

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические
исследования**

**Psychological-Educational
Studies**

e l e c t r o n i c j o u r n a l

2026. Том 18. № 2
2026. Vol. 18, no. 2

Психолого-педагогические исследования

Международный научный журнал
«Психолого-педагогические исследования»

Редакционная коллегия

Рубцов В.В. (Россия) – **главный редактор**
Марголис А.А. (Россия) – **первый заместитель главного редактора**
Шведовская А.А. (Россия) – **заместитель главного редактора**

Алехина С.В. (Россия), Ахутина Т.В. (Россия), Болотов В.А. (Россия), Булакова И.А. (Россия), Гаврилова Т.В. (Россия), Ениколопов С.Н. (Россия), Зверева Н.В. (Россия), Ильин В.А. (Россия), Исаев Е.И. (Россия), Кабардов М.К. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия), Ланцбург М.Е. (Россия), Марютина Т.М. (Россия), Ослон В.Н. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия), Портер Дж. (Великобритания), Сериков В.В. (Россия), Сорокова М.Г. (Россия), Шумакова Н.Б. (Россия)

Переводчик

Макушин А.Ю.

Редактор и корректор

Буторина А.А.

УЧРЕДИТЕЛЬ И 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: psyedu@mgppu.ru

Сайт: <https://psyjournals.ru/journals/psyedu>

Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ), RSCI, EBSCO, ProQuest, ERIH PLUS, Международный каталог научных периодических изданий открытого доступа (DOAJ)

Издается с 2007 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-69835 от 29.05.2017

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

Psychological-Educational Studies

international Scientific Journal
“Psychological-Educational Studies”

Editorial board

Rubtsov, V.V. (Russia) – **editor-in-chief**
Margolis A.A. (Russia) – **first deputy editor-in-chief**
Shvedovskaya A.A. (Russia) – **deputy editor-in-chief**

Alekhina S.V. (Russia), Akhutina T.V. (Russia), Bolotov V.A. (Russia), Burlakova I.A. (Russia), Gavrilova T.V. (Russia), Enikolopov S.N. (Russia), Zvereva N.V. (Russia), Il'in V.A. (Russia), Isaev E.I. (Russia), Kabardov M.K. (Rossiya), Kudryavtsev V.T. (Russia), Lantsburg M.E. (Russia), Maryutina T.M. (Russia), Oslon V.N. (Russia), Polivanova K.N. (Russia), Porter Dzh. (UK), Serikov V.V. (Russia), Sorokova M.G. (Russia), Shumakova N.B. (Russia)

Translator

Makushin A.Yu.

Editor and proofreader

Butorina A.A.

FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Editorial office address

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

E-mail: psyedu@mgppu.ru

Web: <https://psyjournals.ru/journals/psyedu>

Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Index of Scientific Citing database, RCSI, EBSCO Publishing, ProQuest, DOAJ, ERIH PLUS

Published quarterly since 2007

The mass medium registration certificate:

El FS77- 69835 number. Registration date 29.05.2017.

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



Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

Том 18. № 2-2026

<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И.	
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в системе образования: интегративный обзор исследований	3–23
Соловьева Т.А., Кошечкина Т.В.	
Актуальные возможности педагогической диагностики для выявления признаков одаренности у обучающихся	24–38
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С.	
Социальные представления дошкольников о безопасности и безопасном поведении	39–55
Веракса А.Н., Чичинина Е.А., Ивенская П.Р., Якупова В.А.	
Экранное время детей старшего дошкольного возраста в России в 2023–2024 гг.	56–69
Камнев А.Н., Михайлова Т.А., Шилина И.Б.	
Развитие эколого-ориентированной субъектности подростков в условиях детского оздоровительного лагеря	70–85
Агеев Н.Я.	
Особенности эмоциональной сферы респондентов, предпочитающих видеоигры различных жанров	86–100
Сычев О.А., Черепанов Д.Д.	
Академическое мошенничество у студентов колледжей: роль моральной идентичности и родительского стиля воспитания	101–116
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ Николаева Н.С., Гордеева Т.О.	
Стиль взаимодействия преподавателя как источник разных типов академической мотивации Российских студентов-музыкантов	117–132
Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П.	
Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации	133–149
НЕКРОЛОГИ Памяти Марины Алексеевны Егоровой	150–163

Contents of “Psychological-Educational Studies” journal

Vol. 18. № 2-2026

<i>Columns, manuscripts, authors</i>	<i>Pages</i>
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I.	
Key determinants of teachers’ professional longevity in the education system: an integrative review	3–23
Solovyova T.A., Koshechkina T.V.	
Contemporary potential of educational assessment for identifying indicators of high ability in learners	24–38
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S.	
Preschoolers' social representations of safety and safe behavior	39–55
Veraksa A.N., Chichinina E.A., Ivenskaia P.R., Yakupova V.A.	
Screen time of older preschool children in Russia in 2023–2024	56–69
Kamnev A.N., Mikhailova T.A., Shilina I.B.	
Development of environmental-oriented subjectivity among adolescents in a children's health camp	70–85
Ageev N.Ya.	
Emotional characteristics of players with different video game genre preferences	86–100
Sychev, O.A., Cherepanov, D.D.	
Academic cheating among college students: the role of moral identity and parental parenting style	101–116
METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF EDUCATION Nikolaeva N.S., Gordeeva T.O.	
Teacher interaction style as a source of different types of motivation in music college student	117–132
Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P.	
Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation	133–149
OBITUARIES	
In memory of Marina Alekseevna Egorova	150–163

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в системе образования: интегративный обзор исследований

А.А. Шведовская¹✉, Ю.И. Муллагалиева¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Демографическое старение населения и увеличение доли педагогов старших возрастных групп в системе образования усиливают значимость проблемы профессионального долголетия как фактора кадровой устойчивости образовательных систем. При этом профессиональное долголетие педагогов определяется не только продолжительностью занятости, но и сохранением возможности выполнения педагогической деятельности в условиях изменяющихся требований профессии. Анализ научных исследований показывает, что данный феномен имеет многоуровневую природу и связан с взаимодействием индивидуальных ресурсов, условий организации труда, социокультурных ожиданий и институциональной политики. **Цель.** Определить ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в системе образования на основе анализа современных научных исследований. **Методы и материалы.** Проведен обзор научных публикаций, посвященных проблеме профессионального долголетия педагогов. Поиск источников осуществлялся в базах eLIBRARY.ru, OpenAlex и поисковой системе Google Scholar. В корпус анализа вошли оригинальные эмпирические исследования, обзоры и нормативные документы, опубликованные преимущественно в 2020–2025 гг. После первичного отбора ($n = 1775$ документов) был проведен качественный анализ содержания публикаций; в итоговый обзор включены 42 работы, соответствующие критериям отбора. **Результаты.** Систематизация исследований позволила выделить четыре группы детерминант профессионального долголетия педагогов: индивидуальные, организационные, социокультурные и институциональные. На индивидуальном уровне ключевыми факторами выступают работоспособность, состояние здоровья, когнитивные ресурсы, мотивационно-смысловая регуляция, профессиональная идентичность и способности к саморегуляции. Организационный уровень связан

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

с характеристиками рабочей среды, включая баланс требований и ресурсов, распределение нагрузки, поддержку со стороны администрации и возможности профессионального развития. Социокультурный уровень отражает общественные ожидания, представления о возрасте и профессиональной роли педагога, а также установки в отношении обучения на протяжении всей жизни. Институциональный уровень включает пенсионную политику, реформы системы образования и стратегии активного долголетия, формирующие условия продолжения профессиональной деятельности. **Выводы.** Профессиональное долголетие педагогов представляет собой многоуровневую систему, в которой продолжение профессиональной деятельности определяется взаимодействием индивидуальных ресурсов, организационных условий, социокультурной среды и институциональных рамок. Поддержка профессионального долголетия требует комплексного подхода, включающего развитие возрастнo-дружественных условий труда, институционализацию ролей поздней карьеры, профилактику профессиональных рисков и создание диагностических инструментов сопровождения поздней профессиональной занятости педагогов.

Ключевые слова: профессиональное долголетие, педагог, детерминанты профессионального долголетия педагогов

Для цитирования: Шведовская, А.А., Муллагалиева, Ю.И. (2026). Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в системе образования: интегративный обзор исследований. *Психолого-педагогические исследования*, 18(2), 3—23. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180201>

Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review

A.A. Shvedovskaya¹✉, Y.I. Mullagalieva¹

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. Demographic ageing of the population and the growing proportion of older teachers in the education system increase the importance of professional longevity as a factor of workforce sustainability in educational systems. At the same time, professional longevity of teachers is determined not only by the duration of employment but also by the preservation of the ability to perform teaching activities under changing professional requirements. Analysis of scientific research shows that this phenomenon has a multi-level nature and is associated with the interaction of individual resources, work organisation conditions, socio-cultural expectations, and institutional policies. **Objective.** To identify the key determinants of teachers' professional longevity in the education system based on an analysis of contemporary scientific research. **Methods and materials.** A review of scientific

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

publications addressing the problem of teachers' professional longevity was conducted. The search for sources was carried out in the databases eLIBRARY.ru, OpenAlex, and the Google Scholar search engine. The corpus of analysis included original empirical studies, reviews, and regulatory documents published mainly between 2020 and 2025. After the initial screening (n = 1775 documents), a qualitative analysis of the publications was conducted; 42 works meeting the inclusion criteria were included in the final review. **Results.** The systematisation of studies made it possible to identify four groups of determinants of teachers' professional longevity: individual, organisational, socio-cultural, and institutional. At the individual level, the key factors include work ability, health status, cognitive resources, motivational and meaning-related regulation, professional identity, and self-regulation capacities. The organisational level is associated with characteristics of the work environment, including the balance between demands and resources, workload distribution, administrative support, and opportunities for professional development. The socio-cultural level reflects social expectations, perceptions of age and the professional role of teachers, as well as attitudes toward lifelong learning. The institutional level includes pension policies, reforms in the education system, and active ageing strategies that shape the conditions for continuing professional activity. **Conclusions.** Teachers' professional longevity represents a multi-level system in which the continuation of professional activity is determined by the interaction of individual resources, organisational conditions, socio-cultural environment, and institutional frameworks. Supporting professional longevity requires a comprehensive approach that includes the development of age-friendly working conditions, institutionalisation of late-career roles, prevention of professional risks, and the creation of diagnostic tools to support late-career professional engagement among teachers.

Keywords: professional longevity, teacher, determinants of teachers' professional longevity

For citation: Shvedovskaya, A.A., Mullagalieva, Y.I. (2026). Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review. *Psychological-Educational Studies*, 18(2), 3—23. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180201>

Введение

Демографическое старение населения является устойчивой глобальной тенденцией. Согласно международным прогнозам, доля населения старших возрастных групп продолжает расти, что оказывает влияние на структуру занятости и долгосрочное функционирование социальных систем^{1,2} (Щербакова, 2019; Bloom, Лука, 2016). В системе образования данный процесс проявляется в увеличении доли педагогов старших возрастных групп, что делает

¹ Eurostat (2023). Population projections in the EU. European Commission. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_projections_in_the_EU (viewed: 15.02.2026).

² United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2022). World Population Prospects 2022: Summary of results. United Nations. URL: <https://desapublications.un.org/publications/world-population-prospects-2022-summary-results> (viewed: 15.02.2026).

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

проблему профессионального долголетия фактором кадровой устойчивости. По данным стран ОЭСР, в 2023 году в среднем около одной трети учителей начальной школы находились в возрасте 50 лет и старше, при этом на уровнях среднего образования эта доля достигает 35–40%³ (OECD, 2025a). Российская статистика фиксирует сопоставимую динамику: за последние годы увеличилась доля педагогов старше 60 лет при относительной стабильности численности работников моложе 35 лет (Анчиков и др., 2025). Одновременно отмечаются рост учебной нагрузки и региональная неоднородность кадровой структуры. Таким образом, профессиональное долголетие в образовании выступает не индивидуальной характеристикой работников, а структурным параметром функционирования системы.

В наиболее общем виде профессиональное долголетие определяется как интегративная характеристика специалиста, отражающая его способность на протяжении всего установленного законом периода трудовой активности устойчиво и результативно решать профессиональные задачи при сохранении высокого уровня качества деятельности и полной профессиональной трудоспособности (Шкарин и др., 2022). В отличие от демографического долголетия, отражающего продолжительность жизни, профессиональное долголетие связано с продолжением участия в трудовой деятельности, сохранением профессиональной идентичности и поддержанием работоспособности в рамках конкретной профессии. Для педагогической деятельности данный феномен имеет многокомпонентный характер. При этом педагогическая деятельность рассматривается как система требований, задающих профиль функциональной нагрузки и критерии профессиональной эффективности. Профессиональное долголетие педагога в образовании, таким образом, определяется не только продолжительностью занятости, но и сохранением функциональной пригодности к выполнению педагогической деятельности в изменяющихся контекстах требований и ресурсов.

Цель настоящего обзора — определить ключевые детерминанты в структурной организации феномена профессионального долголетия педагогов, представленные в современных научных исследованиях системы образования.

Материалы и методы

Поиск научных литературных источников осуществлялся в научных базах eLIBRARY.ru, OpenAlex и поисковике Google Scholar. Запросы на русском языке включали слова и словосочетание «профессиональное долголетие» («professional longevity») с уточнением педагог/учитель/воспитатель («teacher/educator»).

Критерии включения: (1) оригинальные эмпирические исследования, обзоры и метаанализы, нормативные документы; (2) опубликованные за период 2020–2025 гг. (при необходимости использовались и более ранние работы по теме); (3) с фокусом на возраст 55 и выше; (4) соответствие тематике педагогической деятельности.

На первом этапе проведен поиск публикаций, первичный отбор и формирование корпуса текстов (n = 1775 документов). На втором этапе проведен качественный анализ содержания

³ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (n.d.). *Teachers & educators* [Data set]. In Education GPS: Explore data by topic. URL: <https://gpseducation.oecd.org/IndicatorExplorer?plotter=h5&query=12&indicators> (viewed: 15.02.2026).

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

публикаций с выделением ключевых аспектов профессионального долголетия педагогов. В обзор вошли публикации, отвечающие всем критериям включения (n = 43 документа).

Результаты

Систематизация современных исследований в области профессионального долголетия в педагогической сфере позволяет выделить основные направления анализа, сосредоточившись на условиях, обеспечивающих продолжение трудовой деятельности в позднем зрелом возрасте.

В ходе анализа корпуса публикаций были выявлены четыре группы факторов, отражающие различные аспекты профессионального долголетия: индивидуальные, организационные, социокультурные и институциональные.

Индивидуальный уровень профессионального долголетия педагога включает совокупность функциональных, мотивационно-смысловых и регуляторных характеристик субъекта профессиональной деятельности, определяющих возможность ее продолжения при сохранении эффективности и качества. Анализ современных исследований позволяет выделить несколько взаимосвязанных блоков: работоспособность и психофизиологические ресурсы, ценностно-смысловая регуляция и профессиональная идентичность, мотивационные параметры, ресурсы саморегуляции и жизненной силы, когнитивные характеристики поздней карьеры.

Исследования показывают, что намерение продолжать работу (или прекратить трудовую деятельность раньше запланированного срока) устойчиво связано с показателями работоспособности. В исследованиях старших учителей (50 и старше) показатели индекса работоспособности (Work Ability Index, WAI), уровень психосоциального стресса и выраженность профессионального выгорания демонстрируют связь с установками на ранний выход на пенсию. Нарушение баланса «усилия — вознаграждение» усиливает риск профессионального истощения, тогда как сохранение функционального ресурса выступает базовым условием продления карьеры (Kreuzfeld, Seibt, 2024).

Здоровьесберегающие аспекты играют важную роль в продлении карьеры педагогов. Эмпирическое исследование 2022–2024 годов на выборке 190 педагогов и 132 медицинских осмотрах выявило интенсивное влияние (свыше 4,3 балла по 5-балльной шкале) физической активности, экологических условий и управления стрессом на самочувствие и трудовое долголетие; 36,1% респондентов отметили негативное влияние работы на здоровье. Условия труда оцениваются высоко (4–4,2 балла), а доступ к медпомощи — средне (3,9 балла) с большим разбросом мнений, что подчеркивает необходимость обязательного медицинского контроля и эмоциональной поддержки для продолжения карьеры в пенсионном возрасте (Темаев и др., 2025).

При этом работоспособность не исчерпывается соматическим состоянием. Она включает субъективную оценку физического и психического здоровья, удовлетворенность качеством жизни, а также переживание профессиональной компетентности. Профессиональный потенциал учителей старшего поколения операционализируется также через сочетание критериев: субъективной удовлетворенности качеством жизни, мотивации к работе и готовности к жизнетворчеству (Мазурчук и др., 2025).

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

Существенный вклад в понимание индивидуальных детерминант вносит анализ ценностно-смысловой сферы педагога. Профессиональное долголетие описывается как динамическое образование, включающее иерархию профессиональных предпочтений, готовность к саморазвитию, временную перспективу и профессиональную рефлексию. В исследованиях показано, что на этапе поздней карьеры возможна нелинейная динамика смысложизненных ориентаций (СЖО): после кризисного снижения в середине профессионального пути наблюдается повторный подъем показателей СЖО в группе педагогов с большим стажем, что позволяет интерпретировать данный этап как стадию смысловой реорганизации деятельности (Зотова, 2018).

Принципиально важно различие двух стратегий завершения карьеры — «профессионального долголетия» и «доживания в профессии». Первая характеризуется сохранением внутренней приверженности профессии, ориентацией на наставничество, позитивной профессиональной идентичностью и высокой удовлетворенностью трудом. Вторая связана с преобладанием внешних (преимущественно материальных) мотивов, снижением вовлеченности и ожиданием выхода из профессии. Таким образом, продолжение работы определяется не только возрастом или состоянием здоровья, но и структурой целевых ориентиров профессионального самоопределения (Зотова, 2018).

Исследования профессионального развития в поздней зрелости показывают значимую связь между внутренней мотивацией, качеством жизни и характеристиками профессиональной активности. У работников старше 60 лет более выражен мотив стабильности условий труда, однако при сохранении внутренней мотивации профессиональная активность и удовлетворенность остаются высокими (Зеер и др., 2018).

Особое значение приобретает различие конструктивной и деструктивной стратегий преодоления кризиса утраты профессии. Конструктивная стратегия характеризуется целеполаганием, стремлением к развитию, позитивной оценкой профессиональных достижений, более высокими показателями жизнестойкости и психологического благополучия. Деструктивная стратегия сопровождается обесцениванием профессии и сужением профессиональной перспективы. Наличие конструктивной стратегии выступает индивидуальным ресурсом профессионального долголетия (Сыманюк и др., 2021).

Многокомпонентность феномена профессионального долголетия отражена в ресурсном подходе, где выделяются ресурсы устойчивости, мотивационные и инструментальные ресурсы, а также ресурсы саморегуляции (субъективный контроль, гибкость целеполагания, стратегии взаимодействия с неопределенностью). В поздней карьере способность к саморегуляции выступает механизмом поддержания включенности в деятельность при изменении внешних условий (Сыманюк и др., 2021).

Особое место занимают психологические ресурсы саморегуляции, трактуемые как устойчивые стратегии контроля в широком смысле — субъективный контроль, ожидания исходов, гибкость целеполагания, способы взаимодействия со сложностью и неопределенностью. Связь саморегуляционных ресурсов с возможностью мобилизации энергии соотносится с положениями теории самодетерминации (Ryan, Deci, 2008), где поддержание автономной мотивации связано с высвобождением психологической энергии и устойчивостью деятельности.

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

Работы по когнитивному старению в трудовой сфере показывают, что прекращение занятости само по себе не ведет к обязательному или резкому снижению когнитивных функций. Гораздо большее значение имеют характер предшествующей деятельности и уровень ее когнитивной сложности (Alvarez-Bueno et al., 2021; Takase et al., 2024). В лонгитюдных исследованиях, сравнивающих траектории когнитивного функционирования до и после выхода на пенсию, отмечается, что лица, занятые в профессиях с высокими требованиями к когнитивной сфере, демонстрируют более плавное снижение показателей памяти, внимания и исполнительных функций, а иногда — их относительную стабильность в пожилом возрасте (Alvarez-Bueno et al., 2021). Это связывают с тем, что сложная деятельность на протяжении многих лет требует постоянного решения нестандартных задач, удержания большого объема информации, быстрой переключаемости и многозадачности, что способствует формированию и поддержанию когнитивного резерва.

Отметим, что педагогическая деятельность предъявляет ряд требований, включающих необходимость одновременно удерживать в поле внимания учебное содержание, динамику взаимодействия с классом, индивидуальные особенности учащихся, административные и организационные задачи, а также постоянно адаптироваться к изменениям программ и технологий (Gámez-Genovart, Oliver-Trobat, Rosselló-Ramon, 2025). В результате длительной и профессиональной деятельности у педагогов старшего возраста, успешно продолжающих работу, накапливается значительный объем устойчивых предметных и методических схем, профессиональных сценариев и шаблонов реагирования на типичные педагогические ситуации (Park, Festini, 2017). В рамках исследований педагогического мышления показано, что ключевые когнитивные механизмы эффективной работы учителя связаны не столько с поиском решений «с нуля», сколько с опорой на накопленные профессиональные знания и устойчивые способы анализа педагогических ситуаций. Педагог в реальном времени категоризирует события урока, быстро соотносит их с типовыми классами задач и выбирает действия на основе ранее сформированных профессиональных схем и сценариев, позволяющих действовать в условиях неопределенности и дефицита времени (Марголис, 2026).

Такое мышление по своей психологической природе близко к кристаллизованному интеллекту (*crystallized intelligence*, Gc). Оно опирается на опыт, профессиональные понятия, «мудрость практики», репертуар объяснений и сценариев урока. Именно этот накопленный когнитивный капитал позволяет опытным педагогам поддерживать качество деятельности в поздней карьере и частично компенсировать возрастные изменения флюидных компонентов (скорости обработки информации, оперативной памяти), снижая потребность в ресурсоемком решении задач в режиме флюидного интеллекта (*fluid intelligence*, Gf). Эмпирические данные по возрастной динамике интеллекта показывают, что при снижении флюидных способностей в пожилом возрасте более устойчивыми остаются вербальное понимание, словарный запас и использование жизненного опыта, особенно у людей с высоким уровнем образования и сложной профессиональной деятельностью (Носс, 2024; Kremen, et al., 2022). В практическом плане это проявляется в том, что опытный педагог может работать не быстрее, но эффективнее — меньше ресурсов тратит на поиск решения, опирается на готовые профессиональные сценарии и более точно прогнозирует последствия своих действий.

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

Важной характеристикой профессионального долголетия является когнитивный резерв. Он не является фиксированной величиной, сформированной только в молодости, а продолжает развиваться и использоваться под влиянием текущих требований (Takase et al., 2024). Поздняя профессиональная активность педагога может поддерживать и актуализировать резерв, если рабочая среда, с одной стороны, предъявляет посильные, но достаточно сложные когнитивные задачи, а с другой — предоставляет ресурсы для восстановления и обучения. Если же деятельность старших педагогов искусственно упрощается, сводится к рутинным функциям или, наоборот, перегружается несбалансированными требованиями при дефиците поддержки, когнитивный резерв либо не реализуется, либо расходуется в режиме хронического стресса (Kreuzfeld et al., 2024).

Кроме объективных характеристик деятельности, на реализацию когнитивного резерва влияют субъективные факторы — мотивация к обучению, цифровая самооэффективность, профессиональная идентичность. Готовность осваивать новые технологии, участвовать в программах повышения квалификации и рефлексировать собственную практику в поздней карьере создает дополнительные возможности для восполнения резерва. Напротив, внутреннее принятие стереотипов «мне поздно учиться», «новые технологии — не для моего возраста» может приводить к добровольному сужению зоны когнитивной активности, что ускоряет функциональное старение независимо от хронологического возраста (Brouhier et al., 2023; Tanhua-Piironen, Viteli, 2024).

Наконец, важно подчеркнуть, что когнитивный резерв не должен пониматься как исключительно индивидуальная характеристика, определяющая «приспособленность» или «неприспособленность» конкретного учителя к продолжению работы. В логике многоуровневого анализа он выступает результатом длительного взаимодействия индивидуальных возможностей, контекста рабочей среды и институциональных рамок (Gámez-Genovart, Oliver-Trobat, Rosselló-Ramon, 2025; OECD, 2025a). Длительная занятость в педагогической деятельности при адекватной поддержке и адаптации к условиям труда может способствовать сохранению когнитивного здоровья и социальной активности в пожилом возрасте (Alvarez-Bueno et al., 2021). Отсюда вытекает важный вывод — когнитивный компонент профессионального долголетия должен рассматриваться не изолированно, а во взаимосвязи с мотивацией, организацией деятельности и институциональными стратегиями активного долголетия⁴ (Takase et al., 2024).

Исследования мотивации и профессиональной идентичности демонстрируют связь с удержанием в профессии в контексте полюсов «смысла жизни», «приверженности к профессии» и «истощения». В лонгитюдном исследовании намерений ухода (5-летний интервал) половина учителей сообщала о намерениях ухода в один из моментов, а устойчивость намерений сохранялась у значимой доли, при этом причины группируются в системные, организационные, личные уровни и включают разочарование системой, нагрузку и размывание профессиональной вовлеченности (Räsänen et al., 2020).

⁴ European Commission. (2021). Green Paper on Ageing: Fostering solidarity and responsibility between generations. Publications Office of the European Union. URL: https://commission.europa.eu/system/files/2021-06/green_paper_ageing_2021_en.pdf (viewed: 15.02.2026).

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

В этом контексте можно отметить, что «жизненные силы» также могут выступать важным ресурсом профессионального долголетия. При повышенных умственных, физических и стрессовых нагрузках затраты жизненных сил возрастают, что приводит к сокращению трудоспособного периода жизни. В то же время существуют механизмы восстановления жизненных сил, включающие социально-экономическую компенсацию, оптимизацию режима отдыха, использование личностных ресурсов, а также межличностное взаимодействие (Березина, 2025).

Таким образом, на индивидуальном уровне профессиональное долголетие определяется не только состоянием здоровья, работоспособностью, когнитивными резервами, но и структурой целевых ориентиров профессионального самоопределения, задающих личностный смысл продолжения деятельности.

Организационные детерминанты профессионального долголетия наиболее часто описываются через модели требований–ресурсов, связанных с работоспособностью и параметрами «качества работы» (нагрузка, контроль, поддержка, климат) (Hlad'o, Harvánková, 2025). Гибкие формы занятости и управление нагрузкой выступают механизмом продления работы через сохранение работоспособности. В анализе предикторов более раннего ухода из профессии у педагогов старше 50 лет различают такие факторы риска, как стресс, дисбаланс усилий и вознаграждения (Kreuzfeld, Seibt, 2024). Российские данные также показывают рост нагрузки у педагогов, что повышает значимость организационных интервенций именно на уровне образовательных организаций (распределение часов, компенсации, поддержка и проектирование «завершающего этапа карьеры») (Анчиков и др., 2025). Условия труда напрямую влияют на удержание в профессии. Например, большие классы (более 30 учеников) повышают стресс и мотивацию уходить, а отсутствие поддержки от руководства усиливает выгорание (Nwoko et al., 2025).

К организационным детерминантам можно отнести наставничество и профессиональные роли «опытных» учителей, которые имеют двойной потенциал: удержание старших педагогов путем признания ценности их экспертизы и передачу практик. В европейском обзоре карьерных структур показано, что в ряде систем роль наставника и координационные функции институционализированы и иногда сопровождаются финансовой или временной компенсацией. Это позволяет рассматривать наставничество как элемент возрастно-дружественного дизайна карьеры (European Commission, 2021).

Метаанализ 185 исследований, опубликованных за 40 лет с 1984 года, о предпосылках увольнений учителей и о факторах их удержания в профессии показал, что наиболее сильным влиянием на желание уйти из школы и из профессии обладают стресс, выгорание и конфликты как прямое следствие организационной культуры в школе. С гораздо большей вероятностью останутся работать учителями те педагоги, которые имеют большую автономию в работе и получают более высокую зарплату. При этом зарплата удерживает учителя в профессии, но не обязательно в конкретной организации. Что касается намерения остаться, его чаще выражают учителя в школах с развитой организационной культурой, где педагоги отмечают безопасность и автономию и имеют доступ к качественному профессиональному развитию (Gundlach, Slemp, Hattie, 2024; Scherzinger et al., 2024).

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

Возможность продолжения профессиональной активности и эффективности в позднем возрасте во многом связана с наличием организационной поддержки, при которой пожилые сотрудники могут оставаться ценным ресурсом, обладающим уникальным сочетанием профессионального опыта, устойчивой мотивации и готовности к передаче знаний (Carmichael, Ercolani, 2016; Schuring et al., 2013). Еще одним критично важным фактором для продолжения профессиональной деятельности педагогов «третьего возраста» является непрерывное обучение (Давыдова и др., 2025). При этом пожилые работники нередко испытывают сложности, связанные с состоянием здоровья, утомляемостью, а также с нехваткой навыков в использовании новых технологий. Эти обстоятельства существенно ограничивают их возможности адаптации к быстро меняющейся профессиональной среде, особенно в условиях цифровизации и информационного насыщения трудовой деятельности (Nagarajan et al., 2019). Цифровая поддержка педагогов, в особенности после пандемии COVID-19, стала отдельным измерением организационной составляющей труда для старших педагогов (Pareto, Willermark, 2022). Исследование по самооценке цифровой компетентности учителей показывает, что уверенность и компетентность снижаются с возрастом, но после длительного периода дистанционного обучения наблюдаются улучшения, в том числе в группах 50+ и 60+ (Tanhua-Piironen, Viteli, 2024). Поэтому программы поддержки профессионального долголетия должны одновременно адресовать и организационные условия (режим нагрузки, доступ к обучению), и установки самого педагога, нормализуя идею обучения и развития на протяжении всей жизни (OECD, 2025b). Здесь также необходимо учитывать, что «универсальные» программы повышения квалификации в поздней карьере могут давать неодинаковый эффект и нуждаются в персонализации (Brouhier et al., 2023).

Ожидания «цифровой адаптивности» и «готовности к изменениям» можно отнести к **социокультурным детерминантам** профессионального долголетия. Данные исследований показывают связь между увеличением возраста и уменьшением уверенности в цифровой компетентности, что может поддерживать стереотипы и усиливать самоограничение, если не компенсируется поддержкой и нормализацией обучения в поздней карьере (Tanhua-Piironen, Viteli, 2024). Также фиксируется распространенность переживаемой возрастной дискриминации среди специалистов на этапе средней и поздней профессиональной карьеры (*mid-to-late career*) и обосновывается необходимость реализации политики возрастнo-дружественного найма (*age-friendly hiring*) и развития профессиональных навыков (OECD, 2025b).

Таким образом, поддержание трудовой мотивации связано с доступом к возможностям профессионального обучения, адаптации к условиям труда и наличием среды, воспринимающей возраст как ресурс. Вместе с тем пожилые сотрудники нередко сталкиваются с институциональными барьерами, включая отсутствие гибких форм занятости, низкую инвестиционную привлекательность в глазах работодателей и устойчивые предрассудки относительно их продуктивности и способности к обучению.

Институциональные детерминанты профессионального долголетия включают пенсионную политику, реформы системы образования и стратегии активного долголетия. Международный план действий десятилетия здорового старения настаивает на необходимости

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

учитывать труд и рынки труда как часть среды здорового старения⁵. В рамках пенсионных реформ разных стран фиксируется тенденция повышения нормативного пенсионного возраста, что формирует институциональное давление на систему образования в части удержания работников старших возрастных групп. При этом при кадровом старении расширяются требования к профессии (в т.ч. цифровизация, отчетность, обновление стандартов), что фиксируется в аналитике по рынку труда учителя (Анчиков и др., 2025; Nagarajan, Sixsmith, 2023).

В этой связи особое значение приобретает подход, ориентированный на необходимость при более продолжительных и непрерывных трудовых биографиях развития профессиональных навыков и обучения на протяжении всей жизни (*lifelong learning*), а также адаптации систем социальной защиты к процессу старения населения (Booth et al., 2021). В контексте идеи расширяющегося обучения (*expansive learning*) профессиональное долголетие можно интерпретировать как необходимость включаться в циклы расширения деятельности, а не выпадать из них (Augustsson, 2021).

Для системы образования это означает, что профессиональное долголетие нельзя редуцировать к индивидуальной «стойкости» — институциональные решения (пенсионные правила, требования к квалификации, стандарты, программы цифровизации и т.д.) задают «контуры задачи», внутри которых школа и педагог ищут решение (Green Paper on Ageing..., 2021).

На национальном уровне стратегия в интересах старшего поколения, принятая в Российской Федерации в 2025 году, задает рамку «активного долголетия» как государственной цели, но для сектора образования остается открытым вопрос о конкретных инструментах реализации именно в образовательных учреждениях (финансирование гибкости занятости, возрастно-дружественные роли, профилактика профессиональных рисков)⁶.

Обсуждение результатов

Сопоставление результатов исследований позволяет выделить ключевые детерминанты профессионального долголетия педагога, которые могут представлять многоуровневую систему, где продолжение профессиональной деятельности при сохранении качества функционирования определяется не «возрастом самим по себе», а сочетанием: индивидуальных ресурсов, организационных механизмов, социокультурной среды и институциональных рамок (см. рисунок). Применительно к факторам долголетия педагогов в профессии мы можем говорить о структурной организации феномена профессионального долголетия. В старшем возрасте для удержания в профессии необходимо сохранение ведущего мотива профессиональной деятельности, возможности к перестройке операциональной структуры ее реализации и трансформации средств выполнения профессиональных действий.

⁵ *UN Decade of Healthy Ageing: Plan of Action 2021–2030: Plan of Action of the World Health Organization*. (2020). Geneva. URL: <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/decade-of-healthy-ageing/decade-proposal-final-apr2020-en.pdf> (viewed: 15.02.2026).

⁶ *Об утверждении Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2030 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 07.04.2025 № 830-р*. (2025). М. URL: <http://static.government.ru/media/files/3s71wNjjcii0hB2DJxdhBIAJawkT1SBE.pdf> (дата обращения: 15.02.2026).

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

Обобщая, можно сказать, что *институциональный контекст (ИК)* относится к макрорегулятивному уровню. Его содержание определяется образовательными реформами, пенсионной и кадровой политикой, национальными стратегиями долголетия и их эффектами, нормативно закрепленными требованиями, в которых разворачивается педагогическая деятельность. *Социокультурная среда (СКС)* определяется культурными смыслами и социальными ожиданиями, представлениями о возрасте, о статусе профессии, представлениями о карьерной траектории. *Организация профессиональной деятельности (ОПД)* относится к операциональному уровню и включает в себя баланс требований и ресурсов, характер распределения ролей, наличие поддержки со стороны коллектива и руководства, гибкость занятости, возможности развития. *Индивидуальный уровень (ИУ)* отражается в показателях работоспособности, стресса, вовлеченности в профессиональную деятельность, профессиональной идентичности, наличии ресурсов для восстановления.



Рис. Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагога: индивидуальные ресурсы, организация профессиональной деятельности, социокультурная среда и институциональный контекст

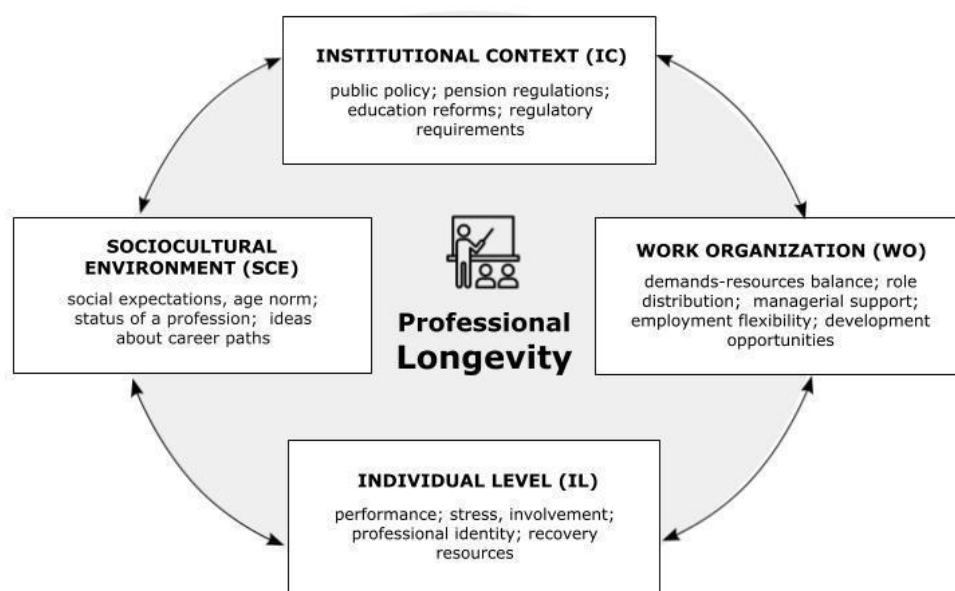


Fig. Key determinants of professional longevity of a teacher: individual resources, organization of professional activity, socio-cultural environment and institutional context

Связи между детерминантами иллюстрирует пример цифровизации образования. *Институциональный контекст (ИК)* – на этом уровне цифровизация задается как государственные программы цифровой трансформации образования: нормативные требования к использованию электронных журналов, платформ, дистанционных форматов; стандарты цифровой отчетности; разработка EdTech-инструментов. *Социокультурная среда (СКС)* – цифровизация превращается в культурное ожидание, социальную норму и символ профессиональной состоятельности: представление о «современном учителе» как о компетентном в цифровых технологиях. Здесь могут действовать возрастные стереотипы («старшие педагоги хуже осваивают цифровые инструменты»). *Организация профессиональной деятельности (ОПД)* – цифровизация становится конкретным условием труда: увеличение цифровой нагрузки (платформы, отчетность), необходимость вести онлайн-коммуникацию, наличие или отсутствие технической поддержки, новое распределение ролей. *Индивидуальный уровень (ИУ)* – цифровизация «встречается» с индивидуальными возможностями и становится фактором, усиливающим или ослабляющим работоспособность педагога: зрительная нагрузка, утомляемость, когнитивная скорость обработки информации; цифровая самооэффективность, мотивация к обучению, профессиональная идентичность («я современный педагог»), стресс при технологической неопределенности, доступ к оборудованию, время на освоение новых программ.

Подводя итоги анализа исследований феномена профессионального долголетия в педагогической деятельности, необходимо отметить, что в современном научном дискурсе он

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

изучен недостаточно. Важной проблемой остается отсутствие единого критерия «профессионального долголетия». В настоящее время под ним понимают продление занятости до/после пенсионного возраста (1), устойчивое благополучие или отсутствие выгорания в профессиональной деятельности (2), сохранение профессионального потенциала и качества педагогической деятельности (3). Это требует междисциплинарной модели, объединяющей показатели длительности карьеры и качества функционирования в профессии.

Возрастные границы «старшего педагога» в исследованиях также разнородны: от 40+ (как «*late-career*») до 50+ и 60+, что создает риск некорректной генерализации и требует отдельных исследовательских процедур.

Наблюдается дефицит лонгитюдных исследований, показывающих профессиональные траектории педагогов в возрасте старше 55–60 лет, которые позволили бы увидеть взаимосвязь возрастных эффектов, контекста условий труда и продолжения трудовой занятости.

Эмпирическая база эффектов от конкретных инструментов психологической и институциональной поддержки старших педагогов остается фрагментарной.

Еще один дефицит — нехватка диагностических инструментов для сопровождения поздней занятости в образовательном секторе. Для российской практики важны валидизированные короткие батареи, позволяющие различать «управляемые» организационные риски (нагрузка, поддержка, роль, цифровые требования и др.) и физические ограничения, не стигматизирующие возраст.

Перспективой в данной области могут стать исследования, ориентированные на лонгитюдные панели педагогов с большим стажем работы (30+), с учетом сопоставления административных данных (например, нагрузка или форма преподавания) с психометрическими индикаторами. А также оценку эффектов организационных интервенций (гибкость нагрузки, цифровое наставничество, профилактика профессиональных рисков).

Актуальной становится разработка методологии продления профессионального долголетия, основанной на сохранении здоровья, включая профилактику возрастного снижения функциональных возможностей работников, разработку системы диагностического инструментария для оценки факторов профессионального долголетия, а также методических материалов для системы планирования и конструирования трудовой деятельности лиц пожилого возраста.

Заключение

Проведенный анализ позволяет рассматривать профессиональное долголетие педагога как многоуровневую систему, в которой индивидуальные ресурсы, организационные механизмы, социокультурные ожидания и институциональные рамки образуют взаимосвязанную структуру регуляции продолжения профессиональной деятельности. Завершение карьеры в старшем возрасте связано не с возрастом как таковым, а с несоответствием между профилем требований профессии, динамикой психологических и физических ресурсов при дефиците организационной и институциональной поддержки. При этом специфика педагогической профессии предполагает значительный компенсаторный потенциал, при котором эффективность деятельности обеспечивается не скоростью, а структурной организованностью и глубиной профессионального мышления.

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

Перспективным направлением в поддержке профессионального долголетия является проектирование возрастно-дружественных организационных условий, предполагающих гибкое распределение нагрузки, вариативность ролей и возможность перераспределения функций с учетом сильных сторон педагога. Институционализация наставничества позволяет использовать кристаллизованный опыт старших педагогов в интересах системы образования. Профилактика профессионального выгорания и системная поддержка восстановления работоспособности должны рассматриваться как элементы кадровой политики, а не как индивидуальная ответственность работника.

Отдельного внимания требует поддержка когнитивного функционирования и развитие цифровой самоэффективности в поздней карьере. Обучение новым технологиям должно строиться с учетом возрастной и индивидуальной специфики педагогов. Разработка диагностических инструментов сопровождения поздней карьеры представляется необходимым условием перехода к управляемой модели профессионального долголетия, обеспечивая адресные решения на уровне образовательной организации и системы в целом.

В стратегической перспективе поддержка профессионального долголетия в образовании должна рассматриваться не как часть абстрактной повестки «активного старения», а как задача обеспечения качества образования. Сохранение мотивированных и профессионально компетентных педагогов старших возрастных групп является ресурсом устойчивости образовательной системы в условиях демографических изменений и кадровых дефицитов. Это требует согласованных решений на институциональном, социокультурном, организационном и индивидуальном уровнях, обеспечивающих согласование требований профессии и возможностей субъекта труда.

Необходим переход от стихийного продления занятости к управляемой модели жизненного цикла педагогической карьеры. Такая модель предполагает раннюю профилактику профессиональных рисков, планирование этапов профессиональной трансформации, развитие ролей поздней карьеры и создание механизмов системной поддержки. Только в этом случае профессиональное долголетие будет выступать не вынужденным следствием демографических процессов, а результатом целенаправленной образовательной политики, ориентированной на сохранение качества и устойчивости системы образования.

Ограничения. Настоящее исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, в силу закрытой информации в международных базах научных публикаций обзор основан на анализе ограниченного корпуса публикаций, отобранных из трех источников поиска (eLIBRARY.ru, OpenAlex, Google Scholar), что может не отражать весь массив исследований по проблеме профессионального долголетия педагогов. Во-вторых, в корпус включены исследования, существенно различающиеся по методологии, выборкам и операционализации понятия «профессиональное долголетие», что ограничивает возможности прямого сопоставления результатов. В-третьих, значительная часть работ носит описательный или обзорный характер и не содержит лонгитюдных данных, позволяющих проследить динамику профессиональных траекторий педагогов в старших возрастных группах.

Limitations. The present study has several limitations. First, due to restricted access to certain information in international scientific publication databases, the review is based on the analysis of a limited corpus of publications selected from three search sources (eLIBRARY.ru, OpenAlex, and

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

Google Scholar), which may not fully reflect the entire body of research on teachers' professional longevity. Second, the corpus includes studies that differ substantially in their methodologies, samples, and operationalisation of the concept of "professional longevity," which limits the possibilities for direct comparison of the results. Third, a considerable proportion of the analysed works are descriptive or review-based in nature and do not contain longitudinal data that would allow tracing the dynamics of teachers' professional trajectories in older age groups.

Список источников / References

1. Анчиков, К.М., Заир-Бек, С.И., Иванов, И.Ю., Мерцалова, Т.А., Овакимян, Е.В., Рожкова, К.В., Рощин, С.Ю., Травкин, П.В. (2025). *Учитель на перекрестках российского рынка труда — 2025: Аналитический доклад НИУ ВШЭ*. М.: Изд. дом Высшей школы экономики. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-4328-3>
Anchikov, K.M., Zair-Bek, S.I., Ivanov, I.Yu., Mertsalova, T.A., Ovakimyan, E.V., Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu., Travkin, P.V. (2025). *Teacher at the Crossroads of the Russian Labor Market — 2025: Analytical Report of HSE University*. Moscow: HSE University Publishing House. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-4328-3>
2. Березина, Т.Н. (2025). Жизненные силы как ресурс профессионального долголетия: обзор зарубежных и отечественных исследований. *Современная зарубежная психология*, 14(2), 47—56. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140205>
Berezina, T.N. (2025). Vitality as a resource for professional longevity: A review of foreign and Russian studies. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(2), 47—56. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140205>
3. Давыдова, Н.Н., Симонова, А.А., Мазурчук, Е.О., Погадаева, Д.А. (2025). Социальные, психологические и педагогические детерминанты профессионального долголетия педагогов: мнения и смыслы. *Образование и наука*, 27(6), 55—97. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-6-55-97>
Davydova, N.N., Simonova, A.A., Mazurchuk, E.O., Pogadaeva, D.A. (2025). Social, psychological and pedagogical determinants of teachers' professional longevity: perspectives and interpretations. *The Education and Science Journal*, 27(6), 55—97. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-6-55-97>
4. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э., Рябухина, А.А., Борисов, Г.И. (2020). Психологические особенности профессионального развития в поздней зрелости. *Образование и наука*, 22(8), 75—107. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-8-75-107>
Zeer, E.F., Symanyuk, E.E., Ryabukhina, A.A., Borisov, G.I. (2020). Psychological peculiarities of professional development in late adulthood. *The Education and Science Journal*, 22(8), 75—107. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-8-75-107>
5. Зотова, Н.Г. (2018). Профессиональное долголетие педагога. *Проблемы современного педагогического образования*, (61-4), 279—281. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-dolgoletie-pedagoga> (дата обращения: 15.02.2026).
Zotova, N.G. (2018). Professional longevity of a teacher. *Problems of Modern Pedagogical*

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

- Education*, (61-4), 279—281. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-dolgoletie-pedagoga> (viewed: 15.02.2026).
6. Мазурчук, Е.О., Давыдова, Н.Н., Симонова, А.А., Погадаева, Д.А. (2025). Профессиональный потенциал учителей старшего поколения: психолого-педагогический аспект. *Интеграция образования*, 29(3), 528—541. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202503.528-541>
Mazurchuk, E.O., Davydova, N.N., Simonova, A.A., Pogadaeva, D.A. (2025). Professional potential of senior teachers: Psychological and pedagogical aspect. *Integration of Education*, 29(3), 528—541. (In Russ.). <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202503.528-541>
 7. Марголис, А.А. (2026). Мышление педагога в различных научных парадигмах: от когнитивной психологии к культурно-историческому и деятельностному подходу. Часть 1. *Культурно-историческая психология*, 22(1), 78—89. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220109>
Margolis, A.A. (2026). Teacher's thinking in various scientific paradigms: from cognitive psychology to cultural-historical and activity-based approach. Part 1. *Cultural-Historical Psychology*, 22(1), 78—89. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2026220109>
 8. Носс, И.Н. (2024). Влияние способа и инструмента измерения интеллекта на оценку динамики когнитивных функций работников. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 1(1), 5—14. <https://doi.org/10.17759/epps.2024010101>
Noss, I.N. (2024). The influence of the method and instrument of measuring intelligence on the assessment of the dynamics of cognitive functions of employees. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 1(1), 5—14. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2024010101>
 9. Сыманюк, Э.Э., Борисов, Г.И., Печеркина, А.А., Савельев, В.В. (2021). Стратегии преодоления кризиса утраты профессии педагогами позднего возраста. *Педагогическое образование в России*, 6, 42—52. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_06_05
Symanyuk, E.E., Borisov, G.I., Pecherkina, A.A., Saveliev, V.V. (2021). Strategies for coping the loss of profession of late age teachers. *Pedagogical Education in Russia*, 6, 42—52. (In Russ.). https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_06_05
 10. Темаев, Т.В., Темаева, И.В., Комлева, Н.Е., Ситникова, С.В., Богомолова, Т.А. (2025). Факторы профессионального долголетия педагогов дошкольного образования. *Здоровье населения и среда обитания – ЗНУСО*, 33(2), 72—81. <https://doi.org/10.35627/2219-5238/2025-33-2-72-81>
Temaev, T.V., Temaeva, I.V., Komleva, N.E., Sitnikova, S.V., Bogomolova, T.A. (2025). Factors of career longevity of preschool teachers. *Public Health and Life Environment – PH&LE*, 33(2), 72—81. (In Russ.). <https://doi.org/10.35627/2219-5238/2025-33-2-72-81>
 11. Шкарин, В.В., Воробьев, А.А., Аджиенко, В.Л., Андрищенко, Ф.А. (2022). Профессиональное долголетие – пути и способы достижения. *Вестник Волгоградского государственного медицинского университета*, 19(2), 19—26. <https://doi.org/10.19163/1994-9480-2022-19-2-19-26>
Shkarin, V.V., Vorobyev, A.A., Adzhienko, V.L., Andryushchenko, F.A. (2022). Professional

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия
педагогов в сфере образования: интегративный обзор
исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional
longevity in the education system: an integrative
review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

- longevity – ways and means to achievement. *Journal of Volgograd State Medical University*, 19(2), 19—26. (In Russ.). <https://doi.org/10.19163/1994-9480-2022-19-2-19-19-26>
12. Щербакoва, Е. (2019). Старшие поколения населения России. *Демоскоп Weekly*, 797—798. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2019/0797/barom01.php> (дата обращения: 15.07.2025).
Shcherbakova, E. (2019). Older generations of the Russian population. *Demoscope Weekly*, 797—798. (In Russ.). URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2019/0797/barom01.php> (viewed: 15.07.2025).
 13. Augustsson, D. (2021). Expansive learning in a change laboratory intervention for teachers. *Journal of Educational Change*, 22(4), 475—499. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09404-0>
 14. Alvarez-Bueno, C., Cavero-Redondo, I., Jimenez-Lopez, E., Visier-Alfonso, M.E., Sequi-Dominguez, I., Martinez-Vizcaino, V. (2021). Effect of retirement on cognitive function: a systematic review and meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 78(10), 761—768. <https://doi.org/10.1136/oemed-2020-106892>
 15. Bloom, D., Luca, D. (2016). The Global Demography of Aging: Facts, Explanations, Future. In: J. Piggott, A. Woodland (Eds.), *Handbook of the Economics of Population Aging* (pp. 3—56). North-Holland: Elsevier. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2834213>
 16. Booth, J., Coldwell, M., Müller, L.-M., Perry, E., Zuccollo, J. (2021). Mid-Career Teachers: A Mixed Methods Scoping Study of Professional Development, Career Progression and Retention. *Education Sciences*, 11(6), Article 299. <https://doi.org/10.3390/educsci11060299>
 17. Brouhier, Q., Coppe, T., März, V., Raemdonck, I. (2023). Professional learning of late-career teachers in early childhood education: A matter of (im)balance between personal resources, job resources, and job demands. *Teaching and Teacher Education*, 133, Article 104273. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104273>
 18. Carmichael, F., Ercolani, M. (2016). Unpaid caregiving and paid work over life-courses: Different pathways, diverging outcomes. *Social Science & Medicine*, 156, 1—11. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.03.020> (viewed: 15.02.2026).
 19. European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/997402>
 20. Gámez-Genovart, M., Oliver-Trobat, M.F., Rosselló-Ramon, M.R. (2025). Research on teacher well-being: a systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 168, Article 105264. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105264>
 21. *Green Paper on Ageing: Fostering solidarity and responsibility between generations*. Green Paper of the European Commission. (2021). European Commission. URL: https://commission.europa.eu/system/files/2021-06/green_paper_ageing_2021_en.pdf (viewed: 15.02.2026).

