; (3) observations were made of the classes. **Results.** It has been established that the activities of psychological and pedagogical classes address a range of tasks aimed, firstly, at fostering students' psychological literacy, and secondly, at providing support to high school students in the process of their professional self-determination. **Conclusions.** 1. The program of psychological and pedagogical classes has successfully proven itself in educational practice over several years of implementation. 2. Profile-based education fully meets the task of developing psychological literacy among schoolchildren. 3. The work of these classes helps students make professional choices. 4. The role of a mentor increases in the process of teenagers' professional self-determination. 5.

Studying in psychological and pedagogical classes provides high school students with life skills.

Keywords: psychological and pedagogical class, teaching psychology at school, professional choice, high school students

For citation: Dushina, I.A. (2026). Psychological and pedagogical classes: experience of work. *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3), 274—286. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2026230313

Введение

Представленный в статье опыт работы ориентирован на специалистов, осуществляющих или планирующих деятельность по развитию психолого-педагогических классов по модели внутришкольной профилизации. Данное направление реализуется в соответствии с положениями Концепции профильных психолого-педагогических классов от 2021 года (Концепция профильных..., 2021; Письмо Министерства просвещения..., 2021).

На сегодняшний день профильные классы данной направленности открыты во всех регионах Российской Федерации. В Псковской области они функционируют во всех муниципальных образованиях и районах. Каждая образовательная организация самостоятельно выбирает оптимальную для себя модель интеграции профиля: в некоторых учреждениях обучение реализуется через систему дополнительного образования, в других (включая описываемую школу) — посредством включения в основную общеобразовательную программу.

Существуют широкие возможности для сетевого взаимодействия с профильными высшими учебными заведениями и кафедрами. Так, в Пскове ключевым партнером выступает Псковский государственный университет (кафедры педагогики и психологии), а в Великих Луках — кафедра психологии Великолукской государственной академии физической культуры и спорта (ВЛГАФК). Внедрение психолого-педагогического профиля в Среднюю общеобразовательную школу № 2 (МБОУ СОШ № 2) г. Великие Луки обусловлено включением в учебный план таких специализированных дисциплин, как «Основы психологии», «Основы педагогики» и «Психолого-педагогический практикум». Площадки для реализации проекта отбирались целенаправленно: базовым условием для принятия решения о создании профильных классов стало наличие в штате квалифицированных профессиональных кадров — педагогов и психологов.

Материалы и методы

Локальный нормативный акт (приказ) об открытии профильного класса был издан в январе 2023 года, после чего до сентября 2023 года осуществлялся комплексный подготовительный этап. В этот период было закуплено необходимое учебно-методическое обеспечение, педагоги прошли профильное обучение, были разработаны рабочие программы дисциплин, а также проведены опросы среди учителей, старшеклассников и их родителей.

Первичный опрос был организован на базе цифровой платформы (в приложении «ВКонтакте»). Будущим учащимся психолого-педагогических классов и их родителям предлагалось оценить пять ключевых утверждений, определяющих ценностно-смысловые ориентиры обучения. В анкетировании приняли участие 130 старшеклассников и 170 взрослых (родителей). В связи с разным объемом подвыборок полученные эмпирические данные были переведены в процентные показатели.

Для оценки эффективности реализуемой программы весной среди выпускников 2025 и 2026 годов был проведен дополнительный опрос «Психолого-педагогический класс: ожидания и впечатления». На данном этапе анализировались качественные показатели удовлетворенности обучением и специфика профессионального самоопределения респондентов.

Результаты

В рамках анкетирования, организованного на этапе открытия профильных классов, было проведено сопоставление представлений будущих субъектов образовательного процесса (учащихся и их родителей) об основных ценностно-смысловых ориентирах обучения. Матрица распределения ответов респондентов (табл., рис.) позволяет определить приоритетные направления и ключевые запросы на получение прикладных психологических знаний.

Таблица / Table

Результаты анкетирования учащихся и родителей на этапе формирования профильных классов (N = 300)
The results of the survey of students and parents at the stage of forming specialized classes (N = 300)

№	Утверждение / Statement	Дети, % / Children %	Родители % / Parents %
1	Я хотел(а) бы получить навык поведения в кризисной ситуации / I would like to get a crisis management skill	54,62	62.35
2	Я хотел(а) бы, чтобы в школе были уроки психологии / I wish there were psychology classes at school	51,54	44,72
3	Думаю, что правильно начать знакомство с психологией с подросткового возраста / I think it’s appropriate to start learning about psychology at a young age	43,87	28,82
4	Я хотел(а) бы разбираться в том, почему человек поступает так или иначе / I would like to understand why a person acts one way or another	43,08	41,76

5	Думаю, что мне нужно знание психологии / I think I need to know psychology	33,85	22,35

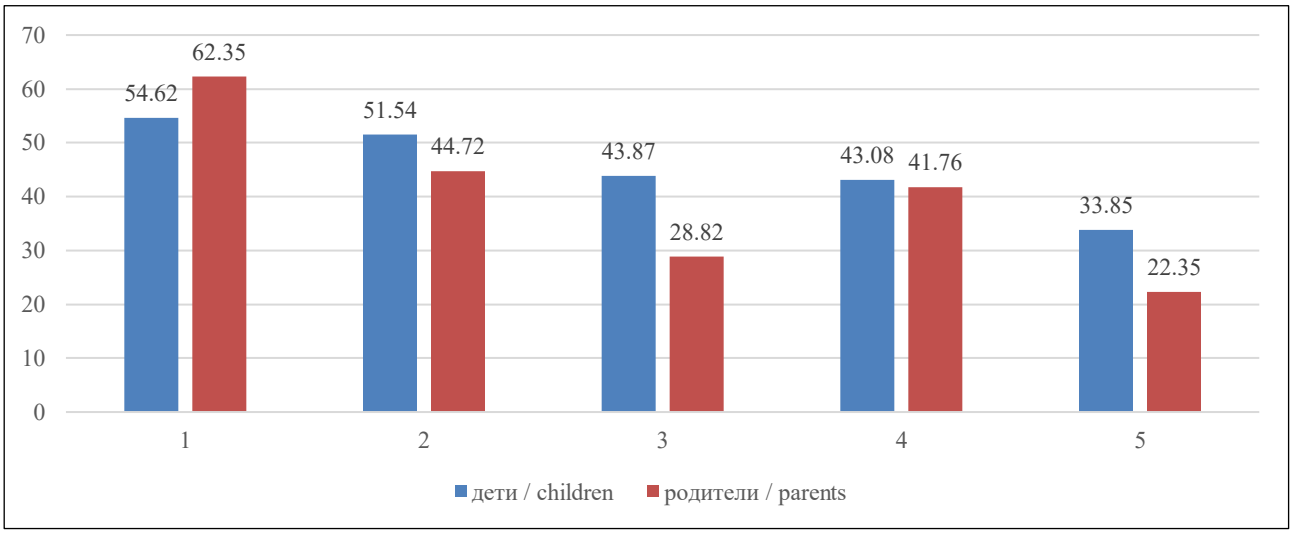


Рис. Результаты анкетирования учащихся и родителей на этапе формирования профильных классов, в % (N = 300)
Fig. The results of the survey of students and parents at the stage of forming specialized classes, in % (N = 300)

Систематизация данных по итогам весеннего опроса среди выпускников позволила зафиксировать следующие результаты:

1) ожидания учащихся преимущественно связаны с получением прикладных психологических знаний и освоением жизненных навыков (совладание со стрессом, поведение в конфликтных и кризисных ситуациях);
2) в структуре ожиданий значимое место занимало непосредственное знакомство со спецификой труда педагога и психолога;
3) итоговый срез продемонстрировал, что первоначальные ожидания обучающихся оправдались;
4) впечатления выпускников связаны с интересными уроками, запоминающимися практическими занятиями, личностными характеристиками педагогов;
5) респонденты отметили высокую субъективную значимость приобретенных знаний для дальнейшей интеграции в повседневную жизнь.

