Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2 **Дмитриева Т.Р., Кузнецова С.В., Демин В.П.**
Эволюция профессиональной компетентности руководителей школьных театров в контексте развития отечественного воспитательного пространства

9 **Миронов И.С., Правдов М.А.**
Когнитивный потенциал физического воспитания: теоретическое обоснование и педагогические перспективы

15 **Воробчикова Е.О., Вайндорф-Сысоева М.Е.**
Возможности и проблемы использования искусственного интеллекта в образовании

22 **Гридасова Е.А.**
Психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения студентов с инвалидностью

29 **Агапова Е.Н., Петрова О.С., Запесочная А.А.**
Работодательская позиция родителей (законных представителей) обучающихся в системе профориентационной работы: сущность и механизмы формирования

37 **Векслер А.К.**
Орнамент в дизайн-коде Герценовского университета и проектной деятельности студентов-дизайнеров

45 **Шимановская Я.В.**
Обучение служением в системе профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы на основе социально-педагогического подхода

52 **Иванова С.В., Филонова А.С.**
Парадокс приватности в цифровом поведении молодежи: аксиологическая интерпретация

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

60 **Ростовская Т.К.**
Коренные малочисленные народы России в фокусе демографического развития

65 **Баева И.А., Шмелева Е.А., Кисляков П.А.**
Интегративная безопасность личности обучающихся в системе воспитательной работы вуза

71 **Парилова Е.Ю., Соколовская С.В.**
Развитие психологической службы сферы физической культуры и спорта в Нижегородском регионе

76 **Акопова М.А.**
Исследование взаимосвязи прокрастинации и академической успеваемости студентов

83 **Абдулвагабова С.А.**
Особенности поведения и восприятия представителей поколения «Z» в условиях цифровой трансформации социальных институтов

91 **Корнилова О.А., Шакурова А.А.**
Модель формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью в условиях профессиональной подготовки

96 **Паутова Л.Е.**
Психодиагностика мотивационно-ценностных детерминант саморазвития слушателей в цифровой образовательной среде ДПО

101 **Константинова Н.П., Кондратьев А.А.**
Социально-психологические особенности распределения обязанностей в молодой семье

106 **Прокофьева В.А., Глазков Р.Л.**
Взаимосвязь лидерских качеств и уровня стрессоустойчивости у курсантов военной академии

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

114 **Уткин А.И., Океанский В.П., Уткин И.В., Океанская Ж.Л.**
Софиология и культура во взглядах русских религиозных философов конца Нового времени

119 **Волкова В.О., Волков И.Е.**
Когнитивная практика двух несовпадающих сознаний как явление культуры

126 **Титова О.Ю., Арасланова С.С., Белянская Т.Э.**
К вопросу о роли геополитического фактора в формировании российского менталитета

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

132 **Гридина А.А.**
Особенности процесса модернизации русской провинциальной культуры начала XX века в работах российских учёных

139 **Информация об авторах**

Contents

PEDAGOGICAL SCIENCES

Dmitrieva T.R., Kuznetsova S.V., Demin V.P.
Evolution of professional competence of school theatre directors in the context of development of domestic educational space

Mironov I. S., Pravdov M.A.
Cognitive potential of physical education: theoretical justification and pedagogical prospects

Vorobchikova E.O., Vayndorf-Sysoeva M.E.
Opportunities and problems of using artificial intelligence in education

Gridasova E.A.
Psychological and pedagogical aspects of professional self-determination of students with disabilities

Agapova E.N., Petrova O.S., Zapesochnaya A.A.
The employer's position of parents (legal representatives) of students in the career guidance system: essence and mechanisms of formation

Veksler A.K.
Ornament in the design-code of Herzen University and the project activities of design students

Shimanovskaja Ya.V.
Service learning in the system of professional training of future social work specialists based on a socio-pedagogical approach

Ivanova S.V., Filonova A.S.
The privacy paradox in the digital behavior of young people: an axiological interpretation

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Rostovskaya T.K.
Indigenous peoples of Russia in the focus of demographic development

Bayeva I.A., Shmeleva E.A., Kislyakov P.A.
Integrative safety of the personal of students in the system of educational work at a university

Parilova E.Yu., Sokolovskaia S.V.
Development of psychological services in the field of physical culture and sports in the Nizhny Novgorod region

Akopova M.A.
The study of the relationship between procrastination and academic performance of students

Abdulvagabova S.A.
Features of behavior and perception of representatives of generation “Z” in the context of digital transformation of social institutions

Kornilova O.A., Shakurova A.A.
Model of forming students' value attitude towards their psychological health in the context of professional training

Pautova L.E.
Psychodiagnostics of motivational and value determinants of learners' self-development in the digital educational environment of APE

Konstantinova N.P., Kondratiev A.A.
Socio-psychological features of the distribution of responsibilities in a young family

Prokofieva V.A., Glazkov R.L.
The relationship between leadership skills and stress tolerance among Military Academy cadets

CULTUROLOGY

Utkin A.I., Okeansky V.P., Utkin I.V., Okeanskaya Zh.L.
Sophiology and culture in the views of Russian religious philosophers of the late Modern Period

Volkova V.O., Volkov I.E.
Cognitive practice of two discrepant consciousnesses as a cultural phenomenon

Titova O.Yu., Araslanova S.S., Belyanskaya T.E.
On the role of geopolitical and natural factors in the formation of the Russian maentality

SCIENTIFIC DEBUT

Gridina A.A.
Features of the modernization process of Russian provincial culture of the early twentieth century in the works of Russian scientists

Information about authors

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 2–8.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 2–8.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 371.383.3
ББК 74.200.551.5
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.1

Эволюция профессиональной компетентности руководителей школьных театров в контексте развития отечественного воспитательного пространства

Татьяна Романовна Дмитриева[1], Светлана Валерьевна Кузнецова[2], Вадим Петрович Демин[3]
[1,2] Московский государственный университет спорта и туризма, Москва, Россия
[3] Российская академия образования, Москва, Россия
[1] 121889vfn@gmail.com
[2] Svetlana.kyz88@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-8981-4961

Аннотация. Актуальность исследования подтверждается необходимостью создания школьных театров в современном образовательном пространстве в учреждениях общего образования для решения стратегических образовательных задач. Целью работы является определение современных компетентностных характеристик руководителя школьного театра, способного организовать школьную театральную деятельность. Основным методологическим подходом является компетентностный подход, поскольку современная нормативно-правовая база в сфере образования не содержит регламентацию деятельности руководителя школьного театра и его личностно-профессиональных качеств. Авторами проведен сравнительно-исторический анализ функционала руководителя театра отечественных образовательных организаций разного типа и выявлена эволюция его профессионального портрета. Авторами установлены профессиональные дефициты в сфере кадровой подготовки специалистов указанной области, поскольку профессиональные компетенции таких специалистов неоднородны. В результатах исследования был определен рейтинг компетенций, необходимых педагогу для выполнения профессиональных функций, на основании которых необходимо в дальнейшем усовершенствовать нормативно-правовую базу профессиональной подготовки руководителей школьных театров. Статья является полезной для действующих и будущих руководителей школьных театров, а также для преподавателей вузов, осуществляющих подготовку кадров для организации и сопровождения театральной деятельности образовательной организации.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, компетентность, руководитель школьного театра, школьный театр, театральная педагогика.

Для цитирования: Дмитриева Т.Р., Кузнецова С.В., Демин В.П. Эволюция профессиональной компетентности руководителей школьных театров в контексте развития отечественного воспитательного пространства // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 2–8. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.1

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Evolution of professional competence of school theatre directors in the context of development of domestic educational space

Tatiana R. Dmitrieva[1], Svetlana V. Kuznetsova[2], Vadim P. Demin[3]
[1,2] Moscow State University of Sports and Tourism, Moscow, Russia
[3] Russian Academy of Education, Moscow, Russia
[1] 121889vfn@gmail.com
[2] Svetlana.kyz88@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-8981-4961

© Дмитриева Т.Р., Кузнецова С.В., Демин В.П., 2026

Abstract. The relevance of the study is confirmed by the need to create school theaters in the modern educational space in general education institutions to solve strategic educational tasks. The purpose of the work is to determine the modern competence characteristics of a head of the school theater who is able to organize school theater activities. The main methodological approach is the competence approach, since the modern regulatory framework in the field of education does not contain regulations on the activities of the head of the school theater and his personal and professional qualities. The authors conducted a comparative historical analysis of the functional of the head of the theater of domestic educational organizations of various types and revealed the evolution of his professional portrait. The authors have established professional deficits in the field of personnel training of specialists in this field, since the professional competencies of such specialists are heterogeneous. In the results of the study, a rating of the competencies necessary for a teacher to perform professional functions was determined, on the basis of which it is necessary to further improve the regulatory framework for the professional training of school theater managers. The article is useful for current and future heads of school theaters, as well as for university teachers who train personnel to organize and support the theatrical activities of an educational organization.

Keywords: professional competencies, competence, head of the school theater, school theater, theater pedagogy.

For citation: Dmitrieva T.R., Kuznetsova S.V., Demin V.P. Evolution of professional competence of school theatre directors in the context of development of domestic educational space. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 2–8. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.1

Актуальность. На современном этапе развития подрастающего поколения особую значимость приобретают эффективные воспитательные практики, среди которых особое место занимает школьный театр. Однако на сегодняшний день не каждое учебное заведение имеет в своем арсенале подобные творческие объединения. Тем не менее, их актуальность и необходимость обусловлена государственным заказом, закрепленным в Поручении Президента РФ от 24 сентября 2021 года №Пр-1808ГС «О создании школьных театров в рамках проекта “Школьная классика”», который направлен на системное развитие школьных театральных студий, реализацию творческого потенциала школьников и педагогов.

Говоря об организации деятельности школьных театров, важно отметить, что это особое учебно-воспитательное пространство, в условиях которого любой его субъект имеет возможности для творческого развития собственной личности посредством погружения в творческую совместную работу [Цыганкова, 2024]. Особенностью данного пространства является возможность освоения его участниками разнообразных «ролевых моделей межличностного взаимодействия посредством ухода от привычного стереотипа поведения, мышления, и формирование новых ценностных ориентиров и мотивов деятельности через проживание и воплощение иных ролей и образов» [Казанцева, 2023, с. 205].

Каждый субъект может попробовать себя в разных амплуа, которые в свою очередь способствуют его самоопределению, самореализации и дальнейшей социализации за счет формирования новой модели поведения, ценностной основы и адекватной самооценки.

Школьная театральная педагогика обладает мощным потенциалом системного воздействия на обучающихся. Именно театральные технологии способствуют развитию созидательно-творческих способностей, становлению личности в творческом процессе, «соотносящей себя с родной культурой, разделяющей общечеловеческие гуманистические ценности (красота, труд, истина, отзывчивость, дружба)» [Кириченко, 2024, с. 56]. Благодаря этому, процессы социализации обучающихся происходят более успешно, так как у них формируется опыт в сфере гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в сфере семейных отношений и обязанностей.

Занятия театральным искусством включают в работу образовательный, социализирующий, коммуникативный и творческие компоненты деятельности, что в свою очередь позволяет обращаться к школьному театру как к универсальной воспитательной модели [Фридрик, 2023].

Однако образовательные организации, которые приступают к реализации данного проекта, испытывают ряд трудностей, которые в первую очередь связаны с подготовкой руководящих кадров, способных к организации и сопровождению деятельности школьных театров.

Исходя из вышесказанного, проблема исследования связана с регламентацией профессиональной компетентности руководителей школьного театра, актуальной в современном образовательном пространстве.

В соответствии с этим, цель статьи – рассмотреть эволюцию профессиональной компетентно-

сти руководителя школьного театра в отечественных образовательных организациях и определить необходимые компоненты его подготовки.

Методы и организация исследования. В качестве основного методологического подхода к определению компонентного состава профессиональной подготовки руководителя школьных театров авторы сделали выбор в пользу компетентностного подхода. Данный подход позволяет в процессе образования «формировать готовность и способность обучающегося самостоятельно и ответственно решать профессиональные и личностные проблемы, связанные с умением добывать и адекватно использовать знания, применяя их в реальных ситуациях, что способствует саморазвитию, самореализации личности» [Ульянина, 2018, с. 148]. В основу исследования положен принцип отбора содержания профессионального обучения, заключающийся «в отражения проблемного построения знаний на базе прогнозирования развития профессионально-квалификационной структуры кадров» [Матушанский, 2009, с. 45]. Анализ подобной структуры проводился на основании обработки результатов анкетирования и открытого опроса действующих руководителей школьных театров разных регионов (Московской области, Нижегородской области и республики Удмуртия), а также сравнительно-исторического анализа функционала руководителей театров отечественных образовательных организаций, вследствие чего выявлена динамика изменений его профессиональной компетентности.

Результаты исследования. В экспериментальном исследовании приняли участие сотрудники учреждений общего и профессионального образования, организующих деятельность театральных кружков в своих образовательных организаций, общей численностью – 35 человек. Респондентам было предложено определить рейтинг наиболее значимых компетенций руководителя школьного театра, которые должны быть сформированы в условиях основного и дополнительного профессионального образования, а также тех, которые чаще всего формируются в системе дополнительного профессионального образования.

При анализе результатов важно отметить, что среди 35 респондентов были:

– сотрудники, имеющие гуманитарное педагогическое образование;

– сотрудники, имеющие профессиональное творческое образование (актерское, режиссерское, сценографическое);

– педагоги дополнительного образования.

Для каждой из этих групп сформировалась собственная иерархия компетенций, которая имеет прямую взаимосвязь с профессиональной специальностью. Однако, как показано на рисунке, общая статистика результатов представляет для исследователей особый интерес.

Так, почти все респонденты отметили наличие высокого уровня психолого-педагогических компетенций (70%), способствующих выстраиванию деятельности школьных театров на основании принципов гуманизма и внимания к каждому отдельному участнику процесса. Данная группа компетенций была присуща руководителю с момента основания школьных театров и долгое время была одной из ключевых, однако при анализе функционала школьных театров на современном этапе следует отметить, что данная группа востребована только в 50 % всех проблемно-творческих задач организации процесса театральной деятельности.

Результаты анкетирования и опроса представлены на рисунке 1.

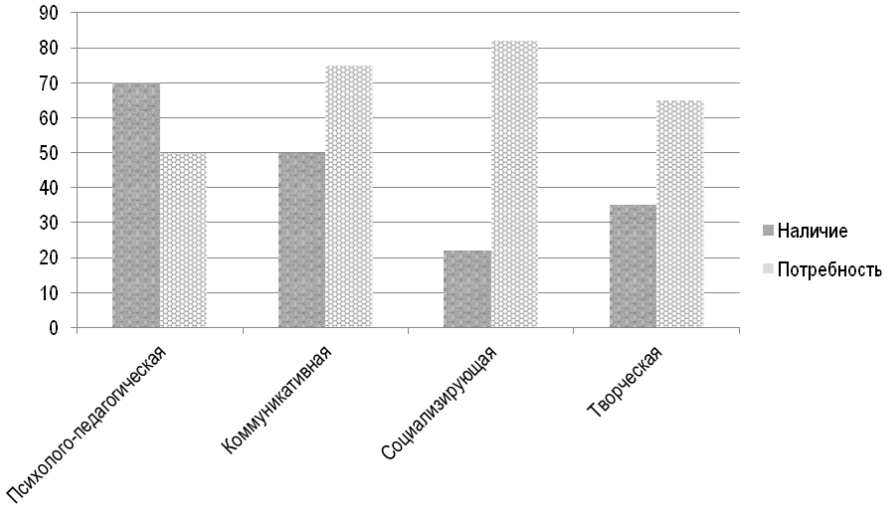


Рисунок 1. Сопоставительный анализ результатов анкетирования руководителей школьных театров в области профессиональных компетенций

Figure 1. Comparative analysis of the results of a survey of school theater managers in the field of professional competencies

Наличие коммуникативных компетенций, заключающихся в выстраивании межличностного взаимодействия между партнерами в коллективе и в сценическом пространстве, а также развитии коммуникативной культуры руководителя школьного театра отметили 50 % опрошенных. Тем не менее, потребность в их развитии отметили 73 % опрошенных. Так, например, специалисты, имеющие гуманитарное педагогическое образование и профильное образование, высоко оценивали значимость этого компонента как в анкетировании, так и в опросе. В свою очередь педагоги дополнительного образования отмечали низкую зону формирования указанного компонента, однако испытывали высокую потребность в развитии навыков сценического общения.

Творческие компетенции, такие как решение проблемно-творческой задачи в ходе постановочного процесса, организационно-технологические навыки режиссуры сценических мероприятий, а также особенности продюсирования публичных мероприятий, в том числе и в цифровой среде, отмечали в большинстве своем специалисты, имеющие профильное театральное образование (30%), как и их высокую потребность (55%). В свою очередь, эти специалисты отмечали дефициты в развитии социализирующих и психолого-педагогических компетенций, способствующих выстраиванию комфортной творческо-образовательной среды – эти группы компетенций практически не были отмечены как важные. Следует также отметить, что специалисты, имеющие гуманитарное педагогическое образование, отмечали наличие творческих компетенций в низкой зоне формирования (их наличие отметили только 3%, а 8% отметили потребность). Среди педагогов дополнительного образования только 1 респондент (2%) отметил наличие творческих компетенций и 1 отметил потребность (2%).

При анализе результатов особую тревожность вызывает низкие оценки респондентов значимости социализирующих компетенций, которые направлены на выстраивание продуктивной творческой атмосферы в коллективе также и между участниками и руководителем. Всего 22% участников эксперимента отметили наличие указанной группы компетенций в средней зоне формирования, в свою очередь потребность в ее развитии испытывают 82% опрошенных, что показывает наличие дефицитов в образовательных программах подготовки руководителей школьных театров.

На основании представленных данных не все группы компетенций находятся в средней и высокой зоне формирования. В зависимости от профессиональной специализации руководителей школьных театров в их подготовке преобладают разные группы компетенций, причем не всегда равномерно. Иерархия профессиональных компетенций, составляющих современный компетентностный портрет руководителя школьного театра, имеет прямую зависимость с историей развития функционала школьных театров в отечественных учебных заведениях в разные эпохи.

Следует отметить, что современными исследователями достаточно подробно изучен вопрос о происхождении школьных театров в России. Этой областью занимались С.В. Куликова, Э.Р. Бойко, О.А. Антонова, Т.А. Поскакалова, А.Б. Никитина и многие другие, однако эволюция профессиональной компетентности руководителя школьного театра ранее рассмотрена не была.

По мнению экспертов, первое появление школьных театров связано с основанием Славяно-греко-латинской академии (XVII в.), которая положила начало не только театру в России, но и становлению системы высшего образования в целом. Задачей первых театральных постановок, чьи традиции были переняты у иезуитских школ, была ориентация на нравственное воспитание учеников, а также формирование у них художественного вкуса и эстетического восприятия [Людмилина, 2024]. Репертуаром первых постановок были аллегорические произведения о разных формах добродетели, притчи и драмы, положенные на библейские сюжеты. На данном этапе руководителем театра выступал сам драматург: он адаптировал библейский текст, превращая его в светские диалоги, занимался процессом репетиций, разучивал текст с участниками. Однако в этот период преобладала педагогическая направленность деятельности руководителя школьного театра: важнее было выстроить доброжелательные взаимоотношения внутри коллектива, пробудить в обучающихся творческую активность и формировать нравственные и гуманистические ценности. Профессиональные компетенции актера и режиссера-постановщика уходили на второй план.

К началу XVIII века в период активных реформ Петра I театр в Славяно-греко-латинской академии приобрел гражданско-патриотическую направленность, а пьесы «характеризовались своей светской политической особенностью, необычно активной пропагандой и защитой государственно-политических интересов России» [Хапрова, 2023, с. 219]. Также театр приобретает просветительскую направленность: ставились пьесы о разных сторонах мира, раскрывалась суть аллегорических понятий, показывалась польза учения и занятий науками. Основой деятельности руководителя школьного театра становится отбор одаренных воспитанников для участия в деятельности театра, что свидетельствует о том, что сам руководитель не мог развить сценические навыки обучающихся в силу отсутствия необходимых компетенций. Тем

не менее, следует отметить, что такая задача уже появилась, поскольку в период правления Петра I театры стали постоянным зрелищем. Помимо этого, руководитель театра должен был формировать у обучающихся нравственные ценности и гражданскую позицию, а также осуществлять воспитательные практики. Однако после смерти Петра I школьные театры перестают существовать ввиду излишней политизированности спектаклей и отсутствия психологической проработки актерских ролей [Фильченкова, Толстенева, 2023].

К XIX веку начинает складываться профессиональная театральная школа, поскольку появляются репертуарные театры, основывающие свою деятельность на академических жанрах и канонах зарубежной актерской игры. В связи с этим в гимназиях и лицеях России было престижно открывать театральные кружки, в которых ставились античные комедии, трагедии, новые драмы, соответствующие духу времени. Репертуар носил образовательный и просветительский характер и был призван «воспитывать эстетический вкус и свободу» [Куликова, Бойко, 2014, с. 155]. Преимущественно открывали театральные кружки педагоги с самой высокой квалификацией, способные не только увлечь воспитанников творческой деятельностью, но и развивать у них коммуникативные навыки и критическое мышление. Задачей руководителя школьных театров становился продуктивный диалог с обучающимися, в ходе которого они могли выступать в сотворчестве и сотрудничестве при постановке спектакля. Однако методика работы с коллективом в большинстве своем носила авторитарный характер, а возрастные особенности развития обучающихся не были учтены.

Только к XX веку, в период создания первого школьного театра для рабочих детей под руководством Н.Н. Бахтина, в корне пересматривается подход к определению целей и задач школьных театров. В связи с открытиями Л.В. Выготского, Н.И. Пирогова, Н.А. Бернштейна, К.С. Станиславского на первый план выходит психолого-педагогический подход к организации деятельности школьных театров. Т.А. Поскакалова в своих исследованиях отмечает, что «дидактический театр из репродуктивной деятельности превращается в продуктивную, дарующую свободу творчества и самовыражения ее участникам» [Поскакалова, 2021, с. 102]. Так А.С. Макаренко в своих работах описывал понятие импровизации и в своих постановках использовал не только сцену, но и все пространство зала, вовлекая зрителя [Грачева, 2019]. Самим Н.Н. Бахтиным произведена дифференциация школьных театральных жанров по возрастным особенностям, в целях соответствия постановок жизненному опыту зрителей. Происходит взаимопроникновение педагогики в профессиональную подготовку актеров и режиссеров, а профессиональных актерских техник в психолого-педагогический процесс. Именно в этот период общедоступные театры достигают в техническом и художественном планах небывалого мастерства, что в свою очередь определяет уровень, к которому должны стремиться школьные театры. При этом их задачи и функционал адекватны современному этапу, поскольку именно на протяжении XX века происходит становление театра как синтеза всех искусств и включение его в образовательное пространство учебных заведений разного типа. Театральная практика становится неотъемлемой частью как внеурочной деятельности, так и элементом интерактивных занятий [Емельянова, 2024]. Задача руководителя школьного театра существенно усложняется: к образовательной и просветительской деятельности добавляется психолого-педагогическая. В свою очередь в послевоенное время (после 1950-х) театры еще были призваны стать той деятельностью, отвлекающей детей от девиантного поведения, особенно детей «группы риска», возвращающей возможность общения и взаимодействия с другими сверстниками в целях эффективной социализации в обществе [Манасырова, 2024].

Выводы. Современный этап развития школьных театров содержит в себе все лучшие традиции прошлых времен, а также новые перспективы в применении их принципов в образовательном процессе. Современные вызовы к организации деятельности школьных театров предполагают наличие:

– психолого-педагогического компонента, цель которого обогатить жизненный опыт обучающихся за счет реализации актуального драматического материала;

– коммуникативного компонента, реализующийся в выстраивании межличностного взаимодействия между партнерами в коллективе и в сценическом пространстве;

– социализирующего компонента, содержащегося в выстраивании продуктивной творческой атмосферы в коллективе и между участниками и руководителем;

– собственно творческого компонента, проявляющегося в мотивации к созиданию и сотрудничеству при решении нестандартных задач деятельности.

В соответствии с указанными задачами школьных театров подготовка руководителя школьных театров должна содержать аналогичные группы компетенций, составляющих единый комплексный компетентностный портрет. Однако на сегодняшний день единой программы подготовки специалистов, способных к организации и управлению деятельностью школьных театров не разработано. В связи с чем у образовательных организаций есть

несколько ключевых вариантов отбора профессиональных кадров: кадры, имеющие профильное образование (актеры, режиссеры); кадры общеобразовательной организации, испытывающие личную мотивацию к организации деятельности школьных театров (советники по воспитанию, педагоги гуманитарных дисциплин, социальные работники); педагоги дополнительного образования. Каждая из представленных групп специалистов имеет дифференцированные компетенции не в полной мере охватывающие комплексный процесс организации деятельности школьного театра.

Так, кадры, имеющие профильное образование (актеры, режиссеры), обладают обширными теоретическими и практическими навыками в технологической подготовке конечного продукта театральной деятельности (спектакля, концерта, и др. мероприятий), а также в подготовке участников театральной деятельности к сценическому перевоплощению за счет развития навыков актерского мастерства, художественного слова и сценического движения. Однако при отсутствии педагогической квалификации ими выпускаются из виду важные методические аспекты выстраивания деятельности школьного театра. Отсутствие знаний о возрастных и психологических особенностях детского коллектива, который в образовательных организациях может быть разновозрастным, порождает трудности в выстраивании доверительных отношений между руководителем и участниками, удержания мотивации участников к занятиям театральной деятельности, адаптации и социализации, обучающихся внутри коллектива школьного театра ввиду неадекватного восприятия критики со стороны руководителя. Все эти особенности профессиональной подготовки профильных кадров к организации деятельности школьных театров требуют от них расширения компетентностного портрета с включением в него психолого-педагогической направленности.

В свою очередь, кадры общеобразовательной организации, испытывающие личную мотивацию к организации деятельности школьных театров (советники по воспитанию, педагоги гуманитарных дисциплин, а также социальные работники) наоборот имеют обширные знания в организации педагогического процесса, обладают исключительными коммуникативными компетенциями, включающие навыки межличностного.

Педагоги дополнительного образования обладают обширными творческими и коммуникативными компетенциями, однако имеют представление об организации психолого-педагогического процесса внутри системы дополнительного образования, испытывая дефициты в знаниях об организации системы образования других уровней (общеобразовательных школ и высших учебных заведений). Также они не обладают профессиональными компетенциями актеров и режиссеров.

Таким образом, профессиональная компетентность руководителя школьного театра должна содержать следующий комплекс компетенций: образовательные, социализирующие, коммуникативные и творческие. Отсутствие даже одного элемента профессиональной подготовки специалистов данной области нарушает баланс между потребностями общества и задачами школьного театра.

Список источников

Грачева Л.В. Есть такая профессия – театральный педагог // Театральная педагогика глазами молодых режиссеров: Сборник статей. Санкт-Петербург: Издательство РГИСИ, 2019. 100 с.

Емельянова А. Я. Школьный театр как возможность прямого диалога с миром и самим собой // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2024. № 2. С. 88-93.

Казанцева Г.А., Сизова О.А., Яковлева Е.А. Организационно-правовые проблемы создания и функционирования школьного театра как инструмента воспитания детей и молодежи // Перспективы науки. 2023. № 11(170). С. 204-206.

Кириченко Т. М. Школьный театр как средство развития творческих способностей обучающихся // Исследовательская работа школьников. 2024. № 2(86). С. 55-57.

Куликова С.В., Бойко Э.В. Теоретические основы изучения истории школьного самодеятельного театра в России // Известия ВГПУ. 2014. С. 153-157.

Людмилина Т.Н. Школьный театр как структурный механизм. Организация деятельности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 69. С. 276-283.

Манасырова Е.М. Сущность и принципы профессиональной деятельности руководителя школьного театра // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. 2024. № 4(59). С. 20-24.

Матушанский Г.У., Кудаков О.Р. Методологические принципы применения компетентностного подхода в профессиональном образовании // Научные сообщения. 2009. № 10-11. С. 41-47.

Поскакалова Т.А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 2. С. 96-104.

Сарапунина И. С. Школьным театрам – быть! // Источник. 2023. № 4(120). С. 26-28.

Ульянина О.А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 2. С. 135–147.

Фильченкова А.Д., Толстенева А.А. Исторический аспект развития школьных театров // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11, № 2(43). https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-2-6.

Фридрик Д.В. Создание «школьных театров» в рамках национального проекта «образование»: проблемы и перспективы // Потенциал российской экономики и инновационные пути его реализации : материалы всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов. Омск, 2023. С. 312-317.

Хапрова Е.А. Творческое развитие детей среднего школьного возраста при помощи комплекса упражнений на сценическое внимание в любительском театре // Научные исследования XXI века. 2023. № 1(21). С. 218-220.

Цыганкова Я.В. Школьный театр как социокультурная практика в контексте социальной и личностной идентификации // Духовная ситуация времени. Россия XXI века. 2024. № 2(35). С. 48-49.

References

Gracheva L.V. There is such a profession – a theater teacher. In: Theatrical pedagogy through the eyes of young directors: A collection of articles. Saint Petersburg: RGISI Publishing House, 2019. 100 p. (In Russ).

Yemelyanova A. Ya. School theater as an opportunity for direct dialogue with the world and oneself. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo = Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society.* 2024. No. 2. Pp. 88-93. (In Russ).

Kazantseva G.A., Sizova O.A., Yakovleva E.A. Organizational and legal problems of the creation and functioning of the school theater as a tool for educating children and youth. *Perspektivy nauki = Prospects of science*. 2023. No. 11(170). Pp. 204-206. (In Russ).

Kirichenko T. M. School theater as a means of developing students' creative abilities. *Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov = The research work of schoolchildren*. 2024. No. 2(86). Pp. 55-57. (In Russ).

Kulikova S.V., Boyko E.V. Theoretical foundations of studying the history of school amateur theater in Russia. *Izvestiya VGPU = News of VGPU.* 2014. Pp. 153-157. (In Russ).

Lyudmila T.N. School theater as a structural mechanism. Organization of activities. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts*. 2024. No. 69. Pp. 276-283. (In Russ).

Manasyrova E.M. The essence and principles of professional activity of the head of the school theater. *Rossijskaya nauka i obrazovanie segodnya: problemy i perspektivy = Russian science and education today: problems and prospects*. 2024. No. 4(59). Pp. 20-24. (In Russ).

Matushansky G.U., Kudakov O.R. Methodological principles of application of the competence approach in professional education. *Nauchnye soobshcheniya = Scientific communications*. 2009. No. 10-11. Pp. 41-47. (In Russ).

Poskakalova T.A. The history of the development of theatrical practices in education: foreign and domestic experience. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Modern foreign psychology*. 2021. Vol. 10, No. 2. Pp. 96-104. (In Russ).

Sarapunina I. S. School theaters should be! *Istochnik = Source*. 2023. No. 4(120). Pp. 26-28. (In Russ).

Ulyanina O.A. Competence approach in the scientific paradigm of Russian education. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*. 2018. Vol. 10, No. 2. Pp. 135-147. (In Russ).

Filchenkova A.D., Tolsteneva A.A. The historical aspect of the development of school theaters. *Vestnik Mininskogo universiteta = Bulletin of the Mininsky University*. 2023. Vol. 11, No. 2(43). https:// doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-2-6. (In Russ).

Friedrik D.V. Creation of “school theaters” within the framework of the national project “Education”: problems and prospects. In: The potential of the Russian economy and innovative ways of its realization : proceedings of the All-Russian scientific and practical conference of students and postgraduates. Omsk, 2023. Pp. 312-317. (In Russ).

Khaprova E.A. Creative development of children of secondary school age with the help of a set of exercises for stage attention in amateur theater. *Nauchnye issledovaniya XXI veka = Scientific research of the XXI century.* 2023. No. 1(21). Pp. 218-220. (In Russ).

Tsygankova Ya.V. School theater as a socio-cultural practice in the context of social and personal identification. *Duhovnaya situaciya vremeni. Rossiya XXI veka = The spiritual situation of Time. Russia of the 21st century.* 2024. No. 2(35). Pp. 48-49. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 21.05.2025; одобрена после рецензирования 20.06.2025; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 21.05.2025; approved after reviewing 20.06.2025; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 9–14.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 9–14.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 796.011:159.9
ББК Ч428.4
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.2

Когнитивный потенциал физического воспитания: теоретическое обоснование и педагогические перспективы

Илья Сергеевич Миронов[1], Михаил Александрович Правдов[2]
[1]Ивановский государственный медицинский университет Минздрава России, Иваново, Россия, decembrist87@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-6997-8152, SPIN: 1950-9124
[2]Ивановский государственный университет, Шуя, Россия, pravdov@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-5864-3901, SPIN: 1150-4801

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития системы физического воспитания человека с позиций ее интеллектуализации. Современная система физического воспитания по-прежнему характеризуется направленностью на повышение физической подготовленности человека, преимущественное развитие физических качеств в ущерб развития когнитивного потенциала занимающихся физическими упражнениями. В настоящее время развитие системы физического воспитания в направлении интеллектуализации сдерживается отсутствием концептуального теоретико-методологического обоснования подходов, учитывающих накопленный методологический базис и современные данные нейропсихологических и когнитивных исследований. Цель исследования – обосновать подход к функционированию системы физического воспитания с позиций применения физических упражнений, обеспечивающих педагогические условия развития когнитивной сферы человека. Теоретический анализ и междисциплинарная систематизация научных данных, представленных в публикациях отечественных и зарубежных авторов, позволяет сделать заключение о том, что физическое воспитание обладает значительным когнитивным потенциалом развития человека. Значимость когнитивного развития в процессе физического воспитания обусловлена спецификой возрастных периодов повышенной чувствительности к сенсомоторным стимулам. Наибольший эффект на развитие когнитивных функций оказывают упражнения высокой координационной сложности, точности движений и сенсомоторной регуляции.

Ключевые слова: физическое воспитание, когнитивные функции, воплощенное познание, интеллектуализация, телесность, исполнительные функции, образовательная среда.

Для цитирования: Миронов И.С., Правдов М.А. Когнитивный потенциал физического воспитания: теоретическое обоснование и педагогические перспективы // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 9–14. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.2

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Cognitive potential of physical education: theoretical justification and pedagogical prospects

Ilya S. Mironov[1], Mikhail A. Pravdov[2]
[1]Ivanovo State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Ivanovo, Russia, decembrist87@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-6997-8152, SPIN: 1950-9124
[2]Ivanovo State University, Shuya, Russia, pravdov@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-5864-3901, SPIN: 1150-4801

Abstract. The article is devoted to the problem of development of the system of physical education of a person from the standpoint of its intellectualization. The modern system of physical education is still

© Миронов И.С., Правдов М.А., 2026

characterized by the focus on improving the physical fitness of a person, the predominant development of physical qualities to the detriment of the development of the cognitive potential of those involved in physical exercises. At present, the development of the physical education system in the direction of intellectualization is constrained by the lack of a conceptual theoretical and methodological substantiation of approaches that take into account the accumulated methodological basis and modern data of neuropsychological and cognitive studies. The purpose of the study is to substantiate the approach to the functioning of the physical education system from the standpoint of the use of physical exercises that provide pedagogical conditions for the development of the cognitive sphere of a person. Theoretical analysis and interdisciplinary systematization of scientific data presented in publications of domestic and foreign authors allow us to conclude that physical education has significant cognitive potential for human development. The importance of cognitive development in the process of physical education is due to the specificity of age periods of increased sensitivity to sensorimotor stimuli. The greatest effect on the development of cognitive functions is provided by exercises of high coordination complexity, precision of movements and sensorimotor regulation.

***Keywords**:* physical education, cognitive functions, embodied cognition, intellectualization, corporeality, executive functions, educational environment.

For citation: Mironov I. S., Pravdov M.A. Cognitive potential of physical education: theoretical justification and pedagogical prospects. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 9–14 (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.2

Актуальность. Современная система физического воспитания по-прежнему характеризуется направленностью на повышение физической подготовленности человека, преимущественное развитие физических качеств в ущерб развития когнитивного потенциала занимающихся физическими упражнениями. В настоящее время развитие системы физического воспитания в направлении интеллектуализации сдерживается отсутствием концептуального теоретико-методологического обоснования подходов, учитывающих накопленный методологический базис и современные данные нейропсихологических и когнитивных исследований, которые свидетельствуют о существенном позитивном влиянии физической активности на развитие высших психических функций человека [Rehfeld et al., 2018; Tomporowski et al., 2008]. Несмотря на декларативность подходов, на практике в действующей педагогической модели физического воспитания в должной мере не реализуется когнитивный компонент. В структуре физического воспитания отсутствует интегративная целостность двигательного и когнитивного развития человека. Противоречие между научными знаниями в аспекте положительного влияния двигательной активности на развитие высших психических функций и реальной образовательной практикой функционирования системы физического воспитания актуализирует необходимость разработки теоретически обоснованного подхода к интеллектуализации физического воспитания.

Проблема исследования определяется явным дефицитом педагогических концепций развития физического воспитания, опирающихся на нейрофизиологические данные об интеллектуальном развитии человека в процессе онтогенеза. Выработка новых теоретико-методических подходов, ориентирующих науку и практику физической культуры на обеспечение условий, где органично должны сочетаться средства, формы и методы моторного и когнитивного развития, является главным вектором применения базовых методологических принципов педагогики. Несмотря на накопленные эмпирические данные о позитивном влиянии двигательной активности на когнитивные функции [Donnelly et al., 2016; Álvarez-Bueno et al., 2017], попытки создания интегрированных педагогических моделей остаются фрагментарными. Это существенно затрудняет трансформацию устоявшихся подходов к физическому воспитанию на принципах когнитивной направленности и сдерживает разработку эффективных педагогических методик.

Цель исследования – обосновать подход к функционированию системы физического воспитания с позиций применения физических упражнений, обеспечивающих педагогические условия развития когнитивной сферы человека.

Методы и организация исследования. В работе использовались методы теоретического анализа, междисциплинарной систематизации, сравнительно-сопоставительного подхода к интерпретации результатов современных исследований, представленных в отечественных и зарубежных источниках. Теоретическую основу исследования составили положения культурно-исторической теории развития, идеи воплощенного познания в когнитивной науке [Gallagher, 2005; Stolz, 2015], а также концепции сенсомоторного интеллекта и физиологии активности движений [Бернштейн Н.А., 1990].

Анализ результатов исследования. Вопросы связи физической активности с когнитивными функциями нашли широкое отражение в современной научной литературе. В ряде исследований продемонстрировано положительное влияние аэробных и координационных упражнений на развитие внимания, памяти, исполнительные функции и академическую успеваемость [Diamond, 2015; Tomporowski et al., 2008]. Результаты многочисленных исследований показывают, что физическая активность способствует увеличению уровня нейротрофического фактора мозга (BDNF), улучшению нейрогенеза и синаптической пластичности, особенно в гиппокампе и префронтальной коре, зонах, ответственных за память, внимание и исполнительные функции [Erickson et al., 2018; Rehfeld et al., 2018].

