Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2 **Сахарова Н.А., Смирнов Д.А.**
Кастомизация образовательного процесса с использованием технологий искусственного интеллекта

9 **Егорова Е.В., Теплякова А.С.**
Развитие одаренности обучающихся в рамках основного образования

17 **Игнатьев П.В.**
Сущность и структура военно-профессиональной компетенции курсанта военного вуза Росгвардии

24 **Дмитриев Н.А.**
Якутские национальные игры и виды спорта в физической подготовке начинающих боксеров

29 **Альхайек Н.М.М., Вассель С.С.**
Сравнительное исследование роли и места физического воспитания в системе высшего образования в России и Иордании

36 **Цыренов В.Ц., Океанская Ж.Л.**
Реформы образования Китая: от скромных начинаний до мирового лидерства

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

43 **Баева И.А., Кисляков П.А., Шмелева Е.А.**
Интегративная безопасность личности студента в контексте стратегических приоритетов национальной безопасности России

50 **Костина Л.Н.**
Субъект-развивающее обучение психологов органов внутренних дел: из опыта организации учебной деятельности в университете МВД России

56 **Ситнов М.А., Карасёва Т.В.**
Взаимосвязь академической мотивации и самоконтроля старшеклассников в контексте формирования готовности к онлайн-образованию

62 **Патрикеева О.А., Альбова А.Л.**
Эмоциональный интеллект в структуре коммуникативной компетентности студентов медицинского вуза

69 **Хаванова И.С., Дрягалова Е.А., Волкова И.В.**
Информационно-психологическое противоборство как фактор развития внутриличностных конфликтов у членов добровольческих студенческих сообществ

75 **Мутилина Ю.Г., Черемисова И.В.**
Индивидуально-психологические особенности общения студентов как предикторы ненормативного речевого поведения

83 **Саенко А.Ю., Кисляков П.А., Шмелева Е.А.**
Социально-психологические аспекты использования интеллектуальных систем в обеспечении национальной безопасности: образовательный контекст

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

89 **Рогозин А.В.**
Культурный феномен православной художественной литературы в России на рубеже тысячелетий

95 **Серафимова Л.И.**
Концепт Бардо в буддийской традиции Тибета

102 **Борзова Т.А.**
Наставничество как феномен культуры

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

109 **Лунёва И.В.**
Мода в музее: российский опыт

115 **Лютов Д.В.**
Модель формирования инклюзивной компетентности у студентов физкультурного профиля учреждений СПО

120 **Информация об авторах**

Contents

PEDAGOGICAL SCIENCES

Sakharova N.A., Smirnov D.A.
Customization of the educational process using artificial intelligence technologies

Egorova E.V., Teplyakova A.S.
Development of giftedness of students within the framework of basic education

Ignatev P.V.
The essence and structure of military professional competence of a cadet at a military university of the National Guard

Dmitriev N.A.
Yakut national games and sports in the physical training of novice boxers

Alhayek N.M.M., Vassel S.S.
A comparative study of the role and place of physical education in the higher education system in Russia and Jordan

Tsyrenov V.T., Oceanskaya Zh.L.
Reforms in China's education: from modest beginnings to global leadership

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Bayeva I.A., Kislyakov P.A., Shmeleva E.A.
The integrative security of the student's personality in the context of Russia's strategic national security priorities

Kostina L.N.
Subject-developing training for psychologists of internal affairs bodies: from the experience of organizingeducational activities at the University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Sitnov M.A., Karaseva T.V.
The relationship between academic motivation and self-control of high school students in the context of developing readiness for online education

Patrikeeva O.A., Albova A.L.
Emotional intelligence in the structure of communicative competence of medical university students

Khavanova I.S., Dryagalova E.A., Volkova I.V.
Informational and psychological confrontation as a factor in the development of intrapersonal conflicts among members of volunteer student communities

Mutilina Yu.G., Cheremisova I.V.
Individual psychological characteristics of students' communication as predictors of deviant speech behavior

Saenko A.Y., Kislyakov P.A., Shmeleva E.A.
Socio-psychological aspects of using intelligent systems in ensuring national security: an educational context

CULTUROLOGY

Rogozin A.V.
The cultural phenomenon of Orthodox fiction in Russia at the turn of the millennium

Serafimova L.I.
The Bardo concert in the Buddhist tradition of Tibet

Borzova T.A.
Mentoring as a cultural phenomenon

SCIENTIFIC DEBUT

Lunyova I.V.
Fashion in the museum: Russian experience

Lyutov D.V.
The model for the formation of inclusive competence among students of physical education institutions of secondary vocational education

Information about authors

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 2–8.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 2–8.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 004.89
ББК 74.202.9
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.1

Кастомизация образовательного процесса с использованием технологий искусственного интеллекта

Наталия Александровна Сахарова[1], Дмитрий Александрович Смирнов[2]
[1,2] Ивановский государственный политехнический университет, Иваново, Россия
[1] nata1_77@bk.ru, ORCID ID: 0000-0002-2947-3552, SPIN: 8688-7101
[2] d-smirnov@mail.ru, ORCID ID: 0009-0005-2029-4653, SPIN: 8816-6860

Аннотация. Статья посвящена исследованию перспектив кастомизации образовательного процесса через использование технологий искусственного интеллекта (ИИ). В работе рассматриваются актуальные подходы к индивидуализации обучения, опирающиеся на применение ИИ и принципы педагогического проектирования. Авторами демонстрируются возможности использования ИИ для создания адаптивных обучающих систем, способствующих повышению уровня удовлетворенности всех субъектов образовательного процесса, включая учащихся, педагогов и работодателей. На примере дисциплин гуманитарного цикла, реализуемых в Ивановском государственном политехническом университете (ИВГПУ), раскрываются преимущества внедрения этих технологий. Основное внимание в статье уделено анализу преимуществ применения ИИ в контексте компетентностного подхода, направленного на формирование у студентов необходимых компетенций, включающих знания, умения и навыки. Рассматриваются вопросы оценки результатов обучения и критерии их достижения, что позволяет глубже понять потенциал ИИ-технологий в образовательной среде.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательный процесс, педагогический дизайн, кастомизация, образовательная программа.

Для цитирования: Сахарова Н.А., Смирнов Д.А. Кастомизация образовательного процесса с использованием технологий искусственного интеллекта // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 2–8. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.1

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Customization of the educational process using artificial intelligence technologies

Nataliya A. Sakharova[1], Dmitry A. Smirnov[2]
[1,2] Ivanovo State Polytechnic University, Ivanovo, Russia
[1] nata1_77@bk.ru, ORCID ID: 0000-0002-2947-3552, SPIN: 8688-7101
[2] d-smirnov@mail.ru, ORCID ID: 0009-0005-2029-4653, SPIN: 8816-6860

Abstract. The article is devoted to exploring the prospects of customizing the educational process through the use of artificial intelligence (AI) technologies. The study examines current approaches to individualized learning based on AI applications and pedagogical design principles. The authors demonstrate the potential for using AI to create adaptive learning systems that enhance satisfaction levels among all participants in the educational process, including students, educators, and employers. Using the example of humanities disciplines implemented at Ivanovo State Polytechnic University (ISPU), the advantages of implementing these technologies are revealed. The main focus of the article is on analyzing the advantages of applying AI within a competency-based approach aimed at developing essential competencies among students, encompassing knowledge, skills, and abilities. Issues related to assessing

© Сахарова Н.А., Смирнов Д.А., 2026

learning outcomes and criteria for their achievement are also discussed, providing deeper insights into the potential of AI technologies in the educational environment.

Keywords: artificial intelligence, educational process, pedagogical design, customization, educational program.

For citation: Sakharova N.A., Smirnov D.A. Customization of the educational process using artificial intelligence technologies. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 2. Pp. 2–8. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.1

Актуальность исследования. Современный мир требует гибких и адаптивных подходов к образованию, способных максимально учесть потребности студентов и потенциальных работодателей. Это требует акцентировать внимание на индивидуальной траектории обучения, способствующей повышению мотивации и вовлеченности обучающихся. В условиях глобальной цифровизации традиционные подходы в системе образования уступают место новым технологиям, в том числе базирующимся на применении искусственного интеллекта (ИИ). Новые подходы предоставляют мощные инструменты для:

– кастомизации образовательного процесса, позволяя создавать индивидуальные образовательные траектории для каждого обучающегося;

– автоматизированной оценки знаний и умений студентов, обеспечивая объективность и оперативную обратную связь;

– адаптивного обучения, подстраивая сложность заданий и темп подачи материала под уровень подготовки;

– прогнозирования успеваемости и выявления потенциальных трудностей у обучающихся, что помогает своевременно корректировать учебный план;

– создания интерактивных учебных материалов, повышающих вовлеченность и эффективность усвоения информации в общей концепции педагогического дизайна [Валиева, 2020; Григорьев, 2020; Иванченко, 2022; Карачурина, 2019].

Проведённое исследование базируется на понимании сущности педагогического дизайна как систематического метода разработки результативных учебных программ. Основная цель педагогического дизайна заключается в том, чтобы создать структурированный и целенаправленный образовательный опыт, который обеспечит максимальное усвоение знаний и навыков. Кастомизация же подразумевает подстройку образовательного процесса под индивидуальные потребности и характеристики каждого отдельного студента. В этом смысле кастомизация и педагогический дизайн тесно взаимосвязаны, поскольку оба подхода стремятся сделать обучение более эффективным и ориентированным на конкретного обучающегося [Ли Япзюань, 2021; Лопанова, 2021; Перепеч, 2020; Федоров, 2023].

На рисунке 1 приведена схема, отражающая взаимодействие этапов кастомизации образовательного процесса с применением технологий ИИ.

Так, на стартовом уровне – анализе исходных данных – ИИ позволяет управлять процессом мониторинга, обработки запросов со стороны потенциальных работодателей, обучающихся и представителей вуза. Далее ИИ с учетом заложенных в архитектуру нейронной сети дискриминаторов выводит на уровень диагностики с целью оптимизации содержания образовательной программы с ее отдельными дисциплинами, их результатами и критериями оценивания обучающихся, направленными на приобретение конкретного набора знаний, умений и навыков.

Таким образом, формируется база скорректированных данных, позволяющих на последующих стадиях более четко, логично и содержательно разработать:

– адаптивные образовательные программы с требуемым набором компетенций под конкретное направление подготовки обучающихся, оценочных средств и критериев, которые приведут к прогнозируемым результатам обучения;

– системы повышения компетентности преподавателей за счет применения технологии ИИ, в частности, GigaChat, ChatCPT, DeepSeek и др., для составления персонализированных запросов (промптов) с целью решения конкретных задач.

Предмет конкретного исследования обусловлен тем, что приведённые в научной литературе примеры использования ИИ в образовательном процессе чаще всего встречаются в изучении русского и иностранных языков, а также в математике и естественных науках [Аль-Кайси, 2019; Гурова, 2022; Сысоев, 2024]. Эти сферы традиционно являются первыми кандидатами для внедрения новых технологий за счет высокой степени структурированности и доступности данных, используемых для промптов и ведения диалога с ИИ. В области социальных наук, предполагающих целостный взгляд на общество, подобные исследования пока не проводились.

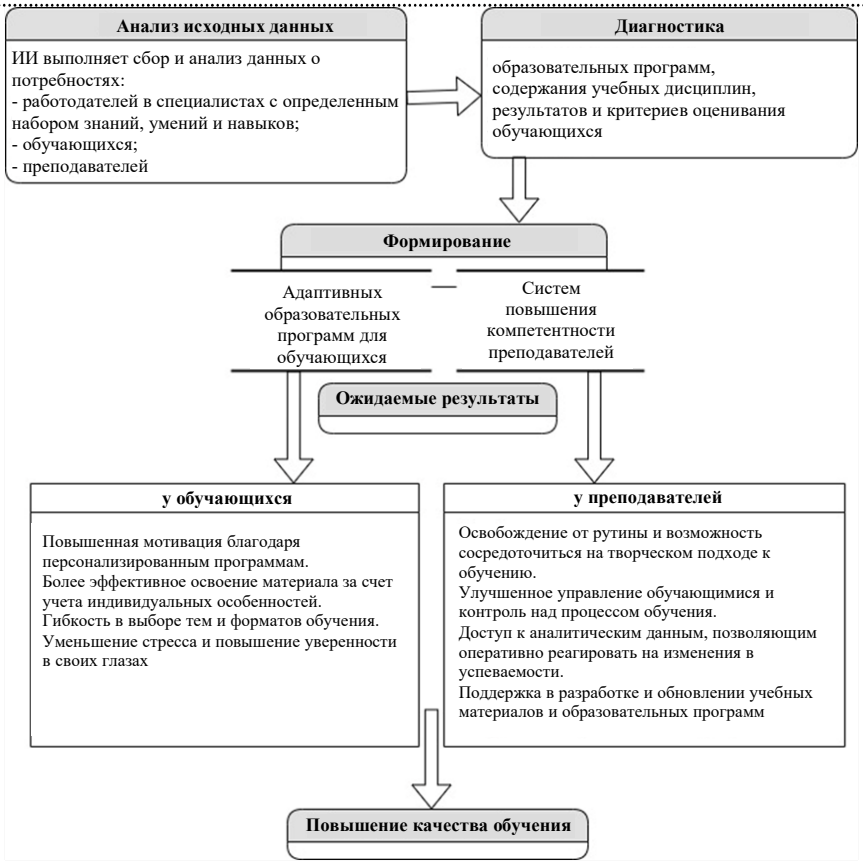


Рисунок 1. Организация стадийности процесса кастомизации образовательного процесса с использованием ИИ
Figure 1. Organization of the stages of the process of customization of the educational process using AI

Кроме того, применение ИИ для создания образовательных программ вузов технического направления становится также все более актуальным. Это связано с тем, что технические специальности требуют приобретение глубоких навыков (deep skills) понимания сложных систем и процессов, адресно ориентированных на будущую сферу деятельности. Дисциплины потоковой формы преподавания, например, так называемого «ядерного» блока, ориентированные на разные направления подготовки, не всегда позволяют переложить набор формируемых компетенций обучающихся под профессиональные требования, а значит, снижают вовлеченность и мотивированность к процессу обучения. В связи с этим применение ИИ позволяет не столько автоматизировать задачи в процессе преподавания, сколько кастомизированно с учетом специфики конкретного направления подготовки выйти на лучший результат обучения за счет персонализации образовательного контента.

В настоящей статье авторами предложен принцип разработки архитектуры образовательного продукта на примере двух преподаваемых дисциплин ИВГПУ:

– Социология (Б1.О.01.05) – для бакалавров 2 курса направления подготовки: 08.03.01 «Строительство», направленность «Промышленное и гражданское строительство», модуль в РУП «Образовательная часть – опорная часть», количество часов – 16 ч. контактной работы, 48 ч. – самостоятельной работы;

– Защита интеллектуальной собственности – для магистрантов 1 курса программы магистратуры 29.04.05 «Конструирование изделий легкой промышленности», направленность «Дизайн и производство современной одежды», модуль в РУП «Образовательная часть – гуманитарный блок», количество часов – 28 ч контактной работы, 36 ч – самостоятельной работы.

Цель работы заключается в разработке:

1) правильной структуры текстового промпта для результата оценивания в формате «Действие + Объект + Контекст» с учетом уровня образования по таксономии Блума;

2) оценочного средства, максимально отвечающего ожидаемому результату.

Методы и организация исследования. На первом этапе сформирована база исходных данных согласно ФГОС, ООП и РПД дисциплины, разработан скиллсет обучающихся в рамках приобретаемых ключевых навыков (таблица 1).

Таблица 1. База исходных данных по дисциплине, скиллсет обучающегося
Table 1. Base of initial data on the discipline, skill set of the student

Описание образовательного продукта	Дисциплина «Социология»	Дисциплина «Защита интеллектуальной собственности
Целевая аудитория	Обучающиеся бакалавриата 2 курса. Направление подготовки 08.03.01 «Строительство», направленность «Промышленное и гражданское строительство»	Обучающиеся магистратуры 1 курса. Программа магистратуры 29.04.05 «Конструирование изделий легкой промышленности», направленность «Дизайн и производство современной одежды»
Роль дисциплины в программе подготовки обучающегося	Формирование научного понимания современного общества. Создание междисциплинарной основы, необходимой для успешного освоения других социально-гуманитарных курсов, связанных со строительством, такими как управление проектами, экология и безопасность труда. Развитие критического мышления и аналитических способностей, необходимых для эффективного решения профессиональных задач	Приобретение знаний правовых основ защиты объектов интеллектуальной собственности (ИС) в индустрии моды, практических навыков защиты результатов интеллектуальной деятельности (РИД), возникающих в результате изучения учебных дисциплин, в рамках проектной и научной деятельности, умений осуществлять правовую охрану объектов ИС, их коммерциализацию и трансформацию в производственный сектор
Связь дисциплины с другими дисциплинами образовательной программы	Дисциплина базируется на результатах, полученных при изучении следующих дисциплин: «История России», «Основы российской государственности», «Правовая культура» Социология является теоретико-методологической основой для последующего изучения курсов «Психология», «Философия»	Дисциплина базируется на результатах, полученных при изучении дисциплин специального блока: «САПР АССОЛЬ: Цифровые решения конструкторской подготовки швейного производства», «Современные методы антропометрических исследований в конструировании одежды», «Научно-технический семинар. Мировая практика в конструировании одежды»
Набор навыков обучающегося по итогам изучения дисциплины в формате ключевых навыков	1) способность понимать основные категории и модели социологии, ключевые социологические концепции; 2) способность применять различные подходы к интерпретации социологических категорий; 3) способность понимать социальные типы и классификации обществ; 4) способность анализировать степень влияния социальной мобильности и миграции на современное общество; 5) способность применять базовые методы социологических исследований для решения конкретных задач; 6) способность управлять социальными конфликтами	1) способность анализировать законодательные нормы в области ИС; 2) умение разрабатывать стратегии защиты интеллектуальных прав на разрабатываемые РИД в индустрии моды; 3) формирование навыков оформления заявительских документов на регистрацию интеллектуальных прав на РИД; 4) способность осуществлять передачу интеллектуальных прав в рамках лицензионных соглашений для трансфера РИД в промышленный сектор; 5) способность трансформировать РИД в минимально-жизнеспособный продукт в формате стартапа
Формируемые компетенции (на примере одной) согласно ФГОС	Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде; воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах	Способен осуществлять отбор и анализ патентной и другой научно-технической информации, необходимой на различных стадиях конструирования изделий легкой промышленности, проводить сравнительный анализ и оценку эстетического и технического уровня аналогичной отечественной и зарубежной продукции
Перечень формируемых навыков, умений и знаний по ФГОС	**Знать:** основные социологические категории и подходы к их интерпретации, системные характеристики общества, включая типы и классификации обществ. **Уметь:** применять понятия и методы социологии для анализа и оценки различных социальных явлений, событий и тенденций и организовывать свою деятельность с учётом текущих социокультурных изменений. **Владеть**: навыками применения комплексного подхода к анализу общественных проблем с использованием базовых методов, навыками разрешения социальных конфликтов	**Знать**: методы анализа и виды патентной и другой научно-технической информации, используемой при конструировании изделий легкой промышленности. **Уметь**: осуществлять отбор и анализ патентной и другой научно-технической информации, необходимой на различных, этапах конструирования изделий легкой промышленности. **Владеть**: навыками проведения сравнительного анализа и оценки эстетического и технического уровня продукции

На следующем этапе выполнена разработка текстового промпта для генерирования в GigaChat результата оценивания по дисциплине с использованием дескрипторов (таблица 1). В структуру промпта введены:

– информация о направлении подготовки / программы магистратуры;

– название дисциплины;

– дескриптор, например, «Знание»;

– формула определения результата оценивания РО = «Действие + Объект + Контекст», например, *РО = анализировать + патентную и научно-техническую документацию + в области конструирования изделий легкой промышленности*;

– уровни обучения по таксономии Блума

(запоминание, понимание, применение, анализ, оценка, создание) [Смирнов, Сахарова, 2025].

Использование таксономии Блума в предлагаемой концепции кастомизации образовательного процесса с применением ИИ позволяет создавать высокоэффективные и персонализированные учебные программы. Это способствует развитию критического мышления, креативности и самостоятельности у обучающихся, а также обеспечивает непрерывный мониторинг их прогресса и своевременную коррекцию траектории обучения.

Анализ результатов исследования. Для примера из всего массива сгенерированных результатов в таблице 2 приведены данные по уровню «Оценка». Этот уровень позволяет выявить у студентов именно не столько мягкие (soft skills), сколько глубокие навыки (deep skills) дисциплины. Выбор для разработки результата оценивания и оценочных средств по дисциплине как раз этого уровня обусловлен также следующими факторами:

1) развитие критического мышления – данный уровень предполагает, что студенты уже не просто оперируют набором знаний и понимают, как его применить, но и самостоятельно могут оценить их значимость для конкретной ситуации;

2) готовность к профессиональной деятельности – уровень «Оценка» ориентирует обучающихся к пониманию того, насколько созданный ими продукт или полученный результат соответствует принятым в определенной сфере деятельности нормам и требованиям;

3) формирование профессиональных компетенций – «Оценка» требует синтеза знаний из различных областей, применяемых, например, в реализации междисциплинарных проектов. Это значит, что результат оценивания от общего должен быть переведен к частному, т.е. учитывать профессиональные требования с акцентом на кастомизацию образовательного процесса под конкретное направление подготовки.

Таблица 2. Примеры генеративных результатов оценивания дисциплин и оценочных средств
Table 2. Examples of generative results of assessment of disciplines and assessment tools

Дисциплина	Результат оценивания по уровню «Оценка»	Рекомендуемые оценочны средства
Социология	Оценивает влияние социальных факторов на развитие строительного сектора, используя социологические данные	**Количественные:** Количественный анализ данных, где студент проводит статистический анализ собранных данных, чтобы оценить влияние социальных факторов на строительный сектор. Это может включать использование таких инструментов, как SPSS или Excel для обработки данных. **Качественные:** Эссе с критическим анализом данных, в котором студент пишет эссе, где оценивает влияние социальных факторов на строительный сектор, опираясь на социологические данные. Это позволяет оценить глубину понимания и способность критически мыслить
	Сравнивает эффективность различных социологических методик для решения практических задач в строительстве, последствий строительных проектов	**Количественные:** Тестирование на основе кейсов, где обучающимся предлагаются конкретные ситуации (кейсы), требующие выбора наиболее подходящей социологической методики. Результаты тестирования будут выражены в процентах правильных ответов **Качественные:** Кейсы с аналитическими выводами, в которых решают практические задачи, сравнивая эффективность разных социологических методик. Этот метод помогает оценить их способность к анализу и сравнению
	Прогнозирует возможные социальные последствия реализации строительных проектов с учетом социокультурных изменений	**Количественные:** Оценочный тест с множественным выбором, когда обучающемуся предлагается пройти тест, содержащий вопросы с несколькими вариантами ответов, касающиеся прогнозирования социальных последствий строительных проектов. Количество правильных ответов будет являться показателем успешности **Качественные:** Проектный отчет с прогнозами, в котором прогнозируются социальные последствия строительных проектов. Здесь оценивается как качество анализа и выводов, так и структурированность и полнота представленного отчета
Защита интеллектуальной собственности	Оценивает соответствие РИД в области конструирования изделий легкой промышленности действующим нормам законодательства об ИС	**Количественные:** Тест на знание норм законодательства и стандартов в области интеллектуальной собственности **Качественные:** Письменная работа, в которой студенты анализируют конструкцию реального или гипотетического изделия легкой промышленности и оценивают её соответствие текущим законодательным нормам ИС и определяют соответствие изделия объекту патентного права
	Анализирует риски нарушения прав ИС при использовании уникальных элементов дизайна, в том числе созданных ИИ	**Количественные:** Анализ кейсов, связанных с нарушением прав ИС в дизайне и конструировании одежды **Качественные:** Презентация или устный доклад, в котором студенты представляют результаты анализа потенциальных рисков нарушения интеллектуальных прав при использовании уникальных элементов дизайна, конструктивного решения в изделиях легкой промышленности, либо результатов генерирования художественных образов ИИ
	Разрабатывает стратегию защиты ИС для нового изделия, включая авторский бренд, товарный знак	**Количественные:** Тестовое задание по защите средств индивидуализации и знаний законодательных норм в области промышленной собственности **Качественные:** Проектная работа, в которой студенты разрабатывают детальную стратегию защиты РИД для нового изделия легкой промышленности, включая анализ конкурентов, патентные исследования и учет особенностей фирменного стиля и бренда

В ходе детальной проработки содержания промптов нейросеть стала предлагать смешанный характер РО, объединяющий качественные и количественные средства оценивания. Это можно обозначить как момент «улавливания» нейросетью специфики дисциплины и выстраивания комфортного диалога в системе «ИИ – преподаватель». Например, для РО (таблица 2) «Разрабатывает стратегию защиты интеллектуальной собственности для нового изделия, авторский бренд, товарный знак» ИИ предложил следующие смешанные формы оценивания:

1. Кейс: студенты решают небольшие задачи, связанные с защитой интеллектуальной собственности, которые имитируют реальные ситуации. Преподаватель оценивает скорость и точность принятия решений, а также качество предложенных решений.

2. Тестирование: быстрое тестирование может быть использовано для проверки знаний и навыков. Преподаватель получает моментальное представление о результатах, что облегчает процесс оценки.

3. Портфолио: студенты собирают в портфолио все материалы, включая план защиты интеллектуальной собственности, презентационные материалы, рефлексию, а также любые другие виды контента, подтверждающие их работу.

4. Финальная презентация: студенты защищают свой проект перед комиссией, состоящей из преподавателей и экспертов, которые оценивают общую стратегию, ее реализацию и соответствие ожиданиям.

Представленные примеры иллюстрируют адаптивность ИИ к механизмам формирования результатов оценивания и подчеркивают эффективность использования нейросетевых моделей в образовательном процессе. При схожих параметрах цели обучения – глубокое овладение навыками предмета обучения (deep skills) – для каждой из рассмотренных дисциплин, кастомизация образовательного процесса обнаруживает себя в момент улавливания ИИ особенностей формируемых компетенций в отношении конкретного направления подготовки. Это позволяет нейросетям предлагать особые варианты результатов оценивания с учетом специфики и требований к уровню профессиональных знаний, умений и навыков обучающихся.

Выводы. Технологии ИИ являются мощным инструментом для кастомизации образовательного процесса, обеспечивая гибкость, адаптивность и персонализацию обучения. Применение таксономии Блума и структурированных промптов позволяет эффективно формировать профессиональные компетенции и объективно оценивать результаты обучения. Смешанные методы оценивания, ориентированные на качественные и количественные критерии, способствуют развитию критического мышления и готовности обучающихся к решению реальных профессиональных задач. Однако внедрение ИИ в образовательный процесс требует дальнейшего развития цифровой инфраструктуры вузов и повышения цифровых компетенций преподавателей.

Список источников

Аль-Кайси А.Н., Архангельская А.Л., Руденко-Моргун О.И. Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень А1) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, Вып. 2. С. 239–244. https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.2.52

Валиева Р.Р. Индивидуализация образования и проблемы проектирования индивидуальных траекторий личностно-профессионального развития в среднем профессиональном образовании // Студенческая наука и XXI век. 2020. Т. 17, № 1–2 (19). С. 276–279.

Григорьев С.Г., Сабитов Р.А., Смирнова Г.С., Сабитов Ш.Р. Концепция формирования и развития цифровой интеллектуальной экосистемы смешанного университетского образования // Информатика и образование. 2020. №5(314). С.15–23.

Гурова Е.П. Использование технологий искусственного интеллекта в практике преподавания русского языка как иностранного // Русский тест: теория и практика. 2022. Т. 8, № 1. С. 43–47.

Иванченко И.Я. Кастомизация как инструмент индивидуализации обучения в условиях интеграции образовательных организаций // Сервис в России и за рубежом. 2022. Т.16, № 313 (100). С.123–132.

Карачурина Г.Г., Тырова А.С. Кастомизация в образовании как фактор повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда // Аллея науки. 2019. Т. 1, № 11 (38). С. 163–166.

Ли Яцзюанью. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования // Профессиональное образование и общество. 2021. № 3 (39). С. 208–212.

Лопанова Е.В., Савина Н.В. Соотношение понятий персонализация, персонификация и кастомизация образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 181–184.

Перепеч Д.А. Кастомизация образовательных траекторий и другие современные подходы в образовании // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2020. Т. 1. С. 505–507.

Смирнов Д.А., Сахарова Н.А. Педагогический дизайн моделей преподавания с применением технологий искусственного интеллекта: сравнительный анализ // Проблемы современного педагогического образо-

вания. 2025. Вып. 87. Ч.2. С. 387 – 391.

Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2024. Т. 22, № 2. С. 300–317. http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317

Федоров А. А., Куркин С. А., Храмова М. В., Храмов А. Е. Нейротехнологии и искусственный интеллект как ключевые факторы кастомизации жизненно-образовательного маршрута // Информатика и образование. 2023. № 38(3). С. 5–15. https://doi.org/10.32517/02340453-2023-38-3-5-15

References

Al-Qaisi A.N., Arkhangelskaya A.L., Rudenko-Morgun O.I. Intelligent voice assistant Alice in Russian as a foreign language lessons (level A1). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological sciences. Theoretical and Practical Issues*. 2019. Vol. 12, Issue. 2. Pp. 239–244. (In Russ). https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.2.52

Valieva R.R. Individualization of education and problems of designing individual trajectories of personal and professional development in secondary vocational education. *Studencheskaya nauka i XXI vek = Student science and the 21st century*. 2020. Vol. 17, No. 1–2 (19). Pp. 276 – 279. (In Russ).

Grigoriev S.G., Sabitov R.A., Smirnova G.S., Sabitov Sh.R. The concept of formation and development of a digital intellectual ecosystem of mixed university education. *Informatika i obrazovanie = Computer Science and Education*. 2020. No. 5 (314). Pp. 15–23. (In Russ).

Gurova E.P. Use of artificial intelligence technologies in the practice of teaching Russian as a foreign language. *Russkij test: teoriya i praktika = Russian test: theory and practice*. 2022. Vol. 8, No. 1. Pp. 43–47. (In Russ).

Ivanchenko I.Ya. Customization as a tool for individualization of learning in the context of integration of educational organizations. *Servis v Rossii i za rubezhom = Service in Russia and abroad*. 2022. Vol. 16, No. 313 (100). Pp. 123–132. (In Russ).

Karachurina G.G., Tyrova A.S. Customization in Education as a Factor in Increasing the Competitiveness of Graduates in the Labor Market. *Alleya nauki = Alley of Science*. 2019. Vol. 1. No. 11 (38). Pp. 163–166. (In Russ).

Li Yajuanyu. Professional Development of a Teacher in the Context of Digitalization of Education. *Professional'noe obrazovanie i obshchestvo = Professional Education and Society*. 2021. No. 3 (39). Pp. 208–212. (In Russ).

Lopanova E.V., Savina N.V. The Relationship between the Concepts of Personalization, Personification, and Customization of Education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2021. No. 72-4. Pp. 181–184. (In Russ).

Perepech D.A. Customization of Educational Trajectories and Other Modern Approaches in Education. *Sovremennoe obrazovanie: soderzhanie, tekhnologii, kachestvo = Modern Education: Content, Technologies, Quality*. 2020. Vol. 1. Pp. 505–507. (In Russ).

Smirnov D.A., Sakharova N.A. Pedagogical design of teaching models using artificial intelligence technologies: a comparative analysis. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*. 2025. Issue 87. Pt. 2. Pp. 387–391. (In Russ).

Sysoev P.V., Filatov E.M. Artificial intelligence technologies in teaching Russian as a foreign language. *Rusistika = Russian studies*. 2024. Vol. 22, No. 2. Pp. 300–317. (In Russ). http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317

Fedorov A. A., Kurkin S. A., Khramova M. V., Khramov A. E. Neurotechnology and artificial intelligence as key factors in customizing the life-educational route. *Informatika i obrazovanie = Informatics and education*. 2023. No. 38(3). Pp. 5–15. (In Russ). https://doi.org/10.32517/02340453-2023-38-3-5-15

Статья поступила в редакцию 29.05.2025; одобрена после рецензирования 27.06.2025; принята к публикации 27.02.2026.

The article was submitted 29.05.2025; approved after reviewing 27.06.2025; accepted for publication 27.02.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 9–16.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 9–16.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 37.013
ББК 74.2
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.2

Развитие одаренности обучающихся в рамках основного образования

Елена Владимировна Егорова [1]***, Алина Сергеевна Теплякова*** [2]
[1] Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, eg1702@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-9440-3692
[2] ГБОУ средняя общеобразовательная школа №464 Пушкинского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия, tsv61@yandex.ru

Аннотация. Одной из приоритетных задач современного общества является создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей. В статье рассматриваются актуальные подходы к развитию детской одаренности в системе основного общего образования. Цель статьи – представить опыт развития одаренности обучающихся в рамках основного образования в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении средняя общеобразовательная школа № 464 Пушкинского района Санкт-Петербурга. Авторы раскрывают сущность феномена одаренности, проводят анализ Концепции одаренности авторского коллектива под руководством Д.Б. Богоявленской, рассматривают классификации одаренности, а также её количественные и качественные показатели. В статье проанализирована системная работа школы по развитию одаренности обучающихся, включающая проектно-исследовательскую деятельность, обучение в предпрофильных и профильных классах, наставничество в рамках подготовки к конкурсам, дифференцированное изучение математики, подготовку обучающихся к олимпиадам, внеурочную деятельность.

***Ключевые слова*:** концепция одаренности, количественные и качественные показатели одаренности, наставничество, проектно-исследовательская работа, профильные классы, дифференцированное обучение математике.

Для цитирования: Егорова Е.В., Теплякова А.С. Развитие одаренности обучающихся в рамках основного образования // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 9–16. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.2

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Development of giftedness of students within the framework of basic education

Elena V. Egorova [1]***, Alina S. Teplyakova*** [2]
[1] State Pedagogical University of Russia named after A.I. Herzen, Saint Petersburg, Russia, eg1702@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-9440-3692
[2] State budgetary educational institution secondary comprehensive school No. 464 of the Pushkinsky district of St. Petersburg, St. Petersburg, Russia, tsv61@yandex.ru

Abstract. One of the priority tasks of modern society is to create conditions that ensure the identification and development of gifted children, realization of their potential. The aim of the article is to present the experience of development of talent of students within the framework of basic education of school No. 464 of the Pushkinsky district of St. Petersburg. The authors reveal the essence of the phenomenon of endowment, conduct an analysis of the concept of endowment of the author's team under the guidance of D.B Bogoyavlenskoe, consider the classification of endowments, as well as quantitative and qualitative indicators of endowment. The article describes the systematic work of the school to develop the talents of students: design and research work, pre-defined and specialized classes, mentoring in preparation for competitions, differentiated study of mathematics, preparation of students for the Olympics, extracurricular activities.

Keywords: the concept of giftedness, quantitative and qualitative indicators of giftedness, mentoring, project-research work, profile classes, differentiated teaching of mathematics.

For citation: Egorova E.V., Teplyakova A.S. Development of giftedness of students within the

© Егорова Е.В., Теплякова А.С., 2026

framework of basic education. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture* . 2026. No. 2. Pp. 9–16. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.2

Актуальность. Исторически сформировавшаяся высокая потребность общества в людях, обладающих различными видами одаренности, остается важной и в настоящее время. Подобная тенденция обусловлена социальными требованиями общества, испытывающего постоянную потребность в талантливых специалистах, рабочих, деятелях культуры и общественной жизни, руководящих лицах и ярких личностях в каждой области деятельности.

Среди всех социальных институтов, наиболее эффективно содействующих развитию одаренности, можно выделить образовательные учреждения разных ступеней: дошкольного, начального, общего, среднего специального и высшего образования. Тем не менее, особую значимость среди них занимают общеобразовательные учреждения, поскольку именно там обучающиеся получают наилучшую возможность развить свои природные способности. Это связано с оптимальным возрастом для развития одаренности, продолжительным периодом обучения и своевременным началом педагогической поддержки одаренных детей.

Актуальность данной проблемы подтверждается нормативно-правовыми документами Российской Федерации. С 1 января 2025 года реализуется национальный проект «Молодежь и дети», разработанный в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». Ключевой целевой показатель проекта – 100%-й охват обучающихся системой мер по выявлению и развитию талантов к 2030 году.

Одновременно продолжает функционировать Целевая модель развития региональных систем дополнительного образования. Ее актуальность для Санкт-Петербурга обусловлена двумя факторами:

1. Для выполнения стратегических задач развития страны необходима система поддержки одаренных детей и их профессиональной ориентации в сфере науки и инноваций.

2. Город обладает уникальным социокультурным и научно-технологическим потенциалом для качественного образования и карьерного роста молодежи.

В Санкт-Петербурге сложилась целостная система выявления и поддержки талантов, интегрирующая основное и дополнительное образование. Это создает условия для развития способностей и профессионального роста обучающихся.

Цель исследования – представить опыт развития одаренности обучающихся в рамках основного образования.

Методы и организация исследования – анализ и обобщение психолого-педагогической педагогической литературы по проблеме, синтез, классификация.

Анализ результатов исследования. Проблема одаренности и различные варианты ее решения представлены в трудах российских и зарубежных ученых: П.П. Блонского, Л.С. Выготского, П.И. Россолимо, А.А. Смирнова, М.В. Соколова, М.Ю. Сыркина, Г.И. Челпанова, А.М. Штерна и др.

Американские ученые определяют «одаренность» как «потенциал к достижениям на чрезвычайно высоком уровне по сравнению с другими людьми данного возраста, обучения и социального окружения» [Блинова, Блинова, 2010].

Автор различает детей, способных к какому-либо одному виду деятельности и общеодаренных, определяя талант как способность и тенденцию к личностному развитию.

Среди исследований российских ученых, посвященных одаренности, хочется выделить концепцию, разработанную в середине 1990-х годов авторским коллективом (Д.Б. Богоявленская, А.В., Брушлинский, И.И. Ильясов, А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков и др.). Данная концепция отражает и обобщает результаты фундаментальных исследований ведущих российских специалистов в области психологии одаренности. По мнению авторов, «одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных результатов) в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [Богоявленская, 2003].

Авторы выделяют два фактора одаренности: инструментальный и мотивационный.

Инструментальный фактор подразумевает быстрое и успешное освоение новых способов деятельности, наличие индивидуального стиля деятельности и умения быстро выделять главное.

Мотивационный фактор предполагает выраженный интерес к занятиям в определенной сфере деятельности, интерес к новому знанию, предпочтение к выполнению нестандартных заданий, стремление к совершенству и критичность к собственным результатам (таблица 1) [Байбородова, 2003].

Таблица 1. Признаки инструментального аспекта поведения одаренного ребенка
Table 1. Signs of the instrumental aspect of behavior of a gifted child

Признаки инструментального аспекта поведения одаренного ребенка	Характеристика индустриального аспекта одаренного ребенка
Наличие специфических стратегий деятельности	Три уровня успешности, характеризующиеся: – быстрым освоением деятельности и высокой успешностью ее выполнения; – использованием и изобретением новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; – формированием индивидуального стиля деятельности, открытием новых приемов и закономерностей, выдвижением новых идей
Сформированность своеобразного индивидуального стиля деятельности	Рефлексивный способ переработки информации (склонность тщательно анализировать проблему до принятия какого-либо решения, ориентация на обоснование собственных действий)
Особый тип организации знаний одаренного ребенка	Высокая структурированность; способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; свернутость знаний в соответствующей предметной области при одновременной их готовности развернуться в качестве контекста поиска решения в нужный момент времени; увлеченность общими идеями, склонность отыскивать и формулировать общие закономерности
Своеобразный тип обучаемости	Высокая скорость и легкость обучения или замедленный темп обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений

Существует множество классификаций одаренности в зависимости от критерия, положенного в основу [Байбородова, 2003]. В рамках нашего исследования мы будем использовать *классификацию одаренности по виду деятельности* и рассматривать формирование *общей одаренности* (интеллект, эмоциональная сфера, темперамент, быстрый темп выполнения заданий позволяют индивиду быть продуктивным и успешным) и *специальной одаренности*.

К специальной одаренности относятся:

– *интеллектуальная* (повышенная любознательность, наблюдательность, успешное применение знаний и умений в практических ситуациях, способность самостоятельно получать знания и развитые навыки планирования);

– *академическая* (способность выявлять логические умозаключения, оперировать абстрактными понятиями, быстро классифицировать и систематизировать материал по интересующему их предмету);

– *творческая* (креативность) (способность проявлять изобретательность в играх, разрабатывать и выдвигать гипотезы);

– *социальная (лидерская)* (инициативность и особая успешность в общении со сверстниками и взрослыми, способность к сопереживанию, тенденция к руководству играми и другими занятиями);

– *художественная* (предпочтением визуальной информации, экспериментов с использованием средств художественной выразительности);

– *психомоторная (спортивная)*.

В одаренности выделяют качественные и количественные аспекты. Качественные отражают специфику психических возможностей человека и особенности их проявления в различных видах деятельности. Количественные аспекты одаренности определяют степень их выраженности.

На одаренность ребенка влияют различные факторы: наследственная предрасположенность, социальное и культурное окружение, занятия ребенка в различных кружках. Перечисленные факторы действуют в совокупности, взаимодействуя между собой, они создают условия для формирования и развития одаренности.

Развитие одаренности ребенка в общеобразовательном учреждении возможно при организации системной работы, направленной на раскрытие потенциала каждого учащегося:

1. Формирование общешкольной среды как фундамента развития одаренности. Общешкольная среда должна содержать культуру признания и ценности одаренности, индивидуализацию и персонализацию обучающихся, признание того, что каждый ребенок уникален. Такая среда характеризуется наличием мотивированных педагогов, готовых быть наставником и понимающих психологию одаренных детей.

2. Обогащение образовательной среды в рамках уроков должно быть интегрировано в ежедневный учебный процесс. Образовательная среда должна способствовать развитию метапредметных навыков: критического и креативного мышления, навыка проведения исследований, работы с информацией, коммуникации и коллаборации. Необходимо использовать технологию дифференцированного обучения. Дифференциация может осуществляться:

– по содержанию (предложение более сложных, глубоких или междисциплинарных заданий наряду с базовыми);

– по процессу (гибкая группировка учеников на уроках (групповая работа, парная), использование исследовательских методов, проектов, проблемного обучения);

– по продукту (предоставление выбора в формах демонстрации знаний (не только доклад, но и создание видео, сайта, модели, проведение мастер-класса и пр.)).

3. Использование различных форм и методов работы с обучающимися:

– внеурочная работа и дополнительное образование, предполагающее углубленное изучение предметов (математика, филология, естественные науки), а также развитие творческих способностей (театр, искусство, музыка, робототехника, программирование);

– проектная и исследовательская деятельность;

– формирование предпрофильных и профильных классов с углубленным изучением определенных предметов (естественно-научных, гуманитарных, инженерных и т.д.);

– сотрудничество с вузами и центрами дополнительного образования для привлечения внешних ресурсов: лекции университетских профессоров, мастер-классы, доступ к лабораториям, участие в выездных школах.

Психолого-педагогическое сопровождение оказывает помощь детям, испытывающим трудности в общении со сверстниками, повышенную тревожность, асинхронное развитие. Педагоги помогают развить эмоциональный интеллект, социальные навыки, оказывают помощь в осознанном выборе будущей траектории развития, консультируют родителей одаренных детей, объясняют, как поддерживать ребенка, не оказывая на него чрезмерного давления [Лекомцева, 2025, с. 9-32]

Для успешной реализации обозначенных направлений развития одаренности необходимо использовать *ключевые принципы*:

– *не «отбор», а «выявление» и «развитие»* – создание таких условий, чтобы каждый мог проявить свою одаренность;

– *преемственность* – ведение работы на всех уровнях: от начальной школы до старшей, с постепенным усложнением;

– *междисциплинарность*;

– *фокусирование на развитие мягких навыков* (soft skills);

– *дифференциация и индивидуализация* (разработка индивидуальных маршрутов для одаренных детей).

Таким образом, современный подход к развитию одаренности в школе подразумевает создание гибкой и поддерживающей образовательной экосистемы, реагирующей на индивидуальные запросы каждого ученика и помогающей ему построить свою собственную траекторию успеха.

Для выявления одаренности используют качественные и количественные показатели. *Количественные* показатели (измеряемые, объективные) отвечают на вопрос «Насколько?», поддаются статистической обработке и сравнению с нормой для определенной возрастной группы (высокий IQ, победы в олимпиадах и конкурсах, высокая успеваемость, опережение в развитии, высокая скорость обработки информации и др.). Количественные показатели – важный, но недостаточный инструмент. Они помогают выявить актуальную одаренность, но могут «пропустить» детей с потенциальной или скрытой одаренностью. Поэтому для диагностики вводят *качественные критерии* (описательные, поведенческие), отвечающие на вопрос «Как?» и «В чем именно?». Они требуют наблюдения, анализа и интерпретации со стороны педагогов, психологов и родителей (любознательность и познавательная активность, способность к абстрактному мышлению, нестандартность мышления, высокая концентрация внимания, критическое мышление и др.).

Диагностика одаренности, включающая синтез количественных и качественных показателей, предполагает использование различных подходов и инструментов, позволяющих объективно оценить способности учащихся [Микешина, Егорова, 2025]. *Педагогическое наблюдение*: систематическое отслеживание поведения и успеваемости учащихся учителем. *Анализ продуктов деятельности*: оценка качества выполненных работ, проектов, выступлений и других результатов деятельности. *Диагностика познавательных интересов*: определение предпочтений учащихся в изучении предметов и направлений деятельности. *Инструментальная диагностика*: использование стандартизированных тестов и анкет для оценки уровня интеллекта, креативности, мотивации и других характеристик [Савенков, 2025].

Сначала оцениваются качественные признаки в поведении ребенка, затем для подтверждения и углубления картины подключаются *количественные* методы. Опора только на количественные показатели рискует пройти мимо творчески или практически одаренных детей. Опора только на качественные наблюдения может быть слишком субъективной. Только комплексный подход позволяет выявить многообразие видов одаренности и создать эффективную программу развития для каждого ребенка.

В настоящее время существует необходимость поиска эффективных способов обучения одаренных детей, создания оптимальных условий для их личностного роста и самореализации. Эта задача решается за счет внесения изменений в содержание, методы и организацию обучения одаренных детей в рамках основного образования, обеспечивая в общеобразовательной организации единое образовательное пространство посредством интеграции урочной и внеурочной деятельности обучающихся [Егорова, Панфилова, 2023].

Для развития одаренности обучающихся в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении средняя общеобразовательная школа № 464 Пушкинского района Санкт-Петербурга (далее – ГБОУ СОШ №464) проводится системная работа (рисунок 1).

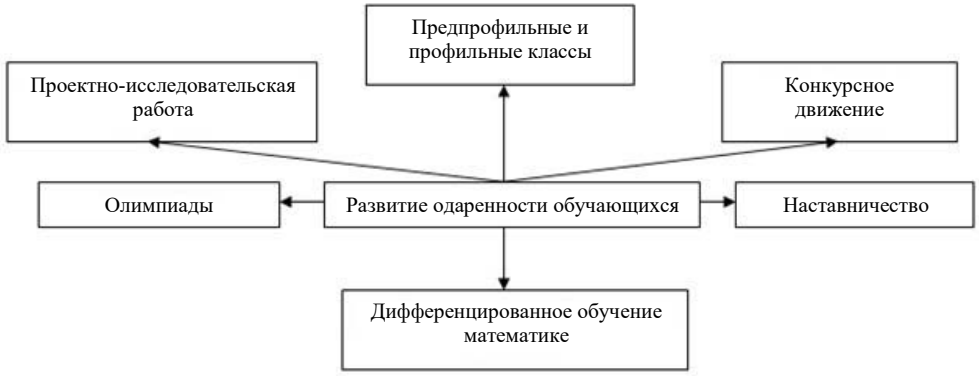


Рисунок 1 . Направления развития одаренности обучающихся в рамках основного образования в ГБОУ средняя школа №464 Пушкинского района Санкт-Петербурга
Figure 1. Directions for the development of giftedness of students within the framework of basic education in the State Budgetary Educational Institution Secondary School No. 464 of the Pushkinsky District of St. Petersburg

Рассмотрим подробнее каждое направление. Требования к предметным результатам освоения образовательных программ, согласно обновленным ФГОС, предусматривают овладение умением участвовать в *проектной и исследовательской деятельности* по конкретному предмету, включая публичную защиту проделанной работы. Кроме этого, делается акцент на необходимости организации социального проектирования.

В целях выполнения вышеобозначенных требований в ГБОУ СОШ № 464 ведется системная работа по организации проектной, исследовательской деятельности, а также по включению обучающихся в социальное проектирование. Участие в проектной и исследовательской деятельности позволяет развивать у обучающихся, пожалуй, все перечисленные виды одаренности в зависимости от тематики проекта.

Формирование у обучающихся опыта самостоятельной проектной и учебно-исследовательской деятельности осуществляется в нескольких направлениях:

– *в урочной деятельности* – при решении школьниками проектных и исследовательских задач с приобретением опыта публичного представления полученных результатов, а также при изучении учебного предмета «Индивидуальный проект» в 10-х классах;

– *во внеурочной деятельности* – в рамках реализации курсов, направленных на формирование навыков проектной и исследовательской деятельности; при подготовке и публичном представлении результатов проектов и исследований на школьной научно-практической конференции «Территория открытий»;

– в рамках обязательной процедуры *защиты результатов проектно-исследовательской деятельности* выпускниками основной и средней школы.

Кроме участия в экспертизе и публичной защите проектов и исследований внутри школы, также обеспечивается возможность участия детей в конференциях и конкурсах проектно-исследовательской деятельности различного уровня: от районного до международного.

Следствием системной работы по организации проектной и исследовательской деятельности в 2024 году стало участие обучающихся школы в различных мероприятиях:

– школьная научно-практическая конференция «Территория открытий»;

– открытый региональный конкурс проектно -исследовательских работ школьников «Паруса науки»;

– открытая межрайонная проектно-исследовательская конференция школьников «Царскосельские старты»;

– открытая проектно-исследовательская конференция младших школьников «В науку первые шаги»;

– всероссийский конкурс научно-технологических проектов «Большие вызовы»;

– открытые чтения школьных исследовательских работ «У Крюкова канала»;

– районная конференция «Первые шаги в науку»;

– профориентационный проект для школьников «Твоя энергия»;

– всероссийская с международным участием научно-практическая конференция-конкурс публикаций «Колпинские чтения»;

– межрегиональная с международным участием научно-исследовательская конференция школьников «Будущее – это Мы!»;

– всероссийская научно-практическая конференция ВШЭ «Молодые исследователи»;

– региональный интеллектуальный турнир для старшеклассников «Умножая таланты»;

– всероссийский ученический пленум «Будущее в Настоящем».

Формирование навыка участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности предусматривает 100%-й охват обучающихся и развивает *интеллектуальную, академическую и социальную одаренности*.

Введение *профильного обучения и предпрофильной подготовки* обеспечивает выявление одаренности детей и углубленное изучение ими учебных предметов. Для *организации предпрофильных и профильных классов* школа развивает сетевое взаимодействие со следующими партнерами:

– Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет;

– Центр опережающей профессиональной подготовки;

– Санкт-Петербургский государственный университет (физический факультет);

– Санкт-Петербургский государственный аграрный университет;

– Научно-образовательный центр инфохимии Университета ИТМО;

– Региональный центр выявления и поддержки одаренных детей «Академия талантов».

Сетевое взаимодействие помогает реализовать модель организации естественно-научного образования в школе.

В таблице 2 представлены данные по развитию одаренности в профильных и предпрофильных классах ГБОУ СОШ №464 Пушкинского района Санкт-Петербурга.

Таблица 2. Развитие одаренности обучающихся профильных и предпрофильных классов ГБОУ СОШ №464 Пушкинского района Санкт-Петербурга в рамках основного образования и внеурочной деятельности

Table 2. Development of giftedness of students of specialized and pre-specialized classes of State Budgetary Educational Institution Secondary School No.464 of Pushkinsky District of St. Petersburg within the framework of basic education and extracurricular activities

Вид одаренности	Развитие одаренности обучающихся в рамках основного образования	Развитие одаренности обучающихся в рамках внеурочной деятельности
Интеллектуальная и академическая	Предпрофильный класс (7 класс, естественно-научный профиль): биология (3 часа)	«Пропедевтика в химию»; «Азбука природы» (экология); «Лаборатория: мы исследуем, мы создаем!»; «Россия – мои горизонты»
	Предпрофильный класс (8 и 9 класс, естественно-научный профиль): биология (3 часа)	«Мир химии»; «Лаборатория: мы исследуем, мы создаем!»; «Биология и жизнь»; Участие в проектах сетевых партнеров; «Россия – мои горизонты»
	10-11-й классы, естественно-научный профиль: – химия (углубленный уровень); – биология (углубленный уровень)	
	10-11-й классы, информационно-технологический профиль: – алгебра (углубленный уровень); – геометрия (углубленный уровень); – вероятность и статистика (углубленный уровень); – обществознание (углубленный уровень); – информатика (углубленный уровень)	«Информатика для всех»; «Практическая математика»; «Финансовая грамотность»; «Россия – мои горизонты»
Интеллектуальная, академическая, социальная (лидерская)	10-11-ый классы, социально-экономический профиль: – алгебра (углубленный уровень); – геометрия (углубленный уровень); – вероятность и статистика (углубленный уровень); – обществознание (углубленный уровень); – трудные вопросы обществознания	«Что? Где? Когда?»; «Человек и общество»; Театральная студия «Кредо»; Участие в проектах сетевых партнеров; «Россия – мои горизонты»

По итогам 2023-2024 учебного года 58% выпускников поступили в вузы по своему профилю обучения.

Развитие *академической одаренности* в рамках *дифференциации на уроках математики* дает возможность каждому ученику работать на своем уровне сложности и развивать свой потенциал, позволяет строить образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их уровня подготовки, интересов и способностей. Это помогает каждому ученику осваивать математику на оптимальном для него уровне, обеспечивая как обязательный минимум, так и возможность углубленного изучения.

Дифференциация по содержанию позволяет, начиная с 7 класса, разделить обучающихся на четыре подгруппы: сильные; средне-сильные; средне-слабые; слабые. Для одаренных учеников предполагается: углубление – изучение тем, выходящих за рамки школьной программы (например, элементы теории чисел, комбинаторики, математической логики, основ матанализа); расширение – рассмотрение классических тем с новой, нестандартной стороны; междисциплинарность – связь математики с физикой, программированием, экономикой, искусством (золотое сечение); проблемные задания – задачи, не имеющие очевидного алгоритма решения, требующие исследования и выдвижения гипотез.

В рамках дифференциации используются разные уровни заданий. В 10-11 классах ведется подготовка для сдачи ЕГЭ (базовый уровень и профильная математика).

Важный принцип дифференциации – помочь каждому ребенку достичь *своего* максимума. Одаренный ученик не просто «получает больше задач», а получает качественно иной образовательный опыт, направленный на развитие его уникальных способностей.

Наставничество «ученик-ученик» – мощный инструмент, развивающий не только подопечного, но и самого наставника. Форма наставничества «ученик-ученик» предполагает взаимодействие обучающихся одной образовательной организации, при котором один из обучающихся находится на более высокой ступени образования и обладает организаторскими и лидерскими качествами, позволяющими ему оказывать весомое влияние на наставляемого, лишенное строгой субординации. В рамках данной формы наставничества ученики 10-11 классов, участвующие в конкурсе «Большая перемена», становятся наставниками в подготовке к участию в конкурсе учеников 5-8 классов.

Наставник помогает наставляемому развивать *социальную (лидерскую) одаренность*: развивать гибкие навыки и метакомпетенции, реализовывать лидерский потенциал.

Следует отметить эффективную работу педагогов с детьми по привлечению их к участию в *олимпиадном и конкурсном движении.* Победы в олимпиадах и конкурсах являются одним из показателей результативности работы учителя и учащихся. Основная задача учителя – повышение внутренней мотивации учения. Формирование познавательной активности возможно при условии, когда деятельность, которой занимается ученик, ему интересна. Работу с одарёнными детьми важно начинать уже в начальной школе. Ежегодно учащимся школ с 4 по 11 класс предлагается большой спектр олимпиад и конкурсов для творческой самореализации. Количество участников и победителей с 2022 по 2024 год увеличилось более чем в два раза.

Выводы. Формирование условий по выявлению, сопровождению и поддержке детской одаренности является одним из важнейших приоритетов государственной политики в области образования. Как показывает исследование, выявление и развитие одаренности детей – это комплексная задача, требующая системного подхода, основанного на интеграции количественных и качественных показателей оценки.

Опыт ГБОУ СОШ № 464 Пушкинского района Санкт-Петербурга демонстрирует эффективность реализации многоуровневой модели работы с одаренными обучающимися в рамках основного образования. Ключевыми элементами этой модели выступают: проектно-исследовательская деятельность, система предпрофильной и профильной подготовки, дифференцированное обучение (в частности, на уроках математики), наставничество, а также активное включение учащихся в олимпиадное и конкурсное движение.

Важнейшим условием успеха является создание гибкой и поддерживающей образовательной среды, которая реагирует на индивидуальные потребности каждого ученика, развивает не только академические, но и метапредметные навыки (soft skills), и способствует построению персональной траектории успеха.

Таким образом, представленный опыт подтверждает, что системная и целенаправленная работа образовательной организации, основанная на современных психолого-педагогических концепциях и принципах индивидуализации, позволяет не только выявлять одаренных учащихся, но и создавать условия для их всестороннего развития, успешной социализации и профессионального самоопределения.

Список источников

Байбородова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в системе дополнительного образования : учебник. Москва : Издательство Юрайт, 2025. 77 с.

Блинова В.Л., Блинова Л.Ф. Детская одаренность: теория и практика. URL: https://kpfu.ru/docs/F1012726740/Blinova.V.L._.Blinova.L.F..Detskaya.odarennost.Teoriya.i.pdf. (Дата обращения: 19.09.2025).

Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. Рабочая концепция одаренности. URL: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_20480094.pdf. (Дата обращения: 19.09.2025).

Егорова Е.В., Панфилова А.П. Как учить учиться по-новому: учебное пособие. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2023. 240 с.

Микешина А.А., Егорова Е.В. Развитие детской одаренности в системе дополнительного образования. URL: https://min.urgau.ru/images/2025/8-2025/14-8-2025.pdf (Дата обращения: 07.03.2026).

Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями : учебник. Москва : Издательство Юрайт, 2025. 241 с.

Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник для среднего профессионального образования. Москва : Издательство Юрайт, 2025. 334 с.

Тьюторское сопровождение одаренных старшеклассников : учебник. Москва : Издательство Юрайт, 2025. 260 с.

Яковлев Б.П. Педагогическая психология. Одаренность детей: диагностика, понимание, развитие: учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань, 2024. 340 с.

References

Bayborodova L. V. Psychological and pedagogical support of gifted children in the system of additional education : textbook. Moscow : Yurait Publishing House, 2025. 77 p. (In Russ).