В рамках рефлексивного компонента опроса были зафиксированы развернутые отзывы выпускников. Ниже представлены некоторые из них.

Выпускница 2025 года А.Б. отмечает: *«Для меня уроки психологии и педагогики были очень полезны. Я смогла больше разобраться в себе и понять окружающих. Смогла без драмы справляться с конфликтами. Ушла чрезмерная тревожность, так как в целом понимание мира стало больше. Именно эти уроки мне действительно запомнятся, и*

роль преподавателя здесь не последняя. Также во время уроков психологии мы больше узнали друг о друге и стали более дружным классом. Я считаю, психолого-педагогические классы обязательно должны быть в каждой школе: профильные уроки позволят не только разобраться в себе, но и сплотить класс».

Выпускница 2025 года А.Т. указывает: *«Психолого-педагогические классы нужны в первую очередь для учеников, которые хотят связать жизнь с профессией психолога или педагога. Но также они помогают и ученикам, которые не собираются заниматься этой деятельностью, но хотят разобраться в себе и своем окружении. Психолого-педагогический класс дал мне знания, необходимые в учебе, жизни и самопознании. Больше всего мне запомнились техники борьбы с выгоранием и тревожностью. Роль нашего педагога была колоссальной. Она научила нас справляться со всеми трудностями в самопознании, а также наставляла нас на протяжении всей школьной жизни».*

Обсуждение результатов

Анализ первичного опроса показал, что будущим ученикам академическая психология как наука интересна в меньшей степени. Доминирующим выступает запрос на получение конкретных навыков саморегуляции и поведения в кризисных ситуациях — в этом прослеживается солидарность позиций детей и родителей относительно необходимости введения уроков психологии в школьный компонент. Это соотносится с теоретическими положениями М.В. Поповой, подчеркивающей высокую субъектную значимость и развивающий потенциал психологических дисциплин в рамках школьного образования (Попова, 2002).

Анализ опроса выпускников и их впечатлений подчеркивает высокую значимость фигуры педагога и его влияния на профессиональный выбор, что актуализирует наставничество как эффективную форму передачи опыта. Мониторинг профессионального самоопределения за последние годы показал, что в среднем от 30% до 40% (6—8 человек) выпускников профильных классов ежегодно поступают в педагогические вузы или на отделения психологии. Данный количественный показатель является умеренным, однако качественный состав этой группы характеризуется высоким уровнем осознанности и успеваемости. На основе опыта первых выпусков 2025 и 2026 годов в настоящее время подводятся промежуточные итоги, осуществляются выводы и корректируются учебные программы.

На сегодняшний день образовательный процесс в профильных классах МБОУ СОШ № 2 осуществляется на основе федеральных программ и требований федеральных государственных образовательных стандартов. В 10—11-х классах на специализированные дисциплины выделяется 3 часа занятий в неделю, распределяемых между курсами «Основы педагогики», «Основы психологии» и «Психолого-педагогический практикум». Научно-методическим базисом для реализации указанных направлений выступает верифицированное профильное учебное пособие ведущих специалистов (Басюк, Казакова, Брель, 2024).
Для осуществления программы созданы учебники, одобренные Министерством просвещения Российской Федерации. Однако в практической деятельности школы

утвержденные программы служат преимущественно нормативной опорой. Процесс обучения содержательно обогащается за счет активных форм: тренингов, мастер-классов и дискуссий. Значимость и продуктивность внедрения таких интерактивных форматов в профильное обучение старшеклассников подчеркивается в современных методических исследованиях (Басюк, Казакова, 2024).

Структура профильной программы выстроена по линейно-тематическому принципу. На уроках педагогики в 10-м классе подробно рассматривается процесс обучения, его методы и формы; в 11-м классе фокус смещается на теорию и практику воспитания. Курс психологии в 10-м классе посвящен психологии личности; в 11-м классе изучается индивид в межличностном общении, в жизни, в динамике. Тематическое наполнение разделов содержательно ориентировано на классические концепции психологического просвещения школьников, разработанные под руководством И.В. Дубровиной (Дубровина, 2003). Курс «Психолого-педагогический практикум» позволяет освоить элементы диагностики и правила проведения тренинговой работы, а также отработать навыки реагирования в конфликтных ситуациях.

Ученики психолого-педагогических классов вовлекаются в практическую деятельность: активно помогают в работе пришкольных лагерей, участвуют в профильных психолого-педагогических сменах, помогают в организации и проведении «Недели психологии». Все старшеклассники данных классов проходят подготовку по оказанию первой помощи при острых стрессовых реакциях (ОСР), а также знакомятся с технологиями и принципами восстановительной медиации. Развитие данного практического направления в образовательной организации полностью согласуется с актуальными рекомендациями ведомства по развитию школьных служб примирения (Письмо Минпросвещения России от 11.04.2025). Всегда большим успехом пользуются практические занятия — на них мы часто используем педагогические кейсы. Чаще всего в кейсах рассматриваются конфликтные ситуации, которые возникают в педагогическом пространстве. Такие занятия учат выходить из конфликтов, помогать другим.

Как значимый результат деятельности психолого-педагогических классов можно рассматривать разработку и внедрение мини-программ, обучающих навыкам поведения при ОСР и в конфликтных ситуациях:

1. **Программа «Допсихологическая помощь при острых стрессовых реакциях»** реализуется во всех параллелях с 8 по 11 класс (включая ежегодное повторение материала). Основная технологическая идея — работа с индивидуальными рабочими листами по материалам лекции учителя или самостоятельно. Итогом занятия обязательно является кейсовое задание с элементами драматерапии. Программа состоит из пяти занятий: Занятие 1 — Вводное: знакомство с ОСР; Занятие 2 — Истерика и плач; Занятие 3 — Апатия и Агрессия; Занятие 4 — Страх и нервная дрожь; Занятие 5 — Итоговое: создание памятки. При проектировании содержания занятий учитывались профильные методические рекомендации и нормативные требования к организации психологической поддержки несовершеннолетних в кризисных состояниях (Оказание допсихологической помощи..., 2025; Письмо Минпросвещения России от 11.12.2025).

2. **Программа «Юный медиатор»** была создана несколько лет назад по запросу Управления образования г. Великие Луки для старшеклассников города. Она состоит из двух блоков. Первый блок — теоретический (обучающий), содержит информацию о том, что такое конфликт, каковы способы решения и урегулирования конфликта. О том, что такое конструктивное общение. После первой части участники получают домашнее задание, в котором предложена ситуация (кейс) и вопрос к анализу. Второй блок — практический.
В начале занятия детям рассказывают о принципах и особенностях восстановительной медиации, далее ученики в небольших группах совместно с ведущим-психологом разбирают и разыгрывают кейсы. Использование такого формата работы позволяет заложить основы профессионального мышления старшеклассников, ориентированных на педагогические специальности, в соответствии с принципами анализа учебных ситуаций (Бейзеров, 2014). Описанный опыт послужил основой для создания программы обучения десятиклассников основам восстановительной медиации.

Деятельность старшеклассников находит также отражение в написании проектов по психологии или педагогике. Это не просто требования программы — такие предметы дают большие возможности для исследовательской активности. Иногда проект получается настолько интересным, что находит свое продолжение в научно-исследовательской работе. Например, темы работ 2025 года: «Эмоциональный интеллект дошкольников: опыт диагностики рисуночными тестами», «Инфантильность выпускников».

Важным подспорьем стали классы «мягкой профилизации»: восьмой и девятый, в которых на курс «Основы психологии» выделяется 1 час в неделю. В 8-м классе мы говорим о развитии эмоционального интеллекта. В качестве содержательного фундамента для раскрытия этой темы привлекаются материалы теоретических и прикладных исследований эмоциональной сферы личности и природы человеческих чувств (Рогов, 1999). В 9-м классе фокус смещается на особенности взросления и профессиональный выбор. Содержание данного блока соотносится с существующими практическими рекомендациями по психологическому сопровождению подростков на этапе самоопределения (Рогов, 2003).