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

22. Gundlach, H.A., Slempe, G.R., Hattie, J. (2024). A meta-analysis of the antecedents of teacher turnover and retention. *Educational Research Review*, 44, Article 100606. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100606>
23. Hlad'o, P., Harvánková, P. (2025). Antecedents of perceived teacher work ability: a comprehensive model across work and non-work domains. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1557456. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1557456x>
24. Kremen, W.S., Elman, J.A., Panizzon, M.S., Eglit, G.M.L., Sanderson-Cimino, M., Williams, M.E., Lyons, M.J., Franz, C.E. (2022). Cognitive Reserve and Related Constructs: A Unified Framework Across Cognitive and Brain Dimensions of Aging. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 14, 834765. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2022.834765>
25. Kreuzfeld, S., Seibt, R. (2024). Work ability and psychosocial work stress – predictors of retirement intention among older teachers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 37(5), 508—523. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.0245>
26. Nagarajan, N.R., Sixsmith, A. (2023). Policy Initiatives to Address the Challenges of an Older Population in the Workforce. *Ageing International*, 48(1), 41—77. <https://doi.org/10.1007/s12126-021-09442-w>
27. Nwoko, J.C., Anderson, E., Adegboye, O.A., Malau-Aduli, A.E.O., Malau-Aduli, B.S. (2025). From passion to pressure: exploring the realities of the teaching profession. *Frontiers in Public Health*, 13, Article 1505330. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1505330>
28. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025a). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
29. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025b). *OECD Employment Outlook 2025*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/194a947b-en>
30. Park, D.C., Festini, S.B. (2017). Theories of Memory and Aging: A Look at the Past and a Glimpse of the Future. *The Journals of Gerontology: Series B*, 72(1), 82—90. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbw066>
31. Pareto, L., Willermark, S. (2022). Tracing expansive learning in computer-supported collaborative teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 33, Article 100617. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100617>
32. Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23, 837—859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
33. Robroek, S.J., Schuring, M., Croezen, S., Stattin, M., Burdorf, A. (2013). Poor health, unhealthy behaviors, and unfavorable work characteristics influence pathways of exit from paid employment among older workers in Europe: a four year follow-up study. *Scand J Work Environ Health*, 39(2), 125—33. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3319>

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

34. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In: O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, (pp. 654—678). Guilford Press. URL: <https://www.researchgate.net/publication/232502441>
35. Scherzinger, M., Wettstein, A., Glogger-Frey, I., Dresel, M. (2024). What makes teachers want to leave? A large-scale meta-analysis on predictors of teachers' intentions to quit. *Educational Research Review*, 42, Article 100592. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100592>
36. Takase, M., Sugiura, K., Nakamoto, I., Watanabe, S., Murayama, H. (2024). The association between employment and cognitive function in older adults: A systematic review. *Geriatrics & Gerontology International*, 24(12), 1283—1291. <https://doi.org/10.1111/ggi.14957>
37. Tanhua-Piironen, E., Viteli, J. (2024). The Digital Leap in March 2020 – Teachers Assessing Their Digital Competence After the Distance Learning Period. *Seminar.net*, 20(2). <https://doi.org/10.7577/seminar.5724>

Информация об авторах

Анна Александровна Шведовская, кандидат психологических наук, доцент, начальник Управления информационными и издательскими проектами, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуковой, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Юлия Ильшатовна Муллагалиева, делопроизводитель Управления информационными и издательскими проектами, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1663-5768>, e-mail: mullagalievayi@mgppu.ru

Information about the authors

Anna A. Shvedovskaya, Candidate of Science (Psychology), Head of Department of Information & Publishing Projects, Associate Professor, Department of Age Psychology named after L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Yuliya I. Mullagalieva, Direction Records Management Officer of Department of Information & Publishing Projects, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1663-5768>, e-mail: mullagalievayi@mgppu.ru

Вклад авторов

Шведовская А.А. — идея литературного обзора, аннотирование, написание и оформление рукописи, анализ и обобщение литературных данных, выделение детерминант профессионального педагогического долголетия.

Муллагалиева Ю.И. — верификация и стандартизация библиографических записей, количественный анализ литературных источников.

Шведовская А.А., Муллагалиева Ю.И. (2026)
Ключевые детерминанты профессионального долголетия педагогов в сфере образования: интегративный обзор исследований
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 3—23

Shvedovskaya A.A., Mullagalieva Y.I. (2026)
Key determinants of teachers' professional longevity in the education system: an integrative review
Psychological-Educational Studies, 18(2), 3—23.

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

Contribution of the authors

Anna A. Shvedovskaya — literature review concept, annotation, manuscript writing and formatting, analysis and synthesis of literature, identification of determinants of professional teaching longevity.

Yuliya I. Mullagalieva — verification and standardization of bibliographic records, quantitative analysis of literary sources.

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 представляет собой интегративный обзор литературы, выполненный на основе открытых данных, содержащихся в публикациях, не затрагивает персональных данных, медицинской информации и не предполагает участия людей или животных. В соответствии с международными и институциональными требованиями получение одобрения этического комитета не требовалось.

Ethics statement

The study represents an integrative literature review conducted on the basis of publicly available data contained in published sources. It does not involve personal data, medical information, or the participation of human or animal subjects. In accordance with international and institutional requirements, ethical approval from an ethics committee was not required.

Поступила в редакцию 13.03.2026
Поступила после рецензирования 21.03.2026
Принята к публикации 05.05.2026
Опубликована 06.05.2026

Received 2026.03.13
Revised 2026.03.21
Accepted 2026. 05.05.
Published 2026.05.06

Научная статья | Original paper

Актуальные возможности педагогической диагностики для выявления признаков одаренности у обучающихся

Т.А. Соловьева^{1, 2}, Т.В. Кошечкина^{1, 2}✉

¹ Научно-технологический университет «Сириус», федеральная территория «Сириус», Российская Федерация

² Институт коррекционной педагогики, Москва, Российская Федерация

✉ koshechkina.tv@talantiuspeh.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Выявление одаренности является значимой актуальной задачей современного образования в свете необходимости развития способностей одаренных обучающихся с целью развития кадровых ресурсов Российской Федерации. В контексте разграничения профессиональных возможностей педагогов и психологов необходимы критериальные параметры инструментов педагогической диагностики, позволяющих существенно отграничить педагогическую диагностику от использования психологических инструментов. **Цель.** Определить и типологизировать инструменты педагогической диагностики одаренности и их актуальные возможности для выявления значимых признаков. **Гипотеза.** Существуют значимые признаки одаренности, не обеспеченные инструментами педагогической диагностики одного или нескольких типов. **Методы и материалы.** Материалом анализа послужили критерии выявления одаренности, описанные в Рабочей концепции одаренности, а также инструменты, направленные на выявление данных критериев и возможность их применения в рамках педагогической диагностики. В состав массива данных вошли 8 обобщенных критериев выявления одаренности и инструменты, описанные в верифицированных источниках (статьи, диссертации, монографии, учебные пособия). Основными методами являлись анализ литературы, отбор и классификация инструментов педагогической диагностики. **Результаты.** Представлена детализация требований к инструментам выявления одаренности, соответствующим содержанию понятия «педагогическая диагностика», определена типология инструментов, соответствующих содержанию понятия «педагогическая диагностика», и комплекс инструментов, направленных на выявление критериальных признаков одаренности, определенных в Рабочей концепции одаренности. **Выводы.** С помощью составления верной матрицы были выявлены инструментально обеспеченные и инструментально недостаточно обеспеченные критерии выявления одаренности. На основании анализа

Соловьева Т.А., Кошечкина Т.В. (2026)
Актуальные возможности педагогической диагностики
для выявления признаков одаренности у обучающихся
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 24–38.

Solovyova T.A., Koshechkina T.V. (2026)
Contemporary potential of educational assessment
for identifying indicators of high ability in learners
Psychological-Educational Studies, 18(2), 24–38.

инструментально не обеспеченных признаков одаренности сформулированы направления развития исследований по совершенствованию программ и средств выявления одаренных обучающихся.

Ключевые слова: выявление, признаки одаренности, педагогическая диагностика, инструменты

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (соглашение № 075-10-2025-017).

Благодарности. Авторы выражают искреннюю благодарность рецензентам журнала за внимание, уделенное статье.

Для цитирования: Соловьева, Т.А., Кошечкина, Т.В. (2026). Актуальные возможности педагогической диагностики для выявления признаков одаренности у обучающихся. *Психолого-педагогические исследования*, 18(2), 24–38. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180202>

Contemporary potential of pedagogical diagnostics for identifying indicators of giftedness in learners

T.A. Solovyova^{1, 2}, T.V. Koshechkina^{1, 2}✉

¹ Sirius University of Science and Technology, Sirius, Russian Federation

² Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation

✉ koshechkina.tv@talantiuspeh.ru

Abstract

Context and relevance. The identification of giftedness is a significant and pressing task of contemporary education in light of the need to develop the abilities of gifted students for the purpose of advancing the human resources of the Russian Federation. In the context of demarcating the professional competencies of teachers and psychologists, criteria-based parameters for pedagogical diagnostic tools are necessary to fundamentally distinguish pedagogical diagnostics from the use of psychological instruments. **Objective.** To identify and typologize the tools of pedagogical diagnostics for giftedness and their current potential for identifying significant indicators. **Hypothesis.** There are significant indicators of giftedness that are not supported by pedagogical diagnostic tools of one or more types. **Methods and materials.** The material for analysis consisted of the criteria for identifying giftedness described in the Working Concept of Giftedness, as well as the tools designed to identify these criteria and the possibility of their application within the framework of pedagogical diagnostics. The dataset comprised eight generalized criteria for identifying giftedness and the tools described in verified sources (articles, dissertations, monographs, textbooks). The primary methods were literature analysis, selection, and classification of pedagogical diagnostic tools. **Results.** A detailed specification of requirements is presented for tools used to identify giftedness that correspond to the content of the concept of “pedagogical diagnostics”. A typology of

tools that align with the content of the concept of "pedagogical diagnostics" is defined, as well as a set of tools aimed at identifying the criteria-based indicators of giftedness outlined in the Working Concept of Giftedness. **Conclusions.** By constructing a fan matrix, the criteria for identifying giftedness that are instrumentally supported and those that are insufficiently instrumentally supported were identified. Based on the analysis of instrumentally unsupported indicators of giftedness, directions for the development of research aimed at improving programs and means of identifying gifted students were formulated.

Keywords: identification, indicators of giftedness, pedagogical diagnostics, tools

Funding. The study was supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (Agreement 075-10-2025-017).

Acknowledgements. The authors are grateful to the anonymous reviewers for their insightful comments and thoughtful feedback on this article.

For citation: Solovyova, T.A., Koshechkina, T.V. (2026). Contemporary potential of pedagogical diagnostics for identifying indicators of giftedness in learners. *Psychological-Educational Studies*, 18(2), 24–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180202>

Введение

Выявление одаренности является актуальной задачей современного образования в свете необходимости реализации творческого потенциала обучающихся с целью развития человеческого потенциала Российской Федерации. С этой точки зрения особо значимой является группа обучающихся, не имеющих на момент изучения выдающихся результатов либо не проявляющих полный объем характеристик учебной и творческой деятельности, соответствующих признакам одаренности (Савенков, 2024; Юркевич, 2021). Выявление таких обучающихся значимо в контексте рассмотрения одаренности как возможности, проявляющейся в определенных условиях, при создании адекватных ей условий в среде вокруг обучающегося (Щебланова, 2023). В контексте понимания одаренности как возможности очевидной является необходимость выявления отдельных компонентов одаренности у обучающихся как основания для дополнительного изучения данного обучающегося с точки зрения обеспечения адекватных условий для проявления и остальных дифференциальных признаков одаренности.

Данные исходные позиции позволяют сделать вывод о необходимости использования пролонгированного исследования деятельности обучающихся в рамках выявления признаков одаренности. С точки зрения эргономичности организации такого изучения логично предположить, что наиболее вероятным актором такого исследования может являться педагог (коллектив педагогов), непосредственно работающий с обучающимися. При этом для проведения исследования необходимым является использование средств, соответствующих профессиональной компетенции педагогов, не обладающих, как правило, квалификацией и навыками психологов, то есть система педагогической диагностики признаков одаренности обучающихся, применяемая в ходе практической педагогической деятельности и не связанная с конфликтом интересов и компетенций педагогов в контексте использования психологических (уже – психометрических) инструментов исследования.

Соловьева Т.А., Кошечкина Т.В. (2026)
Актуальные возможности педагогической диагностики
для выявления признаков одаренности у обучающихся
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 24–38.

Solovyova T.A., Koshechkina T.V. (2026)
Contemporary potential of educational assessment
for identifying indicators of high ability in learners
Psychological-Educational Studies, 18(2), 24–38.

Материалы и методы

Основными методами являлись анализ литературы, отбор и классификация инструментов педагогической диагностики.

На первом этапе исследования было уточнено содержание понятия «предмет педагогической диагностики». На этом этапе были сформулированы основания для выбора критериев исключения при отборе и анализе диагностических инструментов.

На втором этапе исследования были проанализированы и обобщены признаки одаренности на основании наиболее авторитетных исследований в данной области. Отбор формулировок был основан на возможности непосредственного наблюдения описываемого параметра педагогом-практиком.

На третьем этапе был проведен контекстный поиск инструментов педагогической диагностики с целью выявления одаренных обучающихся или отдельных признаков одаренности, разработанных или адаптированных и апробированных в пространстве отечественной педагогической науки.

Результаты

Первый этап – уточнение понятия «педагогическая диагностика».

В рамках философии понятие «диагностика» трактуется как вид познавательной деятельности, имеющей объект, подвергающийся исследованию, и предмет – функциональное состояние объекта (Кротков, 2014). При этом виды диагностики – индивидуализирующая или типологизирующая – связаны, соответственно, с изучением объекта диагностики в его индивидуальности и с соотносением функциональных характеристик объекта с известными обобщенными типами функциональных характеристик, свойственных этим объектам (Кротков, 2014).

Диагностика как профессиональная деятельность может выступать как репродуктивная и/или эвристическая деятельность. Объектом эвристической исследовательской деятельности, согласно точке зрения А.Ф. Ануфриева, выступает процесс распознавания, а в рамках репродуктивной деятельности в качестве объекта рассматривается обследуемый и его характеристики. Предметом психодиагностики как эвристической деятельности являются «функциональная структура распознавания (субъект, объект, средства, диагностическая ситуация) и ее содержательные характеристики», к которым относятся «психические свойства и психические системы обследуемого, обусловленные запросом», а также особенности диагностической ситуации, «...оказывающие влияние на успешность распознавания» (Ануфриев, 2025). По мнению А.Ф. Ануфриева, в настоящее время наибольшее развитие получила разработка оценочных средств распознавания. Аналогичным образом могут быть интерпретированы объект и предмет педагогической диагностики на репродуктивном и эвристическом уровне. При этом оценочные средства распознавания в рамках педагогической диагностики, как правило, направлены на оценивание результатов образовательной деятельности.

Согласно исследованию Е.И. Исаева и М.А. Сафроновой, в качестве предмета психологической диагностики образовательных результатов выступают психологические процессы, обеспечивающие достижение планируемых ... образовательных результатов, а

Соловьева Т.А., Кошечкина Т.В. (2026)
Актуальные возможности педагогической диагностики
для выявления признаков одаренности у обучающихся
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 24–38.

Solovyova T.A., Koshechkina T.V. (2026)
Contemporary potential of educational assessment
for identifying indicators of high ability in learners
Psychological-Educational Studies, 18(2), 24–38.

«педагогическая диагностика ориентирована на оценку конкретных ... образовательных результатов» (Исаев, Сафронова, 2024).

Однако если интерпретировать педагогическую диагностику как эвристическую деятельность, то помимо измерений/оценки продукта/образовательного результата целью педагогической диагностики может быть выявление индивидуализированных или типологизирующих характеристик и процессов, соответствующих предмету диагностики, проявляющемуся в процессе познавательной/учебной деятельности. Таким образом, результаты влияния на образовательные результаты или предиктивная зависимость параметров и характеристик индивида или группы и эффективности достижения целей дидактической системы являются предметом педагогического исследования. Своеобразие же отдельных параметров и характеристик, процессов или состояний индивидов или групп выступает в качестве предмета в психологических исследованиях.

В зарубежных исследованиях понятие «диагностика» (тем более педагогическая диагностика) не имеет целостного аналога и может быть интерпретировано во взаимоотношении терминов «educational observation», «educational assessment», «educational measurement», «educational evaluation» (Kraus, 2023; Dignath, Veenman, 2020; Zhang, 2023). Соотнесение значений данных понятий позволяет уточнить проблематику диагностической деятельности в области педагогики, на сегодняшний момент преимущественно связанную с оценением, но включающую также педагогическое наблюдение за индивидуальными параметрами учебной деятельности и изменениями данных характеристик в зависимости от параметров образовательной среды и в рамках дидактической системы. Так, по мнению R. Säljö, различия в исследовательских перспективах (например, оценке образовательных результатов с учетом социальных или образовательных условий и наблюдение за вовлеченностью обучающихся в образовательном процессе) определяют как значимость полученных данных для практического применения полученных данных, так и предвзятость/непредвзятость оценки данных через призму контекста верификации (Säljö, 2023).

Таким образом, мы приходим к выделению в составе предмета педагогической диагностики продукта/образовательного результата и выявлению индивидуализированных или типологизирующих характеристик и процессов, соответствующих предмету диагностики. Arbeni et al. со ссылкой на Mardiah и Syarifuddin (2019) считают, что оценка – это процесс рассмотрения (*распознавания?* – курсив авторов), основанный на наборе согласованных критериев (Arbeni et al., 2025).

На основе анализа исследований можно определить множественность и неоднозначность объекта и предмета диагностики. В качестве предмета педагогической диагностики с точки зрения соотнесения условий дидактической системы и их взаимодействия с характеристиками объекта распознавания выделяются организационные условия процесса распознавания (целевые критерии, их характеристики, структура и содержание диагностической ситуации, средства распознавания) и содержательные характеристики объекта распознавания, проявляющиеся в познавательной/учебной деятельности.

Второй этап – анализ и обобщение признаков одаренности.

Переводя данные существенные характеристики педагогической диагностики в исследовательские вопросы, можно сформулировать их таким образом: какая характеристика

Соловьева Т.А., Кошечкина Т.В. (2026)
Актуальные возможности педагогической диагностики
для выявления признаков одаренности у обучающихся
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 24–38.

Solovyova T.A., Koshechkina T.V. (2026)
Contemporary potential of educational assessment
for identifying indicators of high ability in learners
Psychological-Educational Studies, 18(2), 24–38.

познавательной/учебной деятельности и/или поведения является предметом исследования? Какие параметры данной характеристики исследуются? Как, в каких условиях они могут проявляться в образовательном процессе?

Выявление детей, демонстрирующих в познавательной/учебной деятельности параметры, отличные от средних, широко распространено. Причем можно говорить о многовекторности педагогической диагностики с точки зрения наличия множественного объекта исследования – отклонения в негативную или позитивную сторону; отклонения в уровне образовательных результатов, характеристиках поведения и познавательной/учебной деятельности и другие параметры. И если в отношении детей, демонстрирующих негативные проявления по разным параметрам или ряду параметров, диагностика разработана достаточно широко и многосторонне, в том числе в области коррекционной педагогики, то педагогическая диагностика обучающихся, демонстрирующих позитивные отклонения, раскрыта, на наш взгляд, недостаточно.

Многие исследователи одаренности или способностей в целом считают теоретически не релевантным выявление одаренных или способных детей по анализу продукта, так, например, В.Д. Шадриков с соавт. пишут о том, что «определение способностей через успех в деятельности является теоретически бесперспективным» (Мазилев и др., 2023). Такая точка зрения переводит роль педагогической диагностики одаренных обучающихся из реактивной – реагирующей на высокие результаты деятельности, в которых уже явно проявляются высокие способности, – к проактивной, направленной на выявление характеристик и процессов, которые могут проявляться до манифестации одаренности/выдающихся способностей в результатах деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях одаренных детей или в части исследований детей, демонстрирующих признаки одаренности, фокус внимания исследователей сосредоточен на достаточно широком спектре характеристик (критериев). Как было указано выше, во многих случаях, приведенных в данной работе, фокус внимания исследователей связан с переносом ряда психологических исследований в педагогическое пространство, в том числе исследований, связанных с выявлением индивидуальных характеристик отдельных обучающихся. При таком подходе может возникать ряд как фактических (некорректное применение методики, некорректные выводы и неправомерное их использование в педагогическом процессе), так и процессуальных (право применения психологических инструментов педагогом, не имеющим психологического образования и не владеющим соответствующими компетенциями) проблем.

Следуя логике сформулированных исследовательских вопросов, попробуем выделить наиболее часто упоминаемые в работах по диагностике одаренных детей характеристики их поведения и/или познавательной/учебной деятельности. За точку отсчета нами была выбрана Рабочая концепция одаренности, разработанная авторским коллективом психологов под руководством Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова (Богоявленская и др., 2003). Проведя контекстный анализ этой и других работ, посвященных одаренному ребенку (Савенков, 2024; Ларионова, 2002; Щепланова, 2004, 2006; Адаскина, Битянова, Дружинин и др., 1999; Лейтес, 1996; Юркевич, 1996 и др.), нами был выделен перечень характеристик, упоминаемых всеми авторами работ, вошедших в анализ. При разночтении схожих по смыслу характеристик

Соловьева Т.А., Кошечкина Т.В. (2026)
Актуальные возможности педагогической диагностики
для выявления признаков одаренности у обучающихся
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 24–38.

Solovyova T.A., Koshechkina T.V. (2026)
Contemporary potential of educational assessment
for identifying indicators of high ability in learners
Psychological-Educational Studies, 18(2), 24–38.

первой в списке указана характеристика из Рабочей концепции одаренности, близкие по смыслу формулировки из других работ даны в скобках.

В перечень основных характеристик вошли:

- Изобретение и использование новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации, выдвижение новых целей деятельности на основе появления неожиданных идей и решений (креативность, высокая исследовательская активность, рефлексивный способ переработки информации (склонность тщательно анализировать проблему до принятия какого-либо решения, ориентация на обоснование собственных действий)).

- Склонность «все делать по-своему» (нонконформизм, социальная автономность).

- Высокая структурированность знаний в системе разнообразных связей; свернутость знаний при одновременной готовности использовать их в качестве контекста поиска решения в нужный момент времени; увлеченность общими идеями, склонность отыскивать и формулировать общие закономерности, поиск несоответствий и противоречий; повышенная «клеякость» знаний (сразу схватывает и усваивает соответствующую направленности информацию), высокий удельный вес процедурных знаний (знаний о способах действия и условиях их использования), большой объем метакогнитивных (управляющих, организующих) знаний. Особые характеристики знаний преимущественно в сфере доминирующих интересов (база специальных знаний и умений, относящихся к отдельным видам деятельности).

- Своеобразный тип обучаемости (высокая скорость и легкость обучения либо замедленный темп обучения с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений (восприимчивость к учению)).

- Повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т.д.) либо определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т.д.) (перцептивный домен природных способностей, юмор).

- Повышенная познавательная потребность: любознательность, готовность по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности (поисковая активность, мотивация к получению информации, стремление к знаниям и новизне, склонность к риску и эксперименту, самостоятельная постановка вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному).

- Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело (ранняя увлеченность какой-либо деятельностью).

- Высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству, упорство и трудолюбие (мотивация высоких достижений, самоактуализация, увлеченность задачей, включая устойчивость, концентрацию на объекте (теме, процессе, продукте)).

Третий этап – анализ инструментальной обеспеченности педагогической диагностики одаренности.

Соловьева Т.А., Кошечкина Т.В. (2026)
Актуальные возможности педагогической диагностики
для выявления признаков одаренности у обучающихся
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 24–38.

Solovyova T.A., Koshechkina T.V. (2026)
Contemporary potential of educational assessment
for identifying indicators of high ability in learners
Psychological-Educational Studies, 18(2), 24–38.

Для каждой выделенной характеристики возможно конкретизировать спектр организационных и содержательных элементов, являющихся возможным предметом исследования в рамках педагогической диагностики. Для анализа инструментальной обеспеченности выделенных критериев нами была составлена веерная матрица, в которой были размещены инструменты, соответствующие объекту и предмету педагогической диагностики.

В структуру матрицы были включены 14 диагностических средств, соответствующих выделенным критериям (Богоявленская, Богоявленская, 2000; Савенков, 2025, 2021; Рензулли, 1979 (в адаптации Л.В. Поповой, 2000); Гордеева, Сычев, Гижицкий, Гавриченко, 2017; Иванова, 1995; Розанова, 1978; Мандрикова, 2010; Резапкина, 2005; Ибрагимова, Власенко, 2021; Русалов, Велумян, 2012; Felder, Soloman, 1991; O’Neil, Abedi, 1996; Shraw, Dennison, 1994). Веерная матрица является многомерной таблицей, выраженной в пространстве взаимодействия двух критериев анализа (признаки одаренности и средства диагностики) и конкретизированной использованием замещающих отсутствующие элементы конструкторов, основанных на распространенных типах средств распознавания. В качестве дополнительных критериев, создающих отдельные уровни веерной матрицы, были использованы поведенческие характеристики как проявления признаков одаренности, структура и содержание диагностической ситуации, типология средств диагностики. При анализе не учитывался критерий возраста целевой группы.

В трактовке типов средств мы опираемся на исследования А.Ф. Ануфриева, В.А. Мазилова, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушакова, В.Д. Шадрикова (Ануфриев, 2025; Мазилев и др., 2023). Согласно А.Ф. Ануфриеву, классификация оценочных средств предполагает их разделение на традиционные и цифровые. Обе группы могут быть разделены на две категории: измерительные стандартизованные (тесты и стандартизованные самоотчеты) и экспертные методы/методы понимания (проективные и диалоговые методы, к которым относятся опросники, анкетирования, экспертные оценки) (Ануфриев, 2025; Goltermann et al., 2023).

Указанные типы средств не предполагают анализ реального поведения обучающихся или поведения в смоделированных ситуациях. В рамках анализа инструментов сбора данных о характеристиках поведения обучающихся выделяются несколько типов диагностических инструментов: наблюдение, опрос, анкетирование, интервью, картирование характеристик поведения с использованием ИИ в предсказуемой среде (например, в ходе работы в обучающей системе), фиксация отдельных физиологических реакций (мимических, глазодвигательных и др.) для отслеживания поведенческих феноменов (Carniel da Silva, Espinosa, Heidemann, 2025; Salazar, Salazar, 2024). Схожую классификацию средств предлагают и другие исследователи (Buntins, Kerres, Heinemann, 2021), где к перечню методов относят еще и изучение поведенческих следов, в том числе в социальных сетях (Elosua et al., 2023; Pecuchová, Drlík, 2024; Boulahmel, Djelil, Smits, 2025; Bessadok, Abouzinadah, Rabie, 2021; Choi et al., 2023).

Для отбора инструментов, соответствующих объекту и предмету педагогической диагностики, были сформулированы критерии исключения, в число которых вошли следующие параметры: исследование структуры и уровня развития психических характеристик, процессов и состояний личности или группы; фиксация физиологических характеристик в ходе исследования поведения.

Соловьева Т.А., Кошечкина Т.В. (2026)
 Актуальные возможности педагогической диагностики
 для выявления признаков одаренности у обучающихся
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 24–38.

Solovyova T.A., Koshechkina T.V. (2026)
 Contemporary potential of educational assessment
 for identifying indicators of high ability in learners
Psychological-Educational Studies, 18(2), 24–38.

Признак/средство выявления признака	Программа наблюдения (деятельность офлайн'онлайн)	Исследование следов (деятельность офлайн'онлайн)	Экспертная оценка (деятельность офлайн'онлайн)	Исследование представлений (деятельность офлайн'онлайн)
Использование и изобретение новых способов деятельности	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	3	11, 12, 13, 14	8, 9, 10
Нонконформизм				10
Высокая структурированность знаний			12	
Своеобразный тип обучаемости	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7		11, 12, 13, 14	8, 9, 10, 13, 14
Повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности			11, 12, 13, 14	
Повышенная познавательная потребность	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7		11, 12, 13, 14	8, 9, 10
Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности		3	11, 12, 13, 14	8, 9, 10
Высокая требовательность к результатам собственного труда	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7			8, 9, 10, 13, 14

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Методика «Креативное поле» (Д.Б. Богоявленская) | 8. Опросник самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова) |
| 2. Методика «Палитра интересов» (А.И. Савенков) | 9. Методика «Профиль» (Г.В. Резапкина) |
| 3. Методика «Карта одарённости» (А.И. Савенков) | 10. Диагностика познавательной компетентности дошкольников (Э.С. Ибрагимова, С.В.Власенко) |
| 4. Шкалы для рейтинга поведенческих характеристик одаренных школьников (Дж. Рензулли, в адаптации Л.В. Поповой) | 11. Когнитивные стили индивидуальности человека для подростков КСИЧ-П (В.М. Русалов, Н.А. Велумян) |
| 5. Шкала настойчивости в учебной деятельности (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев) | 12. Index of learning styles (Felder, Soloman) |
| 6. Методика исследования обучаемости (А.Я. Иванова) | 13. State Metacognitive Inventory (O'Neil, Abedi) |
| 7. Методика оценки обучаемости детей (Т.В. Розанова) | 14. Metacognitive Awareness Inventory, MAI (Shraw, Dennison) |

Рис. Матрица распределения средств диагностики (N = 14)

Fig. Diagnostic tools distribution matrix (N = 14)

Комплекс инструментов, составляющих именно педагогическую диагностику различных параметров познавательной/учебной деятельности обучающихся для выявления одаренных детей, на наш взгляд, можно разделить на 3 группы:

1 Программы наблюдения (в естественных или лабораторных условиях), включая исследование поведенческих следов (продуктов деятельности и цифровых следов), в том числе использующие транслированные из психологии диагностические методики, которые

Соловьева Т.А., Кошечкина Т.В. (2026)
Актуальные возможности педагогической диагностики
для выявления признаков одаренности у обучающихся
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 24–38.

Solovyova T.A., Koshechkina T.V. (2026)
Contemporary potential of educational assessment
for identifying indicators of high ability in learners
Psychological-Educational Studies, 18(2), 24–38.

могут послужить основой для создания лабораторных условий с целью проявления желаемого критерия в поведении и/или познавательной деятельности обучающихся.

2 Инструменты экспертной оценки (в том числе оценки 360) – анкеты, опросники и т.д.

3 Инструменты исследований представлений респондентов о критерии диагностики (анкеты, опросники и т.д.).

Обсуждение результатов

Полученные в ходе анализа данные подтверждают сформулированную в исследовании гипотезу о частичной необеспеченности значимых признаков одаренности инструментами педагогической диагностики одного или нескольких типов. Наиболее широко в комплексе диагностических средств педагогической диагностики одаренности представлены инструменты исследования представлений респондентов о целевом критерии одаренности (50% отобранных инструментов). Разработанные программы наблюдения или инструменты, их содержащие, составляют 36%, доля инструментов экспертной оценки составляет 14%. При этом большинство инструментов (11 из 14) позволяют оценивать несколько критериев одаренности (не более 2 критериев – 6 диагностических инструментов, не более 4 критериев – 2 диагностических инструмента, более 4 критериев – 3 диагностических инструмента).

Различия в описаниях наблюдаемых критериев, используемых в разработанных инструментах, на наш взгляд, не позволяют сопоставлять данные, полученные в ходе использования различных средств, что осложняет процесс верификации полученных данных.

Отметим, что при анализе диагностических инструментов, вероятно, использован не полный перечень методик, которые представлены в области педагогической диагностики поведения и познавательной/учебной деятельности обучающихся. Значительное количество практико-ориентированных материалов, найденных в открытом доступе, не сопровождаются данными о проверке и валидации. Можно сделать вывод о том, что в области педагогической диагностики ассортимент инструментов выявления характеристик одаренных детей все еще не в полной мере отвечает потребностям образовательной системы, педагогических работников и родителей.

Заключение

Современные представления о диагностике как репродуктивной или эвристической деятельности отражают неоднозначность понимания разными исследователями предмета педагогической диагностики. В результате анализа литературы был сделан вывод о необходимости организации научного поиска инструментов педагогического изучения признаков одаренности, доступных для визуализации в связи с контекстуальными образовательными условиями.

Обобщение признаков одаренности, представленных в современных отечественных и зарубежных исследованиях, позволило выделить 8 из них, связанных с характером и результативностью учебной деятельности, доступных для фиксации и оценки педагогами в ходе диагностических процедур.

Предложена и рассмотрена типология оценочных инструментов, соответствующих содержанию понятия «педагогическая диагностика» и направленных на выявление критериальных признаков одаренности, определенных в Рабочей концепции одаренности.

Соловьева Т.А., Кошечкина Т.В. (2026)
Актуальные возможности педагогической диагностики
для выявления признаков одаренности у обучающихся
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 24–38.

Solovyova T.A., Koshechkina T.V. (2026)
Contemporary potential of educational assessment
for identifying indicators of high ability in learners
Psychological-Educational Studies, 18(2), 24–38.

Применение веерной матрицы позволяет предполагать дефицит в педагогической практике вариативных инструментов, предназначенных для оценки 360°, когда один и тот же критерий обеспечен различными типами сбора данных от респондентов (педагоги, родители, дети). Наименьшее число инструментов представлено в области анализа поведенческих следов, в том числе цифровых (например, сбор и использование при выявлении одаренных детей цифровых следов познавательной активности ребенка в Сети или учебной деятельности на основе онлайн-портфолио).

Значимость полученных результатов анализа с позиций педагогической науки заключается в определении критериев выявления одаренности, не обеспеченных или недостаточно обеспеченных средствами диагностики, отвечающими компетенциям и функционалу учителей, призванных решать задачи сопровождения детей с высоким образовательным потенциалом. Малый объем педагогических инструментов в значительной степени объясняет заимствование психологических инструментов заинтересованными педагогами и родителями, вероятнее всего, связанное с попытками обеспечения оснований для разработки и реализации особых образовательных условий для обучающихся.

Ограничения. Ограничением данного исследования является риск исключения ряда диагностических инструментов, формально соответствующих критериям исключения, но содержательно отвечающих критериям педагогической диагностики признаков одаренности. Значимым ограничением исследования является исключение учета возраста целевого контингента.

Limitations. A limitation of this study is the risk of excluding a number of diagnostic tools that formally meet the exclusion criteria but substantively correspond to the criteria of pedagogical diagnostics for indicators of giftedness. A significant limitation of the study is the exclusion of age considerations for the target population.

Список источников / References

1. Ануфриев, А.Ф. (2025). Распознавание как репродуктивная и эвристическая деятельность психолога. *Научное мнение*, (1–2), 34–41. https://doi.org/10.25807/22224378_2025_1-2_34
Anufriev, A.F. (2025). Recognition as reproductive and heuristic activity of a psychologist. *Nauchnoe mnenie*, (1–2), 34–41. https://doi.org/10.25807/22224378_2025_1-2_34 (In Russ.).
2. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Гижичский, В.В., Гавриченко, Т.К. (2017). Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников. *Психологическая наука и образование*, 22(2), 65–74. <https://doi.org/10.17759/pse.20172202064>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhitskii, V.V., Gavrichenkova, T.K. (2017). Scales of internal and external academic motivation of schoolchildren. *Psychological Science and Education*, 22(2), 65–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206> (In Russ.).
3. Исаев, Е.И., Сафронова, М.А. (2024). Диагностика развития в системе оценки образовательных результатов младших школьников: от культурно-исторической психологии к психологической антропологии. *Культурно-историческая психология*, 20(4), 11–20. <https://doi.org/10.17759/chp.20242004025>
Isaev, E., Safronova, M. (2024). Diagnostics of Development in the System of Assessment of

Соловьева Т.А., Кошечкина Т.В. (2026)
Актуальные возможности педагогической диагностики
для выявления признаков одаренности у обучающихся
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 24–38.

Solovyova T.A., Koshechkina T.V. (2026)
Contemporary potential of educational assessment
for identifying indicators of high ability in learners
Psychological-Educational Studies, 18(2), 24–38.

- Educational Results of Primary School Children: from Cultural-Historical Psychology to Psychological Anthropology. *Cultural-Historical Psychology*, 20, 11–20. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200402>
4. Кротков, Е.А. (2014). Диагностика как универсальная форма научного познания (эпистемологический анализ). *Вопросы философии*, (3), 85–94. Krotkov, E.A. (2014). Diagnostics as universal form of scientific cognition (epistemological analysis). *Voprosy Filosofii*, (3), 85–94. (In Russ.).
 5. Мазиллов, В.А., Слепко, Ю.Н., Ушаков, Д.В., Шадриков, В.Д. (2023). Проблемы исследований способностей в новейшей российской психологии: в поисках новой теории. *Психологический журнал*, 44(4), 5–14. <https://doi.org/10.31857/S020595920027081-57> Mazilov, V.A., Slepko, Yu.N., Ushakov, D.V., Shadrikov, V.D. (2023). Problems of ability research in the newest Russian psychology: in search of a new theory. *Psikhologicheskii zhurnal*, 44(4), 5–14. <https://doi.org/10.31857/S020595920027081-5> (In Russ.).
 6. Савенков, А.И. (2024). *Психология детской одаренности*. М.: Юрайт. Savenkov, A.I. (2024). *Psychology of child giftedness*. Moscow: Urait. (In Russ.).
 7. Щебланова, Е.И. (2023). Концепции и модели интеллектуальной одаренности детей: мировые тенденции и перспективы в XXI веке. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 16(2), 23–36. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-109> Shcheblanova, E.I. (2023). Concepts and models of children's intellectual giftedness: global trends and prospects in the 21st century. *Theoretical and Experimental Psychology*, 16(2), 23–36. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-10> (In Russ.).
 8. Юркевич, В.С. (2021). От детской одаренности к реальному таланту: проблема «перехода». *Современная зарубежная психология*, 10(4), 33–43. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100403> Yurkewitch, V.S. (2021). From Children's Giftedness to Real Talent: The Problem of "Transition". *Journal of Modern Foreign Psychology*, 10(4), 33–43. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100403> (In Russ.).
 9. Arbeni, W., Naomira, D., Syahrapi, R., Pratiwi, R., Molita, P., Halim, A. (2025). Educational Evaluation: Types, Processes, Challenges, and Implications for Educational Policy. *Holistic Science*, 5, 53–58. <https://doi.org/10.56495/hs.v5i1.83310>
 10. Bessadok, A., Abouzinadah, E., Rabie, O. (2023). Exploring students digital activities and performances through their activities logged in learning management system using educational data mining approach. *Interactive Technology and Smart Education*, 20, 58–72. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2021-014811>
 11. Boulahmel, A., Djelil, F., Smits, G. (2025). Investigating Self-Regulated Learning Measurement Based on Trace Data: A Systematic Literature Review. *Technology, Knowledge and Learning*, 30, 119–156. <https://doi.org/10.1007/s10758-025-09816-y12>
 12. Buntins, K., Kerres, M., Heinemann, A. (2021). A scoping review of research instruments for measuring student engagement: In need for convergence. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100099. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.10009913>

Соловьева Т.А., Кошечкина Т.В. (2026)
Актуальные возможности педагогической диагностики
для выявления признаков одаренности у обучающихся
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 24–38.

Solovyova T.A., Koshechkina T.V. (2026)
Contemporary potential of educational assessment
for identifying indicators of high ability in learners
Psychological-Educational Studies, 18(2), 24–38.

13. Carniel da Silva, L., Espinosa, T., Heidemann, L. (2025). Student Engagement: an Analysis of Indicators, Facilitators, and Measurement Methods in Literature Reviews. *Educação em Revista*, 41, e53973 <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469853973T14>
14. Choi, H., Winne, P.H., Brooks, C., Li, W., Shedden, K. (2023). Logs or Self-Reports? Misalignment Between Behavioral Trace data and Surveys when Modeling Learner Achievement Goal Orientation. *Computers & Education*, 201, 104827. <https://doi.org/10.1145/3576050.357605215>
15. Dignath, C., Veenman, M. (2020). The Role of Direct Strategy Instruction and Indirect Activation of Self-Regulated Learning – Evidence from Classroom Observation Studies. *Educational Psychology Review*, 33, 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-016>
16. Ding, Z. (2025). Psychoeducational Evaluation and Profiling Using the Educational Therapy Framework: A Case Study. *The Asian Educational Therapist*, 3, 49–65. <https://doi.org/10.64663/aet.2217>
17. Elosua, P., Aguado, D., Fonseca-Pedrero, E., Abad, F.J., Santamaría, P. (2023). New Trends in Digital Technology-Based Psychological and Educational Assessment. *Psicothema*, 35(1), 50–57. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.24118>
18. Goltermann, J., Meinert, S., Hülsmann, C., ... Dannlowski, U. (2023). Temporal stability and state-dependence of retrospective self-reports of childhood maltreatment in healthy and depressed adults. *Psychological Assessment*, 35(1), 12–22. <https://doi.org/10.1037/pas000118619>
19. Kraus, S.F. (2023). The Method of Observation in Science Education: Characteristic Dimensions from an Educational Perspective. *Science & Education*. <https://doi.org/10.1007/s11191-023-00461-420>
20. Pecuchová, J., Drlik, M. (2024). Enhancing the Early Student Dropout Prediction Model Through Clustering Analysis of Students' Digital Traces. *IEEE Access*, 12, 159336–159367. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.346554021>
21. Renzulli, J. (1979). What Makes Giftedness: A Reexamination of the Definition. *Science and Children*, 16(6), 14–15.
22. Salazar, C., Salazar, N. (2024). Identifying talented learners in the educational context. *Journal of Advanced Academics*, 35(2), 123–145. <https://doi.org/10.1177/1932202X24123456723>
23. Säljö, R. (2023). Learning in Educational Settings: What Classics Can Teach Us about the Value of Attending to Participant Perspectives in Social Practices. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 9, 18–41. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.23121724>
24. Zhang, M. (2023). Educational Measurement for Applied Researchers: Theory into Practice. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 21, 114–116. <https://doi.org/10.1080/15366367.2023.2182755>

Соловьева Т.А., Кошечкина Т.В. (2026)
Актуальные возможности педагогической диагностики
для выявления признаков одаренности у обучающихся
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 24–38.

Solovyova T.A., Koshechkina T.V. (2026)
Contemporary potential of educational assessment
for identifying indicators of high ability in learners
Psychological-Educational Studies, 18(2), 24–38.

Информация об авторах

Татьяна Александровна Соловьева, доктор педагогических наук, профессор РАО, член-корреспондент РАО, директор, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация; научный руководитель научного центра когнитивных исследований, Научно-технологический университет «Сириус» (АНООВО НТУ «Сириус»), федеральная территория «Сириус», Краснодарский край, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5876-6584>, e-mail: solovyova.ta@talantiuspeh.ru

Татьяна Вячеславовна Кошечкина, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация; руководитель проекта научного центра когнитивных исследований, Научно-технологический университет «Сириус» (АНООВО НТУ «Сириус»), федеральная территория «Сириус», Краснодарский край, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5889-4156>, e-mail: koshechkina.tv@talantiuspeh.ru

Information about the authors

Tatyana A. Solovyova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation; Research Manager of the Sirius University of Science and Technology, Science Center for Cognitive Research, Sirius University of Science and Technology, Sirius, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5876-6584>, e-mail: solovyova.ta@talantiuspeh.ru

Tatyana V. Koshechkina, Candidate of Sciences (Pedagogy), Senior Researcher, Institute of Special Education, Moscow, Russian Federation; Project Manager of the Sirius University of Science and Technology, Science Center for Cognitive Research, Sirius University of Science and Technology, Sirius, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5889-4156>, e-mail: koshechkina.tv@talantiuspeh.ru

Вклад авторов

Т.А. Соловьева – формулировка и уточнение целей и задач исследования, контроль и наставничество в процессе проведения и актуализации результатов исследования; критический анализ черновика рукописи.

Т.В. Кошечкина – формулировка и уточнение целей и задач исследования; осуществление научно-исследовательского процесса; написание черновика рукописи; оформление результатов исследования.

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

Соловьева Т.А., Кошечкина Т.В. (2026)
Актуальные возможности педагогической диагностики
для выявления признаков одаренности у обучающихся
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 24–38.

Solovyova T.A., Koshechkina T.V. (2026)
Contemporary potential of educational assessment
for identifying indicators of high ability in learners
Psychological-Educational Studies, 18(2), 24–38.

Contribution of the authors

Tatyana A. Solovyova – formulation and refinement of research aims and objectives; supervision and mentoring during the conduct and updating of research results; critical analysis of the manuscript draft.

Tatyana V. Koshechkina – formulation and refinement of research aims and objectives; implementation of the research process; drafting of the manuscript; preparation of research results for publication.

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 Комитетом по биоэтике АНОО ВО «Университет Сириус» (протокол от 20 апреля 2026г.)

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of the Sirius University of Science and Technology (report of April 20, 2026).

Поступила в редакцию 13.02.2026
Поступила после рецензирования 26.03.2026
Принята к публикации 15.06.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2026.02.13
Revised 2026.03.26
Accepted 2026.06.15
Published 2026.06.30

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ | DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Социальные представления дошкольников о безопасности и безопасном поведении

И.А. Баева^{1,2}, К.Р. Илиовски³✉, Ю.С. Степанова¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Центр исследований проблем безопасности Российской академии наук, Москва, Российская Федерация

³ Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 90», Санкт-Петербург, Российская Федерация

✉ iliovski@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В условиях переориентации образования на формирование жизненных компетенций особую значимость приобретает развитие культуры безопасности у детей дошкольного возраста. Анализ представлений дошкольников о безопасности и безопасном поведении является необходимым условием для разработки программ, ориентированных на способы понимания и выбора стратегии поведения. **Цель.** Выявить представления о безопасности и безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста. **Гипотеза.** Социальные представления старших дошкольников о безопасности и безопасном поведении носят преимущественно конкретно-ситуативный и нормативно-оценочный характер и зависят от фактора пола. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 118 дошкольников в возрасте 6–7 лет ($M = 6,16$; $SD = 0,4$; 52% – мальчики). Сбор данных осуществлялся методом индивидуального устного опроса. Структура социальных представлений анализировалась методом прототипического анализа П. Вержеса. Различия между мальчиками и девочками проверялись с использованием многопольных таблиц сопряженности. **Результаты.** Старшие дошкольники преимущественно раскрывают смысл понятий через конкретные примеры и ситуативные пояснения. Ядром представлений об опасности являются конкретные ситуации, тогда как эмоционально-оценочные характеристики относятся к зоне изменений. Представление о безопасности преимущественно объясняется через благополучие или отсутствие угрозы, а ядром представлений о безопасном поведении является «хорошее поведение». При описании действий в случае возникновения опасности доминируют стратегии избегания угрозы и обращения

Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С. (2026).
Социальные представления дошкольников о
безопасности и безопасном поведении
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 39—55.

Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S. (2026).
Preschoolers' social representations of safety and
safe behavior
Psychological-Educational Studies, 18(2), 39—55.

за помощью. Обнаружены различия между мальчиками и девочками по предпочитаемым стратегиям действий в опасных ситуациях. **Выводы.** Результаты свидетельствуют о необходимости изменения методологии формирования безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста: переход от формирования знаний правил к развитию осознанных, ситуативно адекватных навыков безопасного поведения.

Ключевые слова: социальные представления, дошкольники, безопасность, безопасное поведение

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу:
<https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/345>

Для цитирования: Баева, И.А., Илиовски, К.Р., Степанова, Ю.С. (2026). Социальные представления дошкольников о безопасности и безопасном поведении. *Психолого-педагогические исследования*, 18(2), 39—55. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180203>

Preschoolers' social representations of safety and safe behavior

I.A. Baeva^{1,2}, K.R. Iliovski³✉, Yu.S. Stepanova¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation

² Security Problems Studies Center of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

³ State Budgetary Preschool Educational Institution Kindergarten № 90, Saint Petersburg, Russian Federation

✉ iliovski@mail.ru

Abstract

Context and relevance. In the context of reorienting education towards the development of life skills, the importance of fostering a safety culture among preschool children is crucial. Analyzing preschoolers' representations of safety and their safe behaviors is essential for creating programs that help them understand and choose appropriate behavior strategies. **Objective.** To identify representations of safety and safe behaviors in older preschoolers. **Hypothesis.** The social representations of older preschoolers regarding safety and safe behavior are mostly specific to the situation and have a normative-evaluative nature, and they depend on the gender factor. **Methods and materials.** A total of 118 preschool children aged 6–7 years ($M = 6,16$; $SD = 0,4$; 52% boys) participated in the study. Data were collected through an individual oral survey. The structure of social representations was analyzed using the method of prototypical analysis developed by P. Verges. Differences between boys and girls were examined using multiway contingency tables. **Results.** Older preschool children mostly explain these concepts using concrete examples and specific situations. The core of their representations of danger is based on specific hazardous situations, whereas emotional–evaluative characteristics belong to the zone of change. Representations of safety are mostly described as a state of well-being or absence of

Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С. (2026).
Социальные представления дошкольников о
безопасности и безопасном поведении
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 39—55.

Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S. (2026).
Preschoolers' social representations of safety and
safe behavior
Psychological-Educational Studies, 18(2), 39—55.

threat. The core of representations of safe behavior is “good behavior”. When describing actions in response to danger, strategies of avoiding the threat and seeking help predominate. Gender differences were found in preferred action strategies in dangerous situations. **Conclusions.** The results suggest the need to reconsider the approach to teaching safe behavior to older preschool children. Instead of simply learning rules, we should focus on developing conscious, situation-specific skills for safe behavior.

Keywords: social representations, preschoolers, safety, safe behavior

Supplemental data. Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/345>

For citation: Baeva, I.A., Iliovski, K.R., Stepanova, Yu.S. (2026). Preschoolers' social representations of safety and safe behavior. *Psychological-Educational Studies*, 18(2), 39—55. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180203>

Введение

Старший дошкольный возраст — это период интенсивного формирования личности, когда закладываются основы будущего поведения, отношения к себе и к окружающему миру. Социальные представления дошкольников отражают их понимание окружающего мира, систему ценностей, особенностей взаимодействия с социумом.

Вызовы XXI века потребовали перестройки системы образования: наряду с академическими результатами не менее значимыми оказываются функциональная грамотность и жизненные компетенции, включая культуру безопасности, которую необходимо формировать с раннего возраста. Так, важность развития навыков безопасного поведения у дошкольников обусловлена социальным заказом, который отражен в ряде нормативно-правовых документов^{1,2}. Следовательно, перед дошкольными учреждениями стоит задача разработки программ по формированию навыков безопасного поведения у воспитанников. Однако взрослые могут подменять активное и деятельностное освоение дошкольниками культуры механическим использованием знаний о ней. В результате ребенок может заучить фрагментарные, социально одобряемые формы поведения без целостного понимания смысла и причинно-следственных связей. Соответственно, при формировании навыков безопасного поведения важно создавать условия для их осмысленного присвоения. Исследователи утверждают, что эффективность интервенций по освоению знаний и умений для поддержания информационной безопасности зависит от социальных представлений детей (Бовина и др., 2015). При этом представления дошкольников о безопасности и безопасном поведении остаются недостаточно изученными и, как правило, не учитываются при разработке содержания и методов работы с воспитанниками.

Проблема исследования представлений в психологии

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 12.01.2026).

² Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/?ysclid=lpq09урgub558626520> (дата обращения: 11.01.2026).

Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С. (2026).
Социальные представления дошкольников о
безопасности и безопасном поведении
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 39—55.

Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S. (2026).
Preschoolers' social representations of safety and
safe behavior
Psychological-Educational Studies, 18(2), 39—55.

Концепцию социальных представлений разработал С. Московичи, определивший данное понятие как обобщающий символ, систему интерпретации, классификации явлений, ценностей, идей и практик. Оно играет важную роль в формировании поведения и поддержании межличностных отношений через коммуникацию, благодаря чему формирует новое представление о реальности (Moscovici, 2000). Представления рассматриваются как сложное, системное единство мнемического, имажитивного и пространственного компонентов. Взаимодействуя друг с другом, все компоненты структуры представлений обеспечивают их функционирование в целом (Песков, 2005).

С одной стороны, представление является выражением знаний, выработанных в контексте реальности той или иной группы. С другой стороны, однажды сформировавшись в ходе социального взаимодействия, представления начинают оказывать влияние на формирование социальной идентичности и поведение индивида. Социальные представления неотделимы от исторических и культурных особенностей общества, в котором развивается индивид. В понимании отечественных исследователей социальные представления формируются в контексте социальных коммуникаций и зависят как от контактов с действительностью, так и от личностных характеристик индивидов. При этом социальные представления субъекта отличаются в зависимости от особенностей внутренней позиции и индивидуального опыта или группы (Mugny, Carugati, 2010).

J. Abric и P. Moliner в рамках структурного подхода считают, что социальные представления состоят из двух качественно различных элементов: ядро и периферийные системы. Когнитивные элементы, составляющие ядро, выполняют различные функции, а само ядро определяет значение и структуру представлений. Эти нормы способствуют преемственности и единству внутри группы, главной характеристикой которой является сопротивление переменам. Таким образом обеспечивается преемственность представлений, несмотря на социальные и материальные изменения (Abric, 1984; Moliner, Guimelli, 2015).