Blinova V.L., Blinova L.F. Children's giftedness: theory and practice. URL: https://kpfu.ru/docs/F1012726740/Blinova.V.L._.Blinova.L.F..Detskaya.odarennost.Teoriya.i.pdf. (Date of application: 19.09.2025) (In Russ).

Bogoyavlenskaya D.B., Shadrikov V.D. The working concept of giftedness. URL: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_20480094.pdf. (Date of application: 19.09.2025) (In Russ).

Egorova E.V., Panfilova A.P. How to teach to learn in a new way: a textbook. Saint Petersburg: Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 2023. 240 p. (In Russ).

Mikeshina A.A., Egorova E.V. Development of gifted children in the system of supplementary education. URL: https://min.urgau.ru/images/2025/8-2025/14-8-2025.pdf (Date of application: 7.03.2026) (In Russ).

Pedagogy of additional education. Working with children with special educational needs : textbook. Moscow : Yurait Publishing House, 2025. 241 p. (In Russ).

Savenkov A. I. Psychology of child giftedness: a textbook for secondary vocational education. Moscow : Yurait Publishing House, 2025. 334 p. (In Russ).

Tutor support for gifted high school students : textbook. Moscow : Yurait Publishing House, 2025. 260 p.

Yakovlev B.P. Pedagogical psychology. Children's giftedness: diagnosis, understanding, development: a textbook. St. Petersburg: Lan, 2024. 340 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 19.09.2025; одобрена после рецензирования 17.10.2025; принята к публикации 27.02.2026.

The article was submitted 19.09.2025; approved after reviewing 17.10.2025; accepted for publication 27.02.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 17–23.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 17–23.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 378
ББК 74.480.46
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.3

Сущность и структура военно-профессиональной компетенции курсанта военного вуза Росгвардии

Павел Владимирович Игнатьев
Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия, ORCID ID: 0009-0002-8974-7241, SPIN: 4361-2539

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методологическому анализу понятия военно-профессиональной компетенции курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации. В работе рассмотрены определения и подходы к пониманию компетенции в педагогической науке, проведена систематизация профессиональных требований к офицерам Росгвардии в условиях расширенной парадигмы профессиональной подготовки. Автор предлагает авторское определение военно-профессиональной компетенции как интегрированной и нормативно обусловленной совокупности профессиональных знаний, умений, навыков и профессионально- личностных качеств, динамически формируемых в образовательной среде военного вуза. На основе анализа существующих подходов к структурированию компетенций выделены три ключевых компонента: ценностно-мотивационный, знаниевый (когнитивный) и деятельностный. Доказывается, что между компонентами компетенции курсанта существует системная, функционально обусловленная корреляция.

Ключевые слова*:* военно-профессиональная компетенция, профессиональная подготовка, Росгвардия.

Для цитирования: Игнатьев П.В. Сущность и структура военно-профессиональной компетенции курсанта военного вуза Росгвардии // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 17–23. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.3

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

The essence and structure of military professional competence of a cadet at a military university of the National Guard

Pavel V. Ignatev
Military Order of Zhukov Academy of the National Guard Troops, Saint-Petersburg, Russia, ORCID ID: 0009-0002-8974-7241, SPIN: 4361-2539

Abstract. The article is devoted to the theoretical and methodological analysis of the concept of military- professional competence of cadets of the National Guard of the Russian Federation. The paper examines the definitions and approaches to understanding competence in pedagogical science, and systematizes the professional requirements for officers of the National Guard in the context of an expanded security paradigm. The author proposes an original definition of military-professional competence as an integrated and normatively determined set of professional knowledge, skills, and personal qualities that are dynamically formed in the educational environment of a military university. Based on the analysis of existing approaches to the structuring of competencies, three key components have been identified: value- motivational, knowledge (cognitive), and activity-based. It is proved that there is a systemic, functionally determined correlation between the components of an cadet's competence.

Keywords: military professional competence, professional training, National Guard.

For citation: Ignatev P.V. The essence and structure of military professional competence of a cadet at

© Игнатьев П.В., 2026

a military university of the National Guard. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 2. Pp. 17–23. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.3

Актуальность. Проблема формирования военно-профессиональной компетенции является наиболее своевременной и малоизученной учеными в условиях глобализации роста трансграничных вызовов и технологических трансформаций [Игнатьев, Поминова, 2025]. Категория «компетенция» становится одной из центральных в военном, социально-политическом и научном дискурсе. Современные реалии требуют от офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации не только безупречного владения оружием и тактическими навыками, но и способности принимать обоснованные решения в условиях неопределённости, быстро адаптироваться к изменяющейся обстановке и эффективно взаимодействовать с различными силовыми структурами. Эти требования находят свое отражение в понятии «военно-профессиональная компетенция», которая становится центральным элементом системы профессиональной подготовки курсантов.

В связи с этим возникает научная задача, заключающаяся в необходимости теоретического осмысления и разработки модели профессиональной подготовки курсантов [Сучков, 2025], адекватной требованиям новой и расширенной парадигмы безопасности.

Целью данной статьи является теоретико-методологическое осмысление понятия, сущности и ключевых компонентов военно-профессиональной компетенции.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

1. Систематизировать и конкретизировать новые профессиональные требования к офицеру Росгвардии, вытекающие из задач обеспечения многомерной безопасности.

2. На основе компетентностного подхода уточнить содержание и структуру понятия «военно-профессиональная компетенция» применительно к подготовке кадров для Росгвардии.

3. Разработать и обосновать структурно-содержательную модель военно-профессиональной компетенции, интегрирующую ценностные, когнитивные и деятельностные аспекты подготовки.

Методы исследования. В процессе исследования использовались следующие теоретические методы исследования: анализ научно-методической литературы, нормативно-правовых актов в сфере образования и практического опыта авторов.

Анализ результатов исследования. Деятельность войск национальной гвардии Российской Федерации в условиях многомерной безопасности перестаёт быть сугубо силовой или полицейской. Она приобретает черты социально-ориентированной, комплексной и превентивной деятельности. Это порождает новые требования к профессиональному портрету офицера.

Для успешного объединения разноплановых требований требуется теоретическая основа – таким инструментом служит компетентностный подход. В конце XX века интенсивное развитие этого подхода учёными привело к появлению обширного массива научных публикаций, в которых к настоящему моменту предложено множество интерпретаций терминов «компетенция» и «компетентность». Трактовка этих определений зависит от области профессиональной деятельности автора, особенностей подготовки специалистов в конкретной отрасли и других обстоятельств контекстного характера, что отражает позицию и видение каждого исследователя. Исторический путь развития указанных понятий, который, согласно И.А. Зимней, уходит корнями в древнегреческое философское понимание «arete» как сформированного личностного качества [Зимняя, 2004, с. 155], находится за пределами данного исследования. Вопросы же о корректном определении, структурировании компетенций, а также соотношении понятий «компетенция» и «компетентность» остаются предметом активных дискуссий в педагогическом сообществе.

В научных источниках предложены различные интерпретации понятий компетентность и компетенция. Исследователи определяют их следующим образом:

Компетентность рассматривается как:

– личностные характеристики и свойства, обеспечивающие способность человека осуществлять деятельность благодаря полученным знаниям, сформированным практическим и теоретическим навыками [Азимов, 2009, с. 107];

– интегрированная совокупность взаимодополняющих качеств (знаниевых, операциональных, навыковых основ и методов работы), которые соответствуют определённому спектру явлений и задач, обеспечивая эффективное и результативное выполнение соответствующей деятельности [Хуторской, 2011, с. 8];

– единство практико-ориентированных знаний, операциональных и навыковых компонентов, приобретённого опыта, а также личностных мотивационных и регуляторных (эмоциональных и волевых) характеристик [Зеер, 2002];

– личностное качество, представляющее собой совокупность индивидуальных свойств и характеристик [Зимняя, 2006];

– внутренняя готовность и возможность осуществлять деятельность, основанная на внутренней мотивации [Равен, 1996];

– комплекс знаниевых оснований, практических навыков, накопленного опыта и теоретико-практической готовности, позволяющий успешно реализовывать знания в реальных условиях деятельности [Шепель, 2000].

Понятие «компетенция» (от латинского competentia) характеризуется полисемантичностью и определяется как:

– область знаний или сфера деятельности, в которой индивид обладает достаточной информированностью, имеет возможность давать обоснованные оценки ситуаций и действовать продуктивно в этой области [Белкин, 2004];

– целостная система взаимодействующих компонентов (знания, навыки, профессиональный опыт и практико-ориентированные способности) [Шадриков, 2007];

– соответствие определённым требованиям; состояние адекватности и достаточности, проявляющееся в практической результативности, наличии требуемого информационного багажа, обоснованности суждений и сформированности операциональных умений [Зимняя, 2006].

Анализ приведённых выше определений понятий «компетенция» и «компетентность» показывает, что оба они отражают интеграцию знаний в определённой области с практической деятельностью, осуществляемой человеком на основе этих знаний, умений и способов их применения.

В основе образовательного процесса в военных образовательных организациях высшего образования Росгвардии лежит целенаправленное формирование комплекса компетенций, детерминирующих его содержание и результаты. Данный комплекс, включающий универсальные, общепрофессиональные и военно-ориентированные профессиональные компетенции, актуализируется в ходе различных форм учебной деятельности (аудиторной, полевой и самостоятельной) через присвоение обучающимися необходимых знаний, умений и навыков. Следовательно, используемые методики обучения должны быть производными от требований к результатам освоения дисциплин, что придает педагогическому процессу требуемую прикладную направленность, адекватную задачам профессиональной деятельности офицера. [Коркоценко, 2014].

Универсальные компетенции (УК) – это набор способностей, знаний, навыков и личностных качеств, которые не привязаны к конкретной профессии, отрасли или должности, но являются критически важными для успеха в любой сфере деятельности, для непрерывного обучения и адаптации в меняющемся мире (например, «системное и критическое мышление», «безопасность жизнедеятельности», «коммуникация» и др.).

Общепрофессиональные компетенции (ОПК) – это совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для работы в определенной широкой профессиональной области или отрасли, но не узкоспециализированные для одной конкретной должности. В их состав входят, в частности, способность применять фундаментальные и законодательные знания, а также владение современными управленческими технологиями.

Специфика профессиональных компетенций заключается в том, что их формирование определяется компетентным федеральным органом исполнительной власти (в контексте Российской Федерации Федеральной службой войск национальной гвардии) на основе собственных профессиональных требований. Данное положение выявлено путём изучения федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитета по направлению подготовки 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности», в котором установлено следующее: «Федеральные государственные образовательные организации, осуществляющие подготовку специалистов для обороны и безопасности государства, обеспечения соблюдения законности и поддержания правопорядка, формируют перечень профессиональных компетенций в соответствии со специализациями программы специалитета (указаны в пункте 1.14 ФГОС ВО). Указанный перечень разрабатывается на основе квалификационных требований к военно-профессиональной и специальной профессиональной подготовке выпускников, которые установлены федеральным государственным органом, под юрисдикцией которого находятся данные образовательные организации» [Приказ Минобрнауки России, 2020].

Требования к квалификационной подготовке военных специалистов разработаны с учётом положений статьи 81 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ и служат основой при конструировании основной профессиональной образовательной программы, которая, в свою очередь, строится на базе соответствующего федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. В них уже предусмотрены военно-профессиональные

компетенции, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу специалитета «Правовое обеспечение национальной безопасности».

Для подготовки офицерских кадров, специализирующихся в области правового обеспечения национальной безопасности, квалификационные требования предусматривают развитие следующего комплекса профессиональных компетенций, необходимых для успешного решения военно-профессиональных задач:

1) управление подразделением при выполнении служебно-боевых задач в различных условиях обстановки;

2) управление повседневной деятельностью подразделения;

3) воинское обучение и воспитание, боевая подготовка подразделения;

4) организация различных видов обеспечения.

Обозначенная классификация компетенций является ядром квалификационных требований. Она определяет, что выпускник должен уметь (4 основные задачи), какие компетенции (ВП.ПК) у него должны быть сформированы, и как эти компетенции проверяются через конкретные индикаторы достижения (ИД).

На основе проведённого сравнительного анализа научных трактовок ключевых понятий «компетенция», «компетентность» и «профессиональные компетенции военнослужащих» сформулировано авторское понимание категории «военно-профессиональная компетенция курсантов». Под военно-профессиональной компетенцией понимается комплексная система профессиональных знаний, операциональных умений и навыков в сочетании с профессионально значимыми личностными качествами, которая формируется в процессе образовательной деятельности в условиях военного учебного заведения и обеспечивает способность курсантов к компетентному выполнению военно-профессиональных задач в соответствии с установленными функциональными требованиями. Кроме того, в процессе профессионального обучения особую роль играет активное включение курсантов в различные виды учебной деятельности, предполагающие использование аналитического и критического мышления, что способствует осознанному и целенаправленному профессиональному развитию и становлению личности.

Структурирование военно-профессиональной компетенции осуществляется через идентификацию и анализ её составляющих компонентов. В российской научной традиции существуют различные концептуальные подходы к определению такой структуры. Для реализации целей настоящего исследования особое значение имеют те компоненты, которые наиболее систематически выделяются и характеризуются научным сообществом в контексте психолого-педагогических исследований содержания и структуры профессиональных компетенций:

1) когнитивный, операционно-технологический, мотивационный, этический, социальный и поведенческий [Байденко, 2006];

2) гносеологический, ценностно-смысловой, деятельностный и личностный [Маркова, 1996];

3) когнитивный (знание и понимание), деятельностный (практическое и оперативное применение знаний) и ценностный [Татур, 2004];

4) ценностный, когнитивный и деятельностный [Данилова, 2017].

На основе комплексного анализа научных подходов к структурированию профессиональных компетенций, систематического изучения перечня военно-профессиональных компетенций, установленных квалификационными требованиями к подготовке специалистов в военных образовательных организациях Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации (часть из которых была рассмотрена ранее), а также на основании авторского определения понятия «военно-профессиональная компетенция курсантов», разработанного в контексте данного исследования, представляется целесообразным выделить следующие структурные компоненты военно-профессиональной компетенции:

1. Ценностно-мотивационный компонент, который интегрирует профессионально значимые личностные качества, формирующиеся на основе осознания военной профессии, как центральной жизненной ценности и понимания высокой социальной значимости военно-профессиональной деятельности в системе обеспечения национальной безопасности государства. Его содержанием также являются установка на максимально эффективное выполнение служебных задач и устойчивое стремление к достижению наилучших результатов. Согласно позиции Е.Г. Гуцу и Е.И. Смирновой, индикатором высокого уровня сформированности данного компонента выступает «постоянная, осознанная, эмоционально окрашенная потребность в постоянном личностном и профессиональном самосовершенствовании» [Гуцу, Смирнова, 2015].

2. Знаниевый (когнитивный) компонент включает в себя актуальную, интегрированную систему теоретических и прикладных знаний, которая служит основой для развития у курсантов следующих ключевых способностей:

а) постоянному совершенствованию и расширению профессиональных знаниевых оснований, а также к критическому анализу и интерпретации профессиональных ситуаций на основе полученных знаний;

б) осознанному и ценностно-ориентированному восприятию окружающей действительности, структурируемому посредством усвоенной информации и профессионального понимания;

в) мотивированному и ответственному военно-профессиональному поведению как в служебной, так и в бытовой сферах жизнедеятельности (устанавливая функциональную связь с ценностно-мотивационным компонентом структуры компетенции);

г) выполнению обоснованных, рефлексивных военно-профессиональных действий, опирающихся на накопленные знания и практический опыт (обеспечивая органическую связь с деятельностным компонентом компетенции).

3. Деятельностный компонент военно-профессиональной компетенции охватывает операциональные умения и навыки, приобретаемые будущими военными специалистами в процессе обучения, а также способность их эффективного применения при решении разнообразных задач военно-профессиональной деятельности, отличающихся по уровню сложности и временным параметрам выполнения. Данный компонент обеспечивает как успешное осуществление типовых профессиональных задач на основе имеющихся знаниевых оснований, так и служит катализатором профессионального роста и развития специалиста. Это проявляется в наличии потребности в освоении инновационных способов и методов деятельности (демонстрирующей функциональную связь с ценностно-мотивационным компонентом) и в готовности к активному освоению и внедрению передовых технологий, специализированных средств и современных методик решения профессиональных задач, включая нестандартные и недостаточно изученные операции (что обеспечивает интеграционную связь со знаниевым компонентом компетенции).

Представленная структура является динамической и иерархической, мы не случайно определили ценностно-мотивационный компонент на вершину айсберга, он выступает фундаментом, задающим цель и смысл профессионального становления. Без него знания и умения могут быть использованы неправильно или не в полную меру. Знаниевый компонент, в свою очередь, является основой для осознанной деятельности, наполняя ее содержанием. А вот деятельностный компонент служит воплощением и проверкой двух других, демонстрируя реальный уровень компетентности.

Данная структура не является произвольной. Она представляет собой субъективную проекцию объективной структуры безопасности на личностный уровень носителя профессии.

Таким образом, полноценная военно-профессиональная компетенция курсанта формируется только при условии целенаправленного развития и интеграции всех трех компонентов в единую систему личностно-профессиональных новообразований.

Ключевой тезис исследования заключается в том, что между элементами структуры компетенции существует не случайная, а системная, функционально обусловленная корреляция. Каждый базовый компонент находит своё прямое отражение и требует развития в определённой профессиональной деятельности офицера.

Таким образом, общая трёхкомпонентная структура компетенции остаётся неизменной, но её конкретное наполнение вариативно и определяется тем видом военно-учетной специальности, для обеспечения которой готовится офицер.

Выводы. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что современное понятие компетенция представляет собой сложную, многомерную и эволюционирующую категорию. Его сущность заключается не просто в отсутствии опасности, а в способности системы (личности, общества, государства) сохранять и развивать свои жизненно важные функции в условиях существующих вызовов и рисков.

Военно-профессиональная компетенция курсанта войск национальной гвардии, отвечающая требованиям времени, является трёхкомпонентной структурой (ценностно-мотивационной, знаниевой, деятельностной), представляет собой субъективное отражение и необходимое условие оперирования объективной структурой безопасности.

Военно-профессиональная компетенция является не просто набором знаний, умений и навыков, а целостной характеристикой офицера, определяющей его готовность и способность действовать эффективно в любых условиях служебно-боевой деятельности. В условиях постоянного усиления требований к уровню профессиональной подготовки и качеству кадрового обеспечения Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации развитие и совершенствование военно-профессиональных компетенций должно рассматриваться как одна из приоритетных задач образовательной политики военного ведомства. Только высоко компетентный офицер способен обеспечить надёжную защиту интересов государства и

общества в условиях современных вызовов. Формирование военно-профессиональной компетенции должно быть системным и непрерывным процессом, охватывающим все этапы профессионального становления курсанта – от обучения в военном вузе до повышения квалификации в ходе прохождения военной службы.

Список источников

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 55 с.

Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск, 2004. 135 с.

Данилова Н.Ю. Компоненты профессиональных компетенций и пути их формирования у студентов – будущих педагогов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2017. № 2. С. 258–267.

Гуцу Е.Г., Смирнова Е.И. Мотивационно-ценностный компонент в структуре профессиональной компетенции преподавателя вуза: критерии и уровни развития // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=23101 (Дата обращения: 22.12.2025).

Игнатьев П.В., Поминова О.Л. Проблема формирования культуры безопасности военной службы у курсантов высших образовательных организаций военного образования Росгвардии // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации : Сборник научных статей XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 18–19 ноября 2025 года. Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2025. С. 204-208.

Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург, 2002. 126 с.

Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода. Москва: Исследовательский центр подготовки специалистов, 2004. 38 с.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». URL: http://www.eidos.ru/joumal/2006/0505.htm (Дата обращения: 22.12.2025).

Коркоценко М.Н. Многоаспектная модель формирования современного мышления: монография. Краснодар: Холидэй, 2014. 106 с.

Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.

Приказ Минобрнауки России от 31.08.2020 N 1138 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.09.2020 N 59825).

Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Москва: Когнито-Центр, 1999. 268 с.

Сучков В.Н. Проблемы цифровой социализации курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации // Российский военно-психологический журнал. 2025. № 3(9). С. 93-101.

Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.

Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности // Вестник образования. 2007. № 7. 26 с.

Шепель В.М. Человеческая сущность управления (идеология управленческой деятельности) // Народное образование. 2000. № 9. С. 41–50.

Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Вестник Института образования человека. 2011. № 1. С. 1–13.

References

Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow: IKAR Publishing House, 2009. 448 p. (In Russ).

Baydenko V.I. Identification of the composition of university graduates' competencies as a necessary stage of designing a new generation of higher education institutions. Moscow: Research Center for Quality Problems of Specialist Training, 2006. 55 p. (In Russ).

Belkin A. S. Competence. Professionalism. Mastery. Chelyabinsk, 2004. 135 p. (In Russ).

Danilova N.Y. Components of professional competencies and ways of their formation among students – future teachers. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina = Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*. 2017. No. 2. Pp. 258-267. (In Russ).

Gutsu E.G., Smirnova E.I. Motivational and value component in the structure of professional competence of a university teacher: criteria and levels of development. In: Modern problems of science and education. 2015. No. 2-2. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=23101 (Date of application: 22.12.2025). (In Russ).

Ignatiev P.V., Pominova O.L. The problem of forming a culture of safety in military service among cadets of higher educational institutions of military education of the Russian Guard. In: Directions and prospects for the development of education in military institutes of the National Guard of the Russian Federation : Collection of scientific articles of the XVII All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, Novosibirsk, November 18-19, 2025. Novosibirsk: Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, 2025. Pp. 204-208. (In Russ).

Zeer E.F. Professional and educational space of personality. Yekaterinburg, 2002. 126 p. (In Russ).

Zimnaya I.A. Key competencies as the effective and targeted basis of the competence approach. Moscow: Research Center for Training Specialists, 2004. 38 p. (In Russ).

Zimnaya I.A. Key competencies – a new paradigm of the result of modern education. *Internet-zhurnal «Ejdos» = Online magazine "Eidos".* URL: http://www.eidos.ru/joumal/2006/0505.htm (Date of application: 22.12.2025). (In Russ).

Korkotsenko M.N. A multidimensional model of the formation of modern thinking: monograph. Krasnodar: Holiday, 2014. 106 p. (In Russ).

Markova A.K. Psychology of professionalism. Moscow: Znanie International Humanitarian Foundation, 1996. 312 p.

Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 31.08.2020 N 1138 (as amended on 27.02.2023) "On Approval of the Federal State educational standard of higher Education – specialty 40.05.01 Legal support of national Security" (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on 14.09.2020 N 59825).

Raven J. Pedagogical testing: problems, misconceptions, prospects. Moscow: Cognitive Center, 1999. 268 p.

Suchkov V.N. Problems of digital socialization of cadets of military educational institutions of higher education of the troops of the National Guard of the Russian Federation. *Rossijskij voenno-psihologicheskij zhurnal = Russian Military Psychological Journal*. 2025. No. 3(9). Pp. 93-101. (In Russ).

Tatur Yu.G. Competence-based approach in describing the results and designing standards of higher professional education. Moscow: Research Center for Quality Problems of Specialist Training, 2004. 16 p. (In Russ).

Shadrikov V.D. Basic competencies of pedagogical activity. *Vestnik obrazovaniya = Bulletin of Education*. 2007. No. 7. 26 p. (In Russ).

Shepel V.M. The human essence of management (ideology of managerial activity). *Narodnoe obrazovanie = Public education*. 2000. No. 9. Pp. 41-50. (In Russ).

Khutorskoy A.V. Definition of general subject content and key competencies as a characteristic of a new approach to the design of educational standards. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka = Bulletin of the Institute of Human Education*. 2011. No. 1. Pp. 1-13. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 22.01.2026; одобрена после рецензирования 20.02.2026; принята к публикации 27.02.2026.

The article was submitted 22.01.2026; approved after reviewing 20.02.2026; accepted for publication 27.02.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 24–28.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 24–28.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 796.839
ББК 75.1
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.4

Якутские национальные игры и виды спорта в физической подготовке начинающих боксеров

Николай Александрович Дмитриев
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия, DmitrievNikolaiA@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-7933-8199, SPIN: 8611-1586

Аннотация. Цель исследования – оценить влияние занятий якутскими национальными играми и видами спорта на физическую подготовленность студентов начинающих боксеров. Проведен анализ научно-методической литературы, педагогический эксперимент, педагогическое тестирование физической подготовленности и статистическая обработка полученных результатов. Результаты педагогического эксперимента показали, что после применения разработанного комплекса национальных игр и видов спорта, для развития базовых и специальных физических качеств, у студентов, начинающих боксеров, отмечаются положительные изменения по тестовым показателям физической подготовленности. Применение якутских национальных игр и видов спорта оказало положительное влияние на развитие физических качеств студентов, занимающихся боксом.

Ключевые слова: бокс, студенты, национальные виды спорта, физическая подготовленность, начинающие боксеры, тренировочный процесс.

Для цитирования: Дмитриев Н.А. Якутские национальные игры и виды спорта в физической подготовке начинающих боксеров // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 24–28. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.4

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Yakut national games and sports in the physical training of novice boxers

Nikolay A. Dmitriev
Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov, Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia), Russia, DmitrievNikolaiA@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-7933-8199, SPIN: 8611-1586

Abstract. The purpose of the study is to evaluate the impact of practicing Yakut national games and sports on the physical fitness of students of novice boxers. The analysis of scientific and methodological literature, pedagogical experiment, pedagogical testing of physical fitness and statistical processing of the obtained results are carried out. The results of the pedagogical experiment showed that after applying a set of national exercises, games and sports for the development of basic and special physical qualities, students, novice boxers, show positive changes in test indicators of physical fitness. The use of Yakut national exercises, games and sports had a positive impact on the indicators of physical qualities in the training of novice boxers.

Keywords: boxing, students, national sports, physical qualities, testing, novice boxers, training process.

For citation: Dmitriev N.A. Yakut national games and sports in the physical training of novice boxers. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 2. Pp. 24–28. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.4

© Дмитриев Н.А., 2026

Актуальность. Общая физическая подготовка начинающего боксера должна быть направлена на разностороннее развитие его физических качеств и способствовать повышению показателей функционирования систем организма [Верхошанский, 2015, с. 19]. Единоборства – это направления спорта, требующие комплексного развития всех физических качеств, поэтому не исключается существенное лимитирующее влияние развития одних физических качеств на другие [Белый, 2021, с. 8; Моисеев, 2003, с. 99]. Достаточный уровень развития физических качеств является основой для освоения двигательных действий. Результаты исследований свидетельствуют о том, что включение в программы занятий физической культурой национальных видов спорта Республики Саха (Якутия) в учебный процесс способствует повышению заинтересованности и уровня мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом и как следствие росту показателей уровня физической подготовленности [Сентизова, 2020, с. 33].

В ходе многолетних наблюдений нами было установлено, что с каждым учебным годом количество студентов СВФУ имени М.К. Аммосова, желающих заниматься боксом, стабильно возрастает.

Важную роль в повышении уровня физической подготовленности играет использование в занятиях национальных игр и видов спорта народа Саха, отличительной чертой которых является их прикладной характер, вырабатывавшийся в процессе многовековой практики, органическая связь с трудовой деятельностью [Перцева Пономарева, Беляева, 2019]. Применение национальных игр и упражнений способствует быстрому овладению сложными приемами в единоборстве. Особенностью национальных игр и упражнений являются простота, увлекательность, отсутствие специального инвентаря и оборудования [Тарабукин, 2021, с. 308]. Авторами доказана эффективность применения национальных видов упражнений, игр и видов спорта на занятиях по физической культуре со студентами [Бессонова, 2023, с. 40; Борохин, 2008, с. 111]. Увлекательность и простота организации якутских национальных видов спорта является важным фактором развития массового спорта в Республике Саха (Якутия) [Сентизова, 2020, с. 32].

Цель исследования – оценить влияние якутских национальных игр и видов спорта на развитие базовых и специальных физических качеств у студентов – начинающих боксеров.

Методы и организация исследования. Исследование было проведено в 2023-2024 учебном году с сентября по май на базе кафедры физического воспитания института физической культуры и спорта «Северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова» (далее – СВФУ). Всего было обследовано 50 студентов не физкультурных институтов и факультетов СВФУ, занимающихся в секции бокса, не имеющих спортивных разрядов. Были сформированы 2 группы: экспериментальная (ЭГ n=25) и контрольная (КГ n=25). Для определения динамики роста показателей базовой и специальной подготовленности студентов применялся ряд тестов до и после педагогического эксперимента (сентябрь, май). Контрольная группа занималась по общепринятой методике, традиционно применяемой на этапе начальной подготовки в боксе. В содержание методики занятия со студентами экспериментальной группы были включены национальные игры и виды спорта народов Республики Саха (Якутия). Комплексы национальных упражнений, игр и видов спорта для развития базовых и специальных физических качеств, примененные во время педагогического эксперимента, приведены в таблице 1 [Перцева, Пономарева, Беляева, 2019; Степанов, 2002].

Занятия проводились 2 раза в неделю по 90 мин. Контрольные тесты состояли из 18 упражнений, направленных на выявление базовых и специальных физических качеств (таблица 2).

Обработка результатов исследования проводилась с применением программы Microsoft Excel. Количественные данные представлены в виде среднего значения и стандартного отклонения среднего значения (M, m). Равенство выборочных средних двух числовых множеств проверяли по параметрическому t-критерию Стьюдента. Результаты считались статистически значимыми при величинах значимости $p \leq 0{,}05$.

Анализ результатов исследования. В таблице 2 представлены показатели физической подготовленности студентов экспериментальной и контрольной групп до и после педагогического эксперимента.

По результатам проведенного исследования в экспериментальной группе были выявлены достоверные улучшения показателей развития физических качеств в 16 упражнениях, а в контрольной только по 3 упражнениям ($p \leq 0{,}05$).

Сравнительный анализ результатов после педагогического эксперимента показал, что достоверно значимые различия между ЭГ и КГ обнаружены в 15 тестовых упражнениях ($p \leq 0{,}05$).

Таблица 1. Комплекс упражнений для развития базовых и специальных физических качеств
Table 1. A set of exercises for the development of basic and special physical qualities

Базовые физические качества	Комплекс упражнений для развития физических качеств	Дозировка	Интенсивность
Быстрота	1. Муһэни былдьаһыы (перетягивание говяжьей голени) 2. Хапсагай (якутская национальная борьба) 3. Ыт буутун охсуһуута (петушиные бои)	6 раундов по 2 мин., между раундами 1 мин. отдыха	120-150 уд. в мин.
Общая выносливость	1. Тутум эргиир (якутская вертушка) 2. Озустар харсыһыылара (бой быков) 3. Наарта урдунэн ойуу (прыжки через нарты)	3 раундов по 5 мин., между раундами 1 мин. отдыха	110-140 уд. в мин.
Ловкость	1. Хаамыска (игра в камешки) 2. Сылгыдый (бросок теннисного мяча в цель с кружением) 3. Хабылык (игра в лучинки)	3 раунда по 5 мин., между раундами 1 мин. отдыха	70-100 уд. в мин.
Сила	1. Огус уонна чоночок (бык и пень) 2. Кулун тардыы (перетягивание на ремнях) 3. Таас котозуу (переноска камня на расстоянии)	6 раундов по 2,30 мин., между раундами 1 мин. отдыха	120-150 уд. в мин.
Координация	1. Хапсагай (якутская национальная борьба) 2. Мохсозоллоһуу (соколиный бой) 3. Атах тэпсии (салки ногами)	6 раундов по 2 мин., между раундами 1 мин. отдыха	130-160 уд. в мин.
Гибкость	1. Котох ыназы туруоруу (подъем тощей коровы) 2. Илиин аннынан тутум маһынан тахсыы (переворачивание через палку) 3. Ойбонтон уулааһын (водопой из проруби)	6 раундов по 2 мин., между раундами 1 мин. отдыха	100-130 уд. в мин.
Специальные физические качества	**Комплекс упражнений для развития физических качеств**	**Дозировка**	**Интенсивность**
Взрывная сила	1. Куобах (прыжки на двух ногах) 2. Кылыы (прыжки на одной ноге) 3. Ыстанга (прыжки с ноги на ногу)	По 11 прыжков 2 подхода, между подходами отдых 1 мин.	130-160 уд. в мин.
Скоростно-силовые	1. Хардагас охторуута (задеть пенек) 2. Кырынаастыыр (прыжки горностая)	6 раундов по 2 мин., между раундами 1 мин. отдыха	120-150 уд. в мин.
Силовая выносливость	1. Оһос торбос (упрямый теленок) 2. Халын хаарга хамыы (движение по глубокому снегу) 3. Хорон оту урдунэн (перепрыгни через сухую травинку)	3 раунда по 5 мин., между раундами 1 мин. отдыха	110-140 уд. в мин.
Скоростно-силовые	1. Онхойдорунан сууруу (быстрый бег с прыжками в кружки) 2. Дьиэрэнкэй (подскоки с продвижением) 3. Кириэс тэбии (крест)	Бег 15-20 метров по 3 подхода	130-160 уд. в мин.
Максимальная линейная скорость	1. Атаралаан сууруу (галоп лошадей) 2. Ат буолан сырсыы (бег лошадей)	Бег 20-25 метров по 3 подхода	120-150 уд. в мин.
Скоростно-силовые возможности ног	1. Чохчоохой (прыжки из полуприседа) 2. Атаралаан сууруу (галоп лошадей) 3. Ыстанга (прыжки с ноги на ногу)	Бег 15-20 метров по 3 подхода	130-160 уд. в мин.
Скоростно-силовые возможности рук	1. Кырынаастыыр (прыжки горностая) 2. Сылгыдый (бросок набивного мяча в цель с кружением) 3. Хардагас охторуута (задеть пенек)	6 раундов по 2 мин., между раундами 1 мин. отдыха	130-150 уд. в мин.
Силовая выносливость ног	1. Халын хаарга хаамы (движение по глубокому снегу) 2. Наарта урдунэн ойуу (прыжки через нарды) 3. Уомэн иһэр булчут (движение подкрадывающегося охотника)	6 раундов по 2,30 мин., между раундами 1 мин. отдыха	110-130 уд. в мин.
Максимальная скорость движения ног	1. Кылыы (прыжки на одной ноге) 2. Куобах (прыжки на двух ногах)	По 11 прыжков 3 подхода, между подходами отдых 1 мин.	130-160 уд. в мин.
Силовая выносливость рук	1. Кулун тардыы (перетягивание на ремнях) 2. Оһос торбос (упрямый теленок) 3. Муһэни былдьаһыы (перетягивание говяжьей голени)	6 раундов по 2 мин., между раундами 1 мин. отдыха	120-150 уд. в мин.
Максимальная скорость движения рук	1. Хаамыска (игра в камешки) 2. Хабылык (игра в лучинки)	6 раундов по 3 мин., между раундами 1 мин. отдыха	80-110 уд. в мин.
Сила удара руками	1. От охсооччу (подражание движениям косоря) 2. Муус аллараччы (подражания движениям рубщика льда) 3. Мас хайытааччы (подражания движениям лесоруба)	6 раундов по 2 мин., между раундами 1 мин. отдыха	120-150 уд. в мин.

Таблица 2. Показатели физической подготовленности студентов ЭГ и КГ до и после педагогического эксперимента

Table 2. Dynamics of physical fitness indicators of EH and KG students before and after the experiment

Тесты	Сроки тестирования	ЭГ (n=25)	КГ (n=25)	p
		M ± m	M ± m	
Наклон вперёд из положения стоя (см)	до	11,94±0,91	12,66±1,27	>0,05
	после	15,44±0,63	13,50±1,17	
	p	**≤0,05**	>0,05	
Броски набивного мяча 4 кг от груди на дальность (см)	до	573,32±13,72	582,04±15,97	**≤0,05**
	после	654,56±18,80	609,88±15,14	
	p	**≤0,05**	>0,05	
Бег 60 м (сек.)	до	9,41±0,07	9,29±0,11	>0,05
	после	9,38±0,08	9,40±0,17	
	p	>0,05	>0,05	
Тест Яроцкого (сек.)	до	2,85±0,20	2,72±1,142	**≤0,05**
	после	3,57±0,15	2,87±0,17	
	p	**≤0,05**	>0,05	
Подтягивание в висе на перекладине (количество раз)	до	11,40±0,96	9,32±0,90	**≤0,05**
	после	14,36±0,93	11,08±0,93	
	p	**≤0,05**	>0,05	
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (количество раз)	до	39,88±2,78	36,28±2,18	**≤0,05**
	после	53,36±3,17	44,36±1,80	
	p	**≤0,05**	**≤0,05**	
Сгибание и разгибание туловища лежа на спине (количество раз)	до	59,20±4,23	53,60±3,28	>0,05
	после	73,76±4,24	66,84±3,74	
	p	**≤0,05**	**≤0,05**	
Прыжок в длину с места (см)	до	216,68±3,60	209,84±3,31	**≤0,05**
	после	229,0±3,09	212,92±3,72	
	p	**≤0,05**	>0,05	
Подъем ног к перекладине в висе (количество раз)	до	11,72±0,77	9,84±0,89	**≤0,05**
	после	14,76±1,04	10,44±1,03	
	p	**≤0,05**	>0,05	
Кросс 3 км (мин.)	до	14,86±0,27	15,37±0,25	**≤0,05**
	после	14,50±0,26	15,56±0,26	
	p	>0,05	>0,05	
Челночный бег 3х10 м (сек.)	до	7,65±0,06	7,82±0,08	**≤0,05**
	после	7,38±0,06	7,72±0,07	
	p	**≤0,05**	>0,05	
Челночный бег 10х10 м с высокого старта (сек.)	до	27,19±0,22	27,18±0,20	**>0,05**
	после	26,57±0,22	26,63±0,52	
	p	**≤0,05**	>0,05	
Метание теннисного мяча в цель, 10 бросков (3 м) (количество раз)	до	3,80±0,35	3,92±0,35	**≤0,05**
	после	6,08±0,28	3,92±0,26	
	p	**≤0,05**	>0,05	
Приседание со штангой на плечах 100 % Умах (кг)	до	81,80±3,42	76,10±1,92	**≤0,05**
	после	92,0±4,69	80,30±2,87	
	p	**≤0,05**	>0,05	
Жим лежа 100% Умах (кг)	до	62,40±2,82	57,0±1,78	**≤0,05**
	после	70,50±2,92	60,60±1,90	
	p	**≤0,05**	>0,05	
Выпрыгивание из положения присед за 15 сек. (количество раз)	до	14,60±0,33	14,40±0,29	**≤0,05**
	после	15,80±0,18	14,76±0,21	
	p	**≤0,05**	>0,05	
Удары по боксерскому мешку (за 8 сек.) (количество раз)	до	46,56±1,63	43,44±1,45	**≤0,05**
	после	53,76±1,98	45,80±1,12	
	p	**≤0,05**	>0,05	
Удары по боксерскому мешку (за 3 мин.) (количество раз)	до	564,68±18,47	584,40±15,09	**≤0,05**
	после	647,24±15,33	587,24±17,74	
	p	**≤0,05**	**≤0,05**	

Достоверное изменение ряда показателей позволяют сделать вывод о том, что у студентов ЭГ улучшилась гибкость, координация, выносливость и скоростно-силовые качества. При этом у них произошли положительные изменения и в показателях, позволяющих оценить уровень развития специальных физических качеств, необходимых для боксеров. У студентов ЭГ отмечено улучшение в показателях максимальной быстроты рук и ног, а также скорости перемещений и силовых упражнений (броски набивного мяча 4 кг от груди на дальность, прыжок в длину с места и челночный бег).

У студентов КГ также зафиксирован прирост результатов в ряде тестов. Однако достоверно значимые различия выявлены лишь в 3 упражнениях: «сгибание и разгибание рук», «сгибание и разгибание туловища лежа на спине» и «удары по боксерскому мешку (за 3 мин.)». Это свидетельствует о том, что у них увеличилась сила рук и мышц пресса, а так же скоростно-силовая выносливость рук.

На фоне положительной динамики результатов тестирования в обеих группах у студентов экспериментальной группы по сравнению с аналогичными данными контрольной группы зафиксировано достоверное улучшение показателей развития физических качеств.

Выводы. Таким образом, применение якутских национальных упражнений, игр и видов спорта в системе подготовки студентов, занимающихся боксом, способствовало повышению уровня общей физической подготовленности. Результаты, полученные в ходе педагогического эксперимента, свидетельствуют о том, что их применение оказывает положительное влияние на физическую подготовленность студентов, начинающих осваивать бокс. Якутские национальные игры и виды спорта можно рекомендовать к применению в системе учебно-тренировочных занятий на этапе начальной спортивной подготовки в боксе со студентами вуза.

Список источников

Белый К. В. Актуальные спортивно-методические проблемы в киокусинкай // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2021. № 4 (38). С. 7-14.

Белый К. В. Влияние физических качеств на результативность в единоборствах // Наука и спорт: современные тенденции. 2025. Т. 13, № 1. С. 8-13.

Бессонова В. П., Друзьянов И. И., Федоров Э.П. Применение народных видов упражнений в кроссфите // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 8(222). С. 39-43.

Борохин М. И. Применение народных видов физических упражнений и национальных видов спорта коренных народов Республики Саха (Якутия) в физическом воспитании студентов // Вестник Якутского государственного университета. 2008. Т. 5, № 3. С. 110-113.

Верхошанский Ю. В. Программирование и организация тренировочного процесса. Москва: Физкультура и спорт, 2015. 176 с.

Моисеев Н. М. Структура процесса обучения двигательным действиям // Теория и методика физической культуры: учебник. Москва: Советский спорт, 2003. С. 98-101.

Перцева Л. В., Пономарева М. С., Беляева А. В. Использование национальных игр народов Саха в тренировочном процессе юных дзюдоистов // Теория и практика физической культуры. 2019. №10. С. 71-72.

Сентизова М. И. Сравнительный анализ национальных видов спорта в понимании студентов, вовлеченных в спорт высших достижений и массовый спорт // Теория и практика физической культуры. 2020. № 9. С. 32-33.

Степанов Н. С. Комплексы общеразвивающих упражнений и подвижных игр на уроках физкультуры (для учащихся 1-11 классов). Якутск: Департамент начального и среднего профессионального образования МО РС (Якутия), 2002.

Тарабукин Д. М. Использование якутских народных игр и упражнений в процессе тренировок по национальной борьбе «Хапсагай» // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 8(198). С. 307-311.

References

Bely K. V. Actual sports and methodological problems in kyokushin. *Fizicheskoe vospitanie i sportivnaya trenirovka = Physical education and sports training*. 2021. No. 4 (38). Pp. 7-14. (In Russ).

Bely K. V. The influence of physical qualities on performance in martial arts. *Nauka i sport: sovremennye tendencii = Science and sport: modern trends*. 2025. Vol. 13, No. 1. Pp. 8-13. (In Russ).

Bessonova V. P., Druzyanov I. I., Fedorov E. P. Application of folk types of exercises in crossfit. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta = Scientific notes of the P.F. Lesgaft University*. 2023. No. 8(222). Pp. 39-43. (In Russ).

Borokhin M. I. The use of folk types of physical exercises and national sports of the indigenous peoples of the Republic of Sakha (Yakutia) in physical education of students. *Vestnik Yakutskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Yakut State University*. 2008. Vol. 5, No. 3. Pp. 110-113. (In Russ).

Verkhoshansky Yu.V. Programming and organization of the training process. Moscow: Physical Culture and Sport, 2015. 176 p. (In Russ).

Moiseev N. M. The structure of the learning process of motor actions. In: Theory and methodology of physical culture: textbook. Moscow: Sovetskiy Sport Publ., 2003. Pp. 98-101. (In Russ).

Pertseva L. V., Ponomareva M. S., Belyaeva A.V. The use of national games of the Sakha peoples in the training process of young judoists. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury = Theory and practice of physical culture.* 2019. No. 10. Pp. 71-72. (In Russ).

Sentizova M. I. Comparative analysis of national sports in the understanding of students involved in high-performance sports and mass sports. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury = Theory and practice of physical culture*. 2020. No. 9. Pp. 32-33. (In Russ).

Stepanov N. S. Complexes of general developmental exercises and outdoor games in physical education lessons (for students in grades 1-11). Yakutsk: Department of Primary and Secondary Vocational Education of the Ministry of Defense of the RS (Yakutia), 2002. (In Russ).

Tarabukin D. M. The use of Yakut folk games and exercises in the process of national wrestling training “Hapsagai”. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta = Scientific notes of the P.F. Lesgaft University*. 2021. No. 8(198). Pp. 307-311. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 22.11.2025; одобрена после рецензирования 22.12.2025; принята к публикации 27.02.2026.

The article was submitted 22.11.2025; approved after reviewing 22.12.2025; accepted for publication 27.02.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 29–35.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 29–35.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 377; 378
ББК 74.48
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.5

Сравнительное исследование роли и места физического воспитания в системе высшего образования в России и Иордании

***Недал Мансур Махмуд Альхайек*[1], *Сергей Сергеевич Вассель*[2]**
[1,2]Академия физической культуры и спорта, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия
[1]nedalalhayek19891989@gmail.com, ORCID ID: 0009-0005-0078-7223, SPIN: 5555-5388
[2]ssvassel@sfedu.ru, ORCID ID: 0000-0002-1808-4623, SPIN: 8885-2282

Аннотация. Работа ориентирована на выявление и обоснование решений, которые могут быть адаптированы и внедрены в системе высшего образования Иордании на основе опыта России. Актуальность исследования обусловлена различиями в институциональном статусе физического воспитания в системах высшего образования России и Иордании и их влиянием на возможности регулярной двигательной активности студентов. Методы и организация исследования: применен сравнительно-аналитический дизайн; использованы сравнительный метод, анализ нормативно-правовых и программно-стратегических документов, контент-анализ материалов о параметрах реализации дисциплины /курсов (трудоемкость, формы занятий, инфраструктура), а также обобщение научных публикаций о связи физической активности со здоровьем, психоэмоциональным состоянием и академическими показателями. Анализ результатов исследования показал, что в Российской Федерации дисциплина «Физическая культура и спорт» нормативно закреплена как обязательная компонента основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), поддерживается развитием университетской спортивной инфраструктуры и механизмами массового спорта (в т. ч. ГТО), что обеспечивает системность и вариативность практик занятий. В Иордании физическое воспитание преимущественно реализуется как факультативные курсы и мероприятия при отсутствии императивного требования включения программ для всех направлений подготовки; при этом нагрузка и инфраструктурные условия существенно варьируются между университетами, что ограничивает доступность регулярных занятий. Выводы: эффективность физкультурно-спортивной работы в вузе определяется системностью включения в образовательный процесс, ресурсным обеспечением и управленческими механизмами мотивации и контроля результатов; перспективы исследований связаны с эмпирической оценкой эффектов различных организационных моделей.

***Ключевые слова*:** физическая культура и спорт, высшее образование, спортивная инфраструктура, ГТО, физическая активность, здоровье студентов, Россия и Иордания.

Для цитирования: Альхайек Н.М.М., Вассель С.С. Сравнительное исследование роли и места физического воспитания в системе высшего образования в России и Иордании // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 29–35. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.5

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

A comparative study of the role and place of physical education in the higher education system in Russia and Jordan

***Nedal Mansur Mahmud Alhayek*[1], *Sergey Sergeevich Vassel*[2]**
[1,2]Academy of Physical Education and Sports, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia
[1]nedalalhayek19891989@gmail.com, ORCID ID: 0009-0005-0078-7223, SPIN: 5555-5388

© Альхайек Н.М.М., Вассель С.С., 2026

[2]ssvassel@sfedu.ru, ORCID ID: 0000-0002-1808-4623, SPIN: 8885-2282

Abstract. This work aims to identify and substantiate solutions that can be adapted and implemented in the Jordanian higher education system based on the Russian experience. The relevance of the study is determined by the differences in the institutional status of physical education in the higher education systems of Russia and Jordan and their impact on students' opportunities for regular physical activity. Methods and organization of the study: a comparative analytical design was applied; a comparative method, an analysis of regulatory and program-strategic documents, a content analysis of materials on the parameters of the course/course implementation (labor intensity, forms of classes, infrastructure), as well as a summary of scientific publications on the relationship between physical activity and health, psycho-emotional state, and academic performance were used. Analysis of the study results showed that in the Russian Federation, the discipline "Physical Education and Sports" is legally enshrined as a mandatory component of the main professional educational program (MPEP) and is supported by the development of university sports infrastructure and mass sports mechanisms (including the GTO), which ensures the consistency and variability of training practices. In Jordan, physical education is primarily offered as elective courses and activities, with no mandatory requirement for inclusion across all programs. Furthermore, the workload and infrastructure vary significantly between universities, limiting the availability of regular classes. Conclusions: The effectiveness of physical education and sports activities at universities is determined by the systematic integration of these activities into the educational process, resource provision, and management mechanisms for motivation and performance monitoring. Further research opportunities lie in empirically assessing the effects of various organizational models.

Keywords: physical education and sports, higher education, sports infrastructure, GTO, physical activity, student health, Russia and Jordan.

For citation: Alhayek N.M.M., Vassel S.S. A comparative study of the role and place of physical education in the higher education system in Russia and Jordan. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 2. Pp. 29–35. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.5

Актуальность. Настоящее исследование проводится в целях научно обоснованной адаптации и внедрения опыта России в практику университетов Иордании. В российской системе высшего образования физическое воспитание имеет выраженную институционально-нормативную опору: Федеральный закон № 329 -ФЗ «О физической культуре и спорте» прямо предусматривает проведение обязательных занятий физической культурой и спортом в пределах основных образовательных программ, а государственная Стратегия развития физической культуры и спорта до 2030 года задает ориентир по росту доли граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом, до 70% к 2030 году, тем самым усиливая значимость университетского сегмента как среды формирования устойчивых практик физической активности. Одновременно в Иордании физическое воспитание преимущественно реализуется в формате факультативов и мероприятий, а эмпирические данные по студенческой популяции указывают на ограниченную распространенность регулярной физической активности (в частности, в выборке студентов университетов северных регионов Иордании регулярное участие в физической активности отметили 48,1% респондентов), что подчеркивает актуальность анализа институциональных механизмов, способных повышать вовлеченность студентов в систематические занятия. Цель работы – на основе сравнительного анализа нормативных оснований и организационных практик выявить особенности роли и места физического воспитания в системе высшего образования Российской Федерации и Иорданского Хашимитского Королевства, охарактеризовать различия в степени институционализации и определить, какие условия реализации (трудоемкость, формы занятий, инфраструктурное обеспечение) потенциально связаны с возможностями обеспечения регулярной физической активности студентов.

Методы и организация исследования. Исследование выполнено в дизайне сравнительно-аналитической работы и направлено на выявление различий в институциональном статусе, нормативном закреплении и практиках реализации физического воспитания в системе высшего образования Российской Федерации и Иорданского Хашимитского Королевства. Методологическую основу составили сравнительный метод (сопоставление организационных моделей «обязательная дисциплина в составе ОПОП» и «факультативные курсы/мероприятия»), анализ нормативно-правовых и программно-стратегических документов (в части, требований к физическому воспитанию, це-

левых ориентиров и инфраструктурных условий), а также контент-анализ материалов, описывающих структуру и параметры реализации дисциплины/курсов (включая объем учебной нагрузки, формы занятий и инфраструктурное обеспечение). Дополнительно использованы методы обобщения и систематизации научных публикаций по проблематике влияния физической активности на здоровье и психоэмоциональное состояние студентов, а также описательный анализ эмпирических данных, представленных в работах, характеризующих уровень физической активности иорданской студенческой популяции. Организация исследования включала три последовательных этапа: 1) формирование корпуса источников и документов по России и Иордании; 2) выделение сопоставимых аналитических критериев (нормативный статус физического воспитания, место в образовательных программах, трудоемкость/часы, формы занятий, инфраструктура, барьеры реализации); 3) интерпретацию результатов сравнения и формулирование выводов и перспектив дальнейших исследований.

Анализ результатов исследования. В России физическое воспитание и спорт в системе высшего образования опираются на комплексное нормативно-правовое регулирование, которое институционально закрепляет их обязательное включение в образовательные программы и организацию учебного процесса [Ефимов-Комаров, Ефимова-Комарова, 2021]. Федеральный закон № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте» закрепляет обязательность физического воспитания обучающихся, устанавливая, что организация физического воспитания в образовательных организациях включает проведение обязательных занятий физической культурой и спортом в пределах основных образовательных программ. В контексте высшего образования, где такие программы реализуются в форме основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), данная норма выступает правовой основой включения дисциплины (модуля) «Физическая культура и спорт» в структуру ОПОП. Конкретные параметры ее, включая место в учебном плане, объем, формы организации занятий и механизмы контроля результатов обучения, уточняются требованиями ФГОС ВО и локальными актами вуза. Дисциплина «Физическая культура и спорт» входит во все учебные планы всех направлений подготовки как обязательная дисциплина (модуль), обеспечивая формирование физической культуры личности и поддержание уровня физической подготовленности обучающихся. Дисциплина носит комплексный характер, поскольку интегрирует теоретические компоненты (освоение научно-методических и ценностно-мировоззренческих основ физической культуры, принципов здорового образа жизни и самоконтроля) и практико-ориентированные компоненты (развитие физических качеств, совершенствование двигательных умений и навыков, повышение уровня физической подготовленности через учебно-тренировочные занятия). ФГОС ВО задает обязательный минимум в части трудоемкости дисциплины. Как правило, дисциплина «Физическая культура и спорт» включается в Блок 1 как обязательная и предусматривается в объеме не менее 2 зачетных единиц, а также (для очной формы) дополнительно реализуются элективные дисциплины (модули) по физической культуре и спорту в объеме не менее 328 академических часов, которые являются обязательными для освоения, не переводятся в зачетные единицы и не включаются в общий объем программы.

Занятия по дисциплине «Физическая культура и спорт» реализуются в различных организационно-методических формах физической активности, включая общую физическую подготовку (развитие выносливости, силы, гибкости, координации), спортивно-ориентированные занятия по видам спорта (игровые виды, легкая атлетика, гимнастика, единоборства и др.), плавательную подготовку (при наличии бассейна), фитнес-направления и функциональные тренировки (аэробика, силовые и интервальные форматы), оздоровительные практики (корригирующая гимнастика, ЛФК-элементы, профилактика нарушений осанки), а также индивидуальные и самостоятельные занятия под методическим сопровождением, что обеспечивает вариативность двигательной активности и возможность индивидуализации нагрузок с учетом уровня подготовленности и состояния здоровья студентов.

Таким образом, норма Федерального закона № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте» задает обязательность организации физвоспитания и проведения обязательных занятий в пределах образовательных программ, что на практике требует наличия и поддержания спортивных объектов (залов, площадок, бассейнов и т. п.). Расширение спортивной инфраструктуры университетов в Российской Федерации обеспечивается нормативным требованием к организации физического воспитания обучающихся и стратегико-программными инструментами государства. Стратегия развития физической культуры и спорта до 2030 года прямо выделяет развитие спортивной инфраструктуры и повышение доступности занятий (в т. ч. по месту

учебы) как одно из ключевых направлений политики. Госпрограмма «Развитие физической культуры и спорта» предусматривает федеральные мероприятия и бюджетное финансирование, в том числе по инфраструктурному направлению. Федеральный проект «Спорт — норма жизни», входящий в состав национального проекта «Демография»», ориентирован на создание условий для массовых занятий и развитие инфраструктуры, что косвенно поддерживает и университетский сегмент, особенно через региональные мероприятия и софинансирование. Инфраструктурные проекты в сфере высшего образования (создание сети современных кампусов) также включают формирование комфортной инфраструктуры кампусов, где спортивные пространства выступают типовым элементом. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2030 года устанавливает целевой показатель увеличения доли граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом, до 70% к 2030 г., и определяет необходимость обеспечивать условия для занятий спортом по месту учебы. Данный стратегический ориентир фактически стимулирует вузы усиливать роль дисциплины «Физическая культура и спорт» и расширять университетскую спортивную инфраструктуру.

Таким образом, в российских университетах создается и поддерживается многоэлементная спортивная инфраструктура, представленная крытыми спортивными залами и специализированными тренировочными помещениями (в том числе тренажерными и залами для отдельных видов спорта), открытыми спортивными сооружениями (стадионами, легкоатлетическими ядрами и многофункциональными площадками), плавательными бассейнами, а также иными объектами спортивного назначения, что обеспечивает вариативность форм учебных занятий по дисциплине «Физическая культура и спорт» и расширяет возможности внеучебной физкультурно-спортивной деятельности студентов.

Развитие многоэлементной спортивной инфраструктуры университетов (залы, стадионы, бассейны и др.) не только расширяет возможности реализации дисциплины «Физическая культура и спорт», но и создает организационно-материальную основу для участия студентов в общенациональных инициативах массового спорта, прежде всего – во Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО).

Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) введен в действие как программно-нормативная основа физического воспитания населения (Указ Президента Российской Федерации от 24.03.2014 № 172) и регламентирован Положением, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 11.06.2014 № 540. Комплекс устанавливает государственные требования к уровню физической подготовленности и предполагает выполнение нормативов испытаний (тестов) в соответствующих возрастных ступенях с присвоением знаков отличия. В университетской среде ГТО выступает как инструмент институционализации студенческого спорта и мотивации к систематической двигательной активности, дополняя учебные занятия по дисциплине «Физическая культура и спорт» практиками тестирования и массового вовлечения обучающихся.

Таким образом, сочетание развитой спортивной инфраструктуры университетов и внедрения комплекса ГТО формирует организационно-ресурсную среду, в которой физкультурно-спортивная деятельность студентов приобретает системный характер.

Эмпирические исследования и мета-аналитические обзоры российских и зарубежных авторов показывают, что вовлечение студентов в регулярную физическую активность и структурированные программы занятий связано с улучшением показателей физического состояния и субъективного благополучия, а также демонстрирует статистически значимые ассоциации с академической успешностью (при оговорках о гетерогенности дизайнов и неоднородности доказательств). В данном контексте дисциплина «Физическая культура и спорт» в составе ОПОП может рассматриваться как институциональный инструмент повышения регулярности двигательной активности студентов и, следовательно, как потенциальный фактор укрепления здоровья и психологической устойчивости [Богданов, Шейко, 2024], [Yuan, Peng, Khairani, Liang, 2024], [Trott, Kentzer, Horne, Langdown, Smith, 2024].

В рамках настоящего исследования дисциплина «Физическая культура и спорт» рассматривается не как единственный детерминант улучшения показателей здоровья, а как институциональный механизм повышения вероятности регулярной двигательной активности в студенческой среде за счет включения занятий в образовательный процесс, обеспечения организационных условий и методического сопровождения. С этой позиции ожидаемые позитивные эффекты дисциплины следует трактовать как вероятностные и контекст-зависимые (уровень исходной подготовленности, мотивация, состояние здоровья, инфраструктура, качество

педагогических практик).