Очень интересной, удачной и практичной получилась авторская программа восьмого класса по формированию эмоционального интеллекта. Необходимость ее создания возникла в связи с возрастом учеников, отсутствием учебника, необходимостью наглядности. Она включает в себя рабочую тетрадь, серию презентаций к урокам и методическое пособие для педагогов. Программа состоит из нескольких блоков. Первый блок посвящен изучению отдельных эмоций, при этом каждое занятие включает в себя одну конкретную — рассматривается суть эмоции, механизм ее формирования и распознавания у себя и других. Занятие предполагает работу с метафорическим материалом, заданиями, рисунками, сказками и притчами. Отдельный блок — знакомство с понятием «горе», который включает занятия по рассмотрению стадий его проживания. Появление такого блока — результат запроса сегодняшнего дня:

современного тревожного ребенка, который хочет быть готов к встрече со сложной ситуацией в жизни.

Анализ практики показывает, что содержание образования в психолого-педагогических классах школы смещается в сторону получения универсальных психологических знаний, умений и навыков, которые воспринимаются современными подростками как реальный инструмент защиты в обыденной жизни. Преподавание психологии в школе видится не только как ответ на вызовы времени, но и как запрос ключевого субъекта образования — самого школьника.

Заключение

Деятельность психолого-педагогических классов решает сразу несколько ключевых задач: во-первых, формирование психологической грамотности старшеклассников, во-вторых, оказание им помощи в профессиональном самоопределении. За несколько лет своего существования данные классы хорошо себя зарекомендовали и доказали свою эффективность, успешно развивая у учащихся базовую психологическую культуру. Важную роль в этом процессе играет фигура наставника, который направляет подростка на этапе карьерного выбора и помогает освоить необходимые жизненные навыки. Такой комплексный подход напрямую способствует сохранению психологического благополучия и здоровья учащихся в образовательной среде, что фундаментально обосновано в трудах И.В. Дубровиной (Дубровина, 2014).

Опыт работы подтверждает, что модель непрерывной профилизации (начиная с предпрофильных 8—9-х классов и заканчивая проектной деятельностью в 10—11-х классах) доказывает свою жизнеспособность и полностью соответствует стратегическим векторам развития современной системы психологического сопровождения в Российской Федерации (Концепция развития системы..., 2026).

Профессиональная направленность с целью привлечения выпускников в сферу помогающих профессий оправдывает себя частично: хотя выпускники поступают в педагогические и психологические вузы в меньшем количестве, чем нам бы того хотелось (доля целенаправленного поступления в профильные вузы составляет 30—40%), данный результат существенно выше показателей общеобразовательных классов. При этом велика роль наставника — как показал опрос, у современного подростка психология востребована в первую очередь именно как инструмент для его жизни.

Дефицит кадров в образовании сформулировал цель организации профильных психолого-педагогических классов — привлечение выпускников в профессию психолога и/или педагога. Многолетние наблюдения за профессиональным выбором старшеклассников в пользу профессии педагога показали, что часто этот выбор обусловлен внешним влиянием, а именно тем, встретился ли на пути старшеклассника педагог или психолог, влюбленный в свою работу. Анализ деятельности психолого-педагогических классов за три года показывает, что их деятельность учеников наполнилась новыми смыслами. Речь идет о том, что современный старшеклассник заинтересован в формировании не только психологической грамотности, но и эмоционального и социального интеллекта, а также в формировании

стрессоустойчивости и навыка правильного реагирования в стрессовой ситуации. Акцент меняется: новые поколения заботятся о своем психологическом здоровье; и психолого-педагогический профиль начинает обретать новые смыслы.

Список источников / References

1. Басюк, В.С., Казакова, Е.И. (2024). *Основы педагогики и психологии: Методическое пособие к учебно-методическому комплекту В.С. Басюка, Е.И. Казаковой, Е.Ю. Брель.* М.: Просвещение.
Basyuk, V.S., Kazakova, E.I. (2024). *Fundamentals of Pedagogy and Psychology: Methodological Guide for the Educational and Methodological Kit by V.S. Basyuk, E.I. Kazakova, and E.Yu. Brel.* Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
2. Басюк, В.С., Казакова, Е.И., Брель, Е.Ю. (2024). *Основы педагогики и психологии: 10-11 класс: учебное пособие в 2 частях.* М.: Просвещение.
Basyuk, V.S., Kazakova, E.I., Brel, E.Yu. (2024). *Fundamentals of Pedagogy and Psychology: Grades 10-11: Textbook in 2 parts.* Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
3. Бейзеров, В.А. (2014). *105 кейсов по педагогике. Педагогические задачи и ситуации.* М.: Флинта. URL: https://kastorenskij-r38.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/226/1742/pedagogicheskie_zadachi_i_sitaucii.pdf (дата обращения: 19.03.2026).
Beizerov, V.A. (2014). *105 cases on pedagogy. Pedagogical tasks and situations.* Moscow: Flinta. (In Russ.). URL: https://kastorenskij-r38.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/226/1742/pedagogicheskie_zadachi_i_sitaucii.pdf (viewed: 19.03.2026).
4. Дубровина, И.В. (Ред.). (2003). *Преподавание психологии в школе: Учебно-методическое пособие. 3-11 класс.* М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003326271/?ysclid=mol613fzma153608879 (дата обращения: 18.03.2026).
Dubrovina, I.V. (Ed.). (2003). *Teaching Psychology in School: Educational and Methodological Guide. Grades 3-11.* Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological-Social Institute; Voronezh: MODEK. (In Russ.). URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003326271/?ysclid=mol613fzma153608879 (viewed: 18.03.2026).
5. Дубровина, И.В. (2014*). Практическая психология в лабиринтах современного образования: монография.* М.: МПСУ.
Dubrovina, I.V. (2014). *Practical Psychology in the Labyrinths of Modern Education: monograph.* Moscow: MPSU. (In Russ.).
6. *Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года: утверждена Минпросвещения России 18.06.2024 № СК-13/07вн.* (2024). М. URL:

https://kgbou5.gosuslugi.ru/netcat_files/167/2853/Kontseptsiya_razvitiya_sistemy_psihologo_pedagogicheskoy_pomoschi_v_sfere_obschego_obrazovaniya_i_SPO_do_2030_g_1.07.24_.pdf (дата обращения: 18.03.2026). *The Concept for the Development of the System of Psychological and Pedagogical Assistance in General Education and Secondary Vocational Education in the Russian Federation for the Period up to 2030: approved by the Ministry of Education of the Russian Federation on June 18, 2024 N SK-13/07vn.* (2024). Moscow. (In Russ.). URL: https://kgbou5.gosuslugi.ru/netcat_files/167/2853/Kontseptsiya_razvitiya_sistemy_psihologo_pedagogicheskoy_pomoschi_v_sfere_obschego_obrazovaniya_i_SPO_do_2030_g_1.07.24_.pdf (viewed: 18.03.2026).

7. *Концепция профильных психолого-педагогических классов: утверждена Министерством просвещения Российской Федерации, Академией реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации.* (2021). М. URL: https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F%D0%9F%D0%9F%D0%9F%D0%9A2021%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf (дата обращения: 18.03.2026). *The Concept of Specialized Psychological and Pedagogical Classes: approved by the Ministry of Education of the Russian Federation, the Academy for the Implementation of State Policy and Professional Development of Educators of the Ministry of Education of the Russian Federation.* (2021). Moscow. (In Russ.). URL: https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F%D0%9F%D0%9F%D0%9F%D0%9A2021%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf (viewed: 18.03.2026).