Вместе с тем, несмотря на наличие фундаментальных и прикладных работ, направленных на изучение этого взаимодействия, вопрос о системной педагогической интерпретации полученных данных остаётся открытым. Лишь единичные авторы предпринимают попытки выстроить методологически цельную концепцию интеллектуализации физического воспитания [Миронов, Правдов, 2021; Gallagher, 2005].

Современные исследования в области физического воспитания все чаще фиксируют взаимосвязь между двигательными практиками и когнитивным развитием обучающихся. Позитивные эффекты от регулярной физической активности проявляются в улучшении внимания, памяти, способности к саморегуляции и академической продуктивности [Diamond, 2015]. Особенно значимыми представляются данные, полученные в исследованиях с использованием двойных задач, когда когнитивная и моторная задачи предъявляются одновременно. Доказано, что такие форматы проведения занятий физическими упражнениями позволяют развивать широкий спектр когнитивных способностей и исполнительных функций [Schaefer, 2014]. Наряду с этим показано, что решающее значение в достижении когнитивных эффектов имеют качественные характеристики двигательной активности, а не только ее интенсивность или продолжительность. В частности, когнитивно-насыщенные упражнения – те, которые требуют внимания, выбора, регулирования действий и самоконтроля – оказываются более эффективными в сравнении с рутинными моторными действиями [Pesce, 2012].

Так, в исследовании В. Сейффер и С. Вольф продемонстрировано, что включение когнитивных задач в структуру физических упражнений способствует устойчивому улучшению исполнительных функций у взрослых и пожилых испытуемых. Это подтверждает гипотезу о том, что двигательная активность становится инструментом когнитивной стимуляции, если требует вовлечения процессов рабочей памяти, торможения автоматических реакций и переключения внимания [Seiffer и Wolf, 2025].

Наряду с этим в современных исследованиях всё большее значение придаётся механизму мотивационно-эмоциональной активации, сопровождающей двигательную деятельность. Положительные эмоции, возникающие в процессе подвижной активности, способствуют снижению уровня кортизола и формированию устойчивого интереса к обучению, включая когнитивные дисциплины [Diamond, 2015]. Это подчёркивает необходимость эмоционального насыщения физических упражнений, включения игровых элементов и адаптивных форм, ориентированных на субъективное удовольствие от двигательной активности.

Выявлено, что в настоящее время растёт интерес ученых и практиков к возможностям применения элементов нейроориентированных педагогических практик проведений занятий. Например, это касается встраивания в содержание занятий сенсорной стимуляции, ритмических структур и двигательных паттернов, синхронизированных с обучающим материалом. Согласно обзору К. Сувабэ и соавт., подобные подходы повышают активность префронтальной коры больших полушарий, улучшают рабочую память и способствуют лучшей учебной вовлечённости учащихся [Suwabe et al., 2018].

Примечательно, что наибольшие когнитивные эффекты достигаются при включении в образовательный процесс упражнений с высокой степенью координационной сложности, и точности движений рук, требующих постоянной регуляции движений, ориентировки в пространстве и взаимодействия с партнёрами [Francesconi, Gallagher, 2020; Mavilidi et al., 2018]. Эти результаты позволяют говорить о необходимости переосмысления функциональной роли физического воспитания в системе образования: от вспомогательной и «телесной» – к когнитивно значимой и развивающей. Подобная перспектива формирует основания для новой педагогической парадигмы, в рамках которой физическая активность рассматривается как фактор когнитивного и моторного развития, а не только как средство оздоровления.

Наконец, важно подчеркнуть, что наиболее выраженные когнитивные изменения наблюдаются при включении в занятия заданий с ментальными переходами, двойными задачами, игровыми компонентами и логической структу-

рой содержания учебного материала. Это подтверждается исследованиями в образовательной практике, где физические упражнения с интеллектуальными элементами приводят к росту показателей внимания, скорости реакции и способности к решению нестандартных задач [Mavilidi et al., 2018].

Особенно значимым является то, что интенсивность этих нейропластических изменений зависит от возраста. В подростковом и юношеском возрасте наблюдаются так называемые «сензитивные периоды», когда сенсомоторные стимулы обладают выраженным модулирующим эффектом на когнитивное развитие [Kim et al., 2022; Lindenberger et al., 2000]. В это время мозг особенно восприимчив к комбинации моторных и когнитивных задач, что делает физическое воспитание важнейшим инструментом формирования когнитивных стратегий и саморегуляции.

Показательно, что в образовательных экспериментах именно в этих возрастных группах наблюдаются наиболее выраженные сдвиги в параметрах внимания, памяти и когнитивной гибкости при регулярном включении физических упражнений с высокой когнитивной нагрузкой [Singh et al., 2012]. Таким образом, возрастной подход к организации двигательной активности позволяет усилить её когнитивный эффект и повысить педагогическую результативность.

Концепт телесного познания (embodied cognition), получивший широкое распространение в философии образования и нейропедагогике, в полной мере согласуется с мыслью интеллектуализации системы физического воспитания. Согласно ему, когнитивные процессы неразрывно связаны с двигательным опытом, восприятием и моторным обучением [Stolz, 2015; Ceciliani, 2018]. Это означает, что физическое воспитание может и должно быть переосмыслено как пространство для когнитивного развития, особенно в возрастные периоды повышенной чувствительности к сенсомоторным стимулам (например, в подростковом возрасте).

Заключение. Таким образом, применение методов сравнительно-сопоставительного анализа, систематизации, интерпретации зарубежных и отечественных взглядов позволяет выработать теоретико-методические подходы к совершенствованию педагогической модели функционирования системы физического воспитания с позиций ее интеллектуализации на междисциплинарной основе.

Физическое воспитание обладает значительным потенциалом когнитивного развития человека, который пока не реализован в рамках традиционной педагогической модели. Наибольший эффект воздействия на когнитивные функции оказывают упражнения, предполагающие высокую координационную сложность, точность движений и сенсомоторную регуляцию. Концепция телесного познания (embodied cognition) позволяет обосновать необходимость переосмысления подходов к разработке методик и технологий физического воспитания как средства когнитивного развития занимающихся. Двойные задачи (моторные и когнитивные) представляют собой эффективную педагогическую технологию для тренировки внимания, памяти и исполнительных функций. Интеллектуализация физического воспитания требует разработки новых междисциплинарных методик, ориентированных на синхронизацию двигательной и мыслительной активности человека. Перспективным направлением развития системы физического воспитания является переход от классической модели к когнитивно-насыщенной образовательной практике.

Список источников

Бернштейн Н.А. Физиология активности. Москва: Наука, 1990. 320 с.

Миронов И.С., Правдов М.А. Интеллектуализация физической культуры как вектор ее эволюции // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3, № 2. С. 51-55.

Álvarez-Bueno C., Pesce C., Cavero-Redondo I., Sánchez-López M., Martínez-Vizcaíno V. Academic achievement and physical activity: A meta-analysis // Pediatrics. 2017. Vol. 140, No. 6. e20171498. https://doi.org/10.1542/peds.2017-1498.

Beaulieu C., Bourassa M.È., Brisson B., Jolicoeur P., De Beaumont L. Electrophysiological correlates of motor sequence learning // BMC Neuroscience. 2014. Vol. 15. Article 102. https://doi.org/10.1186/1471-2202-15-102

Ceciliani A. Dall' Embodied Cognition all'Embodied Education nelle scienze dell'attività motoria e sportive // Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione. 2018. Vol. 16, No. 2. P. 143–154. https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8424.

Diamond A. Effects of physical exercise on executive functions: Going beyond simply moving to moving with thought // Annals of Sports Medicine and Research. 2015. Vol. 2, No. 1. P. 1011.

Donnelly J. E., Hillman C. H., Castelli D., Etnier J. L., Tomporowski P., Lambourne K., Szabo-Reed A. N. Physical

activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review // Medicine & Science in Sports & Exercise. 2016. Vol. 48, No. 6. P. 1197–1222. https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901.

Erickson K. I., Hillman C. H., Kramer A. F. Physical activity, brain, and cognition // Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA. 2018. Vol. 115, No. 40. P. 9680–9681. https://doi.org/10.1073/pnas.1814810115.

Francesconi D., Gallagher S. Embodied cognition and sport pedagogy: Toward an applied science of learning // Educational Philosophy and Theory. 2020. Vol. 52, No. 5. P. 522–534.

Gallagher S. How the Body Shapes the Mind. Oxford: Oxford University Press, 2005. 304 p.

Kim Y., Lee H., et al. Impact of MVPA Program on Korean Elementary and Middle School Students: A 3-Year Longitudinal Study // Journal of School Health. 2022. Vol. 92, No. 5. P. 345–353.

Lindenberger U., Marsiske M., Baltes P. B. Memorizing while walking: Increase in dual-task costs from young adulthood to old age // Psychology and Aging. 2000. Vol. 15, No. 3. P. 417–436. https://doi.org/10.1037/0882-7974.15.3.417

Mavilidi M. F., Ruiter M., Schmidt M., Okely A. D., Loyens S. M., Chandler P. A., Paas F. A. Narrative review of school-based physical activity for enhancing cognition and learning: the importance of relevancy and integration // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. Article 2079. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02079

Pesce C. Shifting the focus from quantitative to qualitative exercise characteristics in exercise and cognition research // Journal of Sport & Exercise Psychology. 2012. Vol. 34, No. 6. P. 766–786. https://doi.org/10.1123/jsep.34.6.766.

Rehfeld K., Lüders A., Hökelmann A., Lessmann V., Kaufmann J., Brigadski T., Müller N. G., Müller P. Thinking while moving or moving while thinking – Concepts of motor-cognitive training for cognitive performance enhancement // Frontiers in Aging Neuroscience. 2018. Vol. 10. Article 228. https://doi.org/10.3389/fnagi.2018.00228.

Schaefer S. The ecological approach to cognitive–motor dual-tasking: findings on the effects of expertise and age // Frontiers in Psychology. 2014. Vol. 5. Article 1167. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01167.

Seiffer B., Wolf S. MentalFIT: a randomized pilot study on cognitively engaging exercises to improve executive functions // German Journal of Exercise and Sport Research. 2025. https://doi.org/10.1007/s12662-025-01032-1.

Singh A., Uijtdewilligen L., Twisk J.W.R., van Mechelen W., Chinapaw M.J. Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment // *Arch Pediatr Adolesc Med.* 2012. Vol. 166, No. 1. P. 49–55. https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716

Stolz S.A. Embodied learning // Educational Philosophy and Theory. 2015. Vol. 47, No. 5. P. 474–487. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.879694.

Suwabe K., Byun K., Hyodo K., Reagh Z. M., Roberts J. M., Matsushita A., Saotome K., Ochi G., Fukuie T., Suzuki S., Kato M., Soya H., Yassa M. A. Rapid stimulation of human dentate gyrus function with acute mild exercise // Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA. 2018. Vol. 115, No. 41. P. 10487–10492. https://doi.org/10.1073/pnas.1805668115

Tomporowski P. D., Davis C. L., Miller P. H., Naglieri J. A. Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement // Educational Psychology Review. 2008. Vol. 20, No. 2. P. 111–131. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9057-0.

References

Bernstein N.A. Physiology of activity. Moscow: Science, 1990. 320 p. (In Russ).

Mironov I.S., Pravdov M.A. Intellectualization of physical culture as a vector of its evolution. *Obzor pedagogicheskih issledovanij = Review of pedagogical research*. 2021. Vol. 3, No. 2. Pp. 51-55. (In Russ).

Álvarez-Bueno C., Pesce C., Cavero-Redondo I., Sánchez-López M., Martínez-Vizcaíno V. Academic achievement and physical activity: A meta-analysis. *Pediatrics*. 2017. Vol. 140, No. 6. e20171498. (In Eng). https://doi.org/10.1542/peds.2017-1498.

Beaulieu C., Bourassa M.È., Brisson B., Jolicoeur P., De Beaumont L. Electrophysiological correlates of motor sequence learning. *BMC Neuroscience*. 2014. Vol. 15. Article 102. (In Eng). https://doi.org/10.1186/1471-2202-15-102

Ceciliani A. Dall' Embodied Cognition all'Embodied Education nelle scienze dell'attività motoria e sportive. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*. 2018. Vol. 16, No. 2. Pp. 143–154. (In Italian). https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8424.

Diamond A. Effects of physical exercise on executive functions: Going beyond simply moving to moving with thought. *Annals of Sports Medicine and Research.* 2015. Vol. 2, No. 1. P. 1011. (In Eng).

Donnelly J. E., Hillman C. H., Castelli D., Etnier J. L., Tomporowski P., Lambourne K., Szabo-Reed A. N. Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Medicine*

& Science in Sports & Exercise. 2016. Vol. 48, No. 6. Pp. 1197–1222. (In Eng). https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901.

Erickson K. I., Hillman C. H., Kramer A. F. Physical activity, brain, and cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA.* 2018. Vol. 115, No. 40. Pp. 9680–9681. (In Eng). https://doi.org/10.1073/pnas.1814810115.

Francesconi D., Gallagher S. Embodied cognition and sport pedagogy: Toward an applied science of learning. *Educational Philosophy and Theory.* 2020. Vol. 52, No. 5. Pp. 522–534. (In Eng).

Gallagher S. *How the Body Shapes the Mind*. Oxford: Oxford University Press, 2005. 304 p. (In Eng).

Kim Y., Lee H., et al. Impact of MVPA Program on Korean Elementary and Middle School Students: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of School Health.* 2022. Vol. 92, No. 5. Pp. 345–353. (In Eng).

Lindenberger U., Marsiske M., Baltes P. B. Memorizing while walking: Increase in dual-task costs from young adulthood to old age. *Psychology and Aging.* 2000. Vol. 15, No. 3. Pp. 417–436. (In Eng). https://doi.org/10.1037/0882-7974.15.3.417

Mavilidi M. F., Ruiter M., Schmidt M., Okely A. D., Loyens S. M., Chandler P. A., Paas F. A. Narrative review of school-based physical activity for enhancing cognition and learning: the importance of relevancy and integration. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Article 2079. (In Eng). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02079

Pesce C. Shifting the focus from quantitative to qualitative exercise characteristics in exercise and cognition research. *Journal of Sport & Exercise Psychology.* 2012. Vol. 34, No. 6. Pp. 766–786. (In Eng). https://doi.org/10.1123/jsep.34.6.766.

Rehfeld K., Lüders A., Hökelmann A., Lessmann V., Kaufmann J., Brigadski T., Müller N. G., Müller P. Thinking while moving or moving while thinking – Concepts of motor-cognitive training for cognitive performance enhancement. *Frontiers in Aging Neuroscience.* 2018. Vol. 10. Article 228. (In Eng). https://doi.org/10.3389/fnagi.2018.00228.

Schaefer S. The ecological approach to cognitive–motor dual-tasking: findings on the effects of expertise and age. *Frontiers in Psychology.* 2014. Vol. 5. Article 1167. (In Eng). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01167.

Seiffer B., Wolf S. MentalFIT: a randomized pilot study on cognitively engaging exercises to improve executive functions. *German Journal of Exercise and Sport Research.* 2025. (In Eng). https://doi.org/10.1007/s12662-025-01032-1.

Singh A., Uijtdewilligen L., Twisk J.W.R., van Mechelen W., Chinapaw M.J. Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 2012. Vol. 166, No. 1. Pp. 49–55. (In Eng). https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716

Stolz S.A. Embodied learning. *Educational Philosophy and Theory*. 2015. Vol. 47, No. 5. Pp. 474–487. (In Eng). https://doi.org/10.1080/00131857.2013.879694.

Suwabe K., Byun K., Hyodo K., Reagh Z. M., Roberts J. M., Matsushita A., Saotome K., Ochi G., Fukuie T., Suzuki S., Kato M., Soya H., Yassa M. A. Rapid stimulation of human dentate gyrus function with acute mild exercise. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA.* 2018. Vol. 115, No. 41. Pp. 10487–10492. (In Eng). https://doi.org/10.1073/pnas.1805668115

Tomporowski P. D., Davis C. L., Miller P. H., Naglieri J. A. Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational Psychology Review.* 2008. Vol. 20, No. 2. Pp. 111–131. (In Eng). https://doi.org/10.1007/s10648-007-9057-0.

Статья поступила в редакцию 25.07.2025; одобрена после рецензирования 25.08.2025; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 25.07.2025; approved after reviewing 25.08.2025; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 15–21.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 15–21.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 37.022
ББК 74.324.78
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.3

Возможности и проблемы использования искусственного интеллекта в образовании

Елизавета Олеговна Воробчикова[1], Марина Ефимовна Вайндорф-Сысоева[2]
[1] АНО «Профессии будущего», Москва, Россия
[2] Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
[1] vorobchikova_eo@inbox.ru, ORCID ID: 0000-0001-8326-2302
[2] vs.me@mpgu.su, ORCID ID: 0000-0002-2807-316X

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты использования искусственного интеллекта в образовательной среде. Авторы анализируют как возможности, так и вызовы, связанные с внедрением искусственного интеллекта в учебный процесс. Особое внимание уделено вопросу промтинга – процессу формулирования эффективных запросов в инструментах искусственного интеллекта, который становится важной составляющей цифровой грамотности. Выделены основные методы промтинга: указание роли, постановка задач и детализация требований, способствующие повышению точности и релевантности ответов искусственного интеллекта. Также рассмотрены дополнительные стратегии улучшения взаимодействия с искусственным интеллектом, такие как структурирование запросов, разбиение задач на этапы, использование примеров и минимизация предвзятости. Отдельно обсуждаются проблемы, связанные с авторским правом: анализируется правовой статус программ искусственного интеллекта, вопросы использования «чужого» контента для обучения нейросетей и правовая природа сгенерированного контента. Кроме того, рассматриваются этические и педагогические аспекты: мнения о возможной замене преподавателя искусственным интеллектом, зависимость обучающихся от технологий и риск снижения уровня критического мышления и эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательный процесс, персонализация, электронный образовательный контент, цифровая образовательная среда.

Для цитирования: Воробчикова Е.О., Вайндорф-Сысоева М.Е. Возможности и проблемы использования искусственного интеллекта в образовании // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 15–21. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.3

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Opportunities and problems of using artificial intelligence in education

Elizaveta O. Vorobchikova[1], Marina E. Vayndorf-Sysoeva[2]
[1] Autonomous non-profit organization «Professions of the Future», Moscow, Russia
[2] Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
[1] vorobchikova_eo@inbox.ru, ORCID ID: 0000-0001-8326-2302
[2] vs.me@mpgu.su, ORCID ID: 0000-0002-2807-316X

Abstract. The article discusses the key aspects of using artificial intelligence in an educational environment. The authors analyze both the opportunities and challenges associated with the introduction of artificial intelligence into the educational process. Special attention is paid to the issue of promting, the process of formulating effective queries in artificial intelligence tools, which is becoming an important component of digital literacy. The main methods of promting are highlighted: specifying roles, setting tasks and detailing requirements, which help to increase the accuracy and relevance of artificial intelligence responses. Additional strategies for improving interaction with artificial intelligence are also considered, such as query structuring, task segmentation, using examples, and minimizing bias. The problems related to copyright are discussed separately: the legal status of artificial intelligence programs, the use of “foreign” content for training neural networks, and the legal nature of the generated content are analyzed. In addition, ethical and pedagogical aspects are considered: opinions

© Воробчикова Е.О., Вайндорф-Сысоева М.Е., 2026

about the possible replacement of teachers with artificial intelligence, the dependence of students on technology, and the risk of reducing the level of critical thinking and emotional intelligence.

Keywords: artificial intelligence, educational process, personalization, electronic educational content, digital educational environment.

For citation: Vorobchikova E.O., Vayndorf-Sysoeva M.E. Opportunities and problems of using artificial intelligence in education. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 15–21. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.3

Актуальность. В эпоху использования технологии искусственного интеллекта (далее – ИИ) скорость генерации и получения информации становится востребованнее, чем глобальные исследования. На наш взгляд, эта идея определяется в бóльшей степени практикой и сиюминутными задачами, чем научной перспективой на будущее. Актуальная идея востребованности скорости перекликается с технологией Дж. Ритцера, который в 1993 году ввел понятие «макдональдизации». Данный термин использовался для описания таких принципов, как эффективность, расчетливость, предсказуемость и контроль. Эти принципы, полученные из индустрии быстрого питания, проникли в другие сферы общества и характеризуют скорость генерации и получения информации [Тьюринг, 1960].

Структура данного понятия «макдональдизации» (ECPC – эффективность (efficiency), расчетливость (calculability), предсказуемость (predictability) и контроль (control)) приобретает новую волну актуальности в эпоху ИИ. Представим каждый из компонентов данного понятия, актуальных для реализации с генеративным ИИ:

– эффективность (использование инструментов ИИ для автоматизации контроля знаний, внедрение адаптивных систем дистанционного обучения и др.);

– расчетливость (аналитика на основе ИИ позволяет образовательным организациям измерять метрики – удержание, процент завершения и производительность курсов);

– предсказуемость (системы дистанционного обучения обеспечивают последовательное освоение образовательных курсов в системе «одного окна»);

– контроль (возможности прокторинга на основе технологии ИИ обеспечивают академическую честность, решая вопросы относительно конфиденциальности и справедливости).

В настоящее время широкие возможности для создания образовательной среды открываются за счет использования ИИ. Однако зачастую мы сталкиваемся с рядом проблемных моментов. Например, ИИ используется не для делегирования рутинных задач и выполнения вспомогательных функций, а как полноценная замена того или иного субъекта. Так, например, существует мнения, что роль учителя смещается на второстепенную позицию, а ИИ может заменить его. Кроме того, ИИ приобретает функции нового поискового средства, который позволяет не просто найти необходимую информацию, но и проанализировать ее, сформулировав в последующем новое мнение. Однако в этом случае ключевой потребностью становится умение формулировать актуальный запрос (промт). Отдельного внимания заслуживает рассмотрение вопросов авторского права при использовании технологии ИИ.

Методы и организация исследования. Методология исследования опирается на системный подход. Для решения исследовательских задач используется методы анализа научно-педагогической литературы, конкретизация и синтез, обобщение фактов и анализ практического опыта авторов.

Анализ результатов исследования. Одним из наиболее актуальных направлений при работе с инструментами ИИ является промтинг от англ. “prompting” процесс формулирования запросов (промтов) для инструментов ИИ. Ряд авторов [Тьюринг, 1960] соотносят промтинг с уровнем сформированности цифровой грамотности у пользователя в части использования инструментов ИИ. В связи с этим новую волну актуальности приобретает подготовка преподавателей в части развития их цифровой грамотности, а также актуализации самих стратегий обучения [Aerum, Jessy, Jasim, 2025].

В процессе исследования установлено, что авторы [Елисеев, Рябикова, 2024] к ведущим методам промтинга относят три ключевых направления:

Указание роли. В роли кого система должна действовать при создании объекта. Определение конкретной роли помогает ИИ лучше понимать запросы и поставленные задачи. Могут быть роли: организатора обучения, методиста, преподавателя, слушателя и т.д.

Постановка задач. Формулировка четких задач позволяет лучше понять назначение будущего объекта или информации. Данное направление включает в себя конкретные действия, которые необходимо выполнить.

Детализация требований и запроса. Подробное объяснение специфических требований задачи помогает ИИ генерировать более релевантные и точные ответы.

Погружение модели ИИ в контекст задачи повышает точность качества генерируемых ответов, а также способствует более эффективному и целена-

правленному взаимодействию с системой.

В ряде исследований [Bsharat, Myrzakhan, Shen, 2023; Pesovski, 2023; Renze, Guven, 2024], авторы рассматривают вопросы эффективности больших языковых моделей и предлагают дополнительные методы для улучшения ответов. Представим некоторые из них:

– *Структура и ясность запроса:* четкая и структурированная формулировка запроса помогает ИИ лучше понять задачу. Соответственно, запросы должны быть лаконичными, без лишней информации и включать все необходимые детали.

– *Указание аудитории:* информация о целевой аудитории позволяет ИИ адаптировать ответ в соответствии с уровнем знаний и потребностями пользователей. Это особенно важно в образовательном контексте, где ответы должны быть понятны и полезны обучающимся различного уровня подготовки.

– *Разбиение сложных задач на более простые:* разделение сложных задач на последовательность более простых шагов позволяет ИИ генерировать более точные и пошаговые ответы.

– *Использование примеров:* примеры в запросах помогают ИИ лучше понять ожидаемый формат и содержание ответа. Это делает ответы более конкретными и применимыми к реальным задачам, что особенно полезно в учебных целях.

– *Предварительное обсуждение задачи:* обсуждение деталей задачи до её выполнения позволяет ИИ лучше понять контекст и специфические требования.

– *Минимизация предвзятости:* формулировка запросов должна быть нейтральной и избегать стереотипов. Это уменьшает влияние предвзятости модели и позволяет получать релевантные ответы.

– *Вознаграждение за правильные ответы:* предоставление вознаграждения за правильные и точные ответы стимулирует ИИ к более точной и ответственной работе. Это может быть реализовано через систему виртуальной благодарности или «очков».

Таким образом, система генерации конкретных объектов, которые могут быть использованы при создании электронного образовательного контента, напрямую зависит от качества и точности промта (запроса).

Однако наряду с очевидными преимуществами, такими как скорость генерации новой информации, анализ большого массива данных, оперативная работа с объектами без привлечения профильных специалистов и др., существует и определенный ряд проблем, связанных с использованием ИИ. К таким проблемам мы относим: вопросы авторского права и возможность осуществления образовательной деятельности без преподавателя.

Авторское право. Значительное внимание при использовании возможностей искусственного интеллекта уделяется вопросам авторского права. Рассмотрим некоторые из аспектов: инструмент ИИ – программа для компьютера; «обучение» ИИ; использование сгенерированного контента.

Программа для компьютера. Любой инструмент ИИ является программой для компьютера (ЭВМ) и поэтому не относится к объектам, охраняемым авторским правом (ст. 1259 ГК РФ «Объекты авторских прав» [Гражданский кодекс, 2019]). Сами разработчики нейросетей не принимают участия в генерации того или иного контента. При этом использование нейросети в качестве инструмента должно сопровождаться человеческим замыслом, внутренней оценкой результата, его корректировкой [Федотов, Наумов и др., 2023; Черноусов, 2023; Шешуков, Княжева, 2023].

«Обучение» ИИ. Ключевой задачей пользователя ИИ становится грамотное формирование обучающей выборки, то есть массива информации, который необходим для «обучения» нейросети контексту исследуемой проблемы. Так, использование произведений литературы, публицистических изданий и др. для «обучения» нейросетей не является нарушением действующего законодательства, регулирующего вопросы авторского права [Шешуков, Княжева, 2023].

Использование сгенерированного контента. Результаты, которые сгенерированы инструментами ИИ называются «нерегулируемыми произведениями» [Малахова, Присяжнюк, 2020] и находятся в свободном доступе как неохраняемые «объекты».

Кроме того, использование авторского контента, полученного до публикации, без получения разрешения автора для «обучения» нейросетей является нарушением законодательства и расценивается как неправомерное доведение до всеобщего сведения [Шелкоплясова, Занегин, 2023]. Вместе с этим, результат, полученный в результате использования ИИ, к объекту авторского права не относится.

В процессе исследования установлено, что в настоящее время вопросы авторского права при использовании ИИ скорее не сформулированы в полном объеме и носят характер «аналогии закона», то есть применения норм закона, регламентирующих сходные отношения.

Обучение без преподавателя. В ходе исследования выявлено, что существует мнение [Григорьев, Аникеева, 2024], что ИИ во многих аспектах может частично или полностью заменить педагога, что позволит повысить эффективность освоения учебной программы. Однако, на наш взгляд, это ошибочное мнение.

Обучающий в образовательном процессе занимает важную позицию: направляет обучающихся к результату, трансформирует выбранную образовательную траекторию. Деятельность педагога доста-

точно сложно «оцифровать», определить шаблон действий или прописать скрипт, который можно будет взять за основу как готовое решение. Деятельность педагога обусловлена творческой составляющей, оперативным анализом ситуации и реакцией на нее. Ценность ИИ мы определяем в эффективной идентификации, оперативном анализе огромного объема информации и быстрой работе с действиями, где существуют строго прописанные алгоритмы. Сила ИИ заключается в его способности предоставлять предсказуемый, стандартизированный опыт обучения. При этом симбиоз человека, в том числе и педагога с ИИ позволяет генерировать новые нестандартные решения, оперативно находить и анализировать информацию, автоматизировать рутинные задачи и др.

Главная проблема нынешнего ИИ – это узость его использования. Он обеспечен ограниченным набором данных для анализа и последующего оперирования, а также не предполагает использование новых алгоритмов решения поставленных проблем, отсутствует так называемая универсальность или широта «мышления». То есть пока данная технология не позволяет решать новые проблемы, решения которых не заложены в базу данных. Таким образом, ИИ может быть успешно применен в ситуациях, где есть четко установленный прогноз или понятный алгоритм действий. Для расширения возможностей ИИ потребует использование принципиально новых машин с большей гибкостью алгоритмов [Маркус, Дэвис, 2021].

Одной из первых областей, где стал использоваться ИИ было образование. В силу большего количества уникальных запросов на основе огромного массива данных автоматизация процессов анализа и эффективного поиска приобрели особую актуальность.

ЮНЕСКО отмечает введение отдельного понятия «педагогика ИИ» [AI competency framework, 2025] и определяет его как набор компетенций обучающегося и обучающего, необходимых для целенаправленной и эффективной интеграции ИИ в деятельность. Компетенции включают в себя способность проверять и выбирать надлежащие инструменты ИИ и интегрировать их в образовательный процесс для поддержки процесса подготовки к учебным занятиям, преподавания, непосредственно обучения, социализации, оценки обучения и др.

В ходе исследования было установлено, что ряд авторов отмечают [Bao, Li, 2023; Bonner, Lege, Frazier, 2023; Kostka, Toncelli, 2023] важность эмпирических исследований для понимания возможностей ИИ в создании информации и разработки инновационных педагогических методов, критериев оценки и организационных принципов, которые оптимизируют преимущества ИИ при одновременном смягчении потенциальных недостатков.

Отечественные авторы отмечают, что возможно замещение отдельных ролей авторского коллектива педагогических дизайнеров, разрабатывающих электронный образовательный контент с использованием ИИ. Однако роль автора электронного образовательного контента является «уникальной и незаменимой ИИ». Возможности технологии ИИ в данном случаем могут применяться исключительно для выполнения вспомогательных процессов по поиску информации, анализа ее уникальности, оформлению ссылок и др. [Мерецков, 2025].

Наряду с этим, ряд авторов утверждают, что обучающиеся могут все больше полагаться на инструменты искусственного интеллекта для выполнения заданий, что потенциально подрывает образовательный процесс и способствует росту плагиата [Li, Ma and oth., 2024]. Исследователи [Darvishi, Khosravi and oth., 2024] также высказывают опасения, что обучающиеся могут стать чрезмерно зависимыми от ИИ при поиске информации, написании текстов и решении учебных задач. Такая зависимость в будущем может ослабить навыки критического мышления, креативность и способность самостоятельно анализировать и синтезировать информацию, поскольку обучающиеся могут полагаться на искусственный интеллект, а не развивать свое собственное понимание. Отдельное опасение высказывают [Darvishi, Khosravi and oth., 2024] по отношению зависимости чрезмерного использования инструментами ИИ и слабого уровня развития таких навыков, как эмоциональный интеллект, эмпатия и решение сложных проблем в нестандартных ситуациях.

Также исследователи отмечают [Levin, Marom, Kojukhov, 2025], что весь потенциал ИИ в образовании не может быть реализован, если он не сочетается с систематическим развитием метакогнитивных навыков как у обучающихся, так и у преподавателей. К навыкам мета-искусственного интеллекта (Meta-AI skills) авторы относят следующие: способность критически анализировать взаимодействия человека и ИИ, интерпретировать изменения, сопоставлять причины и следствия при анализе результатов образовательной деятельности, стратегически использовать потенциал ИИ.

Авторы отмечают важность формирования «грамотности в области ИИ» [Тихонова, Сабирова, 2025]. Исследователи Н.В. Тихонова и Д.Р. Сабирова определяют «грамотность в области ИИ» как «совокупность знаний, умений и навыков в области ИИ, позволяющих человеку понимать основные принципы функционирования технологий ИИ и эффективно взаимодействовать с ними в процессе решения личных и профессиональных задач, а также способность оценивать риски и последствия применения ИИ» [Тихонова, Сабирова, 2025].

С появлением системы, которая владеет боль-

шим объемом информации и легкостью ее использования возник вопрос «списывания» обучающимися (в особенности школ и вузов) при выполнении домашних и самостоятельных работ. Безусловно, люди этого возраста – так называемые цифровые аборигены – оперативнее и проще адаптируются к любым новым инструментам.

В процессе исследования выявлено, что кроме определенных рисков использование любой технологии несет и существенные преимущества. Поэтому для системы образования использование таких преимуществ стоит в настоящее время достаточно остро. Важно помнить, что образование – это не просто передача информации, а глубокая взаимосвязь, основанная на диалоге и взаимодействии. Учебное и личностное взаимодействие между субъектами образовательного процесса способствует развитию критического мышления и интеллектуальному росту качества, которые системы искусственного интеллекта, ориентированные на эффективность, не в состоянии воспроизвести. Существует мнение, что ИИ может заменить людей. Однако, как справедливо отмечает Салман Хан «заменят не людей, а людей, которые не владеют ИИ» [Хан, 2025].

Выводы. В ходе исследования были рассмотрены ключевые проблемы использования искусственного интеллекта при создании образовательной среды. Анализ научно-методической литературы и практического опыта показал, что ИИ открывает широкие перспективы для автоматизации рутинных задач и расширения спектра доступных образовательных ресурсов. В то же время выявлены и существенные ограничения. Одним из центральных вопросов остаётся проблема авторского права на сгенерированные ИИ материалы, а также этические стороны использования ИИ в образовательном процессе. Не менее важна дискуссия о роли педагога: несмотря на развитие технологий, ИИ не способен заменить творческую, наставническую и личностно-ориентированную составляющую работы учителя, а его функции ограничены стандартными, алгоритмизируемыми задачами.

Внедрение ИИ требует развития цифровой грамотности и навыков промтинга у педагогов и обучающихся, а также формирования новых компетенций, связанных с критическим мышлением, самоанализом и эмоциональным интеллектом. Только при грамотном сочетании естественного и ИИ возможно создание эффективной, гибкой и креативной образовательной среды, способной отвечать на персонализированные запросы и вызовы современного общества.

Таким образом, ИИ в образовании – это мощный инструмент, который при ответственном и осознанном подходе способен существенно повысить качество и доступность образовательного процесса, но не может и не должен полностью заменять человека в обучении и воспитании.

Список источников

Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) от 18.12.2006 года N 230-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 16.12.2019. № 32. Ст. 1259.

Григорьев С.Г., Аникеева М.А. Повышение эффективности применения технологий генеративного искусственного интеллекта в образовательной деятельности // Информатика и образование. 2024. Т. 39, № 3. С. 5-15. https://doi.org/10.32517/0234-0453-2024-39-3-5-15.

Елисеев А.В., Рябикова Д.Л. Совершенствование навыка «промтинг» при работе с генеративным искусственным интеллектом // Наука в мегаполисе. 2024. №7(63). URL: https://mgpu-media.ru/issues/issue-63/innovatsionnye-obrazovatelnye-tekhnologii/sovershenstvovanie-navyka-promting-pri-rabote-s-generativnym-iskusstvennym-intellektom.html (Дата обращения: 01.06.2025).

Малахова Н.Л., Присяжнюк Ю.П., Сперанская Ю.С. Результаты интеллектуальной деятельности, созданные искусственным интеллектом // Российский правовой журнал. 2020. № 2(3). С. 57-65.

Маркус Г., Дэвис Э. Искусственный интеллект: перезагрузка: Как создать машинный разум, которому действительно можно доверять. Москва: Альпина ПРО, 2021. 300 с.

Мерецков О.В. Системы искусственного интеллекта в информальном образовании взрослых. Москва: Директ-Медиа, 2025. 268 с.

Тихонова Н.В., Сабирова Д.Р. Грамотность педагога в области искусственного интеллекта: теоретический анализ понятия // Образование и наука. 2025. №27(6). С. 80-206.

Тьюринг А.М. Может ли машина мыслить? Москва: Государственное издательство физико-математической литературы, 1960. 67 с.

Федотов М.А., Наумов В.Б., Будник Р.А., Тытюк Е.В. Роль искусственного интеллекта в сфере интеллектуальной собственности: результаты экспертного опроса // Труды по интеллектуальной собственности. 2023. Т. 47. № 4. С. 68-83.

Хан С. Новые миры образования: Трансформация обучения в эпоху искусственного интеллекта. Москва: Альпина ПРО, 2025. 192 с.

Черноусов Д.А. Проблема авторства при использовании систем искусственного интеллекта для создания РИД // Труды по интеллектуальной собственности. 2023. Т. 47, № 4. С. 84-92.

Шелкоплясова Н.И., Занегин А.С., Коршунова А.А. Проблема использования генеративного искусственного интеллекта в контексте авторского права // Вестник Тульского филиала Финуниверситета. 2023. № 1. С. 386-388.

Шешуков А.Ю., Княжева Е.А. Автор мертв. Почему нейросеть не может стать субъектом авторских прав // Труды по интеллектуальной собственности. 2023. Т. 47, № 2. С. 95-102.

Aerum K., Jessy A., Jasim A. Leveraging Potentials of AI in Education: In the Context of NEP 2020 // VLMS Publications Pvt. Ltd. 2025. 287 p.

AI competency framework for teachers UNESCO. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104 (Дата обращения: 03.06.2025).

Bao Y., Li B. A preliminary study on graduate student instructors' exploration, perception, and use of ChatGPT // International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching. 2023. No. 13(1). P. 1–23. https://doi.org/10.4018/IJCALLT.332873.

Bonner E., Lege R., Frazier E. Large language model-based artificial intelligence in the language classroom: Practical ideas for teaching. Teaching English With Technology. 2023. No. 1. https://doi.org/10.56297/BKAM1691/WIEO1749.

Bsharat S.M., Myrzakhan A., Shen Z. Principled Instructions Are All You Need for Questioning LLaMA-1/2, GPT-3.5/4. In: arXiv preprint arXiv: 2312.16171. 2023. URL: https://www.eatrightsc.org/assets/Prompt%20Insights.pdf (Дата обращения: 01.06.2025).

Darvishi A., Khosravi H., Sadiq S., Gaševi´c D., Siemens G. Impact of AI Assistance on Student Agency. 2024. Vol. 210. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967.

Kostka I., Toncelli R. Exploring applications of ChatGPT to English Language teaching: Opportunities, challenges, and recommendations. Teaching English as a Second or Foreign Language–TESL-EJ. 2023. Vol. 27, No. 3. https://doi.org/10.55593/ej.27107int.

Levin I., Marom M., Kojukhov A. Rethinking AI in education: Highlighting the metacognitive challenge. // BRAIN. Broad Rresearch in Artificial Intelligence and Neuroscience. 2025. Vol. 16. P. 250-263 https://doi.org/10.70594/brain/16.S1/21n.