Можно заключить, что представления играют значимую роль в познавательной деятельности, формируя восприятие мира и осознание собственной позиции в нем. Они позволяют личности ориентироваться в сложной реальности, помогают в принятии решений, в планировании будущего, служат инструментом для упрощения коммуникации внутри группы и снижения уровня неопределенности, формируют основу социокультурной идентичности и коллективных норм и ценностей, поддерживают эмоциональную регуляцию, обеспечивая стабильность и предсказуемость в межличностных отношениях. Н.Н. Подьяков, говоря об особенностях представлений у дошкольников, отмечает, что это двусторонний процесс: он формируется и развивается как взрослыми, так и ребенком посредством самопознания при выполнении исследовательской деятельности. Вместе с тем представления детей дошкольного возраста характеризуются глобальностью, недифференцированностью, неопределенностью и неустойчивостью (Подьяков, 2021).

Исследования в этой сфере продолжают активно развиваться, открывая новые возможности для понимания влияния социальных представлений на индивидуальное и групповое поведение. Изучение представлений играет важную роль в понимании процесса социализации детей и в улучшении методов и технологий, применяемых в образовательной деятельности. Так, подчеркивается важность формирования у детей социальных представлений о

Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С. (2026).
Социальные представления дошкольников о
безопасности и безопасном поведении
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 39—55.

Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S. (2026).
Preschoolers' social representations of safety and
safe behavior
Psychological-Educational Studies, 18(2), 39—55.

безопасности как основы адаптивной картины мира, так как защитить детей исключительно на физическом уровне невозможно (Гилемханова, 2021).

Особенности формирования социальных представлений у дошкольников

В старшем дошкольном возрасте представления детей становятся более полными, дифференцированными и обобщенными, что является важной основой для дальнейшего познавательного развития. Сознание ребенка активно преобразует и интерпретирует социальные представления, встраивая их во внутреннюю картину мира.

В исследованиях социальных представлений особое внимание уделяется пониманию того, как они формируются у детей в контексте современного общества. По мнению исследователей, формирование социальных представлений происходит в процессе социализации ребенка, под влиянием семьи, детского сада и других социальных институтов (Жилкина, Пилипчук, 2025; Котлованова, 2020).

Можно заключить, что социальные представления связаны с личностными особенностями индивида и складываются в ходе исследовательской деятельности. В общем смысле «социальное» можно рассматривать как область действительности, которая формируется в процессе человеческого взаимодействия. В этом контексте дошкольники активно формируют свои представления об окружающем мире, опираясь на опыт взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Через общение они знакомятся с различными эмоциями, реакциями и отношениями, развивают навыки взаимодействия в игре, предугадывают действия других и учатся понимать их чувства и намерения. Таким образом, представления каждого ребенка складываются в соответствии с его индивидуальными чертами, опытом и окружением.

Представления о безопасном поведении старших дошкольников

Представления о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста являются важным элементом их развития и подготовки к самостоятельной жизни в современном обществе. Основы безопасного поведения закладываются через активное исследование окружающего мира уже в раннем возрасте, что способствует обогащению социального опыта ребенка.

В дошкольном возрасте дети начинают распознавать потенциальные опасности и сигналы, а также учатся адекватно реагировать на них: обращаться за помощью к взрослым в опасной ситуации, избегать угрозы или незнакомые предметы. Также в этом возрасте дети начинают самостоятельно применять правила безопасности, проявлять высокую познавательную активность, расширять кругозор и круг общения. Дети становятся более независимыми и подвижными, что увеличивает риск оказаться в опасных ситуациях.

Установлено, что социальные представления играют роль ориентира в социальной деятельности и создают систему ожиданий, которая позволяет адаптировать поведение, а также систему, оправдывающую поведение индивида (Turluc, 2004). Важно отметить, что связь поведения личности и ее представлений не является односторонней: как представление может порождать поведенческий акт, так и, наоборот, само поведение порождает представления. Поведение неизбежно связано с индивидуализированной реконструкцией (Александров, Александрова, 2009).

Психологическими компонентами безопасного поведения дошкольников являются: когнитивный компонент (представления о правилах безопасного поведения), эмоциональный компонент (переживание и понимание необходимости соблюдения мер предосторожности),

Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С. (2026).
Социальные представления дошкольников о
безопасности и безопасном поведении
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 39—55.

Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S. (2026).
Preschoolers' social representations of safety and
safe behavior
Psychological-Educational Studies, 18(2), 39—55.

поведенческий компонент (умение адекватно действовать в критической ситуации) (Котлованова, Емельянова, Батенова, 2021).

Исследователи доказали, что социальные представления о поведении у старших дошкольников изначально формируются под влиянием системы культурных норм, нравственных ценностей, ожиданий родителей, социальных установок и стимулов (Суворова, Сорокоумова, Калачян, 2023). При этом решающую роль в формировании представлений играют родители, которые демонстрируют первую модель социального поведения, и другие значимые взрослые, которые выступают в качестве образца, модели для подражания и формируют у детей навыки безопасного поведения.

Исходя из проведенного анализа, можно заключить, что в старшем дошкольном возрасте произвольное поведение детерминируется определенным представлением в форме обобщенного правила поведения или образа поведения другого человека. Расширение социальных контактов у дошкольников и включение их в различные виды деятельности создают условия для практического применения знаний о безопасности. Формирование представлений о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста происходит в процессе обучения, наблюдения за взрослыми, а также в результате получения практического опыта.

На основании проведенного анализа можно сформулировать гипотезу исследования — социальные представления дошкольников об опасности, безопасности, безопасном поведении и действиях при возникновении опасных ситуаций различаются по содержанию и включают разные доминирующие смысловые элементы: конкретные угрожающие ситуации и объекты, признаки защищенности и отсутствия угрозы, соблюдение правил и обращение за помощью. В качестве частной гипотезы можно выдвинуть предположение о том, что социальные представления дошкольников о безопасности и безопасном поведении зависят от фактора пола.

Материалы и методы

Цель исследования — изучение представлений о безопасности и безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании приняли участие 118 дошкольников в возрасте 6–7 лет ($M = 6,16$; $SD = 0,4$), посещающих подготовительную группу детского сада г. Санкт-Петербурга, из которых 52% мальчиков и 48% девочек.

Сбор данных осуществлялся методом индивидуальной устной беседы (опроса) с фиксацией последовательности высказываний. Детям предлагалось объяснить значение трех понятий «опасность», «безопасность», «безопасное поведение», а также перечислить действия при возникновении опасных ситуаций. Полученные ответы транскрибировались и категоризировались.

Для выявления структуры социальных представлений применялся прототипический анализ П. Вержеса. Применение данного метода включает анализ частоты встречаемости элемента представлений и очередности его появления в ответах респондентов. На основании данных параметров выделяется 4 области социальных представлений: ядро, две зоны изменений и периферия. Элементы ядра являются устойчивой основой социальных представлений. Зоны изменений включают в себя элементы, которые зависят от социального контекста и могут

Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С. (2026).
Социальные представления дошкольников о
безопасности и безопасном поведении
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 39—55.

Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S. (2026).
Preschoolers' social representations of safety and
safe behavior
Psychological-Educational Studies, 18(2), 39—55.

стать ядром или периферией при целенаправленном обучении. Элементы, которые содержатся в зоне периферии, являются динамичными и индивидуально-вариативными (Verges, 1992).

Сравнительный анализ представлений о безопасном поведении у мальчиков и девочек осуществлялся с помощью многопольных таблиц сопряженности (критерий хи-квадрат Пирсона).

Результаты

В рамках настоящего исследования были получены ответы дошкольников на четыре вопроса: что такое опасность, безопасность, безопасное поведение и каковы действия при возникновении опасных ситуаций. Определялась частота и процент полученных ответов в процессе беседы (устного опроса) испытуемых.

Результаты исследования показали, что большинство детей старшего дошкольного возраста (55%) при попытке объяснить, что такое «опасность», поясняют свой ответ конкретными примерами, перечисляя различные опасные ситуации. 31% от общего числа респондентов, раскрывая общий смысл понятия, дают эмоционально окрашенные ответы, определяя опасность как «что-то страшное, плохое». Пояснение понятия «опасность» как «угроза жизни, здоровью человека, вред» представлено в 14% от общего числа респондентов.

Содержательная часть категории «безопасность» представлена следующими компонентами: «когда все хорошо» (у 42% респондентов), «место укрытия» (20%), «отсутствие угрозы» (16%), «когда ты защищен» (12%), «перечисление правил безопасности» (10%).

Доминирующей структурой в категории «безопасное поведение» является «хорошее поведение» (61%). Структура «соблюдение правил безопасности» в поведении наблюдается только у 19% респондентов. Структуры «осторожность» и «послушание» представлены в 8%. Всего 4% респондентов имели трудности в объяснении категории, формально перечисляя правила поведения.

В категории «действия при возникновении опасных ситуаций» выделяются несколько ключевых структур, каждая из которых отражает подход детей к обеспечению своей безопасности: «бежать, прятаться, звать на помощь, звонить экстренным службам» (40%), «кричать, звать на помощь» (34%), «звонить экстренным службам» (24%), «успокоиться, не паниковать, звать на помощь, звонить экстренным службам» (2%).

Объяснить предложенные категории понятий большинству детей было достаточно сложно, что может быть связано как с недостаточным развитием речи, так и с уровнем развития понятийного мышления, но в целом их представления адекватны.

Дальнейший анализ представлений у дошкольников о безопасности и безопасном поведении проводился нами с использованием методики, предложенной П. Вержесом (Verges, 1992).

Содержание представлений об опасности включает в себя три элемента, которые образуют ядро и зону изменений социальных представлений дошкольников (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С. (2026).
Социальные представления дошкольников о
безопасности и безопасном поведении
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 39—55.

Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S. (2026).
Preschoolers' social representations of safety and
safe behavior
Psychological-Educational Studies, 18(2), 39—55.

Структурный статус элементов социального представления дошкольников об опасности

The structural position of elements in preschoolers' social representation of danger

Опасность / Danger	Низкий ранг (1,04 <) / Low rank (1,04 <)	Высокий ранг / High rank
Высокая частота (> 17) / High frequency (> 17)	ОБЛАСТЬ I (ЯДРО) / AREA I (CORE) Перечисление опасных ситуаций (55%) / Listing of dangerous situations (55%)	ОБЛАСТЬ II (ЗОНА ИЗМЕНЕНИЙ) / AREA II (CHANGE ZONE) Что-то страшное и плохое (31%) / Something scary and bad (31%)
Низкая частота / Low frequency	ОБЛАСТЬ III (ЗОНА ИЗМЕНЕНИЙ) / AREA III (CHANGE ZONE) Угроза жизни, здоровью, вред (14%) / Threat to life, health, harm (14%)	ОБЛАСТЬ IV (ПЕРИФЕРИЯ) / AREA IV (PERIPHERY) —

Большинство детей старшего дошкольного возраста (55%) определяют «опасность» прежде всего через перечисление конкретных ситуаций, что позволяет рассматривать данный элемент как ядро представлений. Элемент «что-то страшное и плохое» встречается в ответах 31% дошкольников, но актуализируется не первым, поэтому относится к зоне изменений. К другой зоне изменений отнесен элемент «угроза жизни, здоровью человека, вред»: он упоминается реже (14%), однако у тех, кто его упоминает, актуализируется одним из первых. Периферийные элементы не выявлены.

Анализ представлений о безопасности позволил выделить пять элементов социальных представлений (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С. (2026).
Социальные представления дошкольников о
безопасности и безопасном поведении
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 39—55.

Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S. (2026).
Preschoolers' social representations of safety and
safe behavior
Psychological-Educational Studies, 18(2), 39—55.

Структурный статус элементов социального представления дошкольников о безопасности

The structural position of elements in preschoolers' social representation of safety

Безопасность / Safety	Низкий ранг (1,04 <) / Low rank (1,04 <)	Высокий ранг / High rank
Высокая частота (> 10) / High frequency (> 10)	ОБЛАСТЬ I (ЯДРО) / AREA I (CORE) —	ОБЛАСТЬ II (ЗОНА ИЗМЕНЕНИЙ) / AREA II (CHANGE ZONE) Когда все хорошо (42%), Укрытие (20%), Отсутствие угрозы (16%) / Everything is fine (42%), Shelter (20%), No threat (16%)
Низкая частота / Low frequency	ОБЛАСТЬ III (ЗОНА ИЗМЕНЕНИЙ) / AREA III (CHANGE ZONE) —	ОБЛАСТЬ IV (ПЕРИФЕРИЯ) / AREA IV (PERIPHERY) Защита (12%), Перечисление правил безопасности (10%) / Protection (12%), Enumeration of safety rules (10%)

В структуре представлений о безопасности не были выявлены элементы с низким рангом, что может объясняться возрастными особенностями выборки и ее количественным составом. Элементами зоны изменений являются «когда все хорошо» (42%), «укрытие» (20%) и «отсутствие угрозы» (16%). Элементы периферии («защита» (12%), «перечисление правил безопасности» (10%)) встречаются реже.

Понятие «безопасное поведение» дошкольники характеризуют через следующие категории: «хорошее поведение», «соблюдение правил», «послушание», «осторожность», «перечисление опасных ситуаций» (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Структурный статус элементов социального представления дошкольников о безопасном поведении

The structural position of elements in preschoolers' social representation of safe behavior

Безопасное поведение / Safe behavior	Низкий ранг (1,24 <) / Low rank (1,24 <)	Высокий ранг / High rank
Высокая частота (> 9) / High frequency (> 9)	ОБЛАСТЬ I (ЯДРО) / AREA I (CORE) Хорошее поведение (61%) / Good behavior (61%)	ОБЛАСТЬ II (ЗОНА ИЗМЕНЕНИЙ) / AREA II (CHANGE ZONE) Соблюдение правил (19%), Послушание (8%) / Following the rules (19%), Obedience (8%)
Низкая частота / Low frequency	ОБЛАСТЬ III (ЗОНА ИЗМЕНЕНИЙ) / AREA III (CHANGE ZONE) Осторожность (7%), Перечисление правил поведения (4%) / Caution (7%), Enumeration of rules of behavior (4%)	ОБЛАСТЬ IV (ПЕРИФЕРИЯ) / AREA IV (PERIPHERY) —

Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С. (2026).
Социальные представления дошкольников о
безопасности и безопасном поведении
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 39—55.

Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S. (2026).
Preschoolers' social representations of safety and
safe behavior
Psychological-Educational Studies, 18(2), 39—55.

Ядром представлений дошкольников о безопасном поведении является «хорошее поведение». Элементы «соблюдение правил безопасности» (19%) и «послушание» (8%) относятся к зоне изменений с высоким рангом. Небольшая группа детей в первую очередь актуализирует элементы «осторожность» (7%) и «перечисление правил поведения» (4%). Элементы в области периферии выявлены не были.

Социальные представления дошкольников о действиях в опасных ситуациях являются сформированными, стабильными и дифференцированными (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

Структурный статус элементов социального представления дошкольников о действиях при возникновении опасных ситуаций
The structural position of elements in preschoolers' social representation of emergency situations

Действия при возникновении опасных ситуаций / Actions in case of emergency situations	Низкий ранг (1,70 <) / Low rank (1,70 <)	Высокий ранг / High rank
Высокая частота (> 34) / High frequency (> 34)	ОБЛАСТЬ I (ЯДРО) / AREA I (CORE) Бежать, прятаться, звать на помощь, звонить в экстренные службы (40%) / Run, hide, call for help, call emergency services (40%)	ОБЛАСТЬ II (ЗОНА ИЗМЕНЕНИЙ) / AREA II (CHANGE ZONE) Кричать, звать на помощь (34%) / Screaming, calling for help (34%)
Низкая частота / Low frequency	ОБЛАСТЬ III (ЗОНА ИЗМЕНЕНИЙ) / AREA III (CHANGE ZONE) Позвонить в экстренные службы (24%) / Call the emergency services (24%)	ОБЛАСТЬ IV (ПЕРИФЕРИЯ) / AREA IV (PERIPHERY) Успокоиться, не паниковать, позвонить в экстренные службы, позвать на помощь (2%) / Calm down, don't panic, call the emergency services, call for help (2%)

Ядром представлений о безопасном поведении является структура «бежать, прятаться, звать на помощь, звонить в экстренные службы» (40%). Структура «кричать, звать на помощь» (34%) находится во второй области, а «позвонить в экстренные службы» (24%) — в третьей. Структура «успокоиться, не паниковать, звать на помощь, звонить в экстренные службы» (2%) актуализируется поздно и редко.

Был проведен сравнительный анализ представлений по фактору пола с применением многопольных таблиц сопряженности. В результате были установлены различия представлений о действиях при возникновении опасных ситуаций между девочками и мальчиками ($\chi^2(3) = 8,62$, $p < 0,05$, Cramer's $V = 0,27$), при этом размер эффекта соответствует

среднему уровню (рис.). По остальным группам представлений статистически значимых различий обнаружено не было.



Рис. Действия мальчиков и девочек при возникновении опасных ситуаций (N = 118)
Fig. Actions of boys and girls in case of emergency situations (N = 118)

В целом девочки чаще описывают действия в опасной ситуации через взаимодействие со взрослыми, тогда как мальчики чаще упоминают стратегию избегания угрозы.

Обсуждение результатов

Представления дошкольников об опасности и безопасном поведении характеризуются недостаточной дифференцированностью, тогда как представления о безопасности отличаются меньшей устойчивостью и степенью сформированности. Наиболее сформированными и дифференцированными выступают представления о действиях в опасных ситуациях.

Опасность понимается прежде всего как набор конкретных событий, а ее эмоционально-оценочное осмысление относится к зоне изменений и может трансформироваться под влиянием опыта и обучения. Представления об опасности как о чем-то страшном и плохом могут быть обусловлены негативными эмоциями, возникавшими в процессе переживания опасных ситуаций, и индивидуально-личностными особенностями; в частности, основными страхами современных дошкольников являются боязнь темноты, насекомых, одиночества, громких звуков и незнакомых людей (Кочетова и др., 2023). Понимание опасности как угрозы жизни и здоровью, вероятно, отражает более высокий уровень концептуализации у части детей и может формироваться в повседневной коммуникации со взрослыми, когда она регулярно обозначается и соотносится с риском и последствиями.

Наиболее распространенные элементы представлений о безопасности отражают ее понимание как внешне обусловленного состояния благополучия и противоположности опасности, тогда как осознание безопасности как системы правил и действий остается периферийным.

Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С. (2026).
Социальные представления дошкольников о
безопасности и безопасном поведении
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 39—55.

Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S. (2026).
Preschoolers' social representations of safety and
safe behavior
Psychological-Educational Studies, 18(2), 39—55.

Представления о безопасном поведении носят преимущественно морально-нормативный характер: они связаны с социальным одобрением взрослых и обусловлены особенностью развития в данный возрастной период. В исследовании В.С. Собкина и его коллег было также подтверждено, что для шестилетних детей правило является центральным аспектом личности (Собкин, Рябкова, Антуфьева, 2024). Менее устойчивыми являются представления о безопасном поведении как о соблюдении правил и послушания: они могут закрепляться при целенаправленном обучении. Раннее упоминание небольшой группой детей осторожности отражает более функциональное понимание ими безопасности, тогда как перечисление опасных ситуаций может быть связано с трудностями обобщения.

Ключевыми представлениями о действиях в опасных ситуациях являются избегание угрозы и обращение за помощью. При этом представления, связанные с обращением за помощью, зависят от контекста и могут трансформироваться под воздействием опыта. Компоненты саморегуляции практически не представлены, что подчеркивает необходимость включения в профилактические программы не только изучение правил, но и обучение распознаванию риска, выбору стратегии поведения и навыкам эмоциональной регуляции. Выявлены значимые различия в предпочитаемых действиях при возникновении опасных ситуаций по фактору пола: мальчики чаще используют стратегию избегания, а девочки обращаются за помощью. Это может быть связано с разными социальными ожиданиями и моделями поведения, которые транслируются в процессе гендерной социализации.

Заключение

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что представления дошкольников о безопасности и безопасном поведении носят конкретно-ситуативный и нормативно-оценочный характер, что отражает возрастные особенности мышления и социальной ситуации развития детей. Установлено, что мальчики склонны к использованию активных стратегий совладания с опасной ситуацией, а девочки — к вербальным реакциям.

Выявленные особенности содержания и структуры социальных представлений могут служить основой для разработки программ формирования безопасного поведения в дошкольном образовательном учреждении. В программы целесообразно включать не только элементы, направленные на формирование знаний правил поведения в опасных ситуациях, но и на выявление представлений воспитанников о безопасности и безопасном поведении, их корректировку, на формирование конкретных поведенческих стратегий и освоение навыков саморегуляции.

Перспективами исследования могут являться расширение выборки исследования, анализ возрастной динамики представлений, а также разработка и апробация программ формирования безопасного поведения, основанных на социальных представлениях дошкольников.

Ограничения. Сбор данных в вербальной форме (ответы зависят от уровня речевого развития и подвержены эффектам социальной желательности), размер и ограниченность выборки региональным фактором.

Limitations. Limitations of the study include data collection through verbal responses (which depend on the level of speech development and are subject to social desirability effects), as well as the size and regional limitations of the sample.

Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С. (2026). Социальные представления дошкольников о безопасности и безопасном поведении. *Психолого-педагогические исследования*, 18(2), 39—55.

Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S. (2026). Preschoolers' social representations of safety and safe behavior. *Psychological-Educational Studies*, 18(2), 39—55.

Список источников / References

1. Александров, Ю.И., Александрова, Н.Л. (2009). *Субъективный опыт, культура и социальные представления*. М.: Институт психологии РАН. Alexandrov, Yu.I., Aleksandrova, N.L. (2009). *Subjective Experience, Culture, and Social Representations*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
2. Бовина, И.Б., Дворянчиков, Н.В., Гаямова, С.Ю., Милёхин, А.В., Будыкин, С.В. (2017). Социальные представления и информационная безопасность детей и подростков: точка зрения учителей (Часть 1). *Психология и право*, 7(1), 1—12. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2017070101>
Bovina, I.B., Dvoryanchikov, N.V., Gayamova, S.Yu., Milyokhin, A.V., Budykin, S.V. (2017). Social Representations and Information Security of Children and Adolescents: Teachers' Perspective (Part 1). *Psychology and Law*, 7(1), 1—12. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2017070101>
3. Гилемханова, Э.Н. (2021). Социальные представления о безопасности у учащихся и учителей. *Психолого-педагогические исследования*, 13(3), 68—82. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130305>
Gilemkanova, E.N. (2021). Social perceptions of safety among students and teachers. *Psychological and Pedagogical Research*, 13(3), 68—82. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130305>
4. Жилкина, Е.В., Пилипчук, Л.С. (2025). Исследование социальных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. *Проблемы современного педагогического образования*, 86(4), 96—99. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sotsialnyh-predstavleniy-u-starshih-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 23.01.2026).
Zhilkina, E.V., Pilipchuk, L.S. (2025). Research of Social Representations in Older Preschoolers with General Speech Underdevelopment. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 86(4), 96—99. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sotsialnyh-predstavleniy-u-starshih-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (viewed: 23.01.2026).
5. Котлованова, О.В., Емельянова, И.Е., Батенова, Ю.В. (2021). Эффективность формирования представлений о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях террористического характера у детей дошкольного возраста. *Современное дошкольное образование*, 103(1), 56—67. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2021-10095>
Kotlovanova, O.V., Emelianova, I.E., Batenova, Yu.V. (2021). The Effectiveness of Forming Ideas about Safe Behavior in Emergency Situations of a Terrorist Nature in Preschool Children. *Modern preschool education*, 103(1), 56—67. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2021-10095>
6. Котлованова, О.В. (2020). Роль родителей в процессе формирования представлений о безопасном поведении при террористических актах у детей дошкольного возраста. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, 58(2), 158—163. URL: <http://www.vestnik-soc.unn.ru/ru/nomera?anum=11072> (дата обращения: 23.01.2026).
Kotlovanova, O.V. (2020). The Role of Parents in the Process of Forming Ideas about Safe

Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С. (2026). Социальные представления дошкольников о безопасности и безопасном поведении. *Психолого-педагогические исследования*, 18(2), 39—55.

Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S. (2026). Preschoolers' social representations of safety and safe behavior. *Psychological-Educational Studies*, 18(2), 39—55.

Behavior in Terrorist Acts in Preschool Children. *Bulletin of the Nizhny Novgorod Lobachevsky University Series: Social Sciences*, 58(2), 158—163. (In Russ.). URL: <http://www.vestnik-soc.unn.ru/nomera?anum=11072> (viewed: 23.01.2026).

7. Кочетова, Ю.А., Рубцова, О.В., Хуснутдинова, М.Р., Богуславская, Е.В. (2023). Страхи современных дошкольников в представлении родителей: результаты эмпирического исследования. *Психолого-педагогические исследования*, 15(2), 68—86. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150205>
Kochetova, Yu.A., Rubtsova, O.V., Khusnutdinova, M.R., Boguslavskaya, E.V. (2023). Fears of Modern Preschoolers in the Perception of Parents: Results of an Empirical Study. *Psychological and Pedagogical Research*, 15(2), 68—86. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150205>
8. Песков, В.П. (2005). Об изучении структуры представлений. *Сибирский психологический журнал*, (21), 171—174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-izuchenii-struktury-predstavleniy> (дата обращения: 23.01.2026).
Peskov, V.P. (2005). On the Study of the Structure of Representations. *Siberian Psychological Journal*, (21), 171—174. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-izuchenii-struktury-predstavleniy> (viewed: 23.01.2026).
9. Поддьяков, Н.Н. (2021). Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты (А.С. Русаков, общ. ред.). СПб.: Образовательные проекты.
Poddiakov, N.N. (2021). Mental Development and Self-Development of a Preschool Child. Near and Far Horizons (A.S. Rusakov, ed.). St. Petersburg: Educational Projects. (In Russ.).
10. Собкин, В.С., Рябкова, И.А., Антуфьева, Н.Е. (2024). Особенности отношения дошкольников 5 и 6 лет к персонажам мультфильма. *Культурно-историческая психология*, 20(4), 68—77. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200408>
Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antufyeva, N.E. (2024). Features of the attitude of preschoolers aged 5 and 6 to cartoon characters. *Cultural-Historical Psychology*, 20(4), 68—77. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2024200408>
11. Суворова, О.В., Сорокоумова, С.Н., Калачян, А.С. (2023). Детско-родительские отношения и нравственная социализация старшего дошкольника. *Проблемы современного педагогического образования*, 81(3), 364—367. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detsko-roditelskie-otnosheniya-i-nravstvennaya-sotsializatsiya-starshego-doshkolnika> (дата обращения: 23.01.2026).
Suvorova, O.V., Sorokoumova, S.N., Kalachyan, A.S. (2023). Child-Parent Relations and Moral Socialization of an Older Preschooler. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 81(3), 364—367. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detsko-roditelskie-otnosheniya-i-nravstvennaya-sotsializatsiya-starshego-doshkolnika> (viewed: 23.01.2026).
12. Abric, J. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de psychologie*, 27(336), 861—876. URL: https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1984_num_37_366_12621 (viewed: 23.01.2026).
13. Farias, D.L.G. de, Silva, A.M.B. de, Domingues Jr., P.L., Medeiros, L.T. (2020). Representações sociais dos professores do nível superior sobre o estresse ocupacional. *Revista Valore*, (5), 109—135. <https://doi.org/10.22408/rev502020652109-135>

Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С. (2026). Социальные представления дошкольников о безопасности и безопасном поведении. *Психолого-педагогические исследования*, 18(2), 39—55.

Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S. (2026). Preschoolers' social representations of safety and safe behavior. *Psychological-Educational Studies*, 18(2), 39—55.

14. Moliner, P., Guimelli, C. (2015). *Les representation sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
15. Moscovici, S. (2000). The phenomenon of social representations. In: G. Duveen (Ed.), *Social representations: explorations in social psychology* (pp. 18—77). New York: New York University Press.
16. Mugny, G., Carugati, F. (2010). *Social representations of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Jodelet, D. (1989). Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. In: S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 357—378). Paris: Presses Universitaires de France.
18. Sammut, G., Howarth, C. (2014). Social Representations. In: T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1799—1802). New York: Springer.
19. Turliuc, N. (2004). *Imaginar, identitate și reprezentări sociale: imaginea elementului alogen în mentalul colectiv românesc*. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”.
20. Verges, P. (1992). The Evocation of money: a method for defining the central core of a representation. *Psychology Bulletin*, 45(405), 203—209.
21. Wagner, W., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I., Duveen, G., Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 95—125.

Информация об авторах

Ирина Александровна Баева, доктор психологических наук, академик Российской академии образования, профессор кафедры психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Российская Федерация; главный научный сотрудник Центра исследования проблем безопасности Российской академии наук (ЦИБ РАН), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: irinabaeva@mail.ru

Карина Рамильевна Илиовски, педагог-психолог, Государственное бюджетное дошкольное учреждение «Детский сад № 90», Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9898-9928>, e-mail: iliovski@mail.ru

Юлия Сергеевна Степанова, младший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Психологическая культура и безопасность образования», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3880-6223>, e-mail: juliasaveenko@gmail.com

Information about the authors

Irina A. Baeva, Doctor of Sciences (Psychology), Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Department of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation; Chief Researcher of the Security Problems Studies Center of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: irinabaeva@mail.ru

Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С. (2026).
Социальные представления дошкольников о
безопасности и безопасном поведении
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 39—55.

Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S. (2026).
Preschoolers' social representations of safety and
safe behavior
Psychological-Educational Studies, 18(2), 39—55.

Karina R. Iliovski, Teacher-Psychologist of the State Budget Preschool Institution Kindergarten № 90, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9898-9928>, e-mail: iliovski@mail.ru

Yulia S. Stepanova, Junior Researcher at the “Psychological Culture and Educational Safety” Research Laboratory, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3880-6223>, e-mail: juliasaveenko@gmail.com

Вклад авторов

Баева И.А. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Илиовски К.Р. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; написание рукописи; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования; подготовка базы данных и размещение в Репозитории психологических исследований и инструментов RusPsyDATA.

Степанова Ю.С. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; аннотирование, написание и оформление рукописи; визуализация результатов исследования.

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

Contribution of the authors

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

Karina R. Iliovski — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; writing of the manuscript; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results; preparation of a database and placement in the RusPsyDATA Repository of Psychological Research and Tools.

Yulia S. Stepanova — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; annotation, writing and design of the manuscript; 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.

Баева И.А., Илиовски К.Р., Степанова Ю.С. (2026).
Социальные представления дошкольников о
безопасности и безопасном поведении
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 39—55.

Baeva I.A., Iliovski K.R., Stepanova Yu.S. (2026).
Preschoolers' social representations of safety and
safe behavior
Psychological-Educational Studies, 18(2), 39—55.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено родителями (законными представителями) детей старшего дошкольного возраста.

Ethics statement

Written informed consent to participate in this study was provided by the parents (legal representatives) of older preschool children.

Поступила в редакцию 17.02.2026
Поступила после рецензирования 15.04.2026
Принята к публикации 15.06.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2026.02.17
Revised 2026.04.15
Accepted 2026.06.15
Published 2026.06.30

Научная статья | Original paper

Экранное время детей старшего дошкольного возраста в России в 2023–2024 гг.

А.Н. Веракса^{1, 2}, Е.А. Чичина^{1, 2}, П.Р. Ивенская¹✉, В.А. Якупова¹

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ polina.iveneskaja@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Цифровые устройства стали неотъемлемой частью жизни детей дошкольного возраста, а их использование оказывает влияние на развитие. В связи с этим комплексный анализ экранного времени в данной возрастной группе приобретает особую важность. **Цель.** Проанализировать особенности экранного времени детей 5–7 лет из разных регионов России. **Методы и материалы.** Сбор данных об экранном времени при помощи анкетирования матерей детей 5–7 лет из крупных городов России происходил в 2023 и 2024 гг. В 2023 году выборку составили матери ($M = 37,4$, $SD = 4,72$) 1152 детей, в 2024 году – матери ($M = 36,2$, $SD = 5,45$) 1019 детей. **Результаты.** Показано, что у детей пассивное экранное время было примерно в два раза больше активного экранного времени: 10–11 часов в неделю и 4–5 часов в неделю соответственно. У мальчиков и пассивное, и активное экранное время было на 5–10 минут выше, чем у девочек. У детей из подготовительных групп детских садов (6–7 лет) экранное время было выше, чем у детей из старших групп детских садов (5–6 лет): пассивное экранное время было выше примерно на 6 минут, активное – примерно на 13 минут. В выходные дни экранное время было примерно в два раза выше, чем в будние дни: около 3–3,5 часов и около 1,75–2 часа соответственно. **Выводы.** Обнаруженные тенденции указывают на возрастающую роль интерактивного использования цифровых устройств в организации досуга детей дошкольного возраста, особенно в выходные дни. Полученные результаты также подчеркивают важность соблюдения родителями рекомендованных ограничений по экранному времени для дошкольников.

Ключевые слова: пассивное экранное время, активное экранное время, старший дошкольный возраст

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 23-78-30005, <https://rscf.ru/project/23-78-30005/>.

Веракса А.Н., Чичинина Е.А., Ивенская П.Р., Якупова В.А. (2026)
Экранное время детей старшего дошкольного возраста в России в 2023–2024 гг.
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 56–69.

Veraksa A.N., Chichinina E.A., Ivenskaia P.R., Yakupova V.A. (2026)
Screen time of older preschool children in Russia in 2023–2024
Psychological-Educational Studies, 18(2), 56–69.

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по запросу от автора.

Для цитирования: Веракса, А.Н., Чичинина, Е.А., Ивенская, П.Р., Якупова, В.А. (2026). Экранное время детей старшего дошкольного возраста в России в 2023–2024 гг. *Психолого-педагогические исследования*, 18(2), 56–69. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180204>

Screen time of older preschool children in Russia in 2023–2024

A.N. Veraksa^{1,2}, E.A. Chichinina^{1,2}, P.R. Ivenskaia¹✉, V.A. Yakupova¹

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ polina.ivenskaja@gmail.com

Abstract

Context and relevance. Digital devices have become an integral part of preschoolers' lives, and their use has a complex impact on child development. This makes a comprehensive analysis of screen time in this age group particularly important.

Objective. To analyze the characteristics of screen time among children aged 5–7 years from different regions of Russia in 2023 and 2024. **Methods and materials.** Data on screen time were collected by interviewing mothers of 5- to 7-year-olds from major Russian cities in 2023 and 2024. In 2023, the sample consisted of mothers ($M = 37,4$, $SD = 4,72$) of 1152 children; in 2024, mothers ($M = 36,2$, $SD = 5,45$) of 1019 children.

Results. It was found that children's passive screen time was approximately twice as high as their active screen time: 10–11 hours per week and 4–5 hours per week, respectively. Boys had both passive and active screen time 5–10 minutes higher than girls did. Children in preparatory kindergarten groups (aged 6–7 years) had higher screen time than children in senior kindergarten groups (aged 5–6 years): passive screen time was approximately 6 minutes higher, and active screen time was approximately 13 minutes higher. On weekends, screen time was approximately twice as high as on weekdays: about 3–3,5 hours and about 1,75–2 hours, respectively. **Conclusions.** The revealed trends point to the increasing role of digital content in organizing leisure activities for preschool children, especially on weekends. The results also highlight the importance of parents following recommended screen time limits for preschoolers.

Keywords: passive screen time, active screen time, older preschool age

Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation, project number 23-78-30005, <https://rscf.ru/project/23-78-30005/>.

Supplemental data. Datasets are available upon request from the author.

For citation: Veraksa, A.N., Chichinina, E.A., Ivenskaia, P.R., Yakupova, V.A. (2026). Screen time of older preschool children in Russia in 2023–2024. *Psychological-Educational Studies*, 18(2), 56–69. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180204>

Введение

Согласно культурно-исторической концепции, освоение умений происходит во взаимодействии со взрослыми (Выготский, 1934). В контексте современной цифровой эпохи данное утверждение приобретает особую актуальность, так как цифровые устройства, такие как компьютеры, планшеты и смартфоны, стали неотъемлемой частью повседневной жизни детей дошкольного возраста (Sticca, Brauchli, Lannen, 2025). В связи с этим исследователи рассматривают данный период времени как «цифровое детство» – особый исторический тип детства, в котором цифровые устройства выступают самостоятельным агентом социализации наравне со взрослыми (Денисенкова, Красило, 2019). Продолжительность использования цифровых устройств в течение дня может влиять на когнитивное и эмоциональное развитие дошкольников (Жиляева и др., 2025; O'Brien et al., 2021), которое активно происходит именно в этот возрастной период (Собкин и др., 2025; Muppalla et al., 2023). В связи с этим изучение использования цифровых устройств, в частности, продолжительности экранного времени, в данной возрастной группе приобретает особую важность.

Экранное время (далее – ЭВ) – это время, проведенное перед экранами цифровых устройств (телевизор, компьютер, смартфон, планшет). ЭВ разделяют на пассивное (просмотр видеоконтента) и активное (игры, обучение, творчество и т.п.) (Ткач, Русакова, Санадзе, 2025; McNeill et al., 2019). Такое разделение обусловлено не только различиями в характере взаимодействия ребенка с контентом, но и различиями в потенциальных последствиях для психического и физического развития при преобладании одного или другого типа ЭВ (Лю, Гао, 2025; Must et al., 2023).

В исследованиях показано, что длительное пассивное ЭВ может оказывать негативное влияние на когнитивное, эмоциональное и физическое развитие детей (Sticca, Brauchli, Lannen, 2025; Namazi, Sadeghi, 2024). Активное ЭВ, в отличие от пассивного ЭВ, может неоднозначно влиять на развитие ребенка. С одной стороны, избыточное активное ЭВ способно оказывать негативное влияние на саморегуляцию ребенка (Lakicevic et al., 2025). С другой стороны, активное ЭВ может влиять положительно на развитие ребенка. Например, ЭВ может оказывать положительное влияние на формирование языковых навыков, саморегуляции и математических умений ребенка в случае использования цифрового устройства совместно со взрослым (Бухаленкова, Асланова, Михитаева, 2025; Саломатова и др., 2024; Swider-Cios, Vermeij, Sitskoorn, 2023).

При изучении влияния цифровых устройств на развитие детей важно рассматривать также особенности ЭВ в зависимости от пола и возраста ребенка, а также в зависимости от дня недели. ЭВ в выходные косвенно отражает, как родители организуют досуг детей и сколько внимания уделяют общению с детьми (Sigmundová, Sigmund, 2021). Показано, что в выходные дни дети в разных странах, включая Россию, проводят с цифровыми устройствами около трех часов в день, однако в будние дни ЭВ детей почти в два раза меньше (Gath, McNeill, Gillon, 2023). Согласно исследованиям, у мальчиков ЭВ в среднем выше, чем у девочек (O'Brien et al., 2021). При этом девочки по сравнению с мальчиками пользуются цифровыми устройствами более разнообразными способами (рисование, общение, создание фотографий), а у мальчиков чаще любимым цифровым занятием являются видеоигры (Чичинина и др., 2023; Brito, Dias, 2019). Исследования возрастных особенностей ЭВ дошкольников показывают, что

Веракса А.Н., Чичина Е.А., Ивенская П.Р., Якупова В.А. (2026)
Экранное время детей старшего дошкольного возраста в России в 2023–2024 гг.
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 56–69.

Veraksa A.N., Chichina E.A., Ivenskaia P.R., Yakupova V.A. (2026)
Screen time of older preschool children in Russia in 2023–2024
Psychological-Educational Studies, 18(2), 56–69.

ЭВ растет на протяжении всего дошкольного возраста, причем рост связан преимущественно с увеличением именно активного ЭВ (Веракса и др., 2024; Yuan et al., 2024).

Важно отметить, что большинство исследований рассматривают какой-то один параметр ЭВ – например, только общее недельное ЭВ (Ощепкова и др., 2025; McHarg et al., 2020), а комплексные исследования ЭВ единичны (Bal et al., 2024). В связи с этим целью исследования стал комплексный анализ различных особенностей ЭВ детей 5–7 лет из разных регионов России в 2023 г. и 2024 г. Сравнение данных 2023 и 2024 гг. носило в первую очередь методический характер: необходимо было проверить возможность объединения двух независимых выборок, учитывая объективные данные о росте рынка мобильных приложений (Arptica, 2025).

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие исследовательские вопросы: 1) Различалось ли ЭВ детей 5–7 лет в 2023 и 2024 гг.? 2) Различалась ли у детей 5–7 лет длительность пассивного и активного ЭВ? 3) Различалось ли ЭВ мальчиков и девочек 5–7 лет? 4) Различалось ли ЭВ у детей из старших и из подготовительных групп детского сада? 5) Различалось ли у детей 5–7 лет ЭВ в будние и выходные дни?

Материалы и методы

С помощью дистанционного анкетирования были получены данные от матерей, чьи дети посещали старшие и подготовительные группы дошкольных муниципальных учреждений в 2023 г. и 2024 г. в городах: Барнаул, Казань, Москва, Пермь, Сочи.

Матери оценивали, сколько минут в среднем за день (в будни и выходные) их ребенок тратит на просмотр видеоконтента (пассивное ЭВ): «Сколько времени ребенок проводит за просмотром мультфильмов, фильмов и видео в интернете или по ТВ?». Отдельно их просили указать, сколько времени уходит на все остальные виды взаимодействия с цифровыми устройствами (активное ЭВ): «Сколько времени ребенок проводит за цифровыми устройствами, занимаясь чем-либо, кроме просмотра видео (например, игры, обучение, общение)?». Также анкета была направлена на сбор данных о социально-демографических характеристиках семьи. Анкетирование матерей проводилось добровольно, после получения письменного согласия. Заполнение анкеты занимало примерно 10 минут.

В 2023 г. выборку составили матери (возраст: $M = 37,4$ лет, $SD = 4,72$) 1152 детей: 725 детей (50,8% – мальчики) 5–6 лет и 427 детей (51,8% – мальчики) 6–7 лет. В 2024 г. выборку составили матери (возраст: $M = 36,2$ лет, $SD = 5,45$) 1019 детей: 470 детей (47,2% – мальчики) 5–6 лет и 549 детей (52,8% – мальчики) 6–7 лет. Большинство семей имели средний доход (78–80%), а матери имели высшее образование (65–67%).

С помощью критерия Шапиро–Уилка было установлено, что показатели не подчиняются нормальному распределению, поэтому применялись непараметрические критерии: для связанных выборок – критерий Вилкоксона, для независимых – критерий Манна–Уитни. Также для обоих критериев был оценен размер эффекта: $r_b < 0,10$ – очень маленький; $r_b = 0,10–0,29$ – маленький; $r_b = 0,30–0,49$ – средний; $r_b \geq 0,50$ – большой (López-Martín, Arduro-Martínez, 2023).

Результаты

Исходя из ответов матерей на вопросы анкеты об ЭВ детей в будние и выходные дни, было вычислено пассивное и активное ЭВ в минутах в неделю. Описательные статистики по ЭВ приведены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Описательные статистики по ЭВ и возрасту у детей 5–7 лет
Descriptive statistics on ST and age in children aged 5–7 years

Переменная (тип ЭВ и возраст) / Variable (ST type and age)	Тип подвыборки / Subsample	5–6 лет /	5–6 лет /	6–7 лет /	6–7 лет /
		years, 2023, n = 729	years, 2024, n = 473	years, 2023, n = 428	years, 2024, n = 549
		<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Пассивное ЭВ, будний день, мин. в день / Passive ST, weekday, minutes per day	Все дети / All children	72 (52)	74 (51)	82 (60)	76 (50)
	Мальчики / Boys	74 (53)	76 (54)	85 (55)	79 (50)
	Девочки / Girls	70 (51)	73 (47)	79 (65)	73 (49)
Пассивное ЭВ, выходной день, мин. в день / Passive ST, weekend, minutes per day	Все дети / All children	129 (79)	134 (79)	139 (89)	137 (77)
	Мальчики / Boys	130 (81)	137 (75)	140 (84)	139 (79)
	Девочки / Girls	127 (77)	131 (81)	138 (95)	135 (75)
Активное ЭВ, будний день, мин. в день / Active ST, weekday, minutes per day	Все дети / All children	27 (39)	35 (47)	39 (51)	44 (76)
	Мальчики / Boys	28 (38)	38 (50)	41 (46)	47 (69)
	Девочки / Girls	25 (40)	32 (45)	37 (56)	40 (84)
Активное ЭВ, выходной день, мин. в день / Active ST, weekend, minutes per day	Все дети / All children	51 (64)	58 (75)	65 (76)	71 (73)
	Мальчики / Boys	54 (59)	63 (71)	69 (67)	76 (76)
	Девочки / Girls	47 (69)	54 (78)	61 (85)	66 (69)
Возраст, месяцев / Age, months	Все дети / All children	70,3 (4,04)	65,8 (4,33)	79 (4,35)	81,5 (4,14)
	Мальчики / Boys	70,3 (3,98)	65,7 (4,23)	79,4 (4,13)	81,7 (4,16)
	Девочки / Girls	70,3 (4,11)	65,9 (4,42)	78,5 (4,54)	81,3 (4,11)

В табл. 2 приведены различия в ЭВ детей в 2023 г. и 2024 г. Пассивное ЭВ не различалось, активное ЭВ только в будние дни у детей 5–6 лет в 2024 г. было значимо выше с малым размером эффекта, поэтому данные за оба года были объединены в единую выборку для дальнейшего анализа.

Таблица 2 / Table 2

Сравнение ЭВ детей 5–7 лет в 2023 г. и ЭВ детей 5–7 лет в 2024 г.

Comparison of the ST of children aged 5–7 years in 2023 and in 2024

Тип подвыборки / Subsample	Пассивное ЭВ, будний день / Passive ST, Weekday			Пассивное ЭВ, выходной день / Passive ST, Weekend			Активное ЭВ, будний день / Active ST, Weekday			Активное ЭВ, выходной день / Active ST, Weekend		
	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r_b</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r_b</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r_b</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r_b</i>
Дети 5–6 лет / Children 5-6 years old												
Все дети / All children, n = 1202	165	0,194	0,044	165	0,193	0,044	157	0,005	0,092	167	0,392	0,029
Мальчики / Boys, n = 592	392	0,314	0,048	381	0,125	0,074	371	0,037	0,098	392	0,324	0,048
Девочки / Girls, n = 606	422	0,299	0,049	435	0,639	0,022	401	0,030	0,098	433	0,578	0,026
Дети 6–7 лет / Children 6–7 years old												
Все дети / All children, n = 977	114	0,368	0,033	116	0,812	0,009	113	0,341	0,034	109	0,040	0,076
Мальчики / Boys, n = 511	301	0,224	0,062	319	0,930	0,004	313	0,642	0,023	309	0,469	0,037
Девочки / Girls, n = 465	266	0,936	0,004	263	0,810	0,012	254	0,354	0,049	234	0,021	0,123

У детей 5–6 лет пассивное ЭВ было значимо больше активного ЭВ (10 ч. 25 мин. и 4 ч. 16 мин. в неделю, $W = 569$, $p < 0,001$, $r_b = 0,948$). У мальчиков недельное пассивное ЭВ было значимо больше, чем активное ЭВ (10 ч. 39 мин. и 4 ч. 34 мин.; $W = 134$, $p < 0,001$, $r_b = 0,944$); у девочек также недельное пассивное ЭВ было значимо больше активного ЭВ (10 ч. 11 мин. и 4 ч.; $W = 149$, $p < 0,001$, $r_b = 0,951$). Показано, что у детей 6–7 лет также были значимые различия между пассивными и активным ЭВ: соответственно, 11 ч. 8 мин. и 5 ч. 45 мин. в неделю ($W = 350$, $p < 0,001$, $r_b = 0,904$). У мальчиков 6–7 лет было значимо больше недельное пассивное ЭВ по сравнению с активным ЭВ (11 ч. 23 мин. и 6 ч. 8 мин.; $W = 953$, $p < 0,001$, $r_b = 0,895$). У девочек 6–7 лет также недельное пассивное ЭВ было значимо больше активного (10 ч. 51 мин. и 5 ч. 21 мин.; $W = 798$, $p < 0,001$, $r_b = 0,912$).

В табл. 3 приведены различия в ЭВ мальчиков и девочек. У мальчиков 5–6 лет активное ЭВ было выше, чем у девочек (в будние дни: 32 мин. и 28 мин, в выходные дни: 58 мин. и 50 мин.). Пассивное ЭВ не различалось. У мальчиков 6–7 лет было выше пассивное ЭВ в будние дни (1

Веракса А.Н., Чичина Е.А., Ивенская П.Р., Якупова В.А. (2026)
 Экранное время детей старшего дошкольного возраста в России в 2023–2024 гг.
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 56–69.

Veraksa A.N., Chichina E.A., Ivenskaia P.R., Yakupova V.A. (2026)
 Screen time of older preschool children in Russia in 2023–2024
Psychological-Educational Studies, 18(2), 56–69.

ч. 21 мин. и 1 ч. 16 мин.) и активное ЭВ в будние дни (45 мин. и 39 мин.) и выходные дни (1 ч. 13 мин. и 1 ч. 4 мин.).

Таблица 3 / Table 3

Сравнение ЭВ мальчиков и ЭВ девочек
Comparison of ST boys and girls

Тип подвыборки / Subsample	Пассивное ЭВ, будний день / Passive ST, Weekday			Пассивное ЭВ, выходной день / Passive ST, Weekend			Активное ЭВ, будний день / Active ST, Weekday			Активное ЭВ, выходной день / Active ST, Weekend		
	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r_b</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r_b</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r_b</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r_b</i>
Дети 5–6 лет / Children 5–6 years old	173	0,272	0,036	174	0,390	0,028	167	0,024	0,072	158	<0,001	0,119
Дети 6–7 лет / Children 6–7 years old	109	0,031	0,079	117	0,644	0,017	108	0,009	0,094	105	0,002	0,113

У детей 6–7 лет пассивное ЭВ было значимо больше в будние (1 ч. 18 мин. и 1 ч. 13 мин.; $U = 552$, $p = 0,015$, $r_b = 0,060$) и выходные дни (2 ч. 18 мин. и 2 ч. 11 мин.; $U = 554$, $p = 0,023$, $r_b = 0,056$), чем у детей 5–6 лет. Размер эффекта был очень маленьким. Активное ЭВ у детей 6–7 лет было значимо больше в будние (42 мин. и 30 мин.; $U = 504$, $p < 0,001$, $r_b = 0,142$) и выходные дни (1 ч. 8 мин. и 54 мин.; $U = 502$, $p < 0,001$, $r_b = 0,146$). Размер эффекта являлся маленьким.

У мальчиков 5–6 лет было значимо больше общее ЭВ в выходные дни по сравнению с будними днями (3 ч. 10 мин. и 1 ч. 46 мин.; $W = 134$, $p < 0,001$, $r_b = 0,944$), как и у девочек (2 ч. 58 мин. и 1 ч. 39 мин.; $W = 513$, $p < 0,001$, $r_b = 0,926$). У мальчиков 6–7 лет ЭВ в выходные дни было значимо больше, чем в будние дни (3 ч. 32 мин. и 2 ч. 5 мин.; $W = 465$, $p < 0,001$, $r_b = 0,910$), как и у девочек (3 ч. 20 мин. и 1 ч. 54 мин.; $W = 259$, $p < 0,001$, $r_b = 0,938$).

Обсуждение результатов

В данном исследовании проведен анализ особенностей ЭВ детей 5–7 лет из разных регионов России в 2023 и 2024 гг. Были рассмотрены следующие исследовательские вопросы: различалось ли ЭВ детей в 2023 и 2024 гг., как соотносилось у детей пассивное и активное ЭВ, были ли различия по ЭВ между мальчиками и девочками, а также между старшей и подготовительной группами детского сада, и, наконец, различалось ли ЭВ в будни и выходные дни.

Пассивное ЭВ не изменилось с 2023 г. по 2024 г. Активное ЭВ в будний день у детей 5–6 лет выросло на 30%, а активное ЭВ детей в выходной день у детей 6–7 лет – на 9%. Рост активного ЭВ, возможно, связан с увеличением числа игр и приложений (Arptica, 2025; Sensor Tower, 2025) и более лояльным отношением родителей.

Было выявлено, что у мальчиков и девочек обеих возрастных групп (5–6 и 6–7 лет) пассивное ЭВ более чем в два раза превышало активное ЭВ (около 10–11 часов в неделю и 4–5 часов соответственно), причем полученные результаты обладали большим размером

Веракса А.Н., Чичинина Е.А., Ивенская П.Р., Якупова В.А. (2026)
Экранное время детей старшего дошкольного возраста в России в 2023–2024 гг.
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 56–69.

Veraksa A.N., Chichinina E.A., Ivenskaia P.R., Yakupova V.A. (2026)
Screen time of older preschool children in Russia in 2023–2024
Psychological-Educational Studies, 18(2), 56–69.