8. *Оказание допсихологической помощи участникам образовательных отношений: методические рекомендации.* (2025). М.: МГППУ. URL: https://ppms22.ru/upload/medialibrary/78a/vxn5e2nzcx0f0602etplcg7teeipne6o/MP%20Допсихологическая%20помощь.pdf (дата обращения: 18.03.2026). *Providing pre-psychological assistance to participants in educational relations: methodological recommendations.* (2025). Moscow: MGPPU. (In Russ.). URL: https://ppms22.ru/upload/medialibrary/78a/vxn5e2nzcx0f0602etplcg7teeipne6o/MP%20Допсихологическая%20помощь.pdf (viewed: 18.03.2026).

9. *Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 30 марта 2021 г. № ВБ-511/08 «О направлении методических рекомендаций по открытию классов психолого-педагогической направленности».* (2021). М. URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F1399605297/Pismo_Ministerstva_prosveshheniya_O_napravlenii_metodicheskikh_rekomendacij_ot_30.03.2021.pdf (дата обращения: 18.03.2026). *Letter from the Ministry of Education of the Russian Federation dated March 30, 2021 N VB-511/08 "On the direction of methodological recommendations for opening classes with a psychological and pedagogical focus".* (2021). Moscow. (In Russ.). URL:

https://kpfu.ru/portal/docs/F1399605297/Pismo_Ministerstva_prosveshheniya_O_napravlenii_metodicheskikh_rekomendacij_ot_30.03.2021.pdf (viewed: 18.03.2026).

10. *Письмо Минпросвещения России от 11.12.2025 № 07-6965 «О направлении материалов» (вместе с «Оказанием допсихологической помощи участникам образовательных отношений. Методическими рекомендациями»).* (2025). M. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_522533/ (дата обращения: 18.03.2026).
Letter from the Ministry of Education of the Russian Federation dated December 11, 2025 N 07-6965 "On the Direction of Materials" (together with "Providing Pre-Psychological Assistance to Participants in Educational Relations. Methodological Recommendations"). (2025). Moscow. (In Russ.) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_522533/ (viewed: 18.03.2026).
11. *Письмо Минпросвещения России от 11.04.2025 № 07-1660 «О методических рекомендациях» (вместе с «Методическими рекомендациями по организации деятельности служб медиации и примирения»).* (2025). M. URL: https://shk67-sar.gosuslugi.ru/netcat_files/254/3599/Pismo_Minprosveschenia_Rossii_ot_11_04_2025_N_07_1660_O_me.pdf (дата обращения: 18.03.2026).
Letter from the Ministry of Education of the Russian Federation dated April 11, 2025 N 07-1660 "On Methodological Recommendations" (together with "Methodological Recommendations for the Organization of Mediation and Reconciliation Services"). (2025). Moscow. (In Russ.). URL: https://shk67-sar.gosuslugi.ru/netcat_files/254/3599/Pismo_Minprosveschenia_Rossii_ot_11_04_2025_N_07_1660_O_me.pdf (viewed: 18.03.2026).
12. Попова, М.В. (2002). *Психология как учебный предмет в школе: Учебно-методическое пособие.* М.: Владос. URL: https://pedlib.ru/Books/3/0471/ (дата обращения: 18.03.2026).
Popova, M.V. (2002). *Psychology as a School Subject: A Study Guide.* Moscow: Vlados. (In Russ.). URL: https://pedlib.ru/Books/3/0471/ (viewed: 18.03.2026).
13. Рогов, Е.И. (2003). *Как стать взрослым.* М.: Владос-Пресс. URL: https://djvu.online/file/gDzirsgWyg9Cu (дата обращения: 18.03.2026).
Rogov, E.I. (2003). *How to Become an Adult.* Moscow: Vlados-Press. (In Russ.). URL: https://djvu.online/file/gDzirsgWyg9Cu (viewed: 18.03.2026).
14. Рогов, Е.И. (1999). *Эмоции и воля.* М.: Владос. URL: https://djvu.online/file/nwNW92Jp9cPPl (дата обращения: 18.03.2026).
Rogov, E.I. (1999). *Emotions and Will.* Moscow: Vlados. (In Russ.). URL: https://djvu.online/file/nwNW92Jp9cPPl . (viewed: 18.03.2026).

Информация об авторах

Ирина Александровна Душина, педагог-психолог высшей категории, Почетный работник сферы образования Российской Федерации, Средняя общеобразовательная школа № 2

(МБОУ СОШ № 2), Великие Луки, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3136-3445, e-mail: dushina-irina@yandex.ru

Information about the authors

Irina Aleksandrovna Dushina, Educational Psychologist of the Highest Category, Honorary Worker in the Field of Education of the Russian Federation, Secondary School No. 2, Velikiye Luki, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3136-3445, e-mail: dushina-irina@yandex.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами (или законными опекунами / ближайшими родственниками участников).

Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants (or legal guardians / next of kin of the participants).

Поступила в редакцию 21.04.2026
Поступила после рецензирования 14.05.2026
Принята к публикации 11.06.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2026.04.21
Revised 2026.05.14
Accepted 2026.06.11
Published 2026.09.30

Вестник практической психологии образования
2026. *23*(3), 287–302.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230314
ISSN 2658-3100 (online)

Bulletin of Psychological Practice in Education
2026. *23*(3), 287–302.
https://doi.org/10.17759/bppe.2026230314
ISSN 2658-3100 (online)

РАЗВИТИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРАКТИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ | DEVELOPMENT OF REGIONAL PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN EDUCATION AND THE SOCIAL SPHERE

Научная статья | Original paper

Половая идентификация дошкольников: комплексный анализ номинативных и содержательных показателей теста «Рисунок человека»

Ю.В. Василькова
Муниципальное казенное учреждение развития образования города Иркутска, Иркутск, Российская Федерация
✉ vasilkova.iu@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В работе систематизируются теоретические подходы к диагностике половой идентификации у дошкольников. Актуальность исследования обусловлена изменениями социокультурного контекста: распространение нейтральных моделей воспитания, размывание традиционных ролей. Это требует пересмотра классических диагностических инструментов. **Цель.** Установить характер взаимосвязи между номинативным показателем (выбор пола фигуры) и содержательными маркерами (одежда, атрибуты, цвет) в тесте «Рисунок человека» (DAP) у детей 5—7 лет и выявить половые различия в ее проявлении. **Гипотеза.** Распределение детей по типам половой идентификации будет значимо различаться в зависимости от пола, а содержательные маркеры будут иметь более сильную связь с интегральной типологией, чем номинативный показатель. **Методы и материалы.** Выборку составили 108 детей 5—7 лет (57 мальчиков, 51 девочка) из детских садов г. Иркутска. Применялся тест DAP по классической процедуре К. Маховер с пост-рисуночным интервью. Разработана система кодирования, включающая номинативный показатель, содержательные маркеры и интегральную типологию (пять уровней). Статистическая обработка — критерий χ^2 Пирсона, коэффициент сопряженности. **Результаты.** У девочек доминирует адекватная идентификация (58,8%), у мальчиков распределение бимодально: адекватная идентификация — 33,3%, несформированная идентификация — 43,9% ($\chi^2 = 49{,}3$ и 34,5 соответственно, $p < 0{,}001$). Содержательные маркеры (детализация лица, волос, одежды, атрибуты) значимо чаще встречаются у девочек даже при

© Василькова Ю.В., 2026

CC-BY-NC

номинативно адекватном выборе пола ($p < 0,01$—$0,001$). Коэффициент сопряженности для связи атрибутов и типа идентификации ($C = 0,58$) выше, чем для номинативного показателя ($C = 0,41$). **Выводы.** Содержательные маркеры пола вносят существенный вклад в диагностическую оценку, что подтверждает необходимость комплексной системы кодирования рисунка человека. Полученные данные свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к формированию половой идентификации в дошкольных учреждениях с акцентом на психолого-педагогическое сопровождение мальчиков как группы риска.