Li L., Ma Z., Fan L., Lee S., Yu H., Hemphill L. ChatGPT in Education: A Discourse Analysis of Worries and Concerns on Social Media. Educ. Inf. Technol. 2024. Vol. 29. P. 10729–10762. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12256-9.

Pesovski I. Generative AI for Customizable Learning Experiences // Sustainability. 2024. Vol. 16, No. 7. https://doi.org/10.3390/su16073034.

Renze M., Guven E. Self-Reflection in LLM Agents: Effects on Problem-Solving Performance // arXiv preprint arXiv: 2405.06682. 2024. URL: https://arxiv.org/abs/2405.06682 (Дата обращения: 03.06.2025).

References

Civil Code of the Russian Federation (Part four) of December 18, 2006, No. 230-FZ. In: Collection of legislation of the Russian Federation. 16.12.2019. No. 32. Art. 1259. (In Russ).

Grigor'ev S. G., Anik'eva M.A. Improving the effectiveness of the use of generative artificial intelligence technologies in educational activities. Informatika i obrazovanie = Computer science in education. 2024. Vol. 39, № 3. Pp. 5-15. (In Russ). https://doi.org/10.32517/0234-0453-2024-39-3-5-15.

Eliseev A. V., Ryabikova D. L. Improving the "promting" skill when working with generative artificial intelligence. Nauka v megapolise = Science in a megalopolis. 2024. №7 (63). URL: https://mgpu-media.ru/issues/issue-63/innovatsionnye-obrazovatelnye-tekhnologii/sovershenstvovanie-navyka-promting-pri-rabote-s-generativnym-iskusstvennym-intellektom.html (Date of application: 01.06.2025) (In Russ).

Malakhova N. L., Prisyazhnyuk Yu. P., Speranskaya Yu. S. The results of intellectual activity created by artificial intelligence. *Rossiyskiy pravovoy zhurnal = Russian Law Journal*. 2020. № 2(3). Pp. 57-65. (In Russ).

Markus G., Devis E. Artificial Intelligence: Reboot: How to create a machine mind that you can really trust. Moscow: Al'pina PRO. 2021. 300 p. (In Russ).

Meretskov O.V. Artificial intelligence systems in adult information education. Moskva: Direkt-Media, 2025. 268 p. (In Russ).

Tikhonova N.V., Sabirova D.R. Teacher's literacy in the field of artificial intelligence: a theoretical analysis of the concept. *Obrazovanie i nauka = Education and science*. 2025. No. 27(6). Pp. 180-206. (In Russ).

T'yuring A. M. Can a machine think? Moscow: State Publishing House of Physico-mathematical Literature, 1960. 67 p. (In Russ).

Fedotov M.A., Naumov V.B., Budnik R.A., Tytyuk E.V. The role of artificial intelligence in the field of intellectual property: results of an expert survey. *Trudy po intellektual'noy sobstvennosti = Works on intellectual property*. 2023. Vol. 47, No. 4. Pp. 68-83. (In Russ).

Khan. S. New Worlds of Education: The Transformation of Learning in the Age of Artificial Intelligence. Moscow.: Al'pina PRO, 2025. 192 p. (In Russ).

Chernousov D.A. The problem of authorship when using artificial intelligence systems to create RID. *Trudy po intellektual'noy sobstvennosti = Works on intellectual property*. 2023. Vol. 47, No. 4. Pp. 84-92. (In Russ).

Shelkoplyasova N. I., Zanegin A. S., Korshunova A. A. The problem of using generative artificial intelligence in the context of copyright. *Vestnik Tul'skogo filiala Finuniversiteta = Bulletin of the Tula branch of the Financial University*. 2023. No. 1. Pp. 386-388. (In Russ).

Sheshukov A.Yu., Knyazheva E.A. The author is dead. Why can't a neural network become a copyright holder? *Trudy po intellektual'noy sobstvennosti = Works on intellectual property*. 2023. Vol. 47, No. 2. Pp. 95-102. (In Russ).

Aerum K., Jessy A., Jasim A.. Leveraging Potentials of AI in Education: In the Context of NEP 2020. In: VLMS Publications Pvt. Ltd. 2025. 287 p. (In Eng).

AI competency framework for teachers UNESCO. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104 (Date of application: 03.06.2025) (In Eng).

Bao Y., Li B. A preliminary study on graduate student instructors' exploration, perception, and use of ChatGPT. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching.* 2023. No. 13(1). Pp. 1–23. (In Eng) https://doi.org/10.4018/IJCALLT.332873.

Bonner E., Lege, R., Frazier, E. Large language model-based artificial intelligence in the language classroom: Practical ideas for teaching. Teaching English With Technology. 2023. No. 1. (In Eng) https://doi.org/10.56297/BKAM1691/WIEO1749.

Bsharat S.M., Myrzakhan A., Shen Z. Principled Instructions Are All You Need for Questioning LLaMA-1/2, GPT-3.5/4. In: arXiv preprint arXiv: 2312.16171. 2023. URL: https://www.eatrightsc.org/assets/Prompt%20Insights.pdf (Date of application: 01.06.2025) (In Eng).

Darvishi A., Khosravi H., Sadiq S., Gaševi´c D., Siemens G. Impact of AI Assistance on Student Agency. 2024. Vol. 210. (In Eng). https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967.

Kostka I., Toncelli R. Exploring applications of ChatGPT to English Language teaching: Opportunities, challenges, and recommendations. *Teaching English as a Second or Foreign Language–TESL-EJ*. 2023. Vol. 27, No. 3. (In Eng) https://doi.org/10.55593/ej.27107int.

Levin I., Marom M., Kojukhov A. Rethinking AI in education: Highlighting the metacognitive challenge. *BRAIN. Broad Rresearch in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2025. Vol. 16. Pp. 250-263. (In Eng) https://doi.org/10.70594/brain/16.S1/21n.

Li L., Ma Z., Fan L., Lee S., Yu H., Hemphill L. ChatGPT in Education: A Discourse Analysis of Worries and Concerns on Social Media. Educ. Inf. Technol. 2024. Vol. 29. P. 10729–10762. (In Eng) https://doi.org/10.1007/s10639-023-12256-9.

Pesovski I. Generative AI for Customizable Learning Experiences. *Sustainability.* 2024. Vol. 16, No. 7. (In Eng) https://doi.org/10.3390/su16073034.

Renze M., Guven E. Self-Reflection in LLM Agents: Effects on Problem-Solving Performance. In: arXiv preprint arXiv: 2405.06682. 2024. URL: https://arxiv.org/abs/2405.06682 (Date of application: 03.06.2025) (In Eng).

Статья поступила в редакцию 11.08.2025; одобрена после рецензирования 11.09.2025; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 11.08.2025; approved after reviewing 11.09.2025; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 22–28.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 22–28.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 377; 378
ББК 74.47; 74.48
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.4

Психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения студентов с инвалидностью

Елена Алексеевна Гридасова
Российский государственный социальный университет, Москва, Россия, elenagridasova@mail.ru, ORCID ID: 0009-0007-8955-7073, SPIN: 1914-6826

Аннотация. Статья посвящена психолого-педагогическим аспектам профессионального самоопределения студентов с инвалидностью в системе высшего образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью создания инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей условия для осознанного профессионального выбора, формирования профессиональной идентичности и успешной интеграции обучающихся с инвалидностью в образовательное и профессиональное пространство. Цель исследования заключается в теоретическом анализе и обосновании психолого-педагогических условий, способствующих профессиональному самоопределению студентов с инвалидностью. Исследование носит теоретико-аналитический характер. Его материал составили отечественные и зарубежные научные публикации. Методологическую основу составили системный, личностно-ориентированный, аксиологический и деятельностный подходы. Методы исследования: теоретический анализ, сравнение, обобщение и интерпретация научных источников. На основе проведенного анализа выделены психолого-педагогические условия, значимые для профессионального самоопределения студентов с инвалидностью: индивидуализация сопровождения, создание инклюзивной среды, развитие профессиональной идентичности, обеспечение преемственности сопровождения на этапах обучения и трудоустройства. Сделан вывод о том, что профессиональное самоопределение студентов с инвалидностью требует комплексной и системной поддержки на всех этапах их профессионального становления.

***Ключевые слова*:** профессиональное самоопределение, инвалиды, лица с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение, социализация, производственная адаптация, трудоустройство.

Для цитирования: Гридасова Е.А. Психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения студентов с инвалидностью // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 22–28. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.4

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Psychological and pedagogical aspects of professional self-determination of students with disabilities

Elena A. Gridasova
Russian State Social University, Moscow, Russia, elenagridasova@mail.ru, ORCID ID: 0009-0007-8955-7073, SPIN: 1914-6826

Abstract. This article examines the psychological and pedagogical aspects of the professional self-determination of students with disabilities in higher education. The relevance of this study stems from the need to create an inclusive educational environment, ensure conditions for informed professional choice, develop professional identity, and successfully advance students with disabilities in the educational and professional space. The purpose of this study is to theoretically analyze and substantiate psychological and pedagogical conditions that facilitate the professional self-determination of students with disabilities. This study is theoretical and ana-

© Гридасова Е.А., 2026

lytical in nature. Its materials are compiled from domestic and international scientific publications. The methodological basis is systemic, student-centered, axiological, and activity-based approaches. Research methods include theoretical analysis, comparison, generalization, and interpretation of scientific sources. Based on the conducted analysis, psychological and pedagogical conditions significant for the professional self-determination of students with disabilities were identified: individualized support, creation of an inclusive environment, development of professional identity, and ensuring continuity of support throughout education and employment. It was concluded that the professional self-determination of students with disabilities requires comprehensive and systemic support at all stages of their professional development.

Keywords: professional self-determination; disabled people; persons with disabilities; psychological and pedagogical support; socialization; industrial adaptation; employment.

For citation: Gridasova E.A. Psychological and pedagogical aspects of professional self-determination of students with disabilities. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 22–28. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.4

Актуальность. Проблема профессионального самоопределения студентов с инвалидностью является одной из ключевых в высшем образовании. Важно создать такие психолого-педагогические условия, которые способствуют успешной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обеспечивают равные возможности для их профессионального выбора и интеграции в общество. Системное сопровождение профессионального самоопределения является необходимым условием для формирования профессиональной идентичности и эффективной подготовки этих студентов к трудовой деятельности. Современные исследования в области инклюзивного образования подчеркивают, что создание инклюзивной образовательной среды и индивидуализированный подход к обучению студентов с инвалидностью способны существенно повысить их шансы на успешное трудоустройство и интеграцию в профессиональную среду. Важность данной проблемы подтверждается работами ряда ученых: Е.А. Брызгалин, С.Н. Чистякова, В.И. Блинов, Н.Ф. Родичев, Д.О. Лепехов, С.В. Власова, С.Т. Кохан, Г.Г. Саитгалиева, Н.В. Карпушкина, В.В. Рубцов и др. Приведенные в статье источники показывают, что эффективная профориентация и психолого-педагогическое сопровождение играют ключевую роль в формировании успешной профессиональной идентичности у студентов с инвалидностью. Целью работы является анализ и обоснование психолого-педагогических условий, которые способствуют эффективному профессиональному самоопределению студентов с инвалидностью в системе высшего образования.

Методы и организация исследования. Исследование носит теоретико-аналитический характер и направлено на выделение и теоретическое обоснование психолого-педагогических условий, способствующих профессиональному самоопределению студентов с инвалидностью и ОВЗ в системе профессионального образования.

Материал исследования составили отечественные и зарубежные научные публикации, посвященные проблемам профессионального самоопределения, инклюзивного образования, психолого-педагогического сопровождения, профессиональной адаптации и трудоустройства обучающихся с инвалидностью, опубликованные преимущественно в последние годы. Эмпирическая выборка в исследовании не формировалась, так как работа не предполагала проведение эксперимента. Исследование ориентировано на концептуальное осмысление проблемы.

Методологическую основу исследования составили системный, личностно-ориентированный, аксиологический и деятельностный подходы. В качестве методов использовались теоретический анализ, сравнение, интерпретация и обобщение научных источников, а также логико-смысловая систематизация положений, раскрывающих содержание профессионального самоопределения студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Выделение психолого-педагогических условий осуществлялось поэтапно. На первом этапе были проанализированы научные публикации, в которых рассматриваются проблемы адаптации к образовательной среде, неустойчивость профессиональной мотивации, сниженная самооценка, затруднения в формировании профессиональной идентичности, сложности трудоустройства и производственной адаптации. На втором этапе выявленные трудности были соотнесены с описанными в литературе формами и направлениями психолого-педагогического сопровождения. На третьем этапе на основе обобщения повторяющихся научных подходов были систематизированы психолого-педагогические условия, необходимые для успешного профессионального самоопределения студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Анализ результатов исследования. Проблема профессионального самоопределения лиц с инвалидностью и ОВЗ активно исследуется в современной педагогике и психологии. Брызгалин и соавторы подчеркивают, что профессиональная идентичность – это результат как когнитивных, так и эмоциональных и ценностных процессов, тесно связан-

ных с внутренней готовностью личности к выполнению профессиональных ролей [Брызгалин, Александрова, Пряжников, 2022]. Авторы обращают внимание на необходимость психолого-педагогической поддержки личности в условиях неопределенности и социальных рисков, особенно для уязвимых категорий, включая лиц с инвалидностью. Чистякова, Родичев считают, что важным направлением в теоретико-практическом аспекте является внедрение технологических и деятельностных моделей профориентации [Чистякова, Родичев, 2019]. Сергеев разработал трехкомпонентную модель профориентации, включающую образовательную, консультативную и воздействующую функции. Автор модели подчеркивает, что ключевым условием эффективности профориентации становится не просто передача информации, а активная работа с мотивацией и установками личности, особенно в условиях социальной уязвимости [Сергеев, 2023]. Блинов и Родичев сформулировали идею единой модели профориентации как «шанса стать другим». Под этим авторы понимают возможность для личности, в том числе с инвалидностью, не только найти профессию, но и трансформироваться, преодолеть ограниченность предшествующего жизненного опыта [Блинов, Родичев, 2024]. Лепехов подчеркивает значимость цифровизации, персонализации и гибких форм сопровождения, применимых к студентам с инвалидностью [Лепехов, 2023]. Кохан исследует перспективы профессионального самоопределения студентов с инвалидностью, подчеркивая важность инклюзивной образовательной среды для формирования профессиональной идентичности студентов с ОВЗ, индивидуализированного подхода в профориентации и учета психоэмоциональных особенностей [Кохан, 2023]. Власова и Кохан исследуют профессиональное самоопределение студентов с ОВЗ, подчеркивая важность инклюзивной образовательной среды и психолого-педагогического сопровождения. Авторы акцентируют внимание на необходимости персонализированного подхода, который включает не только информационную поддержку, но и активное вовлечение студентов в профессиональные практики, что способствует формированию уверенности и успешной интеграции в профессиональную среду [Власова, Кохан, 2024]. Карпушкина исследует особенности профессионального самоопределения студентов с ОВЗ, акцентируя внимание на специфических трудностях, с которыми сталкиваются эти студенты при выборе профессии. Автор подчеркивает важность психолого-педагогического сопровождения на всех этапах их профессионального пути, включая помощь в преодолении социальных и эмоциональных барьеров, связанных с инвалидностью [Карпушкина, 2025]. Рубцов и коллеги акцентируют внимание на необходимости комплексного подхода, который включает не только доступность образовательных ресурсов, но и психолого-педагогическое сопровождение, которое помогает студентам с ОВЗ преодолевать барьеры в процессе обучения [Рубцов и др., 2023]. Саитгалиева выделяет ключевые факторы, влияющие на успешную интеграцию студентов с инвалидностью в академическую среду, включая организационную гибкость и персонализированный подход в обучении, что способствует формированию профессиональной идентичности и успешному профессиональному самоопределению [Саитгалиева, 2023]. Магауова и соавторы рассматривают проблемы, с которыми сталкиваются студенты с ОВЗ в процессе профессионального самоопределения, включая недостаточную подготовленность образовательных учреждений и отсутствие адаптированных карьерных ориентированных практик [Magauova и др., 2023].

Указанные научные источники формируют основу для дальнейшего теоретического обоснования процесса сопровождения профессионального самоопределения студентов с инвалидностью в рамках теоретического исследования.

Несмотря на высокую степень разработанности проблемы профессионального самоопределения в трудах отечественных исследователей, а также наличие разнообразных моделей и методик профориентационной работы, остается актуальной задача углубления психолого-педагогических аспектов данного процесса применительно к обучающимся с инвалидностью. Современные исследования, как правило, сосредоточены на институциональных, правовых и организационных условиях инклюзивного образования, тогда как вопросы внутренней динамики профессионального выбора, роли образовательной среды в формировании субъектной позиции, психологической готовности к самоопределению требуют дополнительного теоретического осмысления.

Полноценная и всесторонняя интеграция становится возможной тогда, когда обучающийся с инвалидностью активно вовлечен во все сферы жизнедеятельности образовательной организации – учебную, досуговую, общественную. Такое включение не только способствует формированию навыков межличностного взаимодействия, но и создает условия для формирования устойчивой профессиональной мотива-

ции и самоидентификации.

В целях успешной социализации студентов с инвалидностью в период их обучения целесообразно использовать следующие психолого-педагогические формы и методы сопровождения:

1) участие в группах общения, направленных на создание комфортной атмосферы взаимодействия и развитие навыков командной работы;

2) проведение тренингов коммуникативной компетентности, включающих моделирование ситуаций приема на работу, прохождения собеседований, экзаменов и других деловых коммуникаций;

3) индивидуальная и групповая психотерапия как инструмент преодоления внутренних барьеров и повышения психологической устойчивости;

4) демонстрация успешных примеров профессионального самоопределения людей с инвалидностью как способ формирования позитивной установки и повышения уверенности в собственных возможностях;

5) организация конкурсов, тематических мероприятий и праздников труда, направленных на популяризацию профессий и повышение их социального престижа;

6) проведение конкурсов профессионального мастерства среди студентов с ОВЗ, стимулирующих профессиональную активность и развивающих чувство принадлежности к профессиональному сообществу.

Доступность профессионального образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ не ограничивается физическим доступом к образовательной среде или нормативной включенностью в учебный процесс. Одним из ключевых условий успешного освоения профессиональной образовательной программы является организация эффективного психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающего адаптацию обучающихся к требованиям образовательной среды [Гридасова, 2025].

Поступив в вуз, многие молодые люди с инвалидностью сталкиваются с рядом факторов, существенно затрудняющих их включение в образовательный процесс. К числу таких факторов относятся: повышенная стрессогенность и динамичность учебной среды, требующая высокой скорости адаптации; высокая степень теоретизированности учебного материала в вузах, усложняющая усвоение содержания без соответствующей методической поддержки; жесткие регламенты усвоения знаний, не всегда учитывающие индивидуальные особенности восприятия, памяти, внимания и психофизического состояния студентов с ОВЗ.

Трудности, возникающие у студентов с инвалидностью и ОВЗ в процессе получения профессионального образования, во многом обусловлены особенностями их жизненного опыта, сформированного в предшествующие периоды. Частые эпизоды заболеваний, длительное пребывание в условиях ограниченной социальной активности, а также наличие стереотипных ожиданий со стороны окружающих, предполагающих снисходительное и нетребовательное отношение, нередко формируют у таких обучающихся заниженную учебную мотивацию, зависимую позицию и сниженный уровень ответственности за собственное образовательное поведение.

Дополнительные трудности в освоении образовательной программы могут быть связаны с личностно-психологическими особенностями обучающихся, такими как: неустойчивость мотивации и установки на получение профессионального образования; низкий уровень самооценки, сопряженный с неуверенностью в собственных возможностях; напротив, завышенные ожидания и неадекватное представление о своих ресурсах, приводящее к разочарованию при столкновении с реальными трудностями; отсутствие веры в перспективу трудоустройства и в возможность реализации полученной профессии; ощущение социальной невостребованности, блокирующее профессиональное самоопределение.

Кроме того, к числу объективных факторов, затрудняющих обучение, следует отнести наличие функциональных ограничений, особенно в тех случаях, когда они не компенсированы средствами технической поддержки (ассистивными технологиями), адаптивными методиками и персонализированным сопровождением.

К числу основных задач, требующих решения в отношении студентов с инвалидностью, относятся: интеграция в учебный процесс, требующая адаптации к установленному расписанию, принятым формам обучения, системе контроля знаний и регламентам академической ответственности; освоение культурных и поведенческих традиций учебного заведения, включая нормы академической этики, участия в студенческой жизни и научной активности; включение в студенческую группу и жизнь факультета, формирование устойчивых горизонтальных связей и ощущение принадлежности к образовательному сообществу; знакомство с организационной структурой учебного заведения, включая административные, консультационные и сервисные подразделения, к которым студент может обращаться за поддержкой; приспособ-

ление к условиям вузовского обучения, отличающимся большей степенью самостоятельности, ответственности и информационной насыщенности; сохранение и поддержание физического и психического здоровья, обеспечение устойчивой работоспособности на протяжении всего периода обучения.

Нивелирование негативного влияния инвалидизирующего заболевания и связанных с ним ограничений возможно при условии внедрения целенаправленной, продуманной и научно обоснованной системы психолого-педагогического сопровождения. Такая система должна быть ориентирована не только на компенсацию дефицитов, но и на обеспечение полноценного включения обучающегося в образовательное и социокультурное пространство вуза или колледжа.

Организация психолого-педагогического сопровождения требует учета индивидуальных трудностей, препятствующих успешному усвоению учебного материала, формированию профессиональных знаний, участию в общественной и культурной жизни образовательной организации, а также развитию личностного и творческого потенциала обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Поддержка должна быть не формальной, а адресной и динамически адаптируемой к меняющимся потребностям студента.

При отсутствии своевременного и квалифицированного психолого-педагогического сопровождения существует риск формирования у обучающегося спекулятивной или дезинтегративной позиции, проявляющейся в стремлении к смягчению академических требований под предлогом наличия инвалидности. Это может выражаться в отказе от ответственности за собственное обучение, снижении учебной мотивации и пассивной установке по отношению к профессиональной подготовке.

Своевременно организованная психологическая и педагогическая помощь способствует повышению успеваемости, росту познавательной мотивации, профилактике психоэмоционального выгорания, укреплению самооценки и чувства компетентности, формированию внутренней готовности к самостоятельной профессиональной деятельности, раскрытию личностного и творческого потенциала.

С психологическими трудностями сталкиваются инвалиды и на этапе выхода на рынок труда. Этот важнейший рубеж в процессе профессионального становления личности с инвалидностью, сопряжен не только с объективными барьерами (физическими, инфраструктурными, правовыми), но и с рядом психологических трудностей, оказывающих существенное влияние на мотивацию, самооценку и поведение соискателя.

Выпускники с инвалидностью могут испытывать неуверенность в собственных возможностях. Часто студенты и выпускники с инвалидностью сомневаются в своей профессиональной компетентности, особенно если их образовательный маршрут сопровождался «щадящими» требованиями или отсутствием полноценной практики.

Возможна сниженная самооценка и страх отказа, так как опыт социальной исключенности, медицинских диагнозов и стереотипов приводит к тому, что человек с инвалидностью заранее ожидает негативного отношения со стороны потенциального работодателя, что снижает инициативность и активность в поиске работы.

Может проявиться отсутствие адекватной профессиональной идентичности, если у личности отмечается недостаточное осознание собственных сильных сторон, размытость профессионального образа «Я», неуверенность в ценности своих знаний и навыков. Это затрудняет прохождение собеседований и построение карьерных стратегий.

Даже при формальном соблюдении законодательства соискатель может испытывать внутреннюю тревогу и напряжение из-за предполагаемой предвзятости, что влияет на коммуникативное поведение и уверенность на интервью.

Переход от защищенной и структурированной образовательной среды к условиям конкурентного рынка труда может сопровождаться стрессом, особенно если отсутствует социальная поддержка со стороны семьи, кураторов или консультантов по трудоустройству.

В ряде случаев у выпускников с инвалидностью сохраняется зависимая жизненная позиция, затрудняющая проявление инициативы и ответственность за принятие профессиональных решений.

Производственная адаптация выпускников с инвалидностью представляет собой важнейший этап их профессионального становления, требующий не только организационно-технологического, но и комплексного психолого-педагогического сопровождения. Включение в новую социально-профессиональную среду, в отличие от образовательной, характеризуется большей степенью неопределенности, высокой интенсивностью межличностных контактов, необходимостью быстрой мобилизации личностных ресурсов и самоорганизации.

На этом этапе у молодых специалистов с инвалидностью могут возникать трудности в установлении профессиональных и межличностных отношений в коллективе, снижение уровня уверенности, особенно при выполнении новых или стрессовых заданий, страх несоответствия требованиям работодателя, опасения быть уволенным, чувство социальной изоляции, если рабочая среда не инклюзивна, психоэмоциональная перегрузка при недостатке адаптационной поддержки.

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение в период производственной адаптации

должно включать: индивидуальное психологическое консультирование, направленное на снижение уровня тревожности, повышение самоэффективности и осознание своих сильных профессиональных сторон; организацию программ наставничества, при которой молодой специалист получает поддержку от опытного коллеги (наставника), в том числе по вопросам профессионального взаимодействия; групповые тренинги и семинары по адаптационным навыкам, включающие развитие коммуникативной компетентности, управление стрессом, поведение в конфликтных ситуациях; мониторинг адаптации, включающий регулярную обратную связь со стороны психолога, социального педагога или куратора сопровождения; сотрудничество с работодателем, направленное на формирование инклюзивной корпоративной культуры и развитие осознанного отношения к принятию сотрудников с особыми потребностями.

Выводы. Проведенный теоретический анализ показал, что профессиональное самоопределение студентов с инвалидностью и ОВЗ представляет собой сложный, многофакторный процесс, в котором взаимодействуют личностные, социальные, образовательные и профессиональные детерминанты.

Установлено, что успешность данного процесса в значительной степени связана не только с доступностью образовательной среды, но и с наличием специально организованного психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающего адаптацию обучающегося, развитие его субъектной позиции, формирование профессиональной идентичности и готовности к трудовой деятельности.

На основе анализа научных источников выделены и теоретически обоснованы психолого-педагогические условия, способствующие профессиональному самоопределению студентов с инвалидностью и ОВЗ. К ним относятся: индивидуализация сопровождения с учетом психофизических и личностных особенностей обучающихся; создание инклюзивной, психологически безопасной и развивающей образовательной среды; развитие устойчивой профессиональной мотивации, формирование позитивного образа профессионального будущего; преемственность сопровождения на этапах обучения, трудоустройства и производственной адаптации; взаимодействие образовательной организации, служб занятости и работодателей. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение следует рассматривать как системное условие профессионального становления студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе профессиональное самоопределение студентов с инвалидностью и ОВЗ рассмотрено не как локальный этап профориентационной работы, а как непрерывный процесс, разворачивающийся в единстве образовательных, личностных и социальных факторов.

Список источников

Блинов В. И., Родичев Н. Ф. Единая модель профессиональной ориентации как «шанс стать другим» // Образование: путь в профессию. 2024. Т. 1, № 1. С. 16–23.

Брызгалин Е. А., Александрова Ю. Ю., Пряжников Н. С. Теоретико-психологический анализ современных представлений о профессиональной идентичности: проблемы развития. Часть 2 // Психологические исследования. 2024. Т. 17, № 93. С. 7–16.

Власова С. В., Кохан С. Т. Профессиональное самоопределение студентов с ограниченными возможностями // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, № 1. С. 81–87.

Гридасова Е. А. Обеспечение доступности профессионального образования для инвалидов через интеграцию образовательных и реабилитационных процессов // Бизнес. Образование. Право. 2025. № 1(70). С. 286–290.

Лепехов Д. О. Современные тенденции в профориентации // Актуальные проблемы современного отечественного образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Орел, 29 ноября 2024 года. Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2025. С. 106–112.

Карпушкина Н. В., Горишная Е. В. Особенности профессионального самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-3. С. 365–368.

Кохан С. Т. Перспективы профессионального самоопределения студентов с нарушениями здоровья // Инклюзия в образовании. 2023. Т. 8, № 1 (29). С. 36–44.

Рубцов В. В., Саитгалиева Г. Г., Денисова О. А., Волосникова Л. М., Гутерман Л. А., Краснопевцева Т. Ф., Борозинец Н. М., Осьмук Л. А. Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 6. С. 6–23.

Саитгалиева Г. Г. Организационные условия обучения студентов с инвалидностью в педагогических вузах // Вестник практической психологии образования. 2023. Т. 20, № 1. С. 129–145.

Сергеев И. С. Профориентация в современной России: образовательная, консультативная, воздействующая. Актуальные тренды // Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени. Сборник научных трудов (памяти академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора С.Н. Чистяковой). Москва: Российский государственный университет нефти и газа им. И.М. Губкина, 2025. С. 179–196.

Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф. Технологические и практические подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования // Современные проблемы профессионального и высшего образования: состояние и оценка: Сборник материалов. Москва: Экон-Инфор, 2019. С. 137–147.

Magauova A., Kassen G., Kudaibergenova A., Makhambetova Z. Профессиональное самоопределение студентов с ООП в инклюзивной среде высшей школы: проблемы, опыт, перспективы // Journal of Educational Sciences. 2023. Т. 74, № 1. С. 118–130. https://doi.org/10.26577/JES.2023.v74.i1.011

References

Blinov V. I., Rodichev N. F. A unified model of professional orientation as a “chance to become different”. *Obrazovanie: put' v professiyu = Education: the path to the profession*. 2024. Vol. 1, No. 1. Pp. 16-23. (In Russ).

Bryzgalin E. A., Alexandrova Yu. Y., Pryazhnikov N. S. Theoretical and psychological analysis of modern ideas about professional identity: problems of development. Part 2. *Psihologicheskie issledovaniya = Psychological research*. 2024. Vol. 17, No. 93. Pp. 7-16. (In Russ).

Vlasova S. V., Kohan S. T. Professional self-determination of students with disabilities. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Vocational education in the modern world*. 2024. Vol. 14, No. 1. Pp. 81-87. (In Russ).

Gridasova E. A. Ensuring accessibility of vocational education for people with disabilities through the integration of educational and rehabilitation processes. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Right*. 2025. No. 1(70). Pp. 286-290. (In Russ).

Lepekhov D. O. Modern trends in career guidance. In: Actual problems of modern Russian education: proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference, Orel, November 29, 2024. Orel: I.S. Turgenev Orel State University, 2025. Pp. 106-112. (In Russ).

Karpushkina N. V., Gorishnaya E. V. Features of professional self-determination of students with disabilities and disabilities. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*. 2025. No. 87-3. Pp. 365-368. (In Russ).

Kohan S. T. Prospects of professional self-determination of students with disabilities. *Inklyuziya v obrazovanii = Inclusion in education*. 2023. Vol. 8, No. 1 (29). Pp. 36-44. (In Russ).

Rubtsov V. V., Saitgalieva G. G., Denisova O. A., Volosnikova L. M., Guterman L. A., Krasnopevtseva T. F., Borozinets N. M., Osmuk L. A. The purpose, objectives and main directions of the development of inclusive higher education in the Russian Federation. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*. 2023. Vol. 28, No. 6. Pp. 6-23. (In Russ).

Saitgalieva G. G. Organizational conditions for teaching students with disabilities in pedagogical universities. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya = Bulletin of practical Psychology of Education*. 2023. Vol. 20, No. 1. Pp. 129-145. (In Russ).

Sergeev I. S. Career guidance in modern Russia: educational, advisory, influencing. Current trends. In: Professional orientation and professional self-determination of students: challenges of the time. Collection of scientific papers (in memory of Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor S.N. Chistyakova). Moscow: Gubkin Russian State University of Oil and Gas, 2025. Pp. 179-196. (In Russ).

Chistyakova S. N., Rodichev N. F. Technological and practical approaches to the formation of professional self-determination of schoolchildren in the context of continuing education. In: Modern problems of professional and higher education: status and assessment: Collection of materials. Moscow: Ekon-Inform, 2019. Pp. 137-147. (In Russ).

Magauova A., Kassen G., Kudaibergenova A., Makhambetova Z. Professional self-determination of students with SEN in an inclusive environment of higher education: problems, experience, prospects. *Journal of Educational Sciences*. 2023. Vol. 74, No. 1. Pp. 118-130. https://doi.org/10.26577/JES.2023.v74.i1.011 (In Eng).

Статья поступила в редакцию 28.02.2026; одобрена после рецензирования 27.03.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 28.02.2026; approved after reviewing 27.03.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 29–36.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 29–36.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 331.548
ББК Ч49р
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.5

Работодательская позиция родителей (законных представителей) обучающихся в системе профориентационной работы: сущность и механизмы формирования

Елена Николаевна Агапова[1], Ольга Сергеевна Петрова[2], Алина Александровна Запесочная[3]
[1,2,3]Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
[1]petrovskaya.elen@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-5995-4285, SPIN: 1286-4364
[2]petrova310585@ya.ru, ORCID ID: 0000-0003-1172-5835, SPIN: 3588-8363
[3]aazz1102@mail.ru, ORCID ID: 0009-0004-1945-8000, SPIN: 1222-6965

Аннотация. В статье рассматривается формирование работодательской позиции родителей (законных представителей) обучающихся как инновационный и значимый аспект современной профориентационной работы в образовательных организациях. Раскрывается сущность данного понятия, его структурные компоненты и отличие от традиционной родительской роли. На основе анализа теоретических источников и практического опыта выделены принципы и конкретные механизмы взаимодействия школы с семьёй, направленные на развитие у родителей взгляда на своего ребенка как будущего субъекта рынка труда. Приводятся успешные примеры реализации данной позиции в практической деятельности образовательных организаций Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, работодательская позиция родителей, взаимодействие с семьей, профориентационный нетворкинг, образовательная организация.

Для цитирования: Агапова Е.Н., Петрова О.С., Запесочная А.А. Работодательская позиция родителей (законных представителей) обучающихся в системе профориентационной работы: сущность и механизмы формирования // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 29–36. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.5

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

The employer's position of parents (legal representatives) of students in the career guidance system: essence and mechanisms of formation

Elena N. Agapova[1], Olga S. Petrova[2], Alina A. Zapesochnaya[3]
[1,2,3]Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint-Petersburg, Russia
[1]petrovskaya.elen@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-5995-4285, SPIN: 1286-4364
[2]petrova310585@ya.ru, ORCID ID: 0000-0003-1172-5835, SPIN: 3588-8363
[3]aazz1102@mail.ru, ORCID ID: 0009-0004-1945-8000, SPIN: 1222-6965

Abstract. The article examines the formation of the employer's position of parents (legal representatives) of students as an innovative and significant aspect of modern career guidance work in educational organizations. The essence of this concept, its structural components, and the differences from the traditional parental role are revealed. Based on the analysis of theoretical sources and practical experience, the principles and specific mechanisms of school-family interaction are identified, aimed at developing parents' view of their child as a future subject of the labor market. Successful examples of implementing this position in the practical activities of educational organizations in St. Petersburg are provided.

Keywords: career guidance, professional self-determination, employer's position of parents, interaction with families, career guidance networking, educational organization.

For citation: Agapova E.N., Petrova O.S., Zapesochnaya A.A. The employer's position of parents (legal representatives) of students in the career guidance system: essence and mechanisms of formation**.** *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 29–36. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.5

© Агапова Е.Н., Петрова О.С., Запесочная А.А., 2026

Актуальность. Профессиональное самоопределение молодежи является одной из приоритетных государственных задач. Это подтверждается активной деятельностью Министерства Просвещения РФ по внедрению единой модели профориентации – «Профминимум», где особое внимание уделяется работе с родителями. В этом контексте формирование *работодательской позиции родителей возникает* как новый, но стратегически важный вектор взаимодействия. Цель статьи – теоретически осмыслить данное понятие, проанализировать его компоненты и предложить практико-ориентированные механизмы его формирования в образовательной организации.

Методы и организация исследования. В исследовании применялись теоретические методы: анализ научной литературы, нормативно-правовых документов и методических материалов по проблеме профориентации и взаимодействия с семьей, синтез и обобщение полученных данных; контент-анализ продуктов деятельности.

Эмпирические методы: анкетирование с использованием шкал (Лайкерта, семантический дифференциал) и открытых вопросов; глубинные интервью и фокус-группы с каждой целевой аудиторией для качественного анализа; наблюдение на мероприятиях с фиксацией поведенческих индикаторов; экспертная оценка психологов, педагогов, карьерных консультантов.

Эмпирическая часть направлена на оценку эффективности формирования работодательской позиции и выявление её влияния на профессиональное самоопределение обучающихся. В 2024/2025 учебном году на базе школ-партнёров исследования (ГБОУ СОШ № 496 и ГБОУ школа № 409 г. Санкт-Петербурга) был проведён опрос 127 родителей учащихся 8-10 классов, активно вовлечённых в профориентационные мероприятия в рамках описываемой модели. Использовался метод анкетирования (авторская анкета, включающая шкалы Лайкерта и открытые вопросы) и глубинное полуструктурированное интервью с 15 родителями, демонстрирующими устойчивую «работодательскую позицию».

Полученные данные свидетельствуют о том, что целенаправленная работа по формированию работодательской позиции приводит к статистически значимым позитивным изменениям роста осознанности профессионального выбора у подростков.

Анализ результатов исследования. Ключевые результаты эмпирического исследования представлены в таблице №1.

Изменение родительской роли: 84% респондентов отметили, что участие в проектах и нетворкинг-мероприятиях школы помогло им стать активным партнёром в выборе профессии.

Рост компетентности: 76% родителей указали, что системное просвещение значительно расширило их знания о современных профессиях, рынке труда и образовательных траекториях.

Влияние на ребёнка: По оценкам родителей, у 89% подростков повысилась осознанность в обсуждении профессионального будущего. 72% родителей наблюдают у детей более развитые навыки планирования и проектного мышления.

Эффективность практико-ориентированных форматов: Наиболее высокий рейтинг получили форматы, где родитель выступал как эксперт или «заказчик»: мастер-классы от родителей (оценка 4,7 из 5), включение в жюри проектных конкурсов (4,5 из 5), организация «дней тени» на рабочем месте (4,8 из 5). Родители отмечали, что именно в этих ситуациях они наиболее остро осознавали свою новую роль и её влияние.

Преодоление дисфункциональных паттернов: в интервью родители, ранее склонные к авторитарному стилю или, наоборот, дистанцированию, сообщили, что новая модель взаимодействия (партнёрство, совместные проекты) позволила снизить конфликтность и наладить более доверительный диалог с подростком о будущем.

Таблица 1. Результаты анкетирования родителей об эффективности работодательской позиции (Доля родителей, подтвердивших позитивный эффект (N=127))
Table 1. Results of the parents' survey on the effectiveness of the employer's position (Percentage of parents who confirmed the positive effect (N=127))

Критерий оценки	Доля родителей	Ключевые индикаторы (по данным открытых ответов)
Изменение собственной роли	84%	Переход от «контролёра» к «партнёру – навигатору», рост осознанности своих действий
Рост информированности о рынке труда	76%	Более конкретные и современные советы ребёнку, понимание трендов, знание об образовательных ресурсах
Повышение осознанности ребёнка	89%	Активные вопросы о профессиях, связь учебных предметов с карьерой, постановка целей
Эффективность формата «родитель-эксперт»	92%	Мастер-классы, дни профессий, участие в жюри – дают максимальное ощущение вовлечённости и пользы
Улучшение качества диалога в семье	81%	Снижение напряжённости в теме будущего, более доверительные обсуждения, совместное планирование

Качественный анализ глубинных интервью с 15 родителями выявил важный эффект – формирование «языка общения» в поле профессионального развития: использование понятий «компетенции», «трек развития», «нетворкинг» делают диалог более предметным.