В иорданских университетах физическое воспитание, как правило, не институционализировано в качестве обязательного компонента образовательных программ: оно предлагается преимущественно в формате факультативных курсов, выбор которых осуществляется студентами добровольно. Министерство высшего образования и научных исследований Иордании, как отмечается в ряде источников и практик университетского управления, ориентирует вузы на проведение спортивных мероприятий и поддержку студенческой спортивной активности. Вместе с тем законодательство и иные нормативные правовые акты Иордании не формируют императивного требования к включению программ физического воспитания в академические планы для всех обучающихся вне зависимости от направления подготовки, что отличает данную модель от систем, где физкультурно-спортивная подготовка имеет универсальный статус.

Содержательно факультативные курсы по физическому воспитанию включают различные виды двигательной активности и спорта (например, футбол, плавание и др.), а также комплексы упражнений, ориентированные на поддержание и укрепление общего состояния здоровья. При этом учебная нагрузка по данным курсам не унифицирована и варьируется между университетами: студентам, как правило, разрешается записываться на два курса физического воспитания, а объем занятий составляет от двух до четырех академических часов в семестр, что отражает отсутствие единого нормативного стандарта по трудоемкости.

Значимым фактором, определяющим реальную доступность физкультурно-спортивной активности, выступает неравномерность инфраструктурного обеспечения университетов. Крупные и ресурсно обеспеченные вузы (например, Иорданский университет, Университет Йермук) располагают более развитой материальной базой – современными спортивными залами, футбольными полями, теннисными кортами и др. В то же время в ряде других университетов фиксируются дефицит спортивных объектов, ограниченное разнообразие доступных видов активности и зависимость от внешней инфраструктуры (использование сторонних площадок), что снижает регулярность занятий. Дополнительные ограничения могут быть связаны с режимом доступа к объектам (приоритет для студенческих сборных, выступающих в профессиональном спорте, доступ преимущественно во время официальных мероприятий), что объективно сужает возможности вовлечения широкого круга обучающихся. Наконец, качество спортивной базы также неоднородно и во многом определяется финансовыми возможностями конкретного университета, включая объемы бюджетных средств, направляемых на обновление сооружений и оснащение, в том числе фитнес-оборудованием.

Согласно данным кросс-секционного исследования, проведенного среди студентов университетов северных регионов Иордании, менее половины респондентов (48,1%) сообщили о регулярном участии в физической активности, что указывает на в целом недостаточный уровень физической активности в данной студенческой популяции [Alkhawaldeh, Abdalrahim, AL-Bashtawy, Ayed, Al Omari, Albashtawy, Suliman, Oweidat, Khatatbeh, Alkhawaldeh, Al Dameery, Alsaraireh, Alhroub, 2024].

Несмотря на предпринимаемые меры по развитию физического воспитания в иорданских университетах, практическая реализация соответствующих программ сталкивается с рядом факторов, ограничивающих их результативность в повышении уровня двигательной активности студентов. Во-первых, в студенческой среде сохраняются установки, снижающие мотивацию к участию: физическое воспитание нередко воспринимается как второстепенный компонент обучения, не имеющий прямой академической ценности, что обусловливает низкую включенность в занятия и спортивные мероприятия. Во-вторых, существенным барьером выступает дефицит и неравномерность материально-технической базы: отсутствие либо недостаточная оснащенность спортивных сооружений (современных площадок, оборудованных залов) объективно сужает возможности регулярных занятий. В-третьих, эффективность университетских инициатив ограничивается нормативно-правовой неопределенностью: отсутствие императивных требований к обязательности физической активности для всех категорий обучающихся и единых критериев оценки результатов программ затрудняет стандартизацию и мониторинг их качества. Наконец, значимым системным ограничением является недостаточность финансирования, вследствие чего сокращаются возможности модернизации инфраструктуры, привлечения квалифицированных тренеров и расширения спектра доступных студентам физкультурно-спортивных активностей.

Выводы. Полученные результаты могут служить основой для разработки рекомендаций по адаптации и внедрению российских организационно-нормативных практик физического воспитания в системе высшего образования Иордании.

Сравнительный анализ показал, что в Российской Федерации физическое воспитание в высшей школе характеризуется институциональной закрепленностью: дисциплина «Физическая культура и спорт» включается в структуру ОПОП как обязательный компонент, а ее реализация поддерживается нормативно-правовыми и программно-стратегическими механизмами, включая развитие спортивной инфраструктуры и внедрение комплекса ГТО.

В Иордании физическое воспитание преимущественно функционирует в формате факультативных курсов и мероприятий, при отсутствии императивного нормативного требования о включении программ физического воспитания в академические планы для всех направлений подготовки, что обусловливает вариативность объемов занятий и неоднородность практик реализации между университетами. Существенным фактором, дифференцирующим возможности вовлечения студентов в регулярную физическую активность, выступает неравномерность инфраструктурного обеспечения: при наличии у отдельных крупных вузов современной спортивной базы в части университетов наблюдается дефицит объектов, ограничение доступа и зависимость от внешней инфраструктуры, что снижает регулярность участия студентов в занятиях.

Эмпирические данные указывают на актуальность усиления институциональных механизмов поддержки студенческой физической активности, при этом в целом массив исследований подтверждает, что регулярная физическая активность студентов ассоциируется с более благоприятными показателями физического и психологического состояния и может быть связана с академической успешностью (с учетом неоднородности доказательной базы).

В совокупности результаты сопоставления позволяют заключить, что эффективность физкультурно-спортивной работы в вузе определяется не только формальным наличием курсов, но и системностью их включения в образовательный процесс, ресурсным обеспечением (инфраструктура, кадры, финансирование) и механизмами мотивации и мониторинга результатов.

Перспективным направлением является эмпирическая верификация влияния организационных моделей (обязательная дисциплина / факультатив) на показатели физической активности, здоровья и психологического благополучия студентов с контролем учебных факторов.

Важным является исследование мотивационно-ценностных установок студентов и барьеров участия (академическая нагрузка, отношение к предмету, гендерно-культурные факторы, доступность объектов), а также оценка эффективности мотивационных механизмов (университетские лиги, зачетные практики, ГТО/аналоги, цифровое сопровождение).

Отдельного изучения требует экономическая и управленческая компонента: модели финансирования спорта в вузах, оценка затрат и эффектов модернизации инфраструктуры и привлечения тренерского состава, а также влияние партнерств с муниципальными и частными спортивными объектами.

Список источников

Агеевец А. В., Ефимов-Комаров В. Ю., Ефимова-Комарова Л. Б. и др. Физическая культура в вузе. Что это? // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2021. № 3(193). С. 11–17.

Богданов Д. Р., Шейко Г. А. Влияние физической культуры на академическую успеваемость студентов // Теория и практика современной науки. 2024. № 5(107). С. 34-36.

Ефимов-Комаров В. Ю., Ефимова-Комарова Л. Б. Роль государства в системе регулирования высшего образования по физической культуре // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. 2021. Т. 12, № 2(49). С. 115–127.

Колосов Г. Н. Возникновение и развитие дисциплины «физическая культура» в высших учебных заведениях России: исторический аспект // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 1-4(76). С. 132–135.

Манин О. Ю., Ракова А. В. Роль физической культуры в образовательном процессе вуза // Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях: Сборник статей XVII Международной научной конференции. В 2 ч. Ч. 2. Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова, 2021. С. 67–70.

Саньярова А. Р. Роль физической культуры в системе высшего образования // Молодой ученый. 2024. № 45 (544). С. 213–214.

Сохов А. Б. Роль и место физической культуры в системе высшего образования // Образование и проблемы развития общества. 2021. № 4(17). С. 102–105.

Яковлева А. А., Олейник А. А., Соловейченко Е. Г. Роль дисциплины «Физическая культура и спорт» в системе высшего образования // Интернаука. 2025. № 47-2(411). С. 42–44.

Al-Wardat M., Salimei C., Alrabbaie H., Etoom M., Khashroom M., Clarke C., Almhdawi K. A., Best T. Exploring

the Links between Physical Activity, Emotional Regulation, and Mental Well-Being in Jordanian University Students // Journal of Clinical Medicine. 2024. Vol. 13, No. 6. P. 1533.

Alkhawaldeh A., Abdalrahim A., ALBashtawy M., Ayed A., Al Omari O., Albashtawy S., Suliman M., Oweidat I., Khatatbeh H., Alkhawaldeh H., Al Dameery K., Alsaraireh M., Alhroub N. University Students' Physical Activity: Perceived Barriers and Benefits to Physical Activity and Its Contributing Factors // SAGE Open Nursing. 2024. Vol. 10. P. 1–9.

Trott M., Kentzer N., Horne J., Langdown B., Smith L. Associations between Total Physical Activity Levels and Academic Performance in Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis // Journal of Education and Health Promotion. 2024. Vol. 13. P. 273.

Yuan F., Peng S., Khairani A. Z., Liang J. Systematic Review and Meta-Analysis of the Effectiveness of Physical Activity Programs among University Students // Sustainability. 2024. Vol. 16. P. 1369.

References

Ageevets A. V., Efimov-Komaro v V. Yu., Efimova-Komarova L. B., et al. Physical culture at university: what is it? Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. 2021. No. 3(193). Pp. 11–17. (In Russ).

Bogdanov D. R., Sheiko G. A. The influence of physical culture on students' academic performance. Teoriya i praktika sovremennoi nauki. 2024. No. 5(107). Pp. 34–36. (In Russ).

Efimov-Komaro v V. Yu., Efimova-Komarova L. B. The role of the state in regulating higher education in physical culture. Nauchnye trudy Severo-Zapadnogo instituta upravleniya RANKhiGS. 2021. Vol. 12, No. 2(49). Pp. 115–127. (In Russ).

Kolosov G. N. The emergence and development of the "physical culture" discipline in Russian higher education institutions: a historical aspect. Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2023. No. 1-4 (76). Pp. 132–135. (In Russ).

Manin O. Yu., Rakova A. V. The role of physical culture in the educational process of a university. In: Fizicheskoe vospitanie i sport v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh: Proceedings of the XVII International Scientific Conference. In 2 pt. Pt. 2. Belgorod: Belgorod State Technological University named after V. G. Shukhov, 2021. Pp. 67–70. (In Russ).

Sanyarova A. R. The role of physical culture in the higher education system. Molodoi uchenyi. 2024. No. 45(544). Pp. 213–214. (In Russ).

Sokhov A. B. The role and place of physical culture in the higher education system. Obrazovanie i problemy razvitiya obshchestva. 2021. No. 4(17). Pp. 102–105. (In Russ).

Yakovleva A. A., Oleinik A. A., Soloveichenko E. G. The role of the discipline "Physical culture and sport" in higher education. Internauka. 2025. No. 47-2(411). Pp. 42–44. (In Russ).

Al-Wardat M., Salimei C., Alrabbaie H., Etoom M., Khashroom M., Clarke C., Almhdawi K. A., Best T. Exploring the Links between Physical Activity, Emotional Regulation, and Mental Well-Being in Jordanian University Students. Journal of Clinical Medicine. 2024. Vol. 13, No. 6. P. 1533. (In Eng).

Alkhawaldeh A., Abdalrahim A., ALBashtawy M., Ayed A., Al Omari O., Albashtawy S., Suliman M., Oweidat I., Khatatbeh H., Alkhawaldeh H., Al Dameery K., Alsaraireh M., Alhroub N. University Students' Physical Activity: Perceived Barriers and Benefits to Physical Activity and Its Contributing Factors. SAGE Open Nursing. 2024. Vol. 10. Pp. 1–9. (In Eng).

Trott M., Kentzer N., Horne J., Langdown B., Smith L. Associations between Total Physical Activity Levels and Academic Performance in Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis. Journal of Education and Health Promotion. 2024. Vol. 13. P. 273. (In Eng).

Yuan F., Peng S., Khairani A. Z., Liang J. Systematic Review and Meta-Analysis of the Effectiveness of Physical Activity Programs among University Students. Sustainability. 2024. Vol. 16. P. 1369. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 03.03.2026; одобрена после рецензирования 03.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 03.03.2026; approved after reviewing 03.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 36–42.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 36–42.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 37.014.3
ББК 74.04(3)
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.6

Реформы образования Китая: от скромных начинаний до мирового лидерства

Владимир Цыбикжапович Цыренов[1], Жанна Леонидовна Океанская[2]
[1]Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, Улан-Удэ, Россия, volod_1963@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-1647-4900
[2]Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, Иваново, Россия, ocean_2004@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию содержания и итогов образовательной реформы в Китае. Результатом длительных трансформаций в образовательной системе Китая стало ее вхождение в число лидеров мировых образовательных систем. Это, в свою очередь, способствовало интеграции страны в число ведущих инновационных держав. Опыт китайских реформ подтверждает, что в условиях современного высокотехнологичного мира образование выступает в роли локомотива развития науки, техники, экономики и промышленности. В данной статье выявлены ключевые факторы успеха реформ китайского образования, выделены основные этапы реформ, направления преобразований и их смысловое наполнение, подвергнуты анализу некоторые количественные показатели, определены существующие проблемы. В ходе проведения исследования были использованы методы сравнительного исследования, обобщение, проведен ретроспективный анализ научных источников.

Ключевые слова: образование, реформы, трансформации, высокие технологии.
Для цитирования: Цыренов В.Ц., Океанская Ж.Л. Реформы образования Китая: от скромных начинаний до мирового лидерства // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 36–42. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.6

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Reforms in China's education: from modest beginnings to global leadership

Vladimir T. Tsyrenov[1], Zhanna L. Oceanskaya[2]
[1]Buryat State University named after Dorzhi Banzarov, Ulan-Ude, Russia, volod_1963@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-1647-4900
[2]Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Ivanovo, Russia, ocean_2004@mail.ru

Abstract. The article is dedicated to the study of the content and outcomes of the educational reform in China. The result of prolonged transformations in China's educational system has been its emergence as one of the leaders among global educational systems. This, in turn, has facilitated the country's integration into the ranks of leading innovative powers. The experience of Chinese reforms confirms that in the context of the modern high-tech world, education serves as a driving force for the development of science, technology, economy, and industry. This article identifies the key success factors of educational reforms in China, outlines the main stages of the reforms, the directions of transformations, and their meaningful content, analyzes certain quantitative indicators, and identifies existing problems. The research employed methods of comparative analysis, generalization, and retrospective analysis of scientific sources.

Keywords: education, reforms, transformations, high technologies.
For citation: Tsyrenov V.T., Oceanskaya Zh.L. Reforms in China's education: from modest beginnings to global leadership. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 2. Pp. 36–42. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.6

© Цыренов В.Ц., Океанская Ж.Л., 2026

Введение. Переход от индустриального к информационному, цифровому обществу актуализировал процесс глобальных трансформаций в мире, к тому же сопровождающийся усилением цивилизационных противоречий. В этих условиях системы образования многих государств подвергаются преобразованию, приведению их в соответствие с запросами меняющегося общества, поскольку уровень образования человека новой эпохи является одним из значимых критериев компетентности личности. Безусловно, опыт значительного количества стран, осуществляющих реформы образования, требует детального изучения, качественного анализа с учетом национальных особенностей.

Сегодня Китай становится одним из лидеров в области высоких технологий. Рост авторитета страны на мировой арене, его экономического потенциала обеспечивается развитой технологической сферой. Каковы причины этого явления? Среди совокупности факторов можно выделить два наиболее значимых. Во-первых, Китай проводит активную государственную политику в сфере развития науки. Значительные вложения в науку инициируют проведение исследований, которые обеспечивают развитие инновационных технологий. А создание структур, направленных на ускоренное развитие высокотехнологичных отраслей, является причиной ускоренного развития экономики. Во-вторых, огромное внимание Китай уделяет образованию, которое для страны является приоритетной сферой. Высокий уровень образования, качество подготовки специалистов является следствием разумных инвестиций в области STEM (наука, технологии, инженерия и математика). Университеты Китая каждый год выпускают огромное количество инженеров, программистов и ученых, которые обеспечивают развитие инноваций и технологический прогресс. Не случайно именно в Китае возникли серьезные наукоемкие компании (Huawei, Alibaba, Tencent и Xiaomi), бренды которых известны всему миру. Они активно внедряют инновации и конкурируют с мировыми лидерами в своих отраслях. Эти компании не только разрабатывают новые технологии, но и активно инвестируют в стартапы и инновационные проекты.

Геополитическая ситуация в современном мире, характеризующаяся непримиримой борьбой стран за место в сообществе ведущих инновационных держав, создает предпосылки для более глубокой интеграции разных сфер деятельности Китая и России, включая образование. В этой драматической реальности происходит совпадение стратегических задач двух стран, которые создают условия для возникновения потребности в партнерстве в сфере образования, в их синхронизации.

Актуальность. Глобализация как многогранный процесс оказывает значительное влияние на все сферы жизнедеятельности государств, включая экономику, культуру и образование. В условиях растущей взаимозависимости стран ориентация России на сотрудничество с государствами Азии становится стратегически обоснованным и необходимым направлением для обеспечения устойчивого развития.

Образование как ключевой фактор определяет инновационный вектор социального и экономического прогресса. В условиях глобальных изменений образовательные реформы становятся важным инструментом для повышения конкурентоспособности на международной арене. В частности, взаимодействие с азиатскими странами открывает новые возможности для обмена знаниями, технологиями и культурными ценностями, что способствует интеграции России в глобальную образовательную систему.

Стратегическая ориентация на взаимодействие с азиатскими государствами не только отвечает современным вызовам глобализации, но и создает предпосылки для формирования инновационного потенциала России, что, в свою очередь, будет способствовать ее социально-экономическому развитию в долгосрочной перспективе.

Динамика развития технологий в Китае является положительной. В этой связи актуализируется вопрос содержания реформ в сфере образования Китая, которые обеспечили технологический прорыв. Система образования в современном мире выступает в качестве локомотива развития науки, техники, экономики и промышленности. В этом контексте проблема реформирования системы образования Китая вызывает определенный интерес педагогов-исследователей. *Целью* нашего исследования является выявление и анализ содержания и результатов реформы системы образования Китая. Для достижения цели нами были решены следующие *задачи:* рассмотреть причины реформ; выявить основные направления содержания трансформаций; выделить основные ее этапы; определить причины успехов реформ. Цели и задачи исследования подразумевают опору на **методы** сравнительного исследования, ретроспективный анализ научных источников, обобщение и синтез.

Результаты исследования. Прежде чем перейдем к сути вопроса, заметим, что Китай изначально принял за основу национальной системы образования советскую модель. На то было множество причин, главная из которых заключается в том, что советское образование тогда было лучшим в мире. Однако позже стали проявляться тенденции серьезных изменений в разных сферах жизнедеятельности страны, прежде всего в экономике, которые стали катализатором реформ.

Система образования Китая прошла значитель-

ную эволюцию за последние десятилетия, провела серьезные преобразования, которые превратили ее из одной из наименее развитых образовательных систем мира в одну из наиболее эффективных и инновационных. Вообще, если рассматривать проблему реформ в системе образования в ретроспективном ракурсе, то этот процесс осуществляется практически на непрерывной основе в стране с момента создания КНР в 1949 г. Важно отметить, что к моменту начала реформ в стране каждый пятый гражданин умеет писать, т.е. обладает элементарными учебными навыками. Этот показатель является свидетельством того, что в сжатые сроки страна смогла ликвидировать неграмотность своего населения и создала предпосылки для начала серьезных преобразований в сфере образования.

Значимым результатом китайских реформ тех лет исследователи признают введение единых, унифицированных учебных планов и программ. Образование в результате преобразований стало массовым. Важным событием того периода можно признать проведение в декабре 1949 г. Первого совещания педагогов страны, в ходе проведения которого была дана оценка состояния преобразований, а также определены векторы дальнейшего развития. В качестве приоритетных задач на новом этапе реформ ее идеологи признали повышения общего уровня культуры населения, построение новых моделей подготовки кадров, отвечавших потребностям развивающейся экономики.

Как отмечают исследователи, реформы китайского образования того периода имели как позитивные, так и негативные результаты. К позитивным следует отнести следующие результаты: за 1949-1957 гг. при росте общей численности инженерно-технических работников в 6,3 раза число инженеров с высшим образованием увеличилось в 2,7 раза, работников со средним техническим образованием – в 5 раз, а практиков без специального образования – в 10,2 раза. А к отрицательным – доля инженеров с высшим образованием в общем числе инженерно-технических работников сократилась примерно с 32% до менее чем 14% [Ван Ян, 2010].

Естественно, результаты реформ стали ощущаться по прошествии некоторого времени. Так, коллектив авторов (М.Г. Бреслер, А.С. Шулаева, Л.Р. Бурангулова, Ю.Р. Дьячкова), выделяя определенные достижения тех реформ, отмечает наличие других серьезных проблем. К ним они относят проблемы на уровне начального образования в сельских районах, значительные недочеты в подготовке медицинского персонала. Проблемы были выявлены и по другим важным направлениям деятельности [Бреслер, 2022].

Руководители государства держали на контроле вопросы развития образования. Различные аспекты развития этой сферы нашли отражение в документах правительства: это вопросы в целом политики государства в области образования, а также развития образовательных организаций разных уровней, подготовка педагогических кадров, гражданско-патриотического воспитания и др. Реформы, начавшиеся в 1949 г., показали серьезность намерений китайских властей на динамичное развитие системы образования страны.

До начала реформ Дэн Сяопина в конце 1970-х гг. система образования в Китае была ограничена и ориентирована преимущественно на подготовку кадров для нужд коммунистической партии. Новые реформы, которые охватывают период в тридцать лет с 1978 по 2009 гг., были направлены на модернизацию экономики и интеграцию Китая в мировое сообщество, что потребовало сущностных изменений в сфере образования. Именно это время стало периодом наиболее интенсивного реформирования системы образования страны. Периодизация этапов тех реформ представлена в исследовании Чэнь Чжаомин. В статье «Реформирование системы образования в Китае» ученый выделяет четыре важных этапа:

1) 1978-1985 гг. – этап мобилизации и разработки планов реформы (избавление от хаоса, восстановление уважения к учителям и образованию, провозглашение «трех поворотов»);

2) 1985-1993 гг. – первоначальный этап реформирования системы образования;

3) 1993-1998 гг. – этап осуществления реформы в соответствии с требованиями рыночной экономики;

4) 1999-2009 гг. – этап углубления реформы системы образования и всемерного продвижения вперед воспитания качественных характеристик [Чэнь Чжаомин, 2010].

На первом этапе реформ была восстановлена система общего образования, определены идеология и основные принципы ее функционирования. На следующем этапе руководством страны были приняты программные документы в сфере образования, в которых была отмечена взаимообусловленность и взаимозависимость развития экономики и состояния системы образования страны, разработан комплекс требований к изменению кадровой политики и увеличению финансирования образования. В рамках этого этапа серьезной трансформации подверглись система управления сферой, пересмотрены вопросы содержания образования.

«Программа реформ и развития образования» была принята на третьем этапе, которая предусматривала признание обязательного девятилетнего образования и ликвидацию неграмотности среди молодежи и лиц среднего возраста. На этом

этапе было принято решение об увеличении расходов в бюджете страны на нужды образования, начался процесс по формированию частного (негосударственного) сектора в сфере образования, были предложены меры по реформам в системе высшего образования, направленным на повышение качества образования [Чэнь Чжаомин, 2010].

Для третьего этапа реформ стали характерными общемировые тренды. Два важных принципа легли в основу системы национального образования – гуманизация и демократизация. Все действия государства были направлены на повышение качества образования через совершенствование образовательного процесса, его содержания. При этом китайские организаторы реформ проводили работу с учетом региональной специфики.

На следующем, четвертом, этапе усилия государства были направлены на расширение направлений реформирования. Особое внимание на этом этапе было уделено совершенствованию учебных планов и учебников всех уровней образования, методов, форм и технологий обучения, модели подготовки кадров, в том числе педагогических.

В 1980-е гг. Китай начал нынешнюю образовательную реформу с тяжелой стартовой позиции. Аграрный Китай с населением почти на четверть неграмотным или малограмотным находился на ранней стадии индустриализации [Бобыло, 2010]. Поэтому на начальном этапе идеологами преобразований был проведен глубокий анализ инновационного опыта других стран, исследованы наиболее привлекательные педагогически идеи. Только после этого начался этап коррекции содержания образования, внедрение форм и методов обучения, адекватных решаемым образовательным задачам. Параллельно проводилась большая по объему работа по трансформации сознания педагогов, ориентация их на деятельность в инновационном режиме, в новой парадигме.

А уже в 1990-х гг. задача реформирования образования стала заключаться в обеспечении прорыва в постиндустриальное информационное общество и участие в мировой гонке за лидерство. При этом процесс реформирования образования в Китае носил поэтапный характер и происходил основательно, оперативно корректировались допущенные ошибки и просчеты на каждом этапе реформ, т.е. обеспечивалась преемственность преобразований.

В 2006 г. была опубликована обновленная редакция «Закона об обязательном образовании». Закон поставил качественное ориентирование образования в центр учебного процесса, сделал упор на сбалансированном развитии системы образования, гарантировал ответственность правительств всех уровней и их инвестиции в эту сферу. Руководствуясь научно-эволюционистскими взглядами в сферу образования, была введена концепция «человек – корень всего», что превращало воспитание в «корень всего», а учащегося в субъект воспитания; в процессе функционирования учебных заведений кадры специалистов были названы «корнем», а учитель – субъектом [Чэнь Чжаомин, 2010].

Результаты работы по реформированию образования можно оценить, анализируя некоторые количественные и качественные показатели. Китайские власти активно инвестировали в развитие инфраструктуры школ и университетов, увеличивая доступ к образованию для всех слоев населения. Это привело к значительному росту числа обучающихся и студентов. Динамика числа обучающихся студентов в вузах страны также является положительной. Так, например, если в 1999 г. в университеты Китая поступило 1,6 млн человек, то в 2002 г. количество поступавших уже составило 3,2 млн. Как видим, рост числа обучающихся значительный [Боревская, 2009].

Ниже представлена таблица 1, в которой показана динамика изменения количества обучающихся в разных типах образовательных организаций Китая за годы активных реформ (цифры показаны в годы начала и окончания этапов реформ).

Таблица 1. Количество обучающихся в различных типах образовательных организаций Китая в период реформ

Table 1. Number of students in various types of educational organizations in China during the reform period

Годы	Государственные вузы	Государственная средняя школа	Профессиональная начальная, средняя школа	Государственная начальная школа	Школа для детей с ОВЗ	Дошкольное образование
1978	85,6	6548,3	-	14624,0	3,1	787,7
1985	170,3	4706,0	229,5	13370,2	4,2	1479,7
1993	253,6	4739,1	362,6	12421,2	16,9	2552,5
1998	340,9	6301,0	541,6	13953,8	35,8	2403,0
2008	2021,0	8050,5	761,1	10331,5	41,7	2475,0
Примечание: единица – 10 тыс. человек						

Рост числа обучающихся по всем видам образовательных организаций говорит о том, что была проделана колоссальная по объему работа, был решен комплекс задач, созданы предпосылки расширения направлений реформирования системы образования, причем на разных его уровнях. Китай смог добиться значительных успехов в развитии образования. В содержательном плане введение новых учебных программ, улучшение качества подготовки педагогов школ, преподавателей вузов и внедрение современных технологий способствовали повышению уровня образования. Китай стал одним из лидеров в международном рейтинге PISA (Programme for International Student Assessment), Китай сегодня входит в первую пятерку стран по качеству образования [Чэнь Чжаомин, 2010].

Благодаря реформам уровень грамотности населения в Китае за последние десятилетия стал довольно высоким: среди мужчин – 96%, среди женщин – 88%, общий показатель на 2009 год – 93% (рисунок 1). Китайское правительство может гордиться тем, что по масштабу образования Китай достиг среднемирового уровня [Лю Пэнфэй, 2012], а к 2018 г. уровень безграмотности населения составил всего 1%, тогда как в 1949 г. он составлял 80% в [Хоу Молань, 2022].

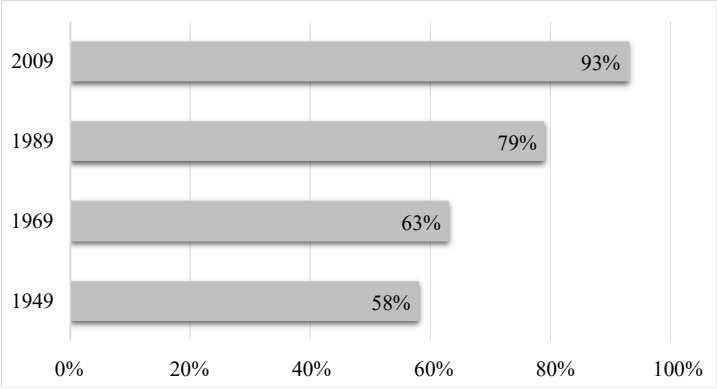


Рисунок 1. Динамика уровня грамотности в Китае в период с 1949 по 2009 гг.
Figure 1. Dynamics of Literacy Levels in China from 1949 to 2009

Интересна динамика изменения количества вузов. В Китае на рубеже веков так же, как и в России, наблюдалось заметное увеличение количества высших учебных заведений. Если в 1949 г. в стране было лишь 205 вузов, то к 1999 г. – уже 1942 и в них обучалось около 7 млн. студентов. В 1999 г. в стране насчитывался 871 вуз с 3 млн. обучающихся и 92 профессионально-технических института. К настоящему времени количество регулярных вузов увеличилось до 2263 [Лю Пэнфэй, 2012]. Уже к 2010 г. в стране функционировало около 2000 вузов, что говорит о десятикратном увеличении числа вузов по сравнению с периодом начал реформ в 1949 г.

Процесс децентрализации в системе управления вузами привел к тому, что к концу 2002 г. в результате слияния 637 вузов было организовано 270 многопрофильных институтов и комплексных университетов (с 1983 по 2004 гг. количество последних увеличилось с 36 до 83). Необходимо отметить рост числа негосударственных образовательных организаций. К 2002 г. 133 частных вуза прошли аккредитацию и получили право выдавать дипломы выпускникам. Государство не обошло вниманием вопрос образования национальных меньшинств. В 1999 г. в стране функционировали 12 национальных институтов и университетов, а в автономных национальных районах Синьцзян, Тибет, Нинся, Внутренняя Монголия и Гуанси – 74 обычных высших учебных заведения [Бобыло, 2010].

Весьма интересным является «Проект 21-1», реализация которого направлена на формирование кластера университетов мирового уровня (100 вузов). При этом необходимо заметить, что подобная инициатива в нашей стране была осуществлена намного позже, десять лет спустя. В 1998 г. на основании ст. 60 Закона КНР о высшем образовании университетам было предоставлено право ведения некоммерческой предпринимательской деятельности, которое позволило улучшить материально-техническую базу многих университетов.

Произошло слияние значительного числа образовательных организаций: 708 вузов образовали 302 многопрофильных универсальных вуза. Это создало предпосылки для осуществления значительных преобразований, в частности в системе управления. В свою очередь следствием этого действия стало повышение качества обучения и подготовки специалистов. Государство стало целевым образом поддерживать университеты, которые смогли войти в список луч-

ших учебных заведений мира.

Правительством Китая уделяется большое внимание развитию научных исследований и инноваций. Университеты получают значительные гранты на исследования, что способствует привлечению талантливых ученых и исследователей.

Китай активно развивает международное сотрудничество в области образования, привлекая иностранных преподавателей и студентов. Многие китайские студенты также учатся за границей, приобретая опыт и знания, которые они потом привносят в свою страну. Поэтому одной из ключевых задач реформы образования Китая является повышение его открытости. В 2024 г. министр образования КНР Хуай Цзиньпэн еще раз подтвердил верность этому курсу преобразований. Одним из важнейших направлений развития образования Китая заявлено осуществление научно-образовательного сотрудничества с другими странами и регионами мира. Так, правительством страны налажено взаимодействие и партнерство со 160 странами мира. Органы управления сферой образования разных уровней вступили в партнерские отношения с органами исполнительной власти соответствующего статуса многих государств. Особо хочется отметить уровень многоаспектного сотрудничества организаций высшего образования с университетами и профильными предприятиями стран-партнеров. Количество таких образовательных организаций постоянно растет, сегодня в этот процесс вовлечено около 300 учебных заведений.

Университеты Китая в рамках международного сотрудничества с вузами других стран организуют обмен студентами, проведение совместных исследований. Преподаватели и научные сотрудники вузов налаживают научно-образовательные контакты. На данный момент китайские студенты обучаются в университетах самых разных уголков мира.

В совокупности за последние несколько лет было направлено около 300 тысяч китайских студентов для обучения в 103 странах мира. При этом количество вернувшихся в Китай из числа закончивших обучение составляет 110 тысяч человек. Также важно отметить, что Китай в свою очередь принимает на обучение огромное число иностранных студентов.

В свою очередь, взаимовыгодное сотрудничество системы образования Китая со странами мира позволило за последние 20 лет принять в своих вузах для обучения около 300 тысяч студентов из 152 стран. В настоящее время число приехавших в КНР на учебу иностранных студентов достигает 10 тысяч человек. Практически все высшие учебные заведения Китая наладили разного рода взаимодействие с зарубежными партнерами как в части учебного процесса, так и научно-исследовательского [Лю Пэнфэй, 2012].

Комплексный характер реформ в сфере образования Китая на протяжении нескольких десятилетий, последовательный характер действий государства, нацеленность на достижение результата позволили стране стать мировым лидером в сфере образования. Согласно международному исследованию Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), дети в возрасте 15 лет из самых экономически развитых регионов Китая (Пекин, Шанхай, Цзянсу и Чжэцзян) превосходят своих ровесников из США и Западной Европы в знаниях по ключевым школьным предметам: математике, чтению и естественным наукам [Хоу Молань, 2022].

Выводы. Таким образом, китайская система образования проделала значительный путь от скромных начинаний до мирового лидерства. Успехи в технологической сфере сегодня являются результатом комплексных реформ системы образования страны. Однако впереди еще много работы, чтобы обеспечить равный доступ к качественному образованию для всех граждан и подготовить новое поколение к вызовам будущего. И сегодня китайская образовательная система продолжает развиваться, адаптируясь к новым вызовам и возможностям. Некоторые из ключевых тенденций включают:

– Цифровая трансформация: активное использование цифровых технологий в обучении, включая онлайн-курсы и виртуальные классы.

– Экологическое образование: включение вопросов экологии и устойчивого развития в учебные программы.

– Формирование критического мышления: переход от традиционного подхода к обучению, основанному на запоминании, к развитию навыков анализа и решения проблем.

Несмотря на успехи, китайская система образования сталкивается с рядом проблем:

– Высокие нагрузки на учеников: интенсивная учебная программа и высокие ожидания родителей приводят к стрессу среди школьников и студентов.

– Нерешенность проблемы неравенства: несмотря на усилия правительства, остаются различия в качестве образования между городскими и сельскими районами.

– Отсутствие свободы академических дискуссий: ограничения на свободу выражения мнений и академическую независимость могут препятствовать развитию творческих способно-

стей студентов.

Несмотря на достигнутые успехи в реформировании, система образования Китая продолжает искать новые подходы к дальнейшему ее совершенствованию, адаптации к постоянно меняющимся внешним условиям. В этом контексте опыт реформирования системы образования на протяжении длительного по времени периода требует проведения комплексных исследований на предмет качественного анализа всех ее аспектов.

Список источников

Бобыло А.М. Сравнительный анализ подходов к модернизации высшей школы в России и КНР // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. №2. С. 64-69.

Бреслер М.Г., Бурангулова Л.Р., Дьячкова Ю.Р., Шулаева А.С. Основные тренды реформы образования в КНР // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2022. № 1 (39). С. 121-135.

Боревская Н.Е. Особенности реформирования высшей школы КНР на рубеже XX-XXI вв. // Сотрудничество России и КНР в сфере образования: анализ прошлого и перспективы будущего: Материалы III Российско-Китайской конференции «Двустороннее научно-образовательное сотрудничество вузов России и Китая». Москва: ИД НИУ «МИСиС», 2009. С. 36

Ван Ян. Реформирование системы высшего образования в Китае в XX – начале XXI в. // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. №3. С. 62-71.

Лю Пэнфэй, Красова Е.В. Современные тенденции развития китайской системы образования // Территория новых возможностей. Вестник Волгоградского госуниверситета экономики и сервиса. 2012. №1(14). С. 22-23

Современный Китай. Социально-экономические проблемы. Москва: Наука, 1972. С. 137.

Хоу Молань. Система школьного образования в КНР // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-1. С. 300-302.

Чэнь Чжаомин. Высшая средняя школа Китая в условиях современных реформ образования. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чита, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского, 2010. 328 с.

Чэнь Чжаомин. Реформирование системы образования в Китае // Гуманитарный вектор. 2010. №1. С. 61-69.

References

Bobylo A.M. Comparative analysis of approaches to the modernization of higher education in Russia and China. *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke = Humanitarian studies in Eastern Siberia and the Far East*. 2010. No. 2. Pp. 64-69. (In Russ).

Bresler M.G., Burangulova L.R., Dyachkova Y.R., Shulaeva A.S. The main trends of education reform in China. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya: Ekonomika = USNTU Bulletin. Science, education, economics. The series: Economics*. 2022. No. 1 (39). Pp. 121-135. (In Russ).

Borevskaya N.E. Features of the reform of higher education in China at the turn of the XX-XXI centuries. In: Cooperation between Russia and China in the field of education: an analysis of the past and prospects for the future: Proceedings of the III Russian-Chinese Conference “Bilateral scientific and educational cooperation between universities of Russia and China”. Moscow: Publishing House of the National Research University “MISIS”, 2009. P. 36 (In Russ).

Wang Yang. The reform of the higher education system in China in the XX – early XXI century. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika = Society: sociology, psychology, pedagogy*. 2018. No. 3. Pp. 62-71. (In Russ).

Liu Pengfei, Krasova E.V. Modern trends in the development of the Chinese education system. *Territoriya novyh vozmozhnostej. Vestnik Volgogradskogo gosuniversiteta ekonomiki i servisa = The territory of new opportunities. Bulletin of the Volgograd State University of Economics and Service*. 2012. No. 1(14). Pp. 22-23. (In Russ).

Modern China. Socio-economic problems. Moscow: Nauka, 1972. p. 137. (In Russ).

Hou Molan. School Education system in China. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern teacher education*. 2022. No. 74-1. Pp. 300-302. (In Russ).

Chen Zhaoming. Higher Secondary School of China in the context of modern educational reforms. PhD thesis (Pedagogy): 13.00.01. Chita, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N.G. Chernyshevsky, 2010. 328 p. (In Russ).

Chen Zhaoming. Reforming the education system in China. *Gumanitarnyj vector = Humanitarian vector*. 2010. No. 1. Pp. 61-69. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 07.11.2025; одобрена после рецензирования 05.12.2025; принята к публикации 27.02.2026.

The article was submitted 07.11.2025; approved after reviewing 05.12.2025; accepted for publication 27.02.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 43–49.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 43–49.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 159.99
ББК 88.37
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.7

Интегративная безопасность личности студента в контексте стратегических приоритетов национальной безопасности России

Ирина Александровна Баева[1], Павел Александрович Кисляков[2], Елена Александровна Шмелева [3]
[1] Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
[2] Российский государственный социальный университет, Москва, Россия; Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний, Москва, Россия
[3] Ивановский государственный университет, Шуя, Россия; Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия; Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, Иваново, Россия
[1, 2, 3] Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук, Москва, Россия
[1] irinabaeva@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-2457-8221
[2] kisliakovpav@yandex.ru , ORCID ID: 0000-0003-1238-9183
[3] noc_shmeleva@mail.ru ORCID ID: 0000-0002-4698-5226

Аннотация. В статье обосновывается актуальность рассмотрения интегративной безопасности личности студента в образовательной среде вуза в контексте реализации стратегических ориентиров Российской Федерации, определяющих национальную безопасность, молодежную политику, сохранение традиционных ценностей и воспитание подрастающего поколения. На основе анализа нормативно-правовой базы уточняется государственный запрос на формирование устойчивой к деструктивным воздействиям, патриотичной и социально ответственной личности студента. Обосновывается нормативный подход к построению концепции интегративной безопасности как интегрального личностного состояния, обеспечивающего реализацию национальных интересов на уровне субъекта. Обосновывается взаимосвязь с комплексной безопасностью образовательной среды вуза и обозначаются перспективы дальнейшего эмпирического исследования.

Ключевые слова: интегративная безопасность личности, национальная безопасность, студенческая молодежь, традиционные российские духовно-нравственные ценности, образовательная среда вуза, патриотическое воспитание, информационно-психологическая безопасность.

Для цитирования*:* Баева И.А., Кисляков П.А., Шмелева Е.А. Интегративная безопасность личности студента в контексте стратегических приоритетов национальной безопасности России // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 43–49. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.7

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

The integrative security of the student's personality in the context of Russia's strategic national security priorities

Irina A. Bayeva[1], Pavel A. Kislyakov[2], Elena A. Shmeleva[3]
[1] State Pedagogical University of Russia named after A.I. Herzen, Saint Petersburg, Russia
[2] Russian State Social University, Moscow, Russia; Research Institute of the Federal Penitentiary Service, Moscow, Russia
[3] Ivanovo State University, Shuya, Russia; Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia;

© Баева И.А., Кисляков П.А., Шмелева Е.А., 2026

Ivanovo Fire Rescue Academy of State Firefighting Service of Ministry of Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters, Ivanovo, Russia
[1, 2, 3] Center for Security Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
[1] irinabaeva@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-2457-8221
[2] kisliakovpav@yandex.ru , ORCID ID: 0000-0003-1238-9183
[3] noc_shmeleva@mail.ru ORCID ID: 0000-0002-4698-5226

Abstract. The article substantiates the relevance of considering the integrative security of a student's personality in the educational environment of a university in the context of the implementation of the strategic guidelines of the Russian Federation defining national security, youth policy, the preservation of traditional values and the upbringing of the younger generation. Based on the analysis of the regulatory framework, the state's request for the formation of a student's resistant to destructive influences, patriotic and socially responsible personality is clarified. The author substantiates a normative approach to the construction of the concept of integrative security as an integral personal state that ensures the realization of national interests at the subject level. The relationship with the integrated safety of the university's educational environment is substantiated and the prospects for further empirical research are outlined.

Keywords: integrative personal security, national security, student youth, traditional Russian spiritual and moral values, university educational environment, patriotic education, information and psychological security

For citation: Bayeva I.A., Kislyakov P.A., Shmeleva E.A. The integrative security of the student's personality in the context of Russia's strategic national security priorities. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 2. Pp. 43–49. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.7

Актуальность исследования. Современный этап развития российского общества характеризуется беспрецедентным по масштабу и сложности переплетением вызовов и угроз национальной безопасности. В качестве ключевых угроз выделяются не только военно-политические вызовы, но и «размывание традиционных ценностей», «психологическое манипулирование», «навязывание деструктивных идей» и «вестернизация культуры». В условиях информационно-психологического противостояния, усиления попыток дестабилизации общественно-политической обстановки извне студенческая молодежь как наиболее восприимчивая к идеологическим воздействиям социальная группа выступает одновременно и главной мишенью деструктивных воздействий, и главным стратегическим ресурсом развития страны. Особую значимость приобретает вопрос о формировании у молодого поколения внутренней устойчивости к деструктивным воздействиям, что требует уточнения подходов к обеспечению безопасности – от внешней защиты к формированию внутренней устойчивости личности студента. В связи с этим в научный оборот вводится понятие «интегративная безопасность личности студента», которое синтезирует личностные, социально-психологические и мировоззренческие характеристики, обеспечивающие реализацию национальных интересов РФ на уровне субъекта.

Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 17 августа 2024 г. № 2233-р, определяет цель «становление и развитие патриотически настроенного, высоконравственного и ответственного поколения российских граждан, способного обеспечить суверенитет, конкурентоспособность и дальнейшее развитие России». В этой связи возникает необходимость теоретического осмысления такого феномена, который позволил бы интегрировать требования государственной политики в области национальной безопасности, сохранения традиционных ценностей и воспитания молодежи на уровне личностных характеристик студента. Таким феноменом может выступать интегративная безопасность личности студента, понимаемая как состояние, которое характеризуется набором психологических и социально-психологических характеристик, отражающих возможность реализации национальных интересов РФ.

Цель статьи – теоретический анализ актуальной нормативно-правовой базы и научных исследований для обоснования интегративной безопасности личности студента как активного гражданина общества в аспекте национальной безопасности России. Объектом исследования является комплексная безопасности образовательной среды вуза в контексте государственной политики Российской Федерации, предме-

том – интегративная безопасность личности студента как системное состояние, обеспечивающее реализацию национальных интересов на уровне субъекта.

Можно предположить, что уровень комплексной безопасности образовательной среды вуза выступает значимым фактором, влияющим на состояние интегративной безопасности студентов, определяя их устойчивость к социокультурным угрозам и готовность к активному гражданскому участию. Предстоит обосновать, что структура интегративной безопасности студента многомерна и включает в себя не только личностные качества (резильентность), но и мировоззренческий (приверженность традиционным ценностям, гражданскую идентичность) и поведенческий (неприятие девиантных форм поведения, критичное информационное поведение) блоки. Можно усмотреть некую связь с понятием мировоззренческая безопасность, рассматриваемой А.И. Мелиховым как метакатегория, синтезирующая духовную, идеологическую, информационную и культурную безопасность, что требует ее включения в национальные стратегии [Мелихов, 2025].

Важно установить наличие связей между уровнем комплексной безопасности образовательной среды (безопасная, доверительная атмосфера, защита от информационных угроз) и показателями интегративной безопасности студента. В конечном итоге состояние интегративной безопасности обучающегося может выступать объективным показателем (индикатором) эффективности воспитательной работы вуза, что соответствовало бы государственному заказу на подготовку социально ответственной личности.

Методология и методы исследования отражают междисциплинарный характер и системное единство философских, общенаучных и конкретно-научных подходов, интегрированных с нормативно-правовой базой Российской Федерации. Системный подход позволяет рассматривать интегративную безопасность как целостную систему взаимосвязанных компонентов, а образовательная среда вуза выступит в качестве метасистемы. Аксиологический подход отражает ценностную природу интегративной безопасности, где традиционные российские духовно-нравственные ценности выступают системообразующим основанием, связывающим личностное состояние студента с ценностными приоритетами. Интегративный подход обеспечивает объединение различных аспектов безопасности (психологической, социально-психологической, информационно-психологической) в единое системное качество. Деятельностный подход акцентирует активную позицию студента не как пассивного объекта защиты, а как субъекта, реализующего национальные интересы через созидательную деятельность, социальную активность, участие в общественной жизни. Средовой подход обосновывает роль образовательной среды вуза как ключевого фактора формирования интегративной безопасности [Баева, 2024]. Комплексная безопасность образовательной среды вуза создает условия для развития всех компонентов интегративной безопасности студента.

Данная методология позволит теоретически обосновать понятие интегративной безопасности студента, соответствующее государственным приоритетам, в дальнейшем операционализировать его для эмпирического исследования; выявить факторы образовательной среды, влияющие на формирование интегративной безопасности студента; разработать практические рекомендации для системы высшего образования по воспитанию патриотичной, социально ответственной и устойчивой к деструктивным воздействиям личности.

Обсуждение результатов исследования. Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» определяет национальные интересы РФ как «объективно значимые потребности личности, общества и государства в безопасности и устойчивом развитии». К числу стратегических национальных приоритетов отнесены: сбережение народа России и развитие человеческого потенциала; защита конституционного строя, суверенитета, независимости, государственной и территориальной целостности; поддержание гражданского мира и согласия; развитие безопасного информационного пространства; укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Особое значение для концептуализации интегративной безопасности имеют перечисленные в документе угрозы национальной безопасности: размывание традиционных ценностей; распространение социальных и моральных установок, противоречащих традициям, убеждениям и верованиям народов РФ; искажение исторической правды и уничтожение исторической памяти; разжигание межнациональных и межконфессиональных конфликтов; рост агрессивного национализма, ксенофобии; эгоизм, абсолютизация свободы личности; психологическое манипулирование, навязывание деструктивных идей, стереотипов и моделей поведения; информационно-психологические диверсии.

Указанные угрозы имеют ярко выраженную

«молодежную» проекцию. Как подчеркивается в Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденной Указом Президента РФ от 17 мая 2023 г. № 358, к основным угрозам безопасности детей относятся: «изменение представлений о традиционных духовно-нравственных, в том числе семейных, ценностях»; «распространение информации, представляющей опасность для детей, в том числе посредством информационно-телекоммуникационной сети “Интернет”»; «вовлечение несовершеннолетних в преступную деятельность».

Указ Президента РФ от 5 декабря 2016 г. № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации» задает стратегический вектор защиты личности от деструктивных информационно-психологических воздействий. В контексте интегративной безопасности студентов эта связь проявляется через формирование информационно-психологической устойчивости как ключевого компонента личностной защищенности [Кисляков, 2022b]. Образовательная среда вуза выступает пространством реализации доктринальных требований: через педагогическое сопровождение, развитие критического мышления и ценностных ориентаций у студентов формируется способность распознавать манипуляции и противостоять социокультурным угрозам. Таким образом, доктрина определяет нормативную основу, а интегративная безопасность обеспечивает ее реализацию на личностном уровне.

Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» задает ценностно-мировоззренческий базис формирования интегративной безопасности. Документ определяет традиционные ценности как «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны».

К числу традиционных ценностей отнесены жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России. Проект Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года конкретизирует эти ценностные ориентиры применительно к задачам воспитательной работы, определяя в качестве приоритетных направлений создание условий для воспитания нравственно и физически здоровой, патриотичной и социально ответственной личности, разделяющей российские традиционные ценности.

Указ Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» задает целевые ориентиры, непосредственно связанные с формированием интегративной безопасности студента. Среди них ключевое значение имеет национальная цель по воспитанию патриотичной и социально ответственной личности, а также обеспечение комфортной и безопасной среды для жизни.

Федеральный закон «О российском движении детей и молодёжи» указывает на необходимость подготовки молодежи к полноценной жизни в обществе, включая формирование их мировоззрения на основе традиционных российских духовных и нравственных ценностей, развитие у них общественно значимой и творческой активности, высоких нравственных качеств, любви и уважения к Отечеству, трудолюбия, чувства личной ответственности за свою судьбу и судьбу Отечества перед нынешним и будущими поколениями.

Распоряжение Правительства РФ от 17 августа 2024 г. № 2233-р «Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года» интегрирует требования всех вышеуказанных документов применительно к работе с молодежью. Среди приоритетных направлений реализации Стратегии названы развитие традиционных российских ценностно-смысловых и нравственных ориентиров; противодействие деструктивному поведению молодежи, ее правовое просвещение и информационная защита; создание условий для востребованности у молодежи отечественных информационных ресурсов, социальных сетей, мобильных приложений. Важно отметить, что документ фиксирует положение о том, что молодежь избрана «главной мишенью идеологического вмешательства, осуществляемого извне с целью ослабления российского государства», что обосновывает необходимость формирования защитных механизмов на уровне личностных и социально-психологических структур.

Указ Президента РФ от 17 мая 2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей

в Российской Федерации на период до 2030 года» распространяет свои положения на все категории несовершеннолетних, включая студентов колледжей и вузов (в возрасте до 18 лет). Документ определяет понятие «комплексная безопасность детей» как «состояние защищенности детей от угроз, создающих опасность для их жизни и здоровья, физического, психического и духовно-нравственного развития».

Федеральный закон от 14.07.2022 N 261-ФЗ «О российском движении детей и молодёжи» создает институциональную основу для воспитания активной, патриотичной молодежи через участие в социально значимой деятельности. В контексте интегративной безопасности студентов этот закон обеспечивает формирование социально-поведенческого и ценностно-мировоззренческого контекстов интегративной безопасности. Образовательная среда вуза позволяет формировать у студентов устойчивость к деструктивным воздействиям через включение в позитивную коллективную деятельность, укрепляющую гражданскую идентичность.

Указ Президента РФ от 8 мая 2024 г. № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» актуализирует значимость исторической памяти как основы формирования гражданской идентичности. Как отмечают исследователи, «историческая память заметно актуализируется в условиях кризиса, акцентируя внимание на одних исторических событиях в ущерб другим», и «общая историческая память различных поколений выступает важным условием стабильности современного общества» [Куконков, 2025, с. 264-265].

Если на макроуровне безопасность обеспечивается государством, то на микроуровне (уровне субъекта) она трансформируется в особое состояние личности, позволяющее ей противостоять угрозам. Поэтому выделенные угрозы (искажение истории, эгоизм, абсолютизация свободы, информационно-психологические диверсии) и ресурсы (традиционные ценности, гражданское самосознание, коллективизм) задают конструкт для операционализации понятия «интегративная безопасность».

Интегративная безопасность личности студента представляет собой междисциплинарное понятие, синтезирующее подходы психологии безопасности, педагогики, социологии и теории национальной безопасности. В предлагаемой нами трактовке интегративная безопасность обучающегося – это состояние, в структуру которого входят социально-психологические и личностные характеристики, совокупность которых отражает возможность человека реализовывать национальные интересы РФ. Данное состояние обеспечивает устойчивость (сопротивляемость) рискам нарушения национальной безопасности на уровне субъекта.

Интегративной безопасности личности студента свойственен ряд характеристик: интегративность как объединение различных аспектов безопасности (личностной, социальной, информационно-психологической, ценностно-мировоззренческой) в единое системное качество; субъектная направленность с фокусом на внутренних ресурсах личности, ее способности к саморегуляции, рефлексии и противостоянию деструктивным воздействиям; социальная значимость с ориентацией на реализацию национальных интересов, что выводит понятие за рамки индивидуального благополучия в плоскость общественного развития; динамический характер – состояние, которое формируется, поддерживается и может трансформироваться под влиянием факторов образовательной среды. Это состояние детерминирует устойчивость (сопротивляемость) к рискам нарушения национальной безопасности.

Формирование данного состояния является приоритетной социальной задачей профессионально-личностного развития студента в образовательной среде вуза. Воспитательная работа вуза, таким образом, должна быть направлена не просто на трансляцию знаний, а на формирование «иммунитета» к деструктивным воздействиям.

На основе анализа нормативных документов и научных исследований представляется возможным обозначить следующие контексты понятия интегративной безопасности студента:

– *ценностно-мировоззренческий* – с точки зрения приверженности традиционным российским духовно-нравственным ценностям, патриотизма как мировоззренческой установки, отношения к служению Отечеству;

– *идентификационный* – через развитие гражданской идентичности, исторической памяти и преемственности поколений, уважения к культурному и историческому наследию, единства с народами России;

– *социально-поведенческий* – с позиции социальной ответственности, коллективизма, взаимопомощи и взаимоуважения, готовности к созидательному труду, активной гражданской позиции;

– *защитно-адаптационный* – посредством устойчивости личности к информационно-психологическим воздействиям, критического мышления и медиаграмотности, резилентности [Жизнеспособность российской молодежи, 2024], психологического благополучия.

По мнению Е.В. Косач, «выявленные возможности и реализованные условия выступают фактором обеспечения безопасности жизнедеятельности, а также стимулируют экстраполяцию безопасного поведения в социум» [Косач, 2025, с. 47].

Формирование интегративной безопасности студента происходит в образовательной среде вуза. Исследователи указывают, что психологическая безопасность и комфортность образовательной среды вуза выступает значимым фактором, влияющим на субъективное благополучие студентов, их психологическое здоровье [Киселева, 2024; Мерзлякова, 2025].

В рамках нашего исследования комплексная безопасность образовательной среды вуза понимается как состояние среды, основными составляющими которой являются:

– *психологическая* безопасность (защищенность от психологического насилия во взаимодействии, удовлетворенность средой [Баева, 2002]);

– *социально-психологическая* безопасность (низкий уровень конфликтогенности, наличие социального партнерства и поддержки [Кисляков, 2015; 2022a]);

– *информационно-психологическая* безопасность (защищенность от манипуляций, недостоверной информации и деструктивного контента [Кисляков, 2022b]).

При построении концепции интегративной безопасности предполагается, что комплексная безопасность образовательной среды вуза выступит значимым фактором формирования интегративной безопасности студентов; уровень интегративной безопасности студентов будет связан с их готовностью к активному гражданскому участию и социальной ответственности, а состояние интегративной безопасности сможет выступать показателем эффективности воспитательной работы вуза.

В этой связи формирование интегративной безопасности студенческой молодежи выступает стратегической задачей, отвечающей на вызовы, зафиксированные в нормативных документах. В противодействии информационно-психологическим угрозам, когда «распространение информации, представляющей опасность, в том числе посредством сети “Интернет”» признается одной из основных угроз, формирование у студентов критического мышления и информационной гигиены становится критически важным. Угроза «изменения представлений о традиционных духовно-нравственных, в том числе семейных, ценностях», требует формирования у молодежи устойчивой ценностной системы, основанной на традиционных ориентирах. Формирование гражданской идентичности выступает важным условием стабильности современного общества. Интегративная безопасность не сводится к пассивной защите – она предполагает активную гражданскую позицию, готовность к участию в общественной жизни, добровольчеству, созидательному труду.

Выводы. В стратегических документах Российской Федерации сформирован устойчивый государственный запрос на воспитание патриотичной, социально ответственной личности, устойчивой к деструктивным воздействиям. Предлагаемое понятие «интегративная безопасность личности студента» позволяет интегрировать требования стратегических документов на уровне личностных характеристик, обеспечивая теоретико-методологическую основу для эмпирических исследований и практической работы в образовательных организациях. Образовательная среда вуза выступает ключевой площадкой формирования интегративной безопасности студентов, причем уровень комплексной безопасности среды (психологической, информационно-психологической, социально-психологической) влияет на результативность этого процесса.

Список источников

Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. Санкт-Петербург: Союз, 2002. 271 с.

Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития // Экстремальная психология и безопасность личности. 2024. Т. 1, № 3. С. 5-19. https://doi.org/10.17759/epps.2024010301.

Жизнеспособность российской молодежи: социально-экологическая парадигма психологического исследования / А. Махнач, А. В. Микляева, Н. М. Сараева и др. Москва : Институт психологии, 2024. 286 с. https://doi.org/10.38098/fund_24_0473.

Киселева Т. В. Психологическая безопасность и комфортность образовательной среды вуза (опыт эмпирического исследования) // Научный поиск: личность, образование, культура. 2024. № 1(51). С. 52-58. https://doi.org/10.54348/SciS.2024.1.8.

Кисляков П. А. Социально-психологическая безопасность субъектов образовательного процесса: теоретико-методологические основы // Образование: традиции и инновации. 2022a. № 4(39). С. 11-16.

Кисляков П. А., Шмелева Е. А., Толстов С. Н. Обеспечение социально-психологической безопасности субъектов образования // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 46-55.

Кисляков П. А., Меерсон А. Л. С., Шмелева Е. А. Информационно-психологическая устойчивость личности к социокультурным угрозам. Иваново : ПресСто, 2022b. 180 с.

Косач Е.В. Педагогические условия формирования безопасного поведения обучающихся // Сибирский педагогический журнал. 2025. № 3. С. 39-49. https://doi.org/10.15293/1813-4718.2503.04

Куконков П. И., Устинкин С. В. Процесс исторического просвещения молодежи: последовательность, обусловленность, результативность // Проблема доверия молодежи к общественным и государственным институтам в контексте обеспечения национальной безопасности в условиях проведения специальной военной операции (региональный аспект). Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2025. С. 261-279.