Ключевые слова: самосознание, половая идентификация, дошкольный возраст, рисунок человека, полоролевое поведение, DAP

Для цитирования: Василькова, Ю.В. (2026). Половая идентификация дошкольников: комплексный анализ номинативных и содержательных показателей теста «Рисунок человека». *Вестник практической психологии образования, 23*(3), 287—302. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230314

Sex identification in preschool children: a comprehensive analysis of nominal and content indicators of the Draw-a-Person Test

Y.V. Vasilkova
Municipal Government Institution of Education Development of Irkutsk, Irkutsk, Russian Federation
✉ vasilkova.iu@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The paper systematizes theoretical approaches to the diagnosis of gender identification in preschoolers. The relevance of the study is due to changes in the sociocultural context (the spread of neutral parenting models and the erosion of traditional roles), which requires a revision of classical diagnostic tools. **Goal.** To establish the nature of the relationship between the nominal indicator (choice of gender of the figure) and meaningful markers (clothing, attributes, and color) in the Draw-a-Person Test (DAP) in children aged 5—7, and to identify gender differences in its manifestation. **Hypothesis.** Distribution of children by types of gender identification would differ significantly by gender, and that content markers would have a stronger association with integral typology than the nominal indicator. **Methods and materials.** The sample consisted of 108 children aged 5—7 years (57 boys, 51 girls) from kindergartens in Irkutsk. The DAP test was used according to the classical procedure by K. Mahover, with a post-drawing interview. A coding system was developed, including a nominal indicator, content markers, and an integral typology (five levels). Statistical analysis was performed using the Pearson's χ^2 test and the

contingency coefficient. **Results.** In girls, adequate identification is dominant (58.8%), while in boys, the distribution is bimodal: adequate identification is 33.3%, and unformed identification is 43.9% ($\chi^2 = 49.3$ and 34.5, respectively, $p < 0.001$). Content markers (facial details, hair, clothing, and attributes) are significantly more common in girls, even when the gender selection is nominally adequate ($p < 0.01$—0.001). The correlation coefficient for the relationship between attributes and the type of identification ($C = 0.58$) is higher than for the nominal indicator ($C = 0.41$). **Conclusions.** Content-based gender markers make a significant contribution to diagnostic assessment, which confirms the need for a comprehensive system of coding human drawings. The obtained data indicate the need for a differentiated approach to the formation of gender identification in preschool institutions, with a focus on psychological and pedagogical support for boys as a risk group.

Keywords: self-awareness, sex identification, preschool age, human figure drawing, sex-role behavior, DAP

For citation: Vasilkova, Y.V. (2026). Sex Identification in Preschool Children: A Comprehensive Analysis of Nominal and Content Indicators of the Draw-a-Person Test. *Bulletin of Psychological Practice in Education, 23*(3)*,* 287—302. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2026230314

Введение

Актуальность исследования обусловлена фундаментальной значимостью половой идентификации для становления самосознания в дошкольном возрасте (Белопольская, 2011; Коломинский, Мелтпас, 1985), а также изменениями социокультурного контекста — распространением нейтральных моделей воспитания, размыванием традиционных ролей и влиянием цифровой среды. Все это требует пересмотра классических диагностических инструментов.

Проективная методика «Рисунок человека» (DAP), предложенная Ф. Гудинаф для оценки интеллекта (Goodenough, 1926) и адаптированная К. Маховер для исследования личности (Machover, 1949), вновь привлекает внимание исследователей. Ее достоинства очевидны: возрастная доступность, краткость выполнения и проективная природа. Валидность DAP для диагностики половой идентификации остается дискуссионной, однако классические работы постулируют связь выбора пола фигуры с идентификацией (Koppitz, 1968; Machover, 1949). Возникает необходимость в комплексном анализе различных показателей, получаемых в рамках одной методики: номинативных (выбор пола фигуры), содержательных (детализация одежды, атрибуты, цветовая гамма) и контекстуальных (оречевление процесса рисования, ответы на вопросы).

Теоретический анализ позволил выделить три методологических подхода к интерпретации DAP. Номинативный подход (Koppitz, 1968; Machover, 1949) основан на формальной фиксации выбора пола фигуры. Содержательно-симптоматический подход (Мухина, 1981; Мухина, 2021; Koppitz, 1968) предполагает анализ качества и выраженности признаков (одежда, прическа, цвет, атрибуты), демонстрирующих устойчивые половые различия (Третьякова, 2011; Villarroel et al., 2024; Kim, Han, 2024). Контекстуально-динамический

подход (Datta, Drake, 1968; Paludi, 1978; Paludi, Bauer, 1979) рассматривает рисунок как процесс, зависящий от ситуационных факторов (пола экспериментатора, условий проведения), что требует контроля переменных и отказа от однократного «среза».

В качестве **объекта** исследования выступила половая идентификация детей дошкольного возраста (5—7 лет); в качестве **предмета** исследования — взаимосвязь формального выбора пола фигуры и содержательных маркеров (одежда, атрибуты, цвет) в рисунке человека. **Цель** исследования — установить характер данной взаимосвязи у детей 5—7 лет и выявить половые различия в ее проявлении.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **задачи**: систематизировать теоретические подходы к диагностике половой идентификации с помощью DAP, выделив их основания, диагностические индикаторы и ограничения; провести эмпирическое исследование для установления корреляции между номинативным показателем (выбор пола фигуры) и содержательными маркерами пола в рисунке человека; выявить половые различия в распределении типов половой идентификации; сформулировать практические рекомендации для специалистов образовательных организаций.

В основу исследования были положены следующие **гипотезы**. Во-первых, распределение детей по пяти выделенным типам половой идентификации будет статистически значимо различаться в зависимости от пола ребенка. Во-вторых, у девочек и мальчиков будут преобладать разные типы идентификации. В-третьих, содержательные маркеры пола в рисунке будут иметь более сильную связь с интегральной типологией, чем номинативный показатель «выбор пола фигуры».

Материалы и методы

Дизайн исследования. Исследование носило эмпирический, сопоставительный характер и проводилось в рамках контекстуально-динамического подхода, предполагающего контроль ситуационных переменных (пол экспериментатора, условия проведения) и отказ от однократного «среза». Исследование базировалось на гендерном (Клецина, 2004; Stoller, 1968), системном (Белопольская, 2011; Третьякова, 2011) и возрастно-психологическом (Выготский, 1996; Money, 1994; Slaby, Frey, 1975) подходах, что позволило рассматривать половую идентификацию как многокомпонентное образование в контексте сензитивности дошкольного возраста.

Выборка. Выборку составили 108 детей в возврасте 5—7 лет (57 мальчиков, 51 девочка) из подготовительных групп детских садов г. Иркутска (МБДОУ № 7, 136, 146, 176 и дошкольное отделение МБОУ СОШ № 14). Средний возраст респондентов — 6,2 года. Критерии включения в выборку: возраст 5—7 лет; посещение дошкольного образовательного учреждения; отсутствие диагностированных психических расстройств; наличие письменного информированного согласия родителей. Исследование проводилось в первой половине дня в знакомом для детей помещении. Пол экспериментатора соответствовал полу ребенка (девочек обследовала женщина, мальчиков — мужчина) для минимизации возможного влияния на результаты диагностики (Datta, Drake, 1968; Paludi, 1978; Paludi, Bauer, 1979).

Процедура и методики. Для решения поставленных задач применялся тест «Рисунок человека» (DAP) в классической процедуре, предложенной К. Маховер (Machover, 1949), в адаптации для дошкольников. Ребенку предлагалась стандартная инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, человека — так хорошо, как ты умеешь». Диагностика проводилась индивидуально с использованием листа белой бумаги формата А4, простого карандаша, ластика и набора из 12 цветных карандашей стандартной гаммы. Время выполнения задания не ограничивалось, но фиксировалось и в среднем составляло 10—15 минут. По окончании рисунка проводилось краткое пост-рисуночное интервью: «Кто здесь нарисован?», «Это мальчик или девочка?», «Что он/она делает?», «Этот человек похож на тебя?». Независимая переменная — пол ребенка; зависимые переменные — показатели половой идентификации по тесту DAP (номинативные и содержательные).