Вывод по эмпирической части: данные показывают, что работодательская позиция – это практический инструмент, который приводит к измеряемым положительным изменениям.

Сущность и структура работодательской позиции родителя. Теоретические предпосылки.

Формирование работодательской позиции родителя имеет глубокие корни в педагогической науке, отражая эволюцию взглядов на роль семьи в профессиональном становлении ребенка.

В классической педагогике труда А.С. Макаренко семья – первичный коллектив, где деятельность системно организована и осмыслена. Его известный тезис – «труд без идущего рядом образования, без идущего рядом политического и общественного воспитания… не приносит воспитательной пользы» [Макаренко, 1977] – означает, что деятельность без осознания ее цели, пользы для коллектива и личной ответственности теряет педагогический смысл. В контексте семьи это предполагает:

– осмысленность и коллективную целеполагаемость: ребенок должен понимать, для чего он трудится, формируя прообраз будущей корпоративной ответственности;

– ответственность за результат, что закладывает основы профессиональной дисциплины;

– постепенное усложнение задач, что развивает компетенции самостоятельного решения задач.

Таким образом, семья – это активная воспитательная система, моделирующая будущие производственные отношения. В этом «трудовом коллективе» ребенок усваивает базовые трудовые установки: уважение к труду, умение кооперироваться, подчинять личный интерес коллективному, ценить результат. Именно здесь закладывается ценностное отношение к профессии.

Эта концепция – важнейшая теоретическая предпосылка для идеи работодательской позиции родителя. Она обосновывает, что:

– роль семьи в профессиональном становлении первичная и системообразующая;

– родитель является организатором трудовой реальности для ребенка;

– отношения в семье могут выстраиваться как модель будущих профессионально-трудовых отношений.

Следовательно, переход от позиции «организатора бытового труда» к позиции «стратегического инвестора» в человеческий капитал ребенка является логичным развитием идей А.С. Макаренко в условиях современной экономики.

Классическая профориентационная теория системно включила семью в структуру профориентационного процесса. В труде «Профессиональная ориентация учащихся» А.Д. Сазонов, В.Д. Симоненко, В.С. Аванесов, Б.И. Бухалов определяют профориентацию как комплексную систему государственных и общественных мероприятий, направленных на оказание помощи молодежи в выборе профессии с учетом потребностей общества и личных склонностей [Сазонов и др., 1988]. В этой системе семье отводится роль важнейшего социального института, оказывающего влияние на формирование профессиональных намерений подростка.

Родительское участие незаменимо для формирования у ребенка адекватной самооценки, понимания способностей и согласования личных интересов с требованиями профессии. Они указывали на необходимость психолого-педагогического просвещения родителей, чтобы те могли грамотно оценивать склонности ребенка.

Однако критический анализ этой модели показывает ее ограниченность в современных условиях. Роль родителей в рамках этой теории чаще сводилась к поддержке и содействию в рамках информационно-просветительской модели, где:

– основным проводником профессиональной информации и экспертом выступала школа;

– родительская функция заключалась в одобрении выбора и обеспечении условий для учебы;

– взаимодействие часто носило односторонний характер: школа информирует, а семья выполняет рекомендации;

– модель не предусматривала активного сопроектирования образовательно-профессиональной траектории.

Таким образом, классическая теория, безусловно, закрепила важность семейного фактора, но оставила родителей в роли скорее реагирующих помощников, что в условиях стремительной трансформации рынка труда оказывается недостаточным. Это ограничение и создает теоретическую «нишу» для развития концепции работодательской позиции, которая предполагает освоение родителем роли стратегического инвестора и партнера.

Современные исследования (Т.Д. Зеленкина, И.С. Сергеев, Е.В. Головинская и др.) констатируют недостаточность традиционной модели

участия семьи перед лицом вызовов динамичного рынка труда.

Ученые диагностируют структурный дефицит готовности родителей к грамотному сопровождению профессионального выбора ребенка, который проявляется в нескольких аспектах [Зеленкина, 2015; Сергеев, 2020b]:

Когнитивно-информационный дефицит. Родители, воспитанные в условиях, где профессия выбиралась «на всю жизнь», часто мыслят категориями профессий-должностей, а современный рынок – это ландшафт компетенций и гибких профессиональных ролей. У большинства родителей отсутствуют актуальные и системные знания о:

– трендах и перспективах развития рынка труда;

– содержании и требованиях современных профессий;

– системе профессионального и дополнительного образования.

Этот дефицит приводит к тому, что советы родителей часто основаны на устаревшем профессиональном опыте или расхожих стереотипах.

Дефицит психолого-педагогических компетенций. Родители, как правило, не владеют инструментами и методами:

– партнерского диалога с подростком на основе совместного проектирования будущего;

– диагностики и развития гибких навыков и профессионально-ориентированных компетенций;

– организации осмысленных профессиональных проб;

– помощи в формировании целостной профессиональной идентичности.

Дисфункциональные поведенческие паттерны. Исследования выявляют две полярные, но равно неэффективные стратегии:

– авторитарно-навязывающая позиция: родитель, движимый собственными нереализованными амбициями, проецирует на ребенка жесткие сценарии, игнорируя его интересы и способности;

– позиция дистанцирования и делегирования: родитель полностью доверяет профориентацию школе, лишая важнейшего ресурса – семейной поддержки.

Этот концептуальный и практический разрыв между пассивно-вспомогательной ролью семьи и новыми требованиями к осознанному, стратегическому и непрерывному профессиональному самоопределению молодежи создает острую социально-педагогическую проблему.

Концепция работодательской позиции родителя предлагается как комплексный ответ на этот вызов, наполняя классические теории новым содержанием, разрабатывая качественно новую модель участия. Это переход от идеи семьи как среды воспитания трудолюбия к идее семьи как стратегического агента построения успешной профессиональной карьеры.

В рамках данной статьи под работодательской позицией родителя понимается система осознанных взглядов, установок и практических действий родителя, при которых он принимает на себя роль стратегического «инвестора» и «заказчика» в процессе формирования конкурентоспособного профессионала из своего ребенка. Это метафорическая позиция, которая имеет вполне конкретные проявления. Важно разграничивать понятие «работодательская позиция родителя» (внутрисемейная, педагогическая стратегия) и «позиция работодателя» (социально-трудовые отношения, регламентируемые ТК РФ).

Работодательская позиция родителя предполагает смену парадигмы:

– от «наблюдателя» или «контролера» – к «стратегическому инвестору», который осознанно вкладывает ресурсы в развитие человеческого капитала ребенка;

– от «советчика на основе прошлого опыта» – к «партнеру-навигатору», который вместе с ребенком изучает ландшафт будущего, помогает строить индивидуальную траекторию;

– от «транслятора стереотипов» – к «фасилитатору проб и рефлексии», создающему безопасную среду для формирования устойчивой профессиональной идентичности.

Основываясь на анализе источников, можно выделить следующие ключевые структурные компоненты данной позиции:

Стратегическое видение и целеполагание. Родитель помогает ребенку:

– перейти от выбора профессии – к проектированию индивидуальной образовательно-профессиональной траектории;

– сформулировать осмысленный личностный и профессиональный запрос;

– сформировать целостную профессиональную идентичность, соединяющую самооценку, амбиции и реалистичное понимание требований профессиональной среды.

– трансформировать мечты о профессии в стратегический карьерный план.

Инвестиционная деятельность. Осознанное вложение ресурсов в образование, развитие навыков и профессиональные пробы – долгосрочная инвестиция.

Партнерское участие в профориентационной деятельности: эксперт своей профессии, сопровождение проектов.

Мониторинг и оценка развития. Смещение фокуса с академических оценок на динамику развития личностных качеств, метапредметных и профессионально-ориентированных компетенций.

Создание поддерживающей среды. Формирование атмосферы, допускающей профессиональные пробы и ошибки, обсуждение карьерных перспектив, развитие предпринимательского и проектного мышления.

Ценность и ожидаемые эффекты. Формирование данной позиции позволяет преодолеть типичные дисфункции, активизирует позицию родителя как «стратегического партнера» школы и самого ребенка. Как отмечает И.С. Сергеев, это способствует «коррекции представлений о мире труда, разоблачению мифов и стереотипов, восстановлению ценности профессионализма» [Сергеев, 2020а], что необходимо для эффективного профориентационного нетворкинга.

Система показателей успешности формирования работодательской позиции родителей. Успешность оценивается по триаде взаимодействия (Родитель – Обучающийся – Образовательная организация) через комбинацию количественных и качественных метрик. Разработка системы показателей (KPI) – ключевой этап для перевода концепции из теоретической модели в управляемую практику.

Ниже представлена комплексная система показателей для оценки успешности формирования работодательской позиции родителей, структурированная по трем уровням и целевым группам.

Таблица 2. Показатели на уровне РОДИТЕЛЯ (изменение установок и поведения)
Table 2. PARENT-level indicators (changing attitudes and behaviors)

Категория показателя	Конкретные индикаторы (как измерять)
Когнитивный компонент	уровень информированности: результаты тестов/опросов на знание трендов рынка труда, профессий будущего, образовательных траекторий (до/после цикла просвещения); качество советов ребенку: контент-анализ высказываний родителей в интервью на предмет стереотипности/актуальности
Деятельностный компонент	уровень вовлеченности: а) *количественный:* посещаемость профориентационных мероприятий для родителей; б) *качественный:* активность в ролях (эксперт, консультант, член жюри), количество инициатив, предложенных школе; инвестиционная активность: готовность и факты вложения ресурсов (время на совместные проекты, финансы на курсы/пробы, использование социального капитала для стажировок)
Мотивационно-оценочный компонент	удовлетворенность участием: опросы по шкале Лайкерта («Насколько полезными для себя вы считаете полученные знания?»); самооценка смены роли: «Кем вы себя чаще чувствуете в вопросах профориентации ребенка: наблюдателем, контролером, советчиком, партнером-навигатором, инвестором?»

Таблица 3. Показатели на уровне ОБУЧАЮЩЕГОСЯ (эффект влияния родительской позиции)
Table 3. STUDENT-level indicators (the effect of parental position)

Категория показателя	Конкретные индикаторы (как измерять)
Осознанность и информированность	сформированность профессионального запроса: умение сформулировать необходимые компетенции профессии (эссе, проект, собеседование); качество целеполагания: наличие и конкретность образовательных и карьерных целей (SMART-критерии) в индивидуальном плане развития
Поведенческая активность	инициативность в профориентации: количество и качество самостоятельно совершенных профессиональных проб, посещенных мероприятий, пройденных онлайн-курсов; использование родителя как ресурса: частота и глубина обсуждения карьерных тем в семье (по данным опроса ребенка)
Психологическое благополучие	снижение тревожности: результаты диагностики уровня тревожности, связанной с выбором профессии; удовлетворенность процессом выбора: опросы о поддержке, ясности направления, отсутствии давления; согласованность выбора: уровень соответствия направления интересам, способностям и ценностям подростка (комплексная диагностика психолога)

Таблица 4. Показатели на уровне ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (качество созданной среды)
Table 4. Indicators at the EDUCATIONAL ORGANIZATION level (quality of the created environment)

Категория показателя	Конкретные индикаторы (как измерять)
Организационно-управленческие	наличие и качество программы: существование дорожной карты по формированию работодательской позиции; широта охвата: доля семей, вовлеченных в различные форматы работы (от лекций до проектной деятельности); ресурсное обеспечение: наличие методических материалов, банка родителей-экспертов, цифровой платформы для взаимодействия
Качество взаимодействия	интеграция в образовательный процесс: количество предметов, внеурочных активностей, в которые включен компонент с участием родителей; удовлетворенность педагогов: оценка администрацией и учителями качества и полезности участия родителей в новой роли (фокус-группы, опросы)
Сетевой эффект	расширение профориентационной сети: количество новых социальных и профессиональных партнеров, привлеченных через родителей; тиражируемость опыта

Данная система показателей позволяет перейти от декларации целей к управлению процессом и объективной оценке результативности как мероприятий, так и всей профориентационной стратегии.

Формирование работодательской позиции родителей требует применения следующих механизмов:

Системное просвещение: проведение циклов встреч, вебинаров, посвященных трендам рынка труда, профессиям будущего, инструментам диагностики и развития навыков.

Практико-ориентированное вовлечение:

– привлечение родителей в качестве экспертов-работодателей на днях профессий;

– включение их в жюри конкурсов проектов и исследовательских работ;

– организация стажировок или «дней тени» на рабочих местах родителей.

Предоставление инструментария. Создание банка материалов для семейной профориентации: гайды по построению образовательного маршрута, списки ресурсов – «Билет в будущее», «ПроеКТОриЯ», опросники для семейной дискуссии о ценностях и способностях.

Рефлексия и признание. Публичное признание вклада активных родителей.

Таким образом, задача школы – выстроить устойчивую триаду «Обучающийся – Образовательная организация – Родитель», где все стороны выступают равноправными субъектами процесса проектирования профессионального будущего. Школа инициирует и фасилитирует формирование у родителя ключевых компонентов работодательской позиции.

Опишем опыт школ Санкт-Петербурга.

В ГБОУ СОШ № 496 Московского района работодательская позиция формируется через несколько каналов:

Проектная деятельность: родители в роли «заказчиков», «инвесторов» или экспертов-консультантов ученических проектов. На фестивале «Навыки профессионала 21 века» они потенциальные «покупатели» проектных решений.

Нетворкинг-площадка: школа создает коммуникативную среду для встречи обучающихся с родителями-профессионалами. Ключевым здесь является целеполагание общения: встреча строится как ответ на конкретный запрос ученика: «Как решается конкретная задача в сфере где работает родитель?», что моделирует реальное взаимодействие с работодателем.

Мастер-классы от родителей - профессионалов. Это позволяет убрать стереотипы и показать реальную, современную сущность профессий, продемонстрировать прикладное значение школьных знаний.

Важнейшим механизмом актуализации и формирования работодательской позиции выступает создание со-бытийной образовательной среды, в которой родители становятся активными субъектами, включенными в процесс развития компетенций своего ребенка и других учащихся. Ярким примером такой практики является образовательное событие «Пятерка для ребенка», реализуемый в ГБОУ школе № 409 Пушкинского района.

Ключевые аспекты проекта:

Родитель как «работодатель-заказчик». Ученики психолого-педагогических классов выступают в роли наставников для пар «родитель-младший школьник». Родитель выполняет функцию «внутреннего заказчика»,

оценивающего качество педагогического взаимодействия, организаторских и коммуникативных навыков старшеклассника.

Родитель как носитель профессионального и социального опыта: совместное преодоление учебных задач в неформальной обстановке выводит на первый план метакомпетенции родителя: способность к сотрудничеству, решению нестандартных задач, коммуникации. Осознание этого опыта становится основой для формирования «работодательского» взгляда на компетенции, востребованные в любой профессии.

От эмоционального вовлечения к профессиональной инициативе: Как показывают результаты внедрения проекта, рефлексивная составляющая события и позитивные эмоции от совместной деятельности порождают у родителей потребность в более активном участии в жизни школы. Это перерастает в инициативы по организации профориентационных активностей, где родитель выступает уже в классической роли работодателя-представителя профессии, транслируя ее специфику и требования. Именно после таких со-бытийных форматов у родителей возникает устойчивая потребность участвовать в профориентационных мероприятиях.

Таким образом, образовательное событие выступает комплексным механизмом «запуска» работодательской позиции, активируя роли «со-участника», «внутреннего оценщика», «эксперта-профессионала».

Успешное формирование работодательской позиции достигается через проектирование ситуаций социального и профессионального взаимодействия, где компетенции родителя востребованы, видимы и рефлексируемы. Данный подход не только обогащает профориентационную палитру школы конкретными профессиональными примерами, но и формирует более осознанное, ответственное и партнерское отношение семьи к образовательным результатам ребенка.

Риски и ограничения формирования работодательской позиции родителей. Несмотря на высокий потенциал описанной модели, её реализация в практике массовой школы сопряжена с рядом объективных рисков и ограничений.

Сопротивление и пассивность родителей. Значительная часть семей может демонстрировать инерционность и неготовность к смене ролевой модели в силу:

– ценностно-поколенческого разрыва: устойчивые стереотипы о «стабильных профессиях на всю жизнь» и восприятие школы как института, ответственного за профориентацию;

– дефицита ресурсов: ограниченность ресурсов у родителей, что делает системное участие в жизни школы труднодостижимой задачей;

– психологического барьера: страх собственной некомпетентности, нежелание «вмешиваться» или нарушать личные границы подростка, что приводит к стратегии дистанцирования.

Ресурсные ограничения: школа часто не имеет достаточных административных, кадровых и методических ресурсов для системной работы по трансформации родительской позиции:

– кадровый дефицит: отсутствие у педагогов компетенций для фасилитации партнерства с родителями в профориентационной сфере;

– организационно-управленческая сложность: необходимость адресных коммуникаций и гибкого реагирования на запросы разных групп родителей требует от администрации перестройки традиционных процессов.

Социально-экономическая и мотивационная неоднородность семей. Исходный уровень социального, культурного и профессионального капитала семей варьируется крайне широко, что создает риск углубления образовательного неравенства:

– родители с высоким статусом легче включаются в модель как «инвесторы» и «эксперты»;

– семьи с низким социально-экономическим статусом или ограниченным профессиональным опытом могут чувствовать себя исключенными из процесса;

– разный уровень мотивации и образовательных запросов внутри родительского сообщества требует дифференциации подходов.

Риск инструментализации и формализации. Существует опасность сведения ценной идеи к набору формальных мероприятий без глубинной трансформации отношений и установок, что может дискредитировать саму концепцию.

Пути нивелирования рисков связаны с этапностью, адресностью и поддержкой:

– поэтапное вовлечение: от массового информирования к формированию ядра активных родителей-лидеров;

– гибкий набор форматов, учитывающий ресурсы и возможности разных семей (от онлайн-вебинаров до коротких экспертных включений);

– постоянная методическая и супервизионная поддержка педагогов, работающих с родителями;

– партнерство с внешними организациями (центры занятости, вузы, колледжи, бизнес-ассоциации) для расширения ресурсной базы и компенсации социального неравенства.

Учет данных ограничений позволяет перейти от идеализированной модели к реалистичной стратегии, нацеленной на поступательное раз-

витие партнерства семьи и школы в вопросах профессионального будущего детей.

Выводы. Работодательская позиция родителя – это концептуальная модель, предполагающая осознанное, стратегическое и инвестиционное отношение родителя к процессу профессионального становления ребенка.

Ее формирование является действенным инструментом повышения эффективности семейного компонента профориентации.

Школа должна выступать инициатором и фасилитатором этого процесса через систему просвещения, практико-ориентированных активностей и нетворкинга.

Ключевым механизмом формирования работодательской позиции является проектирование образовательных со-бытий и практико-ориентированных форматов, которые трансформируют роль родителя по цепочке: «зритель → со-участник → оценщик → партнер-профессионал».

Предложенный подход позволяет реализовать установки «Профминимума» на вовлечение родителей, переводя его в плоскость активного субъектного включения и социального партнерства.

Представленный опыт подтверждает практическую реализуемость и высокий потенциал данного подхода, что открывает перспективы для его дальнейшего теоретического изучения и методической разработки.

Список источников

Зеленкина Т. Д. Подготовка родителей к содействию в профессиональном самоопределении старшеклассников: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Автореф. дисс. … канд. пед. наук. Москва, Московский педагогический государственный университет, 2015. 27 с.

Макаренко А. С. Трудовое воспитание. Минск: Народная асвета, 1977. 256 с.

Сазонов А. Д., Симоненко В. Д., Аванесов В. С., Бухалов Б. И. Профессиональная ориентация учащихся. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1988. 223 с.

Сергеев И. С., Четверикова Т. Н. Профориентационный нетворкинг. Практическое пособие. Санкт-Петербург: Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей Дворец учащейся молодежи Санкт-Петербурга, 2020a. 36 с.

Сергеев И. С. Научно-методическое пособие «Наша новая профориентация». Санкт-Петербург: Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей Дворец учащейся молодежи Санкт-Петербурга, 2020b. 130 с.

References

Zelenkina T. D. Preparing parents to assist in the professional self-determination of high school students: specialty 13.00.01 “General pedagogy, history of pedagogy and education”. Autoreferat PhD thesis (Pedagogy). Moscow, Moscow Pedagogical State University, 2015. 27 p .

Makarenko A. S. Labor education. Minsk: Narodnaya asveta Publ., 1977. 256 p.

Sazonov A.D., Simonenko V. D., Avanesov V. S., Bukhalov B. I. Professional orientation of students. Textbook for students of pedagogical institutes. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1988. 223 p.

Sergeev I. S., Chetverikova T. N. Career guidance networking. A practical guide. Saint Petersburg: State Budgetary Educational Institution of Additional Education for Children, St. Petersburg Palace of Students, 2020a. 36 p.

Sergeev I. S. Scientific and methodological manual “Our new career guidance”. Saint Petersburg: State Budgetary Educational Institution of Additional Education for Children, St. Petersburg Palace of Students, 2020b. 130 p.

Статья поступила в редакцию 14.03.2026; одобрена после рецензирования 14.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 14.03.2026; approved after reviewing 14.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 37–44.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 37–44.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 378
ББК 74
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.6

Орнамент в дизайн-коде Герценовского университета и проектной деятельности студентов-дизайнеров

Анна Кирилловна Векслер
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, vekslertex@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9084-8608, SPIN: 704581/9063-3440, Scopus Author ID: 58691377700

Аннотация. Успешность профессиональной подготовки в вузе зависит от многих факторов, одним из которых является имидж современной образовательной и эстетической среды вуза. В статье определяется значение дизайн-кода, соответствующего всем запросам организации, его связи с культурным кодом города, сложившейся художественной средой институции. Целью написания статьи является определение ключевого художественного компонента дизайн-кода Герценовского университета. Для достижения цели используются теоретические и проектные методы, решаются поставленные задачи: рассматриваются исторические предпосылки формирования художественно-эстетической среды университета; выявляется сущность дизайн-кода как средства формирования эстетической и комфортной образовательной среды для всех участников процесса, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; выявляются условия проектирования современного дизайн-кода образовательной институции. В результате проведенного исследования определяется, что орнамент является искомым компонентом дизайн кода; интеграция его элементов в различные дизайн-объекты содействует формированию целостности художественно-эстетической реальной и цифровой среды вуза. Выявляются методы и алгоритм разработки уникального дизайн-кода в условиях проектной деятельности студентов-дизайнеров. В качестве выводов утверждается: разработка современного дизайн-кода образовательной институции, расположенной в исторической городской среде, должна проходить с учетом сформировавшегося культурного кода города; результаты исследования формируют основу методических рекомендаций для студентов-дизайнеров по созданию актуального дизайн-кода университета.

Ключевые слова*:* дизайн-код, культурный код, образовательная институция, орнамент, проектная деятельность, студенты-дизайнеры.

Для цитирования: Векслер А.К. Орнамент в дизайн-коде Герценовского университета и проектной деятельности студентов-дизайнеров // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 37–44. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.6

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Ornament in the design-code of Herzen University and the project activities of design students

Anna K. Veksler
Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia, vekslertex@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9084-8608, SPIN: 704581/9063-3440, Scopus Author ID: 58691377700

Abstract. The success of professional training at a university depends on many factors, one of which is the image of the university's modern educational and aesthetic environment. The article defines the importance of a design code that meets all the requirements of the organization, its connection with the cultural code of the city, and the established artistic environment of the institution. The purpose of this article is to identify the key artistic component of the design code of Herzen University. To achieve the goal, theoretical and design methods are used, and the following tasks are solved: the historical prerequisites for the formation of the university's artistic and aesthetic environment are examined; the essence of the design-code as a means of creating an aesthetic and comfortable educational environment for all participants, including students with disabilities, is revealed; and the conditions for designing a modern design code for an educational institution are identified. As a result of the conducted research, it is determined that ornamentation is the sought-after component of the design code; the integration of its elements into various design objects contributes to the formation of the integrity of the university's artistic and aesthetic real and digital environment. The methods and algorithm for developing a unique design-code in the context of design students' project

© Векслер А.К., 2026

activities are identified. As a conclusion, it is stated that the development of a modern design code for an educational institution located in a historical urban environment should take into account the established cultural code of the city; the results of the research form the basis for methodological recommendations for design students on creating an up-to-date design code for the university.

Keywords: design code, cultural code, educational institution, ornamentation, project activity, design students.

For citation: Veksler A.K. Ornament in the design-code of Herzen University and the project activities of design students. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 37–44. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.6

Благодарность: Исследование выполнено в рамках внутреннего гранта «Единый дизайн-код Герценовского университета в рамках новой кампусной и инфраструктурной политики национальных проектов «Наука и университеты» (2023-2030) и «Молодёжь и дети» (2025-2030)».

Acknowledgements: The research was carried out within the framework of the internal grant “Unified Design Code of Herzen University within the framework of the new campus and infrastructure policy of the national projects “Science and Universities” (2023-2030) and “Youth and Children” (2025-2030)”.

Актуальность. Профессиональная подготовка специалиста в вузе зависит от многих факторов, значение которых определяется важностью их влияния на результаты освоения обучающимися всего образовательного маршрута. Одним из детерминантов, определяющих успешность процесса профессиональной подготовки специалиста в вузе, является дизайн образовательной среды, значительно влияющий на имидж образовательной институции. Для более полной презентации результатов исследования в данной статье обозначим следующее: *образовательная среда* рассматривается как «комплекс педагогических условий и возможностей среды, в результате взаимодействия с которыми происходит становление и развитие личности обучающегося в образовательном процессе» [Кобер, 2025]; *дизайн* – проектная деятельность, основанная на принципах функциональности и целесообразности, в рамках которой решаются различные утилитарные, эстетические и коммуникационные задачи.

В связи с тем, что образовательная среда представляет собой масштабный и сложно организованный процесс, дизайн должен решать различные задачи всех его компонентов, в том числе формирование: стилистической целостности и гармонии художественно-эстетической среды; комфортность и безопасность физического пространства; логику организации образовательного и информационного контента, соответствующего целям и задачам учреждения. Возможность формирования целостного дизайн-решения, отражающего устойчивый позитивный имидж современной образовательной и эстетической среды вуза, определяется наличием единого дизайн-кода, соответствующего запросам времени и образовательной организации.

Старейший педагогический вуз России – РГПУ им. А.И. Герцена также нуждается в разработке современного дизайн-кода. С учетом актуальности темы исследования сформулирована цель проведения работы: определение ключевого компонента дизайн-кода Герценовского университета, его роли и места в проектной деятельности студентов-дизайнеров.

Методы и организация исследования. В рамках теоретического этапа исследования сформулированы следующие задачи: определение сущностного содержания дефиниций – культурный код и дизайн-код; выявление функции дизайн-кода как средства, формирующего образовательную среду (реальную и цифровую), содействующего ее эстетизации, повышению эргономики и комфортности для всех участников процесса, включая обучающихся с особыми потребностями; рассмотрение исторических предпосылок формирования художественно-эстетической среды Герценовского университета и выявление компонента, определяющего ее стилистическую целостность и гармоничность, отражающего историческую преемственность и формирующего устойчивый позитивный имидж педагогического вуза. Для решения задач был проведен сравнительный анализ, систематизация и интерпретация научных трудов по теме исследования, включающих материалы из разных областей знания. Также был проведен анализ иллюстративных материалов для выявления ключевого художественного компонента в топографических и геральдических изображениях. Анализ художественно-эстетической среды вуза позволил выявить наличие орнаментальной составляющей в архитектурно-декоративном убранстве интерьера и экстерьера университета. На основе результатов исследования разработан алгоритм проектирования современного дизайн-кода образовательной институции, с учетом исторического культурного кода. Алгоритм может быть использован в качестве основы методических рекомендаций для проектной деятельности студентов-дизайнеров.

Анализ теоретических материалов. Понятие «код» рассматривается исследователями в разных отраслях научного знания (информатике, лингвистике, математике, культурологии, философии культуры и др.), в обобщенном значении, код это – «совокупность знаков (символов) и система определенных правил, при помощи которых информация может быть представлена (закодирована) для

передачи, обработки и хранения (запоминания)» [Махлина, 2003, с. 241]. В исследовательских материалах уделяется значительное внимание вопросам «кода» в различных контекстах, отражающих его метафизическую или реальную сущность. Так формируются понятия культурного кода и дизайн-кода, анализ которых важен для достижения цели, поставленной в данной статье.

Понятие культурного кода рассматривается многими авторами, каждый из которых предлагает свою особую трактовку термина [Барт, 1989; Каргополов, 2025; Малашенкова, Цаплина, 2025]. Общим в проведенных исследованиях является понимание того, что культурный код сохраняет и передает информацию, принадлежащую определенной самоорганизованной системе, является элементом осмысления природы [этой системы] и содержания культуры. Понятие культурный код – формулирует и транслирует символы и знаки «коммуникативного [культурного] пространства, объединяющего как физическое (ландшафт, климат и т.д.), так и символическое, духовное начала (язык, нормы, обычаи, ритуалы и т.д.)» [Балюта, 2014].

Дизайн-код – это понятие, рожденное в современных условиях, как реакция на запрос времени по

организации реального пространства; представляет собой определенный корпус проектно - проектировочных правил, требований и рекомендаций, определяющий пути формирования стилистически целостной, безопасной и комфортной среды. Дизайн-код реальной инфраструктуры предполагает разработку определенных требований к различным элементам благоустройства: оформлению фасадов зданий (от ремонтных интервенций (замена оконных рам, монтаж кондиционеров и пр., до оформительских работ (размещение на фасадах рекламных вывесок, осветительных приборов, включая праздничную иллюминацию и пр.); озеленению; художественно-конструктивному решению различных скамеек, информационных стендов и других элементов, необходимых для организации функциональной, эстетической и комфортной среды. Достаточно часто в современных исследовательских материалах дизайн -код отражает региональные особенности пространства [Горбачева, Копылов, Головин, 2022], авторами анализируются нормативные вопросы комфортности и благоустроенности городской среды, а также вопросы эстетической организации новой «коммерческой» визуальной составляющей городского облика. Одними из факторов, влияющих на формирование актуального дизайн-кода являются инновационные подходы в градостроительстве [Шубенков и др., 2025]. Также при разработке дизайн-кода определенной среды необходимо учитывать концептуальные идеи и задачи социального [Старусева-Першеева, Шевцова, 2020] и инклюзивного [Наберушкина, Радченко, Мирзаева, 2023] дизайна. Следовательно, дизайнеры, в том числе в рамках учебной проектной деятельности, не должны забывать о требованиях к организации комфортного пространства для людей с особыми потребностями (по зрению, по возможностям передвижения и пр.). В современной ситуации инклюзивный дизайн, учитывающий «не только эргономические и социокультурные особенности граждан, но и их опыт городской и социальной повседневности» [Наберушкина, Радченко, Мирзаева, 2023, с. 31], диктует особые требования и к формулировке дизайн-кода.

Пространство среды образовательного учреждения также нуждается в формировании своего дизайн-кода, определяющего: визуальные характеристики типографических и изобразительных элементов навигационных материалов как реальной, так и цифровой среды; оформление цифрового образовательного контента; конструктивные и эстетические характеристики элементов благоустройства экстерьера и интерьеров учреждения. В современных исследовательских материалах определяются особенности дизайна образовательных пространств [Логутова, 2024; Павловская, 2020], условия формирования актуального бренда [Аликперов, 2017, Запесоцкий, 2009] и дизайн-кода города и образовательных учреждений [Сохацкая, Меньшикова, 2021]. Образовательная среда рассматривается как «комплекс физических условий и социальных коммуникаций, представленный в виде продукта дизайн-деятельности (проектной, графической)» [Логутова, 2024. с. 66]. Обобщенная роль бренда определяется как социокультурная «целенаправленно созданного виртуально - информационного объекта» [Запесоцкий, 2009. с. 4], выявляется его воспитательный потенциал [Власова, Пустыльник, Вержбицкая, 2021], рассматривается роль бренда и нейминга образовательной институции, как «маркетинговой стратегии на рынке образовательных услуг» [Аликперов, 2017. с. 21]. При проведении данного исследования был выявлен корпус материалов, в которых рассматривались вопросы организации цифровой образовательной среды [Фролова, Рогач, Кузнецов, 2025], однако роль UX/ UI-дизайна в формировании ее эстетических качеств практически не рассматривается. Важно отметить, создание гармоничной среды и современного дизайн-кода образовательного учреждения на территории, имеющей определенную историко-культурную ценность должно проходить с учетом ранее сформировавшегося культурного кода, особенно в случае, когда институция находится в историческом центре города [Павловская, 2020].

Основные материалы исследования. Герценовский университет является современным образовательным учреждением, обладающим уникаль-

ным культурно-историческим наследием. Главный кампус университета, расположенный в центре Санкт-Петербурга, «принадлежит к числу крупнейших комплексов, созданных в XVIII–XIX вв. специально для учебных заведений не только в Петербурге, но и в России. <…> В его пространственную композицию вошли произведения выдающихся зодчих: Ф.-Б. Растрелли, А. Ф. Кокоринова, Ж.-Б. Валлен-Деламота, А.Н. Воронихина, Д. Квадри, П. С. Плавова. … внесен ЮНЕСКО в список объектов мирового наследия, находящихся под международной охраной» [Блинова и др., 2007]. Определение сущности дизайн-кода такой образовательной институции представляет собой трудоемкую и многоплановую задачу, при решении которой необходимо сформулировать актуальный, соответствующий современной социокультурной ситуации корпус проектно-проектировочных правил. Важным условием проектирования дизайн-кода является внимание к наследию – культурному коду университета, сложившемуся за два столетия существования институции. Анализ рассмотренных материалов позволил сформулировать алгоритм проектирования современного дизайн-кода университета, расположенного в историко-культурном пространстве.

Предложенный алгоритм может стать основой для разработки универсальных методических рекомендаций по ведению проектной деятельности студентов-дизайнеров – созданию актуального дизайн кода, представлен в рисунке 1.



Рисунок 1. Алгоритм создания актуального дизайн-кода университета
Figure 1. Algorithm for creating an up-to-date university design-code

Каждый этап проектной художественно-творческой деятельности предваряется определенной аналитической работой, состоящей из следующих этапов:

– определение факторов, влияющих на характеристики дизайн-кода университета;

– анализ факторов, определяющих характеристики дизайн-кода;

– определение ключевой художественной составляющей дизайн-кода.

Полученные результаты аналитической работы (выводы) представлены в рисунке 2.

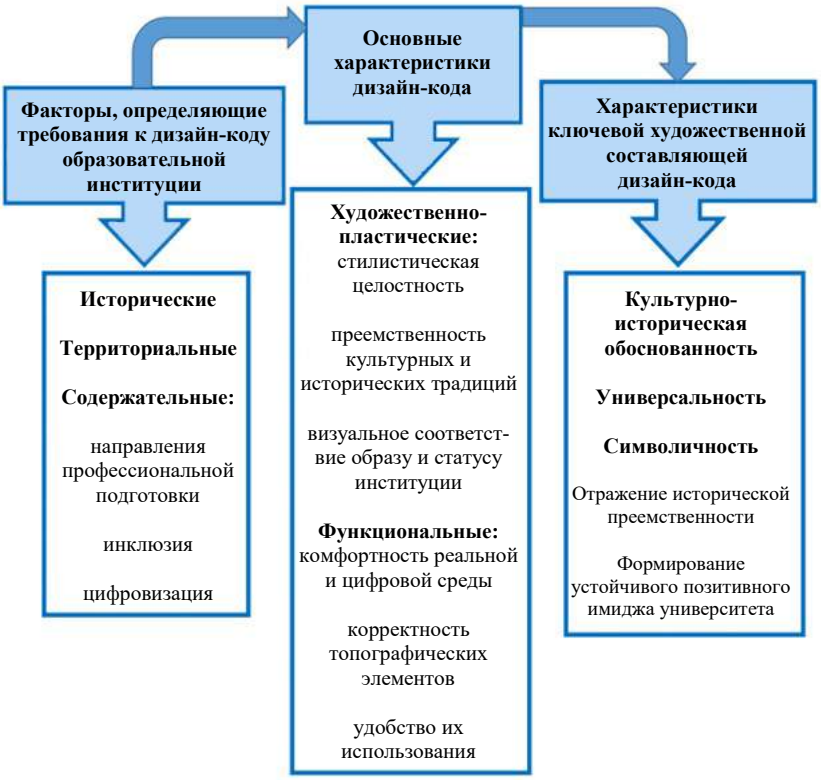


Рисунок 2. Выводы аналитической работы
Figure 2. Conclusions of the analytical work

Для определения ключевой художественной составляющей дизайн-кода и ведущего (символического) изобразительного мотива бренда Герценовского университета, рассмотрим и проанализируем следующие факторы: влияние культурного кода города на эстетическую среду вуза; особенности формирования целостной эстетической среды Герценовского университета; художественно-выразительные особенности архитектурной среды кампуса; наличие символических изображений и традиций типографической культуры.

На рисунке 3 представлена схема, демонстрирующая последовательность влияния факторов на формирование ключевой художественной составляющей дизайн-кода и выявляющая изобразительный мотив бренда академической институции.

Рисунок 3. Основные факторы, влияющие на формирование художественной составляющей дизайн кода
Figure 3. The main factors affecting the formation of the artistic component of the design code



Рассмотренные факторы также выявляют присутствие уникальной составляющей – орнамента, как «значительного, визуально воспринимаемого компонента, обладающего комплексом свойств художественно-эстетической системы» [Векслер, 2023, с. 13]. Орнаментальное убранство Герценовского университета отличает многообразие композиционных решений (отдельные элементы, изобразительные мотивы, архитектурные детали) и материалов

(скульптурных, живописных, графических). Орнаментальный декор экстерьера кампуса расположился на всех архитектурных деталях и элементах (капителях, пилястрах, кронштейнах, бордюрах и пр.). Можно рассмотреть композиции и отдельные элементы: вазоны с букранием (изображением черепа рогатого скота); гирлянды цветов; медальоны; различные маскароны (рельефные изображения женских и детских лиц, а также львиных масок); трофеи (композиции из элементов снаряжения римских воинов); раковины, листья аканта; меандры, волны и другие орнаментальные элементы.

Особыми декоративными композициями с орнаментальной составляющей являются символические скульптурные группы с изображением пеликана [Симонова, 2023], кормящего своих птенцов. По воле архитекторов, сформировавших комплекс Герценовского университета, композиции венчают фронтоны трех зданий (треугольные фронтоны первого корпуса («Корпус грудных детей») и шестого («Лазаретного») корпусов; прямоугольный фронтон центрального ризалита второго корпуса («дом Штегельмана»)) и украшают главную въездную полуциркульную арку университета. Четыре композиции представляют собой масштабные барельефы, подобные, но не идентичные по изображению и пластическому решению, построенные на основе одного из ведущих принципов построения орнамента – симметрии.