эффекта. Преобладание пассивного ЭВ может объясняться фоновой работой цифровых устройств (Kirkorian et al., 2009).

Исследование выявило, что у мальчиков 5–6 лет активное ЭВ в будние дни и выходные дни было больше, чем у девочек 5–6 лет в среднем на 4–8 мин. У мальчиков 6–7 лет пассивное ЭВ в будние дни было больше, чем у девочек в среднем на 5 мин., а активное ЭВ было больше и в будние, и в выходные дни в среднем на 6–9 мин. При этом размер эффекта данных результатов был маленьким, что не позволяет говорить о существенных различиях в ЭВ мальчиков и девочек. Тем не менее можно предположить, что различия в ЭВ связаны с разными темпами развития саморегуляции у мальчиков и девочек в этом возрасте (Алмазова и др., 2019; Sticca, Brauchli, Lannen, 2025). Также на данные различия по ЭВ могут оказывать влияние особенности организации семейного досуга в зависимости от пола. Так, с девочками родители могут предпочитать больше заниматься чтением, лепкой, рисованием, а с мальчиками – играть, в том числе при помощи цифровых устройств (Собкин, Скобельцина, Иванова, 2012; Красило, 2020). Таким образом, в среднем мальчики 5–7 лет проводят за цифровыми устройствами больше времени, чем девочки 5–7 лет.

Показано, что пассивное ЭВ детей 6–7 лет по сравнению с детьми 5–6 лет больше на 5 мин. в будние дни и на 7 мин. в выходные дни. Активное ЭВ детей 6–7 лет больше на 12 мин. в будние дни и на 14 мин. в выходные дни, чем у детей 5–6 лет. То есть активное ЭВ у детей возрастает по мере их взросления сильнее, чем пассивное ЭВ. Это может быть связано с тем, что дети с возрастом осваивают более разнообразные цифровые активности, а пассивное ЭВ может становиться менее интересным, также расширяется доступный по возрасту (6+) выбор приложений. Таким образом, ЭВ увеличивается по мере взросления ребенка, причем активное ЭВ растет интенсивнее, чем пассивное ЭВ.

Видно, что в выходные дни общее ЭВ детей 5–6 лет в среднем больше на 78% по сравнению с ЭВ в будние дни, а у детей 6–7 лет – на 71%, причем размер эффекта данных результатов был большим. Аналогичные данные получены и в другом российском исследовании (Денисенкова, Тарунтаева, 2023). В выходные дни ЭВ превышает норму Минздрава РФ (80 мин. в день) на 90 мин., возможно, из-за занятости детей в будние дни (кружки, детский сад) или из-за недостатка родительского контроля за ЭВ и неорганизованности досуга детей в выходные дни.

Заключение

В 2023 г. и 2024 г. было проведено исследование, в котором приняли участие матери детей, посещающих старшие и подготовительные группы детских садов. И у детей 5–6 лет, и у детей 6–7 лет пассивное ЭВ было больше, чем активное ЭВ. Мальчики демонстрировали более высокие значения как активного, так и пассивного ЭВ, чем девочки. У детей 6–7 лет по сравнению с детьми 5–6 лет было значимо больше ЭВ. Также в 2024 г. по сравнению с 2023 г. незначительно увеличилось активное ЭВ как у детей 5–6 лет, так и у детей 6–7 лет. Обнаруженные тенденции подчеркивают важность соблюдения норм по ЭВ (не более 80 мин. в день) и необходимость контроля контента, с которым взаимодействуют дошкольники.

Ограничения. Не уточнялся тип контента, который предпочитали дети. Метод сбора данных об ЭВ (субъективная оценка матерей). ЭВ детей в дошкольном возрасте может зависеть от предпочтений родителей. Исследование проведено в постпандемийный период COVID-19, и отдельные привычки, например, повышенная лояльность родителей к цифровым

Веракса А.Н., Чичинина Е.А., Ивенская П.Р., Якупова В.А. (2026)
Экранное время детей старшего дошкольного возраста в России в 2023–2024 гг.
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 56–69.

Veraksa A.N., Chichinina E.A., Ivenskaia P.R., Yakupova V.A. (2026)
Screen time of older preschool children in Russia in 2023–2024
Psychological-Educational Studies, 18(2), 56–69.

устройствам, могли сохраняться. Выборку исследования составили матери детей, проживающие в крупных городах, преимущественно имеющие средний уровень дохода и высокий уровень образования.

Limitations. The type of content preferred by children was not specified. The method of data collection on ST relied on subjective maternal reports. ST in preschool children may depend on parental preferences rather than children's own choices. The study was conducted during the post-pandemic period (COVID-19), and some habits – such as increased parental permissiveness toward digital devices – may have persisted. The sample consisted of mothers of children living in large cities, predominantly with average income and high levels of education.

Список источников / References

1. Алмазова, О.В., Бухаленкова, Д.А., Веракса, А.Н., Якупова, В.А. (2019). *Развитие саморегуляции у дошкольников: методическое пособие*. М.: Мозаика-Синтез. Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Veraksa, A.N., Yakupova, V.A. (2019). *Developing Self-Regulation in Preschoolers: A Methodological Guide*. Moscow: Mozaika-Sintez. (In Russ.).
2. Бухаленкова, Д.А., Асланова, М.С., Михитаева, М.Ш. (2025). Возможности развития математических умений дошкольников с помощью цифрового математического приложения. *Психологическая наука и образование*, 30(2), 114–130. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300209>
Bukhalenkova, D.A., Aslanova, M.S., Mikhitaeva, M.Sh. (2025). Opportunities for preschoolers mathematical skills training using a digital mathematical application. *Psychological Science and Education*, 30(2), 114–130. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300209>
3. Веракса, А.Н., Бухаленкова, Д.А., Чичинина, Е.А., Калимуллин, А.М., Ощепкова, Е.С., Шатская, А.Н., Зинченко, Ю.П. (2024). Цифровые устройства в жизни современных дошкольников. *Наука телевидения*, 1, 171–215. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260101>
Veraksa, A.N., Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A., Kalimullin, A.M., Oshchepkova, E.S., Shatskaya, A.N., Zinchenko, Y.P. (2024). Digital devices in the lives of modern preschoolers. *Science of Television*, 1, 171–215. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260101>
4. Выготский, Л.С. (1934). *Мышление и речь*. М.; Л.: Государственное социально-экономическое издательство.
Vygotsky, L.S. (1934). *Thought and Language*. Moscow; Leningrad: State Socio-Economic Publishing House.
5. Денисенкова, Н.С., Красило, Т.А. (2019). Развитие дошкольников в эпоху цифровой социализации. *Современное дошкольное образование*, 6(96), 50–57. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2019-10058>
Denisenkova, N.S., Krasilo, T.A. (2019). Development of preschoolers in the era of digital socialization. *Preschool Education Today*, 6(96), 50–57. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2019-10058>
6. Денисенкова, Н.С., Тарунтаев, П.И. (2023). Взаимосвязь детско-родительских отношений и использования цифровых устройств старшими дошкольниками. *Социальная психология и общество*, 14(3), 31–45. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140303>
Denisenkova, N.S., Taruntaev, P.I. (2023). The relationship between parent-child relationships and the use of digital devices by older preschoolers. *Social Psychology and Society*, 14(3), 31–45. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2023140303>

Веракса А.Н., Чичинина Е.А., Ивенская П.Р., Якупова В.А. (2026)

Экранное время детей старшего дошкольного возраста в России в 2023–2024 гг.

Психолого-педагогические исследования, 18(2), 56–69.

Veraksa A.N., Chichinina E.A., Ivenskaia P.R., Yakupova V.A. (2026)

Screen time of older preschool children in Russia in 2023–2024

Psychological-Educational Studies, 18(2), 56–69.

7. Жилияева, Т.В., Клекочко, О.С., Тарадай, Ю.М., Коткова, А.В., Толстоброва, Е.М., Панова, И.В., Насонова, У.А., Брак, И.В., Борисов, В.Ю., Борисова, А.М. (2025). Использование цифровых медиаустройств и нейрокогнитивное развитие детей старшего дошкольного возраста. *Клиническая и специальная психология*, 14(2), 72–95. <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140205>
Zhilyaeva, T.V., Klekochko, O.S., Taraday, Yu.M., Kotkova, A.V., Tolstobrova, E.M., Panova, I.V., Nasonova, U.A., Brak, I.V., Borisov, V.Yu., Borisova, A.M. (2025). Digital media use and neurocognitive development in senior preschool age children. *Clinical Psychology and Special Education*, 14(2), 72–95. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140205>
8. Красило, Т.А. (2020). Взаимосвязь между частотой использования электронных гаджетов, включенностью в игровое взаимодействие и креативностью у дошкольников. *Социальная психология и общество*, 11(1), 144–158. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110109>
Krasilo, T.A. (2020). The relationship between the frequency of use of electronic gadgets, involvement in play interaction and creativity in preschoolers. *Social Psychology and Society*, 11(1), 144–158. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2020110109>
9. Лю, Ю., Гао, Ц. (2025). Влияние домашнего компьютера и Интернета на когнитивные способности учащихся младших классов средней школы: данные национального опроса "China Education Panel Survey". *Образование и саморазвитие*, 20(1), 12–26.
Liu, Y., Gao, J. (2025). The impact of home computers and internet on cognitive abilities of junior high school students: Evidence from China Education Panel Survey. *Education and Self Development*, 20(1), 12–26. (In Russ.).
10. Ощепкова, Е.С., Шатская, А.Н., Макаревская, Ю.Э., Твардовская, А.А. (2025). Связь экранного времени дошкольников и их экспрессивной речи (на материале активного словарного запаса и навыков составления рассказа). *Психологическая наука и образование*, 30(2), 19–31. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300202>
Oshchepkova, E.S., Shatskaya, A.N., Makarevskaya, Y.E., Tvardovskaya, A.A. (2025). The Relationship between screen time and expressive language (active vocabulary and narrative production skills) in preschoolers. *Psychological Science and Education*, 30(2), 19–31. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300202>
11. Саломатова, О.В., Токарчук, Ю.А., Рубцова, О.В., Хуснутдинова, М.Р. (2024). Применение цифровых и настольных игр в целях когнитивного развития дошкольников: рекомендации педагогам и родителям. *Консультативная психология и психотерапия*, 32(4), 53–72. <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320403>
Salomatova, O.V., Tokarchuk, Y.A., Rubtsova, O.V., Husnutdinova, M.R. (2024). Application of Digital and Board Games for Cognitive Development of Preschoolers: Recommendations for Teachers and Parents. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 32(4), 53–72. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320403>
12. Собкин, В.С., Рябкова, И.А., Антуфьева, Н.Е., Соколова, М.С. (2025). Психологические особенности восприятия и понимания дошкольниками главных героев мультфильма. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 48(3), 189–220. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-30>
Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antufueva, N.E., Sokolova, M.S. (2025). Psychological aspects of preschoolers' perception and understanding of the main cartoon characters. *Lomonosov Psychology Journal*, 48(3), 189–220. <https://doi.org/10.11621/LPJ-25-30>

Веракса А.Н., Чичинина Е.А., Ивенская П.Р., Якупова В.А. (2026)

Экранное время детей старшего дошкольного возраста в России в 2023–2024 гг.

Психолого-педагогические исследования, 18(2), 56–69.

Veraksa A.N., Chichinina E.A., Ivenskaia P.R., Yakupova V.A. (2026)

Screen time of older preschool children in Russia in 2023–2024

Psychological-Educational Studies, 18(2), 56–69.

13. Собкин, В.С., Скобельцина, К.Н., Иванова, А.И. (2012). Структура досуга современного дошкольника: мнение родителей. *Социология образования. Труды по социологии образования*, 32–44.
Sobkin, V.S., Skobeltsina, K.N., Ivanova, A.I. (2012). The structure of leisure time in modern preschoolers: Parents' perspective. *Sociology of Education. Works on Sociology of Education*, 32–44. Moscow. (In Russ.).
14. Ткач, С., Русакова, М.М., Санадзе, Я.Д. (2025). Влияние офлайн и онлайн-практик на подростковое одиночество. *Вестник Института социологии*, 16(1), 163–179.
Tkach, S., Rusakova, M.M., Sanadze, Ya.D. (2025). The impact of offline and online practices on teenage loneliness. *Bulletin of the Institute of Sociology*, 16(1), 163–179. (In Russ.).
15. Чичинина, Е.А., Бухаленкова, Д.А., Чурсина, А.В., Болдырева, А.Я. (2023). Особенности использования цифровых устройств современными мальчиками и девочками 6–7 лет. *Психолого-педагогические исследования*, 15(3), 38–51.
Chichinina, E.A., Bukhalenkova, D.A., Chursina, A.V., Boldyreva, A.Y. (2023). Gender differences in digital device use among 6–7-year-old children. *Psychological and Pedagogical Research*, 15(3), 38–51. (In Russ.).
16. Apptica (2025). Как изменился рынок мобильных игр и приложений в 2024: тренды, цифры, прогнозы. *Appbooster Academy*. URL: <https://appbooster.com/academy/state-by-apptica/> (дата обращения: 06.05.2026).
Apptica (2025). How the mobile game and app market changed in 2024: trends, figures, forecasts. *Appbooster Academy*. (In Russ.). URL: <https://appbooster.com/academy/state-by-apptica/> (accessed: 06.05.2026).
17. Sensor Tower (2025). В 2024 году IAP-выручка рынка мобильных игр в России превысила 247 млн долларов. *App2Top*. URL: <https://app2top.ru/news/v-2024-godu-iap-vy-ruchka-ry-nka-mobil-ny-h-igr-v-rossii-prevy-sila-247-mln-dollarov-227307.html> (дата обращения: 06.05.2026).
Sensor Tower (2025). In 2024, IAP revenue of the mobile game market in Russia exceeded \$247 million. *App2Top*. (In Russ.). URL: <https://app2top.ru/news/v-2024-godu-iap-vy-ruchka-ry-nka-mobil-ny-h-igr-v-rossii-prevy-sila-247-mln-dollarov-227307.html> (accessed: 06.05.2026).
18. Namazi, S.A., Sadeghi, S. (2024). The immediate impacts of TV programs on preschoolers' executive functions and attention: a systematic review. *BMC Psychology*, 12, 226. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01738-1>
19. Brito, R., Dias, P. (2019). Technologies and children up to 8 years old: What changes in one year? *Observatorio*, 13(2), 68–86. <https://doi.org/10.15847/obsOBS13220191366>
20. Gath, M., McNeill, B., Gillon, G. (2023). Preschoolers' screen time and reduced opportunities for quality interaction: Associations with language development and parent-child closeness. *Current Research in Behavioral Sciences*, 5, 100140. <https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2023.100140>
21. Kirkorian, H.L., Pempek, T.A., Murphy, L.A., Schmidt, M.E., Anderson, D.R. (2009). The impact of background television on parent-child interaction. *Child Development*, 80(5), 1350–1359. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01337.x>
22. Lakicevic, N., Manojlovic, M., Chichinina, E., Drid, P., Zinchenko, Yu. (2025). Screen time exposure and executive functions in preschool children. *Sci Rep*, 15, 1839. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-79290-6>

Веракса А.Н., Чичинина Е.А., Ивенская П.Р., Якупова В.А. (2026)
Экранное время детей старшего дошкольного возраста в России в 2023–2024 гг.
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 56–69.

Veraksa A.N., Chichinina E.A., Ivenskaia P.R., Yakupova V.A. (2026)
Screen time of older preschool children in Russia in 2023–2024
Psychological-Educational Studies, 18(2), 56–69.

23. López-Martín, E., Ardura-Martínez, D. (2023). The effect size in scientific publication. *Educación XXI*, 26(1), 9–17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
24. McHarg, G., Ribner, A.D., Devine, R.T., Hughes, C. (2020). Screen time and executive function in toddlerhood: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 11, 570392. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570392>
25. McNeill, J., Howard, S.J., Vella, S.A., Cliff, D.P. (2019). Longitudinal associations of electronic application use and media program viewing with cognitive and psychosocial development in preschoolers. *Academic Pediatrics*, 19(5), 520–528. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2019.02.010>
26. Muppalla, S.K., Vuppalapati, S., Pulliahgaru, A.R., Sreenivasulu, H. (2023). Effects of excessive screen time on child development: An updated review and strategies for management. *Cureus*, 15(6), e40608. <https://doi.org/10.7759/cureus.40608>
27. Must, A., Eliasziw, M., Stanish, H., Curtin, C., Bandini, L., Bowling, A. (2023). Passive and social screen time in children with autism and in association with obesity. *Frontiers in Pediatrics*, 11, 1198033. <https://doi.org/10.3389/fped.2023.1198033>
28. O'Brien, W., Belton, S., Fitzpatrick, B., Shannon, S., Brennan, D., Chambers, F., O'Donovan, K., Breslin, G. (2021). Relationship between gender, physical activity, screen time, body mass index and wellbeing in Irish children from social disadvantage. *Child Care in Practice*, 30(3), 220–234. <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1887815>
29. Sigmundová, D., Sigmund, E. (2021). Weekday-weekend sedentary behavior and recreational screen time patterns in families with preschoolers, schoolchildren, and adolescents: Cross-sectional three cohort study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4532. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094532>
30. Sticca, F., Brauchli, V., Lannen, P. (2025). Screen on = development off? A systematic scoping review and a developmental psychology perspective on the effects of screen time on early childhood development. *Frontiers in Developmental Psychology*, 2, 1439040. <https://doi.org/10.3389/fdpys.2024.1439040>
31. Swider-Cios, E., Vermeij, A., Sitskoorn, M.M. (2023). Young children and screen-based media: The impact on cognitive and socioemotional development and the importance of parental mediation. *Cognitive Development*, 66, 101319. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101319>
32. Yuan, R., Zhang, J., Song, P., Qin, L. (2024). The relationship between screen time and gross motor movement: A cross-sectional study of pre-school aged left-behind children in China. *PLOS ONE*, 19(1), e0296862. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0296862>

Информация об авторах

Александр Николаевич Веракса, доктор психологических наук, академик РАО, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ); заместитель директора, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: aleksander.veraksa@gmail.com

Елена Алексеевна Чичинина, научный сотрудник кафедры психологии языка и преподавания иностранных языков, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>, e-mail: alchichini@gmail.com

Веракса А.Н., Чичинина Е.А., Ивенская П.Р., Якупова В.А. (2026)
Экранное время детей старшего дошкольного возраста в России в 2023–2024 гг.
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 56–69.

Veraksa A.N., Chichinina E.A., Ivenskaia P.R., Yakupova V.A. (2026)
Screen time of older preschool children in Russia in 2023–2024
Psychological-Educational Studies, 18(2), 56–69.

Полина Романовна Ивенская, лаборант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7439-327X>, e-mail: polina.ivenskaja@gmail.com

Вера Анатольевна Якупова, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры методологии психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9472-8283>, e-mail: vera.a.romanova@gmail.com

Information about the authors

Alexander N. Veraksa, Doctor of Sciences (Psychology), Academician of the Russian Academy of Education, Chair of the Department of Psychology of Education and Pedagogics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Vice-Director, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: aleksander.veraksa@gmail.com

Elena A. Chichinina, Researcher, Department of Psychology of Language and Teaching Foreign Languages, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>, e-mail: alchichini@gmail.com

Polina R. Ivenskaia, Laboratory Assistant, Department of Psychology of Education and Pedagogics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7439-327X>, e-mail: polina.ivenskaja@gmail.com

Vera A. Yakupova, Candidate of Sciences (Psychology), Researcher, Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9472-8283>, e-mail: vera.a.romanova@gmail.com

Вклад авторов

Веракса А.Н. — формирование идеи, разработка анкеты для сбора данных; поиск детских садов в Барнауле, Казани, Москве, Перми, Сочи и формирование договоренностей с детскими садами для проведения на их базе двухлетнего исследования; интерпретация полученных данных; участие в научном дизайне работы; критический пересмотр черновика рукописи с внесением ценного замечания интеллектуального содержания.

Чичинина Е.А. — формулировка или развитие ключевых целей и задач, разработка анкеты для сбора данных; организация сбора данных в Москве в 2023 и 2024 гг., анализ и интерпретация полученных данных; составление черновика рукописи; критический пересмотр черновика рукописи с внесением ценного замечания интеллектуального содержания.

Ивенская П.Р. — формулировка или развитие ключевых целей и задач; организация сбора данных в Казани в 2023 и 2024 гг., анализ и интерпретация полученных данных; составление черновика рукописи.

Якупова В.А. — формулировка или развитие ключевых целей и задач, организация сбора данных в Барнауле, Перми, Сочи в 2023 и 2024 гг.; общение с администрацией детских садов для курирования сбора данных на протяжении двух лет; интерпретация полученных данных; критический пересмотр черновика рукописи с внесением ценного замечания интеллектуального содержания.

Веракса А.Н., Чичинина Е.А., Ивенская П.Р., Якупова В.А. (2026)
Экранное время детей старшего дошкольного возраста в России в 2023–2024 гг.
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 56–69.

Veraksa A.N., Chichinina E.A., Ivenskaia P.R., Yakupova V.A. (2026)
Screen time of older preschool children in Russia in 2023–2024
Psychological-Educational Studies, 18(2), 56–69.

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

Contribution of the authors

Alexander N. Veraksa — idea generation, development of a questionnaire for data collection; search for kindergartens in Barnaul, Kazan, Moscow, Perm, Sochi and establishing agreements with kindergartens to conduct a two-year study on their premises; interpretation of the obtained data; participation in the scientific design of the work; critical revision of a draft manuscript with the introduction of valuable comments of intellectual content.

Elena A. Chichinina — formulation or development of key goals and objectives, development of a questionnaire for data collection; organization of data collection in Moscow in 2023 and 2024, analysis and interpretation of the obtained data; drafting of the manuscript; critical revision of the draft manuscript with the introduction of valuable comments on intellectual content.

Polina R. Ivenskaia — formulation or development of key goals and objectives; organization of data collection in Kazan in 2023 and 2024, analysis and interpretation of the obtained data; drafting of the manuscript.

Vera A. Yakupova — formulation or development of key goals and objectives, organization of data collection in Barnaul, Perm, and Sochi in 2023 and 2024; communication with kindergarten administrations to supervise data collection over two years; interpretation of the obtained data; critical revision of the draft manuscript with the introduction of valuable comments on intellectual content. 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 факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (№ разрешения: 2023/18).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University (report no, 2023/18).

Поступила в редакцию 08.10.2025
Поступила после рецензирования 22.05.2026
Принята к публикации 15.06.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2025.10.08
Revised 2026.05.22
Accepted 2026.06.15
Published 2026.06.30

Научная статья | Original paper

Развитие эколого-ориентированной субъектности подростков в условиях детского оздоровительного лагеря

А.Н. Камнев¹, Т.А. Михайлова¹✉, И.Б. Шилина¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ tmixailova79@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Актуальность исследования определяется необходимостью формирования экологической культуры у подростков в условиях глобальных экологических проблем и дефицита непосредственного взаимодействия с природой, что снижает их ответственность и мотивацию к природоохранной деятельности. **Целью исследования** являются определение и аргументация ключевых условий развития эколого-ориентированной субъектности подростков в процессе специально организованного взаимодействия с природой в условиях детского оздоровительного лагеря. В основе нашего исследования лежала **гипотеза** о том, что создание и реализация педагогических условий в рамках детского оздоровительного лагеря, включающих экологическое образование, будут способствовать существенному развитию субъектности подростков в процессе их взаимодействия с природой. **Методы и материалы.** В эмпирическом исследовании, проведенном на базе МОУ № 22 г. Москвы и образовательного экологического проекта «Отдых и учеба с радостью», включающего много экологических программ (г. Анапа), приняли участие 326 подростков 14–16 лет: 52% мальчиков, 48% девочек; средний возраст $M \approx 14,78$ года ($SD \approx 0,89$). Для оценки формирования субъектности и экологического сознания применялись: проективные методы, опросники субъективизации, самооценки субъектности, тесты экологического сознания, методики включенности и эмпатии, опросник оценки стадий субъектности, а также экспертная оценка. Статистический анализ проводился с использованием IBM SPSS Statistics 26 (описательная статистика, корреляционный и сравнительный анализ). **Результат.** Экспериментально установлено, что целенаправленное педагогическое воздействие в условиях летнего оздоровительного лагеря оказывает статистически значимое влияние на развитие субъектности подростков, способствуя повышению адекватности их самооценки и переходу к активным формам взаимодействия с природной средой. **Выводы.** Реализация дополнительной программы «Океания» эффективно развивает субъектность подростков, стимулируя активную

Камнев А.Н., Михайлова Т.А., Шилина И.Б. (2026)
Развитие эколого-ориентированной субъектности
подростков в условиях детского оздоровительного лагеря
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2), 70–
85.

Kamnev A.N, Mikhailova T.A., Shilina I.B. (2026)
Development of environmental-oriented subjectivity
among adolescents in a children's health camp
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
70–85.

жизненную позицию, ответственное отношение к природе и творческую самореализацию. Динамика развития субъектности от «Наблюдателя» к «Творцу» подчеркивает важность создания специальных педагогических условий для вовлечения в природоохранную деятельность.

Ключевые слова: субъектность, экологическое образование, детский оздоровительный лагерь, эколого-ориентированная субъектность, подростки, дополнительная общеобразовательная программа

Для цитирования: Камнев, А.Н., Михайлова, Т.А., Шилина, И.Б. (2026). Развитие эколого-ориентированной субъектности подростков в условиях детского оздоровительного лагеря. *Психолого-педагогические исследования*, 18(2), 70—85. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180205>

Development of environmental-oriented subjectivity among adolescents in a children's health camp

A.N. Kamnev¹, T.A. Mikhailova¹✉, I.B. Shilina¹

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ tmixailova79@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The relevance of the study is determined by the need to form an environmental culture among adolescents in the context of global environmental problems and the lack of direct interaction with nature, which reduces their responsibility and motivation for environmental protection activities. **Objective.** The purpose of the study is to identify and argue the key conditions for the development of environmentally oriented subjectivity among adolescents in the process of specially organized interaction with nature in a children's health camp. Our research was based on the hypothesis that the creation and implementation of pedagogical conditions within a children's health camp—including environmental education—would significantly contribute to the development of adolescents' subjectivity in their interactions with nature. **Methods and materials.** An empirical study was conducted on the basis of the Moscow State Educational Institution No. 22 and the educational environmental project “Rest and Study with Joy”, which includes numerous environmental programs (Anapa), involved 326 adolescents aged 14–16 years: 52% boys, 48% girls; average age $M \approx 14,78$ years ($SD \approx 0,89$). To assess the formation of subjectivity and ecological consciousness, the following methods were used: projective methods, subjectivization questionnaires, self-assessment of subjectivity, tests of ecological consciousness, methods of inclusion and empathy, a questionnaire for assessing the stages of subjectivity, as well as expert assessment. Statistical analysis was performed using IBM SPSS Statistics 26 (descriptive statistics, correlation analysis, and comparative analysis). **Results.** It has been experimentally established that purposeful pedagogical influence in a summer health camp has a

Камнев А.Н., Михайлова Т.А., Шилина И.Б. (2026)
Развитие эколого-ориентированной субъектности
подростков в условиях детского оздоровительного лагеря
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2), 70–
85.

Kamnev A.N., Mikhailova T.A., Shilina I.B. (2026)
Development of environmental-oriented subjectivity
among adolescents in a children's health camp
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
70–85.

statistically significant effect on the development of adolescents' subjectivity, contributing to an increase in the adequacy of their self-esteem and a transition to active forms of interaction with the natural environment. **Conclusions.** The implementation of the additional program “OkeaniYa” effectively develops the subjectivity of teenagers, stimulating an active life position, a responsible attitude towards nature, and creative self-realization. The dynamics of the development of subjectivity from “Observer” to “Creator” emphasizes the importance of creating special pedagogical conditions for involvement in environmental protection activities.

Keywords: subjectivity, environmental education, children's health camp, environmentally oriented subjectivity, adolescent, additional general education program

For citation: Kamnev, A.N., Mikhailova, T.A., Shilina, I.B. (2026). Development of environmental-oriented subjectivity among adolescents in a children's health camp. *Psychological-Educational Studies*, 18(2), 70—85. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180205>

Введение

Актуальность исследования обусловлена возрастающей необходимостью формирования экологической культуры у подрастающего поколения в условиях глобальных экологических вызовов (Камнев, 2021). Проблема усугубляется тем, что современные подростки, активно социализируясь в виртуальном пространстве, испытывают дефицит непосредственного взаимодействия с природой. По мнению Sherry Turkle (2011), это негативно сказывается на формировании экологического сознания и мотивации бережного отношения к природе. Распространение потребительских ценностей и инфантилизма, как отмечает Jean Twenge (2006), снижает ответственность подростков перед обществом и природой, что обуславливает необходимость создания условий для развития эколого-ориентированной субъектности. Данный конструкт отличается от классического понимания субъектности (Петровский, 2013; Знаков, 2019) активным, избирательным и ответственным отношением к природе (Камнев, 2022; Камнев, Михайлова, 2021).

Понятие субъектности как способности индивида к осознанному действию с учетом экологических принципов (Камнев, Михайлова, 2021) получило развитие в трудах, посвященных ценностно-смысловой сфере личности и осознанию роли человека в биосфере (Аверьянов, Тимохович, 2022; Камнев, 2024).

Современные исследования субъектности отличаются междисциплинарным характером, объединяя подходы философии, психологии и педагогики (Рубцов, Марголис, 2020; Панов, 2022). Философские работы подчеркивают значимость саморефлексии и моральной ответственности (Желнова, Косилова, Паникратова, 2021). Психологические исследования выявляют механизмы формирования субъектности в подростковом возрасте (Знаков, 2019; Панов, Капцов, 2021). Педагогические изыскания предлагают методы развития экологического сознания как аспекта зрелой субъектности (Лазаренко, Заиченко, 2022; Камнев, 2022; Гущина, Селиванова, 2022; Сергиенко, 2025).

Подростковый период, характеризующийся поиском идентичности (Erikson, 1968), является сензитивным для развития субъектности. Взаимодействие с природой в этом возрасте

Камнев А.Н., Михайлова Т.А., Шилина И.Б. (2026)
Развитие эколого-ориентированной субъектности
подростков в условиях детского оздоровительного лагеря
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2), 70–
85.

Kamnev A.N, Mikhailova T.A., Shilina I.B. (2026)
Development of environmental-oriented subjectivity
among adolescents in a children's health camp
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
70–85.

способствует самопознанию и формированию экологической ответственности (Сорокоумова, Чердымова, 2021). Интеграция экологического образования в систему дополнительного образования активизирует участие подростков в экологических проектах (Товарищева, Софронов, 2020). Инфраструктура детского отдыха, включая лагеря и образовательные комплексы (Лобынцева, 2015), предоставляет уникальные возможности для реализации целей экологического воспитания (Луначарский, 1928; Камнев, 2022).

Цель настоящего исследования — определение и аргументация ключевых условий развития эколого-ориентированной субъектности подростков в процессе специально организованного взаимодействия с природой в условиях детского оздоровительного лагеря с учетом современных социокультурных реалий и психологических характеристик подросткового возраста.

Материалы и методы

Эмпирическое исследование проводилось в течение четырех лет на базе МОУ № 22 г. Москвы в рамках образовательной программы «ОкеаниЯ», являющейся частью экологического проекта «Отдых и учеба с радостью» (Камнев, 2014), реализованного в г. Анапе. Выборочную совокупность составили 326 подростков в возрасте 14–16 лет, средний возраст $M \approx 14,78$ года ($SD \approx 0,89$); 52% – мальчики и 48% – девочки. В первую (контрольную) группу вошли 68 учащихся МОУ № 22 г. Москвы. Вторую (экспериментальную) группу составили 258 подростков, принимавших участие в образовательной программе «ОкеаниЯ» (г. Анапа). Формирование выборки осуществлялось методом сплошной выборки среди учащихся школы № 22 г. Москвы и методом добровольного согласия для участников образовательной программы «ОкеаниЯ». Участие в исследовании осуществлялось с согласия подростков и их законных представителей.

Исследование посвящено разработке и апробации программы развития эколого-ориентированной субъектности подростков в условиях летнего лагеря. Программа включала: (1) экологические квесты; (2) проектную деятельность в формате «экологического патруля»; (3) мастер-классы по переработке отходов; (4) экологический театр; (5) создание экологической тропы. Ключевой элемент — вовлечение подростков в планирование и реализацию мероприятий, формирующее субъектную позицию.

Применялся комплекс валидизированных методик: проективный метод неоконченных предложений; опросник субъектификации природных объектов (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо); методика «Самооценка качеств субъектности, проявляющихся в экологической деятельности» (Н.М. Сараева, модификация А.Н. Камнева); тест «Экологическое сознание» (шкала «Экологическая ответственность») (В.И. Панов и соавт.); методика «Включенность во взаимодействие с природными объектами» (С.Г. Елизаров, модификация А.Н. Камнева); методика «Эмоциональная эмпатия» (В.В. Бойко, модификация А.Н. Камнева); опросник «Оценка стадий становления субъектности» (В.И. Панов, А.В. Капцов, Е.И. Колесникова). Все методы описаны в работе А.Н. Камнева (2022).

В качестве дополнительного метода использовалась экспертная оценка результативности взаимодействия с природными объектами. Критериями оценки являлись: (1) степень участия в экологических проектах, (2) инициативность в решении экологических проблем, (3)

Камнев А.Н., Михайлова Т.А., Шилина И.Б. (2026)
 Развитие эколого-ориентированной субъектности
 подростков в условиях детского оздоровительного лагеря
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2), 70–
 85.

Kamnev A.N, Mikhailova T.A., Shilina I.B. (2026)
 Development of environmental-oriented subjectivity
 among adolescents in a children's health camp
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
 70–85.

осознанное применение экологических знаний на практике, (4) сформированность ценностного отношения к природе. Надежность и валидность обеспечивались отбором экспертов (опыт не менее 3 лет в сфере реализации экологического образования), обучающим семинаром (стандартизация критериев), структурированным протоколом, привлечением нескольких экспертов, расчетом согласованности (ICC, W) и сопоставлением с другими данными (самооценка, участие в проектах). Анализ проводился на основе агрегированных экспертных оценок (среднее/медиана).

Статистическая обработка данных выполнена в IBM SPSS Statistics 26. Для сопоставления частот мотивационных категорий между группами и этапами применялся анализ взаимосвязи (коэффициент χ^2 Пирсона), подходящий для категориальных данных. Для выявления значимых различий в уровнях субъектности (ценностные ориентации, общий уровень субъектности, экологическая ответственность) между группами и этапами использовался t-критерий Стьюдента; его применение обосновано возможностью содержательной интерпретации средних значений, несмотря на порядковый характер шкал. Для выявления связи между самооценкой стадий субъектности и экспертной оценкой применялся коэффициент корреляции Спирмена, не требующий нормальности распределения и позволяющий анализировать порядковые переменные.

Результаты

Структуру мотивации к взаимодействию с природными объектами проанализировали методом завершения неоконченных предложений. Выявлены четыре категории мотивов: эмоциональные, познавательные, прагматические, предпрофессиональные. Участники распределены на контрольную (КГ, n = 68, МОУ № 22 г. Москвы) и две экспериментальные группы (ЭГ-1, n = 129; ЭГ-2, n = 129) — подростки из программы «Океания». ЭГ-1 составили впервые участвующие, ЭГ-2 — участники с опытом. Такое деление позволило оценить долговременный и кумулятивный эффекты проекта.

На констатирующем этапе доминировали эмоциональные мотивы (КГ — 31%, ЭГ-1 — 28%, ЭГ-2 — 26%). Познавательные мотивы зафиксированы на уровне около 27%, прагматические — около 25%. Предпрофессиональные мотивы выражены слабее (около 18%). В КГ значимых изменений не выявлено ($\chi^2 = 1,12$; $df = 3$; $p = 0,772$). В экспериментальных группах снижение прагматических мотивов (ЭГ-1: $\Delta = -12\%$; ЭГ-2: $\Delta = -3\%$) сочеталось с ростом познавательных ($\Delta = +4\%$ в обеих группах) и предпрофессиональных ($\Delta = +4\%$; см. табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Динамика изменения мотивов к взаимодействию с природными объектами Dynamics of changing motives for interacting with natural objects

Мотивы / Motives	Группа / Group	Констатирующий этап (%) / The ascertaining stage (%)	Контрольный этап (%) / Control stage (%)	Изменения (%) / Changes (%)
Эмоциональные / Emotional	КГ	31	31	0
	ЭГ-1	28	28	0

Камнев А.Н., Михайлова Т.А., Шилина И.Б. (2026)
 Развитие эколого-ориентированной субъектности
 подростков в условиях детского оздоровительного лагеря
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2), 70–
 85.

Kamnev A.N, Mikhailova T.A., Shilina I.B. (2026)
 Development of environmental-oriented subjectivity
 among adolescents in a children's health camp
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
 70–85.

	ЭГ-2	26	26	0
Познавательные / Educational	КГ	27	27	0
	ЭГ-1	27	31	+4
	ЭГ-2	27	31	+4
Прагматические / Pragmatic	КГ	25	25	0
	ЭГ-1	24	12	-12
	ЭГ-2	26	23	-3
Предпрофильные / Pre-professional	КГ	17	17	0
	ЭГ-1	21	25	+4
	ЭГ-2	21	25	+4

Статистически значимые различия между констатирующим и контрольным этапами подтверждены критерием χ^2 Пирсона. В ЭГ-1 получены значения $\chi^2 = 10,28$ ($df = 3$; $p = 0,016$), в ЭГ-2 — $\chi^2 = 8,97$ ($df = 3$; $p = 0,030$). Программа позитивно повлияла на формирование устойчивого интереса к экологической деятельности и профессиональную ориентацию в этой сфере.

Ценностное отношение к природе оценивали методикой «Диагностика способности к субъектификации природных объектов» (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо). Исходно «низкий» уровень зафиксирован у 2% участников в КГ и ЭГ-1, у 1% — в ЭГ-2. Наибольшая концентрация пришлась на «средний» (КГ — 37%, ЭГ-1 — 35%, ЭГ-2 — 26%) и «выше среднего» (38%, 39%, 26% соответственно) уровни. «Высокий» уровень отмечен у 6% (КГ), 8% (ЭГ-1) и 24% (ЭГ-2); «очень высокий» — у 1% (КГ, ЭГ-1) и 13% (ЭГ-2). КГ и ЭГ-1 исходно сходны ($t = 0,2$; $p > 0,05$). ЭГ-2 значимо отличалась от ЭГ-1 ($t = 2,83$; $p < 0,05$).

На контрольном этапе КГ изменений не показала. В ЭГ-1 доля участников с уровнями выше «среднего» выросла до 62% (исходно 48%); различия с КГ значимы ($t = 2,9$; $p < 0,05$). В ЭГ-2 доля увеличилась с 63% до 67%; различия с ЭГ-1 сохранились ($t = 2,3$; $p < 0,05$; см. табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Динамики изменения уровня способности к субъектификации природных объектов у подростков

Dynamics of changes in the level of ability to subjectify natural objects in adolescents

Уровни субъектификации / Levels of subjectivity	Констатирующий этап / The ascertaining stage			Контрольный этап / Control stage		
	КГ	ЭГ 1	ЭГ 2	КГ	ЭГ 1	ЭГ 2
Низкий/ниже среднего / Low/Below average	18%	17%	11%	17%	10%	10%
Средний / Average	37%	35%	26%	39%	28%	23%
Выше среднего/высокий/оч	45%	48%	63%	44%	62%	67%

Камнев А.Н., Михайлова Т.А., Шилина И.Б. (2026)
 Развитие эколого-ориентированной субъектности
 подростков в условиях детского оздоровительного лагеря
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2), 70–
 85.

Kamnev A.N, Mikhailova T.A., Shilina I.B. (2026)
 Development of environmental-oriented subjectivity
 among adolescents in a children's health camp
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
 70–85.

ень высокий / Above average/High/Very high					
t-критерий	0,2		2,9*		
Стьюдента / Student's t-test	2,83*		2,3*		

Примечание / Note: «» — $p < 0,05$.*

Для оценки деятельностно-практического критерия субъектности применялась методика «Самооценка качеств субъектности, проявляющихся в экологической деятельности» (Н.М. Сараева, модификация А.Н. Камнева). Согласно структуре методики, субъектность операционализируется через активность и ответственность. На констатирующем этапе средние показатели общего уровня субъектности составили: КГ — 3,77; ЭГ-1 — 3,86; ЭГ-2 — 4,07. Применение t-критерия Стьюдента выявило достоверные различия между ЭГ-2 и остальными группами (см. табл. 3), что указывает на изначально более высокий уровень субъектности в ЭГ-2. После формирующего эксперимента в КГ значимых изменений не зафиксировано. В экспериментальных группах наблюдалась положительная динамика: повышение общего уровня субъектности сопровождалось приростом активности (ЭГ-1: $\Delta = +0,3$; ЭГ-2: $\Delta = +0,2$) и ответственности (ЭГ-1: $\Delta = +0,2$; ЭГ-2: $\Delta = +0,2$).

Таблица 3 / Table 3

Динамика изменения общего уровня субъектности в экологической деятельности
Dynamics of changes in the general level of subjectivity in environmental activities

Группа / Group	Общий уровень субъектности (баллы/%) / General level of subjectivity (points/%)		Изменение (Δ) / Change (Δ)	t-критерий Стьюдента / Student's t-test	
	Констатирующий этап / The ascertaining stage	Контрольный этап / Control stage		Констатирующий этап / The ascertaining stage	Контрольный этап / Control stage
КГ	3,77 / (75%)	3,77 / (76%)	0	–	
ЭГ 1	3,86 / (77%)	4,16 / (80%)	+0,3	–	
ЭГ 2	4,07 / (81%)	4,27 / (84%)	+0,2	–	
КГ-ЭГ1	–	–	–	0,9	2,1**
ЭГ1-ЭГ2	–	–	–	2,1*	2,1**
КГ-ЭГ2	–	–	–	2,92**	3,75**

Примечание / Note: «» — $p < 0,05$, «**» — $p < 0,01$.*

Камнев А.Н., Михайлова Т.А., Шилина И.Б. (2026)
 Развитие эколого-ориентированной субъектности
 подростков в условиях детского оздоровительного лагеря
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2), 70–
 85.

Kamnev A.N, Mikhailova T.A., Shilina I.B. (2026)
 Development of environmental-oriented subjectivity
 among adolescents in a children's health camp
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
 70–85.

Наибольшую чувствительность к педагогическому воздействию продемонстрировали показатели активности и ответственности, что подтверждает развитие субъектности за счет деятельностно-практического компонента. Исходный уровень экологической ответственности (см. табл. 4) был сопоставим во всех группах. На контрольном этапе отмечен прирост в КГ ($\Delta = +3\%$), ЭГ-1 ($\Delta = +5\%$) и ЭГ-2 ($\Delta = +4\%$).

Таблица 4 / Table 4

Динамика изменения общего уровня экологической ответственности
The overall level of environmental responsibility

Группа / Group	Общий уровень экологической ответственности (баллы / %) / Overall level of environmental responsibility (points / %)		Измене ние (%) / Change (%)	t-критерий Стьюдента / Student's t-test	
	Констатирую щий этап / The ascertaining stage	Контрольный этап / Control stage		Констатирую щий этап / The ascertaining stage	Контрольн ый этап / Control stage
КГ	2,93 / (73%)	3,02 / (76%)	+3	–	–
ЭГ-1	2,96 / (74%)	3,10 / (79%)	+5	–	–
ЭГ-2	3,10 / (78%)	3,22 / (82%)	+4	–	–
КГ-ЭГ1				0,4	2,6*
ЭГ1-ЭГ2				1,3	2,4*

Примечание / Note: «» — $p < 0,05$.*

Исследование, направленное на оценку динамики включенности во взаимодействие с природными объектами и экологическую деятельность (по методике А.Н. Камнева), выявило следующие результаты в КГ, ЭГ-1 и ЭГ-2 (см. табл. 5). На констатирующем этапе в КГ 70% респондентов показали средний уровень включенности и 30% — высокий; в ЭГ-1 — 66% и 34% соответственно, а в ЭГ-2 — 40% и 60%. Низкий уровень включенности не был зафиксирован ни в одной из групп. На контрольном этапе распределение уровней в КГ не изменилось (70% — средний, 30% — высокий), в ЭГ-1 средний уровень составил 48%, а высокий — 52%, в ЭГ-2 — 33% и 67% соответственно.

Таблица 5 / Table 5

Динамика изменения уровня включенности подростков во взаимодействие с природными объектами и экологическую деятельность
Dynamics of changes in the level of involvement of adolescents in interaction with natural objects and environmental activities

Уровень / Level	Констатирующий этап (%) / The ascertaining stage (%)			Контрольный этап (%) / Control stage (%)		
	КГ	ЭГ 1	ЭГ 2	КГ	ЭГ 1	ЭГ 2
Низкий / Low	0	0	0	0	0	0
Средний / Average	70%	66%	40%	70%	48%	33%
Высокий / Tall	30%	34%	60%	30%	52%	67%
t-критерий Стьюдента / Student's t-test	0,8		–	3,8**		–
	–	5,4**			2,2*	

Примечание / Note: «*» — $p < 0,05$, «**» — $p < 0,01$.

Анализ исходных показателей включенности во взаимодействие с природными объектами не выявил значимых различий между КГ и ЭГ-1 ($t = 0,8$; $p > 0,05$). ЭГ-2 изначально демонстрировала более высокий уровень включенности ($t = 5,4$; $p < 0,01$), что объясняется предшествующим опытом участия в эксперименте. На контрольном этапе в КГ динамика отсутствовала; в ЭГ-1 зафиксирован значимый прирост высокого уровня включенности ($p < 0,01$), обусловивший различия с КГ ($t = 3,8$; $p < 0,01$). В ЭГ-2 динамика менее выражена, но различия с ЭГ-1 сохранились ($t = 2,2$; $p < 0,05$). Оценка эмпатии (методика В.В. Бойко) показала: средний уровень — КГ (64%), ЭГ-1 (62%), ЭГ-2 (35%); высокий уровень — КГ (36%), ЭГ-1 (38%), ЭГ-2 (65%). Различия между КГ и ЭГ-1 незначимы ($t = 0,7$). В ЭГ-2 уровень эмпатии высок, что значимо отличалось от ЭГ-1 ($t = 3,6$, $p < 0,01$).

Таблица 6 / Table 6

Динамика изменения уровня развития эмпатически-эмоционального восприятия природных объектов подростками
Dynamics of changes in the level of development of empathic and emotional perception of natural objects by adolescents

Уровень / Level	Констатирующий этап (%) / The ascertaining stage (%)			Контрольный этап (%) / Control stage (%)		
	КГ	ЭГ 1	ЭГ 2	КГ	ЭГ 1	ЭГ 2
Низкий / Low	0	0	0	0	0	0
Средний / Average	64%	62%	35%	66%	49%	30%
Высокий / Tall	36%	38%	65%	34%	51%	70%
	0,7			2,5*		

Камнев А.Н., Михайлова Т.А., Шилина И.Б. (2026)
 Развитие эколого-ориентированной субъектности
 подростков в условиях детского оздоровительного лагеря
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2), 70–
 85.

Kamnev A.N, Mikhailova T.A., Shilina I.B. (2026)
 Development of environmental-oriented subjectivity
 among adolescents in a children's health camp
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
 70–85.

t-критерий Стьюдента / Student's t-test		3,6**		2,1*
--------------------------------------------------------	--	--------------	--	-------------

Примечание / Note: «*» — $p < 0,05$, «**» — $p < 0,01$.

На контрольном этапе в ЭГ-1 соотношение изменилось: средний уровень зафиксирован у 49%, высокий — у 51%. Различие с КГ стало статистически значимым ($t = 2,5$; $p < 0,05$). В ЭГ-2 доля высокого уровня эмпатии возросла до 70%. Это несколько снизило различия с ЭГ-1 ($t = 2,1$; $p < 0,05$), указывая на эффективность проекта.

Для оценки адекватности самовосприятия проведен корреляционный анализ Спирмена (табл. 7) между рангами субъектности подростков и 30 экспертными оценками специалистов, по методике В.И. Панова. В КГ на констатирующем этапе связь была слабой и незначимой ($r_s = 0,2$; $p > 0,05$), на контрольном — аналогично ($r_s = 0,3$; $p > 0,05$). В ЭГ-1 и ЭГ-2 на констатирующем этапе связь также была незначимой ($p > 0,05$). На контрольном этапе в ЭГ-1 выявлена значимая корреляция ($r_s = 0,5$; $p < 0,05$), в ЭГ-2 — также значимая ($r_s = 0,6$; $p < 0,01$). Статистическое сравнение коэффициентов 0,5 и 0,6 значимой разницы не показало ($p > 0,05$). Таким образом, после эксперимента в ЭГ зафиксирована значимая согласованность с экспертной оценкой, отсутствующая в КГ.

Таблица 7 / Table 7

Распределение стадий субъектности по методике В.И. Панова (в процентах)
Distribution of stages of subjectivity according to V.I. Panov's method (in percent)

Стадии субъектности / Stages of subjectivity	Контрольная группа / The control group	Экспериментальная группа 1 / Experimental group 1	Экспериментальная группа 2 / Experimental group 2
Констатирующий этап (%) / The ascertaining stage (%)			
Подмастерье / The Apprentice	40%	38%	30%
Ученик / Student	35%	37%	40%
Мастер / Master	20%	20%	25%
Творец / The Creator	5%	5%	5%
Контрольный этап (%) / Control stage (%)			
Подмастерье / The Apprentice	38%	25%	15%
Ученик / Student	37%	30%	25%
Мастер / Master	20%	35%	40%

Камнев А.Н., Михайлова Т.А., Шилина И.Б. (2026)
 Развитие эколого-ориентированной субъектности
 подростков в условиях детского оздоровительного лагеря
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2), 70–
 85.

Kamnev A.N, Mikhailova T.A., Shilina I.B. (2026)
 Development of environmental-oriented subjectivity
 among adolescents in a children's health camp
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
 70–85.

Творец / The Creator	5%	10%	20%
----------------------	----	-----	-----

В целом, результаты свидетельствуют о том, что участие в формирующем эксперименте способствует не только развитию субъектности, но и формированию более адекватной самооценки у подростков.

Это позволяет утверждать о повышении адекватности самооценки подростков относительно их стадии становления субъектности в экспериментальных группах.

Обсуждение результатов

Теоретический анализ подтвердил гипотезу о связи формирования подростковой субъектности с взаимодействием с природным многообразием, что согласуется с данными В.А. Ясвина (2019). Экопсихологический подход В.И. Панова (2022) получил эмпирическое подтверждение. Результаты перекликаются с выводами Е.Н. Лазаренко, М.Д. Лазаренко и М.А. Заиченко (2022) о значимости участия подростков в экологических проектах для развития ответственности. Роль экологического образования в формировании ценностного отношения к природе (Е.А. Сорокоумова, Е.И. Чердымова, 2021) также нашла поддержку: целенаправленный контакт с природной средой развивает способность предвидеть последствия действий. Подростковый период, согласно теории Эриксона (1968), является сензитивным для становления субъектности. Развитие субъектности предполагает эмоциональную вовлеченность в экологическую деятельность, где ключевую роль играют мотивационно-ценностные, рефлексивные и деятельностные компоненты (Е.В. Сауткина, А.А. Иванова, 2023; Н.Г. Розломий, Н.В. Репш, А.Н. Белов и др., 2021). Природная среда и специализированные образовательные программы (А.Н. Камнев, 2014) стимулируют формирование субъектности, способствуя переходу от пассивного наблюдения к активному взаимодействию и развитию экологической ответственности.

Заключение

Проведенное исследование демонстрирует эффективность специально организованного экологического образования в условиях детского лагеря для формирования осознанной эколого-ориентированной субъектности подростков. Данный подход стимулирует не только усвоение знаний, но и активное участие в решении экологических проблем, принятие личной ответственности. Программа «Океания» сформировала нравственные ориентиры, основанные на уважении к природе, развила эстетическое восприятие и закрепила установку на сохранение окружающей среды.

Эмпирически подтверждено: специально организованная деятельность в природной среде стимулирует развитие прогностических умений, планирования и целеполагания. Статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группами по всем компонентам субъектности после формирующего эксперимента подтверждают положительное влияние лагерной программы. Динамику развития субъектности характеризует прохождение стадий «Ученик», «Подмастерье», «Мастер», «Творец». По завершении эксперимента большинство подростков из экспериментальных групп достигло стадий «Мастер» и «Творец». Формирование осознанной эколого-ориентированной субъектности

Камнев А.Н., Михайлова Т.А., Шилина И.Б. (2026)
Развитие эколого-ориентированной субъектности
подростков в условиях детского оздоровительного лагеря
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2), 70–
85.