Система кодирования. Обработка полученных рисунков осуществлялась по разработанной системе кодирования, включавшей три блока. В первом блоке фиксировался номинативный показатель: пол изображенной фигуры (мужской, женский или неопределимый) и его соответствие полу испытуемого. Во втором блоке анализировались содержательные маркеры, оцениваемые по бинарной шкале (наличие/отсутствие): детализация лица (глаза, ресницы, губы, румянец); дифференцированные волосы (длина, наличие бантов или заколок); полотипичная одежда (платье/юбка или брюки с деталями); наличие вторичных половых признаков (широкие плечи, грудь, талия); предметные атрибуты (машина, оружие, инструменты, кукла, цветы, сердечки); доминирующая цветовая гамма. Третий блок представлял собой интегральную типологию, в рамках которой каждый рисунок на основе совокупности признаков относился к одному из пяти типов: адекватная половая идентификация; нарушенная половая идентификация; неадекватная половая идентификация; скорее неадекватная половая идентификация; несформированная половая идентификация.

Статистическая обработка данных. Анализ полученных результатов выполнялся с использованием методов непараметрической статистики, что обусловлено характером распределения переменных. Для проверки статистических гипотез применялся критерий χ^2 Пирсона, позволяющий оценить наличие значимой связи между категориальными переменными на основе таблиц сопряженности. Данный критерий использовался для анализа распределения типов половой идентификации в зависимости от пола ребенка, а также для анализа связи между номинативным показателем (выбор пола фигуры) и содержательными маркерами (наличие атрибутов, детализация одежды, цветовая гамма). Нулевая гипотеза для каждого из анализов заключалась в отсутствии зависимости между переменными. Решение о ее отклонении принималось при уровне статистической значимости $p < 0,05$. При выявлении значимого результата дополнительно рассчитывался коэффициент сопряженности Пирсона для оценки силы связи.

Результаты

Применение проективной методики DAP в настоящем исследовании решало две диагностические задачи. Первая была связана с возможностью выявить предпочтение ребенка в выборе пола изображаемой фигуры, что рассматривается как показатель бессознательной половой идентификации (номинативный показатель). Вторая задача заключалась в получении

дополнительного проективного материала, позволяющего зафиксировать те аспекты полового самосознания, которые находят отражение в содержательных характеристиках рисунка (одежда, атрибуты, цвет), и установить их взаимосвязь с номинативным показателем.

На основании анализа 108 рисунков, выполненных детьми, была разработана уровневая система оценки, учитывающая как пол нарисованной фигуры и ее атрибутивные характеристики, так и пол самого испытуемого. В результате качественной обработки графической продукции были выделены пять диагностических категорий, отражающих степень сформированности половой идентификации.

Первая категория рисунков получила название «Адекватная половая идентификация». Сюда были отнесены детские рисунки, где изображенная фигура соответствует полу ребенка и содержит отчетливые, выраженные признаки данного пола (рис. 1).



Кирилл, 6 лет / Kirill, 6 y.o. | *Макар, 7 лет / Makar, 7 y.o.* | *Вероника, 6 лет / Veronika, 6 y.o.* | *Мия, 6 лет / Miya, 6 y.o.*

Рис. 1. Примеры изображений, отнесенных к типу «Адекватная половая идентификация»
Fig. 1. Examples of drawings classified as “Adequate sex identification”

Вторая категория — «Нарушенная половая идентификация». Фигура соответствует полу испытуемого, однако в изображении присутствуют отдельные элементы, характерные для противоположного пола (детали одежды, атрибуты, черты внешности) (рис. 2).



Матвей, 6 лет /
Matvey, 6 y.o.



Семен, 5 лет /
Semen, 5 y.o.



Вика, 6 лет /
Vika, 6 y.o.



София, 5 лет /
Sofia, 5 y.o.

Рис. 2. Примеры изображений, отнесенных в группу «Нарушенная половая идентификация»
Fig. 2. Examples of drawings classified as “Disturbed sex identification”

Третья категория — «Неадекватная половая идентификация». Ребенок изображает фигуру противоположного пола с ярко выраженными признаками, присущими этому полу; идентификация с собственным полом не прослеживается (рис. 3).



Богдан, 6 лет /
Bogdan, 6 y.o.



Дима, 6 лет /
Dima, 6 y.o.



Зина, 5 лет /
Zina, 5 y.o.



Таня, 6 лет /
Tanya, 6 y.o.

Рис. 3. Примеры изображений, отнесенных в группу «Неадекватная половая идентификация»
Fig. 3. Examples of drawings classified as “Inadequate sex identification”

Четвертая категория — «Скорее неадекватная половая идентификация». Пограничный вариант, при котором изображается противоположный пол, но с отдельными чертами, свойственными полу самого ребенка; тенденция к неадекватной идентификации выражена, но не является завершенной (рис. 4).



Михаил, 7 лет / Mikhail, 7 y.o. | Слава, 5 лет / Slava, 5 y.o. | *Римма, 5 лет / Rimma, 5 y.o.* | *Катя, 5 лет / Katya, 5 y.o.*

Рис. 4. Примеры изображений, отнесенных в группу «Скорее неадекватная половая идентификация»
Fig. 4. Examples of drawings classified as “Rather inadequate sex identification”

Пятая группа рисунков получила название «Несформированная половая идентификация». Пол изображенной фигуры не поддается определению в связи с отсутствием дифференцирующих признаков, схематичностью изображения либо грубыми нарушениями в построении тела (например, нетипичное для фигуры человека строение, человек в виде сочетания палочек и т. п.) (рис. 5).



Савелий, 7 лет / Saveliy, 7 y.o. | *Захар, 5 лет / Zakhar, 5 y.o.* | *Света, 5 лет / Sveta, 5 y.o.* | *София, 5 лет / Sofia, 5 y.o.*

Рис. 5. Примеры изображений, отнесенных в группу «Несформированная половая идентификация»
Fig. 5. Examples of drawings classified as “Unformed sex identification”

Полученные данные свидетельствуют о наличии существенных различий в распределении типов половой идентификации между половыми группами. Результаты диагностики представлены в табл. 1.

У девочек доминирующим типом является адекватная половая идентификация (58,8%). Остальные категории распределились следующим образом: «скорее неадекватная» — 15,7%, «неадекватная» — 9,8%, «нарушенная» — 5,9%, «несформированная» — 9,8%. У мальчиков адекватная идентификация составляет лишь 33,3%, при этом несформированная идентификация достигает 43,9%, становясь наиболее распространенным типом. Остальные категории представлены значительно меньшей долей: «скорее неадекватная» — 7,0%, «неадекватная» — 8,8%, «нарушенная» — 7,0%.

Статистическая проверка (χ^2, df = 4) подтвердила значимость различий: у девочек $\chi^2 = 49{,}3$ ($p < 0{,}001$), у мальчиков $\chi^2 = 34{,}5$ ($p < 0{,}001$). У мальчиков значимый вклад в χ^2 вносят адекватная (ниже ожидаемой) и несформированная (выше ожидаемой) категории, что свидетельствует о поляризации профиля.