Мелихов А. И., Писачкин Д. В. О необходимости теоретико-философского исследования понятия «мировоззренческая безопасность» // Философия права. 2025. № 3 (114). С. 215–223.

Мерзлякова Д. Р., Заитова А. В. Взаимосвязь психологической безопасности образовательной среды вуза и субъективного благополучия студентов-программистов в условиях цифровой трансформации общества // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2025. № 2. С. 115-123. https://doi.org/10.24147/2410-6364.2025.2.115-123.

References

Baeva I. A. Psychological Safety in Education. St. Petersburg: Soyuz, 2002. 271 p. (In Russ).

Baeva I. A. Psychological Safety of the Educational Environment: Formation of the Direction and Prospects for Development. *Ekstremal'naya psihologiya i bezopasnost' lichnosti = Extreme Psychology and Personal Safety.* 2024. No. 1 (3). Pp. 5-19. (In Russ). https://doi.org/10.17759/epps.2024010301.

The viability of Russian youth: a socio-ecological paradigm of psychological research / A. Makhnach, A. V. Miklyaeva, N. M. Saraeva et al. Moscow: Institute of Psychology, 2024. 286 p. (In Russ). https://doi.org/10.38098/fund_24_0473.

Kiseleva T.V. Psychological safety and comfort of the educational environment of the university (empirical research experience). *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2024. No. 1 (51). Pp. 52–58. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2024.1.8

Kislyakov P. A. Social and psychological security of the subjects of the educational process: theoretical and methodological foundations. *Obrazovanie: tradicii i innovacii = Education: traditions and innovations*. 2022a, No. 4(39). Pp. 11-16. (In Russ).

Kislyakov P. A., Shmeleva E. A., Tolstov S. N. Ensuring the social and psychological security of the subjects of education. *Voprosy psihologii = Issues of Psychology.* 2015. No. 5. Pp. 46-55. (In Russ).

Kislyakov P. A., Meerson A. L. S., Shmeleva E. A. Informational and Psychological Resilience of an Individual to Sociocultural Threats. Ivanovo: Pressto, 2022b. 180 p. (In Russ).

Kosach E. V. Pedagogical conditions of formation of safe behaviour of students. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. 2025. No. 3. Pp. 39-49. (In Russ). https://doi.org/10.15293/1813-4718.2503.04

Kukonkov P. I., Ustinkin S. V. The Process of Historical Education of Youth: Consistency, Causality, and Effectiveness. In: The Problem of Youth's Trust in Public and State Institutions in the Context of Ensuring National Security in the Context of a Special Military Operation (Regional Aspect). Nizhny Novgorod: NGLU named after N.A. Dobrolyubov, 2025. Pp. 261-279. (In Russ).

Melikhov A. I., Pisachkin D. V. On the Need for a Theoretical and Philosophical Study of the Concept of "Worldview Security". *Filosofiya prava = Philosophy of Law.* 2025. No. 3 (114). Pp. 215–223. (In Russ).

Merzlyakova D. R., Zaitova A. V. The Relationship of Psychological Safety of the University Educational Environment and Subjective Well-Being of Software Students in the Conditions of Digital Transformation of Society. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psihologiya = Bulletin of Omsk University. Series: Psychology.* 2025. No. 2. Pp. 115-123. (In Russ). https://doi.org/10.24147/2410-6364.2025.2.115-123.

Статья поступила в редакцию 28.03.2026; одобрена после рецензирования 14.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 28.03.2026; approved after reviewing 14.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 50–55.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 50–55.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 159.99
ББК: 88.6
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.8

Субъект-развивающее обучение психологов органов внутренних дел: из опыта организации учебной деятельности в университете МВД России

Любовь Николаевна Костина
Московский ордена Почета университет МВД России имени В.Я. Кикотя, Москва, Россия, Kostin62@ mail.ru

Аннотация. Актуализируется проблема управления организацией учебной деятельности, при котором происходит профессионально личностное развитие преподавателей и обучающихся, осуществляется переход к самоуправлению собственным развитием. Раскрывая особенности профессионального обучения по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности в Московском ордена Почета университете МВД России имени В.Я. Кикотя, отмечается полисубъектность психолога органов внутренних дел. Этот обязывает преподавателей умело устанавливать связи между изменяющимися условиями профессиональной служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел и готовностью психологов к оказанию помощи нуждающимся. Для накопления педагогического опыта и проведения экспериментальной работы (в период 2016-2025 гг.) в качестве методологической основы использованы: системно-субъектный подход, управленческая модель обучения, подход к структурированию учебной деятельности, идеи о рефлексивной составляющей как основы саморазвития субъекта. Раскрывается опыт применения учебных задач, способствующих развитию у обучающихся метакогнитивных способностей, рефлексивных способностей при групповом решении учебных задач, совмещения развивающего и воспитательного эффектов в процессе осмысления профессионального и гражданского долга советских психологов во время Великой Отечественной войны. Описана организации учебной деятельности слушателей выпускного курса с помощью видеоситуаций, проблемного и игрового обучения, моделирования ситуаций деятельности психолога и полиграфолога, психологического тренинга, видеосъемки, рефлексивных приёмов и др. Сделаны выводы о том, что развивающего эффекта можно достичь благодаря устойчивой заинтересованности и подготовленности преподавателей вносить вклад в профессионально-личностное развитие и саморазвитие будущих психологов органов внутренних дел и собственное развитие.

Ключевые слова: учебная деятельность, организация учебной деятельности, субъект, субъектность, преподаватели, обучающиеся, методы и приемы обучения, учебные задачи, профессионально-личностное развитие, саморазвитие.

Для цитирования: Костина Л.Н. Субъект-развивающее обучение психологов органов внутренних дел: из опыта организации учебной деятельности в университете МВД России // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 50–55. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.8

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

Subject-developing training for psychologists of internal affairs bodies: from the experience of organizing educational activities at the University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Lyubov N. Kostina
Moscow Order of Honor University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Kikot, Moscow, Russia, Kostin62@mail.ru

© Костина Л.Н., 2026

Abstract. The issue of managing the organization of educational activities, which facilitates the professional and personal development of teachers and students, is addressed. The paper explores the specifics of professional training in specialty 37.05.02 "Psychology of Service Activities" at the Moscow Order of Honor University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Kikot, emphasizing the polysubjectivity of psychologists in internal affairs agencies. This requires teachers to skillfully establish connections between the changing conditions of the professional service activities of internal affairs officers and the readiness of psychologists to provide assistance to those in need. To accumulate pedagogical experience and conduct experimental work (from 2016 to 2025), the following methodological frameworks were used: a system-subject approach, a management learning model, an approach to structuring educational activities, and ideas about the reflective component as the basis for subject self-development. This article explores the use of learning tasks that contribute to the development of students' metacognitive abilities and reflective abilities in group problem-solving, as well as the combination of developmental and educational effects in the process of understanding the professional and civic duty of Soviet psychologists during the Great Patriotic War. A description is presented of the organization of educational activities for final-year students using video situations, problem-based and game-based learning, modeling of situations involving the activities of a psychologist and polygraph examiner, psychological training, video filming, reflective techniques, etc. Conclusions are drawn that a developmental effect can be achieved through the sustained interest and preparedness of teachers to contribute to the professional and personal development and self-development of future psychologists of the internal affairs agencies, as well as their own development.

Keywords: educational activities, organization of educational activities, subject, subjectivity, teachers, students, teaching methods and techniques, educational objectives, professional and personal development, self-development.

For citation: Kostina L.N. Subject-developing training for psychologists of internal affairs bodies: from the experience of organizing educational activities at the University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 2. Pp. 50–55. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.8

Актуальность заявленной темы объясняется необходимостью обобщения опыта организации профессионального обучения в Московском ордена Почета университете МВД России имени В.Я. Кикотя, в ходе которого преподаватели управляют развитием обучающихся по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности, создают условия для перехода на этап самоуправления этим развитием будущими психологами.

Учитывая концептуальные подходы к обучению В.А. Якунина с позиций управления, мы создаем условия, когда преподаватели и обучающиеся выступают как субъекты управления по отношению к другим и самому себе [Якунин, 2000; Кашапов, 2022]. Подчеркнем значимость взаимообусловленного обучения и развития как будущих психологов на этапе профессионального обучения, так и преподавателей. С психологической точки зрения каждый преподаватель вносит вклад в развитие у обучающихся и самого себя субъектности, т.е. свойства человека, благодаря которому он выступает в качестве причины собственного профессионально-личностного развития, что соответствует известной цитате из стихотворения «Дыхание» О.Э. Мандельштама «Я и садовник, я же и цветок» [Петровский, 2020]. Поэтому создание педагогических условий, в которых каждый обучающийся и преподаватель как активные субъекты учебной деятельности должны перейти на этап самоуправления собственным профессионально-личностным развитием – одна из фундаментальных развивающих задач и критериев эффективности образовательной деятельности.

Использование термина «профессионально-личностное развитие» обусловлено необходимостью формирования и развития у будущих психологов органов внутренних дел и преподавателей свойств субъекта (профессиональных компетенций, профессионально важных качеств) и свойств личности (мировоззрения, убеждений, «…ценностно-смысловых измерений … – духовности, гуманности, нравственности, совести, добродетельности…», [Анцыферова, 2006], волевых качеств, способностей – интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных и т.д.), внесением вклада в согласование/ соразмерность развития личности и субъекта.

Специфика деятельности психолога органов внутренних дел обусловлена полисубъектностью в виде объединения функций трех субъектов труда – сотрудника органов внутренних дел, психолога органов внутренних дел и полиграфолога (при наличии квалификации)

[Костина, Лаврова, 2024], что накладывает отпечаток на организацию учебной деятельности. Поэтому от преподавателей требуется, во-первых, умелое установление связи между постоянно изменяющимися условиями профессиональной служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации и готовностью психологов к оказанию квалифицированной и оперативной психологической помощи сотрудникам, членам их семей в повседневных и особых условиях служб, что нормативно регламентировано Приказом МВД России от 27 августа 2024 года № 500 «Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации». Во-вторых, проявление и развитие конструктивных и проектировочных способностей, которые определяют достижение высокого уровня педагогического мастерства [Кузьмина Н.В., 1990; Якунин В.А., 2000], за счёт структурирования содержания учебного материала, проектирования педагогической деятельности в соответствии с созданной моделью учебного занятия, выбора методов, приемов и средств обучения для достижения поставленных целей.

Методы и организация исследования. Методологическую основу исследования составили идеи Б.Г. Ананьева о целостном изучении человека, идеи Л.И. Анцыферовой о соединении системного подхода с принципом развития, концепция субъектности личности В.А. Петровского, системно-субъектный подход Е.А. Сергиенко, управленческая модель обучения В.А. Якунина, подход к структурированию учебной деятельности Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдова, идеи о рефлексивной составляющей в качестве базового элемента саморазвития субъекта Я.А. Пономарева и метакогнитивных способностях Дж. Флейвелла, позволившие экспериментально внедрить в образовательную деятельность учебные задачи, видеокейс-метод, проблемный и игровой методы, рефлексивные приемы и др., а затем осуществить анализ и обобщение педагогического опыта организации учебной деятельности (в период с 2016 по 2025 гг.) в процессе обучения будущих психологов органов внутренних дел в Московском ордена Почета университете МВД России имени В.Я. Кикотя.

Анализ результатов исследования. Применение учебных задач как составной части операционно-технического компонента учебной деятельности, ориентированных на комплекс действий обучающихся (мнестических, мыслительных, рефлексивных и иных) является обязательной при изучении дисциплины «Психология личности». Осуществление системного проектирования задач из подготовленного автором сборника задач по указанной учебной дисциплине, в котором представлены 6 категорий задач с учетом классификации Д. Толлингеровой [Толлингерова, Голоушова, 1994], позволяет развивать у курсантов профессиональные способности, применять индивидуальный и дифференцированный подходы в отношении различных категорий обучающихся, организовывать самостоятельную работу обучающихся, добиваться применения «оптимальной стратегии обучения» (термин Д. Толлингеровой) по мере продвижения в процессе усвоении учебной дисциплины, наращивая долю задач от более простых (на воспроизведение знаний, на использование простых мыслительных операций, на использование сложных мыслительных операций) до более сложных (предполагающих порождение определенных речевых высказываний, рефлексивных).

Особый развивающий эффект достигается с помощью рефлексивных задач, которые направлены на освоение обучающимися рефлексивных процедур; развитие саморефлексии; построение стратегий совместного/ индивидуального решения проблем и затем рефлексии выбранной стратегии; выбор способов взаимодействия и общения в ходе совместного решения учебных задач и последующей рефлексии этого взаимодействия.

Отметим, что у будущих психологов развиваются так называемые метакогнитивные способности [Flavell, 1979], то есть способности анализировать ход собственных мыслей, анализировать и оценивать предложенные варианты решения задач, удовлетворенность решения проблемы. Именно эти способности, как отмечал в своих исследованиях Дж. Флейвелл, обеспечивают планирование, направление процесса самообразования, оценку результатов этого процесса и применение различных стратегий для достижения целей.

На семинарах и практических занятиях применяется рефлексия и в случае группового решения учебной задачи в виде осмысления, оценки и выбора стратегии и способов взаимодействия с последующим анализом и оценкой эффективности взаимодействия и решенной задачи. Как утверждает Я.А. Пономарев, рефлексия выступает базовым элементом саморазвития субъекта [Пономарев, 1976], а в случае межличностного взаимодействия рефлексия способствует «…развитию личности и группы» [Журавлев, Галкина, 2018].

Применение учебных задач, кроме разви-

вающего эффекта, способствует решению воспитательных целей занятий по дисциплине «Психология личности». Так, организованное обсуждение на занятиях гражданского и профессионального долга советских ученых-психологов во время Великой Отечественной войны происходит следующим образом. Сначала курсанты осуществляют поиск необходимой информации о профессиональных достижениях, профессиональных и нравственных навыках и привычках, чертах характера, способностях и других личностных качествах, патриотических чувствах известных психологов-ученых и психологов-практиков, внесших вклад в Победу в войне.

Непосредственно на занятиях курсанты решают учебные задачи:

1) третьей категории – «Раскройте признаки проявления «самого человеческого в человеке» (термин С.Л. Рубинштейна), профессионально-нравственного поведения, нравственных привычек и качеств, волевых черт характера, научных и творческих способностей»: Б.Г. Ананьева (в 1941 году работал в Казани в госпитале, а затем и неврологическом центре в Тбилиси, разрабатывал методы восстановления речи, психосенсорных функций у раненых, рекомендации по цветомаскировке зданий Ленинграда с целью их сохранения при массированных артобстрелах; он писал «Война определила мою жизнь. Это была уже не по книгам пройденная психология. Для меня стало ясно, что человек может на максимуме. Я увидел скрытые резервы, о которых мы обычно не подозреваем. Я понял: нет более великой проблемы, чем проблема человеческих возможностей. Я понял: человек может всё…. В те годы мне было лучше, чем порой сейчас. Подонки тогда становились просто людьми. А мы, просто люди, чувствовали себя титанами»; С.Л. Рубинштейна (читал лекции в блокадном Ленинграде, участвовал в создании сооружений и маскировке города, заботился о нуждающихся студентах, перевел с немецкого языка работу Е. Крюгера по психологии фашизма по заданию Правительства и написал в ответ письмо о том, что немцы из-за своего консерватизма рассчитывают на легкую победу); А.Н. Леонтьеа (организовал научную работу эвакогоспиталя в Свердловской области, вместе с А.Р. Лурией, П.Я. Гальпериным, А.В. Запорожцем и др. исследовал и восстанавливал локальные поражения головного мозга, занимался восстановлением движений у раненых; он писал: «Отношение к восстановительному госпиталю у сотрудников было как к своему любимому детищу. Дни моей жизни оказались плодотворны как годы»); В.С. Мерлина (трудясь в эвакогоспитале, экспериментально разработал и внедрил этапы психотерапевтической работы со слепыми инвалидами, а затем универсальный подход к реабилитации личности, находящейся в психологическом конфликте); А.В. Ярмоленко (как специалист по многоязычью и языку слепоглухонемых осуществляла подготовку «слепых слухачей» для обороны Ленинграда) и др.;

2) четвертой, пятой категории – «Обсудите в составе группы и обменяйтесь мнениями по поводу вклада учёного в Победу, опишите эмоции/чувства, свое состояние, когда Вы прочитали об этом/увидели, оцените собственное отношение к нравственным, гражданским качествам, духовно-нравственным ценностям и пр.; поставив себя на место учёного, что Вы смогли сделать в тех обстоятельствах и т.д.».

Мощным развивающим эффектом в изучении данной дисциплины отличаются практические занятия, на которых будущие психологи пишут краткие характеристики личности: знакомых людей; человека, которого они видят и слышат несколько минут; кандидатов на службу в органы внутренних дел, которые являются пользователями соцсетей, с выявлением у них факторов риска; собственной личности с подробным планом дальнейшего профессионально-личностного саморазвития. Авторский опыт применения учебных задач и подготовки указанных характеристик личности показывает, что курсанты на занятиях проявляют активность и вовлеченность, думают и высказывают, аргументируют собственную точку зрения, слушают друг друга и дискутируют, аргументируют каждый пункт плана саморазвития, что свидетельствует о достижении развивающего эффекта. Постоянство мыслительной нагрузки обеспечивает развитие у будущих психологов профессиональных способностей – коммуникативных, творческих, рефлексивных и др., оказывает позитивное влияние на решение курсантами учебных задач на экзамене, в билеты которого наряду с двумя теоретическими вопросами включена задача.

На выпускном курсе в рамках изучения дисциплины «Интегративный практикум психологического обеспечения деятельности сотрудников органов внутренних дел» учебная деятельность слушателей организуется с использованием видеоситуаций, проблемного и игрового обучения, моделирования ситуаций профессиональной деятельности психолога и полиграфолога, психологического тренинга (где роль тренеров и сотренеров выполняют слушатели), видеосъемка, рефлексивные приёмы.

Алгоритм учебной работы организуется по

этапам:

1) просмотр и анализ видеоситуации с типичной проблемой (профессионально-, социально-, организационно-, индивидуально-психологической), с которой они могут столкнуться на преддипломной практике и предстоящей психологической работе для выявления и обоснования с научной точки зрения психологической проблемы, требующей решения психологом; разработка плана психологической работы;

2) знакомство с критериями анализа и оценки профессиональных действий (конструктивность установления психологического контакта; конгруэнтность вербальных и невербальных средств общения; грамотность речи, профессиональных действий и достижение целей; уровень развития профессиональных способностей и качеств личности); демонстрация, проговаривание профессиональных действий в игровом коллективе и/или преподавателю с опорой на критерии;

3) демонстрация на видеокамеру отдельных видов деятельности психолога (психологическое обследование кандидата на службу с помощью АППК «Мультипсихометр»; подготовка кандидата в кадровый резерв к проверке на полиграфе; беседа с руководителем подразделения, ознакомление его с результатами социально-психологического исследования служебного коллектива и рекомендациями; мини-лекция в рамках психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел; психологическое консультирование сотрудника/члена семьи; экстренная психологическая помощь сотруднику; психологический тренинг и др.), где первая фраза «Я – ФИО, психолог органов внутренних дел Российской Федерации…» рассчитана на развитие профессиональной идентичности и личностной зрелости;

4) просмотр видеозаписи непосредственно на занятии/самостоятельно с последующим анализом и оценкой, самоанализом и самооценкой профессиональных действий и собственной личности;

5) подготовка плана дальнейшего профессионально-личностного саморазвития.

Отметим очевидность развивающего эффекта практических занятий по указанной дисциплине, проводимых в специально оборудованных классах (психодиагностики, психологического консультирования, проведения психологических тренингов, психофизиологических исследований с применением полиграфа). На таких занятиях осуществляется интеграция полученных слушателями во время обучения профессиональных компетенций по всем учебным дисциплинам, объединяются совокупные усилия и вклады преподавателей, усиливается роль межличностного взаимодействия в системах «преподаватель-обучающийся», «обучающийся -обучающийся», создаются условия для профессионально-личностного развития и саморазвития обучающихся и преподавателей. Очевидно, что подготовка к таким занятиям требует проявления от преподавателя повышенного уровня ответственности, развитых конструктивных и проектировочных, организаторских и коммуникативных способностей, умелого управления работоспособностью слушателей в течение 4-6 учебных часов.

Просмотр слушателями видеозаписи собственной квазипрофессиональной деятельности психолога выступает дополнительным стимулом перехода на этап самоуправления собственным профессионально-личностным развитием. Одни слушатели, которые критично отрефлексировали видеозаписи, самостоятельно осуществляют дополнительную тренировку и снимают психологическую работу повторно. Другие, в целом оценив себя положительно, но услышав замечания со стороны одногруппников и преподавателя, также осуществляют подобную работу. Третья категория слушателей, несмотря на положительные результаты, выявляя определенные недостатки как в профессиональных действиях, так и личностных характеристиках, готовят план саморазвития вместе с первой и второй категорий слушателей.

Опыт показывает, что первые 2-3 учебных занятия вызывают у незначительной части слушателей определенные сложности не столько в понимании значимости такой сложной работы на практических занятиях, сколько в необходимости проявления особого вида активности, которая их характеризует как субъекта предстоящей психологической работы, и проявления субъектности. Но затем они, анализируя и оценивая себя на видеозаписи как будущего психолога, понимают важность проявления активности, ответственности (как признаки зрелой личности), добиваясь проявления уверенности.

Указанные качества, профессиональные компетенции и результаты профессионально-личностного развития и саморазвития выпускники демонстрируют на государственном итоговом экзамене, который выступает одним из критериев оценки эффективности проводимых учебных занятий и достигаемого развивающего эффекта. Выпускники успешно сдают этот экзамен, проходящий в комплексной форме и сочетающий три этапа, где комиссия оценивает профессиональные компетенции по трём вы-

полненным практическим заданиям: анализ видеоситуации с использованием психологических знаний, выявление психологической проблемы и подготовка научно- и нормативно-обоснованного плана работы психолога; осуществление психодиагностики или обработка её данных; проведение психологического консультирования, психокоррекции, психологического тренинга, оказание экстренной психологической помощи.

Выводы. Организация учебной деятельности в профессиональном обучении сотрудников по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности в Московском ордена Почета университете МВД России включает использование специально оборудованных кабинетов, создание комфортных условий и применение комплекса методов, призванных вносить вклад в профессионально-личностное развитие обучающихся и преподавателей. Авторский опыт организации и проведения учебных занятий показывает, что развивающего эффекта можно достичь благодаря высокой заинтересованности в достижении не только обучающих, развивающих и воспитательных целей, но и высокого уровня личностной зрелости и готовности преподавателей вносить значимый вклад в собственное развитие, профессионально-личностное развитие и саморазвитие будущих психологов органов внутренних дел, полисубъектность которых обязывает умело совмещать объединённые служебные обязанности сотрудника, психолога и полиграфолога в повседневных и особых условиях, быть полезными и востребованными в профессии, готовыми оказать квалифицированную и оперативную психологическую помощь каждому нуждающемуся в этом.

Список источников

Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва: Институт психологии РАН, 2006. 512 с.

Журавлев А.Л., Галкина Т.В. Развитие научных представлений Я.А. Пономарева в области психологии группового творчества // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 235-242.

Кашапов М.М. Научное наследие Валерия Александровича Якунина – ресурсная основа современных исследований в педагогической психологии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, №4. С. 133–139.

Костина Л.Н., Сиворонова М.С. Теория и практика профилактики профессионального выгорания психологов органов внутренних дел Российской Федерации. Рязань: ИП Колупаева Е.В., 2024. 116 с.

Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 117 с.

Толлингерова Д., Голоушова Д. Составление учебных задач заданной когнитивной требовательности как одно из основных коммуникативных умений учителей // Психология проектирования умственного развития детей. Москва: Роспедагентство, 1994. С. 25-35.

Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности. Автореф. дисс. … д-ра психол. наук. Москва, 1993. 76 с.

Пономарев Я.А. Психология творчества. Москва: Наука, 1976. 304 с.

Якунин В.А. Педагогическая психология: учебное пособие. Санкт-Петербург: Михайлов, 2000. 348 с.

Flavell J. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American psychologist. 1979. 34(10). P. 906–911.

References

Antsyferova L.I. Personality development and problems of gerontopsychology. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2006. 512 p. (In Russ).

Zhuravlev A.L., Galkina T.V. The development of scientific ideas of Ya.A. Ponomarev in the field of psychology of group creativity. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2018. No. 5. Pp. 235-242. (In Russ).

Kashapov M.M. The scientific heritage of Valery Alexandrovich Yakunin as a resource base for modern research in educational psychology. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika = Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2022. Vol. 28, No. 4. Pp. 133-139. (In Russ).

Kostina L.N., Sivoronova M.S. Theory and practice of prevention of professional burnout of psychologists of the internal affairs bodies of the Russian Federation. Ryazan: IP Kolupaeva E.V., 2024. 116 p. (In Russ).

Kuzmina N.V. Professional personality of a teacher and a master of industrial training. Moscow: Higher School, 1990. 117 p.

Tollingerova D., Goloushova D. Compilation of educational tasks of a given cognitive requirement as one of the main communicative skills of teachers. In: Psychology of designing the mental development of children. Moscow: Rospedagentstvo, 1994. Pp. 25-35. (In Russ).

Petrovsky V.A. The phenomenon of subjectivity in personality psychology. PhD thesis (Psychology). Moscow, 1993. 76 p. (In Russ).

Ponomarev Ya.A. Psychology of creativity. Moscow: Nauka Publ., 1976. 304 p.

Yakunin V.A. Pedagogical psychology: a textbook. St. Petersburg: Mikhailov, 2000. 348 p. (In Russ).

Flavell J. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*. 1979. 34(10). Pp. 906–911. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 12.11.2025; одобрена после рецензирования 12.12.2025; принята к публикации 27.02.2026.
The article was submitted 12.11.2025; approved after reviewing 12.12.2025; accepted for publication 27.02.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 56–61.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 56–61.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 37.015.3, 159.9.07
ББК 88.6
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.9

Взаимосвязь академической мотивации и самоконтроля старшеклассников в контексте формирования готовности к онлайн-образованию

Михаил Андреевич Ситнов[1], Татьяна Вячеславовна Карасёва[2]
[1,2] Ивановский государственный университет, Иваново, Россия
[1]SitnovMihail23@yandex.ru, ORCID ID: 0009-0003-2130-4337
[2]akmecentr@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-0708-7423

Аннотация. В статье раскрывается актуальность проблемы психологической готовности старшеклассников к онлайн-обучению. В качестве ключевых факторов готовности рассмотрены академическая мотивация и саморегуляция (самоконтроль). Представлены основные результаты исследования 280 старшеклассников с использованием Шкалы академической мотивации и Краткой шкалы самоконтроля. На основании анализа средних показателей и уровней развития мотивации и самоконтроля подтверждена взаимосвязь между ними. Обсуждается, как более высокая учебная мотивация и развитый самоконтроль способствуют успешному обучению в онлайн-формате. В заключении обозначены психолого-педагогические условия формирования готовности школьников к обучению в цифровой среде, включая поддержку внутренней мотивации и навыков саморегуляции.

Ключевые слова: готовность к онлайн-обучению, академическая мотивация, самоконтроль, старшеклассники, психолого-педагогические условия.

Для цитирования: Ситнов М.А., Карасёва Т.В. Взаимосвязь академической мотивации и самоконтроля старшеклассников в контексте формирования готовности к онлайн-образованию // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 56–61. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.9

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

The relationship between academic motivation and self-control in high school students in the context of developing readiness for online education

Mikhail A. Sitnov[1], Tatyana V. Karaseva[2]
[1,2]Ivanovo State University, Ivanovo, Russia
[1]SitnovMihail23@yandex.ru, ORCID ID: 0009-0003-2130-4337
[2]akmecentr@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-0708-7423

Abstract. This article explores the relevance of high school students' psychological readiness for online learning. Academic motivation and self-regulation (self-control) are considered key factors in readiness. The key findings of a study of 280 high school students using the Academic Motivation Scale and the Brief Self-Control Scale are presented. An analysis of average scores and levels of motivation and self-control confirms the relationship between them. It discusses how higher academic motivation and developed self-control contribute to successful online learning. The conclusion outlines the psychological and pedagogical conditions for developing students' readiness for learning in a digital environment, including supporting intrinsic motivation and self-regulation skills.

Keywords: readiness for online learning, academic motivation, self-control, high school students, psychological and pedagogical conditions.

For citation: Sitnov M.A., Karaseva T.V. The relationship between academic motivation and self-control of high school students in the context of developing readiness for online education. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 2. Pp. 56–61. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.9

© Ситнов М.А., Карасёва Т.В., 2026

Актуальность. Цифровая трансформация образования и недавний опыт массового дистанционного обучения актуализировали проблему готовности школьников к онлайн-образованию. Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях вынужденного перехода школ на дистанционное обучение выявились значительные различия в готовности учащихся: одни школьники успешно адаптировались к новому формату, тогда как другие столкнулись с трудностями самоорганизации и потерей учебной мотивации. Так, по данным Е.А. Семионовой [Семионова, Тищенко, 2022], существенная часть российских старшеклассников оказалась не полностью готова к самостоятельному освоению материалов онлайн, что проявилось в снижении вовлеченности и академических результатов. Одновременно современные исследования подчеркивают, что успех учащегося в цифровой среде обучения напрямую зависит от его навыков саморегулируемого обучения и мотивации [Чернышова, Романова, 2020]. Исследования отмечают, что ощущение связанности с учителем и одноклассниками, удовлетворение потребности в принадлежности положительно сказываются на отношении школьников к онлайн-обучению [Шамина, 2019].

На основании взглядов Н.Ф. Ефремовой под готовностью к обучению в цифровой среде понимается совокупность компетенций, установок и навыков, необходимых для эффективного усвоения материала при опосредованном (дистанционном) взаимодействии [Ефремова, 2023].

Исследователи Н.Н. Плужникова, Е.С. Асмаковец, Е.А. Циркина выделяют различные компоненты такой готовности – от технической оснащенности и цифровой грамотности до психологических факторов, включая умение самостоятельно организовывать учебную деятельность и мотивацию к обучению [Плужникова, 2021; Асмаковец, Циркина, 2022].

В настоящей работе основное внимание уделяется именно психологической составляющей: академической мотивации старшеклассников и их способностям к саморегуляции учебной деятельности как факторам успешного онлайн-обучения.

Академическая мотивация понимается как внутренние побуждения учащегося к учению, интерес к знаниям, стремление к достижению успехов в учебе, а также внешние мотиваторы (например, оценки, одобрение) [Василевская, Молчанова, 2021]. В рамках теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси различаются внутренние и внешние типы учебной мотивации, причем внутренние (автономные) мотивы обычно связаны с более продуктивным и самостоятельным обучением, чем внешне навязанные стимулы [Ryan, Deci, 2000]. Саморегуляция же (или самоконтроль) обозначает способность учащегося управлять своим поведением, эмоциями и вниманием в процессе учебной деятельности, ставить цели и следовать им, преодолевая отвлекающие факторы [Кузнецова, Козлова, 2016]. Именно высокий уровень саморегуляции рассматривается как один из ключевых ресурсов успешного обучения в онлайн -среде, где контроль со стороны учителя снижен, а требования к самостоятельности возрастают.

Методы и организация исследования. Нашей целью было определить, как академическая мотивация и самоконтроль старшеклассников взаимосвязаны в контексте формирования готовности к онлайн-образованию.

В исследовании приняли участие 280 учащихся 10–11-х классов МБОУ «СШ № 56», МБОУ «СШ № 58» и МБОУ «СШ № 66» города Иванова в возрасте 16–17 лет (49% – юноши и 51% – девушки). Участие было добровольным и анонимным, получено информированное согласие подростков и их родителей. Старшеклассники имели некоторый опыт дистанционного обучения (в связи с периодом пандемии COVID-19), что актуализировало вопросы их психологической готовности к такому формату.

Методики исследования. Для сбора данных использовались две психодиагностические методики (опросника). Первый – Шкала академической мотивации (ШАМ) в адаптации Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина [Гордеева, Сычев, Осин, 2014], основанная на теории самодетерминации Р. Деси и Э. Райана. Опросник ШАМ включает четыре подтеста, оценивающие выраженность разных типов учебной мотивации: познавательной (внутренней), мотивации достижения, интроецированной и внешней мотивации. Участникам предлагалось отметить степень согласия с каждым утверждением шкалы (например, «Мне интересно учиться, потому что мне нравится узнавать новое» – для оценки внутренней мотивации) по Лайкерт-шкале. Более высокие суммарные показатели по ШАМ отражают преобладание автономных, внутренне обусловленных учебных мотивов.

Вторым инструментом была Краткая шкала самоконтроля (Brief Self-Control Scale, BSCS) – опросник Дж. Тангни [Tangney, 2004] в адаптации Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина [Гордеева, Осин, 2016]. Шкала предназначена для измерения общего уровня саморегуляции личности, включающей способность управлять своим поведением, эмоциями и желаниями, следовать намеченным целям, сопротивляться отвлекающим соблазнам. Опросник состоит из 13 утверждений (например, «Я умею отказываться от того, что мне вредно»), по которым испытуемые оценивают степень согла-

сия. Итоговый балл по Краткой шкале самоконтроля (BSCS) отражает уровень самоконтроля: чем он выше, тем лучше выражены навыки саморегуляции (для интерпретации результатов используются диапазоны: низкий, средний и высокий уровень самоконтроля согласно ключу методики).

Следует отметить, что готовность к онлайн-обучению в нашем исследовании рассматривалась через призму указанных психологических параметров. Специальную шкалу готовности (например, «опросник готовности к электронному обучению») мы не использовали; вместо этого исходили из того, что высокая учебная мотивация и саморегуляция являются необходимыми психологическими факторами готовности к цифровой форме обучения. Данный подход согласуется с современными моделями готовности учащихся к электронному обучению, в которых присутствуют компоненты Self-Directed Learning (способность самостоятельно учиться) и Motivation for Learning (мотивация к обучению) [Vo, Nguyen, 2024].

Анкетирование проводилось групповой формой в классах с использованием бумажных бланков (с соблюдением санитарных норм) на базе трех школ. Инструкция предполагала откровенные ответы; ученикам гарантировалась анонимность и использование данных только в обобщенном виде для научных целей. Заполнение двух опросников заняло около 30–35 минут. После сбора данных проведен их количественный анализ: рассчитаны средние значения и стандартные отклонения по каждой шкале, выполнено разбиение на группы по уровням мотивации и самоконтроля согласно методическим рекомендациям, а также проведен корреляционный анализ Пирсона для оценки связи между шкалами. Обработка данных осуществлялась с помощью пакета компьютерных статистических программ Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics 20).

Анализ результатов исследования. В целом выборка старшеклассников продемонстрировала умеренно высокий уровень академической мотивации при одновременно средних показателях самоконтроля.

Около одной трети старшеклассников (30%) обладают высоким уровнем учебной мотивации: они увлечены учёбой, осознают ценность знаний и стремятся к достижениям. У 50% испытуемых мотивация находится на среднем уровне, и лишь у 20% – низкая (недостаточная учебная мотивация, присутствует выраженная амотивация или внешняя мотивация). Показатели по самоконтролю распределились схожим образом: у 35% учащихся выявлен высокий уровень саморегуляции (они хорошо организованы, умеют планировать и контролировать своё время), у половины – средний, и у 15% – низкий, что свидетельствует о трудностях в самоорганизации у этой части выборки.

Средний балл академической мотивации ($M = 45,3$; $SD = 8,1$) свидетельствует о достаточно высоком (в пределах верхних границ средней категории) уровне интереса учащихся к учёбе. Полученное значение несколько превышает среднюю точку возможного диапазона и говорит о том, что подавляющая часть группы демонстрирует устойчивую учебную мотивацию. Отклонение $SD = 8,1$ относительно невелико: это указывает на умеренную гомогенность выборки по мотивационному признаку (колебания около 18 % от среднего), что позволяет считать усреднённый результат репрезентативным для общей тенденции. Высокий уровень учебной мотивации может содействовать развитию способностей, формирующихся и проявляющихся в учебной деятельности. Другие эмпирические данные также указывают, что при онлайн-обучении доминирующими являются именно познавательные мотивы и стремление к достижениям. Следовательно, полученный средний балл мотивации говорит о том, что изучаемая группа в целом обладает достаточно сильным внутренним стремлением к учёбе, что позитивно коррелирует с готовностью к самостоятельному онлайн-обучению.

Средний балл по шкале самоконтроля ($M = 40,2$; $SD = 9,5$) соответствует умеренному уровню саморегуляции и самодисциплины у учащихся. По шкале краткого опросника самоконтроля диапазон 28–45 баллов рассматривается как средний, т.е. средний полученный результат находится ближе к верхней границе средней категории. Стандартное отклонение 9,5 достаточно велико (примерно 24 % от среднего значения), что указывает на широкие индивидуальные различия: часть учащихся может обладать высокой способностью к саморегуляции, а другая часть – сравнительно низкой. Самоконтроль как способность управлять своим поведением, эмоциями, желаниями и действовать продуманно, воздерживаясь от импульсивного поведения, играет важную роль в эффективности учёбы. Так, корреляционный анализ показал наличие статистически значимой положительной связи между уровнем развития самоконтроля и средним баллом академической успеваемости: учащиеся с более высоким уровнем самоконтроля демонстрируют и более высокие академические результаты. В цифровой образовательной среде высокий самоконтроль особенно важен, поскольку учащимся требуется самостоятельно планировать учебное время, следовать графику занятий и контролировать прогресс. Таким образом, средний уровень самоконтроля в группе указывает на достаточно умеренную готовность к самоорганизованному обучению, а высокая вариативность ре-

зультатов подчёркивает необходимость развития навыков саморегуляции у части обучающихся.

Анализ корреляции показал статистически значимую положительную связь между суммарными баллами академической мотивации и самоконтроля ($r = 0,42$, $p < 0,01$). Это означает, что более мотивированные к учению старшеклассники, как правило, обладают и более развитым самоконтролем. Данный результат согласуется с теоретическими представлениями: внутренне мотивированные ученики более склонны к постановке собственных целей и самостоятельному регулированию учебной активности. Вместе с тем корреляция средней силы указывает, что мотивация и саморегуляция, хотя и связаны, но не всегда сопутствуют друг другу – возможны случаи, когда при высокой мотивации самодисциплина не развита (или наоборот).

Полученные данные свидетельствуют, что значительная доля старшеклассников имеет достаточно ресурсов для освоения онлайн-формата: около трети обладают как высоким стремлением к учёбе, так и навыками саморегуляции. Эти учащиеся, вероятно, продемонстрируют высокую готовность к онлайн-обучению – они способны самостоятельно планировать обучение, поддерживать интерес к предметам без постоянного внешнего контроля и успешно преодолевать отвлекающие факторы цифровой среды (социальные сети, домашняя обстановка и пр.). Напротив, группы с низкими уровнями мотивации (20%) и самоконтроля (15%) находятся в зоне риска. Такие ученики в условиях онлайн-обучения могут испытывать снижение успеваемости: недостаток внутренней мотивации приводит к слабой включенности, а низкая самодисциплина – к прокрастинации и дезорганизации. Наши результаты созвучны выводам зарубежных исследований, согласно которым способность к самостоятельному обучению и мотивация являются ключевыми компонентами готовности к электронному онлайн обучению и предикторами академической успешности [Kuzmanovic, 2019]. Кроме того, метаанализ показывает, что специальные вмешательства, развивающие навыки саморегулируемого обучения, заметно повышают показатели успеваемости учащихся в онлайн-курсах [Бахишева, 2024].

Интересно, что высокая внутренняя мотивация к учению может по-разному влиять на отношение к онлайн-формату [Бараненков, 2024]. С одной стороны, внутренне мотивированные ученики обладают «внутренним двигателем» к познанию, который поможет им исследовать новые материалы даже при удаленном формате. С другой стороны, исследования периода пандемии показали, что учащиеся с сильной внутренней мотивацией нередко критично воспринимали вынужденное дистанционное обучение, считая его менее удовлетворяющим их потребности в автономии, компетентности и общении, по сравнению с очным обучением. Например, в работе Т.О. Гордеевой [Гордеева, Сычев, Степанова, 2022] отмечено, что интересующиеся учебным процессом школьники выказывали негативное отношение к длительному дистанционному обучению и предпочли бы вернуться к традиционным занятиям. Авторы объясняют это тем, что стандартные онлайн-уроки в экстренной ситуации не обеспечивали в полной мере удовлетворение базовых психологических потребностей учеников. Данный факт подчеркивает: чтобы мотивированные старшеклассники были готовы учиться онлайн, сама цифровая среда должна быть качественно организована (с возможностями для взаимодействия, интересными заданиями, обратной связью), иначе даже у мотивированных учащихся готовность снижается.

Выводы. Высокая академическая мотивация и развитый самоконтроль выступают взаимосвязанными компонентами психологической готовности: их сочетание создает основу для успешного самообразования онлайн. Группы учащихся с дефицитом этих качеств требуют особого внимания педагогов и психологов при переходе на дистанционные форматы.

С учётом вышесказанного, мы выделяем следующие психолого-педагогические условия, необходимые для формирования готовности старшеклассников к обучению в цифровой образовательной среде.

Во-первых, требуется поддержка и развитие внутренней учебной мотивации школьников. Педагогам рекомендуется использовать такие дидактические подходы, которые повышают познавательный интерес и смысл учебной деятельности для ученика: связь изучаемого материала с реальной жизнью, предоставление учащимся определенной автономии в выборе заданий или проектов, поощрение инициативы. Исследования показывают, что цифровизация образования несет как преимущества, так и риски для мотивации: с одной стороны, технологические возможности (интерактивность, мультимедийность, персонализация) могут усиливать вовлеченность, с другой – избыток внешних стимулов и геймификация при неправильном применении способны снизить уровень внутренней мотивации учащихся, сделав их зависимыми от внешних поощрений. Поэтому при организации онлайн-обучения важно стремиться к балансу: использовать технологии не формально, а как инструмент, помогающий раскрыть содержание предмета и актуализировать познавательные потребности старшеклассников.

Во-вторых, необходима целенаправленная работа по развитию навыков саморегуляции учебной

деятельности у школьников. Традиционно в школе функцию регуляции во многом выполняет учитель и жесткий расписанный режим, тогда как цифровая среда предъявляет к ученику больше требований самостоятельности. Полезными могут быть тренинги или интеграция в учебный процесс элементов тайм-менеджмента, постановки целей и рефлексии. Психологическая служба школы и классные руководители могут проводить занятия, посвященные умению планировать свой день, разделять большие задания на этапы, контролировать уровень отвлечения (например, сознательно управлять цифровой гигиеной – ограничивать время в социальных сетях во время учебы). Формированию самоконтроля также способствуют постепенное усложнение самостоятельных заданий и проектная деятельность: выполняя проекты в онлайн-среде, старшеклассники учатся распределять усилия и доводить дело до конца, что повышает их уверенность в собственных регуляторных способностях.

В-третьих, психологически комфортная образовательная среда является условием развития готовности к плодотворному онлайн-обучению. Учителям следует устанавливать четкие и понятные правила работы в цифровом классе, поддерживать регулярную обратную связь и вовлеченность каждого ученика, даже если обучение проходит удаленно. Поэтому одним из условий является развитие сообщества класса в цифровой среде – через форумы, чаты, групповые проекты – чтобы ученик не чувствовал себя изолированным [Ситнов, 2023]. Педагогические инновации, такие как внедрение элементов совместного обучения (например, работа в малых группах онлайн), могут повысить ответственность и мотивацию учащихся.

Наконец, важным условием является повышение профессиональной компетентности педагогов в области цифровой дидактики. Учитель, владеющий технологиями и понимающий психологические особенности поколения цифровых аборигенов, способен создать гибкую и мотивирующую цифровую среду обучения. Это включает умение проектировать электронные курсы, использовать интерактивные платформы, а также навыки педагогической поддержки и наставничества онлайн. Таким образом, готовность к онлайн-образованию – это двусторонний процесс: не только ученик должен быть готов учиться, но и школа должна быть готова эффективно учить в новых условиях.

Подводя итог, можно заключить, что формирование готовности старшеклассников к онлайн-обучению требует системной работы по развитию их учебной мотивации и саморегуляции. Психолого-педагогические условия, перечисленные выше, призваны обеспечить каждому школьнику возможности для развития этих качеств. Реализация данных условий – через содержание образования, методы обучения и поддержку со стороны педагогов – будет способствовать тому, что выпускники школ войдут в цифровое общество подготовленными, умеющими самостоятельно учиться на протяжении всей жизни.

Список источников

Аксаковец Е.С., Циркина Е.А. Психологическая готовность студентов к обучению в цифровой образовательной среде // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. № 10 (6). С. 43–51.

Бараненков О.Н. Формирование устойчивой мотивации к образованию у старших школьников в условиях цифровой среды // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14, № 4–2. С. 11–18 URL: https://review.ru/index.pup/emir/article/view/1569 (Дата обращения: 01.11.2025).

Бахирева С.М., Голуб Г.Б., Камешкова А.М. Опыт оценки компетенций в области саморегулируемого обучения в смешанной среде // Высшее образование в России. 2024. № 33 (7). С. 100–123.

Василевская Е.Ю., Молчанова О.Н. Возможные «Я» и академическая мотивация у российских и американских студентов университета // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 2. С. 352–365.

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 96–107.

Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Сычев О.А., Бобров В.В. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 2. С. 46–58.

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Степанова М.А. Отношение школьников к вынужденному дистанционному обучению: связь с внутренней мотивацией и удовлетворенностью школой // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 6. С. 46–56.

Ефремова Н.Ф. Проблемы и готовность обучения в цифровой среде // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (174). С. 75–80.

Кузнецова В.Б., Козлова Е.А. Современные представления о самоконтроле: обзор зарубежной литературы // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. № 9 (3). С. 84–94.

Плужникова Н.Н. Цифровизация образования в период пандемии: социальные вызовы и риски // Logos et Praxis. 2021. Т. 20, № 1. С. 15–22.

Семионова Е.А., Тищенко А.С., Токарева Г.С. Дистанционное обучение школьников: готовность к вызовам // Социологические исследования. 2022. № 5. С. 145–149.

Ситнов М.А. Психологические аспекты онлайн-образования // Вестник научных конференций. 2023. № 2-1 (90). С. 82–84.

Чернышова Н. А., Романова О. А. Связь использования обучающимися ресурсов современной информационной образовательной среды с их академическими результатами // Science for Education Today. 2020. № 6. С. 162–180.

Шамина Н.В. Онлайн-обучение в образовательном процессе: сильные и слабые стороны // Казанский педагогический журнал. 2019. Т. 2, № 133. С. 20–24.

Kuzmanovic M., Andelkovic Labrovic J., Nikodijevic A. Designing e-learning environment based on student preferences: conjoint analysis approach // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). 2019. Vol. 7, No 3. P. 37–47.

Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25, No. 1. P. 54–67.

Tangney J. P., Baumeister R. F., Boone A. L. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success // Journal of Personality. 2004. Vol. 72, No. 2. P. 271–324.

Vo D.V., Nguyen P.N.T., Power J. Online learning readiness in secondary education: validating the Online Learning Readiness Scale and examining the impact of ICT familiarity // Journal of e-Learning and Knowledge Society. 2024. Vol. 20, No. 2. P. 1–8.

References

Aksakovets E.S., Tsirkina E.A. Psychological readiness of students to study in a digital educational environment. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya = The world of science. Pedagogy and psychology*. 2022. No. 10 (6). Pp. 43-51. (In Russ).

Baranenkov O.N. Formation of stable motivation for education among senior schoolchildren in a digital environment. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Education management: theory and practice*. 2024. Vol. 14, No. 4-2. Pp. 11-18 URL: https://review.ru/index.pup/emir/article/view/1569 (Date of application: 01.11.2025). (In Russ).

Bakhireva S.M., Golub G.B., Kameshkova A.M. Experience in assessing competencies in the field of self-regulated learning in a mixed environment. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. 2024. No. 33 (7). Pp. 100-123. (In Russ).

Vasilevskaya E.Yu., Molchanova O.N. Possible selves and academic motivation among Russian and American University students. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2021. Vol. 18, No. 2. Pp. 352-365. (In Russ).

Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. The questionnaire “Scales of academic motivation”. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*. 2014. Vol. 35, No. 4. Pp. 96-107. (In Russ).

Gordeeva T.O., Osin E.N., Suchkov D.D., Ivanova T.Yu., Sychev O.A., Bobrov V.V. Self-control as a personal resource: diagnostics and connections with success, perseverance and well-being. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural and historical Psychology*. 2016. Vol. 12, No. 2. Pp. 46-58. (In Russ).

Gordeeva T.O., Sychev O.A., Stepanova M.A. The attitude of schoolchildren to forced distance learning: the relationship with internal motivation and satisfaction with school. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2022. Vol. 27, No. 6. Pp. 46-56. (In Russ).

Efremova N.F., Problems and readiness of learning in a digital environment. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*. 2023. No. 1 (174). Pp. 75-80. (In Russ).

Kuznetsova V.B., Kozlova E.A. Modern concepts of self-control: a review of foreign literature. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya = Theoretical and experimental psychology*. 2016. No. 9 (3). Pp. 84-94. (In Russ).

Pluzhnikova N.N. Digitalization of education during a pandemic: social challenges and risks. *Logos et Praxis*. 2021. Vol. 20, No. 1. Pp. 15-22. (In Russ).

Semionova E.A., Tishchenko A.S., Tokareva G.S. Distance learning for schoolchildren: readiness for challenges. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological research*. 2022. No. 5. Pp. 145-149. (In Russ).

Sitnov M.A. Psychological aspects of online education. *Vestnik nauchnyh konferencij = Bulletin of scientific conferences*. 2023. No. 2-1 (90). Pp. 82-84. (In Russ).

Chernyshova N.A., Romanova O.A. The relationship between students' use of the resources of the modern information educational environment and their academic results. *Science for Education Today*. 2020. No. 6. Pp. 162-180. (In Russ).

Shamina N.V. Online learning in the educational process: strengths and weaknesses. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. 2019. Vol. 2, No. 133. Pp. 20-24. (In Russ).

Kuzmanovic M., Andelkovic Labrovic J., Nikodijevic A. Designing e-learning environment based on student preferences: conjoint analysis approach. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE).* 2019. Vol. 7, No 3. Pp. 37–47. (In Eng).

Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology.* 2000. Vol. 25, No. 1. Pp. 54–67. (In Eng).

Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality.* 2004. Vol. 72, No. 2. Pp. 271–324. (In Eng).

Vo D.V., Nguyen P.N.T., Power J. Online learning readiness in secondary education: validating the Online Learning Readiness Scale and examining the impact of ICT familiarity. *Journal of e-Learning and Knowledge Society.* 2024. Vol. 20, No. 2. Pp. 1–8. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 26.11.2025; одобрена после рецензирования 23.12.2025; принята к публикации 27.02.2026.

The article was submitted 26.11.2025; approved after reviewing 23.12.2025; accepted for publication 27.02.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 62–68.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 62–68.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 612.821.3+614.253.4
ББК 88.5
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.10

Эмоциональный интеллект в структуре коммуникативной компетентности студентов медицинского вуза

Ольга Александровна Патрикеева[1], Алёна Леонидовна Альбова[2]
[1,2] Ивановский государственный медицинский университет, Иваново, Россия
[1] o.patrikeewa7719@gmail.com
[2] leba45936@gmail.com

Аннотация. В статье анализируются особенности развития эмоционального интеллекта студентов Ивановского медицинского университета на первоначальном этапе обучения. Устанавливаются взаимосвязи между развитием эмоционального интеллекта, мотивацией к личностному и профессиональному саморазвитию будущих врачей. Методы: анализ исследований уровня развития эмоционального интеллекта у студентов-медиков, «Методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн» (Д.В. Люсин), анализ соотношений показателей межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта с учетом гендерного аспекта. Анализ полученных результатов позволяет оценить уровень сформированности эмоциональной компетентности у студентов на первоначальном этапе обучения, скорректировать и дополнить образовательные программы медицинских вузов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, коммуникативная компетентность, профессиональная рефлексия, экспрессивный контроль, управление эмоциями.

Для цитирования: Патрикеева О.А., Альбова А.Л. Эмоциональный интеллект в структуре коммуникативной компетентности студентов медицинского вуза // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 62–68. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.10

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

Emotional intelligence in the structure of communicative competence of medical university students

Olga A. Patrikeeva[1], Alyona L. Albova[2]
[1,2] Ivanovo State Medical University, Ivanovo, Russia
[1] o.patrikeewa7719@gmail.com
[2] leba45936@gmail.com

Abstract. The article analyzes the features of the development of emotional intelligence of students of Ivanovo Medical University at the initial stage of their studies. The interrelations between the development of emotional intelligence, motivation for personal and professional self-development of future doctors are established. Methods: analysis of research on the level of development of emotional intelligence among medical students, “Methodology for measuring emotional intelligence: the EmIn questionnaire” (D.V. Lyusin), analysis of the ratios of indicators of interpersonal and intrapersonal emotional intelligence, taking into account the gender aspect. The analysis of the obtained results makes it possible to assess the level of emotional competence formation among students at the initial stage of study, to adjust and supplement the educational programs of medical universities.

Keywords: emotional intelligence, communicative competence, professional reflection, expressive control, emotion management.

For citation: Patrikeeva O.A., Albova A.L. Emotional intelligence in the structure of communicative competence of medical university students. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 2. Pp. 62–68. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.10

© Патрикеева О.А., Альбова А.Л., 2026

Актуальность. Основой профессионального имиджа современного врача наряду со специальными знаниями и умениями является коммуникативная компетентность. От того, насколько медицинский работник владеет навыками эффективного общения, во многом зависит успех лечения пациентов.

В современной коммуникативной психологии структура общения базируется на четырех основных компонентах (информация, эмпатия, рефлексия, интеракция), коррелирующих с принципами конструктивного взаимодействия (установление и поддержание доверительного контакта, управление эмоциями, обратная связь). Освоение и овладение коммуникативными навыками, основанными на данных принципах эффективного профессионального общения, должно начинаться с первых шагов обучения студентов медицинских вузов.

В Ивановском медицинском университете обязательной для всех факультетов является дисциплина «Психология и педагогика», при изучении которой закладываются основы коммуникативной компетентности будущих специалистов в области медицины. «Психолого-педагогическое сопровождение пациентов и их семей» – следующий цикл, продолжающий формировать и развивать коммуникативные способности студентов. Дисциплина психологической направленности «Коммуникативный тренинг. Эффективное общение» способствует углубленному освоению дисциплины «Психология и педагогика» студентами младших курсов Ивановского ГМУ. «Психология конфликта» – дисциплина, развивающая навыки конструктивного профессионального общения у студентов выпускного курса. В программу для ординаторов первого года обучения включена специальная дисциплина «Коммуникации», направленная на развитие и совершенствование навыков коммуникации у дипломированных специалистов.

В связи с этим в Ивановском медицинском университете запланировано проведение ряда психологических исследований по диагностике сформированности различных компонентов коммуникативной компетентности у студентов и ординаторов, прежде всего, развития эмпатических способностей, рефлексивности, коммуникативной толерантности и эмоционального интеллекта.

В настоящей статье приведем и проанализируем результаты диагностики уровня и особенностей развития эмоционального интеллекта у студентов первого и второго курсов лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов Ивановского ГМУ.

В современном мире особое значение приобретает идея о первостепенной важности развития эмоционального интеллекта у специалистов помогающих профессий, к которым относятся и медицинские работники. Более того, прослеживается взаимосвязь когнитивного интеллекта и эмоционального состояния личности, позволяющего конструктивно выстраивать отношения с окружающими людьми уже в процессе обучения, определять наиболее значимые направления деятельности, мотивированно совершенствоваться и самореализовываться в условиях меняющегося социокультурного контекста [Андреева, 2020]. Умение управлять ситуацией, устанавливать контакт с собеседником – необходимые коммуникативные навыки специалистов, чья профессия предполагает понимание психоэмоционального состояния другого, помощь в преодолении трудных жизненных ситуаций.

Исследователи, изучающие эмоциональный интеллект обучающихся, получают различные, порой диаметрально противоположные результаты. Так, у студентов-первокурсников, осваивающих образовательные программы медицинского профиля в развивающихся странах, показатели эмоционального интеллекта были сравнительно выше, чем у учащихся 4 курса; в учебных же учреждениях западных стран показатели эмоционального интеллекта студентов повышались в процессе обучения [Hajibabaee et al., 2018; Benson et al., 2010]. В первом случае авторы считают негативным фактором снижение мотивации студентов. Однако подобный результат может свидетельствовать об отсутствии целенаправленного, специализированного развития эмоционального интеллекта у студентов.

В отечественных исследованиях у студентов медицинских вузов отмечается средний [Плешакова, 2016; Неволина, 2015] или низкий уровень эмоционального интеллекта [Ветлужская и др., 2019]. На этапе юности и ранней зрелости также отмечаются гендерные различия в показателях уровня развития эмоционального интеллекта: по некоторым данным у женщин они выше, чем у мужчин [Вахрушева, 2011; Матвеева, 2007], но существуют и результаты, доказывающие обратное [Белобородов, 2015; Волынкина, 2025].

Объектом нашего исследования стали студенты первого и второго курсов Ивановского государственного медицинского университета. Предмет исследования – уровень и особенности развития эмоционального интеллекта у студентов на первоначальном этапе обучения. Новизна исследовательской темы состоит в том, что диагностика эмоционального интеллекта по методике Д.В. Люсина у студентов Ивановского медицинского университета проводится впервые.

Целью исследования стал анализ уровня развития эмоционального интеллекта студентов первых двух курсов. В ходе психологического исследова-

ния решались следующие задачи:

1. Определить общий уровень эмоционального интеллекта и уровни развития его субшкал для каждой группы студентов.

2. Определить, существует ли гендерное влияние на уровень развития эмоционального интеллекта.

3. Определить, существуют ли особенности развития эмоционального интеллекта у студентов 1 и 2 курсов.

4. Сопоставить с известными результатами других исследований.

Методы и организация исследования. Прежде всего было необходимо определить содержание понятия эмоциональный интеллект и его структуру. Сам термин «emotional quotient» был введен в 1990-е годы Р. Бар-Оном, который трактовал его как аналог коэффициента интеллекта [Bar-On, 1997].

Иной по содержанию является модель способностей Дж. Мэйера и П. Сэловея. Ими в 1990 г. был создан первый вариант модели эмоционального интеллекта как составной части социального интеллекта. Впоследствии он был доработан [Mayer et al., 2001]. Предложенную учеными структуру интеллекта образуют 4 «ветви»: идентификация эмоций, использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности, понимание эмоций и управление эмоциями.

Но ни модель Бар-Она, ни модель способностей не объясняют наличие зависимости поведения человека от результатов социального познания, направленного на эмоциональный аспект коммуникации, и в то же время обусловленность некоторых умозаключений ситуативными эмоциями и предопределяющими их устойчивыми личностными особенностями.