В интерьерах Герценовского университета орнамент встречается на различных карнизах, бордюрах, потолочных розетках. Монументально-декоративное убранство главного корпуса университета, представляющее собой сюжетные живописные панно, имитирующие классические шпалеры, дополнено орнаментальными бордюрами и картушами. Орнамент также декорирует различные функциональные предметы и объекты: историческую мебель, осветительные приборы, наборный паркет, напольные покрытия и многое другое. Орнамент присутствует и в типографике, в оформлении книг и документов, как исторических, находящихся в фондах университетской библиотеки, так и современных, создаваемых в рамках художественной и издательской деятельности. Важно отметить, что современная орнаментальная составляющая Герценовского университета (результат реставрационно-восстановительных работ или продукт художественно-творческой, издательской деятельности) достаточно гармонично интегрирована в историческое пространство кампуса.

Заключение. Анализ декоративного убранства исторических интерьеров и издательских материалов Герценовского университета выявил следующее: орнамент (во всем его многообразии) является ведущим визуальным компонентом художественно-эстетической среды кампуса. Следовательно, орнамент является ключевым компонентом визуальной составляющей дизайн-кода Герценовского университета, что допускает его гармоничную интеграцию в дизайн продукты, разрабатываемые в рамках курсовых и дипломных работ студентами-дизайнерами. Например, в объекты благоустройства экстерьера и интерьера кампуса (от скамеек, до осветительных приборов), навигационные и информационные стенды, разнообразные рекламные объекты и сувенирную продукцию. Орнаментальные включения уместны и в типографике различного назначения (от канцелярских бланков – до поздравительных адресов и наградных документов).

Цифровая среда вуза раскрывает веер возможностей использования орнаментальных мотивов: в качестве фоновых изображений на электронных страницах различных подразделений, отделов и структур университета; элементов веб-типографики или графического интерфейса. В условиях виртуальной среды возможность использования орнаментов, различных по изобразительным мотивам и стилистическим характеристикам, позволит сформировать отдельные комплекты графических изображений (включая фоновое изображение, веб-типографику, «иконки» и пр.), которые сохраняя уникальность графического извода, формируют целостность общего визуального ряда, и, как следствие – единство дизайн-кода. Такие комплекты можно использовать для оформления цифровых материалов различных структур университета или направлений подготовки.

Выполненное ранее исследование роли орнамента в формировании инклюзивного музейного пространства [Векслер, 2022] определяет возможность использования орнаментальных рельефов в качестве навигационных элементов (наряду с традиционными табличками Брайля). Экспериментальная работа с незрячими людьми показала, что простые по конфигурации орнаментальные мотивы (растительные розетки, геометрический меандр) легко опознаются и комфортны в тактильном восприятии, а возможность взаимодействия с художественным компонентом в реальной среде расширит опыт социальной повседневности незрячего человека.

Важно отметить, проведение учебных занятий в исторических интерьерах учебных корпусов, размещенных в зданиях, являющихся памятниками архитектуры, построенными и декорированными по проектам великих зодчих, со-

действует интеграции обучающихся в художественно-эстетическую среду Герценовского университета, обеспечивая приятие и понимание современными молодыми людьми особого культурного кода не только образовательной институции, но и всего города.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие **выводы**. Разработка современного дизайн-кода образовательной институции, расположенной в историческом центре должно проходить с учетом сформировавшегося культурного кода города. Грамотно разработанный дизайн-код участвует в формировании эстетической среды вуза, а также повышает комфортность пространства для всех групп обучающихся, включая студентов с ограниченными возможностями здоровья. Орнамент является ключевым компонентом дизайн-кода; интеграция орнаментальных мотивов в различные дизайн-продукты будет содействовать формированию стилистической целостности художественно-эстетической среды вуза, отражению культурно-исторической преемственности и укреплению позитивного имиджа Герценовского университета. Рассмотренные возможности интеграции орнаментальной составляющей в различные области реальной и виртуальной среды вуза позволяют существенно расширить методические рекомендации по созданию актуального дизайн-кода университета, в рамках проектной деятельности студентов-дизайнеров.

Список источников

Аликперов И.М. Брендинг образовательной организации: состояние, возможности, этапы развития // Управленец. 2017. № 2. С. 21–27.

Балюта П.А. Пространство культуры и культурное пространство: определение, специфика и взаимодействие // Омский научный вестник. 2014. № 3 (129). С. 68-70.

Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. Москва: Прогресс, 1989. 616 с.

Блинова Е.К., Кузмичев В.А. Герценовский университет. Архитектурно-ландшафтный комплекс: Монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 216 с.

Векслер А.К. Орнамент в содержании художественного образования: монография. Санкт-Петербург: Книжный дом, 2023. 222 с. https://doi.org/10.25807/PBH.978.5.94777.444.3

Векслер А. К., Кантор В. З. Формирование инклюзивного музейного пространства для незрячих: тактильные рельефные панно как инструмент презентации орнаментального декора // Альманах Института коррекционной педагогики. 2022. № 50 (4). С. 1-12.

Власова Ю.Ю., Пустыльник М.Л., Вержбицкая С.В. Воспитательный потенциал бренда образовательной организации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 1(74). С. 125–142.

Горбачева Д.Д., Копылов А.Б., Головин К.А. Дизайн-код и его реализация в городской среде на примере г. Тулы // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. 2022. № 12. С. 327-330. https://doi.org/10.24412/2071-6168-2022-12-327-330

Запесоцкий Ю.А. Символическая сущность бренда в современной культуре: автореф. дисс. … канд. культурологии. Санкт-Петербург, 2009. 24 с.

Каргаполов Е.П. Общая теория культурных кодов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 3-1 (102). С. 289-296.

Кобер О.И. Культурно-образовательная среда университета: возможности развития аксиологического потенциала студента // Вестник Оренбургского государственного университета. 2025. № 1 (245). С. 22-28. https://doi.org/10.25198/1814-6457-245-22.

Логутова Н.Л. Дизайн образовательной среды как цельный визуальный образ. история вопроса и принцип описания // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. 2024. № 3-2. С. 63-72. https://doi.org/10.37485/1997-4663_2024_3_2_63_72

Малашенкова И.В., Цаплина С.П. Культурный код как инструмент коммуникации поколений в современном образовательном процессе // Вестник ГГУ. 2025. № 5. С. 67-74.

Махлина С. Семиотика культуры и искусства. Словарь – справочник. Кн. 1. Санкт-Петербург: Композитор, 2003. 268 с.

Наберушкина Э.К., Радченко Е.А., Мирзаева Е.Р. Инклюзивный дизайн (обзор зарубежных концепций) // Теория и практика общественного развития. 2023. № 2. С. 30–35. https://doi.org/10.24158/tipor.2023.2.3.

Павловская Е.Э. Университет нового поколения: дизайн образовательных пространств // Архитектон: известия вузов. 2020. № 4 (72). С. 17. https://doi.org/10.47055/1990-4126-2020-4(72)-17

Симонова С. Легенда о пеликане. URL: https:// lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents /3/2023/21/ pedvesti 2023 21 page78-79.pdf (Дата обращения: 22.03.2026)

Сохацкая Д.Г., Меньшикова В.А. Дизайн-код как способ проявления имиджа города // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2021. № 6 (54). С. 47-53.

Старусева-Першеева А.Д., Шевцова О.В. Социальный дизайн как инструмент практики «жизнестроительства» // Артикульт. 2020. № 2 (38). С. 6-15. https://doi.org/10.28995/2227-6165-2020-2-6-15

Фролова Е.В., Рогач О.В., Кузнецов Ю.В. Информационно-образовательная среда вуза: приоритеты и дефициты развития // Образование и наука. 2025. № 27(6). С. 9–28. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-6-9-28

Шубенков М.В., Митягин С.Д., Спирин П.П. и др. Инновационные подходы в градостроительстве: наука, практика, образование: коллективная монография. Санкт-Петербург: Политех-Пресс, 2025. 670 с.

References

Alikperov I.M. Branding of an educational organization: status, opportunities, stages of development. *Upravlenec = Manager*. 2017. No. 2. Pp. 21-27. (In Russ).

Balyuta P.A. Cultural space and cultural space: definition, specificity and interaction. *Omskij nauchnyj vestnik = Omsk Scientific Bulletin*. 2014. No. 3 (129). Pp. 68-70. (In Russ).

Barth R. Selected works: Semiotics: Poetics: Translated from French / Comp., general ed. and introductory article by G. K. Kosikova. Moscow: Progress Publ., 1989. 616 p. (In Russ).

Blinova E.K., Kuzmichev V.A. Herzen University. Architectural and landscape complex: A monograph. St. Petersburg: Publishing House of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2007. 216 p. (In Russ).

Veksler A.K. Ornament in the content of art education: a monograph. Saint Petersburg: Book House, 2023. 222 p. (In Russ). https://doi.org/10.25807/PBH.978.5.94777.444.3

Veksler A. K., Kantor V. Z. Formation of an inclusive museum space for the blind: tactile relief panels as a tool for the presentation of ornamental décor. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki = Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*. 2022. No. 50 (4). Pp. 1-12. (In Russ).

Vlasova Yu.Y., Pustylnik M.L., Verzhbitskaya S.V. Educational potential of the brand of an educational organization. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and foreign pedagogy.* 2021. Vol. 1, No. 1(74). Pp. 125-142. (In Russ).

Gorbacheva D.D., Kopylov A.B., Golovin K.A. Design code and its implementation in an urban environment using the example of Tula. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Tekhnicheskie nauki = Proceedings of Tula State University. Technical sciences*. 2022. No. 12. Pp. 327-330. (In Russ). https://doi.org/10.24412/2071-6168-2022-12-327-330

Zapesotsky Yu.A. The symbolic essence of a brand in modern culture. Autoreferat PhD thesis (*Culturology*). Saint Petersburg, 2009. 24 p. (In Russ).

Kargapolov E.P. General theory of cultural codes. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk = International Journal of Humanities and Natural Sciences.* 2025. № 3-1 (102). Pp. 289-296. (In Russ).

Kober O.I. Cultural and educational environment of the University: opportunities for the development of the student's axiological potential. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Orenburg State University*. 2025. No. 1 (245). Pp. 22-28. (In Russ). https://doi.org/10.25198/1814-6457-245-22 .

Logutova N.L. Design of the educational environment as an integral visual image. background and description principle. *Dekorativnoe iskusstvo i predmetno-prostranstvennaya sreda. Vestnik RGHPU im. S.G. Stroganova = Decorative art and the object-spatial environment. Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after S.G. Stroganov*. 2024. No. 3-2. Pp. 63-72. (In Russ). https://doi.org/10.37485/1997-4663_2024_3_2_63_72

Malashenkova I.V., Tsaplina S.P. Cultural code as a tool of communication between generations in the modern educational process. *Vestnik GGU = Bulletin of GSU.* 2025. № 5. Pp. 67-74. (In Russ).

Makhlina S. Semiotics of culture and art. A reference dictionary. Book 1. St. Petersburg: Composer, 2003. 268 p. (In Russ).

Naberushkina E.K., Radchenko E.A., Mirzayeva E.R. Inclusive design (review of foreign concepts). *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and practice of social development*. 2023. No. 2. Pp. 30-35. (In Russ). https://doi.org/10.24158/tipor.2023.2.3

Pavlovskaya E.E. University of the new generation: design of educational spaces. *Arhitekton: izvestiya vuzov = Architecton: izvestiya vuzov.* 2020. No. 4 (72). P. 17. (In Russ). https://doi.org/10.47055/1990-4126-2020-4 (72)-17

Simonova S. The Legend of the Pelican. URL: https:// lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents /3/2023/21/pedvesti 2023 21 page78-79.pdf (Date of application: 22.03.2026). (In Russ).

Sokhatskaya D.G., Menshikova V.A. Design code as a way of displaying the image of the city. *Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta = Scientific notes of Komsomolsk-on-Amur State Technical University*. 2021. No. 6 (54). Pp. 47-53. (In Russ).

Staruseva-Persheeva A.D., Shevtsova O.V. Social design as a tool for the practice of “life-building”. *Artikul't = Articult*. 2020. No. 2 (38). Pp. 6-15. (In Russ). https://doi.org/10.28995/2227-6165-2020-2-6-15

Frolova E.V., Rogach O.V., Kuznetsov Yu.V. Information and educational environment of the university: priorities and development deficits. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*. 2025. No. 27(6). Pp. 9-28. (In Russ). https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-6-9-28

Shubenkov M.V., Mityagin S.D., Spirin P.P. and others. Innovative approaches in urban planning: science, practice, education: a collective monograph. St. Petersburg: Polytech-Press, 2025. 670 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 06.04.2026; одобрена после рецензирования 14.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 06.04.2026; approved after reviewing 14.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 45–51.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 45–51.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 378
ББК 74.48
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.7

Обучение служением в системе профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы на основе социально-педагогического подхода

Янина Васильевна Шимановская
Российский государственный социальный университет, Москва, Россия, shimanovskajaJV@rgsu.net, ORCID ID: 0000-0003-0282-1323, SPIN: 6994-6579

Аннотация. В статье обосновывается актуальность совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы в условиях возрастания социальных проблем. Цель исследования заключается в теоретико-методологическом обосновании и описании опыта реализации технологии обучения служением на основе социально-педагогического подхода. В результате проведённой опытно-экспериментальной работы разработана и апробирована социально-педагогическая модель обучения служением, базирующаяся на межведомственной интеграции, социальном и профессиональном партнёрстве. Модель успешно реализована по четырём направлениям: работа с людьми с инвалидностью, с семьями и детьми в трудной жизненной ситуации, с пожилыми людьми, а также с участниками и ветеранами боевых действий. Полученные результаты подтверждают, что обучение служением формирует у студентов практико-ориентированные компетенции, гражданскую зрелость и готовность к решению реальных профессиональных задач, превращая социум в уникальный образовательный ресурс.

Ключевые слова: обучение служением, социально-педагогический подход, профессиональная подготовка, будущий социальный работник, студент.

Для цитирования: Шимановская Я.В. Обучение служением в системе профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы на основе социально-педагогического подхода // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 45–51. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.7

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

Service learning in the system of professional training of future social work specialists based on a socio-pedagogical approach

Yanina V. Shimanovskaja
Russian State Social University, Moscow, Russia, shimanovskajaJV@rgsu.net, ORCID ID: 0000-0003-0282-1323, SPIN: 6994-6579

Abstract. The article substantiates the relevance of improving the professional training of future social work specialists in the context of increasing social problems. The purpose of the research is to provide a theoretical and methodological justification and description of the experience of implementing the technology of service learning based on a socio-pedagogical approach. As a result of the experimental work carried out, a socio-pedagogical model of ministry training based on interdepartmental integration, social and professional partnership has been developed and tested. The model has been successfully implemented in four areas: working with people with disabilities, with families and children in difficult situations, with the elderly, as well as with participants and veterans of military operations. The results obtained confirm that ministry training forms students' practice-oriented competencies, civic maturity and willingness to solve real professional problems, turning society into a unique educational resource.

© Шимановская Я.В., 2026

Keywords: service learning, socio-pedagogical approach, professional training, future social worker, student.

For citation: Shimanovskaja Ya.V. Service learning in the system of professional training of future social work specialists based on a socio-pedagogical approach. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 45–51. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.7

Актуальность. Деятельность специалиста социальной работы направлена на решение социальных проблем в обществе, связанных: с инвалидностью, пожилым возрастом, сиротством, безнадзорностью, семейным неблагополучием, неисполнением родителями своих функций надзора и воспитания ребенка, асоциальным поведением людей и пр. Особенностью социальной работы является то, что она концентрируется не только вокруг социального обеспечения нуждающихся, но включает организацию свободного времени, социального воспитания, молодежного движения, создание условий для самореализации подопечного [Багатова, 2002; Витвар, 2013].

Социально-педагогический подход в подготовке специалистов социальной работы базируется на понимании глубинной взаимосвязи социальной педагогики и социальной работы как областей научного знания и сфер практической деятельности. Социально-педагогические основы подготовки специалистов для работы с различными категориями населения раскрыты в работах С.А. Беличевой [Беличева, 2006], Ю.В. Карповой [Карпова, 2005], А.А. Смирной [Смирная, 2008] А.П. Карабут [Карабут, 2003]. В работах указанных авторов социально-педагогический подход охарактеризован как совокупность теоретических положений и практических действий, обеспечивающих формирование у будущих специалистов социальной работы готовности к решению профессиональных задач, связанных с социализацией, социальным воспитанием и социально-педагогической поддержкой человека на различных этапах его жизненного пути.

За последние тридцать лет проведено ряд диссертационных исследований, посвященных проектированию и реализации подготовки студентов к оказанию социальной и социально-педагогической помощи различным категориям граждан: молодежи [Кисляков, Шмелева, Феофанов и др., 2023; Шимановская, 2026; Сафонова, 2005; Умархаджиева, 2024], военнослужащими и членами их семей [Торохтий, 1997; Луговая, 2004], инвалидам [Андрусяк, 2006; Львова, 2002], детям группы риска [Фаттахова, 2009; Ульянченко, 2005], семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации [Калагина, 2004; Миллер, 2000], пожилыми людьми [Бондарева, 2006; Тулякова, 2005].

Цель исследования, представленного в статье, состоит в теоретико-методологическом обосновании и описании опыта реализации технологии обучения служением в системе профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы на основе социально-педагогического подхода.

Методы и организация исследования. Для достижения поставленной цели был проведен поиск и последующий контент-анализ отечественных публикаций. Экспериментальный этап осуществлялся на базе Российского государственного социального университета при реализации образовательных программ направления подготовки 39.03.02 Социальная работа в 2024-2026 гг.

Анализ результатов исследования. При проектировании в вузе модели обучения служением в системе профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы нами учитывался социально-педагогический потенциал социальной среды местного сообщества. Реализация технологии обучения служением на базе центров социальной защиты и общественных организаций выступает практическим воплощением социально-педагогического подхода, который раскрывает двуединую природу взаимодействия студента и социума: с одной стороны, погружение в реальную социальную среду местного сообщества превращает социум в уникальный образовательный ресурс, где самобытные условия микрорайона, неформальные отношения с подопечными, специфика кризисной ситуации и уклад функционирования социальных организаций, некоммерческих организаций оказывают на будущего специалиста мощное социально-педагогическое воздействие, формируя у него не только профессиональную рефлексию, но и практико-ориентированные компетенции, которые невозможно в полной мере освоить в учебной аудитории, поскольку именно здесь знание о методах социализации, реабилитации или адаптации сталкивается с живой реальностью, требующей гибкости, личной ответственности и способности принимать нестандартные решения в условиях ограниченных ресурсов; с другой стороны, сам студент, включаясь в процесс социального служения, перестает быть пассивным объектом

педагогического влияния и становится активным субъектом, осуществляющим встречное социально-педагогическое воздействие на своих подопечных – будь то люди с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью, нуждающиеся в развитии навыков самообслуживания и социальной инклюзии, подростки группы риска, находящиеся в состоянии деструктивного поведения и требующие педагогической поддержки в выстраивании жизненных ориентиров, или пожилые люди, испытывающие дефицит общения и нуждающиеся в активизации социального взаимодействия. Такое реверсивное воздействие носит системный характер, поскольку студент выступает посредником между уязвимой социальной группой и институтами социализации, что в совокупности обеспечивает подготовку специалиста, обладающего не только суммой знаний, но и сформированной гражданской зрелостью и готовностью к социальному и профессиональному слежению.

Нами разработана и апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы социально-педагогическая модель обучения служением в системе профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы на основе межведомственной интеграции, социального и профессионального партнерства.

Модель реализуется в четырех направлениях:

– социально-педагогическая работа с людьми с инвалидностью или ОВЗ: ГБУ г. Москвы «Мой особый семейный центр» («Роза ветров» и др.), ГБУ г. Москвы «Центр социальной интеграции Дианы Гурцкой», Некоммерческая организация «Ресурсный центр «Вера. Надежда. Любовь», Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ РГСУ;

– социально-педагогическая работа с семьей и детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации: ГБУ г. Москвы «Мой семейный центр» («Ориентир», «Семья», «Согласие», «Диалог», «Преображение», «Горизонт», «Планета семьи» и др.), научно-педагогический центр семейной политики РГСУ;

– социально-педагогическая работа с людьми пожилого возраста: ГБУ г. Москвы «Геронтологический центр» («Западный» и др. пансионаты для престарелых), ГБУ г. Москвы «Московское долголетие», Центр социальной геронтологии РГСУ «Чайковский» (Социальная клиника);

– социально-педагогическая работа с участниками и ветеранами боевых действий: Центр образования, ресоциализации и медицинской реабилитацииРГСУ «Чайковский» (Социальная клиника), Центр военно-патриотического воспитания и профилактики деструктивных проявлений в образовательной среде РГСУ.

Рефлексивный: анализ достигнутых результатов, сбор обратной связи от благополучателей.

Социально-педагогическая сущность социальной работы с людьми с инвалидностью заключается в преодолении их вынужденной социальной изоляции и формировании инклюзивной среды, которая не просто адаптирует их к существующим нормам, но и трансформирует само общество в направлении универсального дизайна и безбарьерного взаимодействия. С социально-педагогической точки зрения эта деятельность представляет собой целенаправленный процесс социализации, где ключевым становится не столько коррекция дефицитов, сколько раскрытие компенсаторных возможностей и личностного потенциала через индивидуализированные образовательные маршруты, тьюторское сопровождение и технологии деятельностного подхода. Социокультурное измерение выводит данную работу за рамки медицинской модели, акцентируя восстановление субъектности человека: включение его в мир культуры, искусства, досуга и общественно значимых практик не как пассивного реципиента помощи, а как равноправного автора собственной жизни и создателя культурных смыслов. Таким образом, социальная работа здесь перестаёт быть узко сервисной функцией – она становится социально-педагогическим посредничеством между особым человеком и сообществом, разрушая стигматизирующие барьеры. Итоговая цель заключается не в «подтягивании» человека с инвалидностью к усреднённым стандартам, а в совместном конструировании гибкой, принимающей реальности, где каждый получает право на достойное качество жизни, самореализацию и социальное признание. Только при таком интегративном подходе социальная работа обретает подлинно гуманистическую сущность, превращаясь из системы компенсации недостатков в механизм социальной инклюзии.

С помощью технологии обучения служением студенты – будущие специалисты социальной работы могут включаться в данную деятельность как равноправные партнёры и агенты инклюзивных практик, совмещая академические знания с реальной помощью. Например, они организуют и проводят социокультурные мероприятия (мастер-классы, праздники, экскурсии), где дети и взрослые с инвалидностью выступают не объектами заботы, а активными

участниками. Студенты разрабатывают адаптированные досуговые и образовательные программы, сопровождают людей с инвалидностью в общественных пространствах, участвуют в тьюторской поддержке, ведут просветительскую работу с семьями и местным сообществом по преодолению социальных барьеров. Кроме того, они собирают и анализируют информацию о барьерах среды, предлагая конкретные решения для университета или города, инициируют волонтёрские проекты по созданию доступной навигации.

Социально-педагогическая работа с семьей и детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, заключается в комплексном сопровождении, направленном на восстановление или формирование у семьи внутреннего потенциала для самостоятельного преодоления кризиса, обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних, а также на создание условий, способствующих их полноценному развитию, воспитанию и социализации. Этот процесс включает не только оказание психологической и юридической помощи, но и педагогическое просвещение родителей, обучение их конструктивным моделям взаимодействия с детьми, навыкам решения конфликтов, ведения домашнего хозяйства и ответственного родительства. Приоритетом остается работа, ориентированная на сохранение родной семьи для ребенка, предотвращение социального сиротства, однако в случаях, когда это невозможно – обеспечение временного замещающего ухода или сопровождения в процессе адаптации к новой семейной среде. Социально-педагогическая работа с подростками группы риска заключается в организации комплексной, превентивной и коррекционно-развивающей поддержки, направленной на нейтрализацию факторов дезадаптации, профилактику девиантного поведения и создание условий для успешной социализации, самореализации и личностного роста несовершеннолетнего, находящегося под воздействием неблагоприятных семейных, средовых или индивидуально-психологических обстоятельств. Данная работа предполагает не просто устранение симптомов проблемного поведения (прогулы, агрессия, употребление ПАВ, бродяжничество), а глубокое социально-педагогическое вмешательство, включающее восстановление нарушенных социальных связей со школой и семьей, формирование у подростка социальных навыков, необходимых для противостояния асоциальной среде. Ключевым содержанием выступает индивидуальное сопровождение, реализуемое через систему воспитательных мероприятий, тренингов социально-бытовой и коммуникативной компетентности, профориентационную работу, правовое просвещение, а также вовлечение в социально одобряемые виды деятельности (спорт, волонтерство, творчество).

С помощью технологии обучения служением студенты – будущие специалисты социальной работы могут органично включаться в социально-педагогическую работу с подростками группы риска, выступая в роли волонтеров-наставников, тьюторов и организаторов досугово-развивающих мероприятий под сопровождением опытных педагогов. Они приобретают практические навыки, одновременно принося реальную пользу: проводят индивидуальные консультации по профориентации, помогают с выполнением домашних заданий, организуют тренинги по конфликтологии и правовой грамотности. Такой формат позволяет студентам не только применить теоретические знания на практике, но и развить эмпатию, коммуникативные компетенции и профессиональную рефлексию. В свою очередь, для подростков группы риска студенты становятся «значимыми другими», демонстрируя позитивный образ молодого человека, что способствует преодолению недоверия к взрослым и повышению мотивации к изменениям. Таким образом, обучение служением создает взаимовыгодную среду: будущие специалисты получают бесценный опыт, а целевая группа – дополнительный ресурс социализации.

Социально-педагогическая сущность социальной работы с людьми пожилого возраста в пансионаты для престарелых заключается в комплексной поддержке адаптации, социализации и личностного развития человека на завершающем этапе жизни, когда он сталкивается с вынужденной изоляцией от привычной среды, утратой социальных ролей и смысловых ориентиров. В отличие от чисто медицинского или бытового ухода, социально-педагогический подход рассматривает пожилого человека не как пассивного реципиента услуг, а как субъекта, способного к обучению, общению и самореализации даже в условиях стационарного учреждения. Сущность раскрывается через организацию педагогически целесообразной жизненной среды, где методы просвещения и социокультурной работы направлены на преодоление феномена «выученной беспомощности», профилактику социальной и когнитивной деградации. Это предполагает обучение новым (или восстановление утраченных) бытовым и коммуникативным навыкам, включение посильной трудовой и досуговой деятельности, формирование микросообществ с взаимопомощью,

а также психолого-педагогическое сопровождение переживания кризиса одиночества. Таким образом, социальный работник выступает в роли педагога-фасилитатора, возвращающего пожилому человеку способность к осмысленному выбору, общению и развитию вопреки возрастным и институциональным ограничениям. Социально-педагогическая сущность социальной работы с людьми пожилого возраста в рамках реализации программ активного долголетия заключается в целенаправленном преобразовании периода поздней взрослости из фазы неизбежного угасания и пассивного дожития в этап личностного развития, социальной включенности и межпоколенческого обмена ресурсами. В отличие от традиционного подхода, ориентированного на компенсацию дефицитов, социально-педагогическая логика активного долголетия использует образовательные, досуговые и волонтерские технологии для формирования у пожилого человека субъектной позиции: способности самостоятельно ставить цели, осваивать новые компетенции (цифровая грамотность, финансовая безопасность, здоровьесбережение, творчество, волонтерство) и передавать накопленный опыт младшим поколениям. Сущность раскрывается через создание «обучающей среды» в университетах третьего возраста, клубах по интересам, проектах «серебряного» волонтерства, где социальный работник выступает педагогом-андрагогом, фасилитирующим самообразование и взаимное наставничество. Тем самым социальная работа обретает подлинно педагогическую миссию – учить жить полноценно в любом возрасте, превращая неизбежные ограничения в ресурс для творчества и солидарности.

При реализации технологии обучения служением студенты – будущие специалисты социальной работы могут органично включаться в социально-педагогическое сопровождение пожилых людей, совмещая академические знания с реальной практикой помощи. Например, они разрабатывают и проводят обучающие мини-курсы по цифровой грамотности, финансовой безопасности или здоровьесбережению для пенсионеров в центрах активного долголетия, выступая в роли тьюторов-волонтеров. Участвуя в проектах «серебряного» волонтерства, студенты помогают пожилым людям документировать жизненный опыт (создание видеоисторий, мемуаров), что развивает межпоколенческий диалог и укрепляет самооценку старшего поколения. Кроме того, будущие специалисты под руководством преподавателей организуют социально-педагогическую диагностику потребностей и ресурсов пожилых, затем проектируют и реализуют досуговые, образовательные и реабилитационные мероприятия. Такой формат не только повышает профессиональные компетенции студентов (коммуникативные, проектные), но и непосредственно улучшает качество жизни пожилых людей, превращая учебную задачу в значимый общественный вклад.

Социально-педагогическая сущность социальной работы с участниками и ветеранами боевых действий заключается в целенаправленном создании условий для восстановления и развития их личностного, социального и гражданского потенциала, утраченного или деформированного в экстремальных условиях вооружённого конфликта. В отличие от узко медицинского или психологического подходов, социально-педагогический вектор акцентирует не просто коррекцию посттравматических расстройств, а активное переобучение ветерана новым моделям мирного существования: формирование навыков бесконфликтной коммуникации, перестройку ценностно-смысловой сферы с боевых уставных норм на гибкие гражданские отношения, а также восстановление утраченной способности к самореализации в семье, труде и обществе. По сути социальный работник здесь выступает как социальный педагог, который через систему индивидуальных консультаций, тренингов, ролевых игр помогает ветерану заново освоить социальные навыки: от бытового самообслуживания и финансового планирования до родительских обязанностей и правовой защищённости. Ключевым становится не патерналистское обеспечение льготами, а педагогическое сопровождение процесса ресоциализации, где сам ветеран является активным субъектом, а не пассивным получателем помощи. Таким образом, социально-педагогическая сущность интегрирует социальную защиту, образовательные интервенции и нравственное воспитание, превращая социальную работу из системы компенсации в систему личностного роста и социального включения ветеранов.

При реализации технологии обучения служением студенты – будущие специалисты социальной работы включаются в социально-педагогическую деятельность с ветеранами боевых действий как активные участники ресоциализации. Под руководством наставников они организуют и проводят для ветеранов обучающие тренинги по коммуникативным навыкам, правовой и финансовой грамотности, помогают в адаптации к семейной и трудовой жизни через индивидуальное тьюторство. Студенты также разрабатывают и реализуют просветительские проекты, направленные на снижение стигматизации ветеранов в обществе, ведут группы

взаимопомощи, участвуют в социально-педагогической диагностике трудных жизненных ситуаций и составлении индивидуальных маршрутов сопровождения, что превращает учебную практику в социальное и профессиональное служение.

Выводы. Проведённое исследование подтверждает, что реализация технологии обучения служением на основе социально-педагогического подхода эффективно решает задачу подготовки будущих специалистов социальной работы. Разработанная и апробированная модель, базирующаяся на межведомственной интеграции и социальном партнёрстве, позволяет студентам включиться в реальную социально-педагогическую деятельность с людьми с инвалидностью, пожилыми, семьями в трудной жизненной ситуации и ветеранами боевых действий. Такое обучение превращает социум в уникальный образовательный ресурс, формирует практико-ориентированные компетенции, гражданскую зрелость и готовность к профессиональному служению, обеспечивая взаимную пользу для студентов и получателей помощи.

Список источников

Андрусяк Н.Ю. Профессиональная подготовка студентов университета к социальной работе с детьми-инвалидами в учреждениях социальной службы: Дисс. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. 188 с.

Багатова З.Б. Педагогические основы социальной работы во Франции: Дисс. ... канд. пед. наук. Махачкала. 2002, 158 с.

Беличева С.А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска: межведомственный подход. Москва: Ред.-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2006. 111 с.

Бондарева Т.В. Подготовка студентов к социальной работе с пожилыми людьми: Дисс. ... канд. пед. наук. Орел, 2006. 225 с.

Витвар О.И. Историко-педагогические предпосылки и современные тенденции профессионального развития социальных педагогов и социальных работников // Вестник Вятского государственного университета. 2013. №2-3. С. 42-46.

Калагина Л.С. Организационно-педагогические основы социальной работы с семьей в муниципальном образовании: Дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2004. 253 с.

Карабут А.П. Педагогические аспекты социальной работы в системе социальной защиты населения: Дисс. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2003. 206 с.

Карпова Ю.В. Формирование профессионально-педагогической культуры специалистов по социальной работе: Дисс. ... канд. пед. наук. Самара, 2005. 195 с.

Кисляков П.А., Шмелева Е.А., Феофанов В.Н., Демченко Н.А., Шимановская Я.В. Наставничество в обучении служением при подготовке будущих педагогов и психологов // Научный поиск: личность, образование, культура. 2023. № 4. С. 12–16. https://doi.org/10.54348/SciS.2023.4.2

Луговая О.М. Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами их семей (на материалах Ставропольского края): Дисс. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 192 с.

Львова Е.Н. Профессиональная подготовка социальных работников к деятельности с людьми ограниченных возможностей: Дисс. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2002. 208 с.

Миллер Л.А. Организационно-педагогические основы деятельности межведомственного регионального Центра социальной поддержки семьи: Дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2000. 145 с.

Сафонова Т.Н. Педагогическое содействие адаптации к работе с молодежью студентов вуза – будущих социальных работников: Дисс. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2005. 167 с.

Смирная А.А. Приобщение будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям: Дисс. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 279 с.

Торохтий В.С. Психолого-педагогическое обеспечение социальной работы с семьей военнослужащего: Дисс. ... д-ра пед. наук. Москва, 1997. 376 с.

Тулякова Л.М. Подготовка студентов вуза к деятельности с людьми пожилого возраста как фактор профессионального становления социального работника: Дисс. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2005. 241 с.

Ульянченко И.И. Педагогические аспекты социальной реабилитации безнадзорных и беспризорных детей и подростков (на примере работы учреждений социального обслуживания населения): Дисс. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2005. 203 с.

Умархаджиева С.Р. Формирование социокультурной компетентности у будущих бакалавров социальной работы для организации взаимодействия с молодежью: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Грозный, 2024. 27 с.

Фаттахова Г.З. Формирование у студентов профессиональной компетентности в области социальной работы с детьми группы риска: Дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2009. 185 с.

Шимановская Я.В. Педагогическая модель реализации технологии обучения служением в системе профес-

сиональной подготовки будущих специалистов социальной работы // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. №. 1. С. 15–21. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.1.3

References

Andrusyak N.Y. Professional training of university students for social work with disabled children in social service institutions. PhD thesis (Pedagogy). Magnitogorsk, 2006. 188 p. (In Russ).

Bagatova Z.B. Pedagogical foundations of social work in France. PhD thesis (Pedagogy). Makhachkala, 2002, 158 p. (In Russ).

Belicheva S.A. Social and pedagogical support for children and families at risk: an interdepartmental approach. Moscow: Ed.-ed. center of the Consortium "Social Health of Russia", 2006. 111 p. (In Russ).

Bondareva T.V. Preparing students for social work with the elderly. PhD thesis (Pedagogy). Orel, 2006. 225 p. (In Russ).

Vitvar O.I. Historical and pedagogical prerequisites and modern trends in the professional development of social educators and social workers. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Vyatka State University*. 2013. No. 2-3. Pp. 42-46. (In Russ).

Kalagina L.S. Organizational and pedagogical foundations of social work with the family in a municipal formation. PhD thesis (Pedagogy), Moscow, 2004. 253 p. (In Russ).

Karabut A.P. Pedagogical aspects of social work in the system of social protection of the population. PhD thesis (Pedagogy). Stavropol, 2003. 206 p. (In Russ).

Karpova Yu.V. Formation of professional and pedagogical culture of social work specialists. PhD thesis (Pedagogy). Samara, 2005. 195 p. (In Russ).

Kislyakov P.A., Shmeleva E.A., Feofanov V.N., Demchenko N.A., Shimanovskaya Ya.V. Mentoring in service-learning in the preparation of future teachers and psychologists. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2023. No. 4. Pp. 12–16. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2023.4.2

Lugovaya O.M. Pedagogical conditions for the formation of professional readiness of specialists in social work with military personnel and their family members (based on the materials of the Stavropol Territory). PhD thesis (Pedagogy). Stavropol, 2004. 192 p. (In Russ).

Lvova E.N. Professional training of social workers for work with people with disabilities. PhD thesis (Pedagogy). Ulyanovsk, 2002. 208 p. (In Russ).

Miller L.A. Organizational and pedagogical foundations of the interdepartmental regional Center for Family Social Support. PhD thesis (Pedagogy). Moscow, 2000. 145 p. (In Russ).

Safonova T.N. Pedagogical assistance in the adaptation of university students – future social workers to work with youth. PhD thesis (Pedagogy). Nizhny Novgorod, 2005. 167 p. (In Russ).

Smirnaya A.A. Introducing the future specialist of social work to socio-pedagogical values. PhD thesis (Pedagogy). Krasnoyarsk, 2008. 279 p. (In Russ).

Torokhtiy V.S. Psychological and pedagogical support of social work with the family of a serviceman. PhD thesis (Pedagogy). Moscow, 1997. 376 p. (In Russ).

Tulyakova L.M. Preparation of university students for work with elderly people as a factor in the professional development of a social worker. PhD thesis (Pedagogy). Ulyanovsk, 2005. 241 p. (In Russ).

Ulyanchenko I.I. Pedagogical aspects of social rehabilitation of neglected and street children and adolescents (on the example of the work of social service institutions). PhD thesis (Pedagogy). Stavropol, 2005. 203 p. (In Russ).

Umarkhadzhieva S.R. Formation of socio-cultural competence among future bachelors of social work for the organization of interaction with youth. Autoreferat PhD thesis (Pedagogy). Grozny, 2024. 27 p. (In Russ).

Fattakhova G.Z. Formation of students' professional competence in the field of social work with children at risk. PhD thesis (Pedagogy). Kazan, 2009. 185 p. (In Russ).

Shimanovskaja Ya.V. The pedagogical model of the implementation of the technology of service learning in the system of professional training of future social workers. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture*. 2026. No. 1. Pp. 15–21. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.1.3

Статья поступила в редакцию 27.04.2026; одобрена после рецензирования 27.05.2026; принята к публикации 29.05.2026.