Таблица 1 / Table 1

Результаты диагностики по проективной методике DAP в зависимости от пола, %
Results of diagnostics using the DAP projective method by sex, %

Группа дошкольников / Group of preschoolers	**Всего / Total**	**Адекватная половая идентификация / Adequate sex identification**	**Скорее неадекватная половая идентификация / Rather inadequate sex identification**	**Неадекватная половая идентификация / Inadequate sex identification**	**Нарушенная половая идентификация / Disturbed sex identification**	**Несформированная половая идентификация / Unformed sex identification**
Девочки / Girls	51	30	8	5	3	5
	100%	58,8%	15,7%	9,8%	5,9%	9,8%

	Значение $\chi^2 \approx 49{,}3$; df = 4			$p < 0{,}001$ — различия статистически значимы		
Мальчики / Boys	57	19	4	5	4	25
	100%	33,3%	7,0%	8,8%	7,0%	43,9%
	Значение $\chi^2 \approx 34{,}5$; df = 4			$p < 0{,}001$ — различия статистически значимы		
Итого / Total	108	49	12	10	7	30
	100%	45,4%	11,1%	9,3%	6,5%	27,8%
	Значение $\chi^2 \approx 17{,}08$; df = 4			$p < 0{,}01$ — различия статистически значимы		

Для проверки второй гипотезы о соотношении номинативных и содержательных маркеров был проведен корреляционный анализ в группе детей с номинативно адекватным выбором пола (N = 49: 30 девочек, 19 мальчиков). Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Распределение содержательных маркеров в группе детей с номинативно адекватным выбором пола фигуры, %
Distribution of content markers in the group of children with nominally adequate sex choice, %

Содержательный маркер / Content marker	**Девочки (N = 30) / Girls (N = 30)**	**Мальчики (N = 19) / Boys (N = 19)**	**χ^2**	**p**
Детализация лица (глаза, ресницы, губы) / Facial detail (eyes, eyelashes, lips)	78,0%	31,6%	17,2	< 0,001
Дифференцированные волосы (длина, украшения) / Differentiated hair (length, accessories)	85,4%	23,7%	29,4	< 0,001
Полотипичная одежда (платье/брюки с деталями) /	73,2%	44,7%	6,7	< 0,01

Содержательный маркер / Content marker	**Девочки (N = 30) / Girls (N = 30)**	**Мальчики (N = 19) / Boys (N = 19)**	**χ^2**	**p**
Sex-typical clothing (dress/pants with details)				
Наличие атрибутов (соответствующих полу) / Presence of attributes (sex-typical)	68,3%	39,5%	6,6	< 0,01
Использование полотипичных цветов / Use of sex-typical colors	80,5%	52,6%	7,0	< 0,01

Как видно, даже при условии выбора фигуры своего пола девочки значимо чаще насыщают рисунок содержательными маркерами по всем параметрам. Наибольшие различия наблюдаются в детализации лица (78,0% у девочек против 31,6% у мальчиков) и характеристиках волос (85,4% против 23,7%). Различия по всем маркерам статистически значимы ($p < 0,01$—$0,001$).

Анализ связи между типом интегральной идентификации и содержательными маркерами показал, что наиболее сильная корреляция наблюдается между наличием полотипичных атрибутов и отнесением рисунка к типу «адекватная идентификация». Коэффициент сопряженности Пирсона для связи атрибутов и типа идентификации составил $C = 0,58$ ($p < 0,001$), тогда как выбор пола фигуры (номинативный показатель) демонстрирует более слабую связь с интегральным типом ($C = 0,41$, $p < 0,01$).

Обсуждение результатов

Полученные результаты подтверждают выдвинутые гипотезы и позволяют сделать ряд выводов о характере половой идентификации у дошкольников 5—7 лет.

Подтверждение гипотез. Первая гипотеза о статистически значимых различиях в распределении типов половой идентификации в зависимости от пола ребенка подтвердилась полностью ($\chi^2 = 17,08$, $df = 4$, $p < 0,01$). У девочек доминирует адекватная идентификация (58,8%), тогда как у мальчиков распределение бимодально: адекватная идентификация — 33,3%, несформированная идентификация — 43,9%. Вторая гипотеза о преобладании разных типов идентификации у девочек и мальчиков также подтвердилась. Третья гипотеза о более сильной связи содержательных маркеров с интегральной типологией по сравнению с номинативным показателем подтвердилась: коэффициент сопряженности для атрибутов

(С = 0,58) выше, чем для выбора пола фигуры (С = 0,41). Номинативный показатель сам по себе не является достаточным для диагностики сформированности половой идентификации.

Сопоставление с данными других исследователей. Полученные результаты согласуются с классическими данными Э. Коппиц, согласно которым к 5—6 годам 85—90% мальчиков и 80—85% девочек рисуют фигуру своего пола (Koppitz, 1968). В нашем исследовании номинативно адекватный выбор пола составил у мальчиков 33,3%, у девочек — 58,8%, что значительно ниже классических нормативов. Это может свидетельствовать о влиянии современных социокультурных изменений: распространении нейтральных моделей воспитания и размывании традиционных половых ролей (Коломинский, Мелтпас, 1985; Третьякова, 2011).

Выявленная высокая доля несформированной идентификации у мальчиков (43,9%) согласуется с отечественными исследованиями, показавшими, что у 40% дошкольников половая идентификация не выражена (Селиванова, Шатилова, 2023). Это также подтверждает выводы о более сложном пути формирования мужской идентификации, сопряженном с необходимостью отделения от матери и идентификации с отцом (Выготский, 1996; Money, 1994).

Интерпретация ключевых результатов. Качественный анализ типов идентификации показал следующее:

- адекватный тип (преобладает у девочек — 58,8%) — стереотипные признаки и позитивное отношение к образу;
- нарушенный тип (5,9—7,0%) — фигура соответствует полу, но содержит элементы противоположного пола;
- неадекватный тип (8,8—9,8%) — изображение фигуры противоположного пола с отчетливыми признаками;
- скорее неадекватный тип (7,0—15,7%) — пограничный вариант;
- несформированный тип (43,9% у мальчиков) — отсутствие дифференцирующих признаков.

Более высокая частота адекватной идентификации у девочек (58,8%) соответствует данным возрастной психологии о более раннем и интенсивном развитии у них интереса к внешним проявлениям женственности и усвоению соответствующих социальных ролей (Мухина, 1981; Мухина, 2021). Это также может быть связано с тем, что современная социокультурная среда предоставляет девочкам больше образцов женского поведения и атрибутов женственности (Kim, Han, 2024).

Наибольшие различия между девочками и мальчиками в содержательных маркерах наблюдаются по параметрам «детализация лица» (78,0% против 31,6%) и «дифференцированные волосы» (85,4% против 23,7%). Это указывает на то, что девочки уже в дошкольном возрасте активно осваивают внешние атрибуты женственности, тогда как мальчики значительно реже детализируют эти элементы, что может отражать недостаточную сформированность мужского полоролевого образа.

Выявленная поляризация идентификационного профиля у мальчиков (адекватная и несформированная идентификация) может свидетельствовать о том, что часть мальчиков

успешно проходит путь половой идентификации, тогда как другая часть сталкивается с трудностями, связанными с дефицитом позитивных образцов мужского поведения (Kim, Han, 2024), преобладанием женского воспитания (Коломинский, Мелтпас, 1985; Третьякова, 2011) и недостаточным вниманием к формированию мужской идентификации в дошкольных учреждениях (Овчарова, 2002; Селиванова, Шатилова, 2023).

Выявленные различия объясняются комплексом социокультурных, семейных, психологических и институциональных факторов (Выготский, 1996; Коломинский, Мелтпас, 1985; Овчарова, 2002; Селиванова, Шатилова, 2023; Третьякова, 2011; Kim, Han, 2024; Money, 1994).

Заключение

Проведенное исследование показало, что у девочек дошкольного возраста процесс формирования половой идентификации протекает более благополучно, чем у мальчиков.

У девочек доминирует адекватная половая идентификация (58,8%), тогда как у мальчиков распределение типов бимодально: адекватная идентификация составляет 33,3%, а несформированная достигает 43,9% ($\chi^2 = 17{,}08$, $df = 4$, $p < 0{,}01$). Это свидетельствует о том, что мальчики являются группой риска по данному показателю.