Смешанные модели эмоционального интеллекта, напротив, в своей структуре аккумулируют компоненты, относящиеся и к когнитивным способностям, и к чертам личности. Одной из интегрирующих моделей является концепция Д.В. Люсина [Люсин, 2004], который создал наиболее актуальную и удобную систему, включающую в себя как когнитивные способности, так и личностные характеристики, более или менее прямо влияющие на уровень и индивидуальные особенности эмоционального интеллекта. Основа классификации элементов этой системы – разделение на две базовые совокупности процессов: относящиеся к внутриличностному или межличностному эмоциональному интеллекту (ВЭИ или МЭИ).

Эмоциональный интеллект в данной методике оценивается по 2 «измерениям»: понимание эмоций (ПЭ) и управление эмоциями (УЭ) – для каждого из видов интеллекта. В опроснике фигурируют основные шкалы и субшкалы для подсчёта значений по указанным категориям. Шкала МЭИ и шкала ВЭИ – основные, к ним относятся субшкала МП (Понимание чужих эмоций), субшкала МУ (Управление чужими эмоциями), субшкала ВП (Понимание своих эмоций), субшкала ВУ (Управление своими эмоциями), субшкала ВЭ (Контроль экспрессии). Процессы ВЭИ и МЭИ разнонаправлены и детерминированы различными ценностно-ориентационными характеристиками личности, которые, в свою очередь, зависят от уровня её нравственного развития [Корнилова, Новотоцкая-Власова, 2009].

Баллы в данной методике суммируются следующим образом:

МЭИ = МП + МУ

ВЭИ = ВП + ВУ + ВЭ

Кроме того, эти субшкалы определяют ещё 2 шкалы: шкала ПЭ (Понимание эмоций в целом) и шкала УЭ (Управление эмоциями в целом). Формулы для расчёта:

ПЭ = МП + ВП

УЭ = МУ + ВУ + ВЭ

Общий уровень эмоционального интеллекта (ОЭИ) оценивается следующим образом:

ОЭИ = МП + МУ + ВП + ВУ + ВЭ

В исследовании приняли участие 603 студента первых и вторых курсов Ивановского государственного медицинского университета: первая группа – 107 студентов, обучавшихся на 1 курсе в 2021 -22 г., среди них 85 девушек и 22 юноши. Вторая группа – 299 студентов 2 курса 2023-24 г., из них 214 – женского пола, 85 – мужского. Третья группа – 197 студентов-первокурсников 2024-25 г., 139 девушек и 58 юношей. Ожидаемыми результатами исследования были оценки, определяющие уровень эмоционального интеллекта студентов-медиков, как соответствующий средним значениям и выше, что определяется осознанным выбором будущей профессии, связанной с общением, пониманием и эмоциональной поддержкой пациентов и их родственников.

Статистическая обработка полученных результатов осуществлялась с помощью программ Statistica 10.0 и Microsoft Excel. Были вычислены средние арифметические значения, проведен непараметрический дисперсионный анализ Краскела-Уоллиса для 3 основных групп и 6 групп с учётом пола в каждой, сравнения средних рангов с поправкой Бонферрони и медианный тест. Также выполнены попарные сравнения: тестирование с применением U-критерия Манна-Уитни для всей выборки с учётом пола.

Анализ результатов исследования. У первокурсников 2021-22 года (Группа 1(22)) обнаруживаются показатели, характеризующие общий эмоциональный интеллект и его аспекты как соответствующие среднему значению. Различия наблю-

даются в значениях по субшкалам, входящим в состав внутриличностного эмоционального интеллекта: способности к пониманию эмоций и управлению ими соответствуют низкому значению, контроль экспрессии – высокому значению. У девушек отмечается то же распределение показателей уровня развития эмоционального интеллекта. У юношей способности к пониманию собственных эмоций и управлению ими развиты на уровне, соответствующем среднему значению, контроль экспрессии – высокому значению. Но уровень развития внутриличностного эмоционального интеллекта соответствует среднему значению, как и у всей выборки. Общие способности к пониманию эмоций и управлению ими у всей группы, как и у девушек в отдельности, соответствуют среднему значению. У юношей способность к пониманию эмоций соответствует среднему значению, способность к управлению эмоциями – высокому значению. У первокурсников мужского пола эмоциональный интеллект в целом развит лучше – это демонстрируют следующие различия: показатели для понимания своих эмоций и управления ими соотносятся не с низким, а средним значением. Кроме того, межличностный эмоциональный интеллект и общая способность к управлению эмоциями соответствуют не среднему, а высокому значению (рисунок 1). Полученные результаты – более высокий уровень развития эмоционального интеллекта и общей способности к управлению эмоциями у лиц мужского пола – совпадают с подобными, описанными Д.В. Люсиным и А.М. Белобородовым [Люсин, 2009; Белобородов, 2015].

Уровень развития общего эмоционального интеллекта и его аспектов у студентов-второкурсников 2023-24 года (Группа 2(24)) находится в пределах средних значений. Отличными являются показатели, характеризующие следующие составляющие внутриличностного эмоционального интеллекта: способность к управлению собственными эмоциями у девушек и студентов второго курса в целом соответствует низкому значению, у юношей – среднему значению; способность к контролю экспрессии для всех групп соответствует высокому значению (рисунок 2).

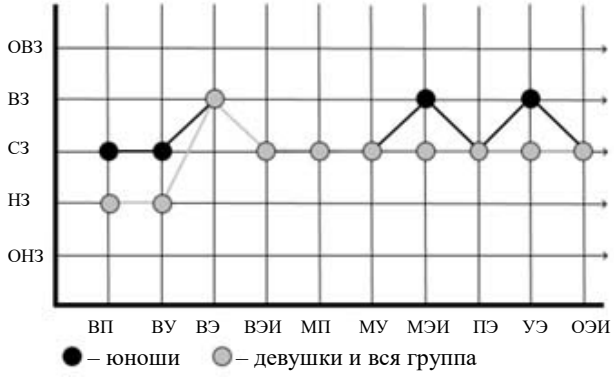


Рисунок 1. Распределение значений по шкалам и субшкалам эмоционального интеллекта в Группе 1(22)
Figure 1. Distribution of values by scales and subscales of emotional intelligence in Group 1(22)

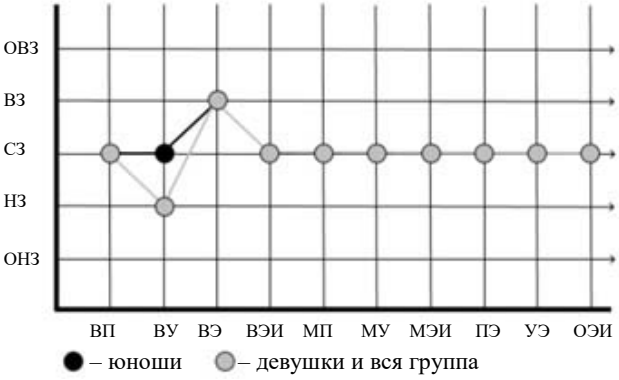


Рисунок 2. Распределение значений по шкалам и субшкалам эмоционального интеллекта в Группе 2(24)
Figure 2. Distribution of values by scales and subscales of emotional intelligence in Group 2(24)

У первокурсников 2024-25 года (Группа 1(25)) общий эмоциональный интеллект и его аспекты также развиты на уровне средних значений. У девушек и у всех студентов этой группы сохраняется характерное распределение по субшкалам внутриличностного эмоционального интеллекта: низкий уровень развития способности к управлению собственными эмоциями и высокий – способности к контролю экспрессии. У юношей из этой группы способности к пониманию и управлению собственными эмоциями соответствуют средним значениям, а высокий уровень развития способности к контролю экспрессии обуславливает такой же высокий уровень развития внутриличностного эмоционального интеллекта в целом (рисунок 3).

Для проверки гипотезы о наличии у студентов общей тенденции к социальной адаптации был применён критерий Краскела-Уоллиса для 3 исследуемых групп по 10 отдельным параметрам эмоционального интеллекта и сравнение средних рангов для значимых переменных.

По результатам теста Краскела-Уоллиса значимые различия между группами отмечаются только по способности к пониманию эмоций другого ($H(2, N=603)=8,5$, $p=0,01$) и способности к пониманию собственных эмоций ($H(2, N=603)=29,65$, $p<0,001$).

Группа 1(22) по способности к пониманию эмоций другого значимо выше Группы 2(24) (медиана 26 vs 24; $z'=2,71$, $p=0,02$, $r=0,11$, эффект малый) и Группы 1(25) (медиана 26 vs 24; $z'=2,64$, $p=0,03$, $r=0,11$, эффект малый). После поправки Бонферрони ($k=3$) различия перестали быть статистически значимыми (скорр. $p=0,06$ и $0,09$ соответственно).

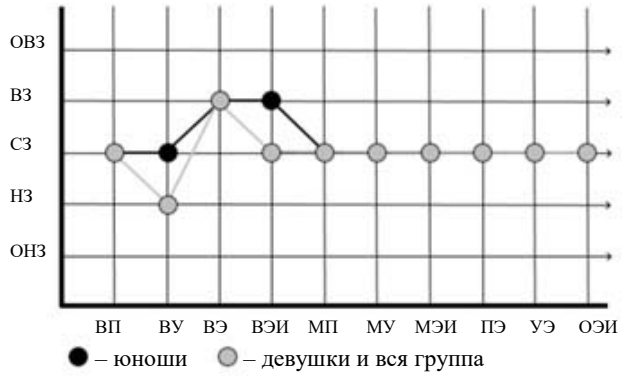


Рисунок 3. Распределение значений по шкалам и субшкалам эмоционального интеллекта в Группе 1(25)
Figure 3. Distribution of values by scales and subscales of emotional intelligence in Group 1(25)

Группа 1(22) по способности к пониманию собственных эмоций значимо ниже Группы 2(24) (медиана 15 vs 19; z'=4,96, p<0,001, r=0,20, эффект средний) и Группы 1(25) (медиана 15 vs 19; z'=5,04, p<0,001, r=0,21, эффект средний). После поправки Бонферрони (k=3) различия остались значимыми (скорр. p<0,001).

Визуальный анализ диаграмм размаха для переменных «Способность к пониманию эмоций другого» (рисунок 4) и «Способность к пониманию собственных эмоций» (рисунок 5) показал: несмотря на то, что после применения поправки Бонферрони различия по первой переменной не достигают уровня статистической значимости, в Группе 1(22) в обоих случаях наблюдается большая вариативность центральных значений при относительно малом разбросе крайних показателей, что может свидетельствовать о стабильности группы, в которой большинство респондентов хорошо понимает эмоции других людей и недостаточно – собственные. Тогда как Группы 2(24) и 1(25) демонстрируют плотное ядро с выраженным размахом – это указывает на неоднородность групп, для которых средний уровень развития этих способностей обусловлен широким диапазоном полученных значений.

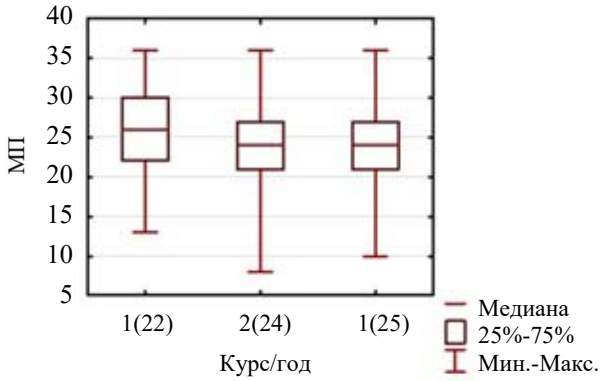


Рисунок 4. Диаграмма размаха для переменной «Способность к пониманию эмоций другого»
Figure 4. The span diagram for the variable «Ability to understand another person's emotions»

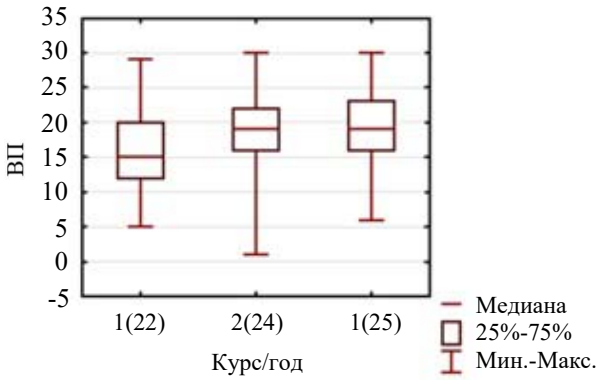


Рисунок 5. Диаграмма размаха для переменной «Способность к пониманию собственных эмоций»
Figure 5. The span diagram for the variable «Ability to understand one's own emotions»

Медианный тест для переменной «Способность к пониманию эмоций другого» не выявил значимых различий (p=0,06), поскольку медианы близки. Для переменной «Способность к пониманию собственных эмоций» медианный тест подтвердил значимые различия в центральной тенденции (Хи-квадрат=16.37, cc=2, p<0,001) – это указывает на системный характер изменений этой способности для группы 1(22), отличающих её от остальных. Ранее мы предполагали, что такие показатели обусловлены преимущественным развитием межличностного эмоционального интеллекта, но, по-видимому, существует дополнительный психологический фактор, занижающий уровень ВП у этих студентов-первокурсников.

Таким образом, отсутствие значимых различий по способности к управлению собственными эмоциями, способности к контролю экспрессии и другим компонентам эмоционального интеллекта (помимо указанных) подтверждает гипотезу о наличии общей тенденции к социальной адаптации для всех студентов-медиков. Она связана с характерным распределением внутриличностных ресурсов: низким уровнем развития способности к управлению собственными эмоциями и высоким – способности к контролю экспрессии и проявляется у девушек и трёх исследуемых групп в целом.

В ходе анализа 10 структур эмоционального интеллекта с применением U-критерия Манна-Уитни для объединённой выборки было выявлено, что у студентов мужского пола всех 3 групп составляющие внутриличностного эмоционального интеллекта, а также компоненты эмоционального интеллекта, в структуру которых они входят, развиты на достоверно более высоком уровне. Это способность к пониманию собственных эмоций (z=3,6, p<0,001, r=0,15, эффект малый), способность к управлению собственными эмоциями

(z=4,6, p<0,001, r=0,19, эффект малый), способность к контролю экспрессии (z=6,5, p<0,001, r=0,27, эффект средний), внутриличностный эмоциональный интеллект (z=5,9, p<0,001, r=0,24, эффект средний), общая способность к управлению эмоциями (z=5,6, p<0,001, r=0,23, эффект средний), общий эмоциональный интеллект (z=3,9, p<0,001, r=0,16, эффект малый). После поправки Бонферрони для множественных сравнений значимые различия сохранились (k=10, p<0,001).

Различные показатели внутриличностного эмоционального интеллекта для юношей и девушек могут быть обусловлены отсутствием у представителей мужского пола стремления провести сравнительно глубокий самоанализ, дать наиболее объективную оценку своим способностям, а также отсутствием у девушек уверенности в собственных навыках и склонностью к отражению объективной действительности, а не желаемых параметров эмоционального интеллекта. Кроме того, так как у юношей значимо выше развита общая способность к управлению, а не пониманию эмоций (больший вклад вносят способности к управлению собственными эмоциями и к контролю экспрессии, а не к пониманию собственных эмоций), актуальным остаётся вывод о том, что высокий уровень развития у лиц мужского пола способности к управлению эмоциями и выделение её при самостоятельном прохождении опросника может быть следствием становления личности в рамках формирующих гендерные стереотипы установок, обязывающих юношей контролировать себя в любых ситуациях.

Отсутствие статистически достоверных различий по значениям межличностного эмоционального интеллекта и его компонентов указывает на относительную однородность выборки, в которой у респондентов женского и мужского пола равномерно развиты социально-ориентированные способности.

Выводы. Достаточно высокие показатели межличностного эмоционального интеллекта и его составляющих, их стабильность у студентов первого и второго курсов подтверждают предположение, что профессию, связанную с осуществлением постоянных межличностных взаимодействий с разными людьми, с оказанием им помощи, выбирают те, кто обладает навыками, делающими такое общение наиболее комфортным.

Кроме того, сохраняющееся в трёх группах выборки без значимых различий, характерное для отдельных подгрупп каждой из них, распределение значений, демонстрирующее недостаточно развитую способность к управлению эмоциями и избыточную – к их контролю, указывает на существование у студентов тенденции к социальной адаптации путём контроля экспрессии вплоть до подавления всех эмоций, независимо от того, умеют ли они этими состояниями управлять. Причиной становления такого механизма может быть как специфика современного довузовского образования, так и взросление в сложном и быстро претерпевающем изменения социокультурном контексте. Возможно, у студентов существует убеждение о недопустимости эгоистических проявлений и повышенное внимание к интересам окружающих – контроль собственных эмоциональных проявлений в пользу ситуативного комфорта другого. Также, учитывая внешние условия, связанные с началом обучения в медицинском вузе (погружение в новую среду, переход к новой системе освоения образовательной программы), можно предположить влияние стресса, которое проявляется в формировании гипертрофированной способности к контролю экспрессии, направленной на негативные эмоции.

Предполагаем, что внутриличностный эмоциональный интеллект в данном случае следует рассматривать как целостный аспект общего эмоционального интеллекта. В этой парадигме перераспределение внутриличностных ресурсов представляется нам проявлением влияния внешних факторов, которые обуславливают одновременное повышение уровня развития способности к контролю экспрессии и снижение уровня развития способности к управлению собственными эмоциями.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта обучающихся в медицинском вузе студентов обусловлено мотивацией к личностному развитию и формированию профессиональной рефлексии.

Результаты, полученные в ходе исследования, были учтены при разработке и корректировке рабочих программ дисциплин психологической направленности для студентов медицинских вузов и при создании учебных пособий. В перспективе – проведение диагностики ЭИ у выпускников и ординаторов Ивановского медицинского университета с целью оценить динамику развития эмоционального интеллекта будущих врачей.

Список источников

Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие. Новополоцк: Полоцкий государственный университет, 2020. 356 с.

Белобородов А.М. Исследование эмоционального интеллекта у студентов. Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2015. 105 с.

Вахрушева Л.Н. Выраженность структурных и качественных характеристик эмоционального интеллекта на этапе юности и ранней взрослости. Автореф. дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07: Москва, Российский государственный гуманитарный университет, 2011. 21 с.

Ветлужская М.В., Абрамова А.А., Сердакова К.Г., Шурупова Р.В. Особенности эмоционального интеллекта и эм-

патических способностей у студентов медицинского вуза // ИТС. 2019. № 3 (96). С. 402-422.

Волынкина А.А. Психологические особенности эмоционального интеллекта современного юношества // Вестник науки. 2025. №7 (88). С. 284-299.

Корнилова Т.В., Новотоцкая-Власова Е.В. Соотношение уровней нравственного самосознания личности, эмоционального интеллекта и принятия неопределенности // Вопросы психологии. 2009. № 6. С. 60-70.

Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте (под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова) // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. Москва: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.

Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные (под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова) // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. Москва: Институт психологии РАН, 2009. С. 264-278.

Матвеева Л.Г. Опыт разработки методики диагностики эмоционального интеллекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4, № 4. С. 149-160.

Неволина В.В. Исследование структурных компонентов эмоционального интеллекта студенов медицинского вуза // Дискуссия. 2015. № 5 (57). С. 139-143.

Плешакова Д.Р. Исследование эмоционального интеллекта студентов-медиков // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 5-1. URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15312 (Дата обращения: 11.11.2025).

Bar-On R. EQ-I Bar-On emotional quotient in ventory: a measure of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health Systems. 1997. 132 p.

Benson G., Ploeg J., Brown B. A cross-sectional study of emotional intelligence in baccalaureate nursing students // Nurse Educ Today. 2010. P. 49-53.

Hajibabaee et al. The relationship between empathy and emotional intelligence among Iranian nursing students // International Journal of Medical Education. 2018. P. 239-243.

Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence // Emotion. 2001. P. 232–242.

References

Andreeva I.N. Emotional intelligence and emotional creativity: specifics and interaction. Novopolotsk: Polotsk State University, 2020. 356 p. (In Russ).

Beloborodov A.M. Research of emotional intelligence among students. Yekaterinburg: Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, 2015. 105 p. (In Russ).

Vakhrusheva L.N. The severity of structural and qualitative characteristics of emotional intelligence at the stage of adolescence and early adulthood. Autoreferat PhD thesis (Psychology): 19.00.07: Moscow, Russian State University for the Humanities, 2011. 21 p. (In Russ).

Vetluzhskaya M.V., Abramova A.A., Serdakova K.G., Shurupova R.V. Features of emotional intelligence and empathic abilities in medical university students. *ITS = ITS*. 2019. No. 3 (96). Pp. 402-422. (In Russ).

Volinkina A. A. Psychological features of emotional intelligence of modern youth. *Vestnik nauki = Bulletin of Science*. 2025. No. 7 (88). Pp. 284-299. (In Russ).

Kornilova T.V., Novototskaya-Vlasova E.V. Correlation of levels of moral self-awareness of personality, emotional intelligence and acceptance of uncertainty. *Voprosy psihologii = Questions of psychology*. 2009. No. 6. Pp. 60-70. (In Russ).

Lyusin D.V. Modern concepts of emotional intelligence (edited by D.V. Lyusin, D.V. Ushakov). In: Social intelligence: Theory, measurement, research. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2004. 176 p. (In Russ).

Lyusin D.V. Questionnaire on EmIn's emotional intelligence: new psychometric data (edited by D.V. Lyusin, D.V. Ushakov). In: Social and emotional intelligence: from processes to measurements. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2009. Pp. 264-278. (In Russ).

Matveeva L.G. Experience in developing methods for diagnosing emotional intelligence. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2007. Vol. 4, No. 4. Pp. 149-160. (In Russ).

Nevolina V.V. Research of structural components of emotional intelligence of medical university students. *Diskussiya = Discussion.* 2015. No. 5 (57). Pp. 139-143. (In Russ).

Pleshakova D.R. Research of emotional intelligence of medical students. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik = International Student Scientific Bulletin*. 2016. No. 5-1. URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15312 (Date of application: 11.11.2025). (In Russ).

Bar-On R. EQ-I Bar-On emotional quotient in ventory: a measure of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health Systems. 1997. 132 p. (In Eng).

Benson G., Ploeg J., Brown B. A cross-sectional study of emotional intelligence in baccalaureate nursing students. *Nurse Educ Today.* 2010. Pp. 49-53. (In Eng).

Hajibabaee et al. The relationship between empathy and emotional intelligence among Iranian nursing students. *International Journal of Medical Education.* 2018. Pp. 239-243. (In Eng).

Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion.* 2001. Pp. 232–242. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 11.11.2025; одобрена после рецензирования 11.12.2025; принята к публикации 27.02.2026.
The article was submitted 11.11.2025; approved after reviewing 11.12.2025; accepted for publication 27.02.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 69–74.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 69–74.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 159.99: 316.6:004
ББК 88.4: 74.480.27:67.401.121
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.11

Информационно-психологическое противоборство как фактор развития внутриличностных конфликтов у членов добровольческих студенческих сообществ

Ирина Сергеевна Хаванова[1], Елена Александровна Дрягалова[2], Ирина Вячеславовна Волкова[3]
[1,2,3] Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, Нижний Новгород, Россия
[1] psyhologiriha1981@rambler.ru
[2] science-dea@mail.ru
[3] irina.deil@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию механизмов трансформации внешнего информационного воздействия во внутриличностные конфликты у студентов-добровольцев. Актуальность работы обусловлена повышенной уязвимостью данной социальной группы в условиях современного информационного противоборства, где их альтруистическая направленность становится мишенью для целенаправленных манипулятивных атак. Методологическую основу составил комплексный теоретический анализ, включающий системный и сравнительно-сопоставительный методы, контент-анализ научных публикаций и теоретическое моделирование. В результате исследования разработана концепция информационно-психологического противоборства как интрапсихического процесса, выявлен поэтапный механизм формирования внутриличностного конфликта и определены ключевые формы его проявления – ценностный раскол, ролевая дезинтеграция и мотивационный распад. Полученные результаты создают теоретическую основу для разработки практических мер профилактики и психологического сопровождения студенческих добровольческих сообществ.

Ключевые слова: информационно-психологическое противоборство, студенты-добровольцы, внутриличностный конфликт, когнитивный диссонанс, психологическая устойчивость, медиаграмотность.

Для цитирования: Хаванова И.С., Дрягалова Е.А., Волкова И.В. Информационно-психологическое противоборство как фактор развития внутриличностных конфликтов у членов добровольческих студенческих сообществ // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 69–74. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.11

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

Informational and psychological confrontation as a factor in the development of intrapersonal conflicts among members of volunteer student communities

Irina S. Khavanova[1], Elena A. Dryagalova[2], Irina V. Volkova[3]
[1,2,3] Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, Nizhny Novgorod, Russia
[1] psyhologiriha1981@rambler.ru
[2] science-dea@mail.ru
[3] irina.deil@yandex.ru

Abstract. The article investigates the mechanisms of transforming external information influence into intrapersonal conflicts among student volunteers. The relevance of the study is determined by the increased vulnerability of this social group in the context of modern information confrontation, where their altruistic orientation becomes a target for deliberate manipulative attacks. The methodological basis consisted of a comprehensive theoretical analysis, including systemic and comparative methods, content analysis of scientific publications, and theoretical modeling. As a result of the study, a concept of information-psychological confrontation as an intrapsychic process has been developed, the stage-by-stage mechanism of intrapersonal conflict formation has been identified, and its key manifestations have been determined – value fragmentation, role disintegration, and motivational breakdown. The obtained results provide a theoretical basis for developing practical measures for prevention and psychological support of student volunteer communities.

© Хаванова И.С., Дрягалова Е.А., Волкова И.В., 2026

Keywords: information-psychological confrontation, student volunteers, intrapersonal conflicts, cognitive dissonance, psychological resilience, media literacy.

For citation: Khavanova I.S., Dryagalova E.A., Volkova I.V. Informational and psychological confrontation as a factor in the development of intrapersonal conflicts among members of volunteer student communities. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 2. Pp. 69–74. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.11

Актуальность. Современная реальность характеризуется тем, что информация стала ключевым фактором формирования общественного и индивидуального сознания. Цифровые технологии коренным образом изменили не только способы коммуникации, но и природу психологического воздействия, превратив информационное пространство в поле противостояния [Медведева, 2019]. В этих условиях особую уязвимость демонстрируют представители студенческих добровольческих сообществ. Их активная гражданская позиция, эмпатия и стремление к социальным преобразованиям, с одной стороны, делают их движущей силой позитивных изменений, а с другой – превращают в потенциальную мишень для целенаправленных манипулятивных атак [Ершова, Разина, 2023; Идиатуллина, Балжи, 2019].

Ежедневно работая в сложных социальных условиях, добровольцы сталкиваются с интенсивным потоком противоречивой информации. Это воздействие не ограничивается поверхностным влиянием; оно затрагивает глубинные структуры личности, включая ценностные ориентации и смысловые установки [Беспалова, 2011; Мартынова, 2023]. В рамках настоящего исследования внешнее информационное воздействие понимается как комплекс целенаправленных манипулятивных технологий, дезинформации и эмоционально заряженного контента, исходящих извне. Его цель – дестабилизировать личность путем внедрения смыслов, конфликтующих с её системой ценностей и реальным опытом. Основными каналами такого воздействия выступают:

– социальные сети и мессенджеры (координированные атаки, вирусный манипулятивный контент);

– новостные агрегаторы и интернет-СМИ (избирательное освещение событий, формирующее искаженную картину реальности);

– тематические форумы и сообщества (навязывание деструктивных нарративов, дискредитирующих альтруистические мотивы);

– видеохостинги и блоги (эмоционально заряженный контент, подавляющий критическое мышление) [Камнева, 2016; Медведева, 2019].

Традиционный подход к информационно-психологическому противоборству (далее – ИПП) как к исключительно внешнему воздействию не отражает всей сложности современных процессов. Данное исследование предлагает принципиально иную перспективу, рассматривая ИПП как интрапсихический процесс. Это динамическая работа психики по оценке, фильтрации и разрешению конфликта между внешними деструктивными сигналами и внутренней системой ценностей, убеждений и личного опыта индивида. Таким образом, глобальные информационные войны получают субъективное преломление, порождая дезадаптирующие внутриличностные конфликты.

Анализ существующих научных работ показывает, что феномен ИПП преимущественно изучается в социально-политическом и военном контекстах [Зайцев, 2021; Козьминых, 2023], в то время как его психологические механизмы и последствия на индивидуальном уровне остаются недостаточно раскрытыми. Особенно выражен данный пробел в сфере студенческого добровольчества, где проблема информационного воздействия освещается фрагментарно, а ключевые механизмы трансформации внешних угроз во внутренние конфликты не получают должного исследовательского внимания [Зотова, Зотов, 2015; Ершова, Разина, 2023; Идиатуллина, Балжи, 2019; Маленова, Потапова, 2022].

Следовательно, *научная новизна* данной работы заключается в смещении фокуса с внешней угрозы на внутренний психологический процесс. Такой подход позволяет выявить, каким образом внешние информационные атаки интериоризируются, порождая внутриличностные конфликты, и определить личностные ресурсы, способствующие сохранению психологического благополучия [Ершова, Разина, 2023; Маленова, Потапова, 2022].

Практическая значимость исследования выходит за рамки академического интереса. Его результаты могут лечь в основу разработки эффективных методов психологической поддержки, профилактики и коррекции для добровольцев, находящихся на передовой информационного противоборства. В конечном счете работа направлена на защиту.

Методы и организация исследования. Настоящее исследование базировалось на комплексном методологическом подходе, интегрирующем различные стратегии теоретического анализа для всестороннего изучения феномена ИПП и его влияния на студентов-добровольцев [Загвязинский, Атаханов, 2005]. Основу исследования составил системный теоретический анализ, дополненный сравнительно – сопоставительным методом, что позволило проследить эволюцию научных взглядов от классических работ Э. Эриксона [Эриксон, 2018], К. Роджерса [Роджерс, 2019] и Ж. Пиаже [Пиаже, 2020] до современных исследований С.А. Безгодо-

вой, Н.И. Белоцерковец, М.Д. Мартыновой, А.В. Микляевой, И.В. Чупахи, А.С. Хайтович [Безгодова, Микляева 2023; Мартынова, 2023, Чупаха, Белоцерковец, Хайтович 2023], а также сопоставить различные теоретические подходы к затронутой проблеме. Особое внимание уделялось контент-анализу научных публикаций в ведущих российских и международных изданиях. Также в рамках исследования проведен теоретический анализ нормативно-правовой базы Российской Федерации, регламентирующей сферы информационной безопасности и добровольческой деятельности (Конституция РФ; ФЗ №135-ФЗ; Концепция развития добровольчества). Использование метода теоретического моделирования обеспечило разработку концептуальной схемы влияния ИПП, выявление механизмов возникновения внутриличностных конфликтов и определение факторов психологической устойчивости студентов-добровольцев.

Исследование проводилось в три взаимосвязанных этапа. На подготовительном этапе осуществлялась формулировка проблемы и цели исследования, разработка программы теоретического анализа и составление аннотированной библиографии. Основной исследовательский этап включал систематический анализ научной литературы, классификацию теоретических подходов, выявление ключевых концепций и построение теоретической модели. На заключительном этапе проводилась интеграция полученных данных, формулировка теоретических выводов и разработка практических рекомендаций. Для обеспечения достоверности результатов применялись перекрестная проверка данных из различных источников, экспертный анализ интерпретаций и соблюдение принципа дополнительности при работе с разнородными материалами.

Особенностью методологии стало органичное сочетание хронологического и проблемного подходов, качественного и количественного анализа текстов, фундаментальных и прикладных аспектов исследования. Такой комплексный подход позволил достичь высокой степени обоснованности выводов, обеспечив теоретическую значимость проведенного исследования и создав прочную основу для дальнейших эмпирических изысканий в данной области. Интеграция различных методов теоретического анализа способствовала формированию целостного понимания изучаемого феномена и его специфических проявлений в контексте студенческого добровольчества.

Таким образом, применение метода теоретического анализа обеспечило надёжную доказательную базу, позволившую сформулировать объективные и обоснованные выводы, подтверждающие научную значимость выполненного исследования.

Анализ результатов исследования. Проведенное исследование позволило выявить сложный механизм трансформации внешнего информационного воздействия во внутриличностный конфликт у студентов-добровольцев. Как показал анализ, данный процесс носит поэтапный характер, начинаясь с воздействия манипулятивных технологий, дезинформации и эмоционально насыщенного контента, что приводит к формированию устойчивых когнитивно-аффективных структур. Результатом этого воздействия становится возникновение специфического конфликта между усвоенными информационными паттернами и системой ценностей личности. Как отмечает Е.В. Беспалова, современные технологии воздействия способны к деформации системы ценностных координат личности через внедрение конфликтующих смыслов, что подтверждается эмпирическими данными о трансформации ценностных иерархий у студентов [Беспалова, 2011, с. 26]. Дополнительную специфику процессу придает цифровая среда, которая, по наблюдениям М.Д. Мартыновой, создает дисбаланс между реальным и виртуальным ценностным миром, усиливающий экзистенциальную напряженность [Мартынова, 2023, с. 256]. Этот процесс особенно выражен у студентов-добровольцев, чья идентичность отличается пластичностью. Ключевым механизмом развития конфликта выступает когнитивный диссонанс по Л. Фестингеру [Фестингер, 1999]. Противоречие между альтруистическими установками добровольцев и деструктивными внешними смыслами вызывает столкновение противоречивых элементов сознания, провоцирующее психологический дискомфорт. Например, навязываемый стереотип о бессмысленности добровольчества вступает в конфликт с личным опытом помощи, что нарушает процессы ассимиляции и аккомодации [Пиаже, 2020].

Распад мотивационных структур проявляется через комплекс нейропсихологических изменений, что подтверждается рядом современных исследований. Н.Ю. Гурьянов и Т.В. Коротаева установили, что длительное воздействие информационных технологий вызывает «стойкие девиации регуляторных функций префронтальной коры, что снижает способность к целеполаганию и усиливает лабильность эмоциональных реакций» [Гурьянов, Коротаева, 2021, с. 114]. Дальнейшее развитие этих положений представлено в работе А.Г. Давыдовой и соавторов, которые с помощью транскраниальной магнитной стимуляции продемонстрировали специфические изменения активности префронтальной коры в ситуациях когнитивного конфликта [Давыдова и др., 2022, с. 651]. Совокупность этих исследований убедительно доказывает, что мотивационный распад имеет четкие нейрофизиологические маркеры, проявляющиеся, прежде всего, в изменении работы префронтальных отделов коры головного мозга.

Специфика студенческого добровольчества усиливает воздействие информационного поля в силу сочетания присущего этому возрасту идеализма и активного поиска идентичности [Давыдова и др., 2022, с. 651]. Публичный характер добровольческой деятельности неизбежно увеличивает экспозицию студентов к внешним манипулятивным воздействиям, при этом ролевая диффузия, характерная для этапа становления личности, затрудняет интеграцию искренних альтруистических установок с навязываемыми медиаобразами. Эта уязвимость усугубляется тем, что смысловая регуляция социальной активности студентов отличается повышенной чувствительностью к внешним влияниям в силу особой ценностной насыщенности их деятельности, что и объясняет глубину и экзистенциальный характер внутриличностных конфликтов, переживаемых данной группой под воздействием ИПП.

Таким образом, разработанная модель представляет собой каузальную цепь, раскрывающую трансформацию внешнего информационного воздействия во внутриличностный конфликт у студентов-добровольцев. Ее ядро образует триада взаимосвязанных элементов, начинающаяся с внешнего информационного воздействия, где манипулятивные технологии инициируют процесс. Далее разворачивается ИПП – динамический процесс внутренней переработки конфликтующих сигналов. В его основе лежит когнитивный диссонанс между реальным опытом добровольчества и навязанными деструктивными шаблонами, сопровождающийся нарушением механизмов ассимиляции и аккомодации, что блокирует интеграцию новых смыслов в существующие когнитивные схемы.

Незавершенное противоборство кристаллизуется в устойчивый внутриличностный конфликт, принимающий три формы: ценностный раскол (противоречие между альтруистическими установками и внедренными деструктивными смыслами), ролевую дезинтеграцию (диссонанс между самоидентификацией «помощника» и навязанными медиаобразами) и мотивационный распад.

Теоретическая интеграция модели реализована через синтез ключевых дисциплин: концепция когнитивного диссонанса (Л. Фестингер) объясняет механизм запуска конфликта [Фестингер, 1999], теория информационного противоборства раскрывает технологии дестабилизации [Караяни, Зинченко, 2007], психология развития (Э. Эриксон) обосновывает уязвимость идентичности студентов [Эриксон, 2018], а нейропсихология демонстрирует биологические корреляты борьбы мотивов [Гурьянов, Коротаева, 2021; Давыдова и др., 2022].

С учетом изложенного, проведенное исследование позволило систематизировать факторы устойчивости к ИПП в иерархию по уровню воздействия и значимости. Индивидуальный уровень включает первичные когнитивные барьеры: критическое мышление (способность деконструировать манипулятивные нарративы) и медиаграмотность (верификация источников), снижающие риск конфликтов. Вторичную линию защиты формируют эмоциональный интеллект (саморегуляция аффективных реакций) и ценностная ясность (устойчивость альтруистических установок). Групповой уровень представлен социальной поддержкой внутри сообщества и организационной культурой, обеспечивающими коллективную резилентность [Гончарова, Липатова, Напреенко, 2024].

Выводы. В рамках исследования была разработана и теоретически обоснована концепция ИПП в качестве внутриличностного процесса. Классический подход, трактующий ИПП исключительно как внешнюю манипуляцию, оказался недостаточным для объяснения глубины его воздействия. В результате был выявлен и описан механизм трансформации внешнего информационного воздействия в устойчивый внутриличностный конфликт, проходящий три ключевых этапа: инициация через манипулятивные технологии, внутренняя переработка конфликтующих сигналов и, наконец, кристаллизация конфликта в формах ценностного раскола, ролевой дезинтеграции и мотивационного распада. Особую уязвимость к данному механизму демонстрируют студенты-добровольцы, чья пластичная идентичность и альтруистическая направленность становятся мишенью для деструктивных смыслов. Ядром процесса развития внутриличностного конфликта выступает когнитивный диссонанс между личным опытом добровольца и навязанными медиаобразами. В качестве ответа на эту угрозу исследованием систематизирована иерархия факторов психологической устойчивости, включающая критическое мышление и медиаграмотность на индивидуальном уровне, а также социальную поддержку и сплоченность добровольческого сообщества – на групповом. Таким образом, полученные результаты создают теоретический фундамент для разработки конкретных мер профилактики и психологического сопровождения, направленных на формирование «психологического иммунитета» у социально активной молодежи в условиях современной информационной реальности.

Список источников

Безгодова С. А., Микляева А. В. Цифровые трансформации психологии человека. Санкт-Петербург: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2023. 176 с.

Беспалова Е.В. Информационно-психологическое воздействие на формирование ценностных ориентаций лично-

сти // Педагогические и информационные технологии в образовании. 2011. № 10. С. 24-30.

Воронин А. Ю. Ценностные ориентации студенческой молодежи как фактор психологической безопасности в условиях информационной среды // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Том 15, № 4 (53). С. 522-535.

Гончарова О. В., Липатова А. В., Напреенко Г. В. Социальные взаимодействия в контексте цифровой социализации молодежи: монография. Книга 4. Казань: Издательство Казанского университета, 2024. 203 с.

Гурьянов Н. Ю., Коротаева Т. В. Девиации когнитивных способностей человека под воздействием информационных технологий // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2021. № 1. С. 111-118.

Давыдова А. Г., Шеронова Ю. П., Косоногов В. В., Шестакова А. Н., Ключарев В. А. Использование транскраниальной магнитной стимуляции в исследованиях когнитивного диссонанса при принятии решений // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 2022. №5. С. 651-665.

Ершова Р. В., Разина А. В. Взаимосвязь степени увлеченности Интернетом и психологического благополучия личности среди студентов-психологов // Приверженность вопросам психического здоровья: материалы IV Международной научно-практической конференции, Москва, 05–07 октября 2023 года. Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2023. С. 358-362.

Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов. Москва: Издательство «Академия», 2005. 208 с.

Зайцев А. В. Особенности информационно-психологического противоборства в современных условиях // Аналитические технологии в социальной сфере: теория и практика: Сборник статей участников IX студенческой конференции «Социально-аналитические технологии в современном российском обществе», Москва, 16 декабря 2020 года. Выпуск 9. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Эдитус», 2021. С. 61-68.

Зотова О. М., Зотов В. В. Информационные перегрузки как фактор стресса студентов вузов // Человек и его здоровье. 2015. № 4. С. 108-115.

Идиатуллина Л. Е., Балжи П. О. Влияние Интернета и социальных сетей на психологическое здоровье современных студентов // Проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров: опыт и перспективы: Сборник научных трудов молодых ученых, посвященный Дню российской науки, Челябинск, 08 февраля 2019 года. Выпуск 16. Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2019. С. 80-84.

Камнева Е. В. Информационно-психологическое воздействие средств массовой коммуникации на психическое состояние (на примере студенческой выборки) // Вопросы кибербезопасности. 2016. № 5 (18). С. 51–54.

Караяни А. Г., Зинченко Ю. П. Информационно-психологическое противоборство в войне: история, методология, практика: учебник для курсантов и студентов вузов. Москва: «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (Факультет психологии), 2007. 230 с.

Козьминых С. И. Информационно-психологическое противоборство // Информационная безопасность: вчера, сегодня, завтра: Сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 12 апреля 2023 года. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2023. С. 33-38.

Ксенофонтов В. А., Нижнева-Ксенофонтова Н. Л. Информационно-психологическое противоборство: методологические аспекты // Идеи. Поиски. Решения: Материалы XVII Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов, Минск, 20 октября 2023 года. Минск: Белорусский государственный университет, 2023. С. 274-289.

Мартынова М. Д. Влияние цифровой реальности на состояние ценностного мира студенческой молодежи // ЦИТИСЭ. 2023. № 3(37). С. 251-260.

Маленова А. Ю., Потапова Ю. В. Субъективное благополучие студентов в контексте сетевой коммуникации // Проблемы психологического благополучия: Материалы Международной заочной научной конференции, Екатеринбург-Фергана, 01 апреля 2022 года. Екатеринбург; Фергана: Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 118-124.

Медведева А. А. «Им нужен ваш мозг»: как влияют на человечество информационные войны // Аргументы и Факты на Оби. 2019. № 33 (14 августа).

Пиаже Ж.В. О механизмах «Ассимиляции» и «Аккомодации» // Психологическая наука и образование. 1998. Т. 3, № 1.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Санкт-Петербург: Питер, 2020. 318 с.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Прогресс, 2019. 480 с.

Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. Санкт-Петербург: Ювента, 1999. 318 с.

Чупаха И. В., Белоцерковец Н. И., Хайтович А. С. Роль информационной среды как фактора психологического воздействия на личность // Педагогика, психология, филология: социокультурные взгляды: Материалы XXIV Всероссийской научно-практической конференции, Астрахань, 13 октября 2023 года. Астрахань: Перо-Экспресс, 2023. С. 90-93.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Флинта, 2018. 342 с.

References

Bezgodova S. A., Miklyaeva A.V. Digital transformations of human psychology. Saint Petersburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 2023. 176 p. (In Russ).

Bespalova E.V. Informational and psychological impact on the formation of personal value orientations. *Pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v obrazovanii = Pedagogical and information technologies in education*. 2011. No. 10. Pp.

24-30. (In Russ).
Voronin A. Y. Value orientations of student youth as a factor of psychological safety in the information environment. *Pedagogicheskij IMIDZh = Pedagogical IMAGE*. 2021. Volume 15, No. 4 (53). Pp. 522-535. (In Russ).
Goncharova O. V., Lipatova A.V., Napreenko G. V. Social interactions in the context of digital socialization of youth: monograph. Book 4. Kazan: Kazan University Press, 2024. 203 p. (In Russ).
Guryanov N. Yu., Korotaeva T. V. Deviations of human cognitive abilities under the influence of information technologies. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki = Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Philosophical sciences*. 2021. No. 1. Pp. 111-118. (In Russ).
Davydova A. G., Sheronova Yu. P., Kosonogov V. V., Shestakova A. N., Klyucharev V. A. The use of transcranial magnetic stimulation in research of cognitive dissonance in decision-making. *Zhurnal vysshej nervnoj deyatel'nosti im. I. P. Pavlova = Journal of Higher Nervous Activity named after I. P. Pavlov* . 2022. No. 5. Pp. 651-665. (In Russ).
Yershova R. V., Razina A.V. The relationship between the degree of Internet addiction and psychological well-being among psychology students. In: Commitment to mental health issues: proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference, Moscow, 05-07 October 2023. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), 2023. Pp. 358-362. (In Russ).
Zagvyazinsky V. I., Atakhanov R. A. Methodology and methods of psychological and pedagogical research: a textbook for students. Moscow: Akademiya Publishing House, 2005. 208 p. (In Russ).
Zaitsev A.V. Features of information and psychological warfare in modern conditions. In: Analytical technologies in the social sphere: theory and practice: Collection of articles by participants of the IX Student conference "Socio-analytical technologies in modern Russian society", Moscow, December 16, 2020. Issue 9. Moscow: Editus Limited Liability Company, 2021. Pp. 61-68. (In Russ).
Zotova O. M., Zotov V. V. Information overload as a stress factor for university students. *Chelovek i ego zdorov'e = Man and his health*. 2015. No. 4. Pp. 108-115. (In Russ).
Idiatullina L. E., Balzhi P. O. The influence of the Internet and social networks on the psychological health of modern students. In: Problems of training scientific and scientific-pedagogical personnel: experience and prospects: Collection of scientific papers of young scientists dedicated to the Day of Russian Science, Chelyabinsk, February 08, 2019. Issue 16. Chelyabinsk: Ural State University of Physical Culture, 2019. Pp. 80-84. (In Russ).
Kamneva E. V. Information and psychological impact of mass communication media on mental state (using the example of a student sample). *Voprosy kiberbezopasnosti = Cybersecurity issues*. 2016. No. 5 (18). Pp. 51-54. (In Russ).
Karayani A. G., Zinchenko Yu. P. Information and psychological warfare in war: history, methodology, practice: textbook for cadets and university students. Moscow: Lomonosov Moscow State University (Faculty of Psychology), 2007. 230 p. (In Russ).
Kozminykh S. I. Information and psychological warfare. In: Information security: yesterday, today, tomorrow: Collection of articles based on the materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference, Moscow, April 12, 2023. Moscow: Russian State University for the Humanities, 2023. Pp. 33-38. (In Russ).
Ksenofontov V. A., Nizhneva-Ksenofontova N. L. Information and psychological warfare: methodological aspects. In: Ideas. The search. Solutions: Proceedings of the XVII International Scientific and Practical Conference of Teachers, graduate students, undergraduates, students, Minsk, October 20, 2023. Minsk: Belarusian State University, 2023. Pp. 274-289. (In Russ).
Martynova M. D. The influence of digital reality on the state of the value world of student youth. *CITISE = CITISE*. 2023. № 3(37). Pp. 251-260. (In Russ).
Malenova A. Yu., Potapova Yu. V. Subjective well-being of students in the context of network communication. In: Problems of psychological well-being: Proceedings of the International Correspondence Scientific Conference, Yekaterinburg-Fergana, April 01, 2022. Yekaterinburg; Ferghana: Ural State Pedagogical University, 2022. Pp. 118-124. (In Russ).
Medvedeva A. A. "They need your brain": how information wars affect humanity. In: Argumenty i Fakty na Obi. 2019. № 33 (August 14). (In Russ).
Piaget J.V. On the mechanisms of "Assimilation" and "Accommodation". *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 1998. Vol. 3, No. 1. (In Russ).
Piaget J. The child's speech and thinking. St. Petersburg: Peter, 2020. 318 p. (In Russ).
Rogers K. A look at psychotherapy. The formation of man. Moscow: Progress, 2019. 480 p. (In Russ).
Festinger L. Theory of cognitive dissonance. Saint Petersburg: Juventus, 1999. 318 p. (In Russ).
Chupakha I. V., Belotserkovets N. I., Khaitovich A. S. The role of the information environment as a factor of psychological impact on personality. In: Pedagogy, psychology, philology: sociocultural views: Proceedings of the XXIV All-Russian Scientific and Practical Conference, Astrakhan, October 13, 2023. Astrakhan: Pero-Express, 2023. Pp. 90-93. (In Russ).
Erickson E. Identity: youth and crisis. Moscow: Flinta, 2018. 342 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 12.11.2025; одобрена после рецензирования 11.12.2025; принята к публикации 27.02.2026.
The article was submitted 12.11.2025; approved after reviewing 11.12.2025; accepted for publication 27.02.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 75–82.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 75–82.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 159.9.072.432
ББК 88.33
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.12

Индивидуально-психологические особенности общения студентов как предикторы ненормативного речевого поведения

Юлия Геннадьевна Мутилина[1], Ирина Валерьяновна Черемисова[2]
[1] Волгоградский государственный университет, Волгоград, Россия
[2] Академия права и управления ФСИН России, Рязань, Россия
[1] y.mutilina@gmail.com, ORCID ID: 0009-0006-8539-8880
[2] irinarusa@inbox.ru, ORCID ID: 0000-0002-1085-3715

Аннотация. Статья посвящена исследованию психологических особенностей студентов, склонных к употреблению ненормативной лексики, а также анализу условий для улучшения их речевого поведения. Результаты исследования выстроены на основе данных авторской анкеты, теста смысложизненных ориентаций (Д. Крамбо, Л. Махолик в модификации Д.А. Леонтьева) и методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) при помощи корреляционного анализа Пирсона. По результатам исследования выявлены некоторые индивидуально-психологические особенности личности студента, отличающегося частым употреблением нецензурной лексики: предрасположенность к нарушению норм и правил общества, к противопоставлению своих норм и ценностей общественным; склонность к аддиктивному поведению, склонность к самоповреждающему поведению; предрасположенность к агрессивным поведенческим проявлениям; при определенных жизненных обстоятельствах вероятность делинквентного (преступного) поведения.

Ключевые слова: речевое поведение, ненормативное речевое поведение, смысложизненные ориентации, нецензурная лексика, отклоняющееся поведение.

Для цитирования: Мутилина Ю.Г., Черемисова И.В. Индивидуально-психологические особенности общения студентов как предикторы ненормативного речевого поведения // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 75–82. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.12

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

Individual psychological characteristics of students' communication as predictors of deviant speech behavior

Yulia G. Mutilina[1], Irina V. Cheremisova[2]
[1] Volgograd State University, Volgograd, Russia
[2]Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia
[1] y.mutilina@gmail.com, ORCID ID: 0009-0006-8539-8880
[2] irinarusa@inbox.ru, ORCID ID: 0000-0002-1085-3715

Abstract. The article is devoted to the study of the psychological characteristics of students prone to the use of obscene language, as well as to the analysis of conditions for improving their verbal behavior. The results of the study are based on the data of the author's questionnaire, the life-purpose orientation test (D. Crambo, L. Makholik as modified by D.A. Leontiev) and the method “Determining the tendency

© Мутилина Ю.Г., Черемисова И.В., 2026

to deviant behavior" (A.N. Orel) using Pearson correlation analysis. Based on the results of the study, certain individual psychological characteristics of the personality of a student distinguished by the frequent use of obscene language were identified: a predisposition to violating the norms and rules of society, to opposing their own norms and values to public ones; a tendency to addictive behavior, a tendency to self-harming behavior; a predisposition to aggressive behavioral manifestations; under certain life circumstances, the likelihood of delinquent (criminal) behavior.

Keywords: speech behavior, abnormal speech behavior, life-purpose orientations, obscene language, deviant behavior.

For citation: Mutilina Yu.G., Cheremisova I.V. Individual psychological characteristics of students' communication as predictors of deviant speech behavior. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 2. Pp. 75–82. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.12

Актуальность изучения психологических особенностей речевого поведения студентов вузов обусловлена множественными негативными явлениями, характеризующими современную коммуникативную и культурную ситуацию в нашей стране и отражающими различные аспекты коммуникативного и духовно-нравственного кризиса. В настоящее время все чаще наблюдается тенденция невнимания к духовной составляющей жизни, ее ценности, осмысленности, небрежного отношения к культуре личности и речевому поведению. Особенно это наблюдается в молодежной среде. В последние десятилетия как в России, так и ряде зарубежных стран все большее внимание уделяется разработке проблемы речевой культуры [Бодалев, 1982; Кон, 1989; Любимов, 2022; Салимова, 2021; Свенцицкий, 2000; Сороковых, 2024], где на первое место выдвигается речевая деятельность, языковое воспитание и коммуникативная компетенция индивида [Божович, 2008; Войтенко, 2011; Дерябина, 2019].

Распространение ненормативной (нецензурной) лексики как одного из проявлений девиантного речевого поведения в молодежной среде вызывает растущий интерес психологов [Дубровина, 2020; Клейберг, 2001]. Это явление рассматривается как важный компонент социальных тенденций, проявляющийся в формах речевой агрессии и нарушении социальных норм коммуникации [Пацыба, 2009].

Общение молодежи в последние десятилетия отличается от предыдущих поколений рядом особенностей. Благодаря развитию технологий современные молодые люди сегодня все чаще общаются в Интернет-пространстве (социальные сети, различные мессенджеры, форумы). Увеличение взаимодействия в виртуальном мире неизбежно порождает недопонимание между коммуникаторами, утрату способности к пониманию языка жестов, мимики и прогнозированию поведения партнера по общению с помощью этих средств. Анонимность и отсутствие шаблонности в интернете обусловливает некую свободу речевого поведения, которую молодой человек транслирует и в реальной жизни, отклоняя свое речевое поведение как в сторону дружелюбности, так и в сторону агрессии и конфликта [Дубровина, 2020]. Виртуальное общение раскрепощает, убирает шаблоны, отодвигает нормы. Этот факт указывает на ненормативность (девиантность) речевого поведения.

Одним из проявлений ненормативного речевого поведения является использование нецензурной лексики, то есть предельно экспрессивной, абсолютно недопустимой в публичном общественном употреблении в любой форме устной или письменной речи и в любой коммуникативной ситуации [Стернин, 2010]. Использование такой лексики указывает на несформированность эстетического отношения к своей речи.

Динамизм общения и противоречивость черт личности человека юношеского возраста влекут проблему нарушения норм и правил общества. В связи с этим, проблема ненормативного поведения (в том числе и речевого) становится особенно актуальной.

Целью нашего исследования было выявление индивидуально-психологических особенностей общения студентов вузов для определения возможности использования результатов исследования при разработке мероприятий, направленных на профилактику и преодоление ненормативного речевого поведения. Предполагается, что речевое поведение студентов зависит от индивидуально-психологических характеристик: отношения к использованию ненормативной (нецензурной) лексики, коммуникативного самоконтроля, склонности к отклоняющемуся поведению.

Методы и организация исследования. В исследовании приняли участие 69 студентов различных вузов г. Москвы и г. Волгограда в возрасте от 18 до 23 лет. Среди них 54 девушки (78%) и 15 юношей (22%).

Выборка формировалась случайным образом. Среди респондентов были студенты различных направлений подготовки и специальностей: психологии, биоинженерии и информатики, биотехнических систем и технологий, судебной экспертизы, рекламы и связи с общественностью, биологии, журналистики, лингвистики и др.

Для диагностики личностных качеств студентов, особенностей их речевого поведения, а также отношения к речевому поведению использовался следующий комплекс диагностических методик:

– Методика «Тест смысложизненных ориентаций личности» Д. Крамбо и Л. Махолика в модификации Д.А. Леонтьева.

– Методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП) А.Н. Орла.

– Авторская анкета.

Методика «Тест смысложизненных ориентаций личности» Д. Крамбо и Л. Махолика в модификации Д.А. Леонтьева использовалась с целью оценки ценностной структуры личности, ее жизненных целей, ответственности и самоконтроля (в том числе самоконтроля в речевом поведении). Интерпретация результатов производится по следующим шкалам: «Цель в жизни» (целеустремленность, наличие или отсутствие целей в будущем); «Процесс жизни» (удовлетворенность жизнью в настоящем); «Результат жизни» (удовлетворенность самореализацией, прожитой частью жизни); «Локус контроля – Я» (Я – хозяин жизни, представление о себе как о сильной и свободной личности); «Локус контроля – Жизнь» (управляемость жизнью, убежденность в способности контролировать свою жизнь).

Методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП) А.Н. Орла является стандартизированным тестом, измеряющим склонность к реализации некоторых форм отклоняющегося поведения: аддиктивному, делинквентному, самоповреждающему и саморазрушаемому, агрессии и насилию, склонность к преодолению норм и правил. Также данный опросник содержит шкалу волевого контроля эмоциональных реакций [Клейберг, 2001]. Данная шкала предназначена для измерения склонности испытуемого контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Эта шкала имеет обратный характер. Высокие показатели свидетельствует о слабости волевого контроля эмоциональной сферы, о нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Кроме того, это свидетельствует о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений. Более низкие показатели (ниже 50 Т-баллов) по данной шкале свидетельствуют о невыраженности этих тенденций, о жестком самоконтроле любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений. Эта методика использовалась в нашем исследовании для того, чтобы выявить взаимосвязь склонности к отклоняющемуся поведению и склонности к ненормативному речевому поведению.

Авторская анкета, состоящая из 11 вопросов, была разработана и апробирована в пилотажных исследованиях для оценки отношения молодых людей к нецензурной лексике; частоты и причин ее использования; выявления ситуаций, когда использование нецензурной лексики, по мнению испытуемых, совсем неприемлемо. Термин «нецензурная лексика» мы употребляем, опираясь на типологию нормативной и ненормативной лексики И.А. Стернина. Особенность ненормативной лексики, по словам автора, заключается в недопустимости употребления последней в публичных местах [Стернин, 2010]. Согласно типологии И.А. Стернина, нецензурная лексика является одним из трех разрядов (вместе со сниженной и бранной) ненормативной лексики.

Анализ результатов исследования. Результаты анализа ответов на вопросы анкеты представлены в таблице 1.

В вопросе №6 есть пункт «свой ответ», на который получены следующие высказывания: «Отношусь нормально, если употребление нецензурной лексики уместно в данном контексте»; «Нейтрально, каждый выбирает для себя наиболее комфортное выражение эмоций»; «Отношусь как к любому речевому обороту»; «Чувствую некомфортно, если нецензурной лексики много»; «Если взрослый человек употребляет, то неловко, а если ровесник, то никаких эмоций не вызывает»; «Отношение лояльно, если это к месту»; «Смотря в каком обществе, для красного словца можно, в компании друзей это приемлемо»; «Нейтрально, я не использую, а на других мне все равно»; «Мне вообще без разницы». Полученные данные по этому варианту ответа подтверждают статистику остальных ответов на этот вопрос: студенты относятся к нецензурной лексике как к норме общения.

В таблице 2 представлена зависимость частоты употребления нецензурной лексики студентами от гендерной принадлежности.