Kamnev A.N, Mikhailova T.A., Shilina I.B. (2026)
Development of environmental-oriented subjectivity
among adolescents in a children's health camp
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
70–85.

через специализированные программы представляется необходимым условием устойчивого развития общества.

Ограничения данного исследования включают локализацию выборки учащимися школ одного региона, что снижает генерализуемость результатов, а также потенциальную субъективность использованных методов диагностики субъектности (анкетирование и экспертная оценка).

The limitations of this study include the fact that the sample was limited to students from a single region, which reduces the generalizability of the results, as well as the potential subjectivity of the methods used to diagnose subjectivity (questionnaires and expert assessments).

Список источников / References

1. Аверьянов, А.И., Тимохович, А.М. (2022). Сущность и развитие ценностно-смысловой сферы личности. *Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт*, 1, 56–61.
Averyanov, A.I., Timokhovich, A.M. (2022). The Essence and Development of the Value-Meaning Sphere of an Individual. *Meaning Formation and Its Contexts: Life, Structure, Culture, and Experience*, 1, 56–61.
2. Гущина, Т.Н., Селиванова, О.Г. (2022). Педагогическое сопровождение становления субъектности старшеклассника. *Социально-политические исследования*, 1(14). <https://doi.org/10.20323/2658.428X.2022.1.14.123.140>
Gushchina, T.N., Selivanova, O.G. (2022). Pedagogical Support for the Development of Senior School Students' Subjectivity. *Social and Political Research*, 1(14). (In Russ.). <https://doi.org/10.20323/2658.428X.2022.1.14.123.140>
3. Знаков, В.В. (2019). Динамический подход к исследованию личности и процессуальный анализ в психологии субъекта. *Психологический журнал*, 40(5), 27–34. <https://doi.org/10.31857/S020595920006073-6>
Znakov, V.V. (2019). Dynamic Approach to Personality Research and Processual Analysis in Subject Psychology. *Psychological Journal*, 40(5), 27–34. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S020595920006073-6>
4. Камнев, А.Н. (2024). «Биосфера-гидросфера-ноосфера» как единая гиперсложная система. *Биосфера*, 16(2), 144–157. <https://doi.org/10.24855/biosfera.v16i2.916>
Kamnev, A.N. (2024). "Biosphere-Hydrosphere-Noosphere" as a Single Hypercomplex System. *Biosphere*, 16(2), 144–157. (In Russ.). <https://doi.org/10.24855/biosfera.v16i2.916>
5. Камнев, А.Н. (2014). Проект «Отдых и учеба с радостью»: научно-приключенческие программы «Океания», «Вождь краснокожих», «Храброе сердце», «Лес полон знаний», «Новый опыт», «Lingvocamp» как инструмент образования и воспитания детей и молодежи. *Проблемы региональной экологии*, 6, 171–174.
Kamnev, A.N. (2014). Project "Leisure and Study with Joy": Scientific Adventure Programs "Oceania," "The Red Chief," "Brave Heart," "The Forest is Full of Knowledge," "New Experience," "Lingvocamp" as a tool for the education and upbringing of children and youth. *Problems of Regional Ecology*, 6, 171–174. (In Russ.).
6. Камнев, А.Н. (2022). Развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере или Что дает деятельное образование (Т.А.

Камнев А.Н., Михайлова Т.А., Шилина И.Б. (2026)
Развитие эколого-ориентированной субъектности
подростков в условиях детского оздоровительного лагеря
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2), 70–
85.

Kamnev A.N, Mikhailova T.A., Shilina I.B. (2026)
Development of environmental-oriented subjectivity
among adolescents in a children's health camp
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
70–85.

- Антопольская, Ред.). *Народное образование*.
Kamnev, A.N. (2022). The development of a teenager's subjectivity in interaction with the natural environment in a children's health camp, or What active education provides (T.A. Antopolskaya, Ed.). *Public Education*. (In Russ.).
7. Камнев, А.Н., Камнев, О.А., Камнева, М.А., Ефремов, К.Д. (2021). Отдых и учеба с радостью. Деятельное экологическое образование и научно-приключенческие программы в детских лагерях (2-е изд.; Под ред. А.Н. Камнева и В.И. Панова). *Перо*. Kamnev, A.N., Kamnev, O.A., Kamneva, M.A., Efremov, K.D. (2021). Leisure and Study with Joy: Active Environmental Education and Scientific Adventure Programs in Children's Camps (2nd ed.; A.N. Kamnev & V.I. Panov, Eds.). *Pero*. (In Russ.).
8. Камнев, А.Н., Михайлова, Т.А. (2021). Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря. *Психолого-педагогические исследования*, 13(1), 57–71. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130104>
Kamnev, A.N., Mikhailova, T.A. (2021). Features of the Development of a Teenager's Subjectivity in Interaction with the Natural Environment in a Children's Educational and Health Camp. *Psychological and Pedagogical Research*, 13(1), 57–71. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130104>
9. Лазаренко, Е.Н., Лазаренко, М.Д., Заиченко, М.А. (2022). Формирование экологической культуры у обучающихся подросткового возраста. *Концепт*, 12, 119–127. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2022-12020>
Lazarenko, E.N., Lazarenko, M.D., Zaichenko, M.A. (2022). Formation of Environmental Culture among Adolescents. *Concept*, 12, 119–127. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2022-12020>
10. Лобынцева, С.В. (2015). Индивидуализация воспитания в условиях детского оздоровительно-образовательного центра (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Москва. Lobyntseva, S.V. (2015). Individualization of Education in a Children's Health and Educational Center (Abstract of the Dissertation for the Candidate of Pedagogical Sciences). Moscow. (In Russ.).
11. Луначарский, А.В. (1928). О воспитании и образовании. *Педагогика*. Lunacharsky, A.V. (1928). On Education and Training. *Pedagogy*. (In Russ.).
12. Нечаев, А.В. (2022). Привлечение обучающихся к проблеме бытовых отходов через экологическое воспитание. *Евразийский научный журнал*, 4, 17–18. Nechaev, A.V. (2022). Involving students in the problem of household waste through environmental education. *Eurasian Scientific Journal*, 4, 17–18. (In Russ.).
13. Паникратова, Я.Р., Косилова, Е.В., Желнова, А.М. (2021). Проблема субъектности с точки зрения клинической психологии, медицины и философии: поиски общего языка (диалог авторов: Я.Р. Паникратова, Е.В. Косилова, А.М. Желнова). *Вестник Московского университета*. Серия 7. Философия, 6, 44–56. Panikratova, Ya.R., Kosilova, E.V., Zhelnova, A.M. (2021). The problem of subjectivity from the point of view of clinical psychology, medicine and philosophy: the search for a common language (dialogue of authors: Ya.R. Panikratova, E.V. Kosilova, A.M. Zhelnova). *Bulletin of the Moscow University*. Series 7. Philosophy, 6, 44–56. (In Russ.).

Камнев А.Н., Михайлова Т.А., Шилина И.Б. (2026)
Развитие эколого-ориентированной субъектности
подростков в условиях детского оздоровительного лагеря
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2), 70–
85.

Kamnev A.N., Mikhailova T.A., Shilina I.B. (2026)
Development of environmental-oriented subjectivity
among adolescents in a children's health camp
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
70–85.

14. Панов, В.И. (Ред.). (2022). *Становление субъектности: от экopsихологической модели к психодидактическим технологиям: Коллективная монография. Психологический институт РАО; Нестор-История.*
Panov, V.I. (Ed.). (2022). *The Formation of Subjectivity: From the Ecopsychological Model to Psychodidactic Technologies: A Collective Monograph. Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Nestor-History.* (In Russ.).
15. Петровский, В.А. (2013). *Психология неадаптивной активности.* Издательство Российского открытого университета.
Petrovsky, V.A. (2013). *Psychology of Non-Adaptive Activity.* Russian Open University Publishing House. (In Russ.).
16. Розломий, Н.Г., Репш, Н.В., Белов, А.Н., Шурухина, Т.Н., Берсенева, С.А. (2021). Экологическая тропа как форма экологического образования школьников. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*, 2(192), 267–273. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.2.p267-273>
Rozlomiya, N.G., Repsh, N.V., Belov, A.N., Shurukhina, T.N., Berseneva, S.A. (2021). Ecological Trail as a Form of Environmental Education for Schoolchildren. *Uchenye Zapiski Universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 2(192), 267–273. (In Russ.). <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.2.p267-273>
17. Рубцов, В.В., Марголис, А.А. (2020). Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего. *Культурно-историческая психология*, 16(1), 57–67. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160106>
Rubtsov, V.V., Margolis, A.A. (2020). School as an Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: An Activity-Based Approach to Designing a School of the Future. *Cultural-Historical Psychology*, 16(1), 57–67. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2020160106>
18. Сауткина, Е.В., Иванова, А.А. (2023). Роль мотивации к защите окружающей среды в детерминации проэкологического поведения в России. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 20(4), 623–642. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-4-623-642>
Sautkina, E.V., Ivanova, A.A. (2023). The Role of Motivation to Protect the Environment in Determining Pro-Environmental Behavior in Russia. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 20(4), 623–642. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-4-623-642>
19. Сергиенко, М.И. (2025). Особенности экологической сознательности у современных школьников. *Сифра, Психология*, 1(6). <https://doi.org/10.60797/PSY.2025.6.4>
Sergienko, M.I. (2025). Features of Environmental Consciousness in Modern Schoolchildren. *Sifra. Psychology*, 1(6). (In Russ.). <https://doi.org/10.60797/PSY.2025.6.4>
20. Сорокоумова, Е.А., Чердымова, Е.И. (2021). Развитие структурных компонентов экологического сознания для формирования гражданской идентичности личности. *Психологическая наука и образование*, 26(1), 102–112. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260107>
Sorokoumova, E.A., Cherdymova, E.I. (2021). Development of the Structural Components of Environmental Consciousness for the Formation of Personal Civic Identity. *Psychological Science and Education*, 26(1), 102–112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260107>

Камнев А.Н., Михайлова Т.А., Шилина И.Б. (2026)
Развитие эколого-ориентированной субъектности
подростков в условиях детского оздоровительного лагеря
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2), 70–
85.

Kamnev A.N, Mikhailova T.A., Shilina I.B. (2026)
Development of environmental-oriented subjectivity
among adolescents in a children's health camp
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
70–85.

21. Товарищева, Ф.Д., Софронов, Р.П. (2020). Проблемы экологического воспитания обучающихся в школьном дополнительном образовании. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, 1(86), 270–275.
Tovarisheva, F.D., Sofronov, R.P. (2020). Problems of environmental education of students in secondary school education. *Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 1(86), 270–275. (In Russ.).
22. Ясвин, В.А. (2019). Психологические основы экологического образования. *Образовательные технологии*, 2, 25–35.
Yasvin, V.A. (2019). Psychological Foundations of Environmental Education. *Educational Technologies*, 2, 25–35. (In Russ.).
23. Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton & Company.
24. Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Simon and Schuster.
25. Twenge, J.M. (2006). *Generation Me: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled-and More Miserable Than Ever Before*. Free Press.

Информация об авторах

Александр Николаевич Камнев, доктор биологических наук, профессор кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3938-1878>, e-mail: dr.kamnev@mail.ru

Татьяна Александровна Михайлова, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой социальной коммуникации и организации работы с молодежью, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-778X>, e-mail: tmixailova79@yandex.ru

Ирина Борисовна Шилина, доктор исторических наук, профессор кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6226-0436>, e-mail: shilinaib@mgppu.ru

Information about the authors

Alexander N. Kamnev, Doctor of Sciences (Biology), Professor, Department of Social Communication and Youth Work Organization, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3938-1878>, e-mail: dr.kamnev@mail.ru

Tatiana A. Mikhailova, Candidate of Sciences (Psychology), Chair of the Department of Social Communication and Youth Work Organization, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-778X>, e-mail: tmixailova79@yandex.ru

Irina B. Shilina, Doctor of Sciences (History), Professor, Department of Social Communication and Youth Work Organization, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6226-0436>, e-mail: shilinaib@mgppu.ru

Камнев А.Н., Михайлова Т.А., Шилина И.Б. (2026)
Развитие эколого-ориентированной субъектности
подростков в условиях детского оздоровительного лагеря
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2), 70–
85.

Kamnev A.N, Mikhailova T.A., Shilina I.B. (2026)
Development of environmental-oriented subjectivity
among adolescents in a children's health camp
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
70–85.

Вклад авторов

Камнев А.Н. — идеи исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования; применение статистических, математических или других методов для анализа данных.

Михайлова Т.А. — аннотирование, написание и оформление рукописи; сбор и анализ данных; применение статистических, математических или других методов для анализа данных.

Шилина И.Б. — сбор и анализ данных; контроль за проведением исследования; проведение эксперимента.

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

Contribution of the authors

Kamnev A.N. — research ideas; research planning; research monitoring; application of statistical, mathematical, or other methods for data analysis.

Mikhailova T.A. — annotation, writing and formatting of a manuscript; data collection and analysis; application of statistical, mathematical or other methods for data analysis.

Shilina I.B. — data collection and analysis; monitoring of research; conducting an experiment.

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 и законными представителями респондентов.

Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants and the legal representatives of the respondents.

Поступила в редакцию 01.07.2025
Поступила после рецензирования 02.06.2026
Принята к публикации 15.06.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2025.07.01
Revised 2026.06.02
Accepted 2026.06.15
Published 2026.06.30

Научная статья | Original paper

Особенности эмоциональной сферы респондентов, предпочитающих видеоигры различных жанров

Н.Я. Агеев¹✉

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ nikitoageev@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. В современных психологических исследованиях видеоигры рассматриваются как фактор, потенциально связанный с особенностями эмоциональной сферы. В то же время остается недостаточно изученным вопрос о различиях эмоциональных характеристик игроков, имеющих различные жанровые предпочтения. Данная статья посвящена эмпирическому исследованию особенностей эмоциональной сферы у игроков, предпочитающих различные жанры видеоигр. **Цель.** Выявить различия в эмоциональной сфере у игроков, предпочитающих различные жанры видеоигр. **Гипотеза.** Предпочтение определенных жанров видеоигр связано с выраженностью специфических характеристик эмоциональной сферы. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 2653 респондента ($M = 18,6$, $SD = 3,2$, 60,1% женщин). Видеоигровые предпочтения оценивались с помощью опросника видеоигровых предпочтений (О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова). Для оценки показателей эмпатии использовался Многофакторный опросник эмпатии (М. Дэвис, адаптация Т.Д. Карягиной). Стиль саморегуляции поведения оценивался с помощью методики ССПМ-2020 (В.И. Моросанова). Для оценки показателей агрессии применялся опросник Басса–Перри (А. Басс, М. Перри, адаптация С.Н. Ениколопова). Показатели эмоциональной дисрегуляции оценивались с использованием опросника эмоциональной дисрегуляции (Н.А. Польская, А.Ю. Разваляева). **Результаты.** Показано, что предпочтение жанров видеоигр связано с различиями по ряду показателей эмоциональной сферы. Были выявлены устойчивые различия между группами игроков, указывающие на неоднородность эмоциональной сферы в зависимости от предпочитаемого жанра видеоигр. **Выводы.** Полученные результаты свидетельствуют о наличии статистических связей между жанровыми предпочтениями видеоигр и характеристиками эмоциональной сферы игроков. Результаты подчеркивают целесообразность дифференцированного подхода к изучению видеоигровой активности с учетом жанровой специфики и индивидуальных психологических особенностей игроков.

Агеев Н.Я. (2026)
Особенности эмоциональной сферы респондентов,
предпочитающих видеоигры различных жанров
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 86—100.

Ageev N.Ya. (2026)
Emotional characteristics of players with different
video game genre preferences
Psychological-Educational Studies, 18(2), 86—100.

Ключевые слова: киберпсихология, видеоигры, агрессивный контент, эмоциональная саморегуляция, эмпатия, агрессия, подростковый возраст, юношеский возраст

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу:
<https://ruspsydata.mgppu.ru/items/56b297e9-4a36-4e81-b2d8-e6d43596a9a0>.

Для цитирования: Агеев, Н.Я. (2026). Особенности эмоциональной сферы респондентов, предпочитающих видеоигры различных жанров. *Психолого-педагогические исследования*, 18(2), 86—100. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180206>

Emotional characteristics of players with different video game genre preferences

N.Ya. Ageev¹✉

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ nikitoageev@gmail.com

Abstract

Context and relevance. In contemporary psychological research, video games are considered a factor potentially associated with characteristics of the emotional domain. At the same time, differences in emotional characteristics among players with different video game genre preferences remain insufficiently studied. This article presents an empirical investigation of emotional domain characteristics in players who prefer different video game genres. **Objective.** To identify differences in the emotional domain among players who prefer different video game genres. **Hypothesis.** Preference for specific video game genres is associated with the expression of particular characteristics of the emotional domain. **Methods and materials.** The study involved 2653 respondents ($M = 18,6$, $SD = 3,2$, 60,1% female). Video game preferences were assessed using the Video Game Preferences Questionnaire (O.V. Rubtsova, T.A. Poskakalova). Empathy was measured with the Interpersonal Reactivity Index (M. Davis), adapted by T.D. Karyagina. Behavioral self-regulation style was assessed using the SSPM-2020 methodology (V.I. Morosanova). Aggression was measured with the Buss–Perry Aggression Questionnaire (A. Buss, M. Perry), adapted by S.N. Enikolopov. Emotional dysregulation was assessed using the Emotional Dysregulation Questionnaire (N.A. Polskaya, A.Yu. Razvalyaeva). **Results.** Preference for video game genres was found to be associated with differences in a number of emotional domain indicators. Stable differences between groups of players were identified, indicating heterogeneity of emotional characteristics depending on the preferred video game genre. **Conclusions.** The findings indicate the presence of statistical associations between video game genre preferences and characteristics of the emotional domain in players. The results underscore the relevance of a differentiated approach to the study of video game activity that takes into account genre specificity and individual psychological characteristics of players.

Агеев Н.Я. (2026)
Особенности эмоциональной сферы респондентов,
предпочитающих видеоигры различных жанров
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 86—100.

Ageev N.Ya. (2026)
Emotional characteristics of players with different
video game genre preferences
Psychological-Educational Studies, 18(2), 86—100.

Keywords: cyberpsychology, video games, aggressive content, emotional self-regulation, empathy, aggression, adolescence, young adulthood

Supplemental data. Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/items/56b297e9-4a36-4e81-b2d8-e6d43596a9a0>.

For citation: Ageev, N.Ya. (2026). Emotional characteristics of players with different video game genre preferences. *Psychological-Educational Studies*, 18(2), 86—100. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180206>

Введение

В последние десятилетия видеоигры рассматриваются не только как форма досуга, но и как предмет психологических, когнитивных и междисциплинарных исследований (Пономарева, 2022; Агеев, 2025). Современные видеоигры понимаются как интерактивные среды, включающие когнитивные, эмоциональные, мотивационные и социальные процессы. Данные об их влиянии на когнитивные функции остаются противоречивыми: описаны положительные эффекты для зрительно-пространственного мышления и сенсомоторной координации (Zioga et al., 2024), а также неоднозначное влияние на исполнительные функции, включая ингибиторный контроль (Medina-Rodriguez, 2025).

Отдельное направление исследований связано с агрессией. Наряду с данными об усилении агрессивных тенденций (Bushman, Anderson, 2021), описаны компенсаторные и регуляторные эффекты видеоигр (García, Ferguson, Wang, 2022; Devilly et al., 2023). При этом различия в позициях исследователей могут быть связаны не только с эмпирическими данными, но и с теоретическими установками и личным опытом: вера в патологическую зависимость от видеоигр положительно связана с враждебным отношением к детям и отрицательно — с собственным игровым опытом (Ferguson, Colwell, 2020).

Противоречивость результатов связана с методологическими ограничениями (Devilly et al., 2023) и рассмотрением видеоигр как однородного феномена без учета жанров, механик, нарративов и индивидуальных особенностей игроков (Сулов, 2025). Поэтому возрастает интерес к дифференцированному анализу видеоигр как пространства активного выбора, связанного с эмоциональной регуляцией, мотивацией и личностными особенностями игроков (Cahill, Cummings, Wertz, 2025). Однако жанровая классификация осложняется мультижанровостью современных игр, а исследований сравнительного влияния разных жанров на эмоциональную сферу пока недостаточно.

Существующие исследования остаются фрагментарными. Показано, что соревновательные онлайн-шутеры не повышают субъективный гнев и не связаны со временем игры (Johannes et al., 2022), хотя в других работах у игроков в шутеры выявлен более высокий стресс по сравнению с «песочницами» (Griffith, Sharpe, 2024). Для ролевых игр описано усиление негативных эмоций при высокой сложности задач, связь агрессии с нейротизмом и ее отрицательная связь с экстраверсией и открытостью (Сао, 2024). Принятие перспективы персонажа-жертвы может усиливать идентификацию и когнитивную эмпатию (Li, van Berlo, 2025); сходный потенциал показан для стратегий (Gerhardsen, 2022). Распознавание эмоций связано с предпочтением экшен-игр и головоломок и отрицательно связано со спортивными и стратегическими играми (Zioga et al., 2024).

Агеев Н.Я. (2026)
Особенности эмоциональной сферы респондентов,
предпочитающих видеоигры различных жанров
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 86—100.

Ageev N.Ya. (2026)
Emotional characteristics of players with different
video game genre preferences
Psychological-Educational Studies, 18(2), 86—100.

Эмоциональная сфера все чаще рассматривается как предиктор видеоигровой зависимости. Показано, что она связана с алекситимией, особенно с трудностями идентификации эмоций, а также с использованием дисфункциональных стратегий регуляции (Estevez, 2025). Кроме того, интенсивность негативных эмоций связана с уровнем зависимости и ее последствиями (Garcia-Gil et al., 2023).

В связи с отсутствием единой научной классификации жанров (Козин, Осипов, 2024; Агеев, 2025) в исследованиях часто используется индустриальная классификация. В настоящей работе применена именно она, поскольку обеспечивает однозначность интерпретации участниками, несмотря на ограниченность в отражении психологического содержания видеоигр.

В исследовании использовалась классификация видеоигр, включающая следующие жанры: шутеры, ролевые игры (RPG — Role-Playing Game), массовые многопользовательские онлайн-игры (ММО — Massively Multiplayer Online), многопользовательские онлайн-боевые арены (МОБА — Multiplayer Online Battle Arena), симуляторы, стратегии, платформеры, бродилки (adventure), гонки, карточные видеоигры, электронные версии настольных игр и казуальные игры («таймкиллеры»).

Жанры видеоигр различаются психологическим содержанием игровой активности. Шутеры предполагают быструю реакцию, пространственную ориентацию и взаимодействие с ситуациями прямого игрового противостояния. RPG характеризуются нарративностью, развитием персонажа и возможностью идентификации с ним. ММО и МОБА включают выраженный соревновательный и кооперативный компоненты, связанные с командным взаимодействием и устойчивой включенностью в игровое сообщество. Стратегии акцентируют планирование, прогнозирование и управление ресурсами. Симуляторы ориентированы на моделирование отдельных видов деятельности, платформеры предполагают моторную координацию и преодоление препятствий. Бродилки связаны с исследованием игрового пространства и решением задач. Казуальные игры предполагают кратковременную игровую активность с низким порогом входа. При этом элементы видеоигрового насилия могут присутствовать в разных жанрах, однако их роль неодинакова: в шутерах, а также в части RPG, ММО и МОБА они чаще выступают как одна из значимых игровых механик, связанных с противостоянием с виртуальными соперниками или другими игроками. Поэтому жанровые предпочтения могут рассматриваться как основание для выделения групп респондентов, различающихся по преобладающему типу игрового опыта.

Цель исследования — выявление различий в эмоциональной сфере у игроков, предпочитающих различные жанры видеоигр. Выбор подросткового и юношеского возраста обусловлен интенсивным развитием эмоциональной сферы и высокой вовлеченностью в видеоигры в эти периоды.

В частности, мы ставили своей задачей оценить различия в показателях эмпатии, стиля саморегуляции поведения, агрессии и эмоциональной дисрегуляции. Подобный подход позволяет оценить как факторы риска увлеченности видеоиграми (наличие агрессивных тенденций и эмоциональной дисрегуляции), так и буферные факторы агрессивного поведения (Агеев, 2025).

Нами была выдвинута следующая общая гипотеза: предпочтение определенных жанров видеоигр связано с выраженностью специфических характеристик эмоциональной сферы.

Для проверки данной гипотезы были сформулированы частные гипотезы:

1. Предпочтение видеоигр с элементами прямого насилия (шутеров) связано с более низкими показателями эмпатии.
2. Предпочтение видеоигр с выраженными соревновательными элементами (ММО и МОБА) связано с более высокими показателями агрессии.

Материалы и методы

В исследовании участвовали 2653 респондента в возрасте от 14 до 24 лет, из них 1595 женщин и 1058 мужчин ($M = 18,6$, $SD = 3,2$, 60,1% женщин). Исследование проводилось с помощью онлайн-платформы на добровольных условиях с соблюдением анонимности данных.

В исследовании применены следующие методики:

1. Опросник видеоигровых предпочтений (О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова, 2020). Опросник использовался для сбора данных о видеоигровой активности респондентов и включает вопросы о предпочитаемых жанрах, частоте игры и других характеристиках игрового опыта. Полный текст методики был предоставлен авторами и использован с их согласия. В настоящем исследовании для распределения участников по группам применялся один пункт: «Какой жанр видеоигр наиболее Вам интересен?». Респонденты выбирали один жанр из закрытого перечня, сформированного на основе используемой классификации, что обеспечивало однозначное отнесение к группе. Из-за малочисленности из анализа были исключены карточные видеоигры ($N = 27$), электронные версии настольных игр ($N = 32$) и гоночные видеоигры ($N = 37$). Итоговая выборка составила 2557 респондентов.

2. Многофакторный опросник эмпатии (М. Дэвис, 1980; адаптация Т.Д. Карягиной, 2013) представляет собой инструмент самоотчета, включающий 28 пунктов, объединенных в 4 шкалы: «Децентрация», «Сопереживание», «Эмпатическая забота» и «Эмпатический дистресс». В настоящем исследовании использовались шкалы «Децентрация» и «Сопереживание». Шкала «Децентрация» ($\alpha = 0,605$) отражает способность учитывать точку зрения и опыт другого человека. Шкала «Сопереживание» ($\alpha = 0,676$) характеризует склонность к воображаемому перенесению себя в чувства и переживания других, в том числе вымышленных персонажей (Карягина, Будаговская, Дубровская, 2013).

3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» (В.И. Моросанова, Н.Г. Кондратюк, 2020). Представляет собой инструмент самоотчета, направленный на диагностику индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции поведения. Опросник включает 28 пунктов и содержит следующие шкалы: «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Оценивание результатов», «Гибкость», «Настойчивость» и «Надежность», а также интегральный показатель общего уровня саморегуляции. В настоящем исследовании использовались шкалы «Моделирование» ($\alpha = 0,64$), «Оценивание результатов» ($\alpha = 0,7$), «Гибкость» ($\alpha = 0,67$) и «Надежность» ($\alpha = 0,72$). Шкала «Моделирование» отражает способность учитывать значимые условия достижения цели; шкала «Оценивание результатов» — способность соотносить полученные результаты с поставленными целями; шкала «Гибкость» — способность перестраивать регуляцию поведения при изменении условий; шкала «Надежность» — устойчивость саморегуляции в значимых и напряженных ситуациях (Моросанова, Кондратюк, 2020).

4. Опросник агрессии Басса—Перри (А. Басс, М. Перри, 1992; адаптация С.Н. Ениколопова, Н.П. Цибульского, 2007). Представляет собой инструмент самоотчета, направленный на оценку различных проявлений агрессии. Опросник включает 29 пунктов и содержит следующие шкалы: «Физическая агрессия», «Гнев» и «Враждебность». В настоящем исследовании использовались все шкалы, а также рассчитывался общий показатель агрессии. Шкала «Физическая агрессия» ($\alpha = 0,82$) отражает склонность к использованию физической силы; шкала «Гнев» ($\alpha = 0,85$) — эмоциональную составляющую агрессии, связанную с раздражением и возбуждением; шкала «Враждебность» ($\alpha = 0,83$) — когнитивный компонент агрессии, включающий недоверие и негативные установки по отношению к другим (Лобаскова и др., 2021).

5. Опросник эмоциональной дисрегуляции (Н.А. Польская, А.Ю. Разваляева, 2017). Представляет собой инструмент самоотчета, направленный на диагностику низкоадаптивных форм эмоциональной регуляции. Опросник включает 23 пункта и содержит следующие шкалы: «Руминации», «Избегание» и «Трудности ментализации». В настоящем исследовании использовались все шкалы. Шкала «Руминации» ($\alpha = 0,84$) отражает склонность к застреванию на негативных переживаниях; шкала «Избегание» ($\alpha = 0,82$) — тенденцию уклоняться от эмоционально значимых ситуаций и переживаний; шкала «Трудности ментализации» ($\alpha = 0,84$) — затруднения в понимании собственных и чужих эмоциональных состояний (Польская, Разваляева, 2017).

Полученные данные обрабатывались с помощью статистического пакета Jamovi V. 2.6.44. Были использованы критерий Шапиро-Уилка, однофакторный дисперсионный анализ Краскела-Уоллиса, пост-хок тест Двасс–Стил–Кричлоу–Флингер (DSCF).

Результаты

С помощью критерия Шапиро-Уилка была оценена нормальность распределения для каждой шкалы. Распределение показателей во всех шкалах отличалось от нормального ($p < 0,001$). В связи с наличием 10 групп и ненормальностью распределения данных нами был использован однофакторный дисперсионный анализ Краскела-Уоллиса. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Однофакторный дисперсионный анализ Краскела-Уоллиса в зависимости от жанровых предпочтений

One-way Kruskal–Wallis analysis of variance by genre preferences

Шкалы / Scales	X ²	P
Сопереживание / Empathy	22,63	0,007
Децентрация / Decentering	8,73	0,463
Моделирование / Modeling	23,64	0,005
Оценивание / Evaluation	9,53	0,39
Гибкость / Flexibility	46,2	< 0,001
Надежность / Reliability	29,13	< 0,001

Физическая агрессия / Physical Aggression	49,39	< 0,001
Гнев / Anger	43,13	< 0,001
Враждебность / Hostility	27,31	< 0,001
Общий балл агрессии / Total Aggression Score	29,24	< 0,001
Руминации / Rumination	39,19	< 0,001
Избегание / Avoidance	31,94	< 0,001
Трудности ментализации / Mentalization Difficulties	41,29	< 0,001

После выявления статистически значимых различий между группами с помощью однофакторного критерия Краскела–Уоллиса был проведен пост-хок анализ с использованием теста DSCF. Для интерпретации направленности различий использовались средние значения показателей. Анализ показал различия в исследуемых показателях у респондентов, предпочитающих различные жанры. Полученные результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Попарные различия показателей между группами респондентов с разными игровыми предпочтениями (пост-хок анализ DSCF)
Pairwise differences in indicators between groups of respondents with different gaming preferences (post hoc DSCF analysis)

Шкала / Scales			
Жанр 1 / Genre 1	Направление различий / Direction of difference	Жанр 2 / Genre 2	Разность средних (ΔM) уровень значимости (p) / Mean difference (ΔM) significance level (p)
«Сопереживание» / «Empathy»			
Шутеры / Shooters	<	Ролевые игры / RPG	ΔM = 1,1, p < 0,05
Шутеры / Shooters	<	ММО	ΔM = 1,26, p < 0,05
«Моделирование» / «Modeling»			
Шутеры / Shooters	>	Ролевые игры / RPG	ΔM = 0,81, p < 0,01
Шутеры / Shooters	>	ММО	ΔM = 0,81, p < 0,05
Шутеры / Shooters	>	Симуляторы / Simulators	ΔM = 1,04, p < 0,01
Шутеры / Shooters	>	Бродилки / Adventure	ΔM = 0,88, p < 0,05

«Гибкость» / «Flexibility»			
МОВА	↘	Ролевые игры / RPG	$\Delta M = 1,22, p < 0,01$
МОВА	↘	ММО	$\Delta M = 1,23, p < 0,05$
МОВА	↘	Симуляторы / Simulators	$\Delta M = 1,37, p < 0,01$
Шутеры / Shooters	↘	Ролевые игры / RPG	$\Delta M = 1,08, p < 0,001$
Шутеры / Shooters	↘	ММО	$\Delta M = 1,09, p < 0,01$
Шутеры / Shooters	↘	Симуляторы / Simulators	$\Delta M = 1,23, p < 0,01$
Шутеры / Shooters	↘	Платформеры / Platformers	$\Delta M = 1,39, p < 0,05$
«Надежность» / «Reliability»			
МОВА	↘	Ролевые игры / RPG	$\Delta M = 1,28, p < 0,05$
МОВА	↘	ММО	$\Delta M = 1,32, p < 0,05$
Шутеры / Shooters	↘	Ролевые игры / RPG	$\Delta M = 0,91, p < 0,05$
Шутеры / Shooters	↘	ММО	$\Delta M = 0,95, p < 0,05$
«Физическая агрессия» / «Physical Aggression»			
Шутеры / Shooters	↘	Ролевые игры / RPG	$\Delta M = 2,15, p < 0,001$
Шутеры / Shooters	↘	ММО	$\Delta M = 1,31, p < 0,05$
Шутеры / Shooters	↘	Платформеры / Platformers	$\Delta M = 2,17, p < 0,01$
Шутеры / Shooters	↘	Симуляторы / Simulators	$\Delta M = 1,78, p < 0,01$
Ролевые игры / RPG	↗	Стратегии / Strategy	$\Delta M = 1,98, p < 0,001$
«Гнев» / «Anger»			
МОВА	↗	Таймкиллеры	$\Delta M = 2,47, p < 0,05$
Шутеры / Shooters	↗	ММО	$\Delta M = 1,23, p < 0,05$
Шутеры / Shooters	↗	Симуляторы / Simulators	$\Delta M = 1,89, p < 0,001$
Шутеры / Shooters	↗	Таймкиллеры / Time-killers	$\Delta M = 2,95, p < 0,001$
Ролевые игры / RPG	↗	Симуляторы / Simulators	$\Delta M = 1,42, p < 0,01$
Ролевые игры / RPG	↗	Таймкиллеры / Time-killers	$\Delta M = 2,48, p < 0,01$

Симуляторы / Simulators	↘	Стратегии / Strategy	$\Delta M = 1,94, p < 0,01$
Таймкиллеры / Time-killers	↘	Стратегии / Strategy	$\Delta M = 3,00, p < 0,001$
«Враждебность» / «Hostility»			
Шутеры / Shooters	↘	ММО	$\Delta M = 1,80, p < 0,05$
Ролевые игры / RPG	↘	ММО	$\Delta M = 1,77, p < 0,001$
ММО	↘	Стратегии / Strategy	$\Delta M = 2,11, p < 0,05$
«Общий балл агрессии» / «Total Aggression Score»			
Ролевые игры / RPG	↘	ММО	$\Delta M = 3,37, p < 0,001$
Ролевые игры / RPG	↘	Таймкиллеры / Time-killers	$\Delta M = 4,95, p < 0,05$
«Руминации» / «Rumination»			
Шутеры / Shooters	↘	Ролевые игры / RPG	$\Delta M = 1,28, p < 0,01$
Шутеры / Shooters	↘	ММО	$\Delta M = 2,00, p < 0,001$
Шутеры / Shooters	↘	Бродилки / Adventure	$\Delta M = 2,10, p < 0,001$
«Избегание» / «Avoidance»			
Шутеры / Shooters	↘	Бродилки / Adventure	$\Delta M = 1,65, p < 0,01$
Ролевые игры / RPG	↘	Бродилки / Adventure	$\Delta M = 1,36, p < 0,01$
Бродилки / Adventure	↘	Стратегии / Strategy	$\Delta M = 1,53, p < 0,05$
«Трудности ментализации» / «Mentalization Difficulties»			
Шутеры / Shooters	↘	ММО	$\Delta M = 2,02, p < 0,001$
Шутеры / Shooters	↘	Бродилки / Adventure	$\Delta M = 2,22, p < 0,001$
Ролевые игры / RPG	↘	ММО	$\Delta M = 1,18, p < 0,05$
ММО	↘	Стратегии / Strategy	$\Delta M = 1,73, p < 0,05$
Бродилки / Adventure	↘	Стратегии / Strategy	$\Delta M = 1,93, p < 0,05$

В целом результаты показывают, что жанровые различия имеют неоднородный характер. По шкалам эмпатии более высокие показатели чаще фиксировались у игроков в МОВА и шутеры, однако по шкале «Сопереживание» игроки в шутеры демонстрировали более низкие значения по сравнению с респондентами, предпочитающими ролевые игры и ММО. По показателям агрессии более высокие значения физической агрессии были характерны для игроков в шутеры и стратегии, тогда как по шкале «Гнев» наиболее высокие показатели наблюдались у респондентов, предпочитающих таймкиллеры и симуляторы. По шкале

«Враждебность» и общему баллу агрессии более высокие значения чаще были связаны с предпочтением ММО и таймкиллеров. По шкалам эмоциональной дисрегуляции и трудностей ментализации более высокие показатели чаще демонстрировали игроки в ММО и бродилки, тогда как игроки в шутеры, напротив, чаще имели более низкие значения по этим шкалам.

Обсуждение результатов

Проведенный анализ показал, что предпочтение жанров видеоигр связано с выраженностью характеристик эмоциональной сферы, включая агрессию. При этом причинно-следственные связи не устанавливались: результаты не позволяют определить, влияет ли жанр на эмоциональную сферу или, напротив, ее особенности определяют выбор видеоигр.

Игроки, предпочитающие шутеры, по сравнению с игроками в ролевые игры, ММО, симуляторы и бродилки демонстрируют более низкие показатели «Сопереживания», «Руминаций», «Избегания» и «Трудностей ментализации», что может указывать на меньшую склонность к эмпатическому вовлечению и идентификации с персонажами. Частое взаимодействие с насильственным и соревновательным контентом может способствовать эмоциональной дистанции, а сам игровой процесс — выполнять функцию эмоциональной разрядки. Более высокие показатели «Физической агрессии», «Гибкости» и «Надежности» позволяют предположить, что при наличии агрессивных тенденций эти игроки сохраняют поведенческий контроль и способность к гибкому реагированию. Это частично согласуется с данными о связи насильственного игрового контента со снижением эмпатии и более выраженной агрессией (Bushman, Anderson, 2021), а также указывает на возможную компенсаторную роль саморегуляции при интенсивной игровой активности.

Игроки в МОВА по сравнению с предпочитающими ролевые игры, ММО и симуляторы демонстрируют более высокие показатели по шкалам «Гибкость» и «Надежность». Данный результат может отражать необходимость тактического реагирования, координации и командного взаимодействия, а также связанную с этим адаптивность и стрессоустойчивость.

Игроки, предпочитающие ММО, по сравнению с ролевыми играми, шутерами и стратегиями характеризуются более высокими значениями по шкалам «Сопереживание», «Гнев», «Враждебность», «Общий балл агрессии» и «Трудности ментализации». Полученные данные могут свидетельствовать о высокой эмоциональной вовлеченности и идентификации с персонажем, затрудняющих дифференциацию собственных и чужих эмоций. Это, в свою очередь, может снижать ментализацию и эмпатическое понимание, повышая вероятность фрустрации и агрессивных реакций во взаимодействии с другими игроками. Полученные данные о предпочтении жанров МОВА и ММО соотносятся с работами, рассматривающими многопользовательские игры как пространство интенсивного социального взаимодействия, сочетающего кооперацию и конкуренцию, что может усиливать эмоциональную вовлеченность и вариативность эмоциональных реакций (Kowert, Oldmeadow, 2015).

Игроки, предпочитающие ролевые игры, по сравнению с игроками в ММО и стратегии чаще демонстрировали более низкие показатели агрессии и эмоциональной дисрегуляции. Это позволяет предположить, что данный жанр привлекает лиц, склонных к более рефлексивному и эмоционально уравновешенному взаимодействию в игровом пространстве. При этом статистически значимых связей с показателями саморегуляции поведения выявлено не было. Результаты согласуются с данными о том, что игры с выраженным нарративом и

возможностью идентификации с персонажем могут способствовать эмпатии и эмоциональному вовлечению (Granic, Lobel, Engels, 2014). Однако отсутствие связи с саморегуляцией показывает, что такая вовлеченность может быть связана скорее с переживанием и интерпретацией игрового опыта, чем с развитием регуляторных процессов.

Игроки, предпочитающие бродилки, по сравнению с игроками в шутеры, ролевые игры и стратегии демонстрируют более высокие показатели «Руминаций», «Избегания» и «Трудностей ментализации». Это может отражать использование таких игр для эмоциональной саморегуляции и снижения напряжения за счет погружения в безопасное игровое пространство, ориентированное скорее на исследование и рефлекссию, чем на высокую когнитивную или соревновательную нагрузку.

Игроки, предпочитающие симуляторы и казуальные игры, по сравнению с выбирающими шутеры и стратегии характеризуются более высокими показателями по шкале «Гнев», что может быть связано с рутинностью игровых задач и возникающей фрустрацией при нарушении привычного хода действий. Игроки, выбирающие стратегии, напротив, демонстрируют более низкие показатели по шкалам агрессии, что согласуется с требованиями к планированию, аналитичности и контролю импульсов.

Полученные результаты в целом согласуются с современными представлениями о видеоиграх как неоднородной форме активности, влияние которой определяется не столько фактом игрового опыта, сколько его содержанием и структурой. В то же время выявленные различия дополняют существующие данные, уточняя связь между жанровыми предпочтениями и показателями эмоциональной сферы, в частности в контексте саморегуляции и эмоциональной дисрегуляции, которые остаются недостаточно изученными в предыдущих исследованиях.

Заключение

Выдвинутые в исследовании гипотезы получили частичное подтверждение. Полученные результаты указывают на то, что предпочтение определенных жанров видеоигр действительно связано с выраженностью специфических характеристик эмоциональной сферы. Однако в исследовании не устанавливается причинно-следственная связь. В связи с этим перспективным направлением дальнейших исследований представляется анализ возможного влияния видеоигр на эмоциональные характеристики с использованием длительных экспериментальных процедур.

Полученные данные подтверждают необходимость дифференцированного подхода к изучению видеоигровой активности: видеоигры не представляют собой однородный феномен, а различаются по своему психологическому содержанию и связанным с ним поведенческим и эмоциональным проявлениям. Учет жанровой специфики позволяет более точно анализировать связь видеоигрового опыта с характеристиками эмоциональной сферы.

Практическое значение исследования заключается в возможности использования полученных результатов при разработке программ психопрофилактики и психопросвещения, направленных на формирование осознанного отношения к видеоигровой активности, а также при консультировании подростков и молодых людей с различными особенностями эмоциональной регуляции.

Агеев Н.Я. (2026)
Особенности эмоциональной сферы респондентов,
предпочитающих видеоигры различных жанров
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 86—100.

Ageev N.Ya. (2026)
Emotional characteristics of players with different
video game genre preferences
Psychological-Educational Studies, 18(2), 86—100.

Ограничения. Ограничениями исследования выступило количество респондентов, предпочитающих жанры «карточные видеоигры», «электронные версии настольных игр» и «гонки». Также в исследовании представлено ограниченное количество показателей эмоциональной сферы. Представляется целесообразным в дальнейшем расширить количество исследуемых характеристик.

Limitations. The limitations of the study include the relatively small number of respondents who preferred the genres of card video games, digital versions of board games, and racing games. In addition, the study examined a limited set of emotional domain indicators. Future research would benefit from expanding the range of emotional characteristics assessed.

Список источников / References

1. Агеев, Н.Я. (2025). Влияние видеоигр на развитие эмоциональной сферы в подростковом и юношеском возрасте: обзор зарубежных исследований. *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*, 4, 141–160. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2025-4-141-160>
Ageev, N.Ya. (2025). The Impact of Video Games on the Development of Emotional Sphere in Adolescence and Young Adult. Review of Foreign Studies. *RSUH/RGGU Bulletin. «Psychology. Pedagogics. Education» Series*, 4, 141–160. (In Russ.). <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2025-4-141-160>
2. Карягина, Т.Д., Будаговская, Н.А., Дубровская, С.В. (2013). Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса. *Консультативная психология и психотерапия*, 21(1), 202–227. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2013_n1/65006 (дата обращения: 07.04.2026).
Karyagina, T.D., Budagovskaya, N.A., Dubrovskaya, S.V. (2013). Adaptation of the Interpersonal Reactivity Index by M. Davis. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 21(1), 202–227. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2013_n1/65006 (viewed: 07.04.2026).
3. Козин, В.В., Осипов, М.Е. (2024). Агрессивность и конфликтность как личностные черты геймеров. *Вестник РГГУ. Серия Психология. Педагогика. Образование*, 2, 102–116. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2024-2-102-116>
Kozin, V.V., Osipov, M.E. (2024). Aggressiveness and conflict as personality traits of gamers. *RSUH/RGGU Bulletin. «Psychology. Pedagogics. Education» Series*, 2, 102–116. (In Russ.). <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2024-2-102-116>
4. Лобаскова, М.М., Адамович, Т.В., Исмагуллина, В.И., Маракшина, Ю.А., Малых, С.Б. (2021). Психометрический анализ опросника агрессивности Басса—Перри. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 14(4), 28–38. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2021-4-28-38>
Lobaskova, M.M., Adamovich, T.V., Ismatullina, V.I., Marakshina, Yu.A., Malykh, S.B. (2021). Psychometric analysis of the Buss–Perry Aggression Questionnaire. *Theoretical and Experimental Psychology*, 14(4), 28–38. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2021-4-28-38>
5. Моросанова, В.И., Кондратюк, Н.Г. (2020). Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020». *Вопросы психологии*, 66(4), 155–167.

Агеев Н.Я. (2026)
Особенности эмоциональной сферы респондентов,
предпочитающих видеоигры различных жанров
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 86—100.

Ageev N.Ya. (2026)
Emotional characteristics of players with different
video game genre preferences
Psychological-Educational Studies, 18(2), 86—100.

- Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G. (2020). V.I. Morosanova's «Self-regulation profile questionnaire — SRPQM 2020». *Questions of Psychology*, 66(4), 155–167.
6. Польская, Н.А., Разваляева, А.Ю. (2017). Разработка опросника эмоциональной дисрегуляции. *Консультативная психология и психотерапия*, 25(4), 71–93. <https://doi.org/10.17759/cpp.2017250406>
Polskaya, N.A., Razvalyayeva, A.Yu. (2017). Development of the emotional dysregulation questionnaire. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 25(4), 71–93. <https://doi.org/10.17759/cpp.2017250406>
 7. Суслов, Е.М. (2025). Проблема психологических классификаций видеоигр. *Мир науки. Педагогика и психология*, 13(4). ISSN 2658-6282. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/27PSMN425.pdf> (дата обращения: 01.02.2026).
Suslov, E.M. (2025). The Problem of Psychological Taxonomy of Video Games. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 13(4). (In Russ.). ISSN 2658-6282. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/27PSMN425.pdf> (viewed: 01.02.2026).
 8. Bushman, B.J., Anderson, C.A. (2021). Solving the Puzzle of Null Violent Media Effects. *Psychology of Popular Media*. 12(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/ppm0000361>
 9. Cahill, T.J., Cummings, J.J., Wertz, E. (2025) Motivations for the use of games in coping and emotional regulation. *Frontiers in Communication*, article 10:1585586. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1585586>
 10. Cao, Y. (2024). Exploring the Emotional-Behavioral Relationship in Action Role-Playing Games: Diverse Player Responses to Varying Difficulty Challenges. In: Stephanidis, C., Antona, M., Ntoa, S., Salvendy, G. (eds.), *HCI International 2024 Posters. HCII 2024. Communications in Computer and Information Science*, 2114. https://doi.org/10.1007/978-3-031-61932-8_29
 11. Devilly, G.J., Drummond, A., Sauer, J.D., Copenhaver, A., Kneer, J., Ferguson, C.J. (2023). Directional is the new null? A comment on Bushman and Anderson (2021). *Psychology of Popular Media*, 12(3), 364—372. <https://doi.org/10.1037/ppm0000447>
 12. Estevez, A., Aonso-Diego, G., Fernandez-García, L., Macia, L. (2025). Problematic Gaming among Adolescents and Youth: The Role of Alexithymia, Emotion Regulation, and Attachment Based on Sex. *Clinical and Health*, 36(1), 47–55. <https://doi.org/10.5093/clh2025a6>
 13. Garcia-Gil, M., Revuelta-Dominguez, F., Pedrera-Rodriguez, M., Guerra-Antequera, J. (2023). Exploring Video Game Engagement, Social–Emotional Development, and Adolescent Well-Being for Sustainable Health and Quality Education. *Sustainability*, 16(1), article 99. <https://doi.org/10.3390/su16010099>
 14. Garcia, S., Ferguson, C., Wang, J. (2022). Prosocial Video Game Content, Empathy and Cognitive Ability in a Large Sample of Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(1), 62—73. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01512-1>
 15. Granic, I., Lobel, A., Engels, R.C.M.E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
 16. Gerhardsen, A. (2022). The Potential for Empathy Learning through Video Games [Master's thesis]. *UiT The Arctic University of Norway*, Munin. URL: <https://hdl.handle.net/10037/26066> (viewed: 05.02.2026).
 17. Griffith, O., Sharpe, B. (2024). Investigating Psychological Disparities Across Gamers: A Genre-Based Study. *Journal of Electronic Gaming and Esports*, 2(1), article jege.2023-0040. <https://doi.org/10.1123/jege.2023-0040>

Агеев Н.Я. (2026)
Особенности эмоциональной сферы респондентов,
предпочитающих видеоигры различных жанров
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 86—100.

Ageev N.Ya. (2026)
Emotional characteristics of players with different
video game genre preferences
Psychological-Educational Studies, 18(2), 86—100.

18. Hilgard, J., Engelhardt, C., Bartholow, B. (2013). Individual differences in motives, preferences, and pathology in video games: The gaming attitudes, motives, and experiences scales (GAMES). *Frontiers in Psychology*, 4, article 608. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00608>
19. Johannes, N., Vuorre, M., Magnusson, K., Przybylski, A.K. (2022). Time Spent Playing Two Online Shooters Has No Measurable Effect on Aggressive Affect. *Collabra: Psychology*, 8(1), article 34606. <https://doi.org/10.1525/collabra.34606>
20. Kowert, R., Oldmeadow, J.A. (2015). Playing for social comfort: Online video game play as a social accommodator for the insecurely attached. *Computers in Human Behavior*, 53, 571–576. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.004>
21. Medina-Rodriguez, J.C. (2025). The Dual Influence of Video Games on Adolescents Executive Functions. *Cureus*, 17(1), article e76830. <https://doi.org/10.7759/cureus.76830>
22. Li, S.J., van Berlo, Z.M.C. (2025). Video games for good: Active perspective-taking fosters empathy and reduces implicit bias toward gendered violence victims. *Entertainment Computing*, 53, article 100928. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2025.100928>
23. Zioga, T., Ferentinos, A., Konsolaki, E., Nega, C., Kourtesis, P. (2024). Video Game Skills across Diverse Genres and Cognitive Functioning in Early Adulthood: Verbal and Visuospatial Short-Term and Working Memory, Hand–Eye Coordination, and Empathy. *Behavioral Sciences*, 14(10), article 874. <https://doi.org/10.3390/bs14100874>

Информация об авторах

Никита Ярославович Агеев, младший научный сотрудник Лаборатории комплексной психофизиологии Центра профориентации и довузовского образования ProPsy, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: nikitoageev@gmail.com

Information about the authors

Nikita Ya. Ageev, Junior Researcher at the Laboratory of Complex Psychophysiology, Center for Career Guidance and Pre-University Education “ProPsy”, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: nikitoageev@gmail.com

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Декларация об этике

Участие в исследовании носило добровольный и анонимный характер.

Ethics statement

Participation in the study was voluntary and anonymous.

Агеев Н.Я. (2026)
Особенности эмоциональной сферы респондентов,
предпочитающих видеоигры различных жанров
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 86—100.

Ageev N.Ya. (2026)
Emotional characteristics of players with different
video game genre preferences
Psychological-Educational Studies, 18(2), 86—100.