The article was submitted 27.04.2026; approved after reviewing 27.05.2026; accepted for publication 29.05.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 52–59.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 52–59.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 37.013:004
ББК 88.52+73.87
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.8

Парадокс приватности в цифровом поведении молодежи: аксиологическая интерпретация

Светлана Вениаминовна Иванова[1], Анна Сергеевна Филонова[2]
[1] Российская академия образования, Москва, Россия, s.ivanova@raop.ru, ORCID ID: 0000-0002-9101-6213, SPIN: 5056-6697
[2] Московский политехнический университет, Москва, Россия, annasf76@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-2664-1407, SPIN: 2642-8745

Аннотация. В статье рассматривается парадокс приватности – устойчивое несоответствие между декларируемой пользователем обеспокоенностью по поводу сохранности персональных данных и его реальным цифровым поведением, для которого характерно избыточное самораскрытие. Авторы исходят из того, что сложившиеся объяснительные модели данного поведения среди молодежи – социологическая, психологическая, правовая – описывают его преимущественно как следствие рационального расчета выгод и издержек, как результат когнитивных искажений, как причину незнания нормативно-правовых актов, оставляя за пределами анализа ценностное измерение поведения личности. Между тем для студенческой молодежи, чья социализация протекает в цифровой среде, именно ценностная иерархия выступает определяющим регулятором решений о раскрытии конфиденциальной информации. В работе обосновывается положение, согласно которому парадокс приватности следует трактовать не только как когнитивно-рациональную, но и как аксиологическую проблему: беспечность в обращении с персональными данными обусловлена тем, что безопасность не приобрела для личности статуса интериоризированной ценности, уступая в иерархии потребностям в признании, самовыражении и накоплении символического капитала. Методологическим основанием исследования выступает аксиологический подход в его единстве с культурологическим. На материале эмпирического исследования студентов направления «Реклама и связи с общественностью» показано, что разрыв между установками и поведением локализуется не в когнитивной, а в ценностной сфере: владение цифровыми технологиями само по себе не конвертируется в осторожное поведение. Сделан вывод о том, что преодоление парадокса приватности в образовательной практике достигается не наращиванием информированности о рисках, а целенаправленным формированием безопасности как личностной ценности, то есть аксиологизацией медиаобразования. Полученные результаты уточняют понимание парадокса приватности и открывают перспективу его разработки в качестве педагогической проблемы.

Ключевые слова: парадокс приватности, персональные данные, ценности, аксиологический подход, медиабезопасность, цифровое поведение, студенты, самораскрытие, интериоризация, культурологическая концепция содержания образования.

Для цитирования*:* Иванова С.В., Филонова А.С. Парадокс приватности в цифровом поведении молодежи: аксиологическая интерпретация // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 52–59. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.8

PEDAGOGICAL SCIENCES

Original article

The privacy paradox in the digital behavior of young people: an axiological interpretation

Svetlana V. Ivanova[1], Anna S. Filonova[2]
[1] Russian Academy of Education, Moscow, Russia, s.ivanova@raop.ru, ORCID ID: 0000-0002-9101-6213, SPIN: 5056-6697
[2] Moscow Polytechnic University, Moscow, Russia, annasf76@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-2664-1407, SPIN: 2642-8745

© Иванова С.В., Филонова А.С., 2026

Abstract. The article examines the phenomenon of the privacy paradox – the persistent discrepancy between users declared concern for the safety of their personal data and their actual digital behavior, characterized by excessive self-disclosure. The authors proceed from the premise that the established explanatory models of this phenomenon – sociological, psychological, and legal – describe it primarily as a consequence of a rational calculation of costs and benefits or as a result of cognitive biases, leaving the value dimension of personal behavior beyond the scope of analysis. Meanwhile, for university students whose socialization takes place in the digital environment, it is precisely the hierarchy of values that acts as the decisive regulator of decisions to disclose confidential information. The paper substantiates the proposition that the privacy paradox should be interpreted not only as a cognitive-rational but also as an axiological problem: carelessness in handling personal data stems from the fact that safety has not acquired the status of an internalized value for the individual, yielding in the hierarchy to the needs for recognition, self-expression, and the accumulation of symbolic capital. The methodological basis of the study is the axiological approach in its unity with the culturological one. Drawing on empirical research among students of the "Advertising and Public Relations" program, the article shows that the gap between attitudes and behavior is localized not in the cognitive but in the value sphere: the mastery of digital technologies in itself does not translate into cautious behavior. It is concluded that overcoming the privacy paradox in educational practice is achieved not by increasing awareness of risks but by the purposeful cultivation of safety as a personal value, that is, by the axiologization of media education. The results obtained clarify the understanding of the privacy paradox and open up the prospect of developing it as a pedagogical rather than merely a sociological or legal problem.

Keywords*:* privacy paradox, personal data, values, axiological approach, media safety, digital behavior, students, self-disclosure, internalization, cultural concept of educational content.

For citation*:* Ivanova S.V., Filonova A.S. The privacy paradox in the digital behavior of young people: an axiological interpretation. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 52–59. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.8

Введение. Начиная исследование приватности в цифровом мире, мы хотели бы уточнить две существенных позиции: 1 – мы понимаем приватность в ее классическом философском представлении: «приватность – сфера жизненных интересов, жизнедеятельности, эмоций, привязанностей отдельного человека, частного лица, индивида, обособленная от др. общественных сфер» [Философская энциклопедия], то есть от того, что называется публичностью; 2 – мы априори учитываем, что в современном мире происходит аксиологический кризис, и обсуждаем проблему аксиологизации, осознавая сложность ее решения в условиях размывания ценностей, в эпоху «ухода на второй план (а порой и утрату целыми социальными группами) в нашей прагматичной действительности нравственных ориентиров. Это касается всех возрастных групп, но особенно молодого поколения, родившегося и сделавшего первые шаги в жизнь в эпоху медиа и постмодерна» [Иванова, Иванов, 2022].

Приватность, еще несколько десятилетий назад воспринимавшаяся как нечто само собой разумеющееся, в цифровую эпоху превратилась в дефицитный ресурс, удержание которого требует от человека сознательного усилия. Студенческая молодежь оказывается в этом отношении в особом положении. Социальные сети, мессенджеры, образовательные платформы и сервисы давно перестали быть для нее внешним инструментом и сделались естественной средой обитания, в которой протекают учеба, общение, профессиональное становление и предъявление себя миру. Последняя деятельность также присуща современному бытию и потребность в этом в значительной степени как раз и вызывается цифровой средой. Каждое действие в этой среде оставляет цифровой след, а сама архитектура платформ устроена так, чтобы поощрять пользователя к самораскрытию и удерживать его внимание.

Казалось бы, осведомленность о рисках должна вести к осторожности. Однако наблюдается обратное. Студент, нередко прекрасно разбирающийся в технологиях, охотно делится подробностями частной жизни, не задумываясь о последствиях, а на прямой вопрос о значимости приватности отвечает, что дорожит ею. Это расхождение между словом и делом, между декларируемой тревогой за свои данные и фактической беспечностью получило в научной литературе устойчивое наименование – *парадокс приватности.*

Сложившиеся объяснения этого феномена концентрируются вокруг рациональной модели поведения либо вокруг когнитивных сбоев, мешающих человеку принять верное решение. Не оспаривая ценности этих подходов, мы полагаем, что они оставляют в тени важнейшее обстоятельство: решение о раскрытии личной информации есть в конечном счете акт ценностного выбора. Человек поступает не только так, как ему выгодно или как подсказывает несовершенная интуиция, но и так, как велит сложившаяся у него иерархия того, что для него значимо. Именно с этой позиции, аксиологической, мы и предлагаем взглянуть на парадокс приватности. Настоящая работа выполнена в рамках более широких исследований авторов, с одной сто-

роны, изучающих аксиологический кризис современной эпохи, с другой стороны, посвященных аксиологическим основаниям медиабезопасности студентов. В данном случае исследуется аксиологический аспект парадокса приватности как самостоятельного феномена.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы. *Генезис понятия и его укоренение в научном дискурсе*. Термин «парадокс приватности» вошел в научный оборот в середине 2000-х годов, когда исследователи зафиксировали разрыв между декларируемой пользователями социальных сетей заботой о приватности и их фактической готовностью раскрывать о себе многое [Barnes, 2006]. Первоначально феномен описывался применительно к подростковой и студенческой аудитории социальных платформ, что не случайно: именно молодежь раньше других освоила новые формы публичного предъявления частной жизни и потому первой обнаружила несоответствие между провозглашаемыми ценностями и реальными практиками. За прошедшие два десятилетия проблематика парадокса приватности оформилась в самостоятельное направление, обобщенное в фундаментальном обзоре, который систематизировал большой массив эмпирических работ и констатировал отсутствие единой объяснительной рамки: одни исследования подтверждали существование парадокса, другие ставили его под сомнение, третьи указывали на методологические причины расхождения результатов [Kokolakis, 2017]. Показательно, что и спустя полтора десятилетия после введения понятия дискуссия о том, сохраняет ли парадокс свою силу или представляет собой «реликт прошлого», не утихает, а сам вопрос о его реальности остается предметом тщательной эмпирической проверки [Dienlin, Trepte, 2015].

Рациональные модели и теория «исчисления приватности». Наиболее влиятельным остается объяснение, восходящее к модели «исчисления приватности» (privacy calculus), согласно которой пользователь, прежде чем раскрыть данные, взвешивает ожидаемые выгоды и сопряженные с раскрытием издержки и поступает в соответствии с результатом такого взвешивания. Эмпирические работы, посвященные изучению поведения при раскрытии информации, показали, что это поведение распадается на различимые составляющие, поразному реагирующие на контекст и тип запрашиваемых сведений [Knijnenburg, Kobsa, Jin, 2013]. Получение таких данных позволяет утверждать, что модель поведения выбирается в условиях принципиальной неполноты информации: пользователь не располагает и в принципе не может располагать полным знанием о том, как, кем и с какими последствиями будут использованы его данные. Поэтому его решение, внешне выглядящее иррациональным, оказывается достаточно рациональным с точки зрения самого принимающего решение, действующего в ситуации неопределенности [Flender, Müller, 2021]. Тем самым уже внутри рациональной парадигмы обнаружились ее пределы: модель поведения, исходящая из рационального, взвешенного расчета, оказывается неверной, потому что расчет этот совершается на зыбком основании.

Когнитивные искажения и «парадокс контроля». Параллельно складывалась объяснительная линия выбора поведения, акцентирующая роль когнитивных искажений и эвристик. Серия экспериментальных исследований продемонстрировала эффект, получивший название «парадокса контроля»: чем большим контролем над публикацией и распространением собственных данных, как кажется человеку, он наделен, тем охотнее он эти данные раскрывает, недооценивая риски их последующего использования третьими лицами [Brandimarte, Acquisti, Loewenstein, 2013]. Ощущение управляемости ситуацией, таким образом, не повышает, а снижает осторожность. Обобщающий анализ поведения человека в сфере приватности подтвердил, что это поведение в принципе плохо поддается объяснению через одну лишь рациональность: на него влияют контекст подачи информации, эмоциональное состояние, формулировка запроса, наличие или отсутствие социального одобрения, а также многочисленные систематические отклонения от нормативной модели принятия решений [Acquisti, Brandimarte, Loewenstein, 2015]. Существенно, что авторы этого анализа указали на принципиальную пластичность приватного поведения, его зависимость от того, как именно структурирована ситуация выбора, – это наблюдение приводит к мысли, что за внешними проявлениями парадокса стоят не только просчеты разума, но и более глубокие, ценностно окрашенные основания.

Социально-психологические и личностные детерминанты. Еще одна ветвь исследований сместила фокус с рационального расчета на личностные и социальные характеристики пользователя. Изучение самораскрытия в интернет-общении показало, что готовность делиться информацией существенно зависит от индивидуальных особенностей человека, его обеспокоенности приватностью и воспринимаемой социальной значимости раскрываемых сведений, причем разные формы самораскрытия регулируются различными механизмами [Taddicken, 2014]. Тем самым было установлено, что парадокс приватности не является однородным явлением: за ним скрывается множество частных закономерностей, опосредованных свойствами личности и характером социальной ситуации. Эта линия особенно важна для понимания студенческого поведения, поскольку именно в студенческом возрасте задачи самопрезентации, поиска признания и

выстраивания социальных связей приобретают особую остроту, а социальные сети становятся главной ареной их решения.

Российский контекст: социологический, культурологический и правовой ракурсы. В отечественной науке проблематика приватности разрабатывается преимущественно вне педагогического поля. Культурологически ориентированные исследования показали, что раскрытие персональной информации в публичном пространстве связано с особыми режимами публичности и приватности, складывающимися в среде социальных медиа, где сама граница между частным и общедоступным становится подвижной и является предметом постоянного пересогласования [Пронкина, 2018]. В правовой литературе парадокс приватности осмысляется в связи с законодательством о персональных данных в условиях становления общества наблюдения: обращается внимание на то, что декларируемая забота граждан о приватности слабо коррелирует с их готовностью к реальным действиям по защите данных, что создает сложности для правового регулирования, опирающегося на презумпцию рационального субъекта [Соловкин, 2022]. Особое значение для нашего исследования имеет анализ цифровой медиасреды как пространства, в котором приватность подвергается систематическому давлению со стороны самой технологической инфраструктуры: показано, что архитектура цифровых платформ устроена таким образом, чтобы поощрять самораскрытие и затруднять его ограничение, вследствие чего сохранение приватности требует от пользователя постоянного встречного усилия [Чеснокова, 2025]. Наконец, социологические исследования цифровой безопасности молодежи зафиксировали, что беспечность в обращении с персональными данными во многом определяется ценностной иерархией, в которой потребность во внимании, одобрении и накоплении символического капитала превалирует над осторожностью, а само решение о раскрытии конфиденциальной информации принимается при минимальной субъективной оценке риска [Ушкин, Коваль, Мартынова, 2025].

Обобщение и научная «лакуна». Сопоставление перечисленных подходов позволяет зафиксировать определенную тенденцию. Зарубежная традиция движется от рациональной модели расчета к признанию роли когнитивных искажений и, далее, личностных и контекстуальных факторов; отечественная – разрабатывает преимущественно социологический, культурологический и правовой ракурсы. При всем различии этих линий их объединяет общая черта: парадокс приватности трактуется как явление, подлежащее объяснению, но не как проблема, подлежащая педагогическому разрешению. Ценностное измерение поведения хотя и упоминается, в особенности в отечественных работах, связывающих беспечность с ценностной иерархией, но не становится самостоятельным предметом анализа и не доводится до рекомендаций и/или выработки решений в образовательной практике. Между тем именно для студенческой молодежи, находящейся в фазе активного ценностного самоопределения, аксиологический ракурс представляется наиболее продуктивным: он позволяет перейти от констатации того, что студенты ведут себя беспечно, к пониманию того, почему они так поступают, и, главное, к ответу на вопрос, как это поведение может быть изменено средствами образования. Восполнение этой «лакуны» и составляет задачу настоящей работы. Цель статьи состоит в том, чтобы предложить аксиологическую интерпретацию парадокса приватности в цифровом поведении студентов и обосновать вытекающие из нее педагогические следствия.

Методология и методы исследования. Методологическим основанием исследования выступает аксиологический подход, ориентированный на изучение того, как ценности возникают, обретают значимость для личности и осваиваются ею в соответствии с культурными нормами [Кирьякова, 2009; Сластенин и др., 2008]. Принципиально, что в нашей трактовке этот подход практически неотделим от культурологического, который трактует образование как часть культуры и описывает движение личности к ее ценностным основаниям [Бондаревская, 2000; Крылова, 2000]. Ключевую объяснительную роль играет представление о ценности как посреднике между сознанием человека и его практической деятельностью: именно ценность придает нормативному знанию действенную силу, превращая его в поступок. Это подтверждается словами Жана-Франсуа Лиотара о ценности знания общества будущего: «Знание будет заключаться не в усвоении ряда утверждений, а в овладении искусством жить, слышать, а значит, и учиться» [Лиотар, 1994].

Из этого положения вытекает центральная гипотеза исследования: парадокс приватности есть следствие несформированности безопасности в качестве интериоризированной личностной ценности. Иными словами, студент действует беспечно не потому, что не знает правил, а потому, что безопасность не входит в число значимых для него ориентиров и вытесняется на периферию ценностной иерархии конкурирующими мотивами – стремлением к признанию, самопрезентации, поддержанию социальных связей.

Эмпирическая верификация осуществлялась на базе кафедры рекламы и связей с общественностью в медиаиндустрии Московского Политеха. В исследовании приняли участие студенты 1–4 курсов направления подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» в возрасте 17–22 лет. В на-

стоящей статье анализируется констатирующий срез данных исследования. Заметим, что задачи данной статьи ограничены установлением и аксиологической интерпретацией парадокса приватности, тогда как вопросы целенаправленного формирования ценности безопасности и связанная с ними динамика составляют предмет самостоятельной разработки.

Диагностический инструментарий объединял несколько взаимодополняющих методик. Реальные поведенческие практики изучались с помощью специально разработанной анкеты «Поведение в области медиабезопасности». Анкета охватывает несколько содержательных линий – информационную гигиену, защиту персональных данных, техническую и коммуникационную безопасность, и дополнена блоком ситуационных кейсов; ее внутренняя согласованность признана приемлемой: значения коэффициента α Кронбаха по субшкалам располагались в пределах 0,74–0,86. Для измерения ценностной сферы применялись методика Ш. Шварца в адаптации В.Н. Карандашева и методика М. Рокича. Сам парадокс приватности операционализировался через сопоставление того, насколько осторожным считает себя респондент, с тем, как он ведет себя в действительности.

Количественные данные обрабатывались средствами описательной статистики. Достоверность различий устанавливалась с помощью непараметрических критериев – U-критерия Манна–Уитни, критерия Вилкоксона и χ^2-критерия Пирсона, а теснота и направление связей между показателями оценивались по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена. На всех этапах соблюдались принципы добровольного участия, анонимности и информированного согласия респондентов.

Результаты исследования, обсуждение. В рамках настоящей публикации результаты представлены на уровне выявленных тенденций и их статистической значимости; полные количественные показатели, включая значения коэффициентов корреляции и ранговые распределения, будут опубликованы по завершении полного цикла диагностического исследования.

Сопоставление того, что студенты говорят о себе, с тем, как они действуют на самом деле, подтвердило присутствие парадокса приватности в обследованной группе. Абсолютное большинство участников называло приватность важной для себя ценностью и причисляло себя к осмотрительным пользователям, однако последовательно соблюдать весь набор правил защиты персональных данных удавалось лишь немногим. Именно этот зазор между заявленным и осуществляемым и образует наблюдаемое проявление изучаемого феномена. Примечательно, что разрыв воспроизводится на студенческой выборке с той же устойчивостью, что и в исследованиях на иных категориях пользователей, а значит, носит надситуативный характер, не зависит от возраста и социального статуса пользователей и имеет глубокие, не сводимые к частным обстоятельствам основания.

Принципиально важным представляется то, в какой именно сфере локализуется этот разрыв. Корреляционный анализ не выявил статистически значимой положительной связи между уровнем владения цифровыми технологиями и уровнем безопасного поведения; более того, обнаружена слабая, но статистически значимая обратная связь между активностью самопрезентации и осторожностью. Иными словами, техническая умелость не конвертируется в защищенность автоматически, а интенсивное предъявление себя в сети сопряжено со снижением осторожности. Это наблюдение указывает на то, что источник проблемы заключается не в дефиците знаний или навыков, а в иных причинах. Отметим, что полученный результат согласуется и с выводом зарубежных исследователей о «парадоксе контроля»: чем увереннее пользователь распоряжается инструментами самопрезентации, тем менее осмотрительным он оказывается в отношении последствий раскрытия его данных [Brandimarte, Acquisti, Loewenstein, 2013]. Технологическая компетентность, вопреки расхожему представлению, не выступает гарантией безопасности и при определенных условиях может способствовать снижению внимания к безопасности.

Диагностика ценностных ориентаций позволила уточнить природу причин невнимания к безопасности, «парадокса приватности». По результатам применения методик Ш. Шварца и М. Рокича, ценность безопасности занимала в иерархии студентов подчиненное положение, уступая ценностям, связанным с признанием, самостоятельностью и самовыражением. Тем самым подтвердилось исходное предположение: беспечность в обращении с персональными данными есть проекция ценностной иерархии, в которой потребность быть замеченным и оцененным перевешивает потребность в защищенности. Решение раскрыть личную информацию принимается не вопреки знанию о рисках, а потому, что на чаше весов ценность самопредъявления оказывается значимее ценности приватности. В этом смысле поведение студента вполне последовательно и по-своему рационально, но рационально не в логике оценивания рисков, а в логике следования значимым ценностям. Парадокс приватности предстает, таким образом, не как «сбой рассудка», а как закономерное выражение определенной системы ценностей.

Предложенная интерпретация позволяет по-новому оценить освещенные в научной литературе данные. То, что в рамках рациональной модели описывалось как неполнота информации [Flender

C., Müller G., 2012], а в рамках когнитивной – как искажение или эвристика [Acquisti, Brandimarte, Loewenstein, 2015], с аксиологической точки зрения оказывается проявлением приоритета одних ценностей над другими. Пользователь не столько ошибается в расчетах, сколько расставляет акценты в соответствии со своей ценностной иерархией значимого. Отсюда становится понятной и устойчивость феномена, не поддающегося коррекции через простое информирование: сведения о рисках адресуются разуму, тогда как поведение управляется ценностями, и до тех пор, пока безопасность не приобретет для личности статуса значимого ориентира, наращивание осведомленности не способно изменить практику.

Полученные данные согласуются с выводами зарубежных исследователей, все чаще указывающих на то, что преодоление парадокса приватности достигается не столько за счет рациональной осведомленности, сколько посредством воздействия на эмоционально-ценностные основания поведения [Acquisti, Brandimarte, Loewenstein, 2015; Dienlin, Trepte, 2015]. Они согласуются и с отечественными наблюдениями, связывающими беспечность подрастающего поколения с особенностями его ценностной иерархии [Ушкин, Коваль, Мартынова, 2025], а также с анализом цифровой медиасреды, систематически провоцирующей самораскрытие [Чеснокова, 2025].

Представив аксиологическую интерпретацию парадокса приватности, мы предлагаем сделать следующий шаг: перевести парадокс приватности из разряда констатируемых социально-психологических фактов в разряд педагогически разрешимых проблем. Если беспечность коренится в ценностной сфере, то и преодолеваться она должна средствами, обращенными к этой сфере, то есть средствами воспитания, а не одного лишь освоения знания (информирования) в процессе обучения или вне его.

Отсюда вытекает ключевое для образовательной практики следствие. Привычная методика в рамках когнитивного подхода, согласно которой достаточно рассказать студенту об угрозах, чтобы он стал осторожнее, оказывается несостоятельной: знание само по себе не порождает поведения. Действенным механизмом выступает аксиологизация медиаобразования, то есть смещение акцента с усвоения знания, трансляции предписаний на формирование ценностного отношения, при котором безопасность перестает быть внешним требованием и становится внутренним ориентиром личности. Можно сказать точнее с дидактической точки зрения, наряду с освоением знания, осваивать и способы его получения и применения, а также вырабатывать эмоционально-ценностное отношение к полученному знанию, и таким образом его «присвоить», сделать осознанным и необходимым для себя. Только пройдя через интериоризацию, ценность безопасности обретает способность регулировать реальное поведение даже в отсутствие внешнего контроля. При этом аксиологизация не противопоставляется развитию технических и информационных умений, а надстраивается над ними: операциональная грамотность сохраняет значение необходимого условия, обретая действенность лишь в соединении с ценностным основанием. Становится очевидной необходимость действовать в русле дидактических представлений В.В. Краевского, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера. В их монографии «Дидактика средней школы» [Краевский и др., 1982] представлена концепция содержания образования, которая состоит из четырех компонентов: «опыт познавательной деятельности», то есть освоение знаний; «опыт осуществления известных способов деятельности», то есть формирование умений и навыков; «опыт творческой деятельности»; «опыт эмоционально-ценностного отношения», то есть аксиологический аспект образования. Освоение четырех видов опыта, формируемого в результате обучения, развития и воспитания, осуществляется дидактически выверенными методами, которые также тщательно проработаны этими известными дидактами. Почему же возникает проблема разработки конкретных педагогических методов и средств, обеспечивающих такую интериоризацию, в высшем образовании? Мы видим здесь две серьезных причины: недостаточная педагогическая подготовка преподавателей вузов, которые могут быть компетентными специалистами в своей предметной области, но практически не обладать специальными знаниями и умениями в сфере педагогики; и второе – невнимание к научному наследию, незнание известных дидактических закономерностей, чем в настоящее время грешит не только высшее образование, но даже и педагогическая наука. Однако эта проблема не является предметом настоящей статьи.

Что же касается разработки дидактических и методических способов обучения и воспитания студенческой молодежи в целях преодоления парадокса приватности, усвоения необходимых ради безопасности личности ценностных установок относительно применения определенных норм, закрепления таких норм, как легитимных и обязательных в целях безопасности и успешной деятельности в современной мире, то такая исследовательская работа продолжается и результаты будут освещены в следующих публикациях.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд выводов. Во-первых, парадокс приватности, традиционно осмысляемый как социологический, психологический или правовой феномен, обладает выраженным аксиологическим измерением: расхождение между декларируе-

мой обеспокоенностью приватностью и реальным поведением коренится в ценностной иерархии личности, а не в дефиците ее знаний.

Во-вторых, эмпирические данные свидетельствуют, что владение цифровыми технологиями не связано напрямую с безопасным поведением, тогда как интенсивная самопрезентация сопряжена со снижением осторожности; это локализует разрыв в ценностной, а не в когнитивной сфере.

В-третьих, подчиненное положение ценности безопасности в ценностной иерархии студентов, уступающей ценностям признания и самовыражения, объясняет устойчивость парадокса и указывает направление его преодоления.

В-четвертых, разрешение парадокса приватности в образовательной практике предполагает не наращивание информированности о рисках, а аксиологизацию медиаобразования – формирование безопасности как интериоризированной личностной ценности путем применения дидактических представлений о видах опыта обучающихся, которые должны осваиваться в комплексе. Только освоение всех четырех компонентов (знания, умения, творчество, эмоционально-ценностное отношение) дает успешный результат образования.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой и апробацией в высшем образовании педагогической модели образования, включающего формирование всех четырех видов опыта и тем самым обеспечивающего интериоризацию ценности безопасности и, следовательно, повышение ее значимости в ценностной иерархии студентов. Практическая востребованность результатов определяется возможностью их применения при проектировании воспитательной деятельности и программ медиаобразования в высшей школе, при разработке диагностического инструментария оценки культуры медиабезопасности, а также в системе повышения квалификации научно-педагогических работников.

Список источников

Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. 351 с.

Иванова С.В., Иванов О.Б. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т.1, №1. С.7-29.

Кирьякова А.В. Аксиология образования: ориентация личности в мире ценностей. Москва: Дом педагогики, 2009. 318 с.

Краевский В. В. и др. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. Москва: Просвещение, 1982. 319 с.

Крылова Н.Б. Культурология образования. Москва: Народное образование, 2000. 272 с.

Лиотар Ж.-Ф. Ответ на вопрос: что такое постмодерн? // Ad Marginem’93: Ежегодник Лаборатории постклассических исследований Института философии РАН / пер. с фр. А. Гараджи. Москва: Ad Marginem, 1994. С. 307–323.

Пронкина Е.С. Парадокс приватности: почему пользователи социальных медиа раскрывают персональную информацию в публичном пространстве // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2018. № 8 (41). С. 155–165.

Сластенин В.А. и др. Педагогическая аксиология: монография. Красноярск: Сибирский государственный технологический университет, 2008. 293 с.

Соловкин С.В. Значение парадокса приватности для законодательства о персональных данных в условиях становления общества наблюдения // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2022. № 4. С. 109–119. https://doi.org/10.17803/2311–5998.2022.92.4.109–119.

Ушкин С.Г., Коваль Е.А., Мартынова М.Д. Цифровая безопасность подростков: социологический анализ // Интеграция образования. 2025. Т. 29, № 1 (118). С. 114–131. https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202501.114-131.

Философская энциклопедия. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8928/ПРИВАТНОСТЬ (Дата обращения: 23.06.2026).

Чеснокова Л.В. Цифровая медиасреда и проблемы приватности // Вестник Гуманитарного университета. 2025. Т. 13, № 1. С. 136-145. https://doi.org/10.35853/vestnik.gu.2025.13-1.12.

Acquisti A., Brandimarte L., Loewenstein G. Privacy and human behavior in the age of information // Science. 2015. Vol. 347, No. 6221. P. 509–514.

Barnes S.B. A privacy paradox: Social networking in the United States // First Monday. 2006. No. 11. https://doi.org/10.5210/fm.v11i9.1394.

Brandimarte L., Acquisti A., Loewenstein G. Misplaced confidences: Privacy and the control paradox // Social Psychological and Personality Science. 2013. Vol. 4, No. 3. P. 340–347.

Dienlin T., Trepte S. Is the privacy paradox a relic of the past? An in-depth analysis of privacy attitudes and privacy behaviors // European Journal of Social Psychology. 2015. Vol. 45, No. 3. P. 285–297.

Flender C., Müller G. Type indeterminacy in privacy decisions: the privacy paradox revisited // Quantum Interaction. Berlin; Heidelberg: Springer, 2012. P. 148–159.

Knijnenburg B.P., Kobsa A., Jin H. Dimensionality of information disclosure behavior // International Journal of Human-Computer Studies. 2013. Vol. 71, No. 12. P. 1144–1162.

Kokolakis S. Privacy attitudes and privacy behaviour: A review of current research on the privacy paradox phenomenon //

Computers & Security. 2017. Vol. 64. P. 122–134.

Taddicken M. The 'privacy paradox' in the social web: The impact of privacy concerns, individual characteristics, and the perceived social relevance on different forms of self-disclosure // Journal of Computer-Mediated Communication. 2014. Vol. 19, No. 2. P. 248–273.

References

Bondarevskaya E.V. Theory and practice of personality-oriented education: monograph. Rostov-on-Don: Rostov Pedagogical University Publishing House, 2000. 351 p. (In Russ).

Ivanova S.V., Ivanov O.B. The axiological crisis in the modern world: finding a way out. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and foreign pedagogy*. 2022. Vol. 1, No. 1. Pp.7-29. (In Russ).

Kiryakova A.V. Axiology of education: personal orientation in the world of values. Moscow: House of Pedagogy, 2009. 318 p. (In Russ).

Kraevsky V. V. and others. Secondary school didactics: some problems of modern didactics / ed. by M.N. Skatkin. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1982. 319 p. (In Russ).

Krylova N.B. Cultural studies of education. Moscow: National Education, 2000. 272 p. (In Russ).

Lyotard J.-F. The answer to the question: what is postmodernity? In: Ad Marginem'93: Yearbook of the Laboratory of Postclassical Studies at the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences / translated from French by A. Garadzhi. Moscow: Ad Marginem, 1994. Pp. 307-323. (In Russ).

Pronkina E.S. The paradox of privacy: why users of social media disclose personal information in the public space. *Vestnik RSUH. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya = Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series: Literary Studies. Linguistics. Cultural studies*. 2018. No. 8 (41). Pp. 155-165. (In Russ).

Slastenin V.A. and others. Pedagogical axiology: a monograph. Krasnoyarsk: Siberian State Technological University, 2008. 293 p. (In Russ).

Solovkin S.V. The importance of the privacy paradox for the legislation on personal data in the context of the formation of a surveillance society. *Vestnik Universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA) = Bulletin of the O.E. Kutafin University (MGUA).* 2022. No. 4. Pp. 109-119. (In Russ). https://doi.org/10.17803/2311-5998.2022.92.4.109-119 .

Ushkin S.G., Koval E.A., Martynova M.D. Digital safety of adolescents: a sociological analysis. *Integraciya obrazovaniya = Integration of education*. 2025. Vol. 29, No. 1 (118). Pp. 114-131. https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202501.114-131 .

The Philosophical encyclopedia. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8928/ПРИВАТНОСТЬ (Date of application: 23.06.2026). (In Russ).

Chesnokova L.V. Digital media environment and privacy issues. *Vestnik Gumanitarnogo universiteta = Bulletin of the University of Humanities*. 2025. Vol. 13, No. 1. Pp. 136-145. https://doi.org/10.35853/vestnik.gu.2025.13-1.12

Acquisti A., Brandimarte L., Loewenstein G. Privacy and human behavior in the age of information. *Science.* 2015. Vol. 347, No. 6221. Pp. 509–514. (In Eng).

Barnes S.B. A privacy paradox: Social networking in the United States. *First Monday.* 2006. No. 11. (In Eng). https://doi.org/10.5210/fm.v11i9.1394.

Brandimarte L., Acquisti A., Loewenstein G. Misplaced confidences: Privacy and the control paradox. *Social Psychological and Personality Science*. 2013. Vol. 4, No. 3. Pp. 340–347. (In Eng).

Dienlin T., Trepte S. Is the privacy paradox a relic of the past? An in-depth analysis of privacy attitudes and privacy behaviors. *European Journal of Social Psychology.* 2015. Vol. 45, No. 3. Pp. 285–297. (In Eng).

Flender C., Müller G. Type indeterminacy in privacy decisions: the privacy paradox revisited. In: Quantum Interaction. Berlin; Heidelberg: Springer, 2012. Pp. 148–159. (In Eng).

Knijnenburg B.P., Kobsa A., Jin H. Dimensionality of information disclosure behavior. *International Journal of Human-Computer Studies.* 2013. Vol. 71, No. 12. Pp. 1144–1162. (In Eng).

Kokolakis S. Privacy attitudes and privacy behaviour: A review of current research on the privacy paradox phenomenon. *Computers & Security.* 2017. Vol. 64. Pp. 122–134. (In Eng).

Taddicken M. The 'privacy paradox' in the social web: The impact of privacy concerns, individual characteristics, and the perceived social relevance on different forms of self-disclosure. *Journal of Computer-Mediated Communication.* 2014. Vol. 19, No. 2. Pp. 248–273. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 30.06.2026; одобрена после рецензирования 01.07.2026; принята к публикации 03.07.2026.

The article was submitted 30.06.2026; approved after reviewing 01.07.2026; accepted for publication 03.07.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 60–64.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 60–64.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 314.122
ББК 60.7
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.9

Коренные малочисленные народы России в фокусе демографического развития

Тамара Керимовна Ростовская
Институт социальной демографии ФНИСЦ РАН, г. Москва, Россия, rostovskaya.tamara@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются результаты симпозиума «Современное положение коренных малочисленных народов России: социально-экономические, социокультурные и демографические аспекты», проведенного 29 апреля 2026 года в Институте социальной демографии (ИСД) ФНИСЦ РАН, в канун празднования Дня коренных малочисленных народов Российской Федерации. Цель симпозиума – обсуждение современного положения сообществ коренных малочисленных народов России, ресурсов их устойчивого развития, социокультурных и языковых процессов, демографических и медико-демографических особенностей, а также направлений совершенствования государственной политики и механизмов поддержки коренных малочисленных народов.

Ключевые слова: коренные малочисленные народы, демографическое развитие, Россия, население, этнос.

Для цитирования: Ростовская Т.К. Коренные малочисленные народы России в фокусе демографического развития // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 60–64. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.9

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

Indigenous peoples of Russia in the focus of demographic development

Tamara K. Rostovskaya
Institute of Social Demography, FNSC RAS, Moscow, Russia, rostovskaya.tamara@mail.ru

Abstract. The results of the symposium “The current situation of the indigenous peoples of Russia: socio-economic, socio-cultural and demographic aspects”, held on April 29, 2026 at the Institute of Social Demography (ISD) of the FNSC RAS, on the eve of the celebration of the Day of Indigenous Peoples of the Russian Federation. The purpose of the symposium is to discuss the current situation of Russian indigenous communities, the resources for their sustainable development, socio–cultural and linguistic processes, demographic and medical-demographic features, as well as areas for improving government policy and support mechanisms for indigenous peoples.

Keywords: indigenous peoples, demographic development, Russia, population, ethnicity.

For citation: Rostovskaya T.K. Indigenous peoples of Russia in the focus of demographic development. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 60–64. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.9

Указом Президента Российской Федерации 2026 год объявлен Годом единства народов России[1]. Наша страна является многонациональной и многоконфессиональной, поэтому задача укрепления гражданского единства, общероссийской гражданской идентичности и российской самобытности, межнационального и межрелигиозного согласия на основе объединяющей роли традиционных ценностей является стратегическим национальным приоритетом[2].

В этой связи интересна проблематика особенностей жизнедеятельности коренных малочисленных народов, которая была рассмотрена на Симпозиуме «Современное положение коренных малочисленных народов России: социально-экономические, социокультурные и демографические аспекты», проведенном 29 апреля 2026 года, в канун празднования Дня коренных малочисленных народов Российской Федерации[3].

© Ростовская Т.К., 2026

Симпозиум состоялся в Москве на площадке Института социальной демографии ФНИСЦ РАН при поддержке Научного совета РАН «Демографическое развитие и демографическая политика Российской Федерации»[4] и Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Симпозиум объединил исследователей, преподавателей, представителей научных и общественных организаций, занимающихся проблематикой коренных малочисленных народов России, сохранения этнокультурной идентичности, языкового многообразия и устойчивого развития территорий традиционного проживания.



Рисунок 1. Президиум Симпозиума «Современное положение коренных малочисленных народов России: социально-экономические, социокультурные и демографические аспекты»
Figure 1. The Presidium of the Symposium “The current situation of the indigenous peoples of Russia: socio-economic, socio-cultural and demographic aspects”

Ключевая тема мероприятия была связана с анализом социально-экономических, социокультурных и демографических проблем и перспектив развития коренных малочисленных народов России. В фокусе обсуждения находились современное положение сообществ КМНС, ресурсы их устойчивого развития, социокультурные и языковые процессы, демографические и медико-демографические особенности, а также направления совершенствования государственной политики и механизмов поддержки коренных малочисленных народов.

Открыла симпозиум Тамара Керимовна Ростовская, доктор социологических наук, профессор, директор Института социальной демографии ФНИСЦ РАН, заместитель председателя Научного совета РАН «Демографическое развитие и демографическая политика Российской Федерации».

С приветствиями к участникам обратились Борис Николаевич Порфирьев, академик РАН, председатель Научного совета РАН «Демографическое развитие и демографическая политика Российской Федерации»; Юлия Альбертовна Зубок, доктор социологических наук, профессор, директор ФНИСЦ РАН; Юлия Николаевна Эбзеева, доктор социологических наук, профессор, первый проректор РУДН имени Патриса Лумумбы; Галина Ивановна Климантова, доктор политических наук, профессор, президент НОК «Российская семья».