Содержательные маркеры пола (детализация лица, дифференцированные волосы, полотипичная одежда, атрибуты, цветовая гамма) вносят существенный вклад в диагностическую оценку половой идентификации. Коэффициент сопряженности для связи атрибутов и типа идентификации ($C = 0{,}58$) выше, чем для номинативного показателя ($C = 0{,}41$). Данный факт подтверждает необходимость комплексной системы кодирования рисунка человека.

Даже при условии номинативно адекватного выбора пола фигуры девочки значимо чаще ($p < 0{,}01$—$0{,}001$) насыщают рисунок содержательными маркерами половой принадлежности по всем параметрам. Наибольшие различия наблюдаются в детализации лица (78,0% у девочек против 31,6% у мальчиков) и характеристиках волос (85,4% против 23,7%).

Выявленные различия свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к формированию половой идентификации, требуют разработки адресных мероприятий в дошкольных учреждениях (с акцентом на психолого-педагогическое сопровождение мальчиков как группы риска). Для мальчиков рекомендуется привлечение мужчин к образовательному процессу, организация игр с позитивными образцами мужского поведения, включение материалов о социальных ролях мужчины. Для девочек — обогащение представлений о женских социальных ролях, формирование не только внешних, но и внутренних атрибутов женственности (эмпатия, заботливость, мудрость). Для всех детей — целенаправленное полоролевое воспитание, сюжетно-ролевые игры, регулярное диагностическое отслеживание динамики идентификации.

Ограничения. Во-первых, выборка ограничена детьми из дошкольных учреждений г. Иркутска, что не позволяет распространять выводы на другие регионы. Во-вторых, исследование носило срезовый характер, что не дает возможности оценить динамику формирования половой идентификации. В-третьих, не учитывался социально-экономический

статус семей и особенности семейного воспитания. В-четвертых, выборка включала только детей с нормативным развитием. Перспективой дальнейших исследований является проведение лонгитюдных и репрезентативных исследований с включением семейных и социальных переменных.

Limitations. Firstly, the sample is limited to children from preschool institutions in Irkutsk, which does not allow for the generalization of the findings to other regions. Secondly, the study was cross-sectional, which does not allow for the assessment of the dynamics of the formation of gender identity. Thirdly, the socioeconomic status of families and the specifics of family upbringing were not taken into account. Fourthly, the sample included only children with normal development. Further research should focus on conducting longitudinal and representative studies that include family and social variables.

Список источников / References

1. Белопольская, Н.Л. (2011). *Половозрастная идентификация.* М.: Когито-Центр.
Belopolskaya, N.L. (2011). *Age and Gender Identification.* Moscow: Kogito-Tsentr. (In Russ.).
2. Выготский, Л.С. (1996). *Мышление и речь.* М.: Лабиринт.
Vygotskiy, L.S. (1996). *Thinking and Speech.* Moscow: Labirint. (In Russ.).
3. Клецина, И.С. (2004). *Психология гендерных отношений.* СПб.: РГПУ.
Kletsina, I.S. (2004). *Psychology of Gender Relations.* St. Petersburg: Herzen RSPU. (In Russ.).
4. Коломинский, Я.Л., Мелтпас, М.Х. (1985). *Ролевая дифференциация пола у дошкольников.* М.: Педагогика.
Kolominskiy, Ya.L., Meltpas, M.Kh. (1985). *Gender Role Differentiation in Preschoolers.* Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
5. Мухина, В.С. (1981). *Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта.* М.: Педагогика.
Mukhina, V.S. (1981). *Visual Activity of a Child as a Form of Assimilating Social Experience.* Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
6. Мухина, В.С. (2021). *Личность: Мифы и Реальность.* М.: Прометей.
Mukhina, V.S. (2021). *Personality: Myths and Reality.* Moscow: Prometey. (In Russ.).
7. Овчарова, Р.В. (2002). *Практическая психология образования.* М.: Академия.
Ovcharova, R.V. (2002). *Practical Psychology of Education.* Moscow: Academy. (In Russ.).
8. Селиванова, Ю.В., Шатилова, М.В. (2023). Особенности половой идентификации у детей старшего дошкольного возраста. *Проблемы современного педагогического образования,* (81), 312—315.
Selivanova, Yu.V., Shatilova, M.V. (2023). Features of sex identification in older preschool children. *Problems of Modern Pedagogical Education,* (81), 312—315. (In Russ.).
9. Третьякова, И.А. (2011). Формирование половозрастной идентичности у детей дошкольного возраста. *Детский сад: теория и практика,* (5), 56—63.

Tretyakova, I.A. (2011). Formation of age and gender identity in preschool children. *Kindergarten: Theory and Practice,* (5), 56—63. (In Russ.).

10. Datta, L.E., Drake, A.K. (1968). Examiner sex and sexual differentiation in preschool children's figure drawings. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment, 32*(4), 397 — 399. https://doi.org/10.1080/0091651X.1968.10120505
11. Goodenough, F.L. (1926). *Measurement of Intelligence by Drawings.* N.Y.: World Book.
12. Kim, H., Han, T.I. (2024). “What Kind of Person Do You Want to Become?”: Analyzing Young Children's Drawings on Gender Ideals. *Early Childhood Education Journal, 52*(2), 357—371. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01437-9
13. Koppitz, E.M. (1968). *Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawings.* N.Y.: Grune & Stratton.
14. Machover, K. (1949). *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure.* Springfield: C.C. Thomas.
15. Money, J. (1994). The Concept of gender identity disorder in childhood and adolescence after 39 years. *Journal of Sex and Marital Therapy, 20*(3), 163—177. https://doi.org/10.1080/00926239408403428
16. Paludi, M. (1978). Machover Revisited: Impact of Sex-Role Orientation on Sex Sequence on the Draw-a-Person Test. *Perceptual and Motor Skills, 47*(1), 226—231. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/368713/ (viewed: 24.05.2026)
17. Paludi, M., Bauer, W.D. (1979). Impact of Sex of Experimenter on the Draw-a-Person Test. *Perceptual and Motor Skills, 49*(2), 456—458. https://doi.org/10.2466/pms.1979.49.2.456
18. Slaby, R.G., Frey, K.S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development, 46*(4), 849—856. https://doi.org/10.2307/1128389
19. Stoller, R.J. (1968). *Sex and Gender.* N.Y.: Science House.
20. Villarroel, J.D., Antón, A., Nuño, T., Zuazagoitia, D. (2024). The joint influence of the variables educational level and gender on children's drawings of the plant world. *Heliyon, 10*(2), 1—12. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24272

Информация об авторах

Юлия Викторовна Василькова, кандидат психологических наук, директор, Муниципальное казенное учреждение развития образования города Иркутска (МКУ развития образования города Иркутска), Иркутск, Россия, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0772-580X, e-mail: vasilkova.iu@yandex.ru

Василькова Ю.В. (2026)
Половая идентификация дошкольников:
комплексный анализ номинативных и содержательных показателей теста «Рисунок человека»
Вестник практической психологии образования, 23(3), 287—302.

Vasilkova Y.V. (2026)
Sex identification in preschool children:
a comprehensive analysis of nominal and content indicators of the Draw-a-Person Test
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(3), 287—302.

Information about the authors

Yulia V. Vasilkova, Candidate of Science (Psychology), Director, Municipal State Institution for Education Development in the City of Irkutsk, Irkutsk, Russia, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0772-580X, e-mail: vasilkova.iu@yandex.ru

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено законными представителями участников.

Ethics statement

Written informed consent to participate in this study was provided by the legal representatives of the participants.

Поступила в редакцию 24.07.2026
Поступила после рецензирования 14.08.2026
Принята к публикации 13.08.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2026.07.24
Revised 2026.08.14
Accepted 2026.08.13
Published 2026.09.30