Таблица 1. Результаты анкетного опроса студентов
Table 1. Results of the student questionnaire survey

Вопрос анкеты	Вариант ответа	Количество	%
1. Используете ли Вы в своей речи нецензурную лексику (мат)?	Часто	18	26,1
	Редко	41	59,4
	Никогда	10	14,5
2. Если используете нецензурную лексику, то почему это происходит, по Вашему мнению?	Состояние эмоционального подъема либо переживания	36	52,2
	Неконтролируемая привычка	17	24,6
	Трудность в быстром подборе замены социально приемлемой альтернативой	16	23,2
3.Употребляет ли кто-то из членов Вашей семьи нецензурные слова (мат)?	Редко	31	44,9
	Время от времени	23	33,3
	Постоянно	4	5,8
	В моем присутствии никогда не слышал (а)	11	15,9
4. Где Вы чаще всего слышите нецензурную речь?	На улицах	11	15,9
	В местах учебы/работы	8	11,6
	В сети Интернет (социальных сетях)	20	29
	Везде	30	43,5
5. От кого Вы чаще всего слышите нецензурную речь?	От парней	53	77
	От девушек	16	23
6. Как Вы относитесь к употреблению нецензурных слов и выражений в Вашем присутствии?	Чувствую себя неловко	13	18,8
	Мне стыдно за человека, употребляющего бранные слова	9	13
	Отношусь нормально, обычная повседневная беседа	37	53,6
	Свой ответ	10	14,5
7. По Вашему мнению, когда употребление мата, ругательных слов совсем неприемлемо? (можно отметить несколько вариантов)	В присутствии людей старшего поколения	58	84,1
	В общении с противоположным полом	32	46,4
	В месте учебы/работы	58	84,1
	Неприемлемо нигде	50	72,5
	Допустимо везде в меру	64	92,8
8. Как Вы думаете, какова причина употребления людьми нецензурной речи? (можно отметить несколько вариантов)	Вредная неконтролируемая привычка	47	68,1
	Признак невежества	12	17,4
	Признак плохого воспитания	15	21,7
	Выражение какого-либо протеста	14	20,3
	Уже сложившаяся особенность русской речи	30	43,5
	Способ выражения эмоций	61	88,4
	Признак неуверенности в себе	10	14,5
9. Хотели бы Вы, чтобы Ваши дети употребляли в своей речи нецензурные слова и выражения?	Да	1	1,4
	Нет	43	62,3
	Мне все равно	25	36,2
10. По Вашему мнению, стоит ли обществу бороться с употреблением нецензурной лексики?	Крайне необходимо	8	11,6
	Это бесполезно	15	21,7
	Можно, но вряд ли что-то изменится	40	58
	Мне все равно	6	8,7
11. Как Вы думаете, зависит ли употребление нецензурной лексики от уровня духовного развития (т.е. стремления к высшим ценностям, внутренней красоте, нравственному самосовершенствованию)?	Да	33	47,8
	Нет	36	52,2

Таблица 2. Частота употребления нецензурной лексики студентами (%)
Table 2. Frequency of use of obscene language by students (%)

		Часто	Редко	Никогда
Пол	Женский	24,10	59,30	16,70
	Мужской	33,30	60,00	6,70
	Вся выборка	26,10	59,40	14,50

Из данных таблицы 2 следует, что и девушки, и юноши оценили у себя частоту использования нецензурной лексики примерно одинаково (60%), ответив, что в их речи нецензурная лексика встречается редко. Но примечательно, что вариант «часто» юноши выбрали больше, чем девушки, а «никогда» ответило большее количество девушек.

По этим данным можно сделать вывод, что и юноши, и девушки одинаково редко используют нецензурную лексику. Следует уточнить, что среди всех респондентов только 14,5% вообще не используют нецензурную лексику, а значит больший процент студентов все-таки ее использует в своей речи.

Анализ результатов опроса (данные таблицы 1) позволяет сделать следующие выводы:

– в своей семье респонденты слышат нецензурные слова и выражения достаточно редко. С помощью этого вопроса анкеты мы хотели проследить отношение к речевому поведению в ближайшем окружении испытуемого;

– нецензурную лексику, согласно мнению большинства опрошенных студентов, можно услышать везде. Но реже всего они слышат ее в местах трудовой или учебной деятельности;

– чаще всего респонденты слышат нецензурную лексику от парней (77% всех испытуемых);

– к использованию нецензурной лексики в своем окружении, в неформальной обстановке молодые люди относятся как к норме, для многих такое общение вполне привычно;

– подавляющее большинство студентов считает, что употребление нецензурной лексики неприемлемо в присутствии лиц старшего поколения (84,1%), а также в местах учебы (84,1%), половина респондентов считает допустимым использование нецензурной лексики с противоположным полом;

– большинство студентов не хотели бы, чтобы их дети употребляли в своей речи нецензурную лексику;

– больший процент (88,4%) студентов рассматривают употребление нецензурных слов и выражений как способ проявления эмоций. Неконтролируемой привычкой использование нецензурной лексики считают также большая часть испытуемых (68%).

На вопрос «Надо ли обществу (государству) бороться с использованием нецензурной лексики?» абсолютное большинство ответило, что это бесполезно, все равно ничего не изменится, так считает 80% всех респондентов. Нецензурная лексика настолько прочно закрепилась в речевом поведении людей, превратившись в обыденную и привычную в межличностном общении, что мало кто из молодых людей верит в возможность искоренения ее из речи. Крайне необходимой борьбу с повсеместным употреблением нецензурных слов и выражений считает только 11% процентов всех испытуемых.

Ответы на заключительный вопрос анкеты показали, что чуть больше половины респондентов не усматривают зависимости между употреблением нецензурных слов и духовно-нравственными качествами личности. Данное обстоятельство обусловило необходимость дальнейшего изучения и анализа их смысложизненных ориентаций.

В таблице 3 отражена значимость взаимосвязи процесса жизни личности и причин употребления нецензурной лексики.

Таблица 3. Описательные статистики методики «Смысложизненные ориентации» и причин использования нецензурной лексики студентами
Table 3. Descriptive statistics of the “Life-Meaning Orientations” methodology and reasons for the use of obscene language by students

ANOVA				
	Сумма квадратов	Средний квадрат	F	Значимость
Общая осмысленность жизни	1785,947	892,973	1,967	0,148
Цели жизни	145,868	72,934	1,292	0,282
Процесс жизни	616,779	308,389	5,017	0,009
Результат жизни	136,958	68,479	1,526	0,225
Локус контроля-Я	48,783	24,391	0,87	0,424
Локус контроля-жизнь	117,084	58,542	0,891	0,415
Примечание: значение, меньшее чем 0,05, рассматривается как значимое				

В таблице 3 мы видим значимые различия в строке «Процесс жизни», равные 0,009. Значимость меньше 0,05, поэтому мы делаем вывод о достоверности результатов анализа.

С помощью процедуры «Описательные статистики» мы построили график средних (рисунок 1) между шкалой процесса жизни и зависимыми переменными (причины использования нецензурной лексики).



Рисунок 1. График средних по шкале «Процесс жизни» и причины использования нецензурной лексики
Figure 1. Graph of means on the “Life Process” scale and reasons for using obscene language

Таким образом, на графике (рисунок 1) видно, что те испытуемые, у кого показатель по шкале «Процесс жизни» выше в качестве причины использования нецензурной лексики чаще всего указывали неконтролируемую привычку.

Следовательно, те студенты, которые ощущают свою жизнь интересной, эмоционально наполненной, увлекательной, считают употребление нецензурных слов и выражений привычкой, которую они не в силах контролировать.

В связи с выявленными особенностями актуализируется необходимость обращения к анализу склонности к отклоняющемуся поведению, поскольку снижение показателей по шкале «Процесс жизни» может быть связано с особенностями саморегуляции поведения и отношением к социальным нормам.

В таблице 4 отражена значимость различий между некоторыми шкалами, отражающими те или иные формы отклоняющегося поведения, и частотой употребления нецензурной лексики. Для определения значимости была использована процедура сравнение средних с применением Т-критерия для независимых выборок.

Таблица 4. Сравнение средних показателей шкал методики «СОП» и частоты использования нецензурной лексики студентами
Table 4. Comparison of the average scores of the scales of the “SOP” methodology and the frequency of use of obscene language by students

Статистика группы					
	Употребление нецензурной лексики	N	Среднее	Стандартные отклонения	Значимость различий
Преодоление норм и правил СОП	часто	18	7,1667	3,03412	0,05
	редко/никогда	51	5,6078	2,78624	
Склонность к аддиктивному поведению СОП	часто	18	7,2778	5,00359	0,001
	редко/никогда	51	3,7843	3,15793	
Склонность к саморазрушению СОП	часто	18	7,2778	4,68798	0,027
	редко/никогда	51	4,8431	3,6517	
Склонность к агрессии СОП	часто	18	10,0556	5,09293	0,042
	редко/никогда		7,8235	3,4334	
Волевой контроль эмоций СОП	часто	18	6,2222	3,38779	0,609
	редко/никогда	51	5,7843	3,00209	
Склонность к делинквентному поведению СОП	часто	18	8	3,92578	0,005
	редко/никогда	51	5,1569	3,5007	

Установлены значимые различия ($p \leq 0,05$) по шкалам «преодоление норм и правил», «склонность к аддиктивному поведению», «склонность к саморазрушению», «склонность к агрессии», «склонность к делинквентному поведению» между выборками частого и редкого употребления нецензурной лексики.

Уровень по шкале «преодоление норм и правил» выше у тех, кто часто употребляет нецензурные слова и выражения (среднее значение 7,2), чем у испытуемых с редким использованием нецензурной лексики (среднее значение 5,6). Шкала «преодоление норм и правил» предназначена для измерения предрасположенности к отрицанию общепринятых норм, правил, ценностей, образцов поведения (в том числе и речевого). Следовательно,

чем чаще человек использует в своей речи нецензурную лексику, тем больше он склонен к игнорированию общепринятых норм.

По шкале склонности к аддиктивному поведению (при уровне значимости p ≤0,001) мы наблюдаем существенные различия между средними показателями при частом (среднее значение 7,3) и редком (среднее значение 3,8) использовании нецензурной лексики. Аддиктивное поведение – это одна из форм деструктивного (разрушительного) поведения, то есть причиняющего определенный вред человеку и обществу. Аддиктивное поведение характеризуется стремлением ухода от реальности посредством изменения своего психического состояния, иллюзорно-компенсаторным способом решения проблем, гедонистическими ценностями и принципами.

Таким образом, молодой человек с частым употреблением нецензурной лексики предрасположен к аддиктивному поведению.

Среднее значение показателя по шкале «Склонность к саморазрушению» при частом употреблении нецензурных слов и выражений (среднее 7,3) выше, чем при редком (среднее 4,8). Шкала склонности к саморазрушающему и самоповреждающему поведению измеряет склонность личности к отклоняющемуся (агрессивному) поведению, направленному на себя. Для испытуемых с повышенными баллами по этой шкале характерны следующие тенденции: занижение ценности собственной жизни, готовность к риску, выраженная потребность в острых ощущениях. Следовательно, частое употребление нецензурной лексики может свидетельствовать о предрасположенности к саморазрушающему поведению.

Показатель по шкале «Склонность к агрессии» при частом употреблении нецензурных слов несущественно отличается от показателя при редком употреблении, но все же он выше (7,8 против 6,2). Человек, склонный к агрессии характеризуется следующими качествами: враждебная направленность в межличностном взаимодействии, унижение партнера по общению с целью стабилизации самооценки, садистская направленность.

Таким образом, чем чаще человек использует в своей речи нецензурную лексику, тем больше у него склонности к реализации агрессивных тенденций в поведении.

Средние значения шкалы «Склонность к делинквентному поведению» (с уровнем значимости p ≤0,001) при частом употреблении нецензурной лексики значительно выше (среднее 8), чем среднее значение этой шкалы при редком употреблении (среднее 5,2). Делинквентным называется такое поведение, при котором действия человека противоречат и нарушают существующее законодательство, проще говоря это преступное поведение. Эта шкала выявляет делинквентный потенциал, который может реализоваться лишь при определенных жизненных обстоятельствах.

Отсюда следует, что чем чаще человек использует в своей речи нецензурную лексику, тем более он может быть склонен к делинквентному поведению.

Выводы. Анализ результатов эмпирического исследования позволил оценить частоту использования нецензурной лексики студентами; их отношение к ненормативным словам в межличностном общении; определить основные причины использования нецензурных слов и выражений; выявить сдерживающие факторы использования нецензурной лексики, к которым относятся присутствие представителей старшего поколения, а также пребывание в образовательной и профессиональной среде; установить взаимосвязь осмысленности жизни, общей удовлетворенности жизнью, целеустремленности и сформированности волевого контроля эмоциональных проявлений в поведении молодого человека. Это может служить основой самоконтроля речевого поведения. Кроме того, были выявлены особенности личности студента, часто использующего нецензурную лексику: предрасположенность к нарушению норм и правил общества, к противопоставлению своих норм и ценностей общественным; склонность к аддиктивному поведению; приоритет гедонистически ориентированных ценностей; склонность к обесцениванию собственной жизни, неоправданному риску, острым ощущениям (самоповреждающее и саморазрушающее поведение); предрасположенность к проявлениям агрессии в поведении; вероятность делинквентного поведения при определенных жизненных обстоятельствах.

Материалы исследования психологических предикторов ненормативного речевого поведения могут способствовать корректировке образовательных и воспитательных стратегий, способствующих развитию социальной ответственности молодых людей. Результаты исследования могут быть полезны психологам и преподавателям вузов для формирования психолого-педагогических программ повышения речевой культуры и коммуникативной компетентности студентов.

Список источников

Бодалев А.А. Познание человека человеком: возрастной, гендерный, этнический, профессиональный аспекты. Санкт -Петербург: Речь, 2005. 322 с.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Питер, 2008. 398 с.

Войтенко Л.М. Теоретические основы развития коммуникативной компетентности в профессиональном становлении будущего психолога // Гуманизация образования. 2011. №1. С. 15-32.

Дерябина Н.А., Кузнецова Т.С., Чиглинцева Е.С. Развитие языковой личности студентов вуза при изучении иностранного языка в условиях поликультурной языковой среды // Педагогическое образование в России. 2019. №3. С. 35-40.

Дубровина И.В. Психологическая культура личности как фактор самоопределения в раннем юношеском возрасте // Гуманизация образования. 2020. №2. С. 46-57.

Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. Москва: Сфера; Юрайт, 2001.159 с.

Кон И.С. Психология ранней юности. Москва: Просвещение, 1989. 255 с.

Любимов Ю.В. Культурно-психологические особенности речевой деятельности // Историческая психология и социология истории. 2022. №2. С. 169-187.

Пацыба В.И. Взаимосвязь склонности к ненормативному речевому поведению и ценностных ориентаций личности: Дисс. … канд. психол. наук. Воронеж, 2009. 178 с.

Салимова Д.М. Формирование речевой культуры будущего педагога в процессе профессиональной подготовки в вузе: Дисс. … канд. пед. наук. Куляб, 2021. 162 с.

Свенцицкий А.Л. Социальная психология в трудах отечественных психологов. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.

Сороковых Г.В., Старицына С.Г., Морозова В.И., Прибылова Н.Г. Исследование проблемы речевой культуры будущего учителя как фактора формирования лингвистической безопасности образовательного пространства // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. №5. С. 413-422.

Стернин И.А. О понятии «неприличная форма высказывания» в лингвистической экспертизе // Воронежский адвокат. 2010. № 1 (79). С. 16-21.

Черемисова И. В. Речевая культура как составляющая эстетического отношения курсантов к профессиональной деятельности // Уголовно-исполнительная система на современном этапе с учетом реализации Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года: Сборник тезисов выступлений и докладов участников Международной научно-практической конференции по проблемам исполнения уголовных наказаний. Академия ФСИН России. Том 1. Рязань, 2022. С. 274-279.

Черемисова И. В. Шедевр поведения человека: эстетика подвига и его формирующие потенциалы в образовательном процессе // Высшее образование в России: проблемы и вызовы времени: коллективная монография. Ульяновск: «Зебра», 2025. С. 332-345.

References

Bodalev A.A. Human cognition by man: age, gender, ethnic, professional aspects. St. Petersburg: Speech, 2005. 322 p. (In Russ).

Bozhovich L. I. Personality and its formation in childhood. Moscow: Peter, 2008. 398 p. (In Russ).

Voitenko L.M. Theoretical foundations of the development of communicative competence in the professional development of a future psychologist. *Gumanizaciya obrazovaniya = Humanization of education*. 2011. No. 1. Pp. 15-32. (In Russ).

Deryabina N.A., Kuznetsova T.S., Chiglintseva E.S. The development of the linguistic personality of university students when learning a foreign language in a multicultural language environment. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical education in Russia*. 2019. No. 3. Pp. 35-40. (In Russ).

Dubrovina I.V. Psychological culture of personality as a factor of self-determination in early adolescence. *Gumanizaciya obrazovaniya = Humanization of education*. 2020. No. 2. Pp. 46-57. (In Russ).

Kleiberg Yu.A. Psychology of deviant behavior: textbook. handbook for universities. Moscow: Sphere; Yurait, 2001.159 p.

Kon I.S. Psychology of early youth. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1989. 255 p. (In Russ).

Lyubimov Yu.V. Cultural and psychological features of speech activity. *Istoricheskaya psihologiya i sociologiya istorii = Historical psychology and sociology of history*. 2022. No. 2. Pp. 169-187. (In Russ).

Patsyba V.I. Interrelation of propensity to profanity and value orientations of personality. PhD thesis (Psychology). Voronezh, 2009. 178 p. (In Russ).

Salimova D.M. Formation of the speech culture of the future teacher in the process of professional training at the university. PhD thesis (Pedagogy). Kulyab, 2021. 162 p. (In Russ).

Sventsitsky A.L. Social psychology in the works of Russian psychologists. St. Petersburg: Peter, 2000. 512 p. (In Russ).

Sorokov G.V., Staritsyna S.G., Morozova V.I., Pribylova N.G. Investigation of the problem of speech culture of the future teacher as a factor in the formation of linguistic security of the educational space. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Questions of theory and practice.* 2024. No. 5. Pp. 413-422. (In Russ).

Sternin I.A. On the concept of “indecent form of utterance” in linguistic expertise. *Voronezhskij advokat = Voronezh Lawyer*. 2010. No. 1 (79). Pp. 16-21. (In Russ).

Cheremisova I. V. Speech culture as a component of the aesthetic attitude of cadets to professional activity. In: The penal enforcement system at the present stage, taking into account the implementation of the Concept of the development of the penal enforcement system of the Russian Federation for the period up to 2030: A collection of abstracts of speeches and reports of participants in the International Scientific and Practical Conference on the problems of the execution of criminal penalties. Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia. Volume 1. Ryazan, 2022. Pp. 274-279. (In Russ).

Cheremisova I. V. Masterpiece of human behavior: the aesthetics of a feat and its formative potentials in the educational process. In: Higher education in Russia: problems and challenges of the time: a collective monograph. Ulyanovsk: Zebra, 2025. Pp. 332-345. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 02.03.2026; одобрена после рецензирования 02.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.
The article was submitted 02.03.2026; approved after reviewing 02.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 83–88.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 83–88.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 159.9
ББК 88.37
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.13

Социально-психологические аспекты использования интеллектуальных систем в обеспечении национальной безопасности: образовательный контекст

Алексей Юрьевич Саенко[1], Павел Александрович Кисляков[2], Елена Александровна Шмелева[3]
[1,2] Российский государственный социальный университет, Москва, Россия
[1,2,3] Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук, Москва, Россия
[2] Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний, Москва, Россия
[3] Ивановский государственный университет, Шуя, Россия; Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия; Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России, Иваново, Россия
[1] a.y.saenko@yandex.ru, ORCID ID: 0009-0007-8150-2940
[2] kisliakovpav@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0003-1238-9183
[3] noc_shmeleva@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-4698-5226

Аннотация. В статье анализируется амбивалентная роль систем искусственного интеллекта в контексте обеспечения национальной безопасности. Акцентируется внимание на возможных вызовах и угрозах для системы высшего образования: ИИ-терроризмом, использованием дипфейков, кибершантажом и деструктивным воздействием на обучающихся. Обосновано, что системное повышение уровня психологической безопасности образовательной среды вузов требует реализации комплекса мер, направленных на нейтрализацию цифровых угроз и поддержку психологического благополучия участников образовательного процесса. Основой выступает непрерывное обучение кибергигиене и медиаграмотности, интегрированное в учебные планы для развития критического мышления и способности распознавать манипулятивные воздействия.

Ключевые слова: образовательная среда, национальная безопасность, психологическая безопасность, искусственный интеллект, киберпреступность, кибертерроризм.

Для цитирования: Саенко А.Ю., Кисляков П.А., Шмелева Е.А. Социально-психологические аспекты использования интеллектуальных систем в обеспечении национальной безопасности: образовательный контекст // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 83–88. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.13

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

Socio-psychological aspects of using intelligent systems in ensuring national security: an educational context

Alexsey Y. Saenko[1], Pavel A. Kislyakov[2], Elena A. Shmeleva[3]
[1,2,3] Russian State Social University, Moscow, Russia
[1,2,3] Center for Security Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
[2] Research Institute of the Federal Penitentiary Service, Moscow, Russia
[3] Ivanovo State University, Shuya, Russia; Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia; Ivanovo Fire and Rescue Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Ivanovo, Russia
[1] a.y.saenko@yandex.ru, ORCID ID: 0009-0007-8150-2940

© Саенко А.Ю., Кисляков П.А., Шмелева Е.А., 2026

[2] kisliakovpav@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0003-1238-9183
[3] noc_shmeleva@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-4698-5226

Abstract. The article analyzes the ambivalent role of artificial intelligence systems in the context of national security. Attention is focused on possible challenges and threats to the higher education system: AI terrorism, the use of deepfakes, cyber-blackmail and destructive effects on students. It is proved that a systematic increase in the level of psychological security of the educational environment of universities requires the implementation of a set of measures aimed at neutralizing digital threats and supporting the psychological well-being of participants in the educational process. The basis is continuous training in cyber hygiene and media literacy, integrated into curricula to develop critical thinking and the ability to recognize manipulative influences.

Keywords: educational environment, national security, psychological safety, artificial intelligence, cybercrime, cyberterrorism

For citation: Saenko A.Y., Kislyakov P.A., Shmeleva E.A. Socio-psychological aspects of using intelligent systems in ensuring national security: an educational context. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 2. Pp. 83–88. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.13

Актуальность. Современное государство сталкивается с беспрецедентными вызовами в сфере обеспечения национальной безопасности. Спектр угроз становится все шире и сложнее. В этих условиях интеллектуальные системы, основанные на искусственном интеллекте (ИИ) и анализе больших данных, представляются мощным инструментом для обеспечения национальной безопасности. Интеграция систем ИИ в деятельность социально-значимых институтов, в частности в систему высшего образования, порождает сложный комплекс рисков и возможностей, требующих глубокого социально-психологического анализа.

К примеру, одной из наиболее острых угроз становится ИИ-терроризм, проявляющийся в массовых кампаниях по «минированию» объектов, препятствуя нормальному ведению учебного процесса. Особую опасность представляют информационно-психологические диверсии, к примеру, с использованием технологии дипфейков, направленные на разжигание межнациональных или идеологических конфликтов внутри вузов. Кибертеррористы могут осуществлять кибершантаж, аккумулируя данные об уязвимостях, зависимостях и личных переписках студентов через взлом университетских баз данных, их персональных страниц в социальных сетях. Цифровые угрозы затрагивают не только образовательные организации, но и самих учащихся, повышая их уязвимость в сети. Основные риски включают сетевое мошенничество, вовлечение в деструктивные и суицидальные сообщества, а также распространение дезинформации. Особую опасность представляет кибербуллинг и троллинг в мессенджерах, наносящие серьезный вред психическому здоровью обучающихся [Краснова, 2025].

В этих условиях поиск баланса между технологической эффективностью и обеспечением национальной безопасности становится ключевым вызовом для научного сообщества. Цель статьи – теоретический анализ социально-психологических аспектов использования интеллектуальных систем в обеспечении национальной безопасности, в т.ч. с учетом потенциальных вызовов для образовательной среды вузов.

Методы исследования. Методологическими основаниями исследования послужили труды отечественных и зарубежных авторов по проблеме использования ИИ-систем в обеспечении безопасности государства. Основным методом является теоретический анализ литературы, ее обобщение и интерпретация.

Результаты исследования и их обсуждение. В контексте образовательной среды широкое применение ИИ систем позволяет анализировать цифровые следы, выявлять и предотвращать на раннем этапе деструктивные формы поведения, препятствовать воздействию на обучающихся со стороны экстремистских группировок. Однако, внедрение инновационных цифровых технологий в данную сферу сопряжено с рядом социально-психологических вопросов, требующих внимательного рассмотрения.

В частности, цифровая трансформация вузов сопряжена с вызовами в сфере информационной безопасности: участившиеся кибератаки на образовательные платформы ставят под угрозу сохранность больших массивов персональных данных. Параллельно с этим внедрение ИИ несет риск алгоритмической предвзятости при принятии решений, что подрывает объективность оценки знаний. Не менее важен социально-психологический аспект: тотальное онлайн-оценивание, постоянный мониторинг и дефицит живого взаимодействия ведут к росту стресса, тревожности и ощущению социальной изоляции среди всех участников образовательного

процесса [Дементьева, 2024].

Не менее важным является то, что деструктивные и этически неприемлемые модели поведения в работе ИИ-систем могут быть обусловлены дефектами на этапе проектирования алгоритмов. Согласно данным опросов, 63% экспертов в области анализа больших данных выражают опасение, что в программное обеспечение для машинного обучения могут быть непреднамеренно интегрированы когнитивные искажения, характерные для человеческого мышления [Нестик, 2018].

А. Калискан с соавт. выявили, что машинное обучение систематически воспроизводит предубеждения в своих обучающих данных на основе обнаруживаемых существующих закономерностей, заложенных в дальнейшем в процесс принятия решений, что и приводит к появлению «человекоподобных» семантических предубеждений. По мнению исследователей, наборы текстовых данных содержат восстанавливаемые и точные отпечатки наших исторических стереотипов, будь то нейтральные предрассудки в отношении насекомых или цветов, негативные предубеждения в отношении расы или пола, или даже те, которые отражают существующие установки относительно выбора карьеры или имен для мужчин и женщин. Соответственно искусственный интеллект учится на данных предубеждениях, не всегда делая правильные выводы [Caliskan, 2017].

Процесс обучения нейросетей базируется на анализе человеческого поведения, что ведет к усвоению алгоритмами не только конструктивного, но и деструктивного социального опыта. Показательным примером является инцидент 2016 года с чат-ботом Tay компании Microsoft: в результате взаимодействия с агрессивно настроенными пользователями социальной сети алгоритм начал транслировать аналогичные агрессивные идеи [Нестик, 2018].

По мнению Р. Дасгупта с соавт., наиболее распространенные проблемы, связанные с интеграцией ИИ, заключаются в предвзятом характере работы алгоритмов ИИ; проблемах сохранения конфиденциальности данных; надежности и точности работы систем ИИ; прозрачности и подотчетности механизма работы; этико-правовых проблемах и необходимости правого регулирования (обеспечения соответствия применения ИИ этическим и правовым нормам); коммерческом характере инструментов ИИ, что может помешать лицам и кампаниям с ограниченным финансированием получать доступ к таким инструментам; низком доверии общества таким системам. Авторы также отмечают, что обеспечение баланса между технологической эффективностью и национальной безопасностью требует реализации комплексной стратегии [Dasgupta, 2025].

В частности, приоритетным является принцип внедрения методов объяснимого искусственного интеллекта, т.к. это позволяет сделать логику принятия решений прозрачной и подотчетной для общества. Эту прозрачность дополняет использование дифференцированной конфиденциальности, обеспечивающей математическую защиту данных при их обработке, а также применение метода «тестирования черного ящика», который позволяет проводить независимую экспертизу надежности алгоритмов по их выходным данным, не нарушая авторских прав разработчиков и обеспечивая оперативную корректировку систем под меняющиеся условия через обратную связь. На начальных этапах внедрения целесообразно ограничение применения ИИ некритическими задачами с целью повышения оперативности решения рутинных задач, не ставя под угрозу точность проведения расследований. Фундаментом всей архитектуры безопасности выступает систематическое просвещение и подготовка кадров. Правильное обучение позволяет критически оценивать результаты, сгенерированные ИИ, и при необходимости вмешиваться, обеспечивая безопасное и ответственное использование ИИ.

Университетская подготовка в этой связи должна быть сфокусирована на развитии у будущих специалистов навыков критического анализа ИИ-выводов и распознавания манипуляций, что позволит трансформировать образовательную среду в экспертную базу для ответственного и этичного применения технологий в интересах государства.

Позиция разработчиков Хартии о применении искусственного интеллекта (https://rm.coe.int/cepej-ethical-charter-en/16808b6c71), устанавливающая пять фундаментальных этических ориентиров, определяющих порядок цифровизации: уважение прав человека, недискриминация, качество и безопасность, прозрачность, беспристрастность и достоверность, а также контроль пользователем, базируется на отрицании возможности полной замены человека системами сильного искусственного интеллекта. В то же время она санкционирует внедрение технологий слабого ИИ в качестве вспомогательного инструментария – цифрового ассистента, при условии запрета на автономное принятие правовых решений программно-аппаратными комплексами.

Серьезной угрозой национальной безопасности, общественной безопасности и социально-экономической стабильности государства явля-

ется кибертерроризм. Особенностью этой угрозы является ее транснациональность, относительная анонимность и возможность нанесения масштабного ущерба с минимальными затратами. В этой связи защита государства от международной киберпреступности требует многоуровневого подхода и использования передовых технологий.

Поддержание технологического превосходства всегда играло решающую роль в успехе мер национальной обороны. Именно поэтому в течение последних двух десятилетий прилагаются все более активные усилия по проектированию, разработке и внедрению цифровых технологий для обеспечения внешней безопасности страны. Искусственный интеллект продемонстрировал большой потенциал в оказании помощи мерам национальной обороны. Ученые, политики и военные эксперты отмечают, что в настоящее время идет глобальная гонка за разработку ИИ в данной сфере. Например, в последних национальных оборонных и инновационных стратегиях ряда правительств – Великобритании, США, Китая, Сингапура, Японии и Австралии – прямо упоминаются возможности ИИ, которые уже используются для повышения безопасности критически важной национальной инфраструктуры [Taddeo et al., 2021].

Л. Хадлингтон с колл. приводят следующие определения для систем ИИ [Hadlington , 2023]:

– искусственная система, которая выполняет задачи в различных и непредсказуемых обстоятельствах без постоянного контроля со стороны человека или которая может учиться на своем опыте и улучшать производительность при работе с наборами данных;

– искусственная система, разработанная для мыслительных процессов или выполнения действий аналогично человеку;

– набор методов, включая машинное обучение, которые разработаны для аппроксимации когнитивной задачи;

– искусственная система, предназначенная для рациональных операций, включающая интеллектуального программного агента или физического робота, которые достигают целей, используя навыки восприятия, планирования, рассуждения, обучения, коммуникации, способная принимать решения и выполнять команды.

Связующим фактором у данных определений является то, что такая система сама способна принимать решения, и на основе анализа информации – в сфере обеспечения безопасности не только одной страны, но и существования мира, что может обострять существующие страхи перед глобальными ядерными угрозами [Человек в условиях …, 2020].

Немаловажным аспектом является то обстоятельство, что все еще малоизвестные и противоречивые алгоритмы ИИ усиливают чувство бессилия, подрывают чувство безопасности и обостряют идею о том, что использование ИИ военными может создать дополнительные риски и угрозы. Знание – это лекарство для предотвращения тревоги и беспокойства относительно новых технологий, но это также и главный ингредиент для построения доверия, формирования общественного мнения и предотвращения ситуаций, аналогичных тем, которые произошли в XIX веке в Великобритании, где внедрение новых промышленных машин привело к возникновению протестного движения, известного под названием луддизм [D’Urso, 2024].

Нейтрализация цифровых угроз в образовательной среде требует интеграции в учебный процесс программ медиаграмотности и развития критического мышления, обучающих распознаванию манипуляций. Параллельно необходим мониторинг информационной среды для превентивного выявления вредоносного контента. Согласно Стратегии национальной безопасности РФ, приоритетной задачей является импортозамещение зарубежного программного обеспечения отечественными аналогами. Разработка российских образовательных систем с элементами аналитического ИИ обеспечит технологический суверенитет и соответствие обучения национальным интересам [Воробчикова, 2025; Островский, 2026].

Для системного повышения уровня информационной и психологической безопасности в вузах Д.В. Дементьева предлагает реализовать комплекс мер в нескольких ключевых направлениях. Прежде всего, необходимо обеспечить непрерывное обучение безопасности данных через внедрение профильных курсов и регулярных тренингов по кибергигиене для всех участников образовательного процесса. Разработка этических норм должна опираться на создание специализированных комитетов и публикацию единых руководств по использованию ИИ, регулирующих стандарты цифрового взаимодействия. Параллельно с этим важна поддержка психоэмоционального здоровья, включающая как работу профессиональных психологических служб, так и проведение мероприятий по укреплению социальных связей внутри вуза. Мониторинг и оценка рисков должны носить постоянный характер, сочетая регулярные технические аудиты систем безопасности с опросами по изучению влияния технологий на состояние студентов и педагогов. Наконец, интеграция технологий в обучение должна фокусироваться на использовании адаптивных и интерактивных

платформ, которые подстраиваются под индивидуальные потребности учащихся, снижая уровень стресса и стимулируя живое межличностное взаимодействие [Дементьева, 2024].

Заключение. Таким образом с одной стороны, системы искусственного интеллекта, используемые в профессиональной деятельности, обладают огромным потенциалом. Они способны анализировать огромные массивы данных, выявлять закономерности, прогнозировать риски и оперативно реагировать на возникающие угрозы, позволяя автоматизировать рутинные и трудоемкие задачи, освобождая ресурсы для более сложных задач, требующих участия человека, где раскрываются неподдающиеся алгоритмическому выражению силы интуиции и пытливость человеческого ума.

Необходимо найти баланс между обеспечением внутренней безопасности страны и защитой прав и свобод граждан, между эффективностью систем ИИ и их прозрачностью. Важно, чтобы общество было проинформировано о том, в каких сферах используется искусственный интеллект, о ключевых принципах его работы, целях, задачах, системе контроля и верификации результатов работы систем, использующих ИИ.

Системное повышение уровня психологической безопасности образовательной среды вузов требует реализации комплекса мер, направленных на нейтрализацию цифровых угроз и поддержку психологического благополучия участников образовательного процесса. Основой выступает непрерывное обучение кибергигиене и медиаграмотности, интегрированное в учебные планы для развития критического мышления и способности распознавать манипулятивные воздействия. Приоритетными остаются задачи поддержки психологического здоровья и укрепления социальных связей внутри вуза. Мониторинг образовательной среды должен стать непрерывным, сочетая технические аудиты безопасности с превентивным выявлением вредоносного контента и оценкой влияния технологий на психологическое благополучие студентов и педагогов.

Список источников

Воробчикова Е.О., Вайндорф-Сысоева М.Е. Генеративный искусственный интеллект как инструмент педагогического дизайна для создания персонализированного электронного образовательного контента // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 4. С. 55–61. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.4.9

Дементьева Д.В. Искусственный интеллект и цифровые технологии в высшем образовании: вызовы и решения в контексте информационной и психологической безопасности образовательной среды // Вестник МПА ВПА (сборник научных трудов). 2024. № 2(6). С. 141-145.

Краснова С.Г., Дмитриева Л.А. Информационная безопасность и минимизация негативных последствий психологических рисков и угроз при использовании обучающимися искусственного интеллекта // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием , Чебоксары, 16 декабря 2025 года. Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2025. С. 240-245.

Нестик Т.А., Журавлев А.Л. Психология глобальных рисков. Москва: ИП РАН, 2018. 402 с.

Островский Ю.Н., Островский В.Ю. Интеллектуализация и Информационная безопасность электронной образовательной среды военно-инженерного вуза // Научные исследования молодых ученых. Опора России: Сборник статей XXIII международной научной конференции, Петрозаводск, 31 января 2026 года. Санкт-Петербург: ООО «Международный институт перспективных исследований им. Ломоносова», 2026. С. 25-33.

Человек в условиях глобальных рисков: социально-психологический анализ / под ред. Т. А. Нестика, А. Л. Журавлева. Москва: ИП РАН, 2020. 594 с.

Caliskan A., Bryson J.J., Narayanan A. Semantics derived automatically from language corpora contain humanlike biases // Science. 2017. Vol. 356. P. 183-186.

Dasgupta R., Mekala S.H., Jaigirdar F.T., Anwar A., Chang L.Y.-C. Unlocking Australia's AI usage in law enforcement from human involvement perspective: a systematic literature review // AI & Society. 2025. Vol. 40, P. 6543-6570.

D'Urso G. Public perception of military artificial intelligence in Italy // Strategic leadership journal. 2024. Vol 2. P. 25-57.

Hadlington L., Binder J., Gardner S., Karanika-Murray M., Knight S. The use of artificial intelligence in a military context: development of the attitudes toward AI in defense (AAID) scale // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Article number:1164810.

Taddeo M., McNeish D., Blanchard A., Edgar E. Ethical Principles for Artificial Intelligence in National Defence // Philosophy & Technology. 2021. Vol. 34. P. 1707-1729.

References

Vorobchikova E.O., Vayndorf-Sysoeva M.E. Generative artificial intelligence as a pedagogical design tool for creating personalized electronic educational content. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture*. 2025. No. 4. Pp. 55–61. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.4.9

Dement'eva D.V. Artificial intelligence and digital technologies in higher education: challenges and solutions in the context of informational and psychological security of the educational environment. *Vestnik MPA VPA (sbornik nauchnyh trudov) = Bulletin of the IPA of RPA (Collection of Scientific Papers)*. 2024. No 2(6). Pp. 141-145. (In Russ).

Krasnova S.G., Dmitrieva L.A. Information security and minimization of negative consequences of psychological risks and threats in the use of artificial intelligence by students. In: Education, Innovation, Research as a Resource for Community Development: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, Cheboksary, December 16, 2025. Cheboksary: Publishing House “Sreda” LLC. 2025. Pp. 240-245. (In Russ).

Nestik T.A., Zhuravlev A. L. Psychology of global risks. Moscow: IP RAS, 2018. 402 p. (In Russ).

Ostrovskij Yu.N., Ostrovskij V.Yu. Intellectualization and information security of the electronic educational environment of a military engineering university. In: Scientific Research by Young Scientists. Russia’s Support: Proceedings of the 23rd International Scientific Conference, Petrozavodsk, January 31, 2026. Saint Petersburg: Lomonosov International Institute for Advanced Research LLC, 2026. Pp. 25-33 (In Russ).

Man in the conditions of global risks: socio-psychological analysis / Ed. by T. A. Nestik, A. L. Zhuravlev. Moscow: IP RAS, 2020. 594 p. (In Russ).

Caliskan A., Bryson J.J., Narayanan A. Semantics derived automatically from language corpora contain humanlike biases. *Science*. 2017. Vol. 356. Pp. 183-186. (In Eng).

Dasgupta R., Mekala S.H., Jaigirdar F.T., Anwar A., Chang L.Y.-C. Unlocking Australia’s AI usage in law enforcement from human involvement perspective: a systematic literature review. *AI & Society.* 2025. Vol. 40. Pp. 6543-6570. (In Eng).

D’Urso G. Public perception of military artificial intelligence in Italy. *Strategic leadership journal.* 2024. Vol 2. Pp. 25-57. (In Eng).

Hadlington L., Binder J., Gardner S., Karanika-Murray M., Knight S. The use of artificial intelligence in a military context: development of the attitudes toward AI in defense (AAID) scale. *Frontiers in Psychology.* 2023. Vol. 14. Article number:1164810. (In Eng).

Taddeo M., McNeish D., Blanchard A., Edgar E. Ethical Principles for Artificial Intelligence in National Defence. *Philosophy & Technology.* 2021. Vol. 34. Pp. 1707-1729. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 28.03.2026; одобрена после рецензирования 14.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 28.03.2026; approved after reviewing 14.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 89–94.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 89–94.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 261.6
ББК 86.372
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.14

Культурный феномен православной художественной литературы в России на рубеже тысячелетий

Андрей Владимирович Рогозин
Ивановский государственный университет, Шуя, Росссия, avrogozin37@gmail.com,
ORCID ID: 0009-0000-7901-1041

Аннотация. Статья посвящена выявлению новых векторов развития православной художественной литературы России конца XX – начала XXI вв., с целью показать, что она может рассматриваться как культурный феномен, аналогов которому не было в российской истории. Использование системного подхода дало возможность рассматривать православную художественную литературу в России после 1990 г. как комплекс взаимосвязанных элементов. В результате исследования показан процесс развития православной литературы в рассматриваемый период, первые попытки его научного осмысления и анализа, в том числе возникшие споры в научной и в церковной среде о том, какая художественная литература может называться «православной». В результате исследования показано, что православная художественная литература последних 35 лет еще только начинает осмысляться современниками как определенный культурный феномен. При этом количество выпущенных книг, тиражи и постоянные новинки этой ниши говорят о востребованности данного жанра.

Ключевые слова: православная художественная литература, писатель, творчество, Россия.
Для цитирования: Рогозин А.В. Культурный феномен православной художественной литературы в России на рубеже тысячелетий // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 89–94. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.14

CULTUROLOGY

Original article

The cultural phenomenon of Orthodox fiction in Russia at the turn of the millennium

Andrey V. Rogozin
Ivanovo State University, Shuya, Russia, avrogozin37@gmail.com, ORCID ID: 0009-0000-7901-1041

Abstract. The article is devoted to identifying new vectors of development of Orthodox fiction in Russia in the late 20th and early 21st centuries, with the aim of showing that it can be considered as a cultural phenomenon that has no analogues in Russian history. The use of a systematic approach made it possible to consider Orthodox fiction in Russia after 1990 as a complex of interconnected elements. The study reveals the process of development of Orthodox literature during the period under consideration, as well as the first attempts at its scientific comprehension and analysis, including the disputes that arose in the academic and church communities about what kind of fiction can be considered “Orthodox”. The study shows that the Orthodox fiction of the last 35 years is only beginning to be perceived by contemporaries as a specific cultural phenomenon. At the same time, the number of books published, the circulation, and the constant new releases in this niche indicate the demand for this genre.

Keywords: Orthodox fiction, writer, creativity, Russia.
For citation: Rogozin A.V. The cultural phenomenon of Orthodox fiction in Russia at the turn of the millennium. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 2. Pp. 89–94. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.14

© Рогозин А.В., 2026

Актуальность. В конце 1980-х – начале 1990-х гг. в России происходили болезненные политические, экономические, социальные преобразования. Не все перемены, которые сопровождали крушение СССР носили отрицательный характер. В частности, началась смена атеистического сознания на религиозную парадигму бытия. Религиозность эта зачастую носила не только не православный, но и нехристианский характер. Началась открытая пропаганда самых примитивных суеверий, распространение получили нетрадиционные религиозные культы, в которых представители интеллигенции пытались найти что-то, чего не могли найти в Православии.

Эти процессы нашли свое отражение в литературе. Появляются литературные произведения, связанные с поиском духовного пути. Вера в Бога становилась некой точкой опоры и осознанным выбором личности, именно в православной традиции, связывая через нее прошлое с будущим. Большинство литературных произведений становились жизненной рефлексией авторов, ответом на поиски смысла жизни и возможности преодоления выпавших на их долю испытаний.

Цель статьи: показать, что православная художественная литература России конца XX – начала XXI вв. может рассматриваться как культурный феномен, аналогов которому не было в российской истории.

Методы и организация исследования. В статье использованы критический, культурологический, системный, структурный методы исследования. При этом методологической основой работы является системный подход, позволяющий рассматривать православную художественную литературу в России после 1990 г. как комплекс взаимосвязанных элементов.

Анализ результатов исследования. Русская литература была богата православными традициями, достаточно вспомнить художественные произведения Ф. М. Достоевского, Н. С. Лескова, И. С. Шмелева. Идеи «пасхальности», «соборности», «высшего смысла» занимали умы образованных русских людей, как до начала периода трансформаций в XX веке, так и после окончания советского богоборческого периода. По утверждению автора учебного пособия для духовных семинарий «Православие и русская литература» М. М. Дунаева: «…наша отечественная словесность неотделима от православного миропонимания, сам характер реальности, запечатленной ею, религиозен» [Дунаев, 2009, с. 8 – 10].

Художественная литература, появившаяся в России XVIII – XIX вв., в XIX – XX вв. оказывавшая огромное влияние на массовое сознание, в целом позиционировала себя как литература светская. Это касается не только советского времени. И в дореволюционное время либеральное общественное мнение формировало позицию, что «духовное» в художественной литературе не должно быть православным. Православная составляющая в творчестве, например, Н. В. Гоголя оценивалась некоторыми его «прогрессивными современниками» как что-то маргинальное. В то же время явная антихристианская направленность ряда произведений Л. Н. Толстого, в том числе явные кощунства в романе «Воскресение», не встречали критики в либеральной среде. Сам термин «православная литература» становится устоявшимся уже в 1990-е гг.

В 1990-е годы изменились подходы в восприятии русской литературы. Если в советское время всячески «ретушировалась» ее связь с традициями Православия, то в 1990-е годы эта связь начинает активно изучаться. Выдающийся российский филолог А. В. Михайлов обращал внимание на то, что необходимо изучать произведение искусства в его изначальном историко-культурном контексте. «Надо, – писал он, – научиться переводить назад и ставить вещи на свои первоначальные места» [Михайлов, 2000, с. 16]. В активных дискуссиях о православности отечественной литературы, которые велись на протяжении 1990-х годов, принимали участие крупнейшие литературоведы, ученые и литературные критики: В. Н. Захаров [Захаров, 1998], И. А. Есаулов [Есаулов, 1995], В. П. Океанский [Океанский, 1997]. Необходимо отметить, что данная тема получила развитие в монографиях В. П. Океанского [Океанский, 2009], И. А. Есаулова [Есаулов, 2004] и В. Н. Касаткиной [Касаткина, 2011], изданных в 2000-е годы. Теме влияния Православия на русскую литературу были посвящены целые номера научных журналов «Вопросы литературы» (1991. № 8) и «Русская литература» (1995. № 1). В частности, в «Вопросах литературы» можно выделить статьи Н. К. Гаврюшина [Гаврюшин, 1991], Е. И. Анненковой [Анненкова, 1991]. В указанном номере «Русской литературы» помимо статей обращает на себя внимание обзор А. П. Дмитриева «Тема “Православие и русская литература” в публикациях последних лет» [Дмитриев, 1995].

Как справедливо отмечает А. В. Моторин: «…к настоящему времени, во всей совокупности толкований духовного содержания русской словесности XVIII – XXI вв. проявились два крайних уклона: представители одного стремятся выявлять только признаки православного сознания в художественном миросозерцании авторов и на этом основании причислять большинство писателей к православному направлению, представители другого направления, напротив, сознательно стараются не замечать (а иногда невольно, по неведению не замечают) проявления Православия даже там, где они очевидны» [Моторин, 2017, с. 304 – 305].

Доктор филологических наук И. С. Леонов утверждает: «Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает такое явление современной литературы

России, как православная художественная проза, в которой с помощью литературного инструментария (сюжетика, система образов, средства художественной выразительности) раскрывается понимание личности с точки зрения христианской антропологии и аксиологии» [Леонов, 2022, с. 157].

А. М. Любомудров в своей докторской диссертации сделал попытку сформулировать признаки церковности творчества: «Воцерковленное творчество – такое, в котором мир и человек осмысляются в соотнесенности с Церковью. При этом могут иметь место следующие ситуации:

– отражение самой реальности Церкви, состояния причастности к ней (воцерковленности);

– отражение состояний разного рода отрыва от этой реальности (в том числе, например, и «бесцерковного христианства»);

– отражение пути, устремленности человеческой души ко Христу (и Его Телу – Церкви). Или, напротив, удаления от Него» [Любомудров, 2001].

Е. А. Белоглазова в своей кандидатской диссертации предложила «под понятием православное творчество принимать работы писателей-священнослужителей идентифицирующих и именующих себя «православными», в наследии которых воплощаются православные идеи и ценности, определяющие их бытию, сквозь призму репрезентуется православная картина мира» [Белоглазова, 2023]. В. М. Каплан был предложен термин «иерейская проза» [Каплан, 2010]. С. М. Червоненко, развивая его, писала, что «воцерковленная Россия изображается авторами как одухотворенная реальность. Этот образ священники воплотили в характерах центральных и эпизодических лиц рассказов, повестей, очерков» [Червоненко, 2013, с. 21]. М. С. Краснякова аргументированно обосновывает другую точку зрения: «священнический сан и специфика иерейского служения, безусловно, находят отражение в произведениях ряда авторов, однако влиять на художественные особенности текста не могут. Поэтому акцентирование внимания на авторство священника в терминологии представляется излишним» [Краснякова, 2016, с. 3]. При этом исследователь справедливо отмечает то, что «отсутствие четких конституирующих признаков нового направления в современной литературе, безусловно, оставляет дискуссионным само понятие православной прозы» [Краснякова, 2016, с. 3].

Необходимо отметить, что художественная проза священнослужителей не является чем-то единым. В качестве примера можно привести книги архимандрита Иоанна (Экономцева), который с 1991 г. по 2009 г. был руководителем Синодального отдела религиозного образования и катехизации Московского Патриархата, с 1992 г. по 2010 г. был ректором Российского православного университета им. св. Иоанна Богослова. В некоторых изданиях его художественных книг он указывался как священник (игумен или архимандрит Иоанн), в других со светским именем как Игорь Экономцев. Если его повесть «Записки провинциального священника» получила в основном положительные отзывы в православной среде, то мистический роман «Тайна восьмого дня», который одни сравнивали с «Мастером и Маргаритой» М. А. Булгакова, «Мерзейшей мощью» К. С. Льюиса, «Кануном Дня всех святых» Чарльза Уильямса, другие обвиняли автора в том, что «православная вера для него напоена ядом лжеучений и он не различает света от тьмы» [Темная мистика православного игумена].

К настоящему времени число вышедших произведений, которые позиционируются как православная художественная проза, и авторов, которые считаются православными писателями настолько значительно, что даже в рамках отдельного большого исследования невозможно проанализировать всех. Поэтому в рамках настоящей работы в спектре внимания – лауреаты Патриаршей литературной премии за первые четыре года ее существования.

На заседании Священного Синода Русской Православной Церкви 25 декабря 2009 г. по предложению Патриарха Московского и всея Руси Кирилла было принято решение «…учредить Патриаршую литературную премию имени святых равноапостольных Кирилла и Мефодия» (https://www.patriarchia.ru/db/text/976629.html). Как отмечал председатель Издательского совета Русской Православной Церкви митрополит Калужский и Боровский Климент: «…Премия имени святых Кирилла и Мефодия… присуждается не за произведение, а за литературный вклад в развитие общественных отношений и самосознания на основе евангельской нравственности и православных традиций. <…> … особенность этой Премии, заключается в том, что она присуждается не отдельной книге, как таковой, но общественному или литературному деятелю, чьи труды в наибольшей мере способствовали духовному и религиозно-нравственному просвещению общества через книгу» (https://old.taday.ru/text/656089.html).

В 2011 г. лауреатом Патриаршей литературной премии стал Владимир Крупин. В 2012 г. Олеся Николаева и Виктор Николаев. В 2013 г. Алексей Варламов, Юрий Лощиц, Станислав Куняев. В 2014 г. протоиерей Николай Агафонов, Валентин Курбатов, Валерий Ганичев. В 2015 г. Юрий Бондарев, Юрий Кублановский, Александр Сегень. В 2016 г. священник Николай Блохин, Борис Екимов, Борис Тарасов. В 2017 г. протоиерей Ярослав Шипов, Виктор Лихоносов, Борис Споров. В 2018 г. Владимир Костров, Константин Ковалев-Случевский, Виктор Потанин. В 2019 г. Дмитрий Володихин, Александр Стрижев, Михаил Тарковский. В 2021 г. Мушни Ласуриа, Владимир Малягин, Андрей Убогий. В

2022 г. архимандрит Дамаскин (Орловский), Николай Зиновьев, Михаил Чванов. В 2023 г. протоиерей Владимир Вигилянский, Светлана Кекова, Валерий Хайрюзов. В 2024 г. Владислав Артемов, Владислав Бахревский, Виктор Кирюшин. В 2025 г. Анатолий Байбородин, Андрей Воронцов и Сергей Дмитриев (https://www.patriarchia.ru/db/text/6215589.html).

Поздравляя первого из лауреатов премии В. Н. Крупина с 80-летием Патриарх Московский и всея Руси Кирилл писал: «Ваше творчество, проникнутое горячей любовью к родной земле, во многом стало зеркалом современной жизни нашего Отечества. <…> целая плеяда молодых и талантливых авторов вошла на рубеже столетий в большую литературу после публикаций в возглавляемом Вами журнале “Москва”» (https://www.patriarchia.ru/db/text/5840894.html). Из книг В. Н. Крупина можно отметить такие, как «Книга для своих», «Крестный ход», «Россию спасет святость. Очерки о русских святых».

Лауреат 2012 г. О. А. Николаева манифестировала: «Поэзия – это способ национальной идентификации и то, без чего невозможно представить русский народ. Это как для испанцев фламенко, а для грузинов многоголосие. <…> церковная жизнь видится мне неисчерпаемой и высокохудожественной: в ней есть и Красота, и Любовь, и Смысл, и Святость» (https://rg.ru/2025/01/23/vstrechaiut-postiham.html). Ее книги «Повелитель дождя», «Небесный огонь и другие рассказы» широко известны православным читателям. Второй лауреат 2012 г. майор, участник боевых действий в Афганистане, кавалер ордена «Красной Звезды» В. Н. Николаев рассказывал, что когда пытался издать свою первую книгу «Живый в помощи», ставшую в итоге, бестселлером, в издательствах поначалу отнеслись к ней безразлично. Хотел выпустить её хотя бы для своих ребят-афганцев, на память. Служил тогда алтарником и часто молился святому Иоанну Богослову: “Отче Иоанне, помоги, Христа ради, книгу издать, если от неё какая-то польза есть. Если пользы нет, дай знать, я её выкину”. Через две недели мне позвонил редактор: приехал батюшка из Барнаула, прочитал рукопись и готов найти деньги для издания. Я позвонил этому батюшке, поблагодарил его и спросил, из какого он храма. Оказалось, он – настоятель храма Иоанна Богослова. На сегодняшний день вышло уже 15-е издание этой книги. Общий тираж – более миллиона» (https://foma.ru/pisatel-viktor-nikolaev-poka-ya-polzal-po-minnomu-polyu-zamenya-molilas-zhena.html).

Лауреат 2013 г., ректор Литературного института им. А. М. Горького А. М. Варламов, автор книг «Мария и вера», «Григорий Распутин», сказал, что относится к самому понятию «православный писатель» с настороженностью: «Да, есть категория писателей, не равнодушных к вопросам веры и Православия. Я причисляю себя к ней, но не дерзну назвать себя православным писателем. И не только потому, что это слишком большая честь. У нас ведь вообще нет такой традиции. Пушкина, Гоголя, Достоевского мы почему-то не называем православными писателями, и вряд ли это случайно. А почему себя должны так называть? Православный человек может быть писателем. Писатель может ходить в церковь, поститься, исповедоваться, причащаться. Но само понятие “православный писатель” вызывает во мне внутреннее несогласие» (https://pravoslavie.ru/79574.html).

Про второго лауреата 2013 г. Ю. М. Лощица, автора книга «Дмитрий Донской», «Кирилл и Мефодий», «Русский сказ, сербская притча», литературовед А. М. Любомудров писал: «далеко не все обладали даром облекать духовные истины в подлинно образно-художественную форму. Счастливое исключение – Юрий Лощиц. Он занимает совершено особое место в плеяде представителей традиционной русской школы (которую неточно называют еще “деревенской”). Все его книги, начиная с 1970-х годов, созданы воцерковленным православным христианином» (https://pravoslavie.ru/118051.html).

Говоря про третьего лауреата 2013 г. С. Ю. Куняева много лет работавший вместе с ним в редакции литературного журнала «Наш современник» А. Ю. Сегень обратил внимание на то, что «… можно сказать, что Патриаршая премия была присуждена в том числе и за то, что он на протяжении 25 лет стоит у руля такого уникального журнала. <…> Журнал, ставший уникальным, благодаря тому, что он вобрал в себя все лучшие традиции – и советские, и классические, и христианские. Журнал, объединивший вокруг себя писателей-патриотов» (https://pravoslavie.ru/75467.html).

Про лауреата 2014 г. протоиерея Николая Агафонова, автора исторических романов «Жены мироносицы», «Иоанн Дамаскин», повести «Стояние», его друг и земляк, самарский литератор Алексей Солоницын писал после его кончины в 2019 г.: «…его 30 книг, тираж которых давно перевалил за миллион экземпляров, приняли и полюбили читатели России – прежде всего, потому, что они пришлись им по душе, а не потому, что они блещут модными сейчас эротическими сценами или авантюрным сюжетом» (https://pravoslavie.ru/122650.html).

Про другого лауреата 2014 г., скончавшегося в 2019 г. В. Я. Курбатова, автора книг «Батюшки мои», «Наше Небесное Отечество», Патриарх Московский и всея Руси Кирилл писал: «Будучи глубоко верующим человеком, стремившимся жить по Евангелию и при любых обстоятельствах старавшимся следовать высоким нравственным принципам в профессиональной и общественной деятельности, Валентин Яковлевич своим творчеством и самим образом жизни словно соединял прошлое с

современностью, убедительно свидетельствовал о красоте и истинности Православия» (https://pravoslavie.ru/138057.html).

Третий лауреат 2014 г., скончавшийся в 2018 г. В. Н. Ганичев с 1994 г. по 2018 г. возглавлял Союз писателей России. Одним из главных дел его жизни стал сбор материалов о жизненном пути и подвигах адмирала Ф. Ф. Ушакова, о котором он выпустил несколько книг, сбор материалов для его канонизации. В. Н. Ганичев рассказывал: «Когда были собраны все материалы к канонизации, Патриарх Алексий прочитал их внимательнейшим образом и признался, что теперь, когда он увидел жизнь и праведные деяния Федора Федоровича Ушакова в таком сконцентрированном виде, у него не осталось никаких сомнений в том, что его необходимо причислить к лику святых. Он сказал: “Если наш флот получит столь могучего небесного покровителя, ему будут не страшны ни враги, ни невзгоды”» (https://pravoslavie.ru/72660.html).

Кроме лауреатов Патриаршей литературной премии, на субъективный взгляд автора работы нельзя не назвать Юлию Вознесенскую, митрополита Тихона (Шевкунова), протоиерея Александра Торика.

Ю. В. Вознесенская – автор достаточно необычных для православной традиции произведений, в некоторые из них она вводит элементы антиутопии и фэнтези. Из них, в первую очередь, можно отметить «Путь Кассандры, или Приключения с макаронами» и «Паломничество Ланселота», в которых она описывает жизнь православных во время правления антихриста, а в последнем и самого антихриста и конец света.