Поступила в редакцию 26.02.2026
Поступила после рецензирования 18.05.2026
Принята к публикации 15.06.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2026.02.26
Revised 2026.05.18
Accepted 2026.06.15
Published 2026.06.30

Научная статья | Original paper

Академическое мошенничество у студентов колледжей: роль моральной идентичности и родительского стиля воспитания

О.А. Сычев^{1,2}✉, Д.Д. Черепанов¹

¹ Бийский филиал Алтайского государственного педагогического университета, Бийск, Российская Федерация

² Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

✉ osn1@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Академическое мошенничество, будучи широко распространенным явлением, негативно сказывается на эффективности работы образовательных учреждений. На основе теории самодетерминации рассматриваются психологические факторы академического мошенничества, включая моральную идентичность, академическую мотивацию и стиль родительского воспитания. **Цель.** Выявить связи родительского воспитания и моральной идентичности с академическим мошенничеством у учащихся колледжей при контроле их академической мотивации. **Гипотеза.** Проверялись три гипотезы: 1. Академическое мошенничество связано с моральной идентичностью у учащейся молодежи, причем связь с показателями моральной идентичности по опроснику моральной идентичности (MIQ) теснее, чем с показателями по шкале моральной идентичности (MIS). 2. Связь академического мошенничества с моральной идентичностью сохраняется при контроле автономной академической мотивации. 3. Моральная идентичность, наряду с академической мотивацией, опосредует связь родительской поддержки автономии и контроля с академическим мошенничеством. **Методы и материалы.** Участники: 287 учащихся колледжей в возрасте 15–25 лет ($M = 16,75$, $SD = 1,42$; 75% девушек). Методики: шкала учебного обмана, шкала академической мотивации школьников, опросник (MIQ) и шкала моральной идентичности (MIS), опросник воспринимаемой поддержки автономии и контроля родителями (ПАКР). **Результаты.** Гипотезы полностью подтвердились: установлено, что родительская поддержка и контроль связаны с академическим мошенничеством опосредованно как через моральную идентичность (по методике MIQ), так и мотивацию. **Выводы.** Показано, что академическое мошенничество сочетается со слабой моральной идентичностью и неблагоприятным (не поддерживающим автономию, контролирующим) стилем воспитания. Просвещение родителей в области поддерживающего автономию стиля воспитания может помочь в формировании моральной идентичности молодежи и профилактике ее асоциального поведения в будущем.

Сычев О.А., Черепанов Д.Д. (2026)
Академическое мошенничество у студентов колледжей:
роль моральной идентичности и родительского стиля
воспитания
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 101–116.

Sychev O.A., Cherepanov D.D. (2026)
Academic cheating among college students: the role
of moral identity and parental parenting style
Psychological-Educational Studies, 18(2), 101–116.

Ключевые слова: академическое мошенничество, моральная идентичность, автономная мотивация, контролируемая мотивация, родительская поддержка автономии, родительский контроль

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по запросу по адресу osn1@mail.ru.

Для цитирования: Сычев, О.А., Черепанов, Д.Д. (2026). Академическое мошенничество у студентов колледжей: роль моральной идентичности и родительского стиля воспитания. *Психолого-педагогические исследования*, 18(2), 101–116. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180207>

Academic cheating among college students: the role of moral identity and perceived parenting style

O.A. Sychev^{1,2}✉, D.D. Cherepanov^{1,2}

¹ Biysk Branch of Altai State Pedagogical University, Biysk, Russian Federation

² Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

✉ osn1@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Academic cheating, being a widespread phenomenon, negatively impacts the effectiveness of educational institutions. Based on self-determination theory, the study examines psychological factors of academic cheating, including moral identity, academic motivation, and parenting style. **Objective.** To identify the relationships of moral identity and parenting style with academic cheating among college students while controlling for their academic motivation. **Hypothesis.** Three hypotheses were tested: 1. Academic dishonesty is associated with moral identity in youth, with a stronger relationship observed with scores from the Moral Identity Questionnaire (MIQ) than with scores from the Moral Identity Scale (MIS). 2. The relationship between academic dishonesty and moral identity persists when controlling for autonomous academic motivation. 3. Moral identity, along with academic motivation, mediates the relationship between parental autonomy support/control and academic dishonesty. **Methods and materials.** Participants: 287 college students aged 15–25 years ($M = 16,75$, $SD = 1,42$; 75% female). Measures: Academic Cheating Scale, Academic Motivation Scale for School and College Students, Moral Identity Questionnaire (MIQ), Moral Identity Scale (MIS), Perceived Parental Autonomy Support Scale (PPASS). **Results.** The hypotheses were fully confirmed. It was found that parental support and control are indirectly related to academic dishonesty, both through moral identity (measured by MIQ) and through academic motivation. **Conclusions.** The study shows that academic dishonesty is associated with weak moral identity and a non-optimal (non-autonomy-supportive, controlling) parenting style. Educating parents about an autonomy-supportive parenting style may help foster youth's moral identity and prevent future antisocial behavior.

Сычев О.А., Черепанов Д.Д. (2026)
Академическое мошенничество у студентов колледжей:
роль моральной идентичности и родительского стиля
воспитания
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 101–116.

Sychev O.A., Cherepanov D.D. (2026)
Academic cheating among college students: the role
of moral identity and parental parenting style
Psychological-Educational Studies, 18(2), 101–116.

Keywords: academic cheating, moral identity, autonomous motivation, controlled motivation, parental autonomy support, parental control

Supplemental data. Datasets are available on request at osn1@mail.ru

For citation: Sychev, O.A., Cherepanov, D.D. (2026). Academic cheating among college students: the role of moral identity and parental parenting style. *Psychological-Educational Studies*, 18(2), 101–116. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180207>

Введение

Академическое мошенничество, под которым понимается нечестное поведение учащихся, включающее списывание и плагиат (Шмелева, Семенова, 2019), представляет собой серьезную практическую проблему. Нечестное поведение учащихся затрудняет объективный контроль и оценку учебных достижений и в итоге негативно сказывается на эффективности. В последние годы к традиционному списыванию прибавилось использование искусственного интеллекта для выполнения заданий, что сделало обман более доступным, а его выявление затруднительным, что обострило проблему нечестности в академической среде. Этим объясняется научный интерес к проблеме причин и профилактики академического мошенничества.

Для анализа причин академического мошенничества обратимся к теоретическим подходам, объясняющим его факторы. Среди подходов к этой проблеме видное место занимают мотивационные теории, связывающие его с преобладанием внешней, контролируемой мотивации и ориентацией на демонстрацию успеха при слабости автономных мотивов (Дремова, 2020). В основанном на теории девиантного поведения подходе среди факторов академического мошенничества рассматривают слабый самоконтроль и позитивные установки по отношению к обману (Дремова, 2020). В разных подходах отмечают также существенное значение характеристик образовательной среды, таких как наличие возможностей для обмана, его распространенность в группе, вероятность его выявления и строгость наказаний (Дремова, 2020; Шмелева, Семенова, 2019). Не отрицая значения средовых факторов, можно указать на вероятную важность личностных факторов, необходимых для регуляции поведения в соответствии с моральными нормами, что рассматривалось, например, в теории запланированного поведения (Beck, Ajzen, 1991). К числу таких личностных факторов относится моральная идентичность: ее значение для регуляции поведения подтверждается результатами метаанализа (Hertz, Krettenauer, 2016).

Моральная идентичность характеризует, насколько важной частью «Я» является стремление быть нравственным, соблюдать моральные нормы (Blasi, 1984). В рамках наиболее известного подхода к пониманию и оценке моральной идентичности она рассматривается как система представлений о себе, организованных вокруг моральных черт и ценностей (Aquino, Reed, 2002). Значение моральной идентичности для регуляции поведения связано с тем, что в ней отражается субъективная важность поддержания своего нравственного облика, способная приобретать реальную побуждающую силу и выступать в качестве мотива. Моральная идентичность объясняет нравственные поступки тем, что человек стремится поддерживать свою идентичность, оставаться верным себе и своему идеалу. Подобную мотивацию, основанную на идентификации с ценностями, их глубокой интеграции и превращении в часть идентичности в рамках одного из самых авторитетных современных подходов в психологии

Сычев О.А., Черепанов Д.Д. (2026)
Академическое мошенничество у студентов колледжей:
роль моральной идентичности и родительского стиля
воспитания
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 101–116.

Sychev O.A., Cherepanov D.D. (2026)
Academic cheating among college students: the role
of moral identity and parental parenting style
Psychological-Educational Studies, 18(2), 101–116.

мотивации — теории самодетерминации, называют самодетерминированной или автономной (Curren, Ryan, 2020). Каррен и Райан, рассматривая в логике этой теории необходимые для становления подобной мотивации условия выдвигают важный для практики тезис, в соответствии с которым «...воспитание, уважающее автономию в своих методах и содержании, способствует развитию моральной самодетерминации»¹ (Curren, Ryan, 2020, с. 15). Таким образом, способствующее развитию автономной мотивации морального поведения и моральной идентичности воспитание характеризуется поддержкой автономии.

Такое поддерживающее автономию воспитание неоднократно выступало предметом исследований, прежде всего, на примере стилей родительского воспитания (Bureau, Mageau, 2014; Yu et al., 2023). Тем не менее эмпирические данные о последствиях стиля родительского воспитания для моральной идентичности и академического мошенничества пока немногочисленны. В основанном на теории самодетерминации исследовании китайских старшеклассников и их родителей было показано, что поддержка автономии родителями связана с удовлетворенностью потребности в автономии у учащихся, которая, в свою очередь, сочетается с негативным отношением к академической нечестности (Yu et al., 2023). Также было установлено, что родительская поддержка автономии и родительский контроль показывают ожидаемые противоположные эффекты на идентификацию с ценностью честности у подростков (Bureau, Mageau, 2014). Идентификация с ценностью честности здесь включала автономное решение быть честным, что выступало в качестве важнейшего предиктора честности подростков в реальном поведении по оценке родителей.

Факты, поддерживающие предположение о значении стиля воспитания для моральной идентичности, были получены также в исследованиях, основанных на иных подходах, не связанных с теорией самодетерминации. Так, на объемной выборке китайских студентов была обнаружена существенная связь эмоционально-теплого родительского стиля воспитания с моральной идентичностью ($r = 0,30$; $p < 0,01$; $N = 1796$) при наличии слабой обратной связи с отвергающим стилем воспитания ($r = -0,11$; $p < 0,01$) (Zhang et al., 2021). На выборке пакистанских подростков было показано, что моральная идентичность выступает в качестве медиатора связи стиля родительского воспитания с просоциальным поведением (Fatima, Dawood, Munir, 2022). При этом выяснилось, что авторитетный стиль воспитания связан с моральной идентичностью прямо, а попустительский — обратно.

Важно учитывать, что поддерживающее автономию воспитание имеет различные позитивные последствия, к числу которых относится автономная академическая мотивация, которая сочетается с меньшей склонностью к списыванию (Gordeeva, Nechaeva, Sychev, 2025). В этой связи важным является вопрос о том, существует ли независимый от мотивации эффект моральной идентичности на академическое мошенничество.

Рассматривая моральную идентичность как вероятное опосредствующее звено в отношениях между родительским воспитанием и академическим мошенничеством, необходимо учитывать наличие разных подходов к ее структуре и оценке. Наиболее известным является подход К. Акино и А. Рида, в соответствии с которым два основных параметра моральной идентичности включают интернализацию и символизацию (Aquino, Reed, 2002). Интернализация характеризует идентичность с «внутренней», личностной стороны: она отражает, насколько глубоко нравственные черты интегрированы и важны для

¹ В оригинале: “...education that is autonomy-respecting in its methods and content fosters moral self-determination”.

Сычев О.А., Черепанов Д.Д. (2026)
Академическое мошенничество у студентов колледжей:
роль моральной идентичности и родительского стиля
воспитания
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 101–116.

Sychev O.A., Cherepanov D.D. (2026)
Academic cheating among college students: the role
of moral identity and parental parenting style
Psychological-Educational Studies, 18(2), 101–116.

самооценки человека. Символизация является «внешней», поведенческой характеристикой, отражающей, насколько склонен человек демонстрировать окружающим свои моральные качества и убеждения через действия, слова и внешние атрибуты. Соответствующие две шкалы включает разработанная на основе этого подхода шкала моральной идентичности (MIS) К. Акино и А. Рида (Aquino, Reed, 2002), ставшая наиболее популярным инструментом ее оценки и недавно адаптированная в нашей стране (Ениколопов и др., 2023).

В рамках другого подхода моральная идентичность понимается сходным образом и включает также два аспекта: один характеризует субъективную важность моральных ценностей, степень идентификации с ними (Моральное Я), а другой — стремление вести себя в соответствии с моральными ценностями, воплощать их в своих поступках (Моральная целостность) (Black, Reynolds, 2016). На основе этого подхода был разработан опросник моральной идентичности MIQ (Black, Reynolds, 2016), также недавно адаптированный в нашей стране (Сычев, Протасова, 2023). Хотя два указанных подхода к пониманию моральной идентичности довольно близки, методики MIS и MIQ существенно различаются. В методике MIS респонденты оценивают список нравственных качеств с точки зрения их важности и желая их демонстрировать окружающим, что лучше соответствует теоретическому пониманию, одновременно несколько усложняя процедуру опроса, в то время как MIQ представляет собой традиционный опросник, где надо оценить степень согласия с различными высказываниями.

Результаты метаанализа роли моральной идентичности в просоциальном поведении подтверждают наличие умеренной связи между ними, однако сила связи оказалась не выше, чем с другими важными факторами такого поведения (Hertz, Krettenauer, 2016). Основная часть исследований, рассмотренных в этом метаанализе, была выполнена с использованием методики MIS Акино и Рида, что позволяет сделать предположение о ее умеренной валидности, затрудняющей оценку реальной силы связи между моральной идентичностью и соответствующим поведением. В пользу такого предположения свидетельствуют результаты анализа связи про- и асоциального поведения (по данным самоотчета) с показателями моральной идентичности, полученными с помощью разных методик (Tissot et al., 2023). В этом исследовании более современная методика MIQ оказалась теснее связана с поведением, причем просоциальное поведение лучше предсказывалось шкалой Моральное Я, в то время как асоциальное — шкалой Моральная целостность. Также между шкалами MIS и MIQ, несмотря на сходство теоретических подходов, были обнаружены лишь умеренные корреляции, что поднимает вопрос о том, измеряют ли эти методики один и тот же конструкт. Таким образом, актуальной методической проблемой исследования моральной идентичности представляется вопрос о том, какова конкурентная валидность методик MIS и MIQ по отношению к соответствующему поведению, в том числе академическому мошенничеству.

На основе проведенного обзора были сформулированы следующие гипотезы:

1. Академическое мошенничество связано с моральной идентичностью у учащейся молодежи, причем связь с показателями моральной идентичности по методике MIQ Дж. Блэк и У. Рейнольдс теснее, чем с показателями по методике MIS К. Акино и А. Рида.
2. Связь академического мошенничества с моральной идентичностью сохраняется при контроле автономной академической мотивации.

Сычев О.А., Черепанов Д.Д. (2026)
Академическое мошенничество у студентов колледжей:
роль моральной идентичности и родительского стиля
воспитания
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 101–116.

Sychev O.A., Cherepanov D.D. (2026)
Academic cheating among college students: the role
of moral identity and parental parenting style
Psychological-Educational Studies, 18(2), 101–116.

3. Моральная идентичность, наряду с академической мотивацией, опосредует связь родительской поддержки автономии и контроля с академическим мошенничеством.

Материалы и методы

Выборку составили 287 учащихся колледжей г. Бийска, обучающихся по экономическим и техническим специальностям, в возрасте 15–25 лет ($M = 16,75$, $SD = 1,42$; 75% девушек). Опрос проводился онлайн, участие было добровольным, вознаграждений и обратной связи не предоставлялось.

Для оценки моральной идентичности использовался *Опросник моральной идентичности*, разработанный О.А. Сычевым и И.Н. Протасовой (Сычев, Протасова, 2023) на основе аналогичного англоязычного опросника (MIQ) Дж. Блэк и У. Рейнольдс. Он включает 16 утверждений, степень согласия с каждым из них необходимо оценить по шестибальной шкале. Опросник состоит из двух субшкал: Морального Я и Моральной целостности, при этом первая шкала состоит из прямых утверждений, а вторая – из обратных. Общий показатель моральной идентичности вычисляется как средняя оценка по всем утверждениям. Показатели внутренней согласованности (α Кронбаха) для этой и других методик приведены в табл. 1.

Для оценки моральной идентичности на основе подхода К. Акуино и А. Рида использовалась русскоязычная версия методики MIS (Ениколопов и др., 2023). В инструкции к ней предлагается представить человека, который обладает 9 указанными положительными нравственными качествами, и оценить по семибальной шкале степень согласия с 10 пунктами, образующими две шкалы: «Интернализация» и «Символизация». С помощью первой шкалы оценивается, насколько эти качества важны для респондента. Оценки по второй шкале характеризуют, насколько эти качества проявляются в реальном поведении.

Для оценки склонности к академическому мошенничеству использовалась *Шкала учебного обмана В.В. Гижичко* (Гижичкий, 2014) из пяти утверждений, оценивающих склонность к списыванию и обману в учебе по четырехбалльной шкале. С учетом новых возможностей учебного обмана эта шкала была дополнена утверждением: «Нередко я просто списываю домашние задания, используя интернет и нейросети».

Для оценки учебной мотивации использовался опросник *Шкалы академической мотивации школьников и учащихся колледжей (ШАМ-Ш)* (Гордеева и др., 2017). Он предназначен для оценки трех типов автономной мотивации (познавательной, достижения и саморазвития), четырех типов контролируемой (мотивации самоуважения, интроецированной, уважения родителей и экстернальной) и амотивации.

Для оценки стилей родительского воспитания использовалась русскоязычная версия опросника воспринимаемой Поддержки Автономии и Контроля Родителями (ПАКР) (Gordeeva, Nechaeva, Sychev, 2026; Mageau et al., 2015). Методика включает два блока шкал. В первый блок — поддержки автономии — входят шкалы: «Предоставление выбора в определенных границах» (краткое название: Выбор), «Объяснение причин, лежащих в основе требований, правил и ограничений» (Причины), «Осознание, принятие, признание чувств ребенка» (Принятие). Второй блок — контроля — включает шкалы: «Угрозы ребенку наказанием» (Наказание), «Вызывание чувства вины» (Вина), «Поощрение результативных целей» (Результативность). Каждая из шкал состоит из четырех прямых утверждений,

Сычев О.А., Черепанов Д.Д. (2026)
Академическое мошенничество у студентов колледжей:
роль моральной идентичности и родительского стиля
воспитания
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 101–116.

Sychev O.A., Cherepanov D.D. (2026)
Academic cheating among college students: the role
of moral identity and parental parenting style
Psychological-Educational Studies, 18(2), 101–116.

согласие с каждым нужно оценить по шкале от 1 до 7. В данном исследовании использовались только общие показатели по блокам без учета первичных шкал.

Методы анализа данных. Анализ данных проводился с использованием описательной статистики, корреляционного анализа, критерия Вильямса для сравнения корреляций (Williams, 1959), структурного моделирования. Вычисления проводились в среде статистического анализа R, структурное моделирование — в программе Mplus 8 с использованием метода максимального правдоподобия и робастной статистики $YB\chi^2$ (MLR). В качестве приемлемых (хороших) показателей соответствия модели данным рассматривались следующие (Mueller, Hancock, 2018): CFI > 0,90 (0,95), RMSEA < 0,08 (0,06), SRMR < 0,08 (0,06).

Результаты

Результаты корреляционного анализа (табл. 1) показывают, что все показатели моральной идентичности, за исключением шкалы символизации MIS, обратно связаны с академическим мошенничеством. При этом между шкалами методик MIQ и MIS обнаружилось лишь слабые и умеренные связи (от 0,08 до 0,48). Родительская поддержка автономии и контроль показали ожидаемые статистически значимые связи как с академическим мошенничеством, так и с показателями моральной идентичности. Сравнение корреляций шкалы учебного обмана с общим показателем по методикам MIQ (–0,38) и MIS (–0,16) подтвердило предположение о различии в их величине: $t(284) = 3,67$; $p \leq 0,001$.

Таблица 1 / Table 1

Связь между показателями академического мошенничества, моральной идентичности и родительских стилей воспитания (N = 287)
Relationships between academic cheating, moral identity, and parenting styles (N = 287)

Методики и шкалы / Questionnaires and scales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Шкала учебного обмана / 1. Academic Cheating Scale	1											
2. MIQ, моральное Я / 2. MIQ, Moral Self	-0,20**	1										
3. MIQ, моральная целостность / 3. MIQ, Moral Integrity	-0,37**	0,32**	1									
4. MIQ, общий показатель / 4. MIQ, Total	-0,38**	0,63**	0,94**	1								
5. MIS, интернализация / 5. MIS, Internalization	-0,14*	0,48**	0,44**	0,54**	1							
6. MIS, символизация / 6. MIS, Symbolization	-0,11	0,28**	0,08	0,17**	0,33**	1						
7. MIS, общий показатель / 7. MIS, Total	-0,16**	0,45**	0,30**	0,41**	0,78**	0,85**	1					
8. ШАМ-III, автономная мотивация /	-0,35**	0,39**	0,16**	0,27**	0,22**	0,42**	0,40**	1				

Сычев О.А., Черепанов Д.Д. (2026)
 Академическое мошенничество у студентов колледжей:
 роль моральной идентичности и родительского стиля
 воспитания
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 101–116.

Sychev O.A., Cherepanov D.D. (2026)
 Academic cheating among college students: the role
 of moral identity and parental parenting style
Psychological-Educational Studies, 18(2), 101–116.

8. AMS, Autonomous Motivation													
9. ШАМ-Ш, контролируемая мотивация / 9. AMS, Controlled Motivation	0,19**	0,03	-0,37**	-0,29**	-0,08	0,01	-0,04	0,04	1				
10. ШАМ-Ш, амотивация / 10. AMS, Amotivation	0,35**	-0,27**	-0,51**	-0,52**	-0,34**	-0,17**	-0,30**	-0,37**	0,46**	1			
11. ПАКР, поддержка автономии / 11. PPASS, Autonomy Support	-0,25**	0,33**	0,23**	0,31**	0,33**	0,37**	0,43**	0,41**	-0,11	-0,33**	1		
12. ПАКР, контроль / 12. PPASS, Control	0,22**	-0,20**	-0,30**	-0,32**	-0,23**	-0,08	-0,18**	-0,19**	0,33**	0,36**	-0,59**	1	
α Кронбаха / Cronbach's α	0,86	0,86	0,88	0,87	0,76	0,8	0,8	0,96	0,86	0,92	0,92	0,92	0,92
Среднее / Mean	2,68	5,10	2,54	3,50	5,33	4,21	4,77	3,69	3,28	2,39	5,40	2,72	
Стандартное отклонение / Standard deviation	0,81	0,88	1,17	0,89	1,17	1,37	1,04	0,99	0,85	1,29	1,16	1,31	
Асимметрия / Skewness	-0,04	-1,19	-0,01	-0,02	-0,23	-0,15	-0,16	-0,53	-0,01	0,46	-0,72	1,01	

Примечание: «*» — $p \leq 0,05$, «**» — $p \leq 0,01$ (двусторонняя).

Note: «*» — $p \leq 0,05$, «**» — $p \leq 0,01$ (two-sided).

Для уточнения самостоятельного вклада каждого из показателей моральной идентичности в академическое мошенничество был проведен регрессионный анализ. В результате была получена статистически значимая модель, объясняющая 15,5% дисперсии ($F(4; 282) = 12,88; p < 0,001$). Анализ остатков с помощью графика «квантиль-квантиль» продемонстрировал близость их распределения к нормальному, а график остатков подтвердил отсутствие гетероскедатичности, что свидетельствует о выполнении предположений, необходимых для регрессионного анализа. Оценка мультиколлинеарности предикторов с помощью фактора инфляции дисперсии продемонстрировала ее отсутствие (максимальное значение VIF составило 1,57).

В полученной модели статистически значимым предиктором академического мошенничества в этой модели оказался лишь один из показателей методики MIQ — моральная целостность (табл. 2). Значимо связанный с академическим мошенничеством в корреляциях другой показатель MIQ (Моральное Я) не показал здесь статистической значимости ввиду его тесной связи с другим предиктором — моральной целостностью. Вклад шкал MIS в академическое мошенничество в этой модели не является статистически значимым.

Таблица 2 / Table 2

Результаты регрессионного анализа зависимости академического мошенничества от показателей моральной идентичности (N = 287)

The results of a regression analysis of the dependence of academic cheating on indicators of moral identity (N = 287)

Предикторы / Predictors	β	b	SEb	t-статистика / t-test	p
1. Свободный член / 1. Intercept		3,69	0,28	13,12	< 0,001
2. MIQ, моральное Я / 2. MIQ, Moral Self	-0,11	-0,10	0,06	-1,68	0,094
3. MIQ, моральная целостность / 3. MIQ, Moral Integrity	-0,37	-0,26	0,04	-5,99	< 0,001
4. MIS, интернализация / 4. MIS, Internalization	0,10	0,07	0,05	1,44	0,150
5. MIS, символизация / 5. MIS, Symbolization	-0,09	-0,05	0,03	-1,47	0,142

Примечание: β — стандартизованные коэффициенты, b — сырые коэффициенты, SEb — стандартные ошибки b.

Note: β — standardized coefficients, b — non-standardized coefficients, SEb — standard errors of b.

Для проверки гипотез о связях между измеренными показателями была построена структурная модель. В качестве непосредственных предикторов академического мошенничества в ней рассматриваются моральная идентичность (общий показатель MIQ), а также автономная и контролируемая мотивация. Предполагалось, что автономная мотивация,

в свою очередь, зависит от родительской поддержки автономии, а контролируемая мотивация — от родительского контроля. При этом моральная идентичность может зависеть как от поддержки автономии, так и от контроля. Между поддержкой автономии и контролем допускалась ковариация, как и между показателями мотивации и моральной идентичностью. Оценка модели (см. рисунок) показала хорошее соответствие данным: $\chi^2 = 5,57$; $df = 4$; $p = 0,234$; CFI = 0,991; TLI = 0,970; SRMR = 0,025; RMSEA = 0,037; 90%-CI для RMSEA: 0-0,102; PCLOSE = 0,543.

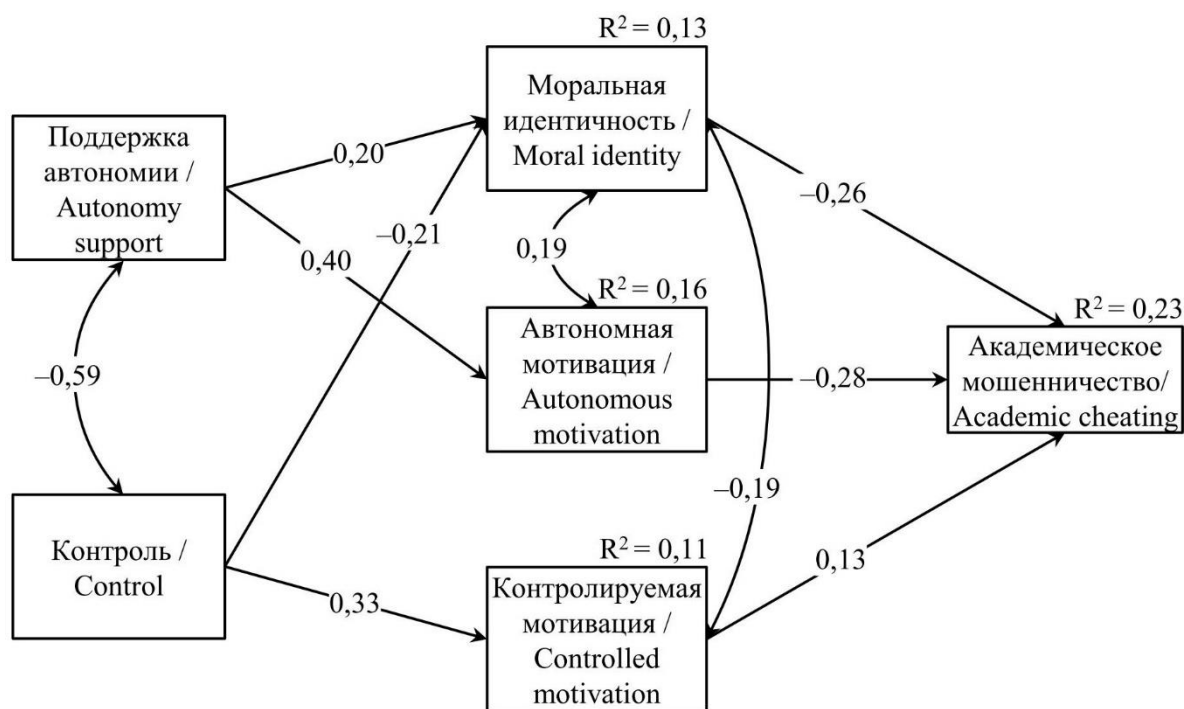


Рис. Структурная модель связей показателей воспринимаемого родительского стиля воспитания, моральной идентичности, мотивации к учебе и академического мошенничества (все стандартизованные путевые коэффициенты значимы при $p \leq 0,05$, остатки опущены)

Fig. Structural model of relationships between parameters of perceived parenting style, moral identity, academic motivation, and academic cheating (all coefficients are standardized and significant at $p < 0,05$, all residuals are omitted)

Общий опосредованный эффект на академическое мошенничество родительской поддержки автономии через моральную идентичность и автономную мотивацию является статистически значимым ($-0,166$; $p \leq 0,001$), при этом значимы пути через автономную мотивацию ($-0,112$; $p \leq 0,001$) и моральную идентичность ($-0,054$; $p = 0,03$). Суммарный опосредованный эффект родительского контроля на академическое мошенничество также статистически значим ($0,096$; $p = 0,001$), статистически значимы пути через контролируемую мотивацию ($0,042$; $p = 0,027$) и моральную идентичность ($0,054$; $p = 0,013$).

Обсуждение результатов

Полученные результаты полностью подтвердили *первую гипотезу* о том, что академическое мошенничество связано с моральной идентичностью у учащейся молодежи, причем связь с показателями моральной идентичности по методике MIQ теснее, чем с показателями по

методике MIS. Результаты корреляционного анализа показали, что академическое мошенничество, действительно, связано с моральной идентичностью. Сравнение величины соответствующих корреляций с помощью критерия Вильямса подтвердило предположение о том, что связь с показателями моральной идентичности по методике MIQ теснее, чем с показателями по методике MIS. Оценки моральной идентичности, полученные с помощью методики MIQ, показывают ожидаемые связи умеренной величины, в то время как корреляции показателей моральной идентичности по методике MIS в нашем исследовании оказались слабыми, причем в случае шкалы символизации связь была незначима.

Обнаруженная слабая связь моральной идентичности по методике MIS с академическим мошенничеством близка по величине к той, что ранее была обнаружена в исследовании с другой формой асоциального поведения — враждебностью (Мешкова, Бочкова, Кравцов, 2024). Важно, что предположение о наличии ее связи с академическим мошенничеством подтверждается с помощью любой из этих двух методик. Вместе с тем разная сила связи может указывать на разную степень валидности методик MIS и MIQ по отношению к нечестному поведению в академической среде. Это подтверждается как результатами статистического сравнения величины корреляций этих методик со шкалой академического мошенничества, так и тем, что при совместном их использовании в регрессионном анализе статистически значимую связь с академическим мошенничеством показывает лишь одна из шкал MIQ.

Вывод о том, что результаты по методике MIQ более тесно связаны с проявлениями моральной идентичности в асоциальном поведении (академическом мошенничестве), согласуется с результатами зарубежного исследования (Tissot et al., 2023). Вместе с тем не исключено, что разные проявления просоциального и асоциального поведения могут показывать существенно отличающиеся связи с разными шкалами этих двух методик, поэтому задачей будущих исследований является уточнение сравнительной валидности этих методик и шкал для разных задач и ситуаций.

Вторая гипотеза о том, что связь академического мошенничества с моральной идентичностью сохраняется при контроле автономной академической мотивации, была проверена в ходе структурного моделирования. Поскольку в построенной модели статистически значимый вклад в академическое мошенничество одновременно вносят моральная идентичность, автономная и контролируемая мотивация, то можно сделать вывод о том, что эффект моральной идентичности на академическое мошенничество сохраняется при контроле мотивации. Вывод о независимом от мотивации вкладе моральной идентичности в академическое мошенничество имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Из него следует, что для снижения распространенности академического мошенничества следует уделять внимание не только поддержке мотивации учащихся, но и укреплению их моральной идентичности.

Третья гипотеза о том, что моральная идентичность, наряду с академической мотивацией, опосредует связь родительской поддержки автономии и контроля с академическим мошенничеством, также подтвердилась в ходе структурного моделирования. Оценка опосредованных через моральную идентичность эффектов родительской поддержки автономии и контроля на академическое мошенничество продемонстрировала их статистическую значимость. Статистически значимым оказался опосредованный через автономную мотивацию эффект родительской поддержки автономии на академическое мошенничество, а также аналогичный опосредованный через контролируемую мотивацию эффект родительского контроля. В той части, которая касается мотивации, наши выводы перекликаются с результатами недавнего исследования (Gordeeva et al., 2025), продемонстрировавшего наличие опосредованного (через автономную мотивацию выполнения домашней работы) эффекта родительской поддержки автономии на

академическое мошенничество старшеклассников. Наши результаты подтверждают наличие подобного эффекта у учащихся колледжей, однако наряду с этим обнаружился также опосредованный через контролируруемую мотивацию эффект родительского контроля. Наиболее существенным представляется вывод об опосредствующей роли моральной идентичности в отношениях между стилем родительского воспитания и академическим мошенничеством, который углубляет сложившиеся на основе зарубежных исследований (Bureau, Mageau, 2014; Yu et al., 2023) представления о важной роли стиля родительского воспитания и моральной идентичности в нравственном поведении.

Заключение

Для будущих исследований моральных факторов про- и асоциального поведения представляет интерес вывод о том, что, по крайней мере, в отношении академического мошенничества опросник моральной идентичности Дж. Блэк и У. Рейнольдс демонстрирует более высокую валидность в сравнении со шкалой моральной идентичности К. Акино и А. Рида. Вместе с тем уточнение этого вывода в отношении других типов про- и асоциального поведения представляет собой перспективу данного исследования.

Установлено, что академическое мошенничество у студентов колледжей сочетается со слабой моральной идентичностью и недостаточно поддерживающим автономию, контролирующим стилем воспитания родителей. Хотя корреляционный дизайн не позволяет интерпретировать этот факт как решающий аргумент в пользу вывода о важности стиля родительского воспитания, такой вывод хорошо соответствует теоретическим представлениям и здравому смыслу. Следовательно, поддерживающий автономию стиль родительского воспитания может рассматриваться как одно из существенных условий становления моральной идентичности и отсутствия склонности к академическому мошенничеству. Психологическое просвещение родителей, помогающее им освоить и использовать такой стиль воспитания, может принести пользу в профилактике не только академического мошенничества, но и других форм асоциального поведения молодежи.

Ограничения. Проведенное исследование не лишено ограничений, к числу которых относится, в первую очередь, корреляционный дизайн, который не позволяет доказать наличие причинно-следственных связей. Кроме того, к ограничениям относится также отсутствие контроля тенденции к социально желательным ответам.

Limitations. Limitations of this study include, first of all, the correlation design, which does not allow us to prove the existence of cause-and-effect relationships. In addition, the limitations include the lack of control over the social desirability bias.

Список источников / References

1. Гижицкий, В.В. (2014). Учебный обман как стратегия псевдоадаптивного поведения у старшеклассников. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, 58(2), 293–299. Gizhitskii, V.V. (2014). Cheating as Maladaptive Behavior Strategy of High School Students. *Scientific notes of Orel State University*, 58(2), 293–299.
2. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Гижицкий, В.В., Гавриченко, Т.К. (2017). Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников. *Психологическая наука и образование*, 22(2), 65–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhitskii, V.V., Gavrichenkova, T.K. (2017). Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation Scale for Schoolchildren. *Psychological Science and Education*, 22(2), 65–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206>

3. Дремова, О.В. (2020). Академическое мошенничество студентов: обзор теоретических концепций и мер предотвращения. *Педагогика и психология образования*, 2, 93–111. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-2-93-111>
Dremova, O.V. (2020). Student academic dishonesty: Review of theoretical frameworks and methods of prevention. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2, 93–111. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-2-93-111>
4. Ениколопов, С.Н., Бочкова, М.Н., Мешкова, Н.В., Мешков, И.А. (2023). Адаптация опросника моральной идентичности на российской выборке. *Психолого-педагогические исследования*, 15(3), 129–148. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150309>
Enikolopov, S.N., Bochkova, M.N., Meshkova, N.V., Meshkov, I.A. (2023). Adaptation of the Moral Identity Questionnaire on the Russian Sample. *Psychological-Educational Studies*, 15(3), 129–148. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150309>
5. Мешкова, Н.В., Бочкова, М.Н., Кравцов, О.Г. (2024). Антисоциальная креативность и личностные характеристики юношей в разных социально-политических условиях: связь и взаимодействие. *Вестник Московского Университета. Серия 14: Психология*, 47(1), 88–105. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-04>
Meshkova, N.V., Bochkova, M.N., Kravtsov, O.G. (2024). Malevolent Creativity and Personal Features of Young People in Different Socio-Political Conditions: Relationship and Interaction. *Lomonosov psychology journal*, 47(1), 88–105. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-04>
6. Сычев, О.А., Протасова, И.Н. (2023). Русскоязычная версия опросника моральной идентичности. *Экспериментальная психология*, 16(4), 204–218. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160414>
Sychev, O.A., Protasova, I.N. (2023). Russian-Language Version of the Moral Identity Questionnaire. *Experimental Psychology (Russia)*, 16(4), 204–218. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160414>
7. Шмелева, Е.Д., Семенова, Т.В. (2019). Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда. *Вопросы образования*, 3, 101–129. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-101-129>
Shmeleva, E.D., Semenova, T.V. (2019). Academic Dishonesty among College Students: Academic Motivation vs Contextual Factors. *Educational Studies Moscow*, 3, 101–129. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-101-129>
8. Aquino, K., Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423–1440. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.83.6.1423>
9. Beck, L., Ajzen, I. (1991). Predicting dishonest actions using the theory of planned behavior. *Journal of Research in Personality*, 25(3), 285–301. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90021-H](https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90021-H)
10. Black, J.E., Reynolds, W.M. (2016). Development, reliability, and validity of the Moral Identity Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 97, 120–129. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.041>
11. Blasi, A. (1984). Moral identity: Its Role in Moral Functioning. In W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 128–139). New York: John Wiley & Sons.
12. Bureau, J.S., Mageau, G.A. (2014). Parental autonomy support and honesty: The mediating role of identification with the honesty value and perceived costs and benefits of honesty. *Journal of Adolescence*, 37(3), 225–236. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.12.007>
13. Curren, R., Ryan, R.M. (2020). Moral self-determination: The nature, existence, and formation of moral motivation. *Journal of Moral Education*, 49(3), 295–315. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1793744>

14. Fatima, S., Dawood, S., Munir, M. (2022). Parenting styles, moral identity and prosocial behaviors in adolescents. *Current Psychology*, 41(2), 902–910. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00609-3>
15. Gordeeva, T.O., Nechaeva, D.M., Sychev, O.A. (2025). The Role of Parenting Styles in Schoolchildren’s Homework Motivation, Homework Behavior, and Academic Achievement. *Psychology in Russia: State of the Art*, 18(4), 70–86. <https://doi.org/10.11621/pir.2025.0404>
16. Gordeeva, T.O., Nechaeva, D.M., Sychev, O.A. (2026). Measuring Parenting Style: A Russian Language Questionnaire of Perceived Autonomy Support and Control (P-PASS-Ru). *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, (В печати).
17. Hertz, S.G., Krettenauer, T. (2016). Does Moral Identity Effectively Predict Moral Behavior? A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, 20(2), 129–140. <https://doi.org/10.1037/gpr0000062>
18. Mageau, G.A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(3), 251–262. <https://doi.org/10.1037/a0039325>
19. Mueller, R.O., Hancock, G.R. (2018). Structural equation modeling. In G.R. Hancock, L.M. Stapleton, R.O. Mueller (Eds.), *The Reviewer’s Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences* (pp. 445–456). New York, London: Routledge.
20. Tissot, T.T., Van Hiel, A., Haerens, L., Constandt, B. (2023). The Moral Identity Questionnaire predicts prosocial behavior better than the Moral Identity Scale. *Current Psychology*, 42(26), 22738–22744. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03361-y>
21. Williams, E.J. (1959) *Regression analysis*. New York: Wiley.
22. Yu, S., Assor, A., Yu, H., Wang, Q. (2023). Autonomy as a potential moral resource: Parenting practices supporting youth need for autonomy negatively predict youth acceptance of academic dishonesty. *Learning and Individual Differences*, 101, 102245. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102245>
23. Zhang, Y., Chen, C., Teng, Z., Guo, C. (2021). Parenting Style and Cyber-Aggression in Chinese Youth: The Role of Moral Disengagement and Moral Identity. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621878>

Информация об авторах

Олег Анатольевич Сычев, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Бийский филиал Алтайского государственного педагогического университета (ФГБОУ ВО АлтГПУ), Бийск, Российская Федерация; доцент кафедры психотерапии качества жизни, Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Денис Дмитриевич Черепанов, магистрант Института педагогики и психологии, Бийский филиал Алтайского государственного педагогического университета (ФГБОУ ВО АлтГПУ), Бийск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2585-3445>, e-mail: den.cherepanov.99@gmail.com

Information about the authors

Oleg A. Sychev, Candidate of Sciences (Psychology), Senior Researcher, Biysk Branch of Altai State Pedagogical University, Biysk, Russian Federation; Associate Professor of the Department of Quality of Life Psychotherapy, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Denis D. Cherepanov, Master's Student, Institute of Pedagogy and Psychology, Biysk Branch of Altai State Pedagogical University, Biysk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2585-3445>, e-mail: den.cherepanov.99@gmail.com

Вклад авторов

Сычев О.А. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования, применение статистических методов анализа данных.

Черепанов Д.Д. — сбор данных; участие в написании и оформлении рукописи.

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

Contribution of the authors

Oleg A. Sychev — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research, application of statistical methods for data analysis.

Denis D. Cherepanov — data collection; participation in the 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 Бийского филиала ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (протокол № 221 от 10.02.2025 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Biysk Branch of Altai State Pedagogical University (report no 221, 2025/02/10).

Поступила в редакцию 04.02.2026

Поступила после рецензирования 22.05.2026

Принята к публикации 15.06.2026

Опубликована 30.06.2026

Received 2026.02.04.

Revised 2026.05.22.

Accepted 2026.06.15.

Published 2026.06.30.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF EDUCATION

Научная статья | Original paper

Стиль взаимодействия преподавателя как источник разных типов академической мотивации студентов-музыкантов

Н.С. Николаева¹ ✉, Т.О. Гордеева^{1,2}

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ nikolaeva.n.s@bk.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Несмотря на множество педагогических публикаций об оптимальном преподавании и взаимодействии педагога с учащимся, практике не хватает научно обоснованных данных и, соответственно, основанных на них рекомендаций о стилях взаимодействия преподавателя, поддерживающих внутреннюю мотивацию, интерес и вовлеченность учащихся. **Цель.** Изучение роли воспринимаемых студентами-музыкантами стилей взаимодействия преподавателя по специальности в проявлении разных типов академической мотивации. **Методы и материалы.** Студенты музыкальных училищ ($N = 203$, $M = 19,14$, $SD = 1,23$, 66% женщин) оценивали стиль взаимодействия своего преподавателя (поддерживающий, фрустрирующий и индифферентный) с помощью модифицированного для задач исследования опросника «Стили взаимодействия руководителя», удовлетворенность базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности в учебе с помощью опросника «Шкалы удовлетворенности базовых психологических потребностей» и собственную академическую мотивацию (внутреннюю, разные типы внешней и амотивацию) при помощи «Шкалы академической мотивации». **Результаты.** Показано, что каждый из трех стилей имеет свои дифференцированные связи с академической мотивацией. Проверка теоретической модели с помощью структурного моделирования показала, что поддерживающий стиль взаимодействия преподавателя прямо и опосредованно, через удовлетворенность базовых психологических потребностей, способствует внутренней мотивации студента. Фрустрирующий и индифферентный стили взаимодействия выступают предикторами амотивации, а индифферентный стиль — также предиктором роста экстернальной мотивации студентов. **Выводы.** Полученные результаты вносят вклад в теорию и практику обучения, указывая на важную роль стиля взаимодействия преподавателя со студентом в качестве его мотивации. Впервые на материале занятий музыкой с опорой на теорию

Николаева Н.С., Гордеева Т.О. (2026)
Стиль взаимодействия преподавателя как источник
разных типов академической мотивации Российских
студентов-музыкантов
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2),
117–132.

Nikolaeva N.S., Gordeeva T.O. (2026)
Teacher interaction style as a source of different
types of motivation in music college students
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
117–132.

самодетерминации выделены два непродуктивных стиля взаимодействия преподавателя — индифферентный и фрустрирующий — и показаны их следствия для мотивации. Результаты исследования могут использоваться для оптимизации индивидуального обучения студентов-музыкантов, обучения педагогов стилям взаимодействия, поддерживающим компетентность, автономию и связанность с преподавателем.

Ключевые слова: стиль взаимодействия преподавателя, поддержка базовых психологических потребностей, академическая мотивация, студенты-музыканты

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки России научной темы «Академическая мотивация учащихся разных ступеней обучения (дошкольники, младшие школьники, средние и старшие школьники, студенты вузов) и факторы ее развития» (FNRE-2026-0002).

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по запросу от авторов.

Для цитирования: Николаева, Н.С., Гордеева, Т.О. (2026). Стиль взаимодействия преподавателя как источник разных типов академической мотивации студентов-музыкантов. *Психолого-педагогические исследования*, 18(2), 117—132. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180208>

Teacher interaction style as a source of different types of motivation in music college students

N.S. Nikolaeva¹✉, T.O. Gordeeva^{1,2}

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ nikolaeva.n.s@bk.ru

Abstract

Context and relevance. Despite numerous pedagogical studies on optimal teaching and teacher-student interactions, practice lacks scientifically based recommendations on teacher interaction styles that support student intrinsic motivation, interest, and engagement. **Objective.** This article presents the results of a study examining the role of music students' perceived teacher interaction styles in their academic motivation. **Methods and materials.** College music students (N = 203, M = 19,14, SD = 1,23, 66% female) rated their teacher's interaction style (supportive, frustrating, and indifferent) using the modified “Manager's Interpersonal Style” questionnaire, satisfaction of basic psychological needs in learning using the “Basic Psychological Needs Satisfaction Scale”, and their academic motivation (intrinsic, various types of extrinsic, and amotivation) using the “Academic Motivation Scale”. **Results.** Each of the three styles is shown to have differentiated relationships with academic

Николаева Н.С., Гордеева Т.О. (2026)
Стиль взаимодействия преподавателя как источник
разных типов академической мотивации Российских
студентов-музыкантов
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2),
117–132.

Nikolaeva N.S., Gordeeva T.O. (2026)
Teacher interaction style as a source of different
types of motivation in music college students
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
117–132.

motivation. Testing the theoretical model using structural modeling revealed that a supportive teacher interaction style directly and indirectly, through satisfaction of basic psychological needs, contributes to intrinsic motivation. Frustrating and indifferent interaction styles predict amotivation, and the indifferent style also contributes to external motivation. **Conclusions.** These results contribute to theory and practice, highlighting the important role of teacher-student interaction in music education. For the first time, drawing on self-determination theory, two unproductive teacher interaction styles — indifferent and frustrating — were identified, and their implications for music motivation are demonstrated. The findings can inform the optimization of individualized teaching for music students and the training of educators in interaction styles that foster students' competence, autonomy, and relatedness to the teacher.

Keywords: teacher interaction style, support of basic psychological needs, academic motivation, music students

Funding. The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on the scientific topic “Academic motivation of students at different levels of education (preschoolers, elementary school students, middle and high school students, university students) and the factors of its development” (FNRE-2026-0002).

Supplemental data. Datasets are available upon request from the authors.

For citation: Nikolaeva, N.S., Gordeeva, T.O. (2026). Teacher interaction style as a source of different types of motivation in music college students. *Psychological-Educational Studies*, 18(2), 117—132. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180208>

Введение

В процессе обучения музыке студенты сталкиваются с необходимостью интенсивных ежедневных усилий, высокими требованиями со стороны преподавателей, что зачастую приводит к эмоциональному выгоранию, тревожности, потере академической мотивации и снижению благополучия (Herrera et al., 2021; Gómez-López, Sánchez-Cabrero, 2023). Актуальность исследования определяется важностью изучения мотивирующих и демотивирующих стилей взаимодействия преподавателя со студентом, поскольку от устойчивой внутренней мотивации зависит настойчивость, успешность и дальнейшая карьера.

Типы мотивации занятий музыкой и их следствия. Профессиональное мастерство в музыке требует большого труда и самоотдачи (MacIntyre et al., 2017), отсюда следует важная роль мотивации. Академическая мотивация студентов-музыкантов представляет собой сложную систему внутренних и внешних побудителей (мотивов), определяющих настойчивость и успешность в обучении. Наиболее продуктивным типом является внутренняя мотивация, основанная на интересе и удовольствии от выполнения деятельности (Ryan, Deci, 2017). В контексте занятий музыкой она выступает предиктором потока и

Николаева Н.С., Гордеева Т.О. (2026)
Стиль взаимодействия преподавателя как источник
разных типов академической мотивации Российских
студентов-музыкантов
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2),
117–132.

Nikolaeva N.S., Gordeeva T.O. (2026)
Teacher interaction style as a source of different
types of motivation in music college students
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
117–132.

качественной исполнительской практики, характеризующейся целенаправленностью и сфокусированностью со стороны студента (Bonneville-Roussy, Evans, 2025).

Автономная мотивация объединяет внутреннюю и идентифицированную регуляцию, основанную на ощущении личной важности деятельности для субъекта. Автономная мотивация связана с высокой вовлеченностью в образовательный процесс, частотой и продуктивностью занятий музыкой, намерением выбирать более сложную музыкальную программу (Evans, Bonneville-Roussy, 2016), а также с желанием строить карьеру в музыке (Bonneville-Roussy et al., 2017; Miksza et al., 2019).

Контролируемая мотивация включает интроецированную (внутреннее давление, стыд, сравнение с другими) и экстернальную регуляцию (внешний контроль, принуждение, неинтериоризированные требования) (Ryan, Deci, 2017). Контролируемая мотивация является менее продуктивной, но широко распространенной среди студентов-музыкантов, она связана с перфекционизмом (Herrera et al., 2021), дезадаптивными стратегиями совладания со стрессом (Bonneville-Roussy et al., 2017), желанием бросить учебу (Wieser, Müller, 2024).

Стили взаимодействия преподавателя, их проявления и следствия в музыкальном образовании. Индивидуальное обучение является основным форматом подготовки в профессиональных музыкальных учреждениях, что определяет ключевую роль преподавателя по специальности. Как подчеркивает в своих работах российский музыковед и психолог Д.К. Кирнарская (2004), в развитии музыкальных способностей учащегося большую роль играют поддержка и понимание со стороны преподавателя.

Большинство современных исследований стиля преподавания в музыкальном образовании базируются на теории самодетерминации (СДТ), что связано с высокой объяснительной силой и практической применимостью этой теории. В рамках СДТ были предложены типологии стилей, основанные на удовлетворенности базовых психологических потребностей (БПП) в автономии, компетентности и связанности (Ryan, Deci, 2017), показана культурная универсальность позитивных последствий стиля поддержки автономии в образовательных средах (Ryan et al., 2025). Потребность в компетентности означает стремление к мастерству, потребность в автономии — стремление быть субъектом деятельности, имеющим выбор значимых аспектов деятельности, потребность в связанности — желание быть принятым.

Исследования показывают, что удовлетворенность базовых психологических потребностей является предиктором внутренней академической мотивации студентов-музыкантов (Evans, 2015), связана с вовлеченностью, устойчивостью карьерных намерений, высокой самооценкой (Evans, Liu, 2018; Freer, Evans, 2019).

Согласно результатам метаанализа (Patzak, Zhang, 2025), поддержка автономии и обеспечение структуры в преподавании связаны с автономной мотивацией, вовлеченностью и удовлетворенностью БПП обучаемых. Преподаватели, активно использовавшие эти стили, были более мотивированы, менее склонны к фиксированным представлениям о способностях и чувствовали себя эффективными. Применение этого подхода к музыкальному образованию перспективно (MacIntyre et al., 2017).

Николаева Н.С., Гордеева Т.О. (2026)
Стиль взаимодействия преподавателя как источник
разных типов академической мотивации Российских
студентов-музыкантов
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2),
117–132.

Nikolaeva N.S., Gordeeva T.O. (2026)
Teacher interaction style as a source of different
types of motivation in music college students
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
117–132.