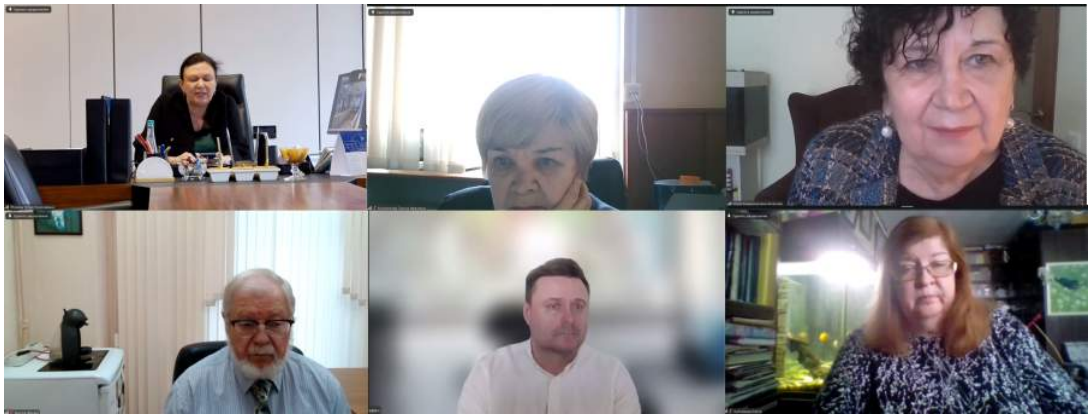


Рисунок 2. Гости и участники Симпозиума «Современное положение коренных малочисленных народов России: социально-экономические, социокультурные и демографические аспекты»
Figure 2. Guests and participants of the Symposium “The current situation of the indigenous peoples of Russia: socio-economic, socio-cultural and demographic aspects”

Тематика Симпозиума позволила не только обсудить социально-экономические, социокультурные и демографические проблемы, но и определить перспективы развития коренных малочисленных народов России.

В рамках пленарной сессии были представлены доклады, посвящённые устойчивому развитию сообществ коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока (далее – КМНС), исследованию расселения коренных народов в контексте этнодемографического атласа Российской Федерации, кросскультурным бракам КМНС, трудовой деятельности и региональной трансформации занятости, влиянию климатических и экологических вызовов, сохранению этнической идентичности и этнокультурному развитию коренных народов Арктической зоны России.

Среди докладчиков пленарной сессии были ведущие ученые в области социальных наук: Ольга Владимировна Аксенова, доктор социологических наук, профессор, зам. директора ФНИСЦ РАН; Сергей Васильевич Рязанцев, член-корреспондент РАН, доктор экономических наук, профессор (руководитель Центра ИСД ФНИСЦ РАН); Тамара Керимовна Ростовская, доктор социологических наук, профессор (директор ИСД ФНИСЦ РАН); Фаузер Виктор Вильгельмович, доктор экономических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующий лабораторией демографии и социального управления; главный научный сотрудник, Институт социально-экономических и энергетических проблем Севера ФИЦ Коми НЦ УрО РАН.

В своем пленарном докладе, *С.В. Рязанцев*, чл.корр. РАН, зам. председателя Научного совета РАН «Демографическое развитие и демографическая политика Российской Федерации», анонсировал разработку Этнодемографического атласа Российской Федерации в контексте исследования расселения коренных народов. Докладчик – ведущий ученый демограф, член РАН, имеющий многолетний опыт разработки и составления картографических изданий, отметил важность нового научного проекта РАН. Этнодемографические и этнические процессы в России имеют существенную региональную дифференциацию, зависят от разнообразных социально-экономических и природно-климатических факторов. В Этнодемографическом атласе России будут визуализированы на основе GIS-технологий и комплексно описаны этнодемографические и этнические процессы в регионах Российской Федерации. Атлас будет востребован государственными служащими, работниками практических структур и бизнеса, учеными, аспирантами и студентами, работающими в области межнациональных отношений, демографической и миграционной политики. Впервые будут картографированы на основе GIS-технологий и комплексно описаны этнодемографические и этнические процессы в регионах Российской Федерации на основе данных переписей населения, текущего учета демографических событий и результатов социологических исследований. Также будет дан комплексный анализ демографической ситуации в этнонациональных регионах и у основных и малочисленных этносов в регионах Российской Федерации на основе GIS-технологий, что позволит визуально увидеть более четко региональную дифференциацию этнодемографических и этнических процессов в стране. Методика была ранее апробирована авторским коллективом в ходе реализации проекта издания Миграционного атласа Российской Федерации, ставшего востребованным изданием, в том числе в сфере государственного управления [Рязанцев и др., 2022].

Т.К. Ростовская (ИСД ФНИСЦ РАН) и *В.В. Фаузер* (ИСЭ и ЭПС ФИЦ Коми НЦ УрО РАН) выступили с совместным докладом «Кросскультурные браки коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока». Ученые отмечают, что кросскультурные браки, с одной стороны, способствуют генетическому «оздоровлению» коренных этносов с численностью менее 10 тыс. человек, а с другой стороны, ведут к ассимиляции КМНС.

Докладчики отметили, что «Кросскультурные браки – это союзы между людьми разных культур, этносов, национальностей или социокультурных слоев, которые заключаются на фоне глобализации и культурного обмена, но требуют адаптации к различным ценностям, традициям и представлениям о семье, что создает как трудности, так «возможность для взаимного обогащения и обучения» [Ростовская, Ростовская, 2017].

В многонациональной семье российских народов особое место занимают «коренные малочисленные народы России» [Ростовская, Плеханова, 2023; Фаузер, 2025; Фаузер, 2024].

В формирование Единого перечня коренных малочисленных народов России внесли два документа Правительства РФ: в 2000 г. был принят «Единый перечень коренных малочисленных народов Российской Федерации»[5], включающий 45 этносов (в 2008 г. его дополнили – водь[6] и в 2010 г. – сету (сето)[7], доведя его до 47); в 2006 г. был сформирован «Перечень коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федера-

ции»[8], включающий 40 народностей. Эти два документа дополняет распоряжение Правительства РФ от 08.05.2009 г. №631-р, определяя порядок их применения и территории, на которые они распространяются[9].

Актуальность темы связана с тем, что несмотря на ряд социально-экономических трансформаций, отрицательно повлиявших на демографическую динамику, КМНС сумели сохранить свою идентичность и демографический потенциал. Сделать это, проживая в многонациональной среде более крупных этносов, весьма сложно. В рамках исследуемой темы особое внимание уделено вопросам создания и сохранения кросскультурных браков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока.

Найти ответы на эти и другие вопросы позволяет уникальная информация о распределении супружеских пар по национальной принадлежности супругов по материалам переписи населения 2021 года. Кросскультурные браки стоят в противовес родственным бракам, характерных для малых совокупностей. С точки зрения генетики и медицины следует принять во внимание негативное влияние кровнородственных браков, заключающееся в повышенном генетическом риске для потомства и высокой частоте врожденной патологии у новорожденных.

Если взять *пять самых крупных этносов,* на которые приходится 157 010 человек (59,8% их общей численности), то с сохранением собственной этничности дела обстоят следующим образом. У ненцев (49 787 человек) доля однонациональных браков составляет 70,0%, у эвенков (39 420) – 36,3%, у хантов (31 600) – 40,4%, у эвенов (19 975) – 29,0%, у чукчей (16 228) – 51,8%. Как видим, только ненцы показывают высокую однородность этнической брачности, что свидетельствует о неизбежной ассимиляции.

Многие исследователи часто задаются вопросом – хорошо это или плохо, когда в конкретном социуме создаются кросскультурные браки, идет слияние культур, потеря своей идентичности и языка. Представляется, что здесь нет однозначного ответа. Каждый этнос уникален, идет своим путем и сам определяет свое будущее. Любые трансформации должны быть без влияния из вне и происходить на демократической основе.

Научная дискуссия позволила сопоставить демографические, социологические, социокультурные, экономико-географические, политико-управленческие и лингвистические подходы к изучению современного положения коренных малочисленных народов России. Участники подчеркнули необходимость развития междисциплинарных исследований, расширения доказательной базы для принятия управленческих решений и дальнейшего совершенствования механизмов поддержки сообществ КМНС с учётом демографической динамики, языковых процессов и региональной специфики.

Поводя итоги Симпозиума, модератор *Т.К. Ростовская*, директор ИСД ФНИСЦ РАН, зам. председателя Научного совета РАН «Демографическое развитие и демографическая политика Российской Федерации», отметила, что сохранение этнокультурной идентичности, традиций и языкового многообразия коренных малочисленных народов играет особую роль в контексте реализации демографической политики и усиления общероссийской гражданской идентичности, межнационального согласия и единства народов России. По ее мнению, дальнейшее совершенствование государственной политики и механизмов поддержки в отношении КМНР должно основываться на научно-обоснованном и дифференцированном подходе, сочетающем меры по поддержке семьи и рождаемости, развитию образования и здравоохранения, сохранению традиционного образа жизни и культурного наследия, а также повышению качества жизни в местах традиционного проживания. Именно такой подход позволяет рассматривать демографическое благополучие коренных малочисленных народов как важнейшую составляющую устойчивого развития страны и укрепления ее многонационального единства.

Примечания

[1]Указ Президента РФ от 25.12.2025 № 962 «О проведении в Российской Федерации Года единства народов РоссииURL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202512250003 (Дата обращения: 30.04.20206).

[2] Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

[3] Указ Президента Российской Федерации от 04.11.2025 № 799 «О Дне коренных малочисленных народов Российской Федерации» URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202511040002 (Дата обращения: 30.04.20206).

[4] Научный совет РАН «Демографическое развитие и демографическая политика Российской Федерации». URL: https://new.ras.ru/academy-new/komitety-sovety-i-komissii/komitety-sovety-i-komissii-pri-prezidiume

-ran/sovety/nauchnyy-sovet-ran-demograficheskoe-razvitie-i-demograficheskaya-politika-rossiyskoy-federatsii/ (Дата обращения: 30.04.2026).

[5] Постановление Правительства Российской Федерации от 24 марта 2000 года № 255 «О Едином перечне коренных малочисленных народов Российской Федерации» // СЗ РФ. 2000. № 14. Ст. 1493.

[6] введено Постановлением Правительства РФ от 13.10.2008 № 760

[7] введено Постановлением Правительства РФ от 17.06.2010 № 453

[8] Перечень коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 апреля 2006 года № 536-р.

[9] Распоряжение Правительства РФ от 08.05.2009 №631-р (ред. от 06.05.2024). «Об утверждении перечня мест традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Российской Федерации и перечня видов традиционной хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Российской Федерации».

Список источников

Ростовская Т.К., Плеханова Л. В. Развитие коренных малочисленных народов Севера на примере ХМАО – ЮГРА в контексте национальной безопасности страны // Демографическое самочувствие регионов России. Национальный демографический доклад – 2023 / Т. К. Ростовская, А. А. Шабунова и др.; отв. ред. Т. К. Ростовская, А. А. Шабунова; ФНИСЦ РАН. Вологда : Вологодский научный центр, 2024. С. 20-30. https://doi.org/10.19181/monogr:978-5-89/697-427-7.2024 EDN ECFVNB

Ростовская Т.К., Ростовская Н.Н. Специфика жизнедеятельности кросскультурных браков в современном российском обществе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». 2017. №1 (45). С. 68-73.

Рязанцев С.В. и др. Миграционный атлас Российской Федерации / ФНИСЦ РАН. Москва: ИТД «Перспектива», 2022. 232 с., илл.

Фаузер В.В. Коренные народы Севера России. Серия «Библиотека демографа». Выпуск 25. Екатеринбург: УрО РАН, 2025. 308 с.

Фаузер В.В. Методические подходы к исследованию коренных народов: российская практика // Экономика: стратегия и практика. 2024. Т. 19, №1. С. 6-18.

References

Rostovskaya T.K., Plekhanova L. V. The development of indigenous minorities of the North on the example of Khanty–Mansi Autonomous Okrug -Yugra in the context of national security of the country. In: Demographic well-being of Russian regions. National Demographic Report – 2023 / T. K. Rostovskaya, A. A. Shabunova et al.; ed. by T. K. Rostovskaya, A. A. Shabunova; FNSC RAS. Vologda : Vologda Scientific Center, 2024. Pp. 20-30. (In Russ). https://doi.org/10.19181/monogr:978-5-89/697-427-7.2024 EDN ECFVNB

Rostovskaya T.K., Rostovskaya N.N. The specifics of the vital activity of cross-cultural marriages in modern Russian society. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya «Social'nye nauki» = Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. The series "Social Sciences".* 2017. No. 1 (45). Pp. 68-73. (In Russ).

Ryazantsev S.V. and others. Migration Atlas of the Russian Federation / FNSC RAS. Moscow: Etc. "Perspektiva", 2022. 232 p., fig. (In Russ).

Fauser V.V. The indigenous peoples of the North of Russia. The Demographer's Library series. Issue 25. Yekaterinburg: Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, 2025. 308 p. (In Russ).

Fauser V.V. Methodological approaches to the study of indigenous peoples: Russian practice. *Ekonomika: strategiya i praktika = Economics: strategy and practice*. 2024. Vol. 19, No. 1. Pp. 6-18. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 11.05.2026; одобрена после рецензирования 18.05.2026; принята к публикации 29.05.2026.

The article was submitted 11.05.2026; approved after reviewing 18.05.2026; accepted for publication 29.05.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 65–70.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 65–70.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 159.99
ББК 88.37
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.10

Интегративная безопасность личности обучающихся в системе воспитательной работы вуза

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования интегративной безопасности личности обучающихся в системе воспитательной работы вуза. Интегративная безопасность рассматривается как интегральное качество личности, включающее психологическую, социально-коммуникативную и ценностно-смысловую сферы. Методологическую основу составляют ситуационно-средовой и ресурсный подходы, теория межгруппового контакта Г. Олпорта, экологическая теория У. Бронфенбреннера и культурно-исторический подход Л.С. Выготского. Выделены практические механизмы формирования интегративной безопасности: организация совместной деятельности, создание безопасного пространства, развитие рефлексивных практик, динамическое оценивание, интеграция воспитания и обучения, учет средовых уровней и направления воспитательной работы. Обозначены перспективы разработки диагностического инструментария и комплексных воспитательных программ.

Ключевые слова: интегративная безопасность личности, образовательная среда вуза, система воспитательной работы.

Для цитирования*:* Баева И.А., Шмелева Е.А., Кисляков П.А. Интегративная безопасность личности обучающихся в системе воспитательной работы вуза // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. №. 3. С. 65–70. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.10

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

Integrative safety of the personal of students in the system of educational work at a university

Irina A. Bayeva[1], Elena A. Shmeleva [2], Pavel A. Kislyakov [3]
[1] State Pedagogical University of Russia named after A.I. Herzen, Saint Petersburg, Russia; Center for Security Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
[2] Ivanovo State University, Shuya, Russia; Center for Security Studies of the Russian Academy of Sciences, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia; 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
[3] Russian State Social University, Research Institute of the Federal Penitentiary Service, Scientific Research Institute of the Federal Penitentiary Service, Moscow, Russia
[1] irinabaeva@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-2457-8221
[2] noc_shmeleva@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-4698-5226
[3] kisliakovpav@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0003-1238-9183

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of the integrative security of the personality of students in the educational system of the university. Integrative security is considered as an integral quality

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

of personality, including psychological, socio-communicative and value-semantic spheres. The methodological basis consists of situational-environmental and resource approaches, G. Allport's theory of intergroup contact, W. Bronfenbrenner's ecological theory and L.S. Vygotsky's cultural-historical approach. Practical mechanisms for the formation of integrative security are highlighted: organization of joint activities, creation of a safe space, development of reflexive practices, dynamic assessment, integration of education and training, consideration of environmental levels and areas of educational work. The prospects for the development of diagnostic tools and comprehensive educational programs are outlined.

Keywords: integrative security of the individual, educational environment of the university, system of educational work.

For citation: Bayeva I.A., Shmeleva E.A., Kislyakov P.A. Integrative safety of the personal of students in the system of educational work at a university. Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 65–70. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.10

Актуальность. Сегодня рассмотрение интегративной безопасности личности студента становится критически важным по нескольким взаимосвязанным причинам. 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 и обеспечивает реализацию национальных интересов РФ на уровне субъекта [Баева, 2026].

Методология исследования. Системный подход позволяет рассматривать интегративную безопасность как целостную систему взаимосвязанных компонентов, а образовательная среда вуза выступит в качестве метасистемы. Интегративный подход обеспечивает объединение различных сфер безопасности (психологической, социально-коммуникативной, ценностно-смысловой) в единое системное качество. Деятельностный подход акцентирует активную позицию студента не как пассивного объекта защиты, а как субъекта воспитательной деятельности, социальной активности, общественной жизни. Средовой подход обосновывает роль образовательной среды вуза как ключевого фактора формирования интегративной безопасности [Баева, 2024].

Обсуждение результатов исследования. Ценностный плюрализм современного общества создаёт риски для формирования устойчивой личностной идентичности. Столкновение различных ценностных систем, размытость смысложизненных ориентиров, распространение релятивистских установок могут приводить к экзистенциальному вакууму, который, по В. Франклу, снижает психологическую устойчивость личности [Франкл, 1990]. Исследование С.В. Вешкина и Ф.К. Ураковой подтверждает, что слабая устойчивость к деструктивным убеждениям напрямую связана с деформацией идентичности и низким уровнем критического мышления у студенческой молодёжи [Вешкин, 2023], что обусловливает необходимость организации в вузах целенаправленной педагогической деятельности по формированию у студентов гражданских ценностей и избирательного отношения к информации из разных источников.

В этих условиях особую значимость приобретает воспитательная работа вуза, которая традиционно рассматривалась как вспомогательный элемент образовательного процесса. Проект Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года, указы Президента РФ, приказы Минобрнауки России фиксируют приоритет воспитательной деятельности как неотъемлемой части подготовки квалифицированных кадров.

Цель статьи – обосновать потенциал воспитательной работы вуза в формировании интегративной безопасности личности обучающихся. Теоретическую основу исследования составляют теория межгруппового контакта Г. Олпорта, экологическая теория У. Бронфенбреннера и культурно-исторический подход Л.С. Выготского. В современной психологии безопасности значительное развитие получил риск-ресурсный подход С. Хобфолла [Hobfoll, 1989], И.А. Баевой [Баева, 2024], В.П. Гребенщиковой [Гребенщикова, 2025], восходящий к теории сохранения ресурсов, согласно которой потеря ресурсов выступает первичным механизмом, запускающим стрессовые реакции и психологическую напряженность.

Как отмечается в Методических рекомендациях по средовым решениям для развития воспитывающей среды в образовательной организации высшего образования, подготовленных Минобрнауки России, «воспитывающая среда вуза должна обеспечивать психологическую безопасность, способствовать развитию социальной активности и формированию ценностных ориентаций обучающихся» (https://ruy.ru/

upload/iblock/667/_.pdf).

В контексте настоящего исследования воспитательная работа рассматривается как пространство социализации и ресурсная база для укрепления всех уровней интегративной безопасности личности студента: психологического, социально-коммуникативного и ценностно-смыслового. Психологическая безопасность, определяемая Эдмондсон как «убеждённость в том, что среда безопасна для межличностного риска» [Edmondson, 1999; Кисляков, 2023], фокусируется на эмоционально-коммуникативном аспекте; социальная безопасность акцентирует отсутствие дискриминации и отвержения; культурная безопасность – уважение к идентичности личности. Все эти аспекты взаимосвязаны и требуют интеграции в единое понятие.

Опираясь на риск-ресурсный подход И.А. Баевой, можно выделить механизмы и ключевые позиции ресурсного потенциала воспитательной работы в формировании интегративной безопасности студентов.

Организация совместной социально значимой деятельности предусматривает создание условий для совместного выполнения студентами социально значимых задач, требующих кооперации, распределения ответственности и достижения общего результата. Этот механизм опирается на теорию межгруппового контакта Г. Олпорта, согласно которой контакт повышает психологическую безопасность только при соблюдении четырёх условий: равный статус участников, наличие общих целей, межгрупповая кооперация, поддержка со стороны авторитетных институций [Allport, 1954]. Совместная деятельность при этих условиях превращается в «пространство безопасности», где различия между студентами становятся не источником конфликта, а ресурсом для достижения общей цели.

Примерами могут стать такие формы совместной деятельности, как волонтёрские проекты по помощи пожилым людям, экологические акции, помощь приютам для животных; студенческие отряды (строительные, педагогические, сельскохозяйственные, спасательные); социальное проектирование по разработке и реализация проектов по решению проблем местного сообщества; творческие коллективы (студенческие театры, вокальные ансамбли, КВН, творческие лаборатории), спортивные команды (участие в межвузовских соревнованиях, турнирах, спартакиадах) с обязательным равным статусом участников (волонтеров, бойцов студотрядов, участников проектных групп, спортсменов), с общей целью (помощи, производственной и проектной задачей, победы), кооперацией, поддержкой куратора, руководителя, наставника, тренера и вуза.

Этот механизм отражает социально-коммуникативный (формирование связей, доверия, взаимопомощи) и психологический (снижение тревожности через групповую поддержку) уровни интегративной безопасности. При правильно организованной рефлексии будет задействован и ценностно-смысловой уровень (осознание ценности сотрудничества и взаимопомощи).

Создание безопасного пространства для самовыражения реализуется в организации психологически безопасной среды, в которой студент может свободно выражать свои мысли, чувства, идеи, задавать вопросы, высказывать мнение, экспериментировать с новыми формами поведения, не боясь осуждения, насмешки, наказания или социального отвержения.

Понятие «безопасного пространства» в образовательном контексте введено Э. Эдмондсон, определившей психологическую безопасность как «убеждённость в том, что среда безопасна для межличностного риска» [Edmondson, 1999]. В культурно-историческом подходе Л.С. Выготского данное пространство соответствует зоне ближайшего развития – области, где новое действие выполняется при поддержке других, что является условием развития [Выготский, 2005].

К безопасному пространству для самовыражения относят отдельные помещения для психологической разгрузки, комнаты студенческого совета, уютные зоны отдыха в общежитии, позволяющие снижать тревожность. Принятие групповых норм общения («мы не перебиваем», «каждый имеет право на ошибку», «конфиденциальность за пределами круга») способствует снижению страха осуждения, открытости. Телефоны доверия, психологические службы, процедура анонимного обращения, гарантии недопущения репрессий за критику создают защиту от произвола, чувство справедливости. Поддерживающая позиция куратора, конструктивная обратная связь являются предпосылками доверия к преподавателям, готовности к диалогу, а рефлексивные сессии без оценивания, психологические игры способствуют групповой сплочённости, взаимопринятию [Шмелева, 2024]. Данный механизм обеспечивает прежде всего психологический (снижение тревожности, страха, защитных реакций) и социально-коммуникативный (формирование доверия, открытости, готовности к диалогу) уровни интегративной безопасности.

Развитие рефлексивных практик связано с систематическим включением студентов в деятельность по осмыслению собственного опыта, ценностей, установок, эмоциональных реакций и поведенческих стратегий, а также по анализу сложных ситуаций межличностного и социального взаимодействия.

Рефлексия является ключевым механизмом интериоризации в культурно-историческом подходе Л.С. Выготского – процесса перехода внешних, социальных форм деятельности во внутренние, психи-

ческие [Выготский, 2005]. Д.А. Леонтьев рассматривает рефлексию как важнейшую составляющую личностного потенциала – способности к самодетерминации и осмысленной регуляции жизни [Леонтьев, 2023]. Рефлексивные практики также связаны с развитием социального интеллекта и эмпатии, которые, согласно исследованию В.П. Гребенщиковой и соавторов, выступают ключевыми личностными ресурсами психологической безопасности [Гребенщикова, 2025].

Формами рефлексивных практик могут выступать рефлексивные дневники для письменного фиксирования событий, эмоций, мыслей, их последующий анализ; групповые рефлексивные сессии по обсуждению в группах прошедшего события с акцентом не на оценку, а на осмысление: «Что я чувствовал?», «Что было для меня вызовом?», «Что я понял о себе?»; кейс-метод с анализом реальных или смоделированных ситуаций межличностных конфликтов, этических дилемм, кризисных ситуаций; дебаты и дискуссионные клубы по структурированному обсуждению проблемных вопросов с обязательной аргументацией позиции и вниманием к позиции оппонента, тренинги личностного роста, коммуникативной компетентности, эмоционального интеллекта.

Согласно В. Франклу, отсутствие смысла жизни является формой «ноогенного невроза» и существенно снижает психологическую устойчивость личности, а наличие устойчивых ценностных ориентиров, напротив, выступает мощным защитным ресурсом [Франкл, 1990]. Поэтому рассмотренный механизм обеспечивает, прежде всего, ценностно-смысловой (осознание собственных ценностей, смыслов, идентичности) и психологический (развитие эмоциональной регуляции, самоконтроля, снижение импульсивности) уровни интегративной безопасности личности.

Динамическое оценивание означает подход к оценке развития студента, при котором акцент смещается с фиксации наличного уровня знаний и умений (статическое оценивание) на выявление потенциала развития в интерактивном взаимодействии с педагогом или психологом, оказывающим дозированную помощь. Динамическое оценивание базируется на понятии «зона ближайшего развития» Л.С. Выготского – разнице между тем, что человек может сделать самостоятельно, и тем, что – при помощи других [Выготский, 2005]. В контексте воспитательной работы динамическое оценивание позволяет уйти от оценочной стигматизации студентов и создать более безопасную среду для их развития.

В практической реализации принцип динамического оценивания реализуется по следующим направлениям:

– интерактивная помощь, когда при выполнении проекта куратор задаёт наводящие вопросы, предлагает варианты, но не дает готового решения;

– выявление потенциала в процессе анализа не только результата участия в мероприятии, но и того, какие усилия прилагал студент, какие навыки приобрел;

– формирующая обратная связь от комментариев куратора: «В следующий раз попробуй...», «Что бы изменилось, если бы ты...»;

– портфолио достижений, включающее не только сбор грамот и дипломов, но и рефлексивных записей, отзывов, видео выступлений;

– совместное целеполагание, когда студент совместно с куратором определяет индивидуальные цели воспитательной деятельности.

Динамическое оценивание не отменяет необходимость внешней оценки и контроля, но дополняет ее формирующим, развивающим компонентом, что особенно важно для студентов, испытывающих трудности социальной адаптации. Динамическое оценивание обеспечивает психологический (снижение тревожности, связанной с оцениванием, профилактика стигматизации) и социально-коммуникативный (формирование доверительных отношений с преподавателем, готовности обращаться за помощью) уровни интегративной безопасности студента.

Интеграция воспитательной и учебной деятельности направлена на преодоление традиционного разрыва между академической и внеучебной деятельностью через взаимное проникновение их содержания, методов и форм организации.

Психологическая безопасность личности формируется на пересечении разных сфер жизнедеятельности студента, и их рассогласование (например, одни ценности транслируются в учебной деятельности, противоположные – в воспитательной) создаёт риски. Экологическая теория У. Бронфенбреннера показывает, что развитие человека определяется системой вложенных экологических уровней, и согласованность между ними (мезосистема) является условием позитивного развития [Bronfenbrenner, 1979]. Интеграция учебной и воспитательной деятельности создаёт эту согласованность.

Такая интеграция может проявляться содержательно при включении воспитательных тем в содержание учебных дисциплин, например, на занятии по психологии разбираются кейсы по психологической травле; на истории – примеры гражданского мужества; методически – при использовании в воспитательной работе методов активного обучения (тренинги, дебаты, проекты), применяемых в учебном процессе; организационно – в создании сквозных проектов, объединяющих учебные и воспитательные задачи, например, социальный проект по благоустройству территории реализуется в рамках

курсового проектирования по ландшафтному дизайну; оценочно – через учёт воспитательной активности в формировании компетенций (не баллами, а в портфолио, характеристиках, например, участие в волонтерском проекте фиксируется как часть производственной практики. Данный механизм обеспечивает все три уровня интегративной безопасности студента, но особенно – ценностно-смысловой (единая ценностная среда учебной и воспитательной деятельности) и социально-коммуникативный (расширение круга социальных контактов за счёт включения преподавателей).

Учет средовых уровней (по Бронфенбреннеру) реализует системный подход к формированию интегративной безопасности, при котором воспитательная работа планируется и реализуется одновременно на нескольких уровнях – от непосредственного окружения студента до макросоциального контекста.

На уровне микросистемы непосредственное окружение студента: учебная группа, друзья, куратор, соседи по общежитию реализуется через формирование групповых норм взаимоподдержки, обучение кураторов, психологической службы, тьюторство. На уровне мезосистемы связи между микросистемами: связь семьи и вуза, связь учебной и внеучебной деятельности проявляются в работе с родителями (собрания, информирование), согласовании позиций преподавателей и кураторов, интеграции воспитания и обучения. Экзосистема через уровни, которые не содержат студента напрямую, но влияют на него: политика вуза, административные решения, расписание отражается в учете воспитательной активности при назначении стипендий, закреплении ответственности за безопасность в локальных актах, процедурах апелляции. Макросистема, отражающая общественные ценности, медиа-дискурс, государственная политика, выражается в трансляции ценностей через воспитательные мероприятия, противодействие деструктивным влияниям, формирование гражданской идентичности. Хроносистема, включающая этапы обучения, ориентирует на дифференциацию воспитательной работы по курсам (1 курс – адаптация, 2-3 курс – самореализация, 4-5 курс – профессионализация).

Формирование интегративной безопасности требует работы на всех уровнях. Примерами формирования безопасной среды могут быть тренинги на сплочение группы и профилактику психологической травли (микро-), встречи с родителями, где объясняется политику нетерпимости к травле (мезо-), администрация утверждает локальный акт о противодействии психологической травле и создаёт процедуру анонимного сообщения о случаях травли (экзо-), вуз проводит общеуниверситетскую кампанию против травли с привлечением медиа и гостей (макро-), на 1 курсе – адаптационная программа; на старших – подготовка тьюторов для первокурсников (хроносистема).

Данный механизм обеспечивает системность формирования интегративной безопасности, охватывая все три уровня личности: психологический (через микросистему), социально-коммуникативный (через мезо- и экзосистему), ценностно-смысловой (через макросистему).

Выводы. Интегративная безопасность личности студента является интегральным качеством, включающим психологический, социально-коммуникативный и ценностно-смысловой уровни. Воспитательная работа вуза обладает значительным ресурсным потенциалом для формирования всех уровней, который реализуется через организацию совместной *деятельности*, создание безопасного пространства, развитие рефлексивных практик, динамическое оценивание, интеграцию воспитания и обучения, а также учёт экологических уровней. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой диагностического инструментария для оценки уровней сформированности интегративной безопасности студентов, а также с созданием и апробацией комплексных программ воспитательной работы, интегрирующих представленные механизмы в единую систему.

Список источников

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

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

Вешкин С. В., Уракова Ф. К. Формирование устойчивости студентов к экстремистским убеждениям и действиям этнической направленности как основное направление профилактической деятельности современного вуза // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2023. № 1(313). С. 15-23. https://doi.org/10.53598/2410-3004-2023-1-313-15-23.

Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н., Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. Особенности личностных ресурсов психологической безопасности обучающихся в образовательной среде в условиях социо-

культурной напряженности. Психолого-педагогические исследования. 2025. 17(4). С. 162-178. https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170410

Кисляков П.А., Шмелева Е.А. Концептуальные подходы и методы диагностики психологической безопасности за рубежом // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 3. С. 8-18. https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120301.

Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: оптика психологии // Образовательная политика. 2023. №2(94). С. 20–31. https://doi.org/10.22394/2078-838X-2023-2-20-31

Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем.; Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.

Шмелева Е.А., Дашевский А.Р., Кисляков П.А. Психологическая безопасность как фактор психологического благополучия курсантов-спасателей // Пожарная и аварийная безопасность. 2024. № 1(32). С. 28-39.

Allport G.W. The Nature of Prejudice. Reading. MA: Addison-Wesley, 1954. 537 p.

Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, Massachusetts; London: Harvard University Press, 1979. 330 p.

Edmondson A. Psychological safety and learning behavior in work teams // Administrative Science Quarterly. 1999. Vol. 44. No. 2. P. 350-383. https://doi.org/10.2307/2666999

Hobfoll S.E. Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist. 1989. No. 44(3). P. 513-24. https://doi.org/10.1037//0003-066x.44.3.513.

References

Baeva I.A. Psychological safety of the educational environment: formation of the direction and prospects of development *Ekstremal'naya psihologiya i bezopasnost' lichnosti = Extreme psychology and personal security*. 2024. Vol. 1. No. 3. Pp. 5-19. (In Russ). https://doi.org/10.17759/epps.2024010301.

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

Veshkin S. V., Urakova F. K. Formation of students' resistance to extremist beliefs and actions of an ethnic orientation as the main direction of preventive activity of a modern university. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. = Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*. 2023. No. 1(313). Pp. 15-23. (In Russ). https://doi.org/10.53598/2410-3004-2023-1-313-15-23.

Vygotsky L.S. Psychology of human development. Moscow: Smysl; Eksmo, 2005. 1136 p. (In Russ).

Grebenshchikova V.P., Petrosyants V.R., Gridyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L., Ulyanina O.A. Features of personal resources for psychological safety of students in an educational environment in conditions of socio-cultural tension. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*. 2025. No. 17(4). Pp. 162-178. (In Russ). https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170410.

Kislyakov P.A., Shmeleva E.A. Conceptual approaches and methods of diagnosis of psychological safety abroad // *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. = Modern foreign psychology*. 2023. Vol. 12. No. 3. Pp. 8-18. (In Russ). https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120301.

Leontiev D.A. Personal potential: optics of psychology. *Obrazovatel'naya politika = Educational policy.* 2023. No.2(94). Pp. 20-31. (In Russ). https://doi.org/10.22394/2078-838X-2023-2-20-31.

Frankl, V. Man in search of meaning: A collection / Translated from English and German; General editorship by L. Ya. Gozman and D. A. Leontiev. Moscow: Progress, 1990. 368 p. (In Russ).

Shmeleva E.A., Dashevsky A.R., Kislyakov P.A. Psychological safety as a factor of psychological well-being of cadets-rescuers. *Pozharnaya i avarijnaya bezopasnost'. = Fire and emergency safety.* 2024. No. 1(32). Pp. 28-39. (In Russ).

Allport G.W. The Nature of Prejudice. Reading. MA: Addison-Wesley, 1954. 537 p. (In Eng).

Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, Massachusetts; London: Harvard University Press, 1979. 330 p. (In Eng).

Edmondson A. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly.* 1999. Vol. 44(2). Pp. 350-383. (In Eng). https://doi.org/10.2307/2666999.

Hobfoll S.E. Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989. No. 44(3). Pp. 513-24. (In Eng). https://doi.org/10.1037//0003-066x.44.3.513.

Статья поступила в редакцию 05.03.2026; одобрена после рецензирования 03.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 05.03.2026; approved after reviewing 03.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 71–75.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 71–75.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 159.99 :796.056
ББК 88.43
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.11

Развитие психологической службы сферы физической культуры и спорта в Нижегородском регионе

Екатерина Юрьевна Парилова[1], Светлана Владимировна Соколовская[2]
[1] Министерство спорта Нижегородской области, Нижний Новгород, Россия
[2] Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия
[1] parilova@sport.kreml.nnov.ru
[2] sokolovskaia@fks.unn.ru, ORCID ID: 0000-0002-9087-2333

Аннотация. Данная статья посвящена комплексному анализу текущего состояния психологического сопровождения в сфере физической культуры и спорта Нижегородской области, выявляя ключевые проблемы. Цель исследования заключалась в анализе актуального состояния работы спортивных психологов в регионе, а также основных запросов. Для этого были задействованы все психологи, работающие в подведомственных учреждениях Министерства спорта Нижегородской области. Основным методом исследования выступил анализ их отчетов и обобщение полученных данных. В результате разностороннего анализа деятельности психологов физкультурно-спортивной сферы была выявлена картина, обосновывающая острую необходимость разработки региональной «Стратегии развития психологического сопровождения отрасли «физическая культура и спорт» до 2030 года». Это крайне важно для создания системного подхода и повышения доступности квалифицированной помощи спортсменам региона.

Ключевые слова: психологическое сопровождение спорта, стратегия, запросы, психолог, министерство спорта, анализ, отчеты.

Для цитирования: Парилова Е.Ю., Соколовская С.В. Развитие психологической службы в сфере физической культуры и спорта в Нижегородском регионе // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 71–75. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.11

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

Development of psychological services in the field of physical culture and sports in the Nizhny Novgorod region

Ekaterina Yu. Parilova[1], Svetlana V. Sokolovskaia[2]
[1] Ministry of Sports of the Nizhny Novgorod region, Nizhny Novgorod, Russia
[2] National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod, Russia
[1] parilova@sport.kreml.nnov.ru
[2] sokolovskaia@fks.unn.ru, ORCID ID: 0000-0002-9087-2333

Abstract. This article is devoted to a comprehensive analysis of the current state of psychological support in the field of physical culture and sports in the Nizhny Novgorod region, identifying key problems. The purpose of the study was to analyze the current state of work of sports psychologists in the region, as well as the main requests. For this purpose, all psychologists working in subordinate institutions of the Ministry of Sports of the Nizhny Novgorod region were involved. The main research method was the analysis of their reports and the synthesis of the data obtained. As a result of a comprehensive analysis of the activities of psychologists in the physical culture and sports sphere, a picture was revealed that justifies the urgent need to develop a regional “Strategy for the development of psychological support in the field of Physical Culture and Sport until 2030”. This is extremely important for creating a systematic approach and

© Парилова Е.Ю., Соколовская С.В., 2026

increasing the availability of qualified assistance to athletes in the region.

Keywords: psychological support of sports, strategy, inquiries, psychologist, Ministry of Sports, analysis, reports.

For citation: Parilova E.Yu., Sokolovskaia S.V. Development of psychological services in the field of physical culture and sports in the Nizhny Novgorod region. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 71–75. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.11

Актуальность. В контексте современных стратегических ориентиров развития общества повышение уровня здоровья населения и достижение конкурентоспособности на международной спортивной арене выступают в качестве приоритетных национальных задач. Эти задачи императивно требуют переосмысления и совершенствования парадигмы психологического обеспечения спортивной деятельности, поскольку психологический фактор признан одним из ключевых детерминант как спортивного успеха, так и устойчивого психофизиологического благополучия индивида. Достижение обозначенных целей невозможно без формирования комплексной и адаптивной системы психологического сопровождения, интегрированной в общую структуру подготовки спортсменов на всех уровнях – от массового спорта до высших достижений. Однако существующие подходы зачастую характеризуются фрагментарностью и реактивным характером, что снижает их проактивный потенциал и не позволяет в полной мере реализовать заложенные возможности [Соколовская, 2022].

Анализ регионального опыта Нижегородской области, обладающей значительным потенциалом в виде развитой сети спортивных учреждений и школ, выявляет системные дисфункции, препятствующие эффективной реализации задач психологической поддержки. Ключевой проблемой является выраженная фрагментарность предоставления психологических услуг и отсутствие унифицированных стандартов их качества, что создает барьеры для полноценного развития спортивного потенциала и обеспечения психологического здоровья атлетов. На основе всестороннего анализа текущей ситуации были идентифицированы следующие критические проблемы, требующие незамедлительного решения:

– отсутствие регионального нормативно-правового поля и стандартов качества психологического сопровождения;

– разрозненная организационная структура и недостаток механизма управления услугами психологов в спорте;

– ограниченная доступность квалифицированной психологической помощи для различных групп (школьники, студенты, члены сборных, профессионалы);

– недостаточная методическая база и единая система мониторинга и оценки психологического состояния спортсменов;

– слабая интеграция с системой здравоохранения, образования и социальными институтами, что препятствует комплексной поддержке спортсмена на всех этапах подготовки.