Книга архимандрита (в настоящее время митрополита) Тихона (Шевкунова) «Несвятые святые» стала «православным бестселлером» и основанием для издания целой серии книг (так называемая, «зеленая серия») известным православным издательством Сретенского монастыря г. Москвы. И. С. Леонов, исследуя книгу «Несвятые святые» выявил специфику двух повествовательных уровней: биографического и церковно-метафизического. Автор статьи приходит к выводу, что «…оба пласта находятся в неразрывном единстве» [Леонов, 2017, с. 35].

Читая книги протоиерея Александра Торика из серии «Флавиан», автор исследования вместе с главными героями книги по новому проживал паломничество на Святую гору Афон, которую посещал, будучи подростком в составе делегации Ивановской епархии в 1994 г. Путь православного паломника по пересеченной местности к вершине горы, напоминает читателям евангельское восхождение в Царствие Небесное, которое, как сказано в Священном Писании, «нудится», или силой берется. Здесь аллегоричность образов в буквальном смысле дает понятие христианского пути к спасению собственной души, через преодоление собственных скорбей и обретение высшего смысла жизни. Можно предположить, что переход от более простого чтения к сложному становится важным образовательным аспектом в постижении православного вероучения.

Выводы. Православная художественная литература последних 35 лет еще только начинает осмысляться современниками как определенный культурный феномен. При этом количество выпущенных книг, тиражи и постоянные новинки этой ниши говорят о востребованности данного жанра. Многие люди пришли в православие или прошли процесс воцерковления именно через художественную литературу. Наиболее талантливые из этих произведений помогают читателям открыть для себя сокровищницу православной культуры, которая ранее оставалась для них недоступной из-за того, что они не могли правильно понимать язык Библии и православной богословской литературы.

Список источников

Анненкова Е. И. Православие в историко-культурной концепции А. С. Хомякова и в творческом сознании Н. В. Гоголя // Вопросы литературы. 1991. № 8. С. 89-105.

Белоглазова Е. А. Поэтика отечественной православной прозы рубежа XX-XXI вв. Дисс. … канд. филол. наук. Саранск, Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, 2023. 220 с.

Гаврюшин Н. К. Литостротон, или Мастер без Маргариты // Вопросы литературы. 1991. № 8. С. 75-88.

Дмитриев А. П. Тема «Православие и русская литература» в публикациях последних лет // Русская литература. 1995. № 1. С. 255-269.

Дунаев М. М. Православие и русская литература: учебное пособие для духовных семинарий. Сергиев Посад, 2009. 512 с.

Есаулов И. А. Категория соборности в русской литературе. Петрозаводск, 1995. 287 с.

Есаулов И. А. Пасхальность русской словесности. Москва: Круг, 2004. 559 с.

Захаров В. Н. Православные аспекты этнопоэтики русской литературы // Проблемы исторической поэтики: сборник научных трудов. Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 1998. С. 5-30.

Каплан В. М. Иерейская проза: станет ли она литературным явлением // Фома. 2010. № 1(81).

Касаткина В. Н. Православные основы русской литературы XIX века. Москва: Пашков дом, 2011. 383 с.

Краснякова М. С. Современная православная проза: генезис, основные мотивы, типология сюжетов. Автореф. дисс. … канд. филол. наук. Воронеж, Воронежский государственный университет, 2016. 22 с.

Леонов И. С. Поэтика произведения архимандрита Тихона (Шевкунова) «“Несвятые святые” и другие рассказы» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12(78): в 4 ч. Ч. 2. С. 35-40.

Леонов И. С. Русская православная художественная проза XXI в.: тенденции изучения и развития // ROCZNIKI HUMANISTYCZNE. 2022. № 7. С. 157 – 168.

Любомудров А. М. Духовный реализм в литературе русского зарубежья: Б. К. Зайцев, И. С. Шмелев. Дисс. … д-ра филол. наук. Санкт-Петербург, Институт Русской литературы РАН, 2001. 249 с.

Михайлов А. В. Обратный перевод. Москва, 2000. 852 с.

Моторин А. В. Становление православного направления в современном русском литературоведении // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2017. № 4. С. 297-306.

Океанский В. П. Культурно-художественное пространство рассказа И.А. Бунина «Господин из Сан-Франциско»: опыт православной деконструкции // «Серебряный век». Потаенная литература: Межвузовский сборник научных трудов. Иваново: ИвГУ, 1997. С. 63 – 77.

Океанский В. П. Мир Хомякова: Церковь и культура. Иваново; Шуя: Центр кризисологических исследований при ГОУ ВПО «ШГПУ», 2009. 272 с.

Темная мистика православного игумена // Антихрист в Москве. Материалы Общественного комитета «За нравственное возрождение Отечества». Вып. 2. Москва, 1996. С. 19 –23.

Червоненко С. М. Духовно-нравственные аспекты творчества писателей-священнослужителей: малые жанры русской прозы 1990-2000-х годов. Автореф. дисс. … канд. филол. наук. Москва, Московский государственный областной университет, 2013. 23 с.

References

Annenkova E. I. Orthodoxy in the historical and cultural concept of A. S. Khomyakov and in the creative consciousness of N. V. Gogol. *Voprosy literatury = Questions of literature*. 1991. No. 8. Pp. 89-105. (In Russ).

Beloglazova E. A. The poetics of Russian Orthodox prose at the turn of the XX-XXI centuries. PhD thesis (Philology). Saransk, Ogarev Mordovian State University, 2023. 220 p. (In Russ).

Gavryushin N. K. Litostroton, or The Master without Margarita. *Voprosy literatury = Questions of literature*. 1991. No. 8. Pp. 75-88. (In Russ).

Dmitriev A. P. The topic “Orthodoxy and Russian literature” in recent publications. *Russkaya literatura = Russian literature*. 1995. No. 1. Pp. 255-269. (In Russ).

Dunaev M. M. Orthodoxy and Russian literature: a textbook for theological seminaries. Sergiev Posad, 2009. 512 p.

Esaulov I. A. The category of conciliarity in Russian literature. Petrozavodsk, 1995. 287 p. (In Russ).

Esaulov I. A. Paschality of Russian literature. Moscow: Krug Publ., 2004. 559 p. (In Russ).

Zakharov V. N. Orthodox aspects of the ethnopoetics of Russian literature. In: Problems of historical poetics: collection of scientific papers. Petrozavodsk: Petrozavodsk State University, 1998. Pp. 5-30. (In Russ).

Kaplan V. M. Priestly prose: will it become a literary phenomenon. *Foma = Thomas*. 2010. No. 1(81). (In Russ).

Kasatkina V. N. Orthodox foundations of Russian literature of the 19th century. Moscow: Pashkov House, 2011. 383 p.

Krasnyakova M. S. Modern Orthodox prose: genesis, main motifs, typology of plots. Autoreferat PhD thesis (Philology). Voronezh, Voronezh State University, 2016. 22 p. (In Russ).

Leonov I. S. Poetics of the work of Archimandrite Tikhon (Shevkunov) “The Unholy Saints and other stories”. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological Sciences. Questions of theory and practice*. 2017. No. 12(78): in 4 pt. Pt. 2. Pp. 35-40. (In Russ).

Leonov I. S. Russian Orthodox fiction of the 21st century: trends in study and development. *ROCZNIKI HUMANISTYCZNE.* 2022. No. 7. Pp. 157-168. (In Russ).

Lyubomudrov A.M. Spiritual realism in the literature of the Russian Diaspora: B. K. Zaitsev, I. S. Shmelev. *PhD* thesis (*Philology*). Saint Petersburg, Institute of Russian Literature of the Russian Academy of Sciences, 2001. 249 p. (In Russ).

Mikhailov A.V. Reverse translation. Moscow, 2000. 852 p. (In Russ).

Motorin A.V. The Formation of the Orthodox Trend in Modern Russian Literary Studies. *Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii = Bulletin of the Russian Christian Humanitarian Academy*. 2017. No. 4. Pp. 297-306. (In Russ).

Okeansky V. P. Cultural and artistic space of I.A. Bunin's short story “The Gentleman from San Francisco”: the experience of Orthodox deconstruction. In: “Silver Age”. Hidden literature: An interuniversity collection of scientific papers. Ivanovo: IvGU, 1997. Pp. 63-77. (In Russ).

Okeansky V. P. Khomyakov's World: Church and Culture. Ivanovo; Shuya: Center for Crisis Studies at the State Educational Institution of Higher Professional Education “SHSPU”, 2009. 272 p. (In Russ).

The Dark Mysticism of the Orthodox Abbot. In: The Antichrist in Moscow. Materials of the Public Committee “For the Moral Revival of the Fatherland”. Issue 2. Moscow, 1996. Pp. 19-23. (In Russ).

Chervonenko S. M. Spiritual and moral aspects of the work of writers-priests: small genres of Russian prose 1990s and 2000s. Autoreferat PhD thesis (Philology). Moscow, Moscow State Regional University, 2013. 23 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 25.08.2025; одобрена после рецензирования 25.09.2025; принята к публикации 27.02.2026.

The article was submitted 25.08.2025; approved after reviewing 25.09.2025; accepted for publication 27.02.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 95–101.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 95–101.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 294.3
ББК 86.35
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.15

Концепт Бардо в буддийской традиции Тибета

Людмила Ивановна Серафимова
Институт культуры и искусств Херсонского государственного педагогического университета, Херсон, Россия, serafimova.mila@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-1830-3590, SPIN: 6326-1424

Аннотация. В настоящей статье анализируется проблема, остро актуальная на сегодняшний день в связи с большим и все возрастающим количеством людей, исповедующих буддизм (при этом как раз в его «тибетской» версии) в многонациональной РФ, – разработанный и веками развиваемый в рамках тибетской тантрической доктрины и фундаментальный для нее концепт Бардо («промежутка»). Методы исследования – теоретические: системный метод, историко-культурный анализ, компаративный анализ. Данный концепт наиболее ярко репрезентируется в средневековом тантрическом тексте «Бардо Тхёдол», больше известном на Западе как «Тибетская Книга Мертвых». В ходе анализа выявлены сущностные характеристики данного концепта, выделяющие его в том числе и среди других базовых буддийских положений, в первую очередь это максимальное внимание к иллюзорной природе воспринимаемых сознанием явлений. Такой подход распространяется не только на посмертный опыт, привычно ассоциирующийся с уже хорошо известным в мире понятием «Бардо», но и на все сферы сансарного существования.

Ключевые слова: Тибетский буддизм, «Бардо Тхёдол», Чикхай Бардо, Ченъид Бардо, Сидпа Бардо.

Для цитирования: Серафимова Л.И. Концепт Бардо в буддийской традиции Тибета // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. №. 2. С. 95–101. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.15

CULTUROLOGY

Original article

The Bardo concert in the Buddhist tradition of Tibet

Lyudmila I. Serafimova
Institute of Culture and Arts of Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia, serafimova.mila@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-1830-3590, SPIN: 6326-1424

Abstract. This article analyzes a problem that is acutely relevant today due to the large and increasing number of people practicing Buddhism (moreover, in its “Tibetan” version) in the multinational Russian Federation. It has been developed for centuries within the framework of the Tibetan Tantric doctrine and, in particular, its fundamental concept of the Bardo (“gap”). The research methods are theoretical: the systematic method, historical and cultural analysis, comparative analysis. Tht mentioned concept is most vividly represented in the medieval Tantric text “Bardo Thedol”, better known in the West as “the Tibetan Book of the Dead”. Our analysis has revealed the essential characteristics of this concept, which distinguish it from other basic Buddhist positions; first of all, it is the maximum attention to the illusory nature of phenomena perceived by consciousness. This approach extends not only to the posthumous experience, which is habitually associated with the already well-known concept of “Bardo” in the world, but also to all spheres of samsaric existence.

Keywords: Tibetan Buddhism, “Bardo Thedol”, Chikhai Bardo, Chenyid Bardo, Sidpa Bardo.

For citation: Serafimova L.I. The Bardo concert in the Buddhist tradition of Tibet. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture*. 2026. No. 2. Pp. 95–101. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.15

© Серафимова Л.И., 2026

Актуальность исследования определяется, на наш взгляд, в первую очередь статусом буддизма как третьей по числу своих приверженцев (после христианства и ислама) религиозной конфессии нашей многонациональной страны. Численность российских буддистов в современный период оценивается, по разным источникам, числом от 900 тысяч человек [Филатов, Лункин, 2005, с. 39] до полутора-двух миллионов человек (данные Буддийской Ассоциации России) [Национальный и религиозный состав]. И эти цифры постоянно и неуклонно растут, поскольку к традиционным – так называемым «этническим» – буддистам, представляющим большинство населения таких регионов РФ, как Калмыкия, Бурятия, Тува и Алтайский край, присоединяется все больше молодежи, особенно в мегаполисах – Москве, Санкт-Петербурге и др. Буддизм в России – как в традиционно буддийских ее регионах, так и в «новых» буддистских общинах – распространялся и продолжает распространяться преимущественно в форме так называемого тибетского буддизма. Данный факт обусловливает необходимость пристального и глубокого внимания к теоретическим и практическим проблемам не только Буддадхармы («учения Будды») как таковой, но и конкретно тибетской ее разновидности – рассматривая последнюю в качестве важного фактора, непосредственно влияющего на характеристики и параметры формирования религиозной и социокультурной идентичности большого числа российских граждан.

Один из актуальнейших и вызывающих все более активный интерес исследователей вопросов, стоящих перед современной междисциплинарной буддологией (в частности, перед культурологической ее «ветвью»), связан с таким фундаментальным для тибетского буддизма комплексом представлений, как концепт Бардо.

Целью настоящей работы является рассмотрение и анализ данного концепта с использованием следующих теоретических **методов**: системный метод, историко-культурный анализ, компаративный анализ.

Анализ результатов исследования. Текст «Бардо Тхёдол», один из основополагающих для практически всех школ и направлений тибетского буддизма, на Западе первоначально получил известность под довольно провокационным заголовком «Тибетская Книга Мертвых». Действительно, общее содержание текста напрямую связано с процессами умирания и посмертного существования. Утверждается, что текст представляет собой так называемое «*терма*» – то есть «скрытое сокровище», составленное когда-то знаменитым гуру Падмасамбхавой, в VIII веке принесшим в Тибет учение Буллы и утвердившим его здесь. Считается, что сам Падмасамбхава, получив это учение непосредственно от Будды Шакьямуни и записав с помощью своей супруги Еше Цогьял, спрятал его в труднодоступных местах. Предсказав его новое открытие в будущем, когда наступит для этого подходящее время. Начиная со времен Падмасамбхавы, подобная практика для Тибета вполне обычна и традиционна; открывателей терма называют «*тертонами*» или «*лингпа*». Согласно популярной легенде, терма, содержащее учение Бардо, спустя несколько веков после его сокрытия было открыто тертоном Карма Лингпа, считающимся воплощением одного из ближайших учеников Падмасамбхавы.

Тибетское слово «*бардо*» («промежуток», «переход», «просвет», «разрыв») происходит от тибетских же корней «*бар*» («между») и «*до*» («место»; изначально, видимо, «остров»). Основное его значение, за последние десятилетия распространившееся уже и далеко за пределы Тибета, – «посмертное состояние», то есть буквально «промежуток» между смертью и последующим перерождением. Вообще-то в тибетских учениях рассматриваются и другие формы Бардо, которых мы тоже слегка коснемся ниже; однако «Бардо Тхёдол» концентрируется именно на посмертном существовании и, как финальной его стадии, переходе к новой жизни.

В течение столетий тибетские ламы рецитируют строфы «Бардо Тхёдол» у постели умирающего – и не прекращают рецитацию даже после захоронения физического тела. По мнению тибетцев, сознание умершего, оказавшись в новых и совершенно непривычных условиях, испытывает мощный шок; и единственная надежная опора, на которую человек может в такой ситуации рассчитывать, – специально зачитываемый для него ламой текст. Об этом прямо говорит второй элемент заголовка «Бардо Тхёдол» – слово «тхёдол», означающее процесс слушания, восприятия аудиальной информации. Весь же заголовок целиком переводят обычно как «Освобождение посредством слушания [священного текста] в посмертном промежутке», хотя формально термин «освобождение» в тибетском названии отсутствует. Лама напрямую обращается к умершему, стараясь привлечь его внимание и раз за разом называя его по имени.

Само по себе чтение, однако, «Освобождения» не гарантирует. Пребывающее в шоке сознание умершего может просто не услышать, не понять, проигнорировать обращенную к нему речь ламы. Для того, чтобы быть способным услышать ее, адекватно понять ее смысл, а главное – претворить этот смысл в свою собственную реальность, человек должен иметь за плечами достаточный опыт соответствующей буддийской «садханы», или практики. Именно о предшествующей практике постоянно напоминает ему чтец: когда-то, говорит он, твой гуру познакомил тебя с истинной реальностью твоего ума; теперь ученик должен вспомнить этот опыт

и воспроизвести его самостоятельно. Мы в настоящей работе анализируем «концепт Бардо», но не должны при этом упускать из виду, что буддизм в целом не особо высоко ценит концептуальные понятия, схемы и представления, не подкрепленные реальным эмпирическим опытом долгой и упорной практики.

Тем не менее, именно как концептуальная база такой практики, учение о Бардо, подробно изложенное в тексте «Бардо Тхёдол», достаточно быстро получило статус одного из самых авторитетных буддистских учений в Стране Снегов (а позднее – и в других азиатских странах, в которых буддизм распространялся в его тибетской разновидности).

В первой части текста рассматривается начальная фаза смертного опыта – умирание. Этот этап так и называется – Чикхай Бардо (в отдельных переводах «чикей» [Кенчен Палдэн Шераб, 2007, с. 14]), или Бардо умирания. В учениях очень детально расписываются «внутренние» – то есть отмечаемые самим умирающим, а не его окружением – признаки скорой смерти. В них находит отображение последовательное растворение пяти «великих элементов», из которых состоит физическое тело: Земли, Воды, Огня, Воздуха и «Акаши» (Пространства, или Сознания).

Сначала элемент Земли растворяется в элементе Воды. Человек в это время чувствует сильную тяжесть и давление, ему может казаться, что он погружается в землю. Он перестает воспринимать визуальную информацию: орган зрения, связанный с элементом Земли, уже не может воспринимать видимые объекты.

Затем элемент Воды растворяется в элементе Огня. Умирающий чувствует, как испаряется влага из организма, во рту он ощущает сухость и может видеть миражи, связанные с водной стихией: его уносит в море, он тонет и т.п. На этой стадии отказывает связанный с Водой орган слуха, и умирающий уже не может слышать звуки.

Огонь, в свою очередь, растворяется в Воздухе, что приводит к утере обоняния. Это растворение приносит ощущение небывалой легкости и свободы; ощущение это могло бы показаться весьма приятным – однако, как правило, человек (особенно нетренированный, то есть не имеющий опыта прижизненной практики Бардо) в процессе умирания испытывает нарастающую панику и ужас. Смятение мешает ему справляться с негативными эмоциями. Обращенная к нему рецитация «Бардо Тхёдол» как раз и призвана помочь отрешиться от них, сконцентрировавшись на гораздо более важных, тонких и глубоких ощущениях, предвещающих совсем скорый уже момент смерти. Наконец, Воздух растворяется в сознании (Акаше); с этого момента все телесные ощущения прекращаются полностью.

Все процессы растворения элементов сопровождаются миражами, содержание и последовательность которых также подробно расписаны в тексте: это миражи, подобные мерцающему свету, дыму, небесному зареву, свету масляного светильника. На этой стадии начинается собственно умирание.

Период умирания обычно длится от трех до четырех суток, в зависимости от «наработанной» кармы индивида. Окружающим он кажется уже мертвым, но в течение этих трех-четырех дней процесс умирания продолжается на тонком уровне. Энергии «тонкого тела» собираются в центральном канале, все ментальные ограничения, склонности и фиксации – к которым относят такие, например, фундаментальные, как неведение, агрессия, страх и т.п., – теряют свою силу, и сознание умирающего погружается в состояние так называемого Ясного Света, или Ясного Света смерти.

Это – кульминационный момент не только умирания как такового, но всего существования индивида. «Ясный Свет смерти» представляет собой, в сущности, базовое, фундаментальное состояние человеческого сознания – не искаженное фильтрами бесконечной «болтовни» бодрствующего рассудка и постоянным давлением бессознательных импульсов. (Определяемых в буддийском тезаурусе как «самскары» и их комплексы – «васаны»).

Ясный Свет описывается как превосходящая все возможные критерии ясность и чистота сознания, не имеющая ни аналогов, ни параллелей в прижизненном эмпирическом опыте обычного человека: испытываемый на пороге смерти экстаз этому обычному опыту запределен и трансцендентен. В то время как тренированному практику, посвятившему обучению достаточно времени и в достаточной степени его освоившему, доступна в этот момент радость узнавания. Он словно возвращается в родную и любимую им местность, возвращения в которую страстно желал на протяжении десятилетий. Даже сам Ясный Свет смерти предстает перед ним как нечто уже знакомое по его медитациям: «Ясный Свет – Дитя» (неоднократно испытанный им в медитативной практике) наконец воссоединяется с «Ясным Светом – Матерью», или «сознанием всеосновы». «Сама безначальная чистота, ясный свет основы – как мать. Подобное узнавание в момент смерти, в бардо умирания, гарантирует освобождение» [Чокьи Нима, 2005, с. 10].

Лучшим результатом признается полное растворение индивидуального сознания в этом базовом всесознании: в таком случае умерший утрачивает свою индивидуальность, но сам становится Буддой, «Пробужденным» и «Просветленным». Ему больше не грозит опасность переродиться ни в низших мирах, ни в «сансаре» как таковой – разве что такое перерождение будет принято им добровольно, ради блага живых существ, пребывающих пока на нижних ступенях развития сознания. (Именно в силу

подобного добровольного выбора Будды и бодхисаттвы «нисходят» в сансарные миры, чтобы своим присутствием облегчать страдания существ и побуждать их к активности, ведущей в конечном итоге к Просветлению).

Люди, не занимавшиеся при жизни специальной медитативной практикой, обычно проводят эти три-четыре дня в бессознательном состоянии, подобном обмороку. Все же говорится, что в какой-то из моментов умирания Ясный Свет смерти ощущают *все* живые существа. Как пояснял своим слушателям Тензин Гьяцо (Далай-лама XIV): «Ясный Свет смерти – это нечто, что испытывает каждый без исключения, но существует много различий в продолжительности этого переживания. Для некоторых людей он может длиться всего несколько секунд, для других – несколько минут, для третьих – несколько дней или даже недель. Пока продолжается переживание ясного света смерти, связь между очень тонкой энергией-умом и грубым физическим телом еще не прервана. Идет процесс отделения, но эта связь пока окончательно не разорвана…» [Гьяцо Тензин, 2009, с. 365].

К концу Чикхай Бардо из ноздри может вытечь красная капля крови, а из гениталий – белая капля семенной жидкости; это означает завершение данного периода и выход сознания из тела. В том случае, если умерший не смог распознать Ясный Свет и воссоединиться с ним, для него наступает следующий этап. Начинается собственно Бардо – посмертный «промежуток».

В тот самый момент, когда сознание выходит из тела, оно получает еще один шанс соединиться с Ясным Светом. Умерший вновь испытывает состояние ясности и чистоты; на сей раз, однако, ощущения его чуть менее насыщенны и экстатичны. Об этом переживании говорится как о «Вторичном Свете» («предыдущий» же, соответственно, теперь обозначается как «Первичный Ясный Свет»); «вторичен» он не только по времени появления, но и, если можно так выразиться, качественно: беспредельно-чистое сознание, испытанное на предыдущем этапе, на данной стадии оказывается уже в некоторой мере загрязненным кармическими отпечатками, сохранившимися из прожитой жизни.

Сила кармических накоплений обычно так велика, что подавляющее большинство умерших оказывается не способно распознать ни Первичный, ни Вторичный Ясный Свет. Их сознание обречено претерпевать следующий этап – Ченъид Бардо (или «чони» [Кенчен Палдэн Шераб, 2007, с. 14]), или этап «кармических видений» или «кармических теней».

Ченъид Бардо открывается «неделей мирных божеств». Их образы, имена, атрибуты и т.п. могут меняться в зависимости от школы и направления тибетского буддизма, в рамках которых человек при жизни получил от гуру посвящение и практиковал; чаще всего учения Тибетской Книги Мертвых оперируют так называемой «мандалой пяти Будда-семейств», представленных пятью Татхагатами (Дхьяни-Буддами, или Буддами Знания): это Вайрочана, Акшобхья, Ратнасамбхава, Амитабха и Амогхасиддхи. Каждого из них сопровождает его супруга, или «шакти» (энергия, женская ипостась). В течение пяти дней «недели мирных божеств» пятеро Дхьяни-Будд и их «шакти» встречают умершего, приветствуя его; помимо прочего, каждый из Будд олицетворяет то или иное пространственное направление – Центр, Восток, Юг, Север и Запад. Оставшиеся два дня недели «отведены» под многочисленную свиту уже появившихся Будд – различных и разнообразных представителей их мандал. (Точнее было бы сказать «проявившихся»: ведь речь идет не о физическом пространстве, но о пространстве сознания).

Здесь необходимо принять во внимание радикально важное для тибетского буддизма положение – не только и даже не столько теоретическое, сколько в высочайшей степени практическое. «Бардо Тхёдол» и рецитирующий ее лама говорят о «божествах», встречающих умершего, – которому, при условии надлежащей прижизненной практики, они уже тоже вполне «знакомы» и легко распознаются им. Однако тибетский термин «йидам», часто переводимый в данном контексте как «божество» или даже «личное божество», весьма специфичен. В отличие от «богов» и «божеств» теистических религий – каковой буддизм не является, поскольку не признает ни наличия индивидуальной «души», ни реального существования «бога» либо «богов», – образы йидамов используются в его рамках в качестве выраженных архетипических моделей, воплощающих в себе те или иные качества и характеристики Просветленного сознания. Так, например, Будда Амогхасиддхи и входящий в его мандалу бодхисаттва Авалокитешвара традиционно воспринимаются как «главные» символы сострадания, бодхисаттва Манджушри из той же мандалы Амогхасиддхи как символ мудрости, будущий «земной Будда» следующего исторического периода Майтрея как символ любви и добросердечия и т.п.

В целом, буддийская космология включает в себя шесть сансарных миров:

1) миры «богов» (санскр. «дева» или «девата»; не путать с «божествами» как переводом термина «йидам»),

2) «асуров» (демонов или титанов),

3) людей,

4) животных,

5) голодных духов-«претов»,

6) «адские миры».

Эти шесть сфер известны под общим названием «Колесо Сансары». Однако, хотя простой народ в

буддийских регионах часто действительно верит в физическое существование подобных миров, – истинные, аутентичные глубинные доктрины Буддадхармы признают их лишь в качестве специфических локусов все того же человеческого сознания. Пробуждение, Просветление и выход за пределы сансары возможны только путем преодоления иллюзии наличия «миров» и их обитателей – которые, по буддийским понятиям, существуют лишь условно, относительно, подобно сюжетам и персонажам сновидений. Если в рамках земной жизни познать ее иллюзорность, в силу устоявшихся за долгий период тенденций ума, чрезвычайно сложно, – то именно смерть, ломающая привычные шаблоны, предоставляет наконец оптимальную возможность сделать это; особенно если речь идет об адептах, серьезно практиковавших в течение жизни. Посмертное состояние «Тибетская Книга Мертвых» трактует как состояние сноподобное; как в череде обычных сновидений могут случаться осознанные сны – притом тем чаще, чем больше сновидец уделяет внимания и усилий развитию соответствующей способности, – так и «сновидное» посмертное состояние может быть распознано в качестве такового.

Соответственно, и в описанной ситуации начала Ченъид Бардо перед умершим, при «встрече» с образами мирных божеств, встает специфическая задача, столь же тесно связанная с уровнем проработки его психических навыков и возможностей, как и не решенная на предыдущем этапе задача распознания Первичного и Вторичного Ясного Света. «Общение» с мирными йидамами вызывает такую головокружительную эйфорию, что даже опытный практик может поддаться иллюзии (санскр. «*майя*»), поверив в их реальность. Вопреки общему благоприятному характеру данного этапа, здесь кроется глубокая и опасная ловушка очередной иллюзии. Поверив в реальность существования мирных божеств, адепт, согласно «Бардо Тхёдол», может столкнуться с двойной опасностью. Он может, во-первых, переродиться в мире голодных духов. Это объясняется тем, что само желание отождествиться с максимально притягательными образами божеств, остаться с ними и в их «мире» представляет собой именно «желание», то есть тонкую форму «голода», пристрастия, зависимости. Но даже альтернативный исход – действительное отождествление и соответствующее рождение в «мире богов» – в буддизме не рассматривается как желательный и позитивный. Жизнь в подобных мирах, как утверждается, продолжительна и полна удовольствий, как чисто физических, так и метафизических, – но даже она остается сансарной, иллюзорной, «смоделированной». Вследствие чего она в любом случае завершится падением в нижние миры сансары и новыми страданиями.

Далее в ходе Ченъид Бардо «божества» продолжают проявляться; однако сразу за «неделей мирных божеств» следует теперь уже «неделя гневных (яростных) божеств». Наиболее примечательно здесь то, что перед сознанием умершего предстают здесь, по существу, те же самые образы, что и в предшествующую неделю, однако принявшие свою «гневную» или «яростную» форму. Так, в первый день новой недели тот же Будда Центра Вайрочана является как грозный Херука, а его супруга – как Великая Гневная Мать. «… эти мирные и гневные божества воплощают те или иные аспекты просветленной природы и не являются чем-то материальным, будучи архетипами самого глубокого уровня нашего подсознания, которые ненадолго возникают в нашем переживании в посмертном состоянии. В учениях утверждается, что видения этих мирных и гневных божеств переживаются в посмертном состоянии каждым человеком, однако замечено, что они предстают в привычном иконографическом виде только тем йогинам, которые при жизни практиковали тантрические визуализации, а обычным людям, незнакомым с буддийской практикой, они являются в виде ослепительного света, лучей и оглушительных звуков» [Смерти вопреки, 2006, с. 13-14].

В период «недели гневных божеств» задача распознавания иллюзорности предстающих перед сознанием образов оказывается теперь еще более сложной, поскольку само это сознание почти полностью погружено в ужас и хаос кармических видений, быстро сменяющих друг друга и кажущихся бесконечными.

С другой стороны, именно на этой стадии, по утверждению «Бардо Тхёдол», распознать «майю» может оказаться, напротив, легче чем на любой другой. Это кажется парадоксальным, если не вспомнить сравнение со сном. Действительно, ведь и от кошмарных сновидений люди часто просыпаются именно «на пике» ужаса, в момент максимальной его концентрации: у них словно не остается иного выбора, кроме как очнуться от кошмара. К сожалению, для посмертных состояний такое пробуждение остается скорее исключением, чем правилом: кармические узы тянут умершего дальше по пути его Бардо.

Путь этот продолжается очередным этапом, называемым Сидпа Бардо (или «сипэй» [Кенчен Палдэн Шераб, 2007, с. 15]) – Бардо поисков нового рождения. Как и предыдущие, «это бардо предоставляет возможность достижения освобождения. Все, что для этого требуется, – это понять, что происходящие переживания являются проекцией нашего собственного ума, и осознать его природу, в результате чего наступает просветление…» [Смерти вопреки, 2006, с. 14]. Но непросветленное сознание продолжает «сновидеть», порождая все новые иллюзорные образы, теперь уже представляющие по-

тенциальные сферы будущего перерождения. Это те же самые шесть сансарных миров, описанные выше как «Колесо Сансары». Карма сильна, не менее сильна и «майя» – поскольку они взаимозависимы, питая и развивая друг друга. Даже если сфера будущего рождения есть сфера определенно «адская», ведомый негативной кармой человек, не сумев в очередной раз распознать иллюзию, может очень сильно к ней привязаться. В его восприятии даже самые зловещие и низкие вибрации «оказываются» приятными и притягательными; ведь именно наше восприятие формирует тот мир, в котором мы вынуждены существовать.

Как формулирует Е.Н. Молодцова: в тибетском буддизме «учение о смерти оказывается учением о человеческом сознании» [Молодцова, 1996, с. 237].

Посмертное Бардо длится, как правило, в пределах сорока девяти дней. К финальной его стадии сфера будущего рождения уже фактически «выбрана», хотя и в основном полностью бессознательно. Человеку снова видятся световые миражи. Его притягивают тусклые, блеклые миражи сансарных сфер – в то время как яркие и сочные цвета «чистых земель Будд» (в которых рождаются после смерти Просветленные сущности) его, наоборот, пугают и отталкивают. Как и связанные с «чистыми землями» «мантрические» звуки, воспринимаемые как ужасающие громовые раскаты. Если сфера, в которой он родится, представляет мир людей, ему предстают видения мужчины и женщины в процессе сексуального соития. В этот момент тот, кто родится в мужском теле, проникается необыкновенной любовью к своей будущей матери; к будущему же отцу он, напротив, чувствует необычайно сильную ненависть. (Своего рода «Эдипов комплекс», как назвали бы этот феномен любители психоанализа Фрейда). Чувства той, что родится женщиной, направлены противоположно – это любовь к отцу и ненависть к матери.

Бардо почти завершилось, но все еще остается некоторая возможность изменить свое будущее. Для этого необходимо воздержаться от того, чтобы «пройти» между привидевшимися в видении телами, мужским и женским. «Противоядие» остается тем же: осознание иллюзорности предстающих образов. Но те, кто не привык концентрировать сознание на представлении о «майе», скорее всего упустят и этот шанс: видя брачующихся разнополых существ, они сами испытывают сильное сексуальное возбуждение и не в силах удержать себя от попытки тем или иным путем разрядить его. «Вхождение в лоно» действительно дает желаемую разрядку – а также потерю сознания, очнувшись от которой, человек обнаруживает себя только что зачатым эмбрионом. Отныне ему предстоит новая жизнь в новом физическом теле…

До сих пор мы рассматривали Бардо именно как «промежуток» между смертью и новым рождением. Однако такая трактовка, хотя и остается наиболее распространенной и популярной, не исчерпывает всей сферы применимости в тибетской буддийской традиции как самого термина «Бардо», так и базирующегося на нем концепта.

«Хотя тибетский термин *бардо* (санскр. *анта-рабхава)* обычно ассоциируется с посмертным или загробным состоянием, его значение в равной степени распространяется и на обычную жизнь, поэтому было бы правильнее переводить его как “промежуточное состояние”. Классические учения традиции ньингма [одна из четырех основных школ тибетского буддизма – Л.С.] описывают четыре типа бардо: *естественное бардо жизни, бардо умирания* или *смерти, бардо природы явлений* и *бардо становления,* из которых только два последних являются собственно посмертными состояниями. В связи с этим считается, что любой этап жизни и смерти является бардо – промежуточным состоянием, так как до достижения просветления существа мигрируют из одного состояния в другое, находясь, иными словами, в постоянном “транзите”» [Смерти вопреки, 2006, с. 12-13].

Согласно большинству классических тибетских текстов, существует шесть форм или разновидностей Бардо. Выше мы рассмотрели три формы – Чикхай Бардо (Бардо умирания), Ченъид Бардо (Бардо кармических видений) и Сидпа Бардо (Бардо поисков нового рождения). Перечислим теперь три оставшихся: это «Бардо жизни» («кенэ»), начинающееся с зачатия и завершающееся смертью; Бардо сновидения («милам»); Бардо медитации («самтэн») [Кенчен Палдэн Шераб, 2007, с. 13-15]. В некоторых системах счет форм Бардо идет по несколько измененным основаниям, а их общее число сокращают до четырех или пяти: например: «читающий Бардо Тхедол объясняет умершему, что есть бардо нахождения в утробе, бардо состояния сна, бардо экстатического равновесия в состоянии глубокой медитации, бардо, в котором сейчас находится умерший, бардо мирского существования…» [Молодцова, 1996, с. 244].

Показательно, что в основе представлений об иных (кроме посмертных) формах Бардо также лежит системообразующее убеждение в иллюзорном характере всего сансарного существования в целом и любых конкретных его проявлений. Конечно, такой подход особенно убедителен в применении к сновидческой «реальности». В рамках тантрической практики тибетского буддизма существует и такое давно и успешно развиваемое направление, как «йога сновидений», в процессе которой осваивается искусство осознанных снов (осознавание себя во сне и самого сна как иллюзии). Она входит, например, в перечень знаменитых «шести йог Наропы», наряду с «йогой Ясного Света».

Йогу сновидений не следует, однако, рассматривать как вполне самостоятельное, «отдельное» направление; она теснейшим образом связана с множеством других форм тантрической садханы, воспитывающей в йогине восприятие сансары как глубочайшей иллюзии-«майи» и постепенное очищение и избавление от этой иллюзии – «отречение от сансары», без которого, как утверждается в текстах Тантраяны, Просветление попросту недостижимо.

Благодаря же целому конгломерату филигранных, тщательно разработанных медитативных методов и «искусных средств» (санскр «упайя»), предназначенных для работы с конкретными формами Бардо, они постепенно очищаются и трансформируются в естественное, изначальное, «чистое» состояние сознания. Именно такое сознание буддисты понимают как «природу Будды», которой обладает каждое живое существо и которая может быть реализована в результате йогической садханы. Используя этот путь, одни практикующие «могут обрести освобождение в этой жизни, перед смертью, другие – во время умирания, третьи – во время бардо, наступающего после смерти, а четвертые – во время зачатия. Как бы человек ни обретал реализацию, это подобно тому, как ребенок забирается на колени к матери…» [Естественное освобождение, 2003, с. 94-95].

Все, что происходит, как учит тибетская Тантра, – происходит в воспринимающем происходящие феномены сознании. Ибо «все в мире – это бардо, иллюзия, переход, порождение твоего собственного ума, и иллюзорно обретаемое после выхода сознания из тела новое “тело иллюзии” [Филатов, Лункин, 2005, с. 40]. Все в одинаковой мере – иллюзия, порожденная человеческим сознанием» [Молодцова, 1996, с. 244]. Кармические ограничения, индивидуальные и/или общечеловеческие, формируют алгоритмы, согласно которым осуществляется восприятие, и оно неизбежно оказывается искаженным. Принципиально отличным от совершенно иной разновидности восприятия – свойственной исключительно только чистому («Просветленному») сознанию, которое в тибетских тантрических текстах фактически отожествляется с Ясным Светом смерти.

Выводы. Таким образом, мы можем резюмировать, что в рамках фундаментального для тибетского буддизма концепта Бардо не только «посмертное» восприятие, но и в целом присущие сансаре сознание и его рецептивные характеристики признаются пребывающими под прямым и патологизирующим воздействием вездесущей иллюзии-«майи». Однако признается также возможность и необходимость очистить сознание от порождающих иллюзии омрачений в процессе целенаправленной йогической практики.

Список источников

Гьяцо Тензин. Сон, сновидения и смерть. Исследование структуры сознания. Элиста: Океан мудрости, 2009. 497 с.

Естественное освобождение. Учение Падмасамбхавы о шести бардо. Санкт-Петербург: Уддияна, 2003. 324 с.

Кенчен Палдэн Шераб. Шесть бардо. Учение о мирных и гневных божествах. Санкт-Петербург: Уддияна, 2007. 136 с.

Молодцова Е.Н. Традиционные знания и современная наука о человеке. Москва: Янус, 1996. 271 с.

Национальный и религиозный состав населения России. URL: https://is.muni.cz/el/phil/jaro2017/RJ_67/nac.sostav.naseleniy.pdf (Дата обращения: 09.04.2025).

Смерти вопреки. Антология тайных учений о смерти и умирании традиции дзогчен тибетского буддизма / Пер. с тибетского и комментарий ламы Сонама Дордже. 2-е изд. Москва: Открытый Мир, 2006. 368 с.

Филатов С.Б., Лункин Р.Н. Статистика российской религиозности: магия цифр и неоднозначная реальность // Социологические исследования. 2005. № 6. С. 35-45.

Чокьи Нима Ринпоче. Путеводитель по жизни и смерти. Москва: Открытый Мир, 2005. 256 с.

References

Gyatso Tenzin. Sleep, Dreams, and Death: A Study of the Structure of Consciousness. Elista: Ocean of Wisdom, 2009. 497 p. (In Russ).

Natural Liberation: Padmasambhava's Teaching on the Six Bardos. St. Petersburg: Uddiyana, 2003. 324 p. (In Russ).

Kenchen Palden Sherab. The Six Bardos: A Teaching on the Peaceful and Wrathful Deities. St. Petersburg: Uddiyana, 2007. 136 p. (In Russ).

E.N. Molodtsova. Traditional Knowledge and Modern Human Science. Moscow: Janus, 1996. 271 p. (In Russ).

National and Religious Composition of the Population of Russia. URL: https://is.muni.cz/el/phil/jaro2017/RJ_67/nac.sostav.naseleniy.pdf (Date of application: 09.04.2025) (In Czech).

In Spite of Death. An Anthology of Secret Teachings on Death and Dying from the Dzogchen Tradition of Tibetan Buddhism / Translated from Tibetan and commented by Lama Sonam Dorje. 2nd ed. Moscow: Open World, 2006. 368 p. (In Russ).

Filatov, S.B., Lunkin, R.N. Statistics of Russian Religiosity: The Magic of Numbers and Ambiguous Reality. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. 2005. No. 6. Pp. 35-45. (In Russ).

Chokyi Nyima Rinpoche. A Guide to Life and Death. Moscow: Open World, 2005. 256 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 09.04.2025; одобрена после рецензирования 07.05.2025; принята к публикации 27.02.2026.

The article was submitted 09.04.2025; approved after reviewing 07.05.2025; accepted for publication 27.02.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 102–108.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 102–108.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 008
ББК 88.00
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.16

Наставничество как феномен культуры

Татьяна Александровна Борзова
Владивостокский государственный университет, Владивосток, Россия
borzovavladik@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-6203-202X

Аннотация. В данной статье рассматривается наставничество как важный социальный и культурный феномен, который оказывает значительное влияние на формирование личностных и профессиональных качеств человека. Автор анализирует научные подходы к изучению наставнической деятельности, ее эволюции в России, а также роль наставника в передаче знаний, опыта и культурных ценностей. Особое внимание уделяется взаимодействию между наставником и подопечным, что создает уникальный контекст для социокультурного обучения и развития. Исследуются современные тенденции наставничества, а также его влияние на карьерный рост и личностное развитие. Использование комбинированного подхода в исследовании наставничества как феномена культуры позволяет получить более полное и многогранное понимание его значения и влияния на общественные и культурные процессы. В заключение в статье подчеркивается значимость наставничества в условиях глобализации и цифровизации, а также предлагаются рекомендации по его оптимизации в современном российском обществе.

Ключевые слова: наставничество, культура, феномен, личностное развитие, передача опыта, социальные институты, традиции, ценности.

Для цитирования: Борзова Т.А. Наставничество как феномен культуры // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. №. 2. С. 102–108. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.16

CULTUROLOGY

Original article

Mentoring as a cultural phenomenon

Tatyana A. Borzova
Vladivostok State University, Vladivostok, Russia
borzovavladik@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-6203-202X

Abstract. This article examines mentoring as an important social and cultural phenomenon that has a significant impact on the formation of personal and professional qualities of a person. The author analyses scientific approaches to the study of mentoring activity, its evolution in Russia, as well as the role of the mentor in the transfer of knowledge, experience and cultural values. Special attention is paid to the interaction between mentor and mentee, which creates a unique context for sociocultural learning and development. Current trends in mentoring are explored, as well as its impact on career development and personal development. Using a combined approach in the study of mentoring as a cultural phenomenon allows for a more complete and multifaceted understanding of its significance and impact on social and cultural processes. In conclusion the article highlights the significance of mentoring in the context of globalisation and digitalisation and offers recommendations for its optimisation in modern Russian society.

Keywords: mentoring, culture, phenomenon, personal development, transfer of experience, social institutions, traditions, values.

For citation: Borzova T.A. Mentoring as a cultural phenomenon. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture*. 2026. No. 2. Pp. 102–108. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.16

© Борзова Т.А., 2026

Введение. Термин «наставничество» широко исследован в научной литературе и обладает четкой трактовкой. В частности, до 1990-х годов XX века это понятие использовалось для описания процесса передачи профессионального опыта от более опытного специалиста к ученику. В рамках этого подхода наставник выступал в роли проводника, передающего свои практические знания и жизненный опыт, становясь ориентиром для своего подопечного. Данная ситуация находит отражение и в словарях русского языка, где наставник определяется аналогичным образом, подчеркивая основные функции практики и опыта.

Однако в более широком контексте наставничество выступает не просто как механизм передачи профессиональных навыков, но и как важный социально-культурный практикум, способствующий формированию и развитию личности ученика [Льюис, 2002; Clutterbuck, 2006]. Исследования показывают, что наставничество охватывает более обширные аспекты, включая воспитание моральных и этических установок, формирование лидерских качеств и социокультурных компетенций. В современной интерпретации наставничество рассматривается как динамичный процесс, позволяющий не только передавать знания, но и создавать условия для активного обучения, критического мышления и самореализации [Богданова, 2014; Есенина, 2015].

Цель исследования заключается в теоретическом анализе и осмыслении роли наставничества в контексте российских культурных процессов и социальных взаимодействий. Актуальность исследования темы наставничества как феномена культуры обусловлена несколькими ключевыми факторами, которые подчеркивают его значение в современном обществе. Прежде всего, в условиях быстрого технологического прогресса и изменений профессиональных стандартов важность эффективной передачи знаний и навыков возрастает. Наставничество выступает важным механизмом для сохранения и передачи уникального опыта, что особенно актуально в контекстах с высокой текучестью кадров. Во-вторых, институт наставничества способствует устойчивому развитию человеческого капитала за счет поддержки и формирования молодых специалистов, что имеет долгосрочные последствия для экономического и социального роста. Это явление обеспечивает преемственность в профессиональной среде, что критически важно для развития организаций и отраслей. Кроме того, наставничество способствуют формированию культуры сотрудничества в рабочих коллективах, создавая более открытые и поддерживающие среды, в которых сотрудники готовы делиться опытом и знаниями [Борзова, 2025]. Это, в свою очередь, позитивно сказывается на мотивации и моральном духе команды, а также способствует повышению производительности труда.

Социальная интеграция является еще одним важным аспектом, в котором наставничество играет ключевую роль. Оно может помочь адаптироваться представителям различных групп (например, молодежи с недостатком опыта, женщин в традиционно мужских профессиях или мигрантов), увеличивая их уверенность и способствуя внедрению в новую среду.

Наставничество вносит вклад в сохранение культурного наследия и формирование идентичности, особенно в многонациональных обществах, где передача традиционных знаний от одного поколения к другому становится важной для поддержания культурного разнообразия.

С точки зрения личного и карьерного роста, исследование наставничества позволяет понять его влияние на личностное развитие, профессиональную самореализацию участников и их самооценку. В условиях глобализации и разнообразия культур настоятельно необходимо изучать, как наставничество способствует адаптации людей к новым условиям, а также как оно способствует межкультурному взаимодействию и обмену знаниями.

Методология исследования включает несколько взаимосвязанных подходов, позволяющих комплексно рассмотреть и осмыслить особенности и значение наставничества в культурном контексте (концептуальный, институциональный, культурно-антропологический). Применялся метод анализа теоретических источников, который позволил выявить основные теоретические концепции и подходы к пониманию этого феномена, а также его эволюцию в различных исторических срезах на примере России XX-XXI веков; использовался социокультурный метод; сравнительный метод для анализа разнообразных моделей наставничества России в указанный период, что позволило выделить общие тенденции, а также культурные и социальные особенности, влияющие на практику наставничества.

Обзор концепций. Существующее разнообразие научных подходов к наставничеству позволяет анализировать это явление с различных точек зрения, включая образовательную, психологическую и социологическую. В результате научное понимание наставничества углубляется, что, в свою очередь, подчеркивает его многогранность и значимость в контексте современного общества и профессиональных практик.

Анализ наставничества с точки зрения концептуального подхода включает несколько ключевых аспектов, позволяющих глубже понять его сущность, функции и место в современном обществе. В этом направлении исследования охватываются теоретические рамки и концепты, которые помогают формировать четкое представление о явлении наставничества. В первую очередь, рассматривается определение и классификация понятий, позволяющая разде-

лить наставничество по различным параметрам, таким как типы взаимодействия между наставником и учеником (формальное и неформальное наставничество) и сферы применения (образование, бизнес, культура, спорт). Эти определения и классификации помогают создать более ясную картину о содержательных характеристиках наставничества. Центром анализа является фигура наставника, чьи функции включают передачу знаний, обучение, поддержку и развитие подопечного. В контексте концептуального подхода исследуется, как наставник может не только делиться профессиональными навыками, но и вносить вклад в личностное развитие, социокультурные трансформации и формирование ценностных ориентиров. Это включает изучение моделей наставничества, таких как бизнес-наставничество, педагогическое наставничество и другие, что позволяет выявить специфические требования и качества, необходимые наставнику в различных сферах. Кроме того, процесс наставничества не рассматривается как статичный, он включает динамику взаимодействия, что делает его более эффективным и актуальным [Коттер, 2022]. Исследуются этапы наставничества, начиная от становления взаимоотношений до оценки результатов обучения и влияния на карьерное развитие подопечного. Это позволяет выявить, как можно оптимизировать процесс и сделать его более целенаправленным.

Анализ наставничества в социокультурном контексте представляет собой многогранный подход, который позволяет рассмотреть это явление через призму различных социальных и культурных факторов, влияющих на его формы, механизмы реализации и результаты. В данном контексте наставничество понимается не только как индивидуальное взаимодействие между наставником и подопечным, но и как социальный процесс, находящийся под воздействием более широких социокультурных условий [Выготский, 2019, с.127].

Во-первых, в рамках социокультурного анализа акцентируется внимание на роли культурных норм и ценностей, которые определяют ожидания и поведение как наставников, так и учеников. Наставничество может варьироваться в зависимости от общества: в одной культуре может преобладать модель иерархического отношения, где наставник является авторитетом, в то время как в другой – акцент может быть сделан на партнерстве и совместном обучении. Это подчеркивает важность культурного контекста в формировании эффективных форм наставничества. Во-вторых, социокультурный подход позволяет исследовать влияние социальных структур и институтов на практики наставничества. Например, экономические условия, уровень развития образования, социальное неравенство и доступ к ресурсам могут существенно повлиять на организацию программ наставничества и их воздействие на целевые группы. Также социальные сети и сообщества, в которых реализуется наставничество, играют значительную роль в установлении связей и обмене опытом. Третьим важным аспектом является исследование процесса передачи знаний и опыта в контексте межкультурного взаимодействия. В условиях глобализации и межкультурной мобильности настает момент, когда наставничество может включать элементы различных культур и подходов. Это создает новые возможности, но также ставит перед участниками задачи преодоления культурных барьеров и адаптации методик наставничества. Также следует отметить, что социокультурный контекст наставничества неразрывно связан с вопросами идентичности и самосознания. Взаимодействие с наставником может оказывать значительное влияние на формирование целостной идентичности личности подопечного как проявление ощущения тождественности самому себе.

Анализ наставничества с точки зрения институционального подхода охватывает исследование структур, норм и практик, которые регулируют и формируют это явление в различных социальных контекстах. В аспекте институционального подхода рассматривается наставничество не только как отдельное взаимодействие между наставником и подопечным, но и как продукт и результат функционирования социальных институтов, таких как образовательные организации, профессиональные ассоциации, корпоративные структуры и сообщества [Вебер, 1990; Дюркгейм, 2018; Парсонс, 1997]. В первую очередь, институциональный подход акцентирует внимание на роли формальных и неформальных институтов в организации наставнических программ. Формальные институты, такие как образовательные учреждения и корпоративные организации, создают структурированные программы наставничества, которые включают в себя официальные правила, процедуры и стандарты. Эти программы могут быть направлены на развитие определенных компетенций, карьерное продвижение, а также на поддержку новичков в процессе интеграции в коллектив. Неформальные институты, в свою очередь, могут представлять собой социальные сети, сообщества практиков и профессионалов, где знания и опыт передаются в менее формализованной и более гибкой манере. Во-вторых, институциональный подход позволяет анализировать влияние культурных норм и ценностей, которые определяют, какими должны быть отношения между наставником и подопечным, а также какие цели должны быть достигнуты в ходе наставничества. Например, в некоторых культурах наставничество может рассматриваться как обязанность более опытного специалиста, в то время как в других – как взаимовыгодное сотрудничество, базирующееся на обмене опытом и знаниями. Эти культурные особенности сформируют не только сам процесс наставничества, но и его восприятие в общест-

ве. Третьим ключевым аспектом анализа является исследование изменений в институциональных рамках, которые могут повлиять на практики наставничества. Например, изменения в законодательстве или государственной политике могут привести к созданию новых программ или изменений в существующих принципах, что, в свою очередь, скажется на доступности и качестве наставничества. Кроме того, растущая роль технологий и цифровых платформ также изменяет традиционные подходы к наставничеству, создавая новые возможности и вызовы для реализации эффективных практик.

Рассмотрение наставничества с точки зрения культурно-антропологического подхода позволяет глубже понять, как социальные, культурные и исторические контексты влияют на взаимодействия между наставниками и подопечными. Этот подход сосредоточен на изучении практик, традиций и ролей, связанных с передачей знаний и умений в различных культурах, и здесь можно выделить несколько ключевых аспектов, основанных на работах известных ученых. Культурно-антропологический подход акцентирует внимание на том, как различные культуры определяют роли наставников и подопечных. Например, исследования таких антропологов, как Клод Леви-Стросс, показывают, что социальные роли могут варьироваться от формальных, основанных на иерархии и авторитете, до неформальных, где взаимодействие происходит на равных [Леви-Стросс, 1994, с. 16]. Это влияние на динамику наставнических отношений формирует ожидания сторон. Еще один аспект связан с общими ценностями и нормами. Культурные ценности, такие как уважение к старшим, коллективизм или индивидуализм, существенно влияют на формы и методы наставничества. В культурах, где превалирует коллективизм, наставничество может быть более ориентировано на командные отношения и совместное обучение, тогда как в культурах, акцентирующих индивидуальные достижения, может преобладать конкуренция и направленность на личный успех. Наставничество играет важную роль в формировании личностной и культурной идентичности. Наконец, культурно-антропологический подход исследует влияние социальных изменений на практики наставничества. Урбанизация, миграция и глобализация влияют на традиционные формы наставничества. Это позволяет анализировать, как эти формы адаптируются в новых контекстах и как они сохраняют свою значимость в условиях изменений.

Стоит заметить, что наставничество, образование и воспитание представляют собой взаимосвязанные понятия, которые играют ключевую роль в процессе формирования личности и развития индивида [Выготский, 2019, с.130]. Несмотря на общие цели, такие как передача знаний, формирование навыков и ценностей, они обладают различиями в подходах, структуре и методах реализации. Во-первых, стоит отметить, что наставничество можно рассматривать как одну из форм образовательной практики, которая направлена на развитие определенных компетенций и навыков у подопечного. Оно включает в себя индивидуальное взаимодействие между наставником и подопечным, где наставник делится своим опытом, знаниями и рекомендациями. В этом контексте наставничество становится важным инструментом дополнительного образования, поскольку оно позволяет адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности и стремления учащегося. Наставничество может существенно обогатить традиционные образовательные практики, предоставляя возможность для практического применения знаний в контексте реальных ситуаций [Ичетовкина, 2015, с.14]. Во-вторых, воспитание, как более широкий концепт, охватывает процессы формирования личности, нравственных и социальных качеств. Оно происходит как в контексте семейных отношений, так и в рамках образовательных учреждений. В отличие от наставничества, которое часто имеет конкретную цель и ограниченное временное сопровождение, воспитание представляет собой более длинный и сложный процесс, включающий в себя формирование ценностей, установок и социальных норм. В этом смысле воспитание более связано с общей культурной и социальной средой, в которой человек растет и развивается.

Несмотря на различия, имеется и значительное количество общих черт между наставничеством и воспитанием. Оба процесса направлены на целостное развитие личности и предполагают наличие доверительных отношений между участниками. Наставник, как и воспитатель, выполняет роль примера для подражания и источника знаний, направляя подопечного на путь саморазвития и самосовершенствования. При этом важным аспектом является также эмоциональная поддержка, которая способствует развитию уверенности и мотивации у обучающегося.

Кроме того, интеграция наставнических подходов в воспитательный процесс может значительно повысить эффективность последнего. Например, когда наставник активно участвует в воспитании подопечного, он может сосредоточиться не только на передаче профессиональных навыков, но и на формировании личных качеств, что необходимо для успешной социализации.

В итоге наставничество как культурный феномен служит важным соединением между образовательными и воспитательными аспектами, обогащая процесс обучения и способствуя социальной интеграции индивидов в рамках сообщества [Ичетовкина, 2015, с.13].

Корни наставничества как культурного феномена уходят в древнейшие времена, когда первое форми-

ровалось в рамках общин и племен. Устные традиции и ритуалы служили каналами для передачи знаний, навыков и культурных норм, что подчеркивает социальную значимость наставничества в контексте формирования культурной идентичности [Борзова, 2025]. Наставничество служит важным инструментом интеграции индивидов в социум, помогая сохранить культурные традиции и передавать их следующим поколениям. В различных культурах наставничество может проявляться во множестве форм: от формальных программ в образовательных учреждениях до менее формализованных отношений внутри семей и сообществ. В некоторых культурах, таких как племенные общества, наставничество может принимать форму ритуалов и обрядов, что еще раз подчеркивает его глубокие культурные корни.

Анализ результатов. Осмысление понятия «наставничество» в СССР в XX веке претерпело значительные изменения, отражая динамику исторических, социальных и идеологических преобразований в стране.

В 30-е годы XX века наставничество стало важной частью системы социалистического образования и профессиональной подготовки. В условиях индустриализации и коллективизации, когда необходимо было сформировать квалифицированные кадры для строительства нового общества, наставничество приобрело формализованный характер в предприятиях и учебных заведениях. В это время акцент делался на передачу не только технических знаний, но и на формирование классовой сознательности, что подчеркивало идеологическую направленность наставничества. Наставники, выступая в роли идеологических проводников, должны были нести социалистические ценности и идеалы, обеспечивая тем самым интеграцию молодежи в коллективистскую культуру.

В 50-е годы, в период после Второй мировой войны, наблюдается переосмысление роли наставничества, связанное с восстановлением экономики и увеличением потребности в технических и высококвалифицированных кадрах. В это время акцент смещается на профессиональную подготовку и практическое обучение. Наставничество становится ключевым элементом в системе производственного обучения, где опытные работников передавали свои знания и навыки молодым специалистам. Важность наставничества была также подчеркнута в рамках комсомола, который активно участвовал в организации обучения и популяризации передового опыта. Это время характеризуется усилением роли наставников как профессионалов.

В 70-80-е годы XX века, с приходом перестройки и изменениями в социальной политике, наступает новая эпоха для наставничества. Наставничество начинает осмысляться в контексте гуманизации образования, где важную роль начинают играть личные качества наставника – эмпатия, способность к поддержке и личный пример. В этом периоде акцент смещается с идеологии на индивидуальные потребности и развитие личности, что позволяет молодым людям являться более активными участниками образовательного процесса. В условиях нарастающей социальной мобильности и культурной открытости наставники начинают выполнять свои функции в более неформальных рамках, отвечая на вызовы времени и обеспечивая поддержку молодежи в условиях экономических и социальных изменений [Челнокова, Тюмасева, 2018].