Современные исследования подвергли анализу вклад поддержки автономии и контроля преподавателя в мотивацию студентов-музыкантов. Было показано, что поддержка автономии (например, предоставление учащемуся выбора, признание его точки зрения, чувств по отношению к выполняемой деятельности) положительно связана с автономной мотивацией, а контролирующий стиль — с экстернальной регуляцией и амотивацией (Bonneville-Roussy et al., 2020; Bonneville-Roussy, Evans, 2025). В последнем исследовании с помощью структурного моделирования была подтверждена процессуальная модель, в которой поддержка автономии преподавателем влияла на время практики и ее качество, причем автономная мотивация полностью опосредовала эту связь. Как и в предыдущем исследовании, контроль преподавателя предсказывал контролируемую мотивацию, но, вопреки ожиданиям, последняя не предсказывала время практики или ее качество.

Herrega с коллегами (2021) изучали влияние воспринимаемой поддержки автономии и контролирующего стиля на два типа перфекционизма и процветание студентов. Было показано, что поддержка автономии положительно связана с удовлетворенностью базовых психологических потребностей и отрицательно — с их фрустрацией; в свою очередь, удовлетворенность БПП выступала предиктором адаптивного перфекционизма (высокие стандарты) и процветания, тогда как фрустрация потребностей была предиктором дезадаптивного перфекционизма.

Мотивирующие и демотивирующие стили взаимодействия преподавателя. Хотя предыдущие исследования в сфере музыкального образования рассматривали преимущественно дихотомию «поддержка — подавление» (как в отношении только автономии, так и всех трех потребностей), новые разработки позволяют подойти к этой проблематике более системно, с выделением более репрезентативной картины стилей взаимодействия преподавателя/наставника. Huyghebaert-Zouaghi с коллегами (2023) представили расширенную типологию стилей взаимодействия руководителя, основанную на теории самодетерминации, и предложили новый опросник диагностики стилей руководства. Данная типология была впервые предложена на материале взаимодействия тренера со спортсменом, а затем апробирована в контексте профессиональной деятельности. Авторы предложили трехчастную модель поведения наставника по отношению к обучаемым, основанную на связи с поддержкой, фрустрацией, а также игнорированием базовых психологических потребностей.

Поддерживающий стиль направлен на активное удовлетворение этих потребностей через предоставление выбора, конструктивной обратной связи, признание чувств студента и создание возможностей для проявления инициативы. Фрустрирующий стиль характеризуется активным подавлением удовлетворенности базовых психологических потребностей, применением жесткого контроля, давления и критики. Наконец, выделен индифферентный стиль, отражающийся в игнорировании БПП студента, пренебрежении его мнением, эмоциональной отстраненностью. Подобное поведение преподавателя может быть следствием выгорания, определенных личностных черт или профессиональной неграмотности. Опросник, оценивающий три стиля наставничества, был адаптирован на русскоязычной выборке (Гордеева и кол., 2025), показав валидность и надежность.

Николаева Н.С., Гордеева Т.О. (2026)
Стиль взаимодействия преподавателя как источник
разных типов академической мотивации Российских
студентов-музыкантов
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2),
117–132.

Nikolaeva N.S., Gordeeva T.O. (2026)
Teacher interaction style as a source of different
types of motivation in music college students
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
117–132.

Цель нашего исследования — выявление роли стиля взаимодействия преподавателя в формировании академической мотивации студентов-музыкантов с учетом удовлетворенности базовых психологических потребностей в учебе. Предполагается, что поддерживающий стиль будет способствовать удовлетворению базовых психологических потребностей и внутренней мотивации, тогда как фрустрирующий и индифферентный стили будут связаны с низкой удовлетворенностью БПП, а также с экстернальной мотивацией и амотивацией.

Материалы и методы

Выборка. В исследовании приняли участие 203 студента ($N = 203$) музыкальных училищ г. Москва в возрасте от 18 до 24 лет ($M = 19,14$, $SD = 1,23$), среди них 134 девушки (66%) и 69 юношей (34%). Все респонденты прошли конкурсный отбор при поступлении, что свидетельствует о высоком исходном уровне их музыкальных способностей. Так, данная выборка представляет собой относительно однородную группу по показателю музыкальных способностей, но по ключевым для исследования показателям, академической мотивации и воспринимаемым стилям взаимодействия преподавателя, студенты могут демонстрировать гетерогенность.

Процедура. Опросники, представленные в электронном формате, заполнялись на групповых занятиях в музыкальном училище. Участие в исследовании было добровольным и анонимным. Исследование проведено в полном соответствии с этическими требованиями РПО.

Методы. Для оценки воспринимаемого стиля взаимодействия преподавателя использовался опросник «Стили взаимодействия руководителя» (Гордеева и кол., 2025), адаптированный для студентов музыкальных училищ: референтная фигура «руководитель» была заменена на «преподаватель по специальности», контекст рабочего процесса изменен на образовательный. Опросник представлен тремя шкалами: «Поддерживающий стиль» (пример утверждения: «Показывает, что он(а) понимает мою точку зрения»), «Фрустрирующий стиль» («Отвергает мое мнение»), «Индифферентный стиль» («Держится отстраненно»). Конфирматорный факторный анализ подтвердил трехфакторную структуру методики: $\chi^2 = 138,74$; $df = 62$; $p < 0,001$; $CFI = 0,940$; $TLI = 0,920$; $SRMR = 0,050$; $RMSEA = 0,080$ [0,060–0,100]; $N = 203$. Коэффициенты α Кронбаха по всем шкалам превышали 0,7–0,8 (см. таблицу). Это свидетельствует о приемлемых психометрических характеристиках опросника и возможности его использования в исследовательских целях (Mueller, Hancock, 2018).

Для оценки удовлетворенности базовых психологических потребностей (БПП) использовалась «Шкала удовлетворенности базовых психологических потребностей» (Осин и кол., 2015), адаптированная для студентов музыкальных училищ. Три шкалы оценивают удовлетворенность потребностей в автономии, компетентности и связанности (в отношении преподавателя по специальности) в учебе.

Для целей исследования была модифицирована «Шкала академической мотивации» (Гордеева и кол., 2017) для студентов музыкальных училищ. Внутренняя мотивация представлена тремя субшкалами (познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития). Внешняя мотивация включает субшкалы идентифицированной мотивации, позитивной (одобрение преподавателей) и негативной (чувство стыда)

Николаева Н.С., Гордеева Т.О. (2026)
 Стиль взаимодействия преподавателя как источник
 разных типов академической мотивации Российских
 студентов-музыкантов
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2),
 117–132.

Nikolaeva N.S., Gordeeva T.O. (2026)
 Teacher interaction style as a source of different
 types of motivation in music college students
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
 117–132.

интроецированной мотивации, также экстернальной мотивации. Шкала амотивации оценивает утрату интереса к учебе.

Методы обработки данных: описательная статистика, корреляционный анализ, структурное моделирование (SEM) с использованием взвешенного метода наименьших квадратов с коррекцией средних и дисперсий (WLSMV) с робастным оцениванием стандартных ошибок (Robust).

Результаты

Результаты корреляционного анализа (см. таблицу) показали, что стили взаимодействия преподавателя продемонстрировали ожидаемые статистически значимые связи друг с другом, с тремя базовыми психологическими потребностями и разными типами академической мотивации. Поддерживающий стиль обнаружил отрицательные корреляции с фрустрирующим и индифферентным, последние два оказались положительно связаны между собой. Поддерживающий стиль показал положительные связи с удовлетворенностью БПП студента, наиболее высокую — с потребностью в связанности с преподавателем, а также с внутренней мотивацией, отрицательные — с экстернальной мотивацией и амотивацией. Фрустрирующий и индифферентный стили, напротив, показали положительные корреляции с экстернальной мотивацией и амотивацией и отрицательные — с внутренней мотивацией. Анализ связей демотивирующих стилей с удовлетворенностью БПП студента показал, что фрустрирующий стиль отрицательно связан с удовлетворенностью всех трех потребностей, а индифферентный — с удовлетворенностью потребностей в автономии и связанности, его связь с потребностью в компетентности не достигла статистической значимости.

Таблица / Table

Описательная статистика и корреляции по измеренным показателям (N = 203)
Descriptive statistics and correlations for measured variables (N = 203)

Переменные / Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Стиль взаимодействия преподавателя / Teacher interaction style												
1. Поддерживающий стиль / Supportive style	—											
2. Фрустрирующий стиль / Frustrative style	-0,56**	—										
3. Индифферентный стиль / Indifferent style	-0,69**	0,54**	—									
Базовые психологические потребности / Basic psychological needs												
4. Потребность в автономии / Autonomy	0,29**	-0,30**	-0,22**	—								
5. Потребность в компетентности / Competence	0,21**	-0,16*	-0,10	0,47**	—							
6. Потребность в связанности / Relatedness	0,51**	-0,36**	-0,38**	0,53**	0,44**	—						
Академическая мотивация / Academic motivation												

Николаева Н.С., Гордеева Т.О. (2026)
 Стиль взаимодействия преподавателя как источник
 разных типов академической мотивации Российских
 студентов-музыкантов
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2),
 117–132.

Nikolaeva N.S., Gordeeva T.O. (2026)
 Teacher interaction style as a source of different
 types of motivation in music college students
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
 117–132.

7. Внутренняя мотивация / Intrinsic motivation	0,29**	-0,17*	-0,23**	0,54**	0,40**	0,44**	—					
8. Идентифицированная мотивация / Identified motivation	0,12	0,07	0,01	0,20**	0,12	0,18**	0,46**	—				
9. Позитивная интроецированная мотивация / Positive introjected motivation	0,08	0,08	0,04	0,19**	0,06	0,23**	0,26**	0,65**	—			
10. Негативная интроецированная мотивация / Negative introjected motivation	0,03	0,12	0,09	-0,04	-0,03	0,03	0,03	0,48**	0,63**	—		
11. Экстернатальная мотивация / Extrinsic motivation	-0,18*	0,25**	0,29**	-0,34**	-0,27**	-0,21**	-0,32**	0,21**	0,42**	0,60**	—	
12. Амотивация / Amotivation	-0,23**	0,25**	0,31**	-0,60**	-0,39**	-0,42**	-0,59**	-0,16*	-0,08	0,08	0,47**	—
α Кронбаха / Cronbach's α	0,86	0,71	0,80	0,88	0,85	0,91	0,90	0,87	0,78	0,75	0,91	0,91
Среднее / Mean	4,17	2,32	2,01	2,73	2,84	3,19	4,10	3,49	2,10	2,72	2,94	1,92
Стандартное отклонение / Standard deviation	0,82	0,94	1,00	0,63	0,66	0,70	0,85	1,14	1,00	1,02	1,21	1,10

Примечание: «*» — $p < 0,05$; «**» — $p < 0,01$. Номера переменных в столбцах соответствуют их номерам в строках.

Note: «*» — $p < 0,05$; «**» — $p < 0,01$. Column numbers correspond to row numbers.

Для анализа роли стилей взаимодействия преподавателя в поддержке различных типов академической мотивации студентов была проверена структурная модель (см. рисунок). Предполагалось, что три мотивационных показателя — внутренняя мотивация, экстернатальная мотивация и амотивация, опосредованные уровнем удовлетворенности базовых психологической потребностей, зависят от стилей взаимодействия преподавателя.

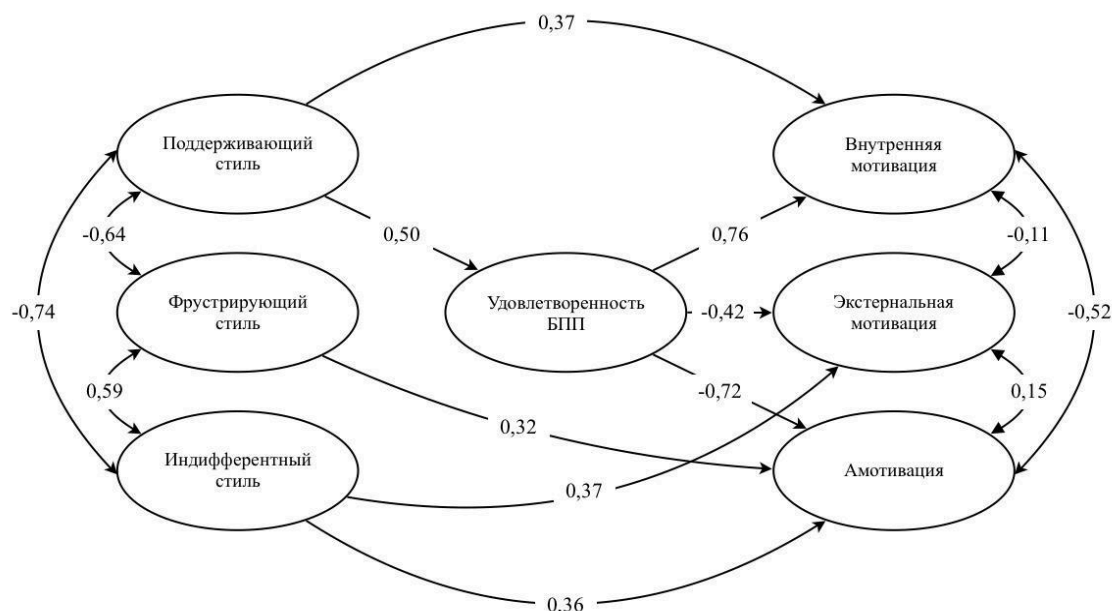


Рис. Структурная модель связей показателей воспринимаемого стиля взаимодействия преподавателя, удовлетворенности базовых психологических потребностей в учебе и академической мотивации: остатки и коэффициенты, не достигшие уровня значимости $p > 0,05$, опущены для упрощения рисунка

Структурная модель показала хорошее соответствие данным: $\chi^2 = 23,16$; $df = 28$; $p = 0,725$; $CFI = 1,000$; $TLI = 1,007$; $SRMR = 0,046$; $RMSEA = 0,052$; $[0,036 - 0,068]$; $N = 203$. Все ключевые индексы соответствия достигли рекомендуемых значений, что позволяет принять модель как удовлетворительную (Mueller, Hancock, 2018).

Результаты анализа выявили статистически значимые структурные связи: поддерживающий стиль является значимым положительным предиктором как удовлетворенности базовых психологических потребностей, так и внутренней мотивации студентов. Удовлетворенность БПП, в свою очередь, показала значимую положительную связь с внутренней мотивацией и отрицательную — с экстернальной мотивацией и амотивацией. Также из представленной структурной модели следует, что фрустрирующий стиль выступил предиктором роста амотивации, а индиферентный стиль — как экстернальной мотивации, так и амотивации.

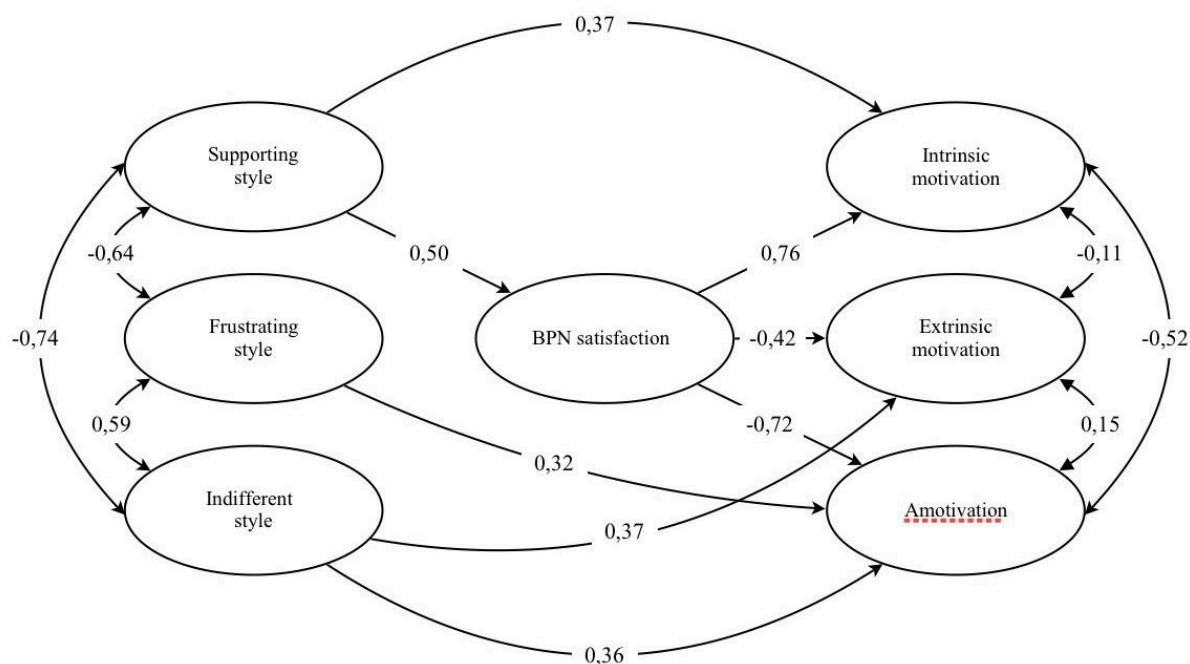


Fig. Structural model of relationships between perceived teacher interaction style, basic psychological need satisfaction in learning, and academic motivation: residuals and non-significant paths with $p < 0,05$ omitted for clarity

Обсуждение результатов

Настоящее исследование продолжает линию современных работ, посвященных изучению роли преподавателя по специальности в поддержке академической мотивации студентов-музыкантов, активно развивающуюся на базе теории самодетерминации (Bonneville-Roussy et al., 2020; Herrera et al., 2021; Bonneville-Roussy, Evans, 2025). Однако в предыдущих исследованиях акцент делался на изучении двух стилей — поддержки автономии и контроля. В нашем исследовании рассматриваются три стиля взаимодействия, по-разному связанных с удовлетворенностью трех базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности. С опорой на исследования в других сферах выделены стили взаимодействия преподавателя, основанные на поддержке, игнорировании и подавлении БПП. Проведенное исследование позволило выявить последствия поддерживающего, фрустрирующего и индифферентного стилей для удовлетворенности БПП и академической мотивации студентов.

Основной результат исследования состоит в том, что поддерживающий стиль связан с ростом уровня удовлетворенности базовых психологических потребностей, которые, в свою

Николаева Н.С., Гордеева Т.О. (2026)
Стиль взаимодействия преподавателя как источник
разных типов академической мотивации Российских
студентов-музыкантов
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2),
117–132.

Nikolaeva N.S., Gordeeva T.O. (2026)
Teacher interaction style as a source of different
types of motivation in music college students
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
117–132.

очередь, предсказывают рост внутренней мотивации студентов. Это подтверждает тезис о том, что предоставление выбора, обоснование требований и обратная связь усиливают мотивацию, создают оптимальную среду для обучения музыке. Полученный результат соотносится с данными зарубежного исследования, показавшего, что поддерживающий автономию стиль преподавателя связан с автономной мотивацией студентов-музыкантов (Bonneville-Roussy, Evans, 2025).

Интересно, что корреляционный анализ показал статистически значимую отрицательную связь внутренней мотивации с фрустрирующим и индифферентным стилями взаимодействия. Однако при построении общей структурной модели, учитывающей значение всех исследуемых переменных, данная отрицательная связь перестала быть статистически значимой. Это свидетельствует о том, что наличие поддержки трех базовых психологических потребностей по отношению к студенту со стороны преподавателя играет более важную роль для развития внутренней академической мотивации, нежели отсутствие их фрустрации и индифферентного стиля взаимодействия. Поддерживающий базовые психологические потребности стиль взаимодействия преподавателя является источником ключевого ресурса, компенсирующего потенциально негативные, но менее системные эффекты демотивирующих стилей.

Основная новизна данной работы заключается в описании двух демотивирующих стилей, фрустрирующего и индифферентного, и демонстрации их роли в академической мотивации студентов-музыкантов, что выходит за рамки более распространенной дихотомии «поддержка – фрустрация». Показано, что воспринимаемый индифферентный стиль имеет более широкие деструктивные последствия, выступает предиктором роста как экстернальной мотивации, так и амотивации студента-музыканта. Для этого стиля, в отличие от фрустрирующего, характерна низкая директивность при наличии отстраненного, безразличного отношения преподавателя, что ведет к потере интереса к учебе, незаинтересованности студента своим музыкальным развитием. Последствия фрустрирующего стиля, означающего выраженные требования и внешний контроль, также негативны, но он продемонстрировал связь только с ростом амотивации.

Наши результаты соотносятся с данными, полученными на материале трех аналогичных стилей взаимодействия в контексте руководства сотрудниками (Huyghebaert-Zouaghi et al., 2023; Гордеева и кол., 2025). Они также свидетельствуют в пользу оценки фрустрирующего стиля взаимодействия, в рамках которого вне зоны поддержки преподавателем оказываются не только потребность в автономии, но и потребности в компетентности и связанности, вместо ранее использовавшегося контролирующего стиля, роль которого в мотивации зачастую оказывалась неоднозначной (Herrera et al., 2021). Важно подчеркнуть связанность двух демотивирующих стилей, что свидетельствует о том, что многие преподаватели используют их поочередно, стараясь добиться нужного им мотивационного эффекта.

Так, полученные результаты показывают важность качества взаимодействия преподавателя со студентом на индивидуальных занятиях по специальным музыкальным дисциплинам и могут использоваться в преподавательской практике в музыкальных образовательных средах. В частности, они свидетельствуют о важности поддерживающего стиля и необходимости снижения стихийного использования преподавателями

Николаева Н.С., Гордеева Т.О. (2026)
Стиль взаимодействия преподавателя как источник
разных типов академической мотивации Российских
студентов-музыкантов
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2),
117–132.

Nikolaeva N.S., Gordeeva T.O. (2026)
Teacher interaction style as a source of different
types of motivation in music college students
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
117–132.

фрустрирующего и индифферентного стилей взаимодействия, учитывая их негативные последствия для мотивации учащихся.

Результаты исследования в целом соответствуют ключевым положениям теории самодетерминации (Ryan, Deci, 2017), однако исследование проводилось в специфическом контексте музыкального образования, где поддержка автономии, компетентности и связанности наполняется уникальными предметно-специфичными действиями. Эти конкретные уточнения должны стать предметом дальнейших исследований.

Заключение

Результаты показывают очевидное доминирование внутренней мотивации студентов над остальными типами мотивации учебы в музыкальном училище, что хорошо соответствует данной категории учащихся. Исследование также проливает свет на внешние источники продуктивной и непродуктивной мотивации и амотивации студентов-музыкантов. Новый подход к анализу стилей взаимодействия позволяет учесть не только активные формы поддержки и подавления потребностей учащегося, но и пассивную позицию преподавателя, выражающуюся в их игнорировании, а также роль всех трех стилей в формировании академической мотивации. Поддерживающий стиль взаимодействия преподавателя, обеспечивающий удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и связанности, является наиболее важным фактором развития внутренней мотивации студентов в музыкальной среде. Воспринимаемые фрустрирующий и индифферентный стили представляют собой два качественно разных типа взаимодействия преподавателя, имеющие достаточно выраженные негативные последствия для академической мотивации, а именно — связаны с выраженной экстернальной мотивацией и амотивацией студентов. Различное проявление данных негативных стилей может быть опосредовано профессиональными нормами конкретной образовательной музыкальной среды, а также этапом обучения студента.

Полученные результаты вносят ясность в понимание того, какие особенности взаимодействия преподавателя со студентом способствуют развитию у обучающегося внутренней мотивации, ведущей к продуктивным результатам. Они позволяют рекомендовать преподавателям музыкальных училищ осознанно развивать поддерживающий стиль взаимодействия на индивидуальных занятиях по специальности, давая возможность следовать своим интересам, предлагая значимый выбор, например, содержательный выбор репертуара и возможностей трактовки исполнения произведений, а также взаимодействовать со студентом, проявляя поддержку и тепло, четко структурировать задачи, прояснять свои ожидания, ставить задачи оптимального уровня трудности, стараться избегать и чрезмерного давления, и безразличия. Несмотря на часто встречающееся мнение о том, что авторитарно-контролирующий стиль взаимодействия полезен при обучении музыке, способствует активности и настойчивости обучаемых, его аналог, представленный воспринимаемым фрустрирующим стилем, показал свои негативные следствия для мотивации, что ставит под серьезные сомнения его активное практическое использование.

Ограничения. К ограничениям исследования можно отнести самоотчетный характер сбора данных: нами оценивался только воспринимаемый стиль взаимодействия преподавателя. Для

Николаева Н.С., Гордеева Т.О. (2026)
Стиль взаимодействия преподавателя как источник
разных типов академической мотивации Российских
студентов-музыкантов
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2),
117–132.

Nikolaeva N.S., Gordeeva T.O. (2026)
Teacher interaction style as a source of different
types of motivation in music college students
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
117–132.

более глубокого понимания роли стиля взаимодействия преподавателя в будущем целесообразно дополнительно использовать методы наблюдения в деятельности, а также опрос самих преподавателей. Также ограничением является корреляционный дизайн исследования, который не позволяет делать однозначные причинно-следственные выводы о роли стиля взаимодействия преподавателя в формировании академической мотивации студентов-музыкантов. Взаимодействие преподавателя и студента — двусторонний процесс, в котором мотивация и личностные особенности студента также имеют значение.

Limitations. The self-report nature of data collection can be considered a limitation of the study, as we only assessed the perceived teaching interaction style. To gain a deeper understanding of the role of teacher interaction style, it would be advisable to additionally use observational methods in educational activities and to survey the teachers themselves. Another limitation is the correlational design of the study, which does not allow us to make unambiguous causal inferences about the role of teacher interaction style in shaping the academic motivation of student musicians. Teacher–student interaction is a two-way process in which the student’s personality and motivation also matter.

Список источников / References

1. Гордеева, Т.О., Сычёв, О.А., Румянцева, А.С., Марчук, Л.А. (2025). Стили взаимодействия руководителя с сотрудником и их диагностика: адаптация нового инструмента. *Организационная психология*, 15(1), 119–150. <http://doi.org/10.17323/2312-5942-2025-15-1-119-150>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Rumyantseva, A.S., Marchuk, L.A. (2025). Manager's Interpersonal Style: Adaptation of a new diagnostic measure. *Organizational Psychology*, 15(1), 119–150. (In Russ.). <http://doi.org/10.17323/2312-5942-2025-15-1-119-150>
2. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Гижицкий, В.В., Гавриченко, Т.К. (2017). Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников. *Психологическая наука и образование*, 22(2), 65–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhitsky, V.V., Gavrichenkova, T.K. (2017). Scales of Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation for Schoolchildren. *Psychological Science and Education*, 22(2), 65–74. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2017220206>
3. Кирнарская, Д.К. (2004). Психология специальных способностей. Музыкальные способности. Москва: Таланты-XXI век.
Kirsnarskaya, D.K. (2004). Psychology of Special Abilities. Musical Abilities. Moscow: Talanty-XXI vek. (In Russ.).
4. Осин, Е.Н., Сучков, Д.Д., Гордеева, Т.О., Иванова, Т.Ю. (2015). Удовлетворение базовых психологических потребностей как источник трудовой мотивации и субъективного благополучия у российских сотрудников. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 12(4), 103–121. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2015-4-103-121>
Osин, E.N., Suchkov, D.D., Gordeeva, T.O., Ivanova, T.Yu. (2015). Basic Psychological Need Satisfaction as a Source of Work Motivation and Subjective Well-being in Russian Employees.

Николаева Н.С., Гордеева Т.О. (2026)
Стиль взаимодействия преподавателя как источник
разных типов академической мотивации Российских
студентов-музыкантов
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2),
117–132.

Nikolaeva N.S., Gordeeva T.O. (2026)
Teacher interaction style as a source of different
types of motivation in music college students
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
117–132.

Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 12(4), 103–121. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17323/1813-8918-2015-4-103-121>

1. Bonneville-Roussy, A., Evans, P. (2025). The support of autonomy, motivation, and music practice in university music students: A self-determination theory perspective. *Psychology of Music*, 53(6), 909–928. <https://doi.org/10.1177/03057356241296109>
2. Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R.J., Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28–42. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.003>
3. Bonneville-Roussy, A., Hruska, E., Trower, H. (2020). Teaching Music to Support Students: How Autonomy-Supportive Music Teachers Increase Students' Well-Being. *Journal of Research in Music Education*, 68(1), 97–119. <https://doi.org/10.1177/0022429419897611>
4. Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
5. Evans, P., Bonneville-Roussy, A. (2016). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44(5), 1095–1110. <https://doi.org/10.1177/0305735615610926>
6. Evans, P., Liu, M.Y. (2018). Psychological Needs and Motivational Outcomes in a High School Orchestra Program. *Journal of Research in Music Education*, 67(1), 83–105. <https://doi.org/10.1177/0022429418812769>
7. Freer, E., Evans, P. (2019). Choosing to study music in high school: Teacher support, psychological needs satisfaction, and elective music intentions. *Psychology of Music*, 47(6), 781–799. <https://doi.org/10.1177/0305735619864634>
8. Gómez-López, B., Sánchez-Cabrero, R. (2023). Current Trends in Music Performance Anxiety Intervention. *Behavioral Sciences*, 13(9), 720. <https://doi.org/10.3390/bs13090720>
9. Herrera, D., Matos, L., Gargurevich, R., Lira, B., Valenzuela, R. (2021). Context matters: Teaching styles and basic psychological needs predicting flourishing and perfectionism in university music students. *Frontiers in Psychology*, 12, 623312. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623312>
10. Huyghebaert-Zouaghi, T., Morin, A.J.S., Ntoumanis, N., Berjot, S., Gillet, N. (2023). Supervisors' interpersonal styles: An integrative perspective and a measure based on self-determination theory. *Applied Psychology*, 72(3), 1097–1133. <https://doi.org/10.1111/apps.12423>
11. MacIntyre, P.D., Schnare, B., Ross, J. (2017). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music*, 46(5), 699–715. <https://doi.org/10.1177/0305735617721637>

Николаева Н.С., Гордеева Т.О. (2026)
Стиль взаимодействия преподавателя как источник
разных типов академической мотивации Российских
студентов-музыкантов
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2),
117–132.

Nikolaeva N.S., Gordeeva T.O. (2026)
Teacher interaction style as a source of different
types of motivation in music college students
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
117–132.

12. Miksza, P., Evans, P., McPherson, G.E. (2019). Motivation to pursue a career in music: The role of social constraints in university music programs. *Psychology of Music*, 49(1), 50–68. <https://doi.org/10.1177/0305735619836269>
13. Mueller, R.O., Hancock, G.R. (2018). Structural Equation Modeling. In L.M. Collins, J.L. Helm (Eds.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences* (pp. 445–456). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315755649-33>
14. Patzak, A., Zhang, X. (2025). Blending Teacher Autonomy Support and Provision of Structure in the Classroom for Optimal Motivation: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 37(17). <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09994-2>
15. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *Guilford Press*. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
16. Ryan, R.M., Jang, H., Wang, C.K.J., Matos, L., Gordeeva, T., Ferber, K., Kaplan, H., Behzadnia, B., Kantas, O., Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2025). Variations in Need Supports in Education as a Function of Cultural and Economic Factors: Perspectives from Self-Determination Theory. *Educational Psychology Review*, 37, 118. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10088-2>
17. Wieser, M., Novak-Geiger, V., Müller, F.H. (2024). Who stays? Who goes? Motivation and tendency to drop out in music schools. *Frontiers in Psychology*, 15, 1378843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1378843>

Информация об авторах

Наталья Сергеевна Николаева, аспирант, кафедра психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6636-8737>, e-mail: nikolaeva.n.s@bk.ru

Тамара Олеговна Гордеева, доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); ведущий научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Information about the authors

Natalia S. Nikolaeva, Postgraduate Student, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6636-8737>, e-mail: nikolaeva.n.s@bk.ru

Tamara O. Gordeeva, Doctor of Sciences (Psychology), Full Professor at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State

Николаева Н.С., Гордеева Т.О. (2026)
Стиль взаимодействия преподавателя как источник
разных типов академической мотивации Российских
студентов-музыкантов
Психолого-педагогические исследования, 2026. 18(2),
117–132.

Nikolaeva N.S., Gordeeva T.O. (2026)
Teacher interaction style as a source of different
types of motivation in music college students
Psychological-Educational Studies, 2026. 18(2),
117–132.

University; Leading Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Вклад авторов

Николаева Н.С. — сбор данных, обработка и анализ результатов, написание текста рукописи.

Гордеева Т.О. — идея исследования и подбор методик исследования, научное руководство, интерпретация результатов, написание текста рукописи.

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

Contribution of the authors

Nataliya S. Nikolaeva — data collection, processing and analysis of results, manuscript writing.

Tamara O. Gordeeva — study conceptualization and selection of research methods, scientific supervision, results interpretation, manuscript writing.

Both authors participated in the discussion of the results and approved the final version of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

План исследования был рассмотрен и одобрен Комиссией по этике научных исследований ФНЦ ПМИ (протокол № 7 от 31.01.2025).

Ethics statement

The study plan was reviewed and approved by the Ethics Committee of Scientific Research of the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (report No. 7, 2025/01/31).

Поступила в редакцию 20.04.2026

Поступила после рецензирования 30.05.2026

Принята к публикации 15.06.2026

Опубликована 30.06.2026

Received 2026.04.20

Revised 2026.05.30

Accepted 2026.06.15

Published 2026.06.30



Научная статья | Original paper

Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации

О.Л. Юрчук¹, Ю.В. Тукфеева¹, А.П. Трофимова¹✉, А.К. Розвезева¹, Т.П. Кнышева¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ trofimovaap@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В последнее время возрастает актуальность изучения системы оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений. При этом проблема анализа ее эффективности сохраняет свою научную и практическую значимость. **Цель.** Комплексная оценка текущего состояния системы психолого-педагогической помощи в системе образования, определение ее эффективности и выявление ресурсов и дефицитов для дальнейшего развития. **Гипотеза.** Существует взаимосвязь между уровнем эффективности региональной системы психолого-педагогической помощи и ее состоянием, оцениваемым по критериям системности, доступности и качества психолого-педагогической помощи. **Методы и материалы.** Для реализации цели исследования был организован мониторинг, разработана система критериев, параметров, индикаторов. Сбор данных проводился на основании разработанной автоматизированной авторской анкеты, вопросы которой соответствовали выделенным критериям. В мониторинге приняли участие 89 региональных органов управления образованием. Анализ проводился с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена. **Результаты.** По результатам мониторинга, среди регионов преобладает средний уровень системности, базовый уровень доступности, базовый и средний уровни качества оказания психолого-педагогической помощи. Общий уровень эффективности психолого-педагогической помощи в большинстве регионов находится на базовом уровне. Результаты статистического анализа выявили взаимосвязь уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи с критериями ее системности, доступности и качества. **Выводы.** Показано, что повышение общего уровня эффективности региональной системы психолого-педагогической помощи в системе образования требует комплексных управленческих решений, охватывающих выявленные направления: укрепление кадрового потенциала, создание условий для профессионального развития

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026)
Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026)
Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation
Psychological-Educational Studies, 18(2), 133—149.

специалистов, организационное совершенствование и материально-техническое оснащение образовательных организаций и центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Ключевые слова: система образования, психолого-педагогическая помощь, психологическая служба, мониторинг, кадровое обеспечение, эффективность, центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, участники образовательных отношений, педагог-психолог

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: <https://ruspsydata.mgppu.ru/items/bbf27312-5b85-42d8-8f85-ce8bb19d0eda>

Для цитирования: Юрчук, О.Л., Тукфеева, Ю.В., Трофимова, А.П., Розвезева, А.К., Кнышева, Т.П. (2026). Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации. *Психолого-педагогические исследования*, 18(2), 133—149. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180209>

Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation

O.L. Yurchuk¹, Yu.V. Tukfeeva¹, A.P. Trofimova¹✉, A.K. Rozvezeva¹, T.P. Knysheva¹

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ trofimovaap@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. Recently, the relevance of studying the system of providing psychological and pedagogical assistance to participants in educational relations has been increasing. At the same time, the problem of analyzing its effectiveness retains its scientific and practical significance. **Objective.** Comprehensive assessment of the current state of the psychological and pedagogical assistance system in the education system, determination of its effectiveness and identification of resources and deficits for further development. **Hypothesis.** There is a relationship between the level of effectiveness of the regional system of psychological and pedagogical assistance and its condition, assessed according to the criteria of consistency, accessibility and quality of psychological and pedagogical assistance. **Methods and materials.** To achieve the purpose of the study, monitoring was organized, and a system of criteria, parameters, and indicators was developed. Data collection was carried out on the basis of an automated author's questionnaire, the questions of which corresponded to the selected criteria. 89 regional education authorities participated in the monitoring. The analysis was performed using Spearman's rank correlation coefficient. **Results.** According to the monitoring results, the average level of consistency, basic accessibility, basic and average quality levels of psychological and pedagogical care prevail among the regions. The overall level of effectiveness of psychological and pedagogical assistance

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026)
Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026)
Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation
Psychological-Educational Studies, 18(2), 133—149.

in most regions is at a basic level. The results of the statistical analysis revealed the relationship between the level of effectiveness of psychological and pedagogical assistance and the criteria of its consistency, accessibility and quality. **Conclusions.** It is shown that increasing the overall level of effectiveness of the regional system of psychological and pedagogical assistance in the education system requires comprehensive management solutions covering the identified areas: strengthening human resources, creating conditions for the professional development of specialists, organizational improvement and logistical equipment of educational organizations and centers of psychological, pedagogical, medical and social assistance.

Keywords: education system, psychological and pedagogical assistance, psychological service, monitoring, staffing, efficiency, the Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance, participants in educational relations, teacher-psychologist

Supplemental data. Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/items/bbf27312-5b85-42d8-8f85-ce8bb19d0eda>

For citation: Yurchuk, O.L., Tukfeeva, Yu.V., Trofimova, A.P., Rozvezeva, A.K., Knysheva, T.P. (2026). Analysis of the level of effectiveness of the provision psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation. *Psychological-Educational Studies*, 18(2), 133—149. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2026180209>.

Введение

В последнее время возрастает актуальность изучения деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений (Heinrich, Colomer, Hieronimus, 2023). Создание в образовательных организациях психологической службы способствует повышению академической успеваемости обучающихся и улучшению их психологического здоровья (Fry et al., 2026). Вектор работы включает как непосредственное оказание психолого-педагогической помощи, так и формирование психологически безопасной образовательной среды (Антонов, Кузнецова, Олтаржевская, 2025).

В зарубежных работах преобладают исследования эффективности конкретных программ психологического сопровождения, а также разработаны организационные модели оценки характеристик деятельности психологической службы, которые включают: изучение организационных мероприятий, ресурсов образовательных организаций, условий работы педагогических работников, потребностей участников образовательных отношений (Education at a Glance, 2023).

Примером комплексного подхода также выступает система Национальной ассоциации школьных психологов (NASP), охватывающая направления: организация процесса оказания психолого-педагогической помощи; обеспечение благоприятного социально-психологического климата; кадровая политика; профессиональная коммуникация; наставничество; профессиональное развитие (Pearrow, Politikos, 2022).

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026)
Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026)
Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation
Psychological-Educational Studies, 18(2), 133—149.

В отечественной психологии анализ эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования строится на основании комплексной оценки, опирается на традиции культурно-исторической теории и учитывает особенности развития ребенка в процессе обучения (Федореева, 2024).

И.В. Дубровина отмечает, что совершенствование системы оказания психолого-педагогической помощи возможно через: создание единой государственной политики в сфере образования, привлечение научных институтов для разработки научно обоснованных подходов, обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров, организацию методической поддержки (Дубровина, 2024).

М.Р. Битянова выделяет важность разработки критериев с точки зрения положительной динамики психологического развития обучающихся (Битянова, 1998).

Л.А. Цветкова с коллегами предлагают критериально-ориентированную модель оценки эффективности психологической службы образования, которая учитывает как объективные, так и субъективные компоненты оценки эффективности на основании критериев качества и результативности (Цветкова, Антонова, Ерицян, 2021).

В 2024/25 учебном году ФКЦ МГППУ проводился мониторинг эффективности деятельности психологической службы в системе образования (Ульянина и др., 2025а), для которого разработаны и апробированы критерии качества и доступности психолого-педагогической помощи (Ульянина и др., 2025б). Однако утверждение «Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года» актуализировало потребность в разработке нового комплексного инструмента.

Таким образом, учитывая различный опыт исследований эффективности деятельности психологической службы, проблема анализа оказания психолого-педагогической помощи в системе образования сохраняет научную и практическую значимость.

С целью комплексной оценки текущего состояния системы психолого-педагогической помощи в сфере образования, определения ее эффективности и выявления ресурсов и дефицитов для дальнейшего развития ФКЦ МГППУ проводилось исследование в рамках мониторинга эффективности оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации (далее – Мониторинг).

В основу исследования положена *гипотеза* о наличии взаимосвязи между уровнем эффективности региональной системы психолого-педагогической помощи и ее состоянием, оцениваемым по критериям системности, доступности и качества психолого-педагогической помощи.

Материалы и методы

Методология исследования. Проведение Мониторинга предполагало разработку системы критериев, параметров, индикаторов и их числовых показателей. Для этого сформирована рабочая группа из 16 экспертов (из 11 регионов). Сотрудниками ФКЦ МГППУ совместно с

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026)
Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026)
Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation
Psychological-Educational Studies, 18(2), 133—149.

экспертами были выделены три критерия: системность, доступность, качество психолого-педагогической помощи, а также разработано их наполнение.

Инструмент исследования. На основании выделенных критериев разработаны: автоматизированная форма предоставления данных, руководство и инструкции по ее заполнению. Вопросы предполагали балльную оценку, что позволило определить уровень эффективности оказания психолого-педагогической помощи (ниже базового, базовый, средний, высокий) и выстроить рейтинговую систему регионов. Разработанный инструмент позволил региональным органам управления образованием провести самооценку состояния системы психолого-педагогической помощи в регионе, выявить ее ресурсные возможности и проблемные области.

Участники исследования. На региональном уровне форма заполнялась региональными органами управления образованием. Данные получены от 89 региональных органов управления образованием в каждом субъекте Российской Федерации.

Сроки проведения: ноябрь-декабрь 2025 г.

Данные исследования размещены в Репозитории психологических исследований и инструментов RusPsyData (Юрчук и др., 2026).

Методы исследования. С целью анализа взаимосвязей между уровнем эффективности и выделенными критериями применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Статистические расчеты проведены в Excel и IBM SPSS Statistic.23.

Результаты

Анализ эффективности проводился в соответствии с системой критериев, отражающих специфику оказания психолого-педагогической помощи. Рассмотрим выделенные критерии и полученные результаты по каждому.

1. Системность психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений отражает структурные характеристики системы оказания психолого-педагогической помощи в регионах.

Первый параметр оценивает совершенствование управления организацией психолого-педагогической помощи. Определено, что в качестве организаций, осуществляющих организационно-методическое и экспертное сопровождение, в регионах чаще выступают региональные институты развития образования (81%).

Второй параметр включает данные об инфраструктуре оказания психолого-педагогической помощи в системе образования.

Мониторинг позволил установить, что обеспечены штатными педагогами-психологами 66% дошкольных образовательных организаций, 76% общеобразовательных организаций, 82% профессиональных образовательных организаций, 73% центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (далее – ППМС-центров).

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026)
Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026)
Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation
Psychological-Educational Studies, 18(2), 133—149.

Функционирует 606 ППМС-центров, из них 146 региональных ППМС-центров и 460 муниципальных ППМС-центров. При этом во всех регионах численность несовершеннолетних на один ППМС-центр превышает рекомендованный норматив¹.

Согласно полученным данным, общее количество центральных и территориальных психолого-медико-педагогических комиссий (далее – ПМПК) в регионах составляет 1082 ПМПК, при этом в 82% регионах отмечается превышение утвержденного норматива численности детского населения на одну ПМПК (Об утверждении положения..., 2024).

Согласно полученным данным, в образовательных организациях субъектов Российской Федерации 12% штатных единиц по должности «педагог-психолог» остаются вакантными. Отмечается превышение суммарной нагрузки на одного педагога-психолога по численности обучающихся разных целевых групп: в 75 регионах в дошкольных образовательных организациях, в 85 регионах в общеобразовательных организациях, в 80 субъектах в профессиональных образовательных организациях.

Согласно результатам Мониторинга, уровень системности психолого-педагогической помощи находится преимущественно на базовом уровне (76 регионов). Высокий уровень системности не выявлен, средний уровень выявлен в 6 регионах, уровень ниже базового – в 7 регионах.

Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволило установить, что уровень системности психолого-педагогической помощи имеет прямую связь:

с деятельностью организаций, осуществляющих организационно-методическое и экспертное сопровождение ($r_s = 0,445$; $p < 0,01$);

с инфраструктурой оказания психолого-педагогической помощи ($r_s = 0,256$; $p < 0,05$), в частности, если образовательные организации обеспечены штатными педагогами-психологами ($r_s = 0,305$; $p < 0,01$) и в регионах организована деятельность ППМС-центров ($r_s = 0,289$; $p < 0,01$).

2. *Доступность психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений* отражает функциональные характеристики деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи в регионах.

В рамках *параметра*, оценивающего обеспечение адресности и своевременности психолого-педагогической помощи, отмечается общая тенденция к внедрению современных цифровых инструментов. Однако их распространенность остается неравномерной в разных регионах. Так, анализ автоматизации функций ПМПК показывает значительную разницу во внедрении цифровых решений. Наиболее распространенной является возможность ведения документации ПМПК (40% регионов).

Изменения в регулировании деятельности ППМС-центров, связанные с изменениями в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», задают вектор перехода от оказания отдельных услуг к формированию системы, способной адресно реагировать на

¹ На основании письма Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 февраля 2015 года № ВК-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026)
Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026)
Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation
Psychological-Educational Studies, 18(2), 133—149.

запросы. Одним из ведущих направлений деятельности ППМС-центров определяется организация деятельности ПМПК (79%) в их составе. Также ведущими выступают функции по оказанию психолого-педагогической помощи (диагностика, консультирование, коррекция) (66%) и по методическому сопровождению (55%).

Реализация принципов адресности и своевременности психолого-педагогической помощи требует наличия в регионах специализированных структур, способных оперативно реагировать на кризисные ситуации участников образовательных отношений. Так, в 46 регионах (52%) реализуется деятельность организаций, структурные подразделения которых выполняют функции развития региональной системы психолого-педагогической помощи, которые оказывают экстренную и кризисную психологическую помощь участникам образовательных отношений.

Согласно результатам Мониторинга, уровень доступности психолого-педагогической помощи находится преимущественно на базовом уровне (46 регионов). Уровень ниже базового выявлен в 15 регионах, средний уровень – в 27 регионах, высокий уровень – в 1 регионе.

Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволило установить, что уровень доступности психолого-педагогической помощи имеет прямую связь с обеспечением ее адресности и своевременности ($r_s = 0,702$; $p < 0,01$), в частности, если:

организована деятельность ППМС-центров, на базе которых созданы специализированные структурные подразделения ($r_s = 0,397$; $p < 0,01$);

функционируют организации, структурные подразделения которых выполняют функции развития региональной системы психолого-педагогической помощи, оказывающие экстренную и кризисную психологическую помощь ($r_s = 0,351$; $p < 0,01$);

автоматизирована/цифровизирована деятельность ПМПК ($r_s = 0,464$; $p < 0,01$).

3. *Качество оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений* отражает качественные характеристики деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи в регионах.

Первый параметр связан с кадровым обеспечением системы психолого-педагогической помощи. Имея профильное образование и практический опыт, большинство педагогов-психологов ориентированы на непрерывное совершенствование профессиональных навыков. Общая численность педагогов-психологов, освоивших дополнительные профессиональные программы в государственных организациях за 2024/25 учебный год, составляет 32936 человек. Около 80% из них повышают квалификацию по ключевым темам: формирование благоприятного социально-психологического климата в учебных коллективах; организация адресной психологической поддержки детей, нуждающихся в особом психолого-педагогическом сопровождении.

Применение мер материального и нематериального стимулирования способствует повышению мотивации педагогов-психологов. Чаще всего региональными органами управления образованием применяются социальные (71 регион) и материальные меры (64 региона).

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026)
Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026)
Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation
Psychological-Educational Studies, 18(2), 133—149.

Второй параметр оценивает реализацию методического обеспечения.

Организация научно-методического сопровождения является условием обеспечения положительной динамики развития педагога-психолога и создает предпосылки для его профессионального роста (Головина и др., 2024). Общее количество методических объединений составляет 2188, из них: 2017 муниципальных объединений и 171 региональное объединение.

Одним из механизмов, способствующих повышению качества оказания психолого-педагогической помощи, является система наставничества, направленная на передачу опыта и методическую поддержку педагогов-психологов (Декина, Шалагинова, 2025). По данным Мониторинга, система наставничества функционирует в 13% дошкольных образовательных организаций, 25% общеобразовательных организаций, 25% профессиональных образовательных организаций, 39% ППМС-центров. При этом 8857 (14%) педагогов-психологов, психологов являются наставниками. Недостаточный охват образовательных организаций системой наставничества нашел отражение в Решении Всероссийского съезда психологических служб в системе образования Российской Федерации, что подчеркивает важность разработки целевой модели наставничества.

Третий параметр учитывает материально-техническое обеспечение.

Для эффективной работы педагога-психолога необходимо наличие отдельного кабинета как пространства для работы и гарантии конфиденциальности. В 61% образовательных организаций оборудован отдельный кабинет педагога-психолога. Дополнительным механизмом развития материальной базы выступает проведение с разной периодичностью в 22% регионов конкурсов лучших кабинетов педагога-психолога.

Согласно результатам Мониторинга, качество психолого-педагогической помощи находится преимущественно на базовом (44 региона) и среднем уровнях (40 регионов). Высокий уровень выявлен в 3 регионах, уровень ниже базового – в 2 регионах.

Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволило установить, что уровень качества психолого-педагогической помощи имеет прямую связь:

с кадровым обеспечением деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи ($r_s = 0,441$; $p < 0,01$), в частности, если предусмотрены меры материального и нематериального стимулирования ($r_s = 0,447$; $p < 0,01$) и специалисты осваивают дополнительные профессиональные программы ($r_s = 0,255$; $p < 0,05$);

с методическим обеспечением деятельности ($r_s = 0,485$; $p < 0,01$), в частности, если в образовательных организациях реализуется система наставничества ($r_s = 0,425$; $p < 0,01$) и специалисты сами являются наставниками ($r_s = 0,384$; $p < 0,01$);

с материально-техническим обеспечением ($r_s = 0,43$; $p < 0,01$), в частности, если в образовательных организациях оборудован отдельный кабинет педагога-психолога ($r_s = 0,316$; $p < 0,01$) и в регионах проводится конкурс лучших кабинетов ($r_s = 0,362$; $p < 0,01$).

Общий уровень эффективности оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026)
Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026)
Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation
Psychological-Educational Studies, 18(2), 133—149.

Оценка общего уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования проводилась с точки зрения субъективного и объективного подходов.

В рамках *субъективного подхода* региональным органам управления образованием предлагалось провести самооценку удовлетворенности эффективностью региональной системы психолого-педагогической помощи, используя шкалу от 1 до 10 баллов. Значения среднего балла находятся в интервале от 7,5 до 8,3.

Объективный подход предполагал суммирование баллов, набранных регионами по критериям системности, качества и доступности психолого-педагогической помощи. Определен уровень эффективности региональной системы оказания психолого-педагогической помощи в системе образования: у 26 регионов – средний уровень, у 60 регионов – базовый уровень, у 3 регионов – ниже базового уровня.

Поскольку ни один из регионов не демонстрирует высокого уровня эффективности в оказании психолого-педагогической помощи, требуется совершенствование организационных подходов и проведение мероприятий, направленных на обеспечение ее системности, доступности и качества психолого-педагогической помощи.

Обсуждение результатов

По сравнению с мониторингом, проведенным в 2024/25 учебном году (Ульянина и др., 2025б), в 47 регионах сохранился уровень эффективности оказания психолого-педагогической помощи, в 39 регионах уровень снизился, в 3 регионах уровень повысился.

Результаты Мониторинга показали наличие взаимосвязи между уровнем эффективности региональной системы психолого-педагогической помощи и ее состоянием, оцениваемым по критериям системности, доступности и качества психолого-педагогической помощи, что подтверждает гипотезу исследования. В связи с этим можно говорить о том, что совершенствование компонентов каждого критерия позволит повысить уровень эффективности психолого-педагогической помощи:

системность – через организацию эффективной работы коллегиальных координирующих органов, а также региональных ресурсных центров, осуществляющих повышение квалификации педагогов-психологов, сокращение кадрового дефицита, приведение количества ППС-центров и ПМПК к нормативным показателям;

доступность – через реализацию дополнительных мер, направленных на развитие цифровой и организационной инфраструктуры;

качество – через методическое сопровождение деятельности педагогов-психологов, комплексное оснащение кабинетов педагогов-психологов.

Профессиональное развитие специалистов можно усовершенствовать через усиление практико-ориентированной подготовки педагогов-психологов, внедрение стажировок, системы наставничества, проведение супервизий и интервью. Формирование тематики курсов повышения квалификации с ориентацией на региональные особенности и запросы позволит сделать профессиональное развитие более адресным.

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026)
Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026)
Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation
Psychological-Educational Studies, 18(2), 133—149.

Комплексный анализ результатов Мониторинга позволил выделить конкретные меры для 39 регионов, чей уровень эффективности снизился. С целью минимизации дефицита кадрового обеспечения возможна реализация региональных программ привлечения и закрепления специалистов через увеличение контрольных цифр приема по бюджетным и целевым местам по профильным направлениям подготовки; применение мер материального и нематериального стимулирования педагогов-психологов; информирование о количестве вакантных должностей педагога-психолога в регионе для их дальнейшего трудоустройства.

Повышению уровня материально-технического оснащения системы оказания психолого-педагогической помощи будет способствовать разработка и финансирование программ оснащения кабинетов педагогов-психологов, включая специализированное оборудование для работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с вступившими с 1 марта 2025 года нормативными изменениями необходимо привести деятельность ППМС-центров в соответствие с требованиями приказа Минпросвещения России от 6 ноября 2024 г. № 778 (Об утверждении типового порядка..., 2024), а также направить усилия на укрепление ресурсной базы действующих ППМС-центров с последующим увеличением их количества для приведения в соответствие с рекомендованным нормативом.

Регионам, имеющим по результатам Мониторинга базовый уровень эффективности психолого-педагогической помощи, можно рекомендовать проведение мероприятий по увеличению штатной численности педагогов-психологов, обеспечению соответствия утвержденного и рекомендованного нормативов соотношения численности обучающихся/детского населения на одну штатную единицу педагога-психолога в образовательных организациях и ППМС-центрах.

Современным инструментом, обеспечивающим операционализацию процессов записи и фиксации результатов, выступает автоматизация/цифровизация основных функций ПМПК. Как подтверждено результатами исследования, актуальными являются электронная запись на прием, цифровой документооборот, формирование заключений и их передача родителям.

Заключение

Таким образом, согласно данным Мониторинга, в регионах преобладает средний уровень системности (76 регионов, 85%); базовый уровень доступности (46 регионов, 52%); базовый (44 региона, 50%) и средний (40 регионов, 45%) уровни качества оказания психолого-педагогической помощи. Общий уровень эффективности оказания психолого-педагогической помощи в большинстве регионов находится на базовом уровне (60 регионов, 68%).

Основываясь на результатах статистического анализа, можно отметить, что уровень эффективности оказания психолого-педагогической помощи имеет прямую связь с выделенными критериями системности, доступности и качества психолого-педагогической помощи, а также их параметрами и индикаторами, что подтверждает гипотезу исследования.

Достижение более высокого уровня эффективности региональной системы психолого-педагогической помощи требует принятия системных управленческих решений,

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026) Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации *Психолого-педагогические исследования*, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026) Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation *Psychological-Educational Studies*, 18(2), 133—149.

охватывающих все выявленные направления: укрепление кадрового потенциала, создание условий для профессионального развития специалистов, организационное совершенствование и материально-техническое оснащение образовательных организаций и ППМС-центров.

Данная проблематика сохраняет свою значимость как для практической деятельности специалистов, так и для развития научно-методологических подходов, открывая перспективные направления для совершенствования инструментария оценки эффективности.

Ограничения. В исследовании использовались данные, предоставленные региональными органами управления образованием, что допускает различия в интерпретации показателей и исключает субъективный компонент оценки через удовлетворенность получателей психолого-педагогической помощи.

Данные в исследовании предоставлены по состоянию на 1 октября 2025 года.

В связи с различием региональных моделей психолого-педагогической помощи, рекомендации по результатам Мониторинга носят общий характер. Региональные органы управления образованием, основываясь на результатах самооценки, могут спланировать конкретные меры, подходящие их региону, с учетом уникальных социально-демографических, экономических и культурных особенностей.

Limitations. The research used data provided by regional educational authorities, which allows for differences in the interpretation of indicators and excludes the subjective component of assessment through the satisfaction of recipients of psychological and pedagogical assistance.

The data in the study is provided as of October 1, 2025.

Due to the difference in regional models of psychological and pedagogical assistance, the recommendations based on the Monitoring results are of a general nature. Regional education authorities, based on the results of the self-assessment, can plan specific measures suitable for their region, taking into account the unique socio-demographic, economic and cultural characteristics.

Список источников / References

1. Антонов, Н.В., Кузнецова, А.А., Олтаржевская, Л.Е. (2025). Направления деятельности Службы психолого-педагогического сопровождения в системе московского образования. *Вестник практической психологии образования*, 22(2), 48—60. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220204>
Antonov, N.V., Kuznetsova, A.A., Oltarzhevskaya, L.E. (2025). Areas of activity of the Psychological and Pedagogical Support Service in the Moscow education system. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(2), 48—60. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220204>
2. Битянова, М.Р. (1998). *Организация психологической работы в школе*. М.: Совершенство.
Bityanova, M.R. (1998). *Organization of psychological work at school*. Moscow: Perfection. (In Russ.).
3. Головина, И.В., Папуткова, Г.А., Медведева, Т.Ю., Рубцов, В.В., Вихристюк, О.В., Леонова, О.И. (2024). Актуальные стратегии научно-методического сопровождения

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026)
Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026)
Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation
Psychological-Educational Studies, 18(2), 133—149.

- педагогических работников как механизм формирования единого образовательного пространства. *Психологическая наука и образование*, 29(5), 49—62. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290504>
- Golovina, I.V., Paputkova, G.A., Medvedeva, T.Y., Rubtsov, V.V., Vikhristyuk, O.V., Leonova, O.I. (2024). Current Strategies of Scientific and Methodological Support of Teachers as a Mechanism for the Formation of a Unified Educational Space. *Psychological Science and Education*, 29(5), 49—62. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290504>
4. Декина, Е.В. Шалагинова, К.С. (2025). Диада наставник-наставляемый как ресурс адаптации молодого педагога. *Мир науки. Педагогика и психология*, 13(4). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN425.pdf> (дата обращения: 17.02.2026).
Dekina, E.V., Shalaginova, K.S. (2025). Mentor dyad-mentored as a resource for the adaptation of a young teacher. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 13(4). (In Russ.). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN425.pdf> (viewed: 17.02.2026).
5. Дубровина, И.В. (2024). Психологическая служба на пути своего развития. *Вестник практической психологии образования*, 21(1), 14—26. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210101>
Dubrovina, I.V. (2024). Psychological Service on the Way of Its Development. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21(1), 14—26. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210101>
6. Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 1 ноября 2024 г. № 763. (2024). М. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411200013> (дата обращения: 17.02.2026).
On approval of the regulations on the psychological, medical and pedagogical commission: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation from November 1, 2024, no 763. (2024). Moscow. (In Russ.). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411200013> (viewed: 17.02.2026).
7. Об утверждении типового порядка организации деятельности по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, в том числе типового порядка деятельности центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 6 ноября 2024 г. № 778. (2024). М. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411190024> (дата обращения: 17.02.2026).
On approval of the standard procedure for the organization of activities for the provision of psychological, pedagogical, medical and social assistance, including the standard procedure for the activities of the Center for Psychological, pedagogical, medical and social assistance: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation from November 6, 2024, no 778. (2024). Moscow. (In Russ.). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411190024> (viewed: 17.02.2026).

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026) Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации *Психолого-педагогические исследования*, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026) Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation *Psychological-Educational Studies*, 18(2), 133—149.

8. Ульянина, О.А., Тукфеева, Ю.В., Семенова, К.Г., Трофимова, А.П. (2025). Критерии оценки эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования. *Вестник практической психологии образования*, 22(1), 33—49. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220104>
Ulyanina, O.A., Tukfeeva, Yu.V., Semenova, K.G., Trofimova, A.P. (2025). Criteria for evaluating the effectiveness of the psychological service in the system of general education and secondary vocational education. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(1), 33—49. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220104>
9. Ульянина, О.А., Юрчук, О.Л., Тукфеева, Ю.В., Трофимова, А.П., Розвезева, А.П. (2025). Оценка уровня эффективности деятельности психологической службы в системе образования в Российской Федерации. *Научный результат. Педагогика и психология образования*, 11(3), 106—118. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-8>
Ulyanina, O.A., Yurchuk, O.L., Tukfeeva, Y.V., Trofimova, A.P., Rozvezeva, A.K. (2025). Assessment of the effectiveness of psychological services in the education system in the Russian Federation. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11(3), 106—118. (In Russ.). <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2025-11-3-0-4>
10. Федореева, Е.В. (2024). Развитие психологической службы в системе образования Красноярского края: региональная модель. *Герценевские чтения: психологические исследования в образовании*, 7, 84—90. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2024-7-11>
Fedoreeva, E.V. Development of psychological services in the education system of Krasnoyarsk Krai: A regional model. *The Herzen Readings: Psychological Research in Education*, 7, 84—90. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2024-7-11>
11. Цветкова, Л.А., Антонова, Н.А., Ерицын, К.Ю. (2021). Оценка эффективности деятельности психологической службы в образовательной организации. СПб: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Tsvetkova, L.A., Antonova, N.A., Eritsyun, K.Yu. (2021). Evaluation of the effectiveness of the psychological service in an educational organization. Saint Petersburg: Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. A.I. Gertsena Publ. (In Russ.)
12. Юрчук, О.Л., Тукфеева, Ю.В., Трофимова, А.П., Розвезева, А.К., Кнышева, Т.П. (2026). Данные мониторинга эффективности оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в системе общего образования и среднего профессионального образования (по состоянию на начало 2025/26 учебного года): Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/6rhd-6p6v-8kkn>
Yurchuk, O.L., Tukfeeva, Yu.V., Trofimova, A.P., Rozvezeva, A.K., Knysheva, T.P. (2026). Monitoring data on the effectiveness of psychological and pedagogical assistance to participants in educational relations in the system of general education and secondary vocational education (as of the beginning of the 2025/26 academic year): A set of data. RusPsyData: A repository of psychological research and tools. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/6rhd-6p6v-8kkn>

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026) Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации *Психолого-педагогические исследования*, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026) Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation *Psychological-Educational Studies*, 18(2), 133—149.

13. *Education at a Glance 2023: OECD Indicators* (2023). Paris: OECD Publishing. (In Russ.). <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
14. Fry, C.E., Shero, M., Buntin, M.B., Heinrich, C.J. (2026) Association of School-Based Health Center Availability With Child Mental Health Outcomes. *Health Serv Res*, 61(1). <https://doi.org/10.1111/1475-6773.70042>
15. Heinrich, C.J., Colomer, A., Hieronimus, M. (2023). Minding the gap: Evidence, implementation and funding gaps in mental health services delivery for school-aged children. *Children and Youth Services Review*, 150. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107023>
16. Pearrow, M., Politikos, N. (2022). NASP 2020 Professional Practice Standards: Applications and Opportunities for School-Based Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 33. <https://doi.org/10.1080/10474412.2022.2154675>

Информация об авторах

Ольга Леонидовна Юрчук, кандидат психологических наук, заместитель руководителя, Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru.

Юлия Владимировна Тукфеева, кандидат педагогических наук, начальник отдела координационной и мониторинговой деятельности, Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru.

Анастасия Павловна Трофимова, аналитик отдела координационной и мониторинговой деятельности, Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaar@mgppu.ru.

Анастасия Кирилловна Розвезева, педагог-психолог отдела координационной и мониторинговой деятельности, Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9423-6457>, e-mail: sharapovaak@mgppu.ru.

Татьяна Петровна Кнышева, ведущий аналитик отдела координационной и мониторинговой деятельности, Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026)
Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026)
Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation
Psychological-Educational Studies, 18(2), 133—149.

государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-3490>, e-mail: knishevatr@mgppu.ru.

Information about the authors

Olga L. Yurchuk, Candidate of Science (Psychology), Deputy Head, Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru.

Yulia V. Tukfeeva, Candidate of Science (Education), Head of the Department of Coordination and Monitoring Activities, Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru.

Anastasia P. Trofimova, Analyst of the Department of Coordination and Monitoring Activities, Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaap@mgppu.ru.

Anastasia K. Rozvezeva, Teacher-Psychologist of the Department of Coordination and Monitoring Activities, Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9423-6457>, e-mail: sharapovaak@mgppu.ru.

Tatiana P. Knysheva, Leading Analyst of the Department of Coordination and Monitoring Activities, Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-3490>, e-mail: knishevatr@mgppu.ru.

Вклад авторов

Юрчук О.Л. — формулирование исследовательских целей и задач; планирование исследования; надзор и руководство за планированием и выполнением исследовательской деятельности, включая наставничество.

Тукфеева Ю.В. — администрирование проекта, планирование исследования, создание модели исследования, создание инструмента исследования, проведение исследования, контроль за проведением исследования.

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026)
Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026)
Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation
Psychological-Educational Studies, 18(2), 133—149.

Трофимова А.П. — планирование исследования, проведение исследования, деятельность по аккумуляции исследовательских данных, применение формальных методов для анализа или синтеза данных исследования, написание и оформление рукописи.

Розвезева А.К. — планирование исследования, создание модели исследования, создание инструмента исследования, проведение исследования, применение статистических, математических или других формальных методов для анализа или синтеза данных исследования.

Кнышева Т.П. — проведение исследования, деятельность по аккумуляции исследовательских данных, применение статистических, математических или других формальных методов для анализа или синтеза данных исследования.

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

Contribution of the authors

Olga L. Yurchuk — formulation of research goals and objectives; research planning; supervision and guidance over the planning and execution of research activities, including mentoring.

Yulia V. Tukfeeva — project administration, research planning, creation of a research model, creation of a research tool, conducting research, monitoring research.

Anastasia P. Trofimova — research planning, conducting research, accumulating research data, applying formal methods to analyze or synthesize research data, writing and formatting a manuscript.

Anastasia K. Rozvezeva — research planning, creating a research model, creating a research tool, conducting research, and applying statistical, mathematical, or other formal methods to analyze or synthesize research data.

Tatiana P. Knysheva — conducting research, accumulating research data, and applying statistical, mathematical, or other formal methods to analyze or synthesize research data.

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.

Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К., Кнышева Т.П. (2026)
Анализ уровня эффективности оказания психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации
Психолого-педагогические исследования, 18(2), 133—149.

Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K., Knysheva T.P. (2026)
Analysis of the effectiveness of psychological and pedagogical assistance in the education system of the Russian Federation
Psychological-Educational Studies, 18(2), 133—149.

Декларация об этике

Данные для исследования получены от исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования, в установленном порядке. Данные в исследовании представлены в обобщенном и обезличенном виде.

Ethics statement

The data for the research were obtained from the executive bodies of the constituent entities of the Russian Federation, which manage the field of education, in accordance with the established procedure. The data in the research is presented in a generalized and depersonalized form.

Поступила в редакцию 26.03.2026
Поступила после рецензирования 04.06.2026
Принята к публикации 15.06.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2026.03.26
Revised 2026.06.04
Accepted 2026.06.15
Published 2026.06.30__

НЕКРОЛОГИ | OBITUARIES



Памяти Марины Алексеевны Егоровой **In memory of Marina Alekseevna Egorova**

«Жить — не тужить, никого не осуждать,
никому не досаждать и всем мое почтение».
Наставления старца Амвросия Оптинского

Аркадий Аронович Марголис,
кандидат психологических наук, доцент, ректор ФГБОУ ВО МГППУ

150

Не знаю почему, но писать о Марине Алексеевне как-то не получается. Несмотря на несколько раз предпринятые попытки, каждый раз что-то мешает. Возможно, это происходит потому, что до сих пор не до конца осознан ее уход и кажется, что завтра на совещании или в коридоре на бегу с ней можно встретиться и что-то обсудить. И как, и зачем в этом случае писать о человеке, не очень понятно.

Но, видимо, надо. Я встретился с Мариной Алексеевной более 30 лет назад, когда мы создавали Психологический колледж при Психологическом институте РАО, который стал прообразом современного МГППУ. Я думаю, что это был 1994 год, но уже не уверен в точности даты за давностью лет. В это время были озабочены формированием команды профессорско-преподавательского состава, разработкой концепции и учебных планов. В выделенное колледжу помещение в здании напротив консерватории на Никитской часто приходили самые разные люди. Сотрудники ПИ РАО, психфака МГУ, известные и не очень психологи, философы, педагоги. Многие, поговорив об идее создания принципиально нового института для подготовки психологов, загорались этой идеей, приводили своих коллег. Постепенно складывалась невероятная команда преподавателей. Одним из них стала Людмила Филипповна Обухова, которая, узнав о наших поисках нужных специалистов, порекомендовала пригласить Марину Алексеевну. Об этом же, узнав, говорил и Виктор Александрович Гуружапов. Во время нашей первой встречи Марина Алексеевна произвела на меня впечатление очень скромного и интеллигентного человека, знающего специалиста, имеющего не только хорошую теоретическую подготовку, но и обширный практический опыт. Мы очень нуждались, да и сейчас нуждаемся в таких преподавателях, которые не только умеют о чем-то рассказывать студентам, но и умеют это делать сами, умеют показать образец практической работы, которым владеют сами. Марина Алексеевна оказалась именно таким специалистом, и поэтому мы сразу договорились о нашем сотрудничестве и начале ее работы. Я и представить себе не мог тогда, что из этого довольно рядового разговора, которых у нас было много в то время, возникнет наше такое долгое сотрудничество, которое продолжалось более 30 лет, а Марина Алексеевна станет не просто одним из преподавателей, случайно оказавшихся в числе многих других, а одним из главных участников строительства МГППУ, деканом первого и самого большого факультета «Психология образования», человеком, который внес огромный вклад в его развитие и чье имя навсегда останется не только в истории университета, но и в сердцах и памяти благодарных студентов, выпускников и коллег, которым посчастливилось учиться у нее или работать с ней.

Наверное, на этой фразе можно было бы и закончить это короткое высказывание о Марине Алексеевне, но не могу не поделиться моим чисто человеческим впечатлением от нее, которое не покидало меня на протяжении всего нашего многолетнего знакомства и совместной работы. Марина Алексеевна была одним из самых поразительных людей из числа моих многочисленных коллег, с которыми нам довелось работать вместе. Ее поразительность заключалась (конечно, на мой сугубо субъективный взгляд) в невероятном сочетании, казалось бы, совершенно не сочетаемых качеств. Она была невероятно скромным человеком, но одновременно очень принципиальным и умеющим в некоторых ситуациях говорить слово «нет» и отстаивать свою точку зрения вне зависимости от значимости или социального веса оппонента. Она была человеком очень мягким и интеллигентным в общении, но одновременно и очень последовательным, и определенным в принятии и реализации самых сложных решений. Она была одновременно и очень исполнительным, и ответственным сотрудником

(мечта любого руководителя), но в то же время человеком необычайно креативным, смело преодолевающим сложившиеся стереотипы и увлеченно участвующим в новых проектах, программах и исследованиях. В ней прекрасно уживались и замечательный преподаватель, и тонкий исследователь, но одновременно и опытный организатор и даже администратор огромного «хозяйства» ее факультета. Я думаю, что такое удивительное сочетание таких, казалось бы, редко сочетаемых качеств не только во многом способствовало ее профессиональному успеху, но и притягивало к ней самых разных людей. Но одними из самых главных качеств Марины Алексеевны, конечно, остаются ее удивительная доброта, тактичность, отзывчивость и желание прийти на помощь. Мне кажется, что эти черты настоящего интеллигентного человека делают встречи с ней такими ценными и незабываемыми.

Мария Александровна Сафронова,

кандидат психологических наук, декан факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ

Мои самые яркие воспоминания о Марине Алексеевне Егоровой связаны с командировкой в рамках Инновационного образовательного проекта МГППУ в Университет Невшателя и Женевский университет. Командировка проходила с Людмилой Филипповной Обуховой и еще двумя аспирантами. Мы изучали учебные планы, проектирование программ магистратуры в университетах, принимали участие в научных семинарах, посвященных близкой нам научной школе и концепции социо-когнитивного конфликта, разработанной А.-Н. Перре-Клермон. И каждый вечер я кропотливо составляла конспекты всего услышанного за день и направляла их Марине Алексеевне. Тогда для меня как аспиранта устройство учебных планов было не более чем интересной образовательной задачей, которую нужно как можно точнее зафиксировать и аккуратно передать Марине Алексеевне. Много позже я поняла, как было важно облечь содержание наших программ в форму магистерских программ. Марина Алексеевна как декан факультета «Психология образования» очень бережно и академически настойчиво проектировала с коллегами и кафедрами содержание каждой программы, что до сих пор делает их уникальными. Магистерская программа «Психологическое благополучие в детско-юношеском возрасте» по-настоящему была ее детищем, а ее выпускники продолжают сотрудничество с факультетом как руководители баз практики. Марина Алексеевна создала в МГППУ первый, самый большой и экспериментальный факультет «Психология образования».

Светлая память.

Ирина Владимировна Дубровина,

доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, главный научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований»

Марина Алексеевна – уникальный Человек: красивая, умная, высокообразованная, беспредельно благожелательная к людям ЖЕНЩИНА; творчески одаренная ЛИЧНОСТЬ; известный УЧЕНЫЙ; прекрасный ОРГАНИЗАТОР; блестящий ПРЕПОДАВАТЕЛЬ. ...

Вся профессиональная жизнь Марины Алексеевны связана с Московским государственным психолого-педагогическим университетом, а историю создания и последующую деятельность Университета нельзя представить себе без Марины Алексеевны.

В 80–90-х гг. прошлого столетия в стране начала создаваться психологическая служба системы образования. В марте 1995 г. Коллегия Министерства образования Российской Федерации приняла решение, в котором отмечалось, что психологическая служба обуславливает гуманизацию всей системы образования и ее надо развивать на всей территории страны.

Но для того, чтобы развивать психологическую службу системы образования, нужны специалисты, которые бы понимали, что такое практическая работа психолога в системе непрерывного образования. Таких специалистов тогда почти не было, профессиональная подготовка практических психологов не была еще унифицирована, ее содержание и уровень отличались в зависимости от того, где и как проходит обучение, кто его реализует.

В 1997 г. создается (В.В. Рубцов, А.А. Марголис) психолого-педагогический институт, сейчас это – Московский государственный психолого-педагогический университет, ориентированный на подготовку кадров профессиональных педагогов-психологов для разных звеньев непрерывного образования на основе взаимодействия научно-практической психологии и научно-практической педагогики, что позволило более эффективно влиять на процесс психологического обеспечения системы образования.

Марине Алексеевне было предложено организовать факультет «Психология образования», который она и возглавляла в течение более 20 лет.

Марина Алексеевна прекрасно осознавала, что эффективность высшего образования в значительной степени зависит от уровня общей, профессиональной и психологической культуры личности преподавателей, зависит от их понимания сути практической психологии, которая соединила в себе фундаментальную науку о закономерностях психического и личностного развития человека и практику реализации возможностей этого развития в определенных социальных и психолого-педагогических условиях его жизни и деятельности. От их умения и готовности помочь студентам освоить не только науку психологию, но и способы реализации научных знаний в конкретной работе с конкретными людьми разного возраста и коллективами, в конкретных условиях их жизни и деятельности. Будучи деканом, руководителем факультета, Марина Алексеевна очень серьезно подходила к подбору преподавателей. Хорошо помню, с каким вниманием она слушала мою первую лекцию, и какой содержательной была беседа по ее обсуждению. Марина Алексеевна была, по существу, наставником для своих сотрудников. Известно, что слово «наставник» является производным от слова «наставить» – научить кого-нибудь чему-нибудь хорошему (наставить на путь истинный). Ее ум, серьезное образование, интерес к проблемам психологии развития человека и пр. помогали преподавателям находить реальное содержание, методы и формы «вхождения» студентов в профессию, а затем – определять их путь «восхождения к профессионализму». Она покорила сердца своих сотрудников преданностью делу, которому служила, идеям, которые разделяла, дружелюбием, доброжелательным общением, полным бескорыстием, отсутствием честолюбия. Все это способствовало созданию на факультете атмосферы доверия и сотрудничества как преподавателей между собой, так и преподавателей со студентами, т.е. – культурной образовательной среды, так необходимой для воспитания будущего специалиста. Весьма показательным в этой связи выступление студентки на одном из

семинаров: «Когда нам верят, когда видят в нас настоящих людей, находят в нас возможности для роста, наконец, шадят наше самолюбие, то хочется взлететь от желания сделать лучше».

Факультет под руководством Марины Алексеевны очень быстро становится ведущим российским профессиональным центром по подготовке психологов и педагогов для работы в социальной сфере и системе непрерывного образования. Реализация актуализированных стандартов образования требовала нестандартных размышлений, творческих решений. Впервые разрабатываются учебные программы, которые помогают студентам не только овладевать глубокими знаниями по психологии и смежным с нею научным дисциплинам. Помогают грамотно ориентироваться в современной системе обучения и воспитания, в реальной жизни детей и школьников образовательных учреждений различного типа; развивают способности и умения студентов проникать в истоки возникновения проблем и находить способы их решения. Помогают им находить «свое» место в образовательном учреждении, устанавливать контакт с коллективом учреждения, с детьми и школьниками, с их родителями.

Марина Алексеевна и в бакалавриате, и в магистратуре вела широкий круг учебных дисциплин. Она прекрасно понимала, что непростое взаимодействие науки и практики в деятельности педагога-психолога порождает трудности в профессионально-личностном самоопределении молодых людей, избравших эту профессию. Понимала, что вузовское образование должно не только обеспечивать объективную основу будущей профессиональной деятельности, но и уделять внимание субъективной готовности к ее выполнению. Потому в годы учебы необходимо закладывать основы не только профессиональных знаний и умений, но прежде всего основы профессионального сознания – культурное, духовное содержание профессии, психологические свойства личности, которые обеспечивают нравственный характер регуляции деятельности, отношений, переживаний. Например, под ее руководством была разработана и реализована магистерская программа «Психологическое благополучие в детско-юношеском возрасте», учебные курсы «Введение в позитивную психологию», «Позитивные отношения – любовь, дружба, эмоциональная привязанность». Эти курсы связаны между собой своим гуманистическим содержанием: в контексте одного из основных показателей позитивной психологии можно рассматривать нравственную направленность переживаний человеком своего психологического благополучия. Интересна точка зрения студента, высказанная на одном из семинаров по данной теме: «С моей точки зрения, Винни-Пух, герой книги А. Милна, – позитивный персонаж. Он учит смотреть на жизнь проще, дружить и радоваться жизни. Его мудрость основана на способности любить, умении прощать, стремлении найти общий язык с разными по характеру героями книги». Интересную дискуссию я наблюдала на одной из лекций по теме: «Как развивается способность человека решать возникающие на его жизненном пути проблемы, принимая во внимание при этом не только личное благополучие, но и благополучие других людей?».

Магистерские диссертации, выполненные под руководством Марины Алексеевны, отличаются оригинальностью замысла, высоким теоретическим уровнем, практической значимостью проведенных исследований. В конце одной из процедур по защите диссертаций прозвучали слова выпускника университета, обращенные ко всем преподавателям факультета, но прежде всего – к Марине Алексеевне: «Если в рамках других профессий привычно звучат выражения “научный авторитет”, “признанный авторитет в своей области” и т.п., то у преподавателя может быть единый и неделимый авторитет – авторитет его личности. Личный авторитет преподавателя направляет гражданское и профессиональное становление

студентов, прививает им чувство профессиональной чести, вызывает потребность в совершенном овладении специальностью, пробуждает культурные и духовные потребности».

В каждой области науки, культуры, образования есть люди, которых забывать нельзя. Их забвение ведет к снижению уровня культуры, а следовательно, и смысла высшего образования. Именно к таким людям принадлежит Марина Алексеевна Егорова. Научно-педагогическая деятельность Марины Алексеевны, отраженная в разработанных ею учебных программах, научных и практико-ориентированных статьях, в оригинальных методах и подходах к обучению и культурному развитию студентов, в опыте работы выпускников факультета, требует глубокого изучения и развития. И пусть любовь, уважение и благодарность к этой замечательной женщине будут переходить от поколения к поколению сменяющих друг друга потоков новых студентов и их преподавателей.

Анна Алексеевна Заречная,

кандидат психологических наук, нейропсихолог, педагог-психолог Научно-исследовательского Центра детской нейропсихологии имени А.Р. Лурии, дочь

Сергей Алексеевич Егоров,

кандидат исторических наук, технический директор ООО «Энсол Консалтинг», сын

Не держите небо...

«Не держите небо», так называлась последняя художественная книга, которую читала Егорова Марина... Символичное название произведения помогает нам принять и правильно осмыслить весь трагизм ее ухода... Глубокая скорбь переполняет наши сердца...

Марина Алексеевна была человеком с открытым и богатым сердцем. Помочь каждому, кто обратился за помощью – главное правило ее жизни. Она часто повторяла, что «просто не имеет право отказать приходящему к ней человеку». Невероятное чувство ответственности за решение каждой поставленной задачи и проблемы сформировало во многих ее учениках, коллегах и близких доверие решения самых сложных, проблемных ситуаций.

Колоссальная учебная и научная нагрузка, а также полный функционал супруги, дочери, мамы и бабушки укладывались в жизнь и расписание Марины Алексеевны совершенно недостижимым образом. Она учила не отказываться от предложенной работы, чему следовала всегда и сама.

Самоотверженность, любовь к людям, истинно глубокое служение своему делу – все это фундаментальные качества личности Марины Алексеевны. Она была чутким, профессиональным наставником в научном и житейском плане, ее рекомендации и советы помогли целому поколению студентов успешно защитить свои научные труды, сориентироваться в научном, а зачастую и житейском мире, в том числе и нам, ее детям. Мы лишились самого главного человека в нашей судьбе... Спасибо тебе, Марина Алексеевна, за вклад в каждого из нас, мудрость, честность и любовь.

Не держите небо, оно само держит всех нас и выбирает для каждого лучший путь...

Людмила Ивановна Бершедова,

доктор психологических наук, профессор департамента клинических, психологических и педагогических основ развития личности института психологии и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»

Считаю особенным жизненным даром встречу и совместную работу с Мариной Алексеевной Егоровой! Этот человек не может не поражать – необыкновенная интеллигентность, скромность, преданность делу, бесконечное уважение к каждому студенту, потрясающий профессионализм, душевность. Общение с Мариной Алексеевной всегда останется со мной!

Наталья Львовна Карпова,

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО (ныне в составе ФНЦ ПМИ)

Светлая память светлым людям!

Имя Марины Алексеевны Егоровой для меня связано с именем Людмилы Филипповны Обуховой, которая пригласила меня после защиты докторской диссертации в 1998 году работать на кафедре возрастной психологии МГППУ (тогда еще Московского городского психолого-педагогического колледжа). Деканом факультета психологии образования была Марина Алексеевна. Встретаться с ней по любому вопросу было всегда приятно: спокойно-доброжелательная, приветливая, внимательная, как и Людмила Филипповна, она была хорошим организатором растущего коллектива, который быстро стал одним из ведущих вузов Москвы, а потом и государственным университетом, впервые целенаправленно объединившим педагогику и психологию.

Марина Алексеевна была деканом факультета «Психология образования» МГППУ 20 лет – с 1998 по 2018 годы, принимала активнейшее участие в разработке ключевых документов, регламентирующих обучение и деятельность психологов и педагогов для социальной сферы и образования. В сфере ее научных интересов значится: проблемы психического и личностного развития детей и подростков, живущих в условиях социальной депривации; психология воспитания. Но список прочитанных ею дисциплин и организованных научно-методических семинаров поражает и вызывает глубокое уважение к профессионализму и душевной щедрости этого человека. Один из руководимых ею научно-методических семинаров назывался «Развитие личностного потенциала: рефлексия, мудрость, оптимизм». Из дисциплин назову лишь некоторые: «Профилактика неудачной социализации подростков», «Позитивные отношения: любовь, дружба и эмоциональная привязанность», «Духовность и благополучие», «Развитие и социализация ребенка в условиях институциональной заботы», «Реабилитация ребенка, переживающего травму сиротства». Был и «Практикум по обучению и воспитанию обучающихся в трудной жизненной ситуации», и курс «Социальная компетентность детей и подростков (с практикумом)». Под ее руководством разработана инновационная программа магистратуры «Психологическое благополучие в детско-юношеском возрасте».

Во всей работе Марины Алексеевны были видны хорошая профессиональная психологическая и педагогическая подготовка и знание души ребенка, особенно пережившего глубокие психотравмы сиротства, неблагополучной среды, ограничений здоровья. После окончания факультета психологии МГУ Марина Алексеевна работала в разных организациях, но главное – несколько лет в должности педагога-воспитателя в детском саду, а с 1991 по 1998 годы – практически психологом в детском доме ЗАО. В это время она начала преподавательскую деятельность и обучение в аспирантуре МПГУ и защитила в 1998 г.

кандидатскую диссертацию на тему «Коррекционно-педагогическая работа по социальному воспитанию дошкольников в детском доме».

Именно душевная глубина, деликатность в подходе к вопросам воспитания и образования, оптимизм и порядочность в отношениях сближали Марину Алексеевну с Людмилой Филипповной Обуховой. Не случайно именно она брала интервью у Людмилы Филипповны о военном детстве в Москве, где так пронзительно и откровенно было сказано много слов о тяготах ребенка из очень бедной семьи, но рядом с воспоминаниями о голодном детстве звучали и слова радости быть любимой пожилыми родителями и бабушкой, а также об играх с ребятами во дворе: «Мои воспоминания, несмотря на то, что была такая тяжелая жизнь, – с положительным знаком. И это, наверное, мне помогло в жизни».

И наша последняя встреча с Мариной Алексеевной была на онлайн-заседании Круглого стола «Развитие традиций научной школы Московского университета в современной психологии развития и возрастной психологии», организованного 29 марта 2024 года кафедрой возрастной психологии МГУ к 85-летию профессора Л.Ф. Обуховой, где о Людмиле Филипповне было сказано много теплых и благодарных слов учениками и коллегами.

Светлая память светлым людям, с которыми нам посчастливилось встретиться в жизни и многие годы трудиться рядом с ними!

Татьяна Анатольевна Егорова,

доктор психологических наук, заведующая кафедрой «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружанова» ФГБОУ ВО МГППУ

Егорова Марина Алексеевна – ученый, друг, наставник и просто очень хороший человек.

Марина Алексеевна Егорова, выдающийся ученый и эксперт в области психологии образования, посвятила свою профессиональную деятельность разработке научных направлений: поддержка детей и подростков в трудных жизненных ситуациях и развитие позитивной психологии в России. Особое внимание она уделяла подготовке психологов образования, участвуя в разработке ключевых документов, определяющих современные стандарты этой профессии.

Как руководитель магистерской программы «Психологическое благополучие в детско-юношеском возрасте», Марина Алексеевна сочетала глубокие теоретические знания с практической направленностью обучения. Ее научная деятельность сочетала глубину профессионального подхода с искренней вовлеченностью в работу со студентами. Как педагог и наставник, она не просто передавала знания, но и вдохновляла своих учеников, помогая им раскрыть внутренний потенциал. Она уделяла особое внимание развитию профессиональных компетенций студентов и магистрантов, помогая им становиться высококлассными специалистами.

Обладая высокими организаторскими и коммуникативными способностями, Марина Алексеевна эффективно устанавливала международные контакты для научной деятельности, обогащая российскую психологическую школу передовым мировым опытом. Под ее руководством регулярно проводились научно-практические конференции, посвященные актуальным проблемам психологического благополучия личности.

Коллеги и студенты знали ее как светлого, открытого, тактичного человека и при этом очень деятельностную и энергичную личность. Коллеги и ученики ценили в Марине Алексеевне не только выдающегося ученого, но и мудрого наставника, тактичного друга. Она

умела находить подход к каждому, будь то студент, аспирант или коллега, нуждающийся в помощи. Ее уважение к людям, готовность поддержать и выслушать делали ее не просто ученым и педагогом, но и настоящим другом для тех, кто с ней работал. Марина Алексеевна являлась примером того, как профессионализм и человечность могут идти рука об руку. Ее вклад в психологию образования – это не только ее научные труды, но и живое участие в судьбах людей.

Научное наследие Марины Алексеевны и дальше будет вдохновлять новое поколение психологов на служение важнейшему делу – психологической помощи и поддержке детей, подростков и взрослых людей.

Юлия Андреевна Кочетова,

кандидат психологических наук, и.о. заведующей кафедрой «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ

Встреча с Мариной Алексеевной состоялась еще в студенческие годы – в 2002 году я поступила на факультет «Психология образования», где Марина Алексеевна была деканом. Особый дар Марины Алексеевны – это невероятная душевность, интеллигентность, готовность выслушать и помочь. Вспоминая студенческие годы: вся наша учебная группа знала – всегда можно прийти в деканат и попросить совет, помощь или просто посоветоваться о важных решениях, казавшихся тогда невероятно серьезными, например, выбор темы курсовой или дипломной работы.

Такое бесконечное уважение и трепетное отношение к каждому студенту запомнились мне на долгие годы и стали для меня образцом взаимодействия студента и педагога.

Мой дальнейший профессиональный путь во многом был определен моими учителями – Людмилой Филипповной Обуховой и Мариной Алексеевной Егоровой. Благодаря им было принято решение работать в стенах тогда еще института и попробовать себя в преподавательской деятельности. Марина Алексеевна всегда вселяла какую-то невероятную уверенность в лучшее – на любые переживания, связанные будь то с чтением лекций и семинаров или защитой кандидатской диссертации, она отвечала: «Мы справимся, обязательно поддержим, все пройдет успешно, Юля, я в Вас не сомневаюсь». И так оно и было. Эти слова интериоризировались и до сих пор звучат у меня в голове, когда я сталкиваюсь на работе с профессиональными сложностями – «справимся, все будет хорошо, все пройдет удачно!». Я слышала эти слова от Марины Алексеевны начиная со студенческих лет и до того периода, когда мы стали коллегами. И они останутся со мной навсегда!

Самые невероятные воспоминания связаны с профессиональными командировками под ее началом, когда видишь перед собой не только декана, но и человека. Марина Алексеевна – невероятно заботливый и теплый человек, всегда готовая по-матерински поддержать, подбодрить и пошутить, когда это необходимо. Отдельно хочется отметить ее чувство юмора – всегда тонко и очень смешно.

Так много добрых слов я слышала от нее в свой адрес, так много поддержки и воодушевления, как ни от кого другого. Мне горько думать о том, что больше в стенах университета, в нашем кабинете на кафедре я не увижу воодушевленные, всегда искрящиеся глаза Марины Алексеевны и ее чудесную улыбку, всегда деловито напоминавшую, что надо придумать что-то новое совместно – статью, проект, открытую лекцию...

Наша последняя встреча была особенной, просто удивительное совпадение – «Юля, я видела в социальных сетях, что вы собираете кружки, и вам нравится художник Ван Гог. Вот такой скромный сувенир хочу вам преподнести...». Это было невероятно: Марина Алексеевна подарила мне кружку с изображением картины Винсента Ван Гога «Звездная ночь». Для кого-то это покажется мелочью, но ключевое здесь – ее внимание к деталям, ее чуткое отношение к каждому человеку как к личности со своими интересами и увлечениями.

Я всегда буду помнить тот вклад, то доверие и те возможности, которые открыла для меня Марина Алексеевна – не только в профессиональной сфере, но и в моем личностном развитии и становлении.

Я уверена, что в истории Московского государственного психолого-педагогического университета есть имена, которые становятся не просто частью научного наследия, а подлинным духовным ориентиром для многих поколений студентов и коллег. Одно из таких имен – Марина Алексеевна Егорова. Студенты ценили ее за безграничную эрудицию, интеллигентность, уважительное отношение к каждому слушателю и ту особую атмосферу на занятиях, где царила мысль и было не страшно задавать вопросы.

Память о Марине Алексеевне Егоровой – это не просто скорбь о ее потере. Это чувство огромной благодарности за ее труд, за свет ее личности и за те прочные научные и человеческие основы, которые она заложила для будущих поколений психологов. Спасибо за все...

Наталья Николаевна Авдеева,

кандидат психологических наук, профессор кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ

Марина Алексеевна была одним из инициаторов нового практико-ориентированного направления в работе факультета «Психология образования»: возрастно-психологического консультирования детей и подростков на основе культурно-исторического подхода. В 2011–2014 гг. был создан Центр возрастно-психологического консультирования. На базе Центра работала учебная консультация и практикум, где студенты факультета «Психология образования» получали подготовку в области практической психологии, а именно – консультирования детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста, их родителей. Отдельным направлением работы было консультирование родителей онлайн.

В целях повышения эффективности подготовки студентов к практической деятельности была разработана программа практикума, пакеты методик для диагностики психического и личностного развития детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста, детско-родительских отношений; подготовлены видеоматериалы, включающие фрагменты консультаций; сформированы пакеты кейсов; подготовлены программа и методические рекомендации по возрастно-психологическому консультированию. Все эти наработки остаются востребованными, используются в учебном процессе бакалавров, магистров факультета, в программе повышения квалификации «Детское и семейное консультирование».

Память о Марине Алексеевне навсегда связана с развитием практики психологического консультирования в образовании, основы которой были заложены при ее активном и непосредственном участии. Научное общение с Мариной Алексеевной запомнилось ее чувствительностью ко всему новому в социально-личностном развитии современных детей,

детско-родительских отношениях, способностью увидеть перспективы научного исследования актуальных проблем и практические приложения полученных результатов.

Ирина Юрьевна Кулагина,

кандидат психологических наук, профессор кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова» факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ

Марина Алексеевна была очень интересным человеком и психологом. Это проявлялось, в частности, в содержании ее магистерской программы, в которой сочетались нестандартные проблемы, не слишком часто изучаемые феномены, при опоре на современные теории и данные экзистенциально-гуманистической, позитивной и отечественной психологии.

Но, пожалуй, главным было то, что Марина Алексеевна стояла у истоков создания факультета психологии образования и долго была его деканом. А выстроить деятельность факультета, его кафедр и сохранять высокую планку учебной и научной работы – задача крайне сложная, творческая, требующая полной самоотдачи и больших временных затрат. К этому следует добавить ее стиль общения с сотрудниками и студентами – деловой, корректный и вместе с тем доброжелательный. К ней всегда можно было обратиться и получить поддержку.

Марина Алексеевна была очень хорошим администратором. Административная работа – дело, в общем-то, неблагодарное. Когда все четко функционирует, на первый план выступает сам процесс, и оказывается не заметен результат, вклад создателя отлаженного механизма. Административная работа с ее перегрузками – это ненаписанные статьи и книги, незащищенные диссертации. Марина Алексеевна в силу занятости в деканате факультета ограничивала свои возможности, имевшиеся в научном плане, и говорила мне об этом. В этом смысле она была подвижником.

Анна Александровна Шведовская,

кандидат психологических наук, доцент, начальник управления информационными и издательскими проектами, доцент кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова» факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ

Память о человеке чаще всего складывается из личных историй других людей, к которым он был причастен. Деятельная и по-настоящему верная академическим традициям Марина Алексеевна Егорова оставила после себя глубокий след в жизни Московского государственного психолого-педагогического университета, в судьбах коллег и учеников. Она стояла у истоков создания университета и во многом определила облик одного из ключевых факультетов университета как профессионального и человеческого сообщества.

Для меня память о Марине Алексеевне связана, прежде всего, с моим первым собеседованием на факультете «Психология образования». На эту встречу я пришла буквально со студенческой скамьи, после защиты диплома в 2000 году. Профессор Людмила Филипповна Обухова – оппонент моей дипломной работы, в то время заведующая кафедрой возрастной психологии МГППИ (впоследствии – МГППУ) – привела меня к Марине Алексеевне и представила как молодого специалиста, которого можно привлечь к ведению семинаров по курсу «Возрастная психология», лекции по которому читала сама Людмила Филипповна.

Марина Алексеевна тогда была деканом факультета, и именно это собеседование стало для меня началом работы в университете. Деканат факультета образования в то время располагался на Шелепихинской набережной. Окна кабинета Марины Алексеевны выходили на набережную Москвы-реки. Был солнечный день. Марина Алексеевна смогла сделать так, что мне прекрасно запомнились детали того дня, атмосфера доброжелательности, удовольствие от новых обсужденных задач. Для меня, вчерашней выпускницы, это было авансом доверия – начинать преподавать рядом с ведущим профессором в своей предметной области. Это доверие стало ценным профессиональным вкладом, за который я искренне благодарна Людмиле Филипповне и Марине Алексеевне. Я начала преподавать и продолжаю это делать в университете до сих пор – вот уже 25 лет.

За годы совместной работы Марина Алексеевна оставалась для сотрудников факультета надежным руководителем – внимательным и мягким, задающим тон уважительного, демократичного общения. Возможность быть частью такого коллектива – это большая профессиональная и человеческая удача.

Зинаида Петровна Иноземцева,

кандидат исторических наук, заслуженный работник культуры Российской Федерации, Почетный архивист Российской Федерации, заместитель главного редактора журнала «Вестник архивиста», член Правления ЦС Российского общества историков и архивистов (РОИА)

Память сердца...

Истоки профессионального психолого-педагогического интереса Марины Алексеевны к воспитанию детей-сирот уходят в раннее детство. Она родилась 1 февраля 1959 г. в г. Нижнем Тагиле, куда ее отец Алексей Алексеевич Иноземцев, выпускник Московского энергетического института, прибыл по распределению, а ее мама, выпускница Московского историко-архивного института, приступила к работе воспитателя и учителя истории в Нижне-Тагильском детском доме № 1 для трудновоспитуемых детей. С раннего детства Марина слышала о детях, дурные поступки которых привели их к исключению из школы и помещению в этот детский дом, жалела их. Впечатления детства не прошли бесследно. Они во многом определили направленность ее мировоззренческих поисков, а впоследствии, по окончании психологического факультета МГУ, и направленность творческих интересов. В ее послужном списке значится и Центральный государственный архив Российской Федерации, где она не без пользы для своего исследовательского опыта постигала по документам Наркомата просвещения РСФСР практически неизвестные страницы истории психологии и педагогики. Ее первое публичное выступление с научным докладом состоялось на Рубакинских чтениях в рамках Общенационального конгресса по чтению, проходившего в Москве в 1992 году. Исследуя идеи и материалы Н.А. Рубакина о воспринимающей способности ребенка, о естественных законах чтения, она выступила с докладом на тему «Формирование читательского интереса ребенка: из истории педагогики и психологии (по материалам личного архива Н.А. Рубакина)» (*Иноземцева З.П., Егорова М.А. Общенациональный конгресс по чтению. Чтение в современном мире. Рубакинские чтения. Тезисы докладов и сообщений. С. 22–23*).

Полученные знания она с любовью применяла в практической работе с детьми, работая в детском доме. Нередко дети-сироты были гостями в ее семье, а ее собственные дети

навещали ее воспитанников в детском доме. Став взрослыми, дети не забыли свою Марину Алексеевну, которую когда-то называли мамой. Проблемы воспитания детей-сирот определили тему ее диссертационного исследования и всего дальнейшего творческого пути.

Будучи человеком чести и бескорыстия, Марина самоотверженно старалась и успевала помочь всем и дома, и на работе. Вся ее жизнь – неустанное нравственное служение долгу. В своих выступлениях на Рождественских, Глинских, Дамиановских, Фаддеевских чтениях, куда ее постоянно приглашали, Марина Алексеевна обращалась к опыту святоотеческой педагогики, рассматривая этот опыт в свете современных задач воспитания личности на основе традиционных духовно-нравственных ценностей, выстраивая теорию детского благополучия. Во вступительной статье к 8 тому духовного наследия, посвященному «Запискам по дидактике» архиепископа Фаддея (Успенского), она, опираясь на психологический принцип «личностного смысла или значения», выделяет и цитирует слова из обращения Владыки к педагогам о том, что «Учитель исполнит свое призвание, если внушит детям сознание не одного лишь человеческого достоинства, но и христианского» (*Егорова М.А. Предисловие // Духовное наследие священномученика архиепископа Фаддея (Успенского). Том 8. М., 2022. С. 17–31*). Она пыталась донести мысль, что становление человека как нравственной личности возможно только на основе уяснения евангельского идеала совершенной Личности.

Все мы, лишившись нашей бесконечно дорогой Марины, верим, что ее земной путь навсегда сохранится в памяти тех, кого окружала она своей любовью, своей бескорыстной поддержкой, кто с любовью помнит ее светлую улыбку. Вечная память тебе, дорогая наша Марина Алексеевна!

Ольга Анатольевна Курмышова,

кандидат психологических наук, директор Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы Школа № 902 «Диалог»

Егорова Марина Алексеевна, профессор кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова» факультета «Психология образования» определила судьбу многих из нас, служила для нас примером и была, самое главное, – Учителем! До сих пор для меня она остается тем человеком, который отстаивал интересы, прежде всего, университета, был предан своему великому делу.

Она принимала и выслушивала всех, находя время в своем плотном графике. Умела, как никто другой, поддержать новые идеи и помочь в трудную минуту. Оказала неоценимую помощь и поддержку на протяжении всей моей долгой и напряженной работы над диссертацией. Советы, конструктивные замечания и постоянное терпение помогли мне не только усовершенствовать мою работу, но и значительно расширить свои знания в области психологии и успешно применять их в работе. На протяжении всего нашего сотрудничества Марина Алексеевна оказывала практическую и методическую помощь образовательной организации, в которой я являюсь руководителем. Были внедрены в работу методики, которые позволили выявить психологические особенности учащихся и оптимизировать учебно-воспитательный процесс. Мариной Алексеевной была разработана программа профилактической направленности для обучающихся 9-х и 11-х классов «КАК «ПРИРУЧИТЬ» ОГЭ и ЕГЭ» и успешно внедрена в нашу образовательную организацию. В ходе реализации программы Марины Алексеевны у обучающихся наблюдалась

положительная динамика в повышении уровня психологической готовности к сдаче экзаменов, что, несомненно, сказалось на успешности детей. Ученики будут помнить о Марине Алексеевне как о ярком, харизматичном, с особенным образом жизни, стилем и видением психологе.

Мы сохраним память о своем наставнике в своих душах и сердцах, а имя Егоровой Марины Алексеевны навеки вписано в летопись института и нашей школы.

Александра Евгеньевна Соболева,

кандидат психологических наук, руководитель Научно-исследовательского Центра детской нейропсихологии им. А.Р. Лурия

Дорогая Марина Алексеевна...

Дорогая Марина Алексеевна, никогда не предполагала, что буду писать эти горькие прощальные слова Вам. Думала, что когда мы с Вами чуть освободимся, нас ждет длительное и творческое научное будущее: мы вместе будем организовывать научные конференции, рассказывать о наших идеях и достижениях, обсуждать и вносить в будущее теорию, практику и возможности современной психологии и рассказывать о наших учителях – Людмиле Филипповне Обуховой и Жанне Марковне Глозман и об их учителях – основателях славы отечественной психологии и дефектологии.

Но судьба распорядилась иначе. И сегодня, когда я пишу эти строки, посвященные Вам, самоотверженному и светлому человеку, преданному науке, я хочу сказать: дорогая Марина Алексеевна, спасибо Вам за то, что Вы были, и за то, что Вы сегодня есть в Ваших детях и внуках, в Ваших научных исследованиях, в наших душах и, конечно же, на небесах.

Мы познакомились с Мариной Алексеевной в МГППУ, примерно в 2006 году. Я консультировалась с Людмилой Филипповной Обуховой по своей диссертации. Вошла Марина Алексеевна. Людмила Филипповна познакомила нас, и через час, увлеченная идеей продвижения науки в практику, а практических методов – в науку, я уже писала план сотрудничества кафедры факультета «Психология образования» МГППУ с нашим Центром детской нейропсихологии. А еще через месяц к нам на стажировку уже приходили студенты для того, чтобы увидеть своими глазами, как практически работает психологический центр: я читала стажерам небольшие лекции и показывала, как проходят коррекционные занятия с детьми. Так началось наше сотрудничество.

В нашем Центре часто проводятся семинары, внутренние конференции, и Марина Алексеевна всегда по нашей просьбе участвовала в них. А когда не стало Обуховой Людмилы Филипповны и Глозман Жанны Марковны, мы вместе организовывали конференцию их памяти, и теплая глава о Л.Ф. Обуховой, написанная Мариной Алексеевной, вошла в нашу общую книгу (*Ж.М. Глозман: ученый, педагог, человек*) (Н.Л. Карпова, Д.А. Леонтьев, А.Е. Соболева, 2025)).

Что еще можно сказать? Потеря велика. Наш Центр потерял настоящего друга, самоотверженного и преданного науке человека... Дорогая Марина Алексеевна, никогда не думала, что буду писать эти горькие прощальные слова Вам. Спасибо за все. Пусть Вам будет легко на небесах...