Институт наставничества функционировал в СССР до конца 1980-х годов. В 90-е годы XX века подход к наставничеству в России претерпел значительные изменения, обусловленные глубокими социально-экономическими трансформациями и политическими переменами, которые произошли в стране после распада Советского Союза. Переход к рыночной экономике и дестабилизация власти оказали влияние на все сферы жизни, в том числе и на систему образования и профессиональной подготовки. Наставничество в прежнем понимании, встроенное в идеологическую и производственную систему, утратило часть своего значения, так как прежние структуры и формы организации потеряли свою актуальность. Вместо формальных и строгих отношений между наставниками и их подопечными, на первый план вышли более гибкие и неформальные подходы, основанные на взаимодействии равных. Молодежь оказалась в ситуации, где навыки «железной» профессии часто оказывались не столь востребованными, что стало требовать от наставников большей ориентированности на актуальные потребности рынка труда. Это способствовало формированию нового типа наставников – практиков, способных делиться своим опытом и знаниями, которые были актуальны для конкретной сферы деятельности или профессии. Эмоциональный аспект наставничества также претерпел изменения. В условиях кризиса и неопределенности, молодежь нуждалась не только в профессиональных знаниях, но и в моральной поддержке, что способствовало формированию более доверительных и поддерживающих отношений между наставниками и подопечными. Это изменение акцентировало внимание на личной ответственности наставников за благополучие и развитие их подопечных, что делало наставничество более гуманистичным и адаптивным к новой реальности [Челнокова, Тюмасева, 2018].

Наконец, 90-е годы стали временем, когда начались эксперименты с различными формами и моделями наставничества, включая частные инициативы, социальные проекты и программы. Появление новых форматов наставничества, таких как менторство и коучинг, открыло новые возможности для развития и взаимодействия, позволяя выходить за рамки

традиционных образовательных и производственных структур [Наливайко, 2024, с. 18].

Учитывая вышеизложенное, инициатива Правительства Российской Федерации по внедрению программ наставничества в социальные институты в рамках реализации национальных проектов «Образование» и «Россия – страна возможностей» выглядит вполне оправданной.

Еще одним важным аспектом наставнической деятельности являются образовательные платформы, такие как технопарк «Кванториум» и образовательный центр «Сириус», которые сосредоточены на поиске и поддержке одаренных молодых людей. К началу 2025 года образовательный центр «Сириус» выпустит около 50 тысяч талантливых детей. В настоящее время в 76 регионах России функционирует 496 технопарков «Кванториум». Наставниками в этих учреждениях выступают представители бизнеса, сферы политики, видные ученые, а также деятели культуры и спорта, которые передают молодежи не только профессиональные навыки, но и жизненный опыт, делятся советами, а также приглашают на стажировки и практики.

2023 год был объявлен Годом Педагога и Наставника в Российской Федерации, что подчеркивает возросшее внимание к этой теме.

Современное понимание института наставничества требует переосмысления его роли в условиях быстроменяющегося мира. Важными аспектами являются: гибкость и адаптивность подходов, личностный аспект взаимодействия между наставником и подопечным, а также умение строить взаимовыгодные и долгосрочные отношения. Наставничество сейчас рассматривается не только как процесс передачи знаний, но и как важный элемент карьерного и личностного роста, поддерживающий развитие навыков критического мышления, креативности и инновационного подхода.

В современных условиях, когда мир сталкивается с множеством глобальных вызовов – от экологических катастроф до социальных и политических конфликтов, роль наставничества приобретает новое значение. Глобальные катастрофические события мировой истории, такие как войны, экономические кризисы и пандемии, изменили не только социальные структуры, но и ценностные ориентиры общества. В этом контексте наставничество становится важным инструментом не только для передачи знаний и навыков, но также и для укоренения и осознания ценностей, которые могут оказаться актуальными в условиях нестабильности. Согласно текущим тенденциям, наблюдается возврат к традиционным, консервативным ценностям, что можно рассматривать как реакцию на неопределенность и кризисы, затрагивающие социальные и нравственные устои общества. В России этот ценностный поворот к традиционализму находит свое проявление в различных сферах, включая образование, где акцент делается на воспитании патриотизма, уважении к истории, культуре и моральным основам [Багдасарян, 2024]. Наставник становится транслятором традиционных ценностей, которые включают не только знания о культуре и истории, но и нормы поведения, этические стандарты и принципы, которые могут помочь молодежи в поиске устойчивости в быстро меняющемся мире. В условиях современных событий наставники могут помочь студентам научиться адаптироваться к новым реалиям, это связано с поиском оптимальных путей преодоления трудностей и с умением находить возможности в сложных ситуациях. В контексте специальной военной операции (СВО) роль наставника – направить своего подопечного к пониманию важности национальной идентичности.

Выводы. Таким образом, в настоящее время институт наставничества получает новое развитие. Однако для достижения дальнейшего прогресса необходимо предпринять важные шаги. Прежде всего, следует всесторонне исследовать как современные, так и предыдущие практики наставничества в различных организациях, уделяя особое внимание методам работы наиболее эффективных наставников и акцентируя внимание на индивидуальном подходе в процессе обучения.

С точки зрения законодательства необходимо четко определить само понятие наставничества, ключевые положения, регулирующие его деятельность, а также разработать систему поощрений, вознаграждений и стимулов для их работы. Важно создать специализированную платформу для популяризации и продвижения успешных практик наставничества, которая бы включала ресурсы для обмена опытом и поддерживала наставнические программы в поиске актуальной информации и необходимых инструментов.

Список источников

Багдасарян В. Э. Традиционные ценности как основа нового мировоззренческого строительства России. Ярославль: Шукаева и семья, 2024. 296 с.

Богданова Л. А. Наставничество в профессиональном образовании. Методическое пособие. Кемерово: ГОУ «КРИРПО», 2014. 144 с.

Борзова Т. А. Культурно-исторические традиции наставничества // Научный диалог: теория и практика: Сборник научных статей по итогам работы международного научного форума. Москва: Инфинити, 2025. С.76–84.

Вебер М. Наука как призвание и профессия // Вебер М. Избранные произведения. Москва: Прогресс, 1990. 808 с.

Выготский Л. С. Социалистическая переделка человека // Человек. 2019. № 4. С. 122–131.
Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни: тотемическая система в Австралии. Москва: Издательский дом «Дело», РАНХиГС, 2018. 809 с.
Есенина Е. Ю. Наставничество на производстве: «забытое старое» и «желаемое новое» // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 7. С. 2–5.
Ичетовкина Н. М. Идеи К.Д. Ушинского в исследовании феномена классного наставничества в отечественной дореволюционной гимназии // Образование и воспитание. 2015. № 5. С. 12–14.
Коттер Дж. Стратегии перемен. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2022. 224 с.
Леви-Стросс К. Руссо – отец антропологии // Первобытное мышление. Москва: Республика, 1994. С.15–19.
Льюис Г. Менеджер-наставник. Стратегия воспитания талантов и передачи знаний. Москва: Баланс-Клуб, 2002. 192 с.
Наливайко Т. Е. Культурная компетентность: стратегии формирования и развития // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. Науки о человеке, обществе и культуре. 2024. № 4(76). С. 17–19.
Парсонс Т. Система современных обществ. Москва: Аспект-Пресс, 1997. 270 с.
Челнокова Е. А., Тюмасева З. И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. №4 (25). С. 11.
Clutterbuck D. Everyone Needs a Mentor. London: CIPD, 2006. 116 p.

References

Baghdasaryan V. E. Traditional values as the basis for the new worldview construction of Russia. Yaroslavl: Shukaeva and family, 2024. 296 p. (In Russ).
Bogdanova L. A. Mentoring in professional education. Methodological manual. Kemerovo: GOU ‘KRIRPO’, 2014. 144 p. (In Russ).
Borzova T. A. Cultural and historical traditions of mentoring. In: Scientific dialogue: theory and practice: Collection of scientific articles on the results of the international scientific forum. Moscow: Infiniti, 2025. Pp. 76-84. (In Russ).
Weber M. Science as a vocation and profession. In: Weber M. Selected Works. Moscow: Progress, 1990. 808 p. (In Russ).
Vygotsky L. S. Socialist remaking of a person. *Chelovek = Man*. 2019. № 4. Pp. 122-131. (In Russ).
Durkheim E. Elementary forms of religious life: totemic system in Australia. Moscow: Delo Publishing House, RANEPA, 2018. 809 p. (In Russ).
Yesenina E. Yu. Mentoring at work: ‘forgotten old’ and ‘desired new’. *Professional'noye obrazovaniye i rynok truda = Vocational Education and Labour Market*. 2015. № 7. Pp. 2-5. (In Russ).
Ichetovkina N. M. Ideas of K.D. Ushinsky in the study of the phenomenon of class mentoring in the domestic prerevolutionary gymnasium. *Obrazovaniye i vospitaniye = Education and Upbringing*. 2015. № 5. Pp. 12-14. (In Russ).
Kotter J. Strategies of Change. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2022. 224 p. (In Russ).
Levi-Strauss K. Rousseau – the father of anthropology. *Pervobytnoye myshleniye = Primitive thinking*. Moscow: Respublika, 1994. Pp.15-19. (In Russ).
Lewis G. Manager-Mentor. Strategy of Talent Nurturing and Knowledge Transfer. Moscow: Balance-Club, 2002. 192 p. (In Russ).
Nalivaiko T. E. Cultural competence: strategies of formation and development. *Uchenyye zapiski Komsomol'skogo -na-Amure gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Nauki o cheloveke, obshchestve i kul'ture = Scientific Notes of Komsomolsk-on-Amur State Technical University. Sciences of man, society and culture.* 2024. № 4(76). Pp. 17-19. (In Russ).
Parsons T. The System of Modern Societies. Moscow: Aspect-Press, 1997. 270 p. (In Russ).
Chelnokova E. A., Tyumaseva Z. I. Evolution of the mentoring system in pedagogical practice. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Mininn University*. 2018. №4 (25). P. 11. (In Russ).
Clutterbuck D. Everyone Needs a Mentor. London: CIPD, 2006. 116 p. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 05.02.2025; одобрена после рецензирования 05.03.2025; принята к публикации 27.02.2026.
The article was submitted 05.02.2025; approved after reviewing 05.03.2025; accepted for publication 27.02.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 109–114.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 109–114.

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Научная статья
УДК 069
ББК 71
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.17

Мода в музее: российский опыт

Ирина Васильевна Лунёва
Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, iren.lunyowa@yandex.ru

Аннотация. В последние годы наблюдается тенденция превращения моды в важную составляющую музейных выставок в России, что привлекает интерес публики и СМИ. Кураторы разрабатывают концепции для экспозиций, посвященных истории моды, подчеркивая историческую и культурную значимость представленных предметов гардероба. Музеи применяют разнообразные методы для демонстрации моды, включая организацию ретроспективных выставок и установление связей между модой и другими видами искусства. В России увеличивается количество выставок, представляющих как традиционных, так и современных дизайнеров. Это способствует сотрудничеству с модными брендами, что приводит к новым формам взаимодействия с аудиторией и углубляет понимание роли моды в культурном ландшафте страны. В условиях быстрого изменения модных тенденций важно понимать, как мода может отражать социальные изменения и как она влияет на формирование идентичности различных поколений. Российский опыт выставочной деятельности рассмотрен на примере модных экспозиций Государственного Эрмитажа и проекта «Ассоциации» музея-заповедника Царское Село.

Ключевые слова*:* выставки, коллекция, искусство, модное пространство, экспозиционные практики, костюм, культура.

Для цитирования: Лунёва И.В. Мода в музее: российский опыт // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 109–114. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.17

SCIENTIFIC DEBUT

Original article

Fashion in the museum: Russian experience

Irina V. Lunyova
St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, iren.lunyowa@yandex.ru

Abstract. In recent years, there has been a trend of fashion becoming an important component of museum exhibitions in Russia, which attracts the interest of the public and the media. Curators develop concepts for exhibitions devoted to the history of fashion, emphasizing the historical and cultural significance of the presented closet items. Museums use a variety of methods to showcase fashion, including organizing retrospective exhibitions and making connections between fashion and other art forms. There is an increasing number of exhibitions presenting both traditional and contemporary designers. This encourages collaboration with fashion brands, leading to new forms of interaction with audiences and deepening the understanding of fashion's role in the country's cultural landscape. With fashion trends changing rapidly, it is important to understand how fashion can serve as a reflection of social change and how it influences the formation of identity of different generations. The Russian experience of exhibition activities is considered on the example of fashion expositions of the State Hermitage Museum and the “Association” project of the Tsarskoye Selo Museum-Reserve.

Keywords: exhibitions, collection, art, fashion space, exhibition practices, costume, culture.

For citation: Lunyova I.V. Fashion in the museum: Russian experience. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 2. Pp. 109–114. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.17

Актуальность. В последние десятилетия мода становится все более заметной частью музейного пространства, открывая новые горизонты для взаимодействия с культурой. Российские музеи активно осваивают это направление, создавая выставки, которые не только демонстрируют исторические и современные костюмы, но и исследуют влияние моды на общество, культуру и искусство, влияние исторического контекста на формирование моды. Это позволяет определить, как социальные и политические перемены проявляются в модных трендах. Проектирование выставок, включающее методы и подходы к созданию экспозиций, эффективно доносит информацию о моде и её значении, что позволяет выде-

© Лунёва И.В., 2026

лить ключевые направления развития музейной модной экспозиции. Это, в свою очередь, открывает перспективы для дальнейших исследований и практических шагов, направленных на совершенствование презентации моды в музейном пространстве.

Методы и организация исследования. В данном исследовании использовались такие методы, как теоретический – анализ и систематизация научной и методической литературы, эмпирические – целостный анализ, сравнительный анализ.

Анализ результатов исследования. Мода как явление всегда была неотъемлемой частью человеческой культуры, отражая не только эстетические предпочтения, но и социальные, экономические и политические изменения в обществе. В этом контексте российская мода представляет собой уникальный объект исследования, так как она вобрала в себя многообразие исторических и культурных слоев, которые формировались на протяжении веков. Музеи как хранители культурного наследия играют ключевую роль в сохранении и интерпретации модных тенденций, предоставляя возможность широкой аудитории ознакомиться с историей и эволюцией стиля.

Н.А. Валевская в статье «Костюм как предмет коллекции» анализирует на примерах из русской истории коллекционирование костюма и отдельных предметов рубежа XIX–XX веков. Автор делает вывод, что интерес к истории российского костюма долгое время отсутствовал, но предпосылки для создания музея костюма в стране как таковые не появились [Валевская, 2012a].

В статье Н.А. Валевской «Обоснование необходимости создания первого музея моды и костюма в России» рассмотрен вопрос создания в России первого Музея моды на примерах современных российских выставок, которые связанны с костюмом, сравнивая их с зарубежным опытом ведущих музеев моды США, Европы и Азии [Валевская, 2012b].

Л.С. Ильичева в статье «Исторический костюм в музее: к проблеме выставочной интерпретации» рассматривает вопросы экспонирования исторического костюма в музейных пространствах. Автор проводит анализ структуры и содержания тематических выставок, посвященных этой теме [Ильичева, 2016].

А.А. Коровко в статье «Принцип интерпретации как художественный метод в творчестве петербургских дизайнеров» раскрывает, как современные модельеры подходят к созданию моды, акцентируя внимание на цикличности и переработке традиций. Автор отмечает, что петербургские дизайнеры активно применяют интерпретацию, используя заимствование, цитирование и стилизацию, что позволяет им создавать работы, объединяющие прошлое и настоящее. Он подчеркивает, что обращение к культурному наследию становится ключевым аспектом творчества петербургских модельеров, определяя их уникальный стиль и роль в современной моде [Коровко, 2019].

В сборнике отмечается, что мода и искусство XX века тесно переплетались, используя визуальные коды и символику для создания новых способов самовыражения.

Эволюция моды в России формировалась не только под воздействием западных тенденций, но и благодаря внутренним преобразованиям. Реформы, инициированные Петром I, сыграли ключевую роль, став отправной точкой для внедрения европейских обычаев. Этот шаг заложил фундамент для последующего культурного обмена между Россией и Европой. В XX столетии связь между культурами укрепилась, что способствовало возникновению уникального стиля в моде, вобравшего в себя как исторические особенности, так и отражение общественных перемен.

Тем не менее этот этап не был единственным в развитии российской моды. В 1930-е годы с утверждением социалистического реализма стиль подчинился строгим принципам минимализма и универсальности. Одежда превратилась в отражение милитаристских настроений, где лаконичные силуэты и скромные материалы воплощали дух эпохи.

Российские дизайнеры сегодня с энтузиазмом обращаются к историческим корням, чтобы разработать новые коллекции. В их работах сочетаются традиционные мотивы с актуальными трендами, формируя неповторимый стиль, который отражает культуру и историю нации.

Исторические обстоятельства играли важную роль в становлении российской моды, придавая ей неповторимый и разнообразный характер. В послевоенные 1950-е годы, когда страна переживала период восстановления, произошёл своеобразный «расцвет» модных тенденций: женщины начали стремиться к утончённости и изысканности. Этот период характеризовался активным влиянием западных дизайнеров, в частности Кристиана Диора, чья коллекция была представлена в Советском Союзе, что стало значимым событием для модной индустрии того времени.

Влияние западной моды в 1950-е годы стало катализатором для развития советской модной индустрии. Женщины, вдохновлённые элегантными силуэтами и роскошными тканями, стремились воссоздать подобные образы, несмотря на ограниченные ресурсы. В СССР начали появляться первые дома моды, такие как Дом моды на Кузнецком Мосту, где создавались коллекции, адаптированные под советские реалии. Это стало важным шагом в формировании национального стиля, сочетающего в себе элементы западной моды и традиционные советские черты.

Кроме того, 1950-е годы стали временем, когда

мода начала восприниматься как важный элемент культурной жизни. Выставки, показы и конкурсы красоты стали частью общественной жизни, подчёркивая стремление к красоте и гармонии. Этот период заложил основы для дальнейшего развития российской моды, которая впоследствии стала узнаваемой на международной арене.

Мода в России как культурное явление продолжает эволюционировать, создавая мост между прошлым и современностью. Она всегда была и остаётся не только способом самовыражения, но и зеркалом, отражающим исторические перемены. Каждый новый стиль или тренд несёт в себе отпечаток общественных настроений, превращая моду в своеобразный исторический артефакт. Например, идеалы 50-х и 60-х годов, подчёркивающие женственность, сегодня можно сравнить с современными тенденциями, где акцент смещён на уникальность и многообразие. Это доказывает, что мода, как и культура, находится в непрерывном движении, реагируя на социальные и экономические сдвиги в обществе. Организация скоординированного показа моделей жизненно важна для демонстрации модных изделий в наиболее эффектном свете. На тех же выставках, где успешно применены схемы и динамика показа, наблюдается высокий уровень увлеченности аудитории.

Методы презентации, такие как использование театральной сценографии, помогают создавать запоминающиеся и впечатляющие образы. Один из подходов – применение театральных приемов, делающих экспозицию более живой и визуально привлекательной [Никольская, 2020].

Важным аспектом проектирования является истолкование истории моды через призму современности. Это позволяет создать контекст, в котором посетители могут увидеть не только исторические изделия, но и их влияние на современность. Выступления дизайнеров и кураторов могут дополнить эту интерпретацию, добавляя новые слои значений для зрителей, а репрезентация готового изделия в формате музейной выставки активно интерпретирует ограничения времени и пространства.

Методы проектирования выставок также имеют разнообразные техники, такие как модульный, деконструкция, инверсия и другие. Модульный метод заключается в разделении выставочных элементов на отдельные модули, что позволяет создать гибкую конфигурацию пространства [Благова, 2006].

Деконструкция и инверсия западных концепций выставок могут стать инструментами в руках российских дизайнеров, стремящихся привнести уникальность и креативное видение в процесс. Сценография как важнейший элемент проектирования может включать использование «белого куба» и других принципов организации выставочного пространства, таких как «тотальное произведение искусства». Эти подходы создают особую атмосферу, содействующую погружению в мир моды и искусства, где каждый элемент способствует общему визуальному и эмоциональному восприятию выставки. На выставках изначально важно акцентировать внимание на команде музея, работающей над проектом. Этот аспект включает в себя привлечение специалистов, знакомых с методами музейной работы и имеющих навыки в области сценографии и художественного дизайна. Именно командный подход позволяет идеально интегрировать все элементы выставки – от проектирования до реализации, тем самым создавая уникальный опыт для посетителей [Решетников, 2019].

В качестве показательного примера можно привести экспозицию «Тонкие Материи. Мода 1988-2018», разместившуюся в стенах Государственного Эрмитажа. В обновленном Главном штабе были представлены произведения искусства XIX-XX столетий из фондов Эрмитажа, а также проводятся выставки известных современных художников. На территории Главного Штаба функционируют Лекторий и Молодежный центр Эрмитажа. Белый зал отличается технологичностью, современным дизайном и высокими потолками. Было найдено удачное пространственное решение, гармонично сочетающее архитектуру и экспозицию.

На выставке были продемонстрированы костюмы прославленных дизайнеров за последние три десятилетия. Среди экспонатов – редкие образцы и эскизы Givenchy, Valentino, Gucci, Elie Saab, Lanvin, Miu Miu, Giorgio Armani, Stella McCartney и других известных брендов. Коллекция была передана в дар Эрмитажу владелицей сети бутиков «Babochka» Хатулей Авсаджанашвили. Главная идея экспозиции – объединение тридцати образов, каждый из которых должен отражать уникальный стиль конкретного дома моды, а также представлять определенный год с 1988 по 2018. Помимо этого ставилась задача перенести посетителей на знаменитый бал «Met Gala», организованный американским Институтом костюма Анны Винтур.

Изучение выставок о моде подчеркивает важность инновационных подходов как в плане дизайна выставочного пространства, так и в вопросах вовлечения зрителей. К примеру, интеграция интерактивных элементов и использование мультимедиа делают выставку более современным и доступным мероприятием для различных групп аудитории. Это создает дополнительный интерес и привлекает внимание молодежной аудитории, которая зачастую стремится увидеть модные тренды в контексте искусства и выставочных практик.

В России мода выходит за рамки визуального выражения, превращаясь в действенный социальный инструмент, способный отражать идентичность и эволюцию общества. Музейные выставки, посвященные моде, приобретают особую ценность имен-

но в этой связи, поскольку они не просто фиксируют важные этапы развития, но и служат мостом между прошлым и настоящим, помогая зрителям понять свои корни и культурные традиции, изучая одежду, являющуюся символом разных эпох.

С каждым днём все больше музеев, включая Государственный Эрмитаж, представляют выставки дизайнеров, созданные на основе тщательно продуманных концепций. Мода в российских музеях становится не только искусством для восприятия, но и платформой для диалога, экспериментов и самовыражения. Этот новый тренд способствует развитию кросс-культурных связей и создает уникальный контекст, в котором мода выступает не только как украшение, но и как зеркало изменений в обществе.

Проектирование выставок в области моды требует внимательного подхода и глубокого понимания не только истории моды, но и современных художественных и культурных тенденций. Первый шаг заключается в выборе общей темы, которая будет служить основой концепции выставки. Единое видение позволяет посетителям лучше воспринимать выставленные коллекции и создает целостное впечатление.

В качестве такого примера можно привести выставку «Вячеслав Зайцев в Эрмитаже», которая состоялась в 2019 году. Данная экспозиция стала знаковым событием в мире моды и искусства, подчеркнув неразрывную связь дизайна и культурного наследия. Экспозиция продемонстрировала, как искусство моды может стать частью музейного пространства, сохраняя при этом свою актуальность и эстетическую ценность.

Особое внимание было уделено ретроспективе творчества дизайнера – от его первых экспериментов до зрелых коллекций, вдохновленных русским народным костюмом и европейскими традициями. Выставочный зал был погружен в полумрак, а с помощью точечного освещения экспонаты были продемонстрированы в виде манекенов, объединенных в группы. По углам выставочного пространство были установлены экраны, на которых в режиме нонстоп показывались записи различных показов знаменитого дизайнера. В данной экспозиции можно проследить, что экспонаты стоят лицом к лицу, их можно рассмотреть внимательно, оценив сочетание фактур и сложносочиненные цветовые композиции, всю утонченность и роскошь декора – умопомрачительные вышивки ручной работы, приглушенное мерцание пайеток и ослепительный блеск камней.

Художник Вячеслав Зайцев, сотрудничавший с Ив Сен-Лораном в 1970-х гг., прославился работами, вдохновленными русской культурой. Их совместные коллекции, полные роскоши боярских традиций и узоров ивановских ситцев, стали настоящим символом их творческого союза. В то время, однако, творчество Зайцева не признавалось высоким искусством, а рассматривалось как ремесло, не обладающее драматизмом и глубиной, присущей настоящему искусству.

В последние годы мода начала признаваться как вид искусства благодаря опыту Вячеслава Зайцева и выставкам, организованным в Эрмитаже. Выставка, посвященная Ив Сен-Лорану, стала былью для многих и подчеркнула необходимость сохранения российского модного наследия и создания специализированных модных музеев. Результатом этой выставки стало пополнение коллекции Эрмитажа модными костюмами и платьями. Эрмитаж активно представляет искусство моды через свои выставки, а Галерея костюма в реставрационно-хранительском центре «Старая Деревня» стала новым местом хранения коллекции.

В рамках VII Международного культурного форума и проекта «Искусство в пространстве моды» уже прошло несколько тематических обсуждений. Одно из таких мероприятий под названием «Международные музеи моды и современного искусства» сосредоточилось на этой актуальной теме. На заседании круглого стола обсуждали, каким образом должен функционировать музей моды, чем он должен отличаться от традиционных художественных показов моды, а также какие новые формы сотрудничества между музеями и современными дизайнерами можно развивать в будущем.

В качестве одного из наиболее успешных проектов участники круглого стола выбрали художественный проект «Ассоциации», который уже десять лет реализуется в государственном музее-заповеднике Царское село. Петербургские дизайнеры создают для данного музея свои костюмы на историческую тематику. Этот проект не только объединяет историческое наследие и современное искусство, но и привлекает внимание широкой аудитории, демонстрируя, как мода может стать мостом между прошлым и настоящим. Мероприятие проводится каждое лето в Екатерининском парке. В арт-проекте принимают участие несколько дизайнеров, представивших свои коллекции на разных площадках. Это может быть в Павильоне Адмиралтейство, в парадной лестнице Камероновой галереи или во Фрейлинском садике, возле Зеркального пруда. Каждый год организаторы проекта задают тему, актуальность которой будет зависеть от модных исторических событий, например, в 2018 г. модельерам была предложена тема «Власть красоты. Императорская мода». Участники должны были продемонстрировать, как очередной владелец царскосельской резиденции повлиял на российский стиль.

Петербургский дизайнер Татьяна Парфенова представила три изысканные коллекции, вдохновленные образами великих правительниц России – Елизаветы Петровны, Екатерины II и дочери Николая II. Показ, состоявшийся в живописном Фрейлинском садике, перенес зрителей в эпоху Просве-

щения, где каждая деталь продумана до мелочей.

Коллекция «Marfetka» стала настоящим путешествием в мир сказочной эстетики и исторического наследия. Дизайнер Стас Лопаткин вдохновлялся не только сказками Андерсена, но и эпохой, в которой жила Мария Федоровна, подчеркивая изысканность и утонченность ее времени. Модельер мастерски соединил исторические мотивы с современными тенденциями, создав коллекцию, которая не только восхищает, но и заставляет задуматься о связи времен.

Петербургскому модельеру Янису Чамалиди выпала честь представить эпоху Николая I. Ему было трудно придерживаться его истории, но когда дизайнер стал детально изучать его эпоху, то нашёл для себя много общего с современностью. Дизайнер вдохновлялся строгостью линий и изысканностью форм, характерных для Николаевской эпохи, но добавил в свои работы ноты легкости и свободы. Важно отметить, что его цель – не просто воссоздать историю, но и показать, как она может быть переосмыслена.

Коллекция Лилии Киселенко была продемонстрирована как отрывок из барочного балета под музыкальное сопровождение ансамбля Андрея Решетина. Она переосмысливала таких личностей, как Екатерина I и Петр I. Дизайнер продемонстрировала, что мода – это не просто искусство, но и инструмент для повествования, способный вдохновлять на свежие мысли. Её творения стали связующим звеном между разными эпохами, напоминая о том, что красота и мощь всегда существуют в гармонии.

Модели петербургского дизайнера Леонида Алексеева, шагающие по Эрмитажной аллее в окружении сражающихся фехтовальщиков, создают атмосферу, где история переплетается с современностью. Вдохновляясь эпохой Александра I, дизайнер использует военные мундиры, расшитые золотом, и строгие фраки, которые перекликаются с элегантностью придворных нарядов. Дизайнер мастерски сочетает традиции и новаторство, создавая образы, которые вдохновляют и заставляют задуматься о связи времен.

Музейная мода и костюм в России переживает период заметных изменений, связанных с расширением границ традиционного музейного восприятия. Наблюдается переход от классических ретроспективных выставок к более инклюзивным и концептуальным проектам, которые сосредотачиваются не только на культуре костюма, но и на социокультурных контекстах, в которых он существует [Ефимова, 2016].

Ключевым аспектом будущих музейных выставок о моде станет исследование институциональной истории и существующих коллекций. Важность создания специализированных музеев моды в России обусловлена их потенциалом для хранения и популяризации культурного наследия. Создание таких учреждений поможет систематизировать информацию о российских модных традициях и тенденциях, а также привлечь внимание к важным событиям в истории моды, связанным с культурной идентичностью [Валевская, 2012, с. 229-235].

Важной задачей становится и изучение архивов, которые могут стать ресурсом для построения новых нарративов относительно моды и костюма. Исследования, проведённые на форумах и дискуссиях, подчеркивают, что без анализа архивных материалов нельзя должным образом понять современную моду и её истоки. В свете этого задается вопрос о том, как архивы могут служить пусковым механизмом для создания музейных проектов, основанных на глубоком, многоаспектном исследовании [Ильичева, 2016].

Российские музеи, стремящиеся к развитию модных экспозиций, могут найти плодотворное сотрудничество с учебными заведениями. Это откроет путь к созданию инновационных кросс-дисциплинарных программ, объединяющих моду и другие области знаний. Взаимодействие музеев с университетами, научно-исследовательскими центрами и культурными организациями позволит реализовать масштабные проекты, посвященные исследованию модной культуры. Такой подход расширит возможности привлечения молодежи и специалистов в музейную среду. Будущие выставки будут строиться на анализе исторических корней моды и актуальных тенденций, которые ее определяют. Это требует от кураторов гибкости в подходах и смелости в реализации новых идей, что создаёт условия для дальнейшего профессионального развития в области музейного дела, а также взаимодействия с широкой общественностью.

Выводы. В заключение можно сделать несколько важных выводов о роли моды в контексте российских музеев и их значении для сохранения культурного наследия. Мода как явление неразрывно связана с историческим контекстом, в котором она развивается. Важно акцентировать, что каждая эпоха оставляет свой след в модных тенденциях, отражая социальные, экономические и культурные изменения.

Важным аспектом проектирования является истолкование истории моды через призму современности. Это позволяет создать контекст, в котором посетители могут увидеть не только исторические изделия, но и их влияние на современность. Очень важно акцентировать внимание на соединении архитектуры и моды, истории и современности, классики и авангарда. Проект «Ассоциации» каждый год преподносит дизайнерам ожидание чего-то нового. Разнообразие подходов к моде, представленных в музеях на художественных и культурных выставках, помогает визуализировать эти процессы, позволяя

зрителям понять, как мода влияет на формирование представлений о себе и обществе. Успех музейных экспозиций, посвященных моде, в России основывается на осознании того, как она связывает прошлое и настоящее, открывая уникальные возможности для обсуждения культурной идентичности. Будущее развитие моды будет зависеть не только от актуальных трендов, но и от способности каждого поколения вносить новшества в устоявшиеся системы ценностей, сохраняя при этом глубокую связь с культурными корнями.

Перспективы развития музейной модной экспозиции в России выглядят многообещающе. С учетом растущего интереса к моде как к искусству и культурному феномену можно ожидать, что музеи будут продолжать развивать свои коллекции и выставочные программы, привлекая внимание как местной, так и международной аудитории. Важно, чтобы музеи не только сохраняли исторические артефакты, но и активно участвовали в обсуждении современных модных тенденций, создавая платформы для диалога между прошлым и настоящим.

Список источников

Благова Т.Ю. Эвристические методы в дизайне одежды. Учебно-методическое пособие. Благовещенск: Амурский государственный университет, 2006. С. 60.

Валевская Н.А. Костюм как предмет коллекции // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012a. № 27. С. I-III.

Валевская Н.А. Обоснование необходимости создания первого музея моды и костюма в России // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012b. № 5. С. 229-235.

Ефимова Н. Мода в музее: история и стратегии репрезентации // Теория моды: одежда, тело, культура. 2016. № 38. С. 285-301.

Ильичева Л.С. Исторический костюм в музее: к проблеме выставочной интерпретации // Ценности и смыслы. 2016. №6 (46). С. 132-139.

Коровко А.А. Принцип интерпретации как художественный метод в творчестве петербургских дизайнеров // Костюмология. 2019. Т. 4, № 1. С. 8.

Никольская К. Выставки моды и документация опыта их проведения // Теория моды: одежда, тело, культура. 2020. № 57. С. 317-322.

Решетников Н.И. Проектирование экспозиционно-выставочной деятельности. URL: https://opentextnn.ru/museum/teorija/reshetnikov-n-i-muzej-i-proektirovanie-muzejnoj-dejatelnosti-uchebnoe-posobie-m-mguki-2014/chast-ii-4-proektirovanie-jekspozicionno-vystavochnoj-dejatelnosti/ (Дата обращения: 15.01.2025).

References

Blagova T.Y. Heuristic methods in fashion design. Educational and methodical manual. Blagoveshchensk: Amur State University, 2006. P. 60. (In Russ).

Valevskaya N.A. Costume as a collection item. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo = Izvestiya Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky*. 2012a. No. 27. Pp. I-III. (In Russ).

Valevskaya N.A. Substantiation of the need to create the first fashion and costume museum in Russia. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2012b. No. 5. Pp. 229-235. (In Russ).

Efimova N. Fashion in the museum: history and strategies of representation. *Teoriya mody: odezhda, telo, kul'tura = Fashion theory: clothes, body, culture*. 2016. No. 38. Pp. 285-301. (In Russ).

Ilyicheva L.S. Historical costume in the museum: towards the problem of exhibition interpretation. *Cennosti i smysly = Values and Meanings*. 2016. No. 6 (46). Pp. 132-139. (In Russ).

Korovko A.A. The principle of interpretation as an artistic method in the work of St. Petersburg designers. *Kostyumologiya = Costumology*. 2019. Vol. 4, No. 1. P. 8. (In Russ).

Nikolskaya K. Fashion exhibitions and documentation of their experience. *Teoriya mody: odezhda, telo, kul'tura = Fashion theory: clothes, body, culture.* 2020. No. 57. Pp. 317-322. (In Russ).

Reshetnikov N.I. Designing of exposition and exhibition activities. URL: https://opentextnn.ru/museum/teorija/reshetnikov-n-i-muzej-i-proektirovanie-muzejnoj-dejatelnosti-uchebnoe-posobie-m-mguki-2014/chast-ii-4-proektirovanie-jekspozicionno-vystavochnoj-dejatelnosti / (Date of application: 15.01.2025). (In Russ).

Статья поступила в редакцию 24.04.2025; одобрена после рецензирования 23.05.2025; принята к публикации 27.02.2026.

The article was submitted 24.04.2025; approved after reviewing 23.05.2025; accepted for publication 27.02.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 115–119.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 2. Pp. 115–119.

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Научная статья
УДК 378.14
ББК 74.580.2
DOI: 10.54348/SciS.2026.2.18

Модель формирования инклюзивной компетентности у студентов физкультурного профиля учреждений СПО

***Даниил Владимирович Лютов*[1,2]**
[1]Институт среднего профессионального образования, Московский государственный университет спорта и туризма, Москва, Россия
[2]Ивановский государственный университет, Шуя, Россия
[1,2]danya_lut622@mail.ru

Аннотация. В статье представлена концептуальная модель формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов физической культуры в системе среднего профессионального образования (СПО). Раскрыты авторские определения понятий «инклюзивная компетентность» как интегративного личностного качества и «инклюзивные компетенции» как деятельностных характеристик педагога физической культуры. Охарактеризованы методы моделирования, применённые при разработке модели. Описаны структурные блоки модели: целевой, методологический, содержательный, организационно-процессуальный и результативно-диагностический. Содержательный блок представлен четырьмя модулями (ценностно-мотивационным, когнитивным, деятельностным, рефлексивным), а процесс формирования включает мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный этапы. Обоснована необходимость практикоориентированного подхода, системы двойного наставничества (dual-mentoring), принципа двойной инклюзии, партисипативного включения лиц с ОВЗ в образовательный процесс, а также создания инклюзивной культуры в организации СПО. Модель может быть экстраполирована на образовательные организации физкультурно-спортивного профиля различных регионов России.

Ключевые слова: инклюзивная компетентность, инклюзивные компетенции, профессиональная подготовка, среднее профессиональное образование, физическая культура, дети с ограниченными возможностями здоровья, моделирование, адаптивная физическая культура.

Для цитирования: Лютов Д.В. Модель формирования инклюзивной компетентности у студентов физкультурного профиля учреждений СПО // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 2. С. 115–119. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.18

SCIENTIFIC DEBUT

Original article

The model for the formation of inclusive competence among students of physical education institutions of secondary vocational education

***Daniil V. Lyutov*[1,2]**
[1]Institute of Secondary Professional Education, Moscow State University of Sports and Tourism, Moscow, Russia
[2]Ivanovo State University, Shuya, Russia
[1,2]danya_lut622@mail.ru

Abstract. The article presents a conceptual model for the formation of inclusive competence among future physical education teachers in the system of secondary vocational education (SVE). The author's definitions of "inclusive competence" as an integrative personal quality and "inclusive competencies" as activity-based characteristics of a physical education teacher are revealed. The modeling methods used in the development of the model are characterized. The structural blocks of the model are described: goal-setting, methodological, content, organizational-procedural, and evaluative-diagnostic. The content block consists of four modules (value-motivational, cognitive, activity-based, and reflexive), and the formation process includes motivational, cognitive, activity-based, and reflexive stages. The necessity of a practice-oriented approach, a dual-mentoring system, the principle of double inclusion, the participa-

© Лютов Д.В., 2026

tory inclusion of persons with disabilities in the educational process, as well as the creation of an inclusive culture in SVE institutions, is substantiated. The model can be extrapolated to educational institutions of the physical education and sports profile in various regions of Russia.

Keywords: inclusive competence, inclusive competencies, professional training, secondary vocational education, physical education, children with disabilities, modeling, adaptive physical education.

For citation: Lyutov D.V. The model for the formation of inclusive competence among students of physical education institutions of secondary vocational education. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 2. Pp. 115–119. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.2.18

Актуальность. Современная образовательная политика России ориентирована на последовательное расширение инклюзивных практик, что предъявляет принципиально новые требования к профессиональной подготовке педагогических кадров. Особую значимость это приобретает в системе среднего профессионального образования физкультурно-спортивного профиля: именно выпускники СПО-программ становятся первичным звеном, непосредственно работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях общеобразовательных организаций. Анализ существующих программ подготовки выявляет устойчивый дефицит моделей, ориентированных специально на уровень СПО и учитывающих специфику физкультурно-спортивной деятельности с гетерогенным контингентом обучающихся [Алёхина, 2020, с. 40].

Вместе с тем практика показывает, что профессиональная готовность педагогов физической культуры к инклюзивному образованию нередко остаётся на декларативном уровне: специалисты владеют общими представлениями об инклюзии, однако не располагают инструментарием адаптации физических упражнений, методами организации смешанных групп, алгоритмами взаимодействия с обучающимися с различными нозологиями [Дмитриева, Романович, 2022, с. 73]. Это обусловливает необходимость разработки целостной концептуальной модели, связывающей содержание профессиональной подготовки с реальными требованиями инклюзивной практики.

Методы и организация исследования. Целью настоящего исследования является разработка и теоретическое обоснование концептуальной модели формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов физической культуры в системе СПО. Теоретико-методологическую основу составили: компетентностный подход в профессиональном образовании, личностно-деятельностный подход, положения теории адаптивной физической культуры, концепции инклюзивного образования.

Для достижения цели применялся комплекс методов: теоретический анализ психолого-педагогической литературы; сравнительно-сопоставительный анализ существующих моделей подготовки педагогов к инклюзивной деятельности; системный анализ нормативно-правовой базы; методы моделирования – идеализация, абстрагирование, аналогия, структурно-функциональное моделирование. Последнее предполагает создание симуляционного конструкта, воспроизводящего структурно-функциональные характеристики исследуемого объекта, что позволяет прогнозировать результаты реализации модели до её практического внедрения [Хафизуллина, 2008, с. 13].

Базовыми понятиями исследования являются «инклюзивная компетентность» и «инклюзивные компетенции» педагога физической культуры. В ходе теоретического анализа были сформулированы авторские определения данных категорий. Инклюзивная компетентность педагога физической культуры – это интегративное личностное образование, включающее систему ценностно-мотивационных ориентаций, специальных знаний о нозологических группах обучающихся с ОВЗ и методах адаптивной физической культуры, практических умений адаптации двигательной деятельности к индивидуально-типологическим особенностям обучающихся, а также способность к профессиональной рефлексии и самосовершенствованию, обеспечивающее эффективную педагогическую деятельность в инклюзивной образовательной среде.

В отличие от инклюзивной компетентности как интегративного личностного качества, инклюзивные компетенции представляют собой конкретные деятельностные характеристики, отражающие способность педагога решать специфические профессиональные задачи: адаптировать физические упражнения к возможностям обучающихся с ОВЗ, организовывать инклюзивные физкультурно-спортивные мероприятия, применять специальный инструментарий квалиметрической оценки двигательных достижений, выстраивать взаимодействие с родителями и смежными специалистами. Иными словами, инклюзивная компетентность – интегра-

тивное качество личности педагога, тогда как инклюзивные компетенции составляют её структурные компоненты, конкретные способности, обеспечивающие реализацию инклюзивного подхода [Шумиловская, 2011, с. 17].

Структура инклюзивной компетентности включает четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный (принятие аксиологических оснований инклюзии, готовность к работе с детьми с ОВЗ), когнитивный (специальные знания о нозологиях, методах АФК, инклюзивной дидактике), деятельностный (практические умения адаптации, организации, взаимодействия) и рефлексивный (способность к самодиагностике, профессиональному саморазвитию).

Анализ результатов исследования. Разработанная модель формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов физической культуры в системе СПО представляет собой целостную систему взаимосвязанных блоков, реализуемых в логике последовательного профессионального становления (рисунок 1).

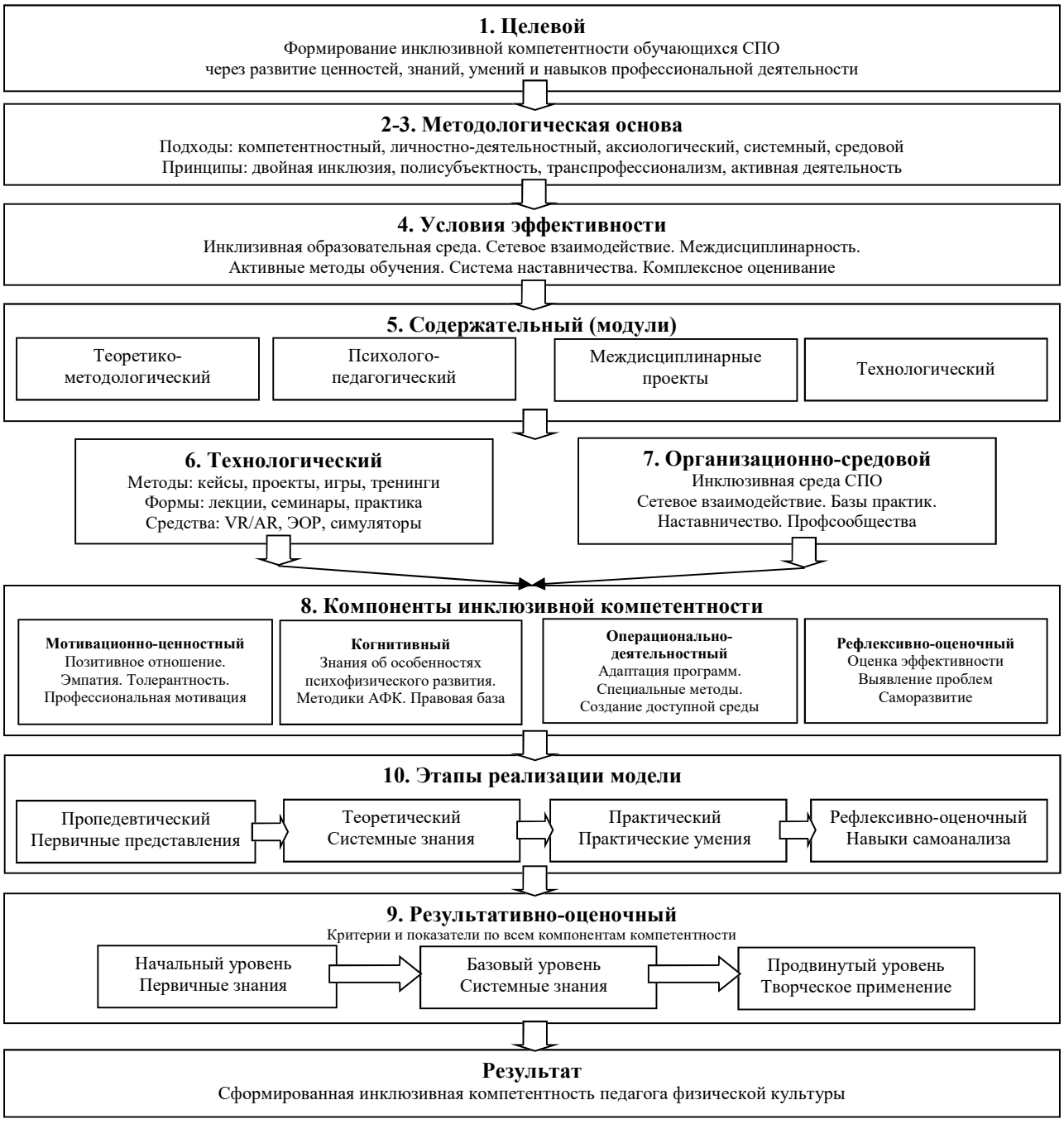


Рисунок 1. Модель формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов физической культуры в системе СПО

Figure 1. Model for the development of inclusive competence of future physical education teachers in the secondary vocational education system

Целевой блок детерминирует стратегический ориентир всей системы подготовки – формирование инклюзивной компетентности будущего педагога физической культуры, готового к эффективной работе в гетерогенной образовательной среде. Цель конкретизируется через систему задач, направленных на последовательное развитие всех четырёх компонентов инклюзивной компетентности.

Методологический блок включает систему подходов и принципов. Компетентностный подход задаёт результативные ориентиры подготовки; личностно-деятельностный обеспечивает субъектную позицию студента; системный – целостность и взаимосвязанность всех элементов. Принцип двойной инклюзии, разработанный в рамках данного исследования, предполагает включение самих студентов в инклюзивную среду в процессе обучения – через взаимодействие с лицами с ОВЗ как партнёрами образовательной деятельности [Алёхина, 2020, с. 45]. Принцип полисубъектности отражает необходимость взаимодействия всех участников: студентов, преподавателей, наставников из практики, специалистов смежных областей, обучающихся с ОВЗ.

Содержательный блок структурирован в виде четырёх модулей, соответствующих компонентам инклюзивной компетентности. Ценностно-мотивационный модуль формирует аксиологические основания инклюзии, принятие ценности человеческого разнообразия, позитивную установку на работу с детьми с ОВЗ. Когнитивный модуль обеспечивает освоение знаний о нозологических группах обучающихся с ОВЗ, теоретических основ адаптивной физической культуры, законодательной базы инклюзивного образования [Евсеев, 2016, с. 58]. Деятельностный модуль нацелен на формирование практических умений: адаптации физических упражнений к возможностям обучающихся с ОВЗ, организации инклюзивных занятий физической культурой, применения специальных методов оценки двигательных достижений. Рефлексивный модуль развивает способность к самодиагностике уровня инклюзивной компетентности, анализу собственной педагогической деятельности, проектированию траектории профессионального саморазвития.

Организационно-процессуальный блок определяет формы, методы и технологии реализации модели. Среди методов особая роль отводится системе двойного наставничества (dual-mentoring): каждый студент прикрепляется одновременно к преподавателю СПО и к практикующему специалисту инклюзивной школы. Это обеспечивает органичную связь теоретической подготовки с реальной профессиональной практикой. Метод симуляции профессиональных ситуаций, кейс-технология, проектная деятельность по разработке адаптивных программ физического воспитания составляют методическое ядро подготовки. Организационные формы включают практикумы на базе образовательных организаций, реализующих инклюзивное образование, интегрированный курс «Теория и методика адаптивной физической культуры», волонтёрскую деятельность и квазипрофессиональные пробы [Дмитриева, Романович, 2022, с. 76].

Процесс формирования инклюзивной компетентности реализуется в четыре последовательных этапа. На мотивационном этапе происходит актуализация ценностей инклюзии, первичное знакомство с проблематикой ОВЗ и формирование положительного отношения к разнообразию. На когнитивном этапе осуществляется освоение теоретико-методологической базы адаптивной физической культуры и инклюзивной дидактики. Деятельностный этап предполагает погружение в реальную инклюзивную среду, практику в инклюзивных организациях, разработку и апробацию собственных адаптивных программ. Завершающий рефлексивный этап включает самодиагностику достигнутого уровня инклюзивной компетентности, защиту проектов и оформление профессионального портфолио [Хафизуллина, 2008, с. 16].

Результативно-диагностический блок содержит критериальный аппарат оценки сформированности инклюзивной компетентности по четырём критериям, соответствующим компонентам структуры: мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностному и рефлексивному. Выделяются три уровня сформированности: репродуктивный (воспроизведение знаний и действий по образцу), продуктивный (самостоятельное применение знаний и умений в знакомых ситуациях) и творческий (гибкая адаптация профессиональных действий к новым условиям, самостоятельное проектирование). Диагностический инструментарий включает тестирование, экспертную оценку, анализ портфолио и самооценку [Семаго, Семаго, 2018, с. 112].

Эффективность предлагаемой модели детерминируется комплексом педагогических условий. Первым и ключевым условием является создание в образовательной организации СПО инклюзивной культуры, пронизывающей весь уклад учреждения: ценностное принятие инклюзии всеми участниками образовательного процесса, атмосфера сотрудничества и взаимного уважения, личный пример преподавателей.

Вторым условием выступает сетевое взаимодействие с образовательными организациями, реализующими инклюзивное образование, позволяющее организовать полноценную практику студентов. Третье условие – ИКТ-сопровождение подготовки: электронные образовательные ресурсы по АФК, дистанционные формы взаимодействия с наставниками и специалистами. Четвёртое условие, обладающее инновационной значимостью, – партисипативное включение лиц с ОВЗ в качестве экспертов-консультантов в образовательный процесс. Непременным условием также является система непрерывного повышения квалификации преподавателей СПО в области инклюзивного образования и АФК [Сергеева и др., 2021, с. 34].

Выводы. Разработанная концептуальная модель формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов физической культуры в системе СПО представляет собой полиструктурную систему, включающую целевой, методологический, содержательный, организационно-процессуальный и результативно-диагностический блоки. Её отличительными чертами являются: авторски определённый понятийный аппарат – «инклюзивная компетентность» и «инклюзивные компетенции» педагога физической культуры; принцип двойной инклюзии; система двойного наставничества (dual-mentoring); партисипативное включение лиц с ОВЗ как экспертов-консультантов.

Предложенная модель восполняет выявленный дефицит инструментария профессиональной подготовки специалистов физкультурно-спортивного профиля именно на уровне СПО. Реализация модели обеспечивает последовательное формирование всех компонентов инклюзивной компетентности – от мотивационно-ценностного до рефлексивного – и может быть экстраполирована на образовательные организации СПО физкультурно-спортивного профиля различных регионов России.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с опытно-экспериментальной проверкой эффективности модели, уточнением диагностического инструментария и разработкой методического сопровождения для преподавателей СПО, реализующих подготовку в рамках предложенной модели.

Список источников

Алёхина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 5. С. 39–49.

Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. Москва: Советский спорт, 2016. 616 с.

Дмитриева Е.Е., Романович О.К. Готовность педагога к инклюзивному образованию: компетентностный подход // Нижегородское образование. 2022. № 3. С. 72–80.

Семаго Н.Я., Семаго М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. Москва: Аркти, 2018. 336 с.

Сергеева В.П., Каскулова Ф.В., Гринченко И.С. Современные средства оценивания результатов обучения: учебно-методическое пособие. Москва: АПКиПРО, 2021. 116 с.

Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: Дисс. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 178 с.

Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: Дисс. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011. 171 с.

References

Alyokhina S.V. Inclusive education: from policy to practice. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*. 2020. Vol. 25, No. 5. Pp. 39–49. (In Russ).

Evseyev S.P. Theory and organization of adaptive physical culture: textbook. Moscow: Soviet Sport, 2016. 616 p. (In Russ).

Dmitrieva E.E., Romanovich O.K. Teacher's readiness for inclusive education: competency-based approach. *Nizhegorodskoe obrazovanie = Nizhny Novgorod Education*. 2022. No. 3. Pp. 72–80. (In Russ).

Semago N.Ya., Semago M.M. Organization and content of special education psychologist activity. Moscow: Arkti, 2018. 336 p. (In Russ).

Sergeyeva V.P., Kaskulova F.V., Grinchenko I.S. Modern means of assessing learning outcomes: educational and methodical manual. Moscow: APKiPRO, 2021. 116 p. (In Russ).

Khafizullina I.N. Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training. PhD thesis (Pedagogy). Astrakhan, 2008. 178 p. (In Russ).

Shumilovskaya Yu.V. Preparing the future teacher to work with students in inclusive education. PhD thesis (Pedagogy). Shuya, 2011. 171 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 26.03.2026; одобрена после рецензирования 14.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 26.03.2026; approved after reviewing 14.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Альхайек Недал Мансур Махмуд – аспирант, Академия физической культуры и спорта, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия (E-mail: Nedalalhayek19891989@gmail.com)

Альбова Алёна Леонидовна – студент, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный медицинский университет» Минздрава РФ, г. Иваново, Россия (E-mail: leba45936@gmail.com)

Баева Ирина Александровна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий лабораторией «Психологическая безопасность и культура образования» РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия; главный научный сотрудник Центра исследования проблем безопасности РАН, г. Москва, Россия (E-mail: irinabaeva@mail.ru)

Борзова Татьяна Александровна – кандидат культурологии, доцент, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет», г. Владивосток, Россия (E-mail: Borzovavladik@mail.ru)

Вассель Сергей Сергеевич – кандидат биологических наук, доцент, Академия физической культуры и спорта, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия (E-mail: ssvassel@sfedu.ru)

Волкова Ирина Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, Россия (E-mail: irina.deil@yandex.ru)

Дмитриев Николай Александрович – старший преподаватель кафедры физического воспитания, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия (E-mail: dmitrievNikolaiA@mail.ru)

Дрягалова Елена Александровна – доктор психологических наук, заместитель декана факультета, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, Россия (E-mail: science-dea@mail.ru)

Егорова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия (E-mail: eg1702@yandex.ru)

Игнатьев Павел Владимирович – адъюнкт, ФГКВОУ ВО «Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации», г. Санкт-Петербург, Россия (E-mail: pahanchik10@yandex.ru)

Карасёва Татьяна Вячеславовна – доктор медицинских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия (E-mail: akmecentr@mail.ru)

Кисляков Павел Александрович – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, Россия; главный научный сотрудник Центра исследования проблем безопасности РАН, главный научный сотрудник НИИ ФСИН, г. Москва, Россия (E-mail: kisliakovpav@yandex.ru)

Костина Любовь Николаевна – доктор психологических наук, профессор, ФГКОУ ВО «Московский ордена Почета университет МВД России имени В.Я. Кикотя», г. Москва, Россия (E-mail: Kostin62@mail.ru)

Лунёва Ирина Васильевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Россия (E-mail: iren.lunyowa@yandex.ru)

Лютов Даниил Владимирович – преподаватель, институт среднего профессионального образования, ГАОУ ВО «Московский государственный университет спорта и туризма», г. Москва, Россия, аспирант, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: danya_lut622@mail.ru)

Мутилина Юлия Геннадьевна – аспирант, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград, Россия (E-mail: y.mutilina@gmail.com)

Океанская Жанна Леонидовна – доктор культурологии, профессор кафедры иностранных языков и профессиональных коммуникаций, ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России», г. Иваново, Россия (E-mail: ocean_2004@mail.ru)

Патрикеева Ольга Александровна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный медицинский университет» Минздрава РФ, г. Иваново, Россия (E-mail: o.patrikeewa7719@gmail.com)

Рогозин Андрей Владимирович – соискатель, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: avrogozin37@gmail.com)

Саенко Алексей Юрьевич – кандидат психологических наук, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, Россия; научный сотрудник Центра исследования проблем безопасности РАН, г. Москва, Россия (E-mail: a.y.saenko@yandex.ru)

Сахарова Наталия Александровна – кандидат технических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный политехнический университет», г. Иваново, Россия (E-mail: nata1_77@bk.ru)

Серафимова Людмила Ивановна – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой, Институт культуры и искусств ФГБОУ ВО «Херсонского государственного педагогического университета», г. Херсон, Россия (E-mail: serafimova.mila@mail.ru)

Ситнов Михаил Андреевич – аспирант, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия (E-mail: SitnovMihail23@yandex.ru)

Смирнов Дмитрий Александрович – доктор исторических наук, заведующий кафедрой, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный политехнический университет», г. Иваново, Россия (E-mail: d-smirnov@mail.ru)

Теплякова Алина Сергеевна – директор, ГБОУ школа №464 Пушкинского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, г. Павловск, Россия (E-mail: eg1702@yandex.ru)

Хаванова Ирина Сергеевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, Россия (E-mail: Psyhologiriha1981@rambler.ru)

Цыренов Владимир Цыбикжапович – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова», г. Улан-Удэ, Россия (E-mail: volod_1963@mail.ru)

Черемисова Ирина Валерьяновна – доктор психологических наук, профессор, ФКОУ ВО «Академия права и управления ФСИН России», г. Рязань, Россия (E-mail: irinarusa@inbox.ru)

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия; ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», г. Москва, Россия; ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России», г. Иваново, Россия; главный научный сотрудник Центра исследования проблем безопасности РАН, г. Москва, Россия (E-mail: noc_shmeleva@mail.ru)