Благодаря проведенному анализу проблем Министерством спорта Нижегородской области было принято решение разработать «Стратегию развития психологического сопровождения отрасли «физическая культура и спорт» в Нижегородской области на период до 2030 года» (далее – Стратегия). Формирование региональной Стратегии представляет собой ответ на системные пробелы: она задаёт единое видение развития сектора, обеспечивает согласование региональных практик с федеральными целями (Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 [О национальных целях развития Российской Федерации…, 2020]), повышает координацию между ключевыми участниками и создаёт базу для равного доступа к качественным услугам [Бальсевич, 2019]. Для Нижегородской области это означает возможность целенаправленного инвестирования в человеческий капитал спорта, повышения конкурентоспособности региональных команд и снижения рисков профессионального и личностного выгорания спортсменов.

Цель исследования: проанализировать актуальное состояние работы спортивных психологов в Нижегородском регионе, основные запросы.

Методы и организация исследования. В процессе исследования были задействованы все психологи, работающие в учреждениях, подведомственных министерству спорта Нижегородской области. Основным методом исследования выступал анализ отчетов психологов, обощение полученных данных. В результате разностороннего анализа деятельности психологов физкультурно-спортивной сферы в Нижегородском регионе была выявлена следующая картина. В настоящее время психологическое сопровождения отрасли «физическая культура и спорт» в Нижегородской области включает в себя сотрудников отдела психологии ГБУ НО «Регионального центра спортивной медицины», осуществляющих психологическое сопровождение спортсменов сборных команд региона по различным видам спорта в составе медико-биологического обеспечения спортивной деятельности, и 5 психологов спортивных школ (ГБОУ ДО «НОСШОР «Дельфин», МАУО ДО «СШ Радий»,

ГБОУ ДО «СШОР по бадминтону», ГАОУ ДО НО «СШ «ФОК “Мещерский”», ГБОУ ДО НО «СШОР по ледовым видам спорта»).

Анализ результатов исследования. За 2025 год на базе ГБУ НО «Регионального центра спортивной медицины» проведено 3260 обследований психофункционального состояния работоспособности спортсменов сборных команд Нижегородской области (использовались методики «ПЗМР», «Помехоустойчивость», «РДО» и др. программно-аппаратного комплекса «НС-Психотест спорт» [Ильин, 2019, Родионов, 2006]). В обследованиях принимали участие спортсмены 77 видов спорта, в основном – футбол, хоккей, художественная гимнастика, спортивное ориентирование, сумо, самбо, регби, плавание, конькобежный спорт и др. В результате обследования было выявлено у 62% спортсменов состояние утомления, у 26% спортсменов – состояние переутомления. В результате анализа полученных данных было выявлено, что причинами сниженной работоспособности нервной системы данных спортсменов являются не только большие физические нагрузки, но и недостаточная сформированность ментальных навыков психической регуляции при постоянно возрастающих психологических нагрузках в профессиональном спорте [Соколовская, 2025]. Диагностика развития ментальных навыков спортсменов сборных команд Нижегородской области (методика «Комплексная оценка ментальной прочности спортсменов» А.И. Грушко, В.Н. Касаткина [Касаткин, 2014]) показала следующее:

– у 30% футболистов более всего страдает навык выстраивания взаимоотношений с тренером, что ведет к эмоциональному выгоранию спортсменов;

– у 25% волейболистов, 20% борцов греко-римского стиля слабо сформирован показатель «деятельность в условиях стресса», что актуализирует страх допустить ошибку и приводит к неэффективным действиям спортсменов;

– у 56% гимнасток более всего страдает мотивация – повышена шкала «демотивация», которая обусловлена страхом выступать и получать оценки;

– у спортсменов циклических видов спорта: легкая атлетика (37%), академическая гребля (47%) низкие показатели по шкале «планирование», что снижает уверенность в себе перед стартом и ведет к сниженным результатам в соревновательной борьбе.

Совместная с тренерами команд планомерная тренинговая работа психологов ГБУ НО «Регионального центра спортивной медицины» с перечисленными проблемами спортсменов позволила увеличить показатели сформированности ментальных навыков на 62%, что повлекло за собой увеличение спортивных результатов.

Наиболее востребованным видом работы спортивных психологов в СШОР в 2025 году являлись психологические консультации: спортсменов, их родителей и тренеров. Основные запросы, с которыми работали психологи, приведены в таблице 1.

Таблица 1. Виды запросов на психологическое консультирование
Table 1. Types of requests for psychological counseling

Запросы спортсменов	**в %**
Страх выступлений, соревнований (повышенная тревожность)	35%
Неумение ставить цели, неэффективное планирование	33%
Личностные проблемы (конфликты с родными, тренером)	25%
Конфликты внутри спортивного коллектива (между детьми)	15%
Неуверенность в себе, сомнения	15%
Внутриличностные конфликты после неудачного выступления	10%
Неадекватная самооценка	10%
Застой спортивных результатов	8%
Потеря мотивации к занятиям спортом	6%
Завершение спортивной карьеры	3%
Запросы родителей	**в %**
Диагностика и учёт индивидуальных особенностей спортсмена	16%
Разработка соревновательного поведения и стратегии	19%
Помощь в выходе из кризисных ситуаций	12%
Наличие ожиданий или сверхожиданий от ребёнка	17%
Информационно-просветительская работа	36%
Запросы тренеров-преподавателей	**в %**
Выгорание	18%
Выявление способов поведения тренера для снижения психического перенапряжения при подготовке к соревнованиям	10%
Сплочение спортивного коллектива	23%
Способы поведения тренера для профилактики и разрешения конфликтов в спортивной команде	16%
Развитие внимания у спортсменов	9%
Способы поведения тренера для профилактики эмоционального выгорания у спортсменов	16%
Способы поведения тренера для выстраивания личностных взаимоотношений с юным спортсменом	13%

Важнейшей составляющей психологической работы являлась информационно-просветительская работа с родителями юных спортсменов. Аналитика данных позволила выделить следующие проблемы, отрицательно влияющие на спортивный результат ребенка в процессе обучения в спортивной школе. Опрос 1704 родителей юных спортсменов показал наличие проблем, представленных на рисунке 1.



Рисунок 1. Проблемы, выделенные родителями юных спортсменов в результате опроса
Figure 1. Problems identified by parents of young athletes as a result of the survey

Кроме того, психологическая работа с юными спортсменами в 2025 году проводилась на базе общеобразовательных школ психологами Центра школьных спортивных лиг и развития спорта г. Нижнего Новгорода. Работа велась в 2 направлениях с целью повышения мотивации школьников к занятиям физической активностью и спортом: просветительские мероприятия на тему «Эмоции и стресс: как спорт помогает настроится на успех» и проведение психологических тренингов со спортсменами школьных спортивных лиг на формирование ментальных навыков. За 2025 год в данной работе приняли участие 4476 школьников 5-8 классов г. Нижнего Новгорода.

Приведенные данные подчеркивают актуальность работы психологов в физкультурно-спортивных и образовательных учреждениях.

«Стратегия развития психологического сопровождения отрасли «физическя культура и спорт» в Нижегородской области до 2030 года» включает в себя направления развития психологической службы и целевые ежегодные показатели работы психологов.

Выводы. Приведенный анализ показал необходимость организации качественной системной работы спортивных психологов в регионе. Разработанная Стратегия обеспечит повышение качества подготовки спортсменов, снижение числа психологических и функциональных срывов, рост показателей здоровья и устойчивости участников спортивных программ, а также укрепит потенциал Нижегородской области как центра комплексной подготовки спортсменов в соответствии с европейскими и мировыми стандартами. Научно-методическая составляющая Стратегии создаст базу для дальнейших исследований и оценки эффективности вмешательств в сфере психологической поддержки спорта.

Список источников

Бальсевич В. К. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года: концептуальные основы // Теория и практика физической культуры. 2019. № 10. С. 3–5.

Ильин Е. П. Психология спорта. Санкт-Петербург: Питер, 2018. 352 с.

Касаткин В. Н., Ахмерова К. Ш., Грушко А. И. Двухуровневое обследование ментальной подготовленности спортсменов // Спортивный психолог. 2014. №2. С. 11-17.

О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2020. № 30. Ст. 4814.

Родионов А. В. Психодиагностика спортивных способностей. Москва: Физкультура и спорт, 2006. 216 с.

Соколовская С. В. Оптимизация ментальной подготовки борцов греко-римского стиля: разработка и апробация программы формирования навыков саморегуляции // Физическая культура и спорт как основа

формирования здорового образа жизни в условиях цифровой трансформации образования. Материалы Международной научной конференции, посвященной 70-летию Кыргызской государственной академии физической культуры и спорта им. Б.Т. Турусбекова. Москва, 2025. С. 152-165.

Соколовская С. В., Уляева Л. Г., Уляева Г. Г., Орлова Е. А. Система психологической помощи в самореализации личности спортсмена: отечественный и зарубежный подход // Теория и практика физической культуры. 2022. № 8. С. 54-56.

References

Balsevich V. K. Strategy for the development of physical culture and sports in the Russian Federation for the period up to 2030: conceptual foundations. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury = Theory and practice of physical culture*. 2019. No. 10. Pp. 3-5. (In Russ).

Ilyin E. P. Psychology of sports. Saint Petersburg: Peter, 2018. 352 p. (In Russ).

Kasatkin V. N., Akhmerova K. Sh., Grushko A. I. Two-level examination of mental fitness of athletes. *Sportivnyj psiholog = Sports psychologist*. 2014. No. 2. Pp. 11-17. (In Russ).

On the National development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030: Decree of the President of the Russian Federation dated 21.07.2020 No. 474. In: Collection of Legislation of the Russian Federation. 2020. No. 30, Art. 4814. (In Russ).

Rodionov A.V. Psychodiagnostics of athletic abilities. Moscow: Physical Culture and Sport, 2006. 216 p. (In Russ).

Sokolovskaya S. V. Optimization of mental training of Greco-Roman wrestlers: development and testing of a program for the formation of self-regulation skills. In: Physical culture and sport as the basis for the formation of a healthy lifestyle in the context of digital transformation of education. Materials of the International Scientific Conference dedicated to the 70th anniversary of the Kyrgyz State Academy of Physical Culture and Sports named after B.T. Turusbekov. Moscow, 2025. Pp. 152-165. (In Russ).

Sokolovskaya S. V., Ulyaeva L. G., Ulyaeva G. G., Orlova E. A. The system of psychological assistance in the self -realization of an athlete's personality: a domestic and foreign approach. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury = Theory and practice of physical culture*. 2022. No. 8. Pp. 54-56. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 24.12.2025; одобрена после рецензирования 23.01.2026; принята к публикации 27.02.2026.

The article was submitted 24.12.2025; approved after reviewing 23.01.2026; accepted for publication 27.02.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 76–82.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 76–82.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 37.015.3
ББК 88.62
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.12

Исследование взаимосвязи прокрастинации и академической успеваемости студентов

Милена Аванесовна Акопова
Северо-Кавказский социальный институт, Ставрополь, Россия, milena-ako@mail.ru,
ORCID ID: 0000-0001-6705-1329, SPIN: 5696-0320

Аннотация. Актуальность изучения прокрастинации среди студентов определяется ее пагубным воздействием на академические результаты, эмоциональное благополучие и межличностные отношения. Откладывание дел на потом влечет за собой ухудшение качества выполняемых заданий, усиление нервного напряжения, возникновение чувства стыда и беспокойства, а также способно провоцировать подавленное настроение и уменьшение уверенности в себе. Проанализированные в статье научные работы демонстрируют, что прокрастинация ассоциируется с повышенной тревожностью, депрессивными проявлениями, недостаточной ответственностью и трудностями в организации своего времени. При этом отечественные исследования подтверждают широкую распространенность прокрастинации в студенческой среде (от 50 до 87 %). В исследовании, проведенном авторами, показатели академической успеваемости сопоставлялись с такими компонентами академической прокрастинации, как внешний (социальный) компонент, поведенческий компонент, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, мотивационный компонент, рефлексивный компонент, общий показатель прокрастинации. Исследование показало, что у большинства студентов средний уровень академической прокрастинации. У студентов наиболее выражен поведенческий компонент (сложности с самоконтролем). Выявлена отрицательная корреляция между успеваемостью и социальным, когнитивным и мотивационным компонентами академической прокрастинации, а также общим ее показателем. Поведенческий, эмоциональный и рефлексивный компоненты академической прокрастинации не показали значительных связей с успеваемостью студентов.

Ключевые слова: успеваемость студентов, академическая прокрастинация, социальный компонент, когнитивный компонент, мотивационный компонент.

Для цитирования: Акопова М.А. Исследование взаимосвязи прокрастинации и академической успеваемости студентов // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 76–82. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.12

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

The study of the relationship between procrastination and academic performance of students

Milena A. Akopova
North Caucasian Social Institute, Stavropol, Russia, milena-ako@mail.ru,
ORCID ID: 0000-0001-6705-1329, SPIN: 5696-0320

Abstract. The relevance of studying procrastination among students is determined by its detrimental effects on academic record, emotional well-being, and interpersonal relationships. Postponing tasks for later leads to a deterioration in the quality of tasks performed, increased nervous tension, and feelings of shame and anxiety. Procrastination can provoke a depressed mood and a decrease in self-confidence. The scientific papers analyzed in the article demonstrate that procrastination is associated with increased anxiety, depressive symptoms, lack of responsibility and difficulties in organizing one's time. At the

© Акопова М.А., 2026

same time, Russian studies show a wide prevalence of procrastination among students (from 50 to 87%). In the study conducted by the authors, academic record indicators were compared with such components of academic procrastination as the external (social) component, behavioral component, cognitive component, emotional component, motivational component, reflexive component, general indicator of procrastination. The study showed that the majority of students have an average level of academic procrastination, while the behavioral component (difficulties with self-control) is most pronounced. A negative correlation was found between academic record and the social, cognitive, and motivational components of academic procrastination, as well as its overall indicator. The behavioral, emotional, and reflexive components of academic procrastination have not shown significant associations with student academic performance.

Keywords: academic record, academic procrastination, social component, cognitive component, motivational component.

For citation: Akopova M.A. The study of the relationship between procrastination and academic performance of students. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 76–82. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.12

Актуальность. Современное образование характеризуется постоянным увеличением объемов информации, усложнением учебных планов и ростом конкуренции. Соответственно на академическую успеваемость студентов оказывает влияние множество факторов: личностные свойства и способности студентов, особенности их психического состояния. Тревожность, истощаемость, сложности саморегуляции и контроля, недовольство собой могут сильно повлиять на качество выполнения академических и профессиональных задач.

Одним из психологических факторов, влияющих на учебный процесс и достижение целей, является склонность к прокрастинации. Откладывание важных и неотложных дел на потом, несмотря на осознание негативных результатов, – это распространенная проблема среди учащихся.

Актуальность исследования проблемы прокрастинации у студентов вытекает из ряда существенных обстоятельств. Во-первых, систематически откладывая выполнение заданий, студенты сталкиваются с нехваткой времени, ухудшением качества работы, ростом уровня стресса и, как следствие, снижением учебных результатов. Это, в свою очередь, может привести к падению мотивации, разочарованию в собственных возможностях и даже к неуспеваемости и исключению из учебного заведения. Во-вторых, прокрастинация оказывает отрицательное влияние на психологическое состояние студентов. Постоянное откладывание дел вызывает чувство вины, тревоги, беспокойства и недовольства собой. Хроническая прокрастинация может спровоцировать развитие депрессивных состояний, снижение самооценки и ухудшение общего качества жизни [Сманов, 2023]. Более того, привычка откладывать дела может распространиться и на другие сферы жизни, приводя к сложностям в личных отношениях, карьере и здоровье.

В-третьих, прокрастинация имеет социальные последствия. Студенты, склонные к прокрастинации, могут подводить группу при выполнении совместных проектов и работ. Их необязательность и безответственность могут создавать трудности для других участников группы, замедляя работу и снижая качество итогового результата.

В-четвертых, изучение прокрастинации у студентов имеет важное практическое значение. Изучение причин и процессов, формирующих данное поведение, позволяет создавать эффективные подходы и способы борьбы с ним.

Следует отметить, что проблема прокрастинации среди студентов является многоплановой. Сама прокрастинация как феномен тесно связана со многими другими личностными и когнитивными проблемами человека и часто рассматривается как механизм избегания при столкновении с неприятными эмоциональными состояниями [Денисенко, 2021]. Поэтому интересно рассмотрение разных аспектов прокрастинации и ее влияния на успеваемость студентов.

Исследования взаимосвязи между прокрастинацией и успеваемостью достаточно противоречивы. В своем метаанализе южнокорейские ученые К.Р. Ким и Э.Х. Сео обобщили данные 33 соответствующих исследований с участием в общей сложности 38529 человек. Этот анализ показал, что прокрастинация отрицательно коррелирует с успеваемостью; однако на взаимосвязь влиял выбор методов измерения показателей, а также демографические характеристики участников исследований [Kim, Seo, 2015].

Исследование пакистанских психологов также показало, что прокрастинация негативно влияет на успеваемость студентов в плане обучения на занятиях и участия в мероприятиях, сдачи заданий, подготовки к экзаменам и дости-

жений. И. Хуссаин и С. Султан пришли к выводам, что учащиеся чаще всего прокрастинируют из-за болезни, социальных и семейных проблем, отсутствия мотивации и интереса; чрезмерной самоуверенности, лени, негативного отношения своих учителей, отсутствия руководства и консультаций или наставничества со стороны учителей, негативных комментариев учителей об их работе или наличия слишком большого объема работы одновременно. В результате прокрастинация негативно сказывается на учебе студентов, приводя к провалу на экзаменах, или порождает страх перед экзаменами, что в свою очередь приводит к депрессии и беспокойству. По мнению авторов постоянные неудачи у прокрастинаторов вызывают враждебное и агрессивное отношение к другим студентам; формируют у них нездоровые практики совладания со стрессом, включая привычки пить, курить и принимать снотворное по ночам, что делает их пассивными, вызывая тревогу и депрессию, и, соответственно, отказ от дальнейшего обучения [Hussain, Sultan, 2010].

Недавнее исследование социально-демографических и психологических факторов прокрастинации испанских авторов с участием 845 студентов университетов показали интересные результаты. В исследовании использовались несколько методик, включая Шкалу оценки прокрастинации для студентов (PASS), Шкалу управления академическим временем (ATM), Краткий опросник симптомов (BSI-18) и Опросник «Большая пятерка» (BFI-10). Результаты показали, что 47% студентов склонны к прокрастинации, причем мужчины склонны к прокрастинации чаще, чем женщины (ρ=0,018). Прокрастинация была связана с психологическими переменными (более высокая тревожность, депрессия, соматизация), личностными переменными (менее добросовестность и доброжелательность) и навыками управления временем (организация, контроль и завершение заданий) [Nieto-Fernández, Faure-Carvallo, Calderon, Gustems, 2024].

В ряде зарубежных исследований последних лет предпринимались попытки определить факторы, влияющие на академическую прокрастинацию студентов. Так, Х. А. Пичен-Фернандес, Дж. Турпо Чапарро указывают на то, что предикторы самооценки и самоэффективности в сфере учебных достижений значимо предсказывают академическую прокрастинацию (по критериальной переменной) [Pichen-Fernandez, Turpo Chaparro, 2022]. Результаты исследования, проведенного на чилийских студентах показывают, что, хотя прокрастинация и вовлеченность в учебный процесс обратно пропорциональны, они не являются строго антагонистическими. Кроме того, исследователи приходят к выводам, что уровни прокрастинации, по-видимому, устойчивы к личностным и контекстуальным факторам [Aspée, González, Herrera, 2021].

В другом исследовании, изучавшем факторы, влияющие на прокрастинацию среди студентов университетов Латинской Америки, было показано, что, по мнению респондентов, психологическим фактором, наиболее полно отражающим прокрастинацию в выполнении академических задач, оказался «психологический» (22,91%), а наиболее часто выбираемым показателем стало «отсутствие мотивации» (22,24%). За ним следует социальный фактор (19,34%), ведущим показателем которого стали «семейные аспекты» (28,83%). На третьем месте оказался академический фактор (13,15%), где наиболее репрезентативным показателем стала «образовательная модель» (21,85%). Физиологический фактор был отмечен 12,28% респондентов, а наиболее важным показателем в этой категории стали «физиологические потребности» (26,6%). Управление временем заняло пятое место среди факторов (9,58%), а доминирующим показателем отмечена «нехватка времени» (40,91%). Эти результаты согласуются с другими международными исследованиями. Тем не менее, они также подчеркивают что такие области, как «ресурсы и труд», для определенного процента студентов являются отвлекающими факторами, препятствующими выполнению их академических задач. Это не новость, поскольку из-за особенностей системы высшего образования во многих странах студенты вынуждены работать, чтобы оплатить учебу в университете, что делает обе роли совместимыми. Авторы приходят к выводу, что академическая прокрастинация – это не вопрос формирования репертуара действий, а скорее модель саморегуляции, включающая такие аспекты, как автономные учебные цели [Araya-Castillo etc., 2023].

Исследование, проведенное среди студентов Швеции, показало, что по меньшей мере половина студентов считает, что прокрастинация негативно влияет на их успеваемость и благополучие. Участники из группы с выраженной прокрастинацией указывали на большее количество трудностей, вызванных этой привычкой, в разных сферах жизни. Кроме того, у них наблюдались более выраженные признаки психологического неблагополучия и меньшая удовлетворенность жизнью. Анализ содержания ответов о том, какие физические проблемы связаны с прокрастинацией, выявил их связь с перенапряжением и беспокойством, выражающимися в скованности, болевых ощущениях и нарушениях

сна. В то же время психологические проблемы оказались связаны не только с напряжением и тревожностью, но и с депрессивными состояниями, такими как самобичевание, сожаление и заниженная оценка себя [Rozental, Forsström, Hussoon, Klingsieck, 2022].

Особый интерес представляют исследования российских авторов. Согласно данным российских социологов распространенность прокрастинации в студенческой выборке в нашей стране колеблется в пределах 50–87 % [Ветрова, 2022]. Половые различия не оказывают сильного влияния на формирование прокрастинации [Шевченко, 2024].

Российские исследователи, изучавшие причины прокрастинации, выявили широкий спектр взаимосвязей. Одно из исследований показало, что существует непосредственная связь между прокрастинацией и склонностью к катастрофизации. Студенты, склонные к преувеличению проблем и остро реагирующие на несовпадение между идеальными представлениями и реальностью, чаще откладывают дела. Также обнаружена прямая связь между прокрастинацией и чрезмерным следованием нормам. Иными словами, стремление к совершенству, отождествление с социальными стандартами и попытки обезопасить себя путем точного соблюдения правил приводят к увеличению прокрастинации [Кондрашихина, 2023, с. 373]. Согласно данным А.В. Теплова студенты, склонные к прокрастинации, чаще анализируют прошлый опыт, особенно свои ошибки. Кроме того, им бывает сложно оценить соответствие своих действий текущим обстоятельствам и вовремя корректировать свою деятельность [Теплов, 2024, с. 81].

Психологическое исследование М. Н. Есаулова с соавторами, проводимого на базе университета «МИФИ», показало несколько моментов. Во-первых, по итогам диагностического обследования ни у одного испытуемого (студентов 1-2 курсов) не было обнаружено низкой степени выраженности общей прокрастинации. Во-вторых, исследователи указывают на повышенную тревожность учащихся, как на ключевой фактор, обуславливающий академическую прокрастинацию. В группе с выраженной общей прокрастинацией наблюдалась статистически значимая тенденция к большей ориентации на свободу и самостоятельность в действиях и выборе. В противоположность этому студенты с умеренной прокрастинацией склонны ценить влияние на окружающих, стремятся к доминированию и повышению своего материального благосостояния. В-третьих, авторы акцентируют внимание на роли нейротизма (низкой эмоциональной стабильности), который способствует возникновению тревожных состояний и снижает адаптивность первокурсников к учебной деятельности, затрудняя преодоление стресса в академической среде. И, наконец, существенное воздействие на формирование привычки откладывать дела оказывает недостаточная мотивация [Есаулов, Омерова, Паршутин, 2025].

В исследовании А.Н. Глушко, Т.М. Тронь проводился анализ параметров прокрастинации, стратегий принятия решений, личностных черт, психических состояний, уровня субъективного контроля, показателей академической успеваемости, учебной мотивации и уровня развития профессионально важных качеств у студентов прокрастинаторов. Авторы приходят к выводу, что проявления прокрастинации у среднестатистического студента чаще связаны с избеганием неудач, низким самоконтролем и ленью [Глушко, Тронь, 2022].

Итак, наличие большого количества работ по проблеме академической прокрастинации говорит о высоком интересе исследователей и об актуальности проблемы. Несмотря на значительное количество исследований, посвященных причинам и последствиям прокрастинации, существуют некоторые пробелы, требующие дальнейшего изучения, в частности не до конца исследовано, какие именно аспекты прокрастинации оказывают наибольшее влияние на академическую успеваемость студентов, что и стало предметом нашего внимания.

Целью исследования, проводимого нами, была оценка взаимосвязи между разными психологическими компонентами академической прокрастинации и академической успеваемостью студентов.

Методы и организация исследования. В исследовании приняли участие 29 студентов, получающих среднее профессиональное образование в Северо-Кавказском социальном институте, обучающихся на 2-3 курсах различных специальностей в возрасте 16-17 лет. Участие в исследовании было добровольным. Академическая успеваемость студентов оценивалась на основе среднего балла успеваемости за предыдущий учебный год. Данные об академической успеваемости были получены в деканате с согласия студентов. Для оценки особенностей прокрастинации студентов использовался тест «Академическая прокрастинация подростков» С.В. Жарковой [Жаркова, 2024]. Для анализа данных использовались методы описательной статистики, корреляционного анализа Спирмена.

Анализ результатов исследования. Корреляционный анализ проводился с помощью программы «SPSS Statistics», его результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа успеваемости студентов с компонентами академической прокрастинации
Table 1. Results of the correlation analysis of students' academic performance with components of academic procrastination

Компонент академической прокрастинации	Корреляции	Успеваемость
Внешний (социальный) компонент	Коэффициент корреляции	-0,510**
	знач. (двухсторонняя)	0,005
Когнитивный компонент	Коэффициент корреляции	-0,454*
	знач. (двухсторонняя)	0,013
Мотивационный компонент	Коэффициент корреляции	-0,566**
	знач. (двухсторонняя)	0,001
Общий показатель прокрастинации	Коэффициент корреляции	-0,538**
	знач. (двухсторонняя)	0,003
**Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя). *Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)		

По результатам проведенного исследования можно отметить, что у большинства студентов отмечаются средние показатели выраженности академической прокрастинации (у 90%), у 10% выявлены высокий уровень выраженности прокрастинации. Средний балл по группе – 83,5 (средний уровень выраженности). Наиболее выраженным относительно других компонентов прокрастинации является поведенческий компонент, то есть студентам сложнее всего даются навыки именно самоконтроля, волевого регулирования, управления своим поведением и эмоциями, осознанного реагирования на происходящие события и проявления настойчивости в достижении цели.

Можно отметить, что по всем исследуемым компонентам академической прокрастинации обнаружены отрицательные корреляции с успеваемостью студентов: чем выше показатель прокрастинации, тем ниже успеваемость, что согласуется с исследованиями других авторов. Общий показатель академической прокрастинации показал значимую обратную связь с успеваемостью студентов (ρ=0,003). Данный результат можно интерпретировать через ряд взаимосвязанных причин. Во-первых, склонность к откладыванию задач запускает внутренний конфликт, который расходует умственные силы, требуемые для полноценной учебной работы. Во-вторых, отложенная на последний момент работа выполняется в условиях недостатка времени и стресса, что ухудшает качество результата и уровень понимания материала, отрицательно влияя на учебные показатели. Таким образом, возникает так называемый «порочный круг»: низкая успеваемость из-за прокрастинации повышает уровень тревоги и подрывает уверенность в собственных учебных способностях, что затем провоцирует дальнейшее избегание обязанностей, усугубляя первоначальную проблему.

Три исследуемых компонента академической прокрастинации показали значимые связи с успеваемостью студентов. Внешний (социальный) компонент прокрастинации, объясняющий влияние на студентов внешних стимулов, запускающих откладывание (сообщение в мессенджере, просмотр контента, мобильные и видеоигры и т.д.) показал достоверную отрицательную связь с успеваемостью студентов (ρ=0,005). Это означает, что студенты, чье откладывание сильно запускается внешними цифровыми стимулами, демонстрируют объективно более низкую успеваемость. В дальнейшем было бы интересно исследовать, как связаны факторы прокрастинации и зависимости от гаджетов. Можно предположить, что обнаруженная зависимость объясняется недостаточным развитием избирательного внимания и функции торможения у студентов, привыкших к постоянному доступу к быстрым источникам вознаграждения (лайки, сообщения, короткие ролики). Это снижает их способность концентрироваться на сложной учебной работе, требующей продолжительных усилий.

Развитая мотивация избегания неудач (мотивационный компонент по С.В. Жарковой) также достоверно связан со сложностями в обучении студентов (ρ=0,001), что в целом также соотносится с данными многих работ по проблемам учебной мотивации [Павлова, 2024]. Студент откладывает задание, чтобы избежать стресса оценки его способностей, страха несоответствия стандартам или отрицательной обратной связи. Поскольку мотивация избегания направлена на предупреждение чувства стыда и негативной самооценки, прокрастинация выполняет роль защитного механизма и связана с особенностями личностного реагирования на сложности.

Когнитивный компонент академической прокрастинации, проявляющийся когнитивных искажениях, в сложности адекватной оценки времени и сложностях планирования также показал значимую отрицательную корреляцию с успеваемостью студентов, хотя менее достовер-

ную, чем у других показателей (ρ=0,013). По нашему мнению, недостаток навыков планирования объективно мешает успешной учебе, однако когнитивные искажения и просчеты в планировании могут хуже осознаваться самими студентами (по сравнению с явными отвлечениями на гаджеты или страхом неудачи). Эта меньшая осознанность, вероятно, вносит больший «шум» в данные самоотчетов, что могло повлиять на снижение статистической значимости данного показателя.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают наличие значимой обратной связи между прокрастинацией и академической успеваемостью студентов, однако связь эта наиболее значима для внешнего (социального), когнитивного и мотивационного компонентов академической прокрастинации. Тот факт, что у студентов не было выявлено низкого уровня академической прокрастинации говорит о необходимости разработки и внедрения эффективных программ и стратегий, направленных на снижение уровня прокрастинации.

Выводы. Феномен прокрастинации является очень распространенным явлением в современном мире, в частности в академической среде. Многочисленные исследования показывают, что прокрастинация оказывает отрицательное влияние на различные аспекты жизни студентов, включая их академические результаты, психическое здоровье и социальные отношения. Результаты нашего исследования подтверждают, что большинство студентов склонны к прокрастинации (средний и высокий уровень прокрастинации у всех исследуемых студентов). Существует статистически значимая обратная взаимосвязь между общим уровнем прокрастинации и академической успеваемостью студентов. Значимые корреляции с успеваемостью показали социальный, когнитивный и мотивационный компоненты академической прокрастинации.

Список источников

Ветрова О. А. Академическая прокрастинация в студенческой среде: социологический анализ // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2022. № 12 (1). С. 167–181.

Глушко А.Н., Тронь Т.М. Профиль личности современного студента факультета психологии в исследовании академической прокрастинации студентов // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. Т. 5, № 1. С. 45-51.

Денисенко Ю. С. Механизмы прокрастинации в парадигме глубинной психологии // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2021. № 1. С. 45–52.

Есаулов М. Н., Омерова Н. Л., Паршутин И. А. Закономерности и механизмы проявления прокрастинации в студенческом возрасте // Российский девиантологический журнал. 2025. № 5 (3). С. 446–464.

Жаркова С. В. Психодиагностический инструментарий для выявления академической прокрастинации обучающихся. Челябинск: ЧИРО, 2024. 56 с.

Кондрашихина О. А. Взаимосвязь когнитивных искажений и прокрастинации у студентов в контексте современного образования // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2023. № 1. С. 370–374.

Павлова А.Б. Особенности мотивации достижения успеха и избегания неудач студенческой молодежи // Мир образования – образование в мире. 2024. № 1 (93). С. 70-77.

Сманов Д. А. Когнитивные особенности и предикторы прокрастинации // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. № 9 (2). С. 97–109.

Теплов А. В. Исследование специфики рефлексивности студентов с разным уровнем академической прокрастинации // Ярославский психологический вестник. 2024. № 2 (59). С. 78–82.

Шевченко К. И. Половые различия прокрастинации и смысловых ориентаций у студентов гуманитарных направлений обучения // Наука. Технологии. Инновации: сборник трудов XVII Всероссийской научной конференции молодых ученых (часть 8). Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2024. С. 158–161.

Araya-Castillo L., Burgos M., González P., Rivera Y., Barrientos N., Yáñez Jara V., Ganga-Contreras F., Sáez W. Procrastination in University Students // A Proposal of a Theoretical Model. Behavioral Sciences. 2023. № 13 (2). P. 126-129.

Aspée J., González J., Herrera Y. Relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior: una propuesta de análisis // Perspectiva educacional. 2021. Vol. 60, No. 1. P. 4-22.

Hussain I., Sultan S. Analysis of procrastination among university students // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 5. P. 1897-1904.

Kim K.R., Seo E.H. The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 82. P. 26-33.

Nieto-Fernández S., Faure-Carvallo A., Calderon C., Gustems J. Procrastination among university students: A

study investigating sociodemographic and psychological factors // International Journal of Instruction. 2024. No. 17 (2). P. 367-382.

Pichen-Fernandez J.A., Turpo Chaparro J. Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos // Propósitos y Representaciones. 2022. Vol. 10, No. 1. URL: https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361 (Дата обращения: 20.01.2026).

Rozental A., Forsström D., Hussoon A. and Klingsieck K.B. Procrastination Among University Students: Differentiating Severe Cases in Need of Support From Less Severe Cases // Frontiers in Psychology. 2022. No. 13. P. 175–185.

References

Vetrova O. A. Academic procrastination among students: a sociological analysis. *Proceedings of the Southwestern State University. Series: Economics. Sociology. Management.= Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: E`konomika. Sociologiya. Menedzhment.* 2022. No. 12 (1). Pp. 167-181. (In Russ).

Glushko A.N., Tron T.M. Personality profile of a modern student of the Faculty of Psychology in the study of academic student procrastination. *International Journal of Medicine and Psychology*.2022. Vol. 5. No. 1. Pp. 45-51. (In Russ).

Denisenko Yu.S. Mechanisms of procrastination in the paradigm of depth psychology. *Psychology and pedagogy in Crimea: ways of development= Psixologiya i pedagogika v Kry`mu: puti razvitiya.* 2021. No. 1. Pp. 45-52. (In Russ).

Esaulov M. N., Omerova N. L., Parshutin I. A. Patterns and mechanisms of procrastination in college age. *Russian Journal of Deviantology = Rossijskij deviantologicheskij zhurnal*. 2025. No. 5 (3). Pp. 446-464. (In Russ).

Zharkova S. V. Psychodiagnostic tools for identifying academic procrastination of students. Chelyabinsk: CHIRO, 2024. 56 p. (In Russ).

Kondrashikhina, O. A. Interrelation of cognitive distortions and procrastination among students in the context of modern education. *Osovskie pedagogicheskie chteniya Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremya – novy`e resheniya = Osov pedagogical readings "Education in the modern world: new time means new solutions*. 2023. No. 1. Pp. 370-374. (In Russ).

Pavlova A.B. Features of motivation for achieving success and avoiding failures among students. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire = The world of education is education in the world.* 2024. No. 1 (93). Pp. 70-77. (In Russ).

Smanov D. A. Cognitive features and predictors of procrastination. *Nauchny`j rezul`tat. Pedagogika i psixologiya obrazovaniya = Scientific result. Pedagogy and psychology of education*. 2023. No. 9 (2). Pp. 97-109. (In Russ).

Teplov A.V. A study of the specifics of reflexivity of students with different levels of academic procrastination. *Yaroslavl Psychological Bulletin = Yaroslavskij psixologicheskij vestnik*. 2024. No. 2 (59). Pp. 78-82. (In Russ).

Shevchenko K. I. Gender differences in procrastination and semantic orientations among students of humanities. In: Science. Technologies. Innovations: proceedings of the XVII All-Russian Scientific Conference of Young Scientists (part 8). Novosibirsk: Novosibirsk State Technical University, 2024. Pp. 158-161. (In Russ).

Araya-Castillo L., Burgos M., González P., Rivera Y., Barrientos N., Yáñez Jara V., Ganga-Contreras F., Sáez W. Procrastination in University Students. *A Proposal of a Theoretical Model. Behavioral Sciences.* 2023. No. 13(2). Pp. 126-129. (In Eng).

Aspée J., González J., Herrera Y. Relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior: una propuesta de análisis. *Perspectiva educacional.* 2021. Vol. 60, No. 1. Pp. 4-22. (In Spanish).

Hussain I., Sultan S. Analysis of procrastination among university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 5. Pp. 1897-1904. (In Eng).

Kim K.R., Seo E.H. The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences.* 2015. Vol. 82. Pp. 26-33. (In Eng).

Nieto-Fernández S., Faure-Carvallo A., Calderon C., Gustems J. Procrastination among university students: A study investigating sociodemographic and psychological factors. *International Journal of Instruction.* 2024. No. 17(2). Pp. 367-382. (In Eng).

Pichen-Fernandez J.A., Turpo Chaparro J. Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones.* 2022. Vol. 10, No. 1. URL: https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361 (Date of application: 20.01.2026). (In Spanish).

Rozental A., Forsström D., Hussoon A. and Klingsieck K.B. Procrastination Among University Students: Differentiating Severe Cases in Need of Support From Less Severe Cases. *Frontiers in Psychology*. 2022. No. 13. Pp. 175–185. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 05.03.2026; одобрена после рецензирования 03.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 05.03.2026; approved after reviewing 03.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 83–90.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 83–90.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 348.147:004
ББК 88
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.13

Особенности поведения и восприятия представителей поколения «Z» в условиях цифровой трансформации социальных институтов

Саида Абдулгапуровна Абдулвагабова
Российский государственный университет социальных технологий, Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей социального поведения и восприятия представителей поколения Z в условиях цифровой трансформации социальных институтов. Актуальность исследования обусловлена тем, что социализация данной возрастной когорты изначально протекала в среде постоянного цифрового присутствия, что повлияло на модели коммуникации, медиапотребления и образовательного взаимодействия. Цель исследования заключается в выявлении и анализе особенностей социального поведения представителей поколения Z в условиях цифровизации образовательного пространства. Методологическую основу составили анализ, синтез, обобщение и систематизация публикаций российских и зарубежных авторов, посвящённых цифровизации образования, цифровой грамотности и социальному поведению молодежи. Применён сравнительный и контент-анализ научных источников, что позволило выявить ключевые интерпретационные подходы к исследованию поколения Z в цифровой образовательной среде. Установлено, что для поколения Z характерны сетевой тип коммуникации, медиативность повседневных практик, мультимодальность восприятия и ориентация на цифровую автономность. Выявлена тенденция к формированию гибридных моделей социализации, сочетающих онлайн- и офлайн-взаимодействие. Показано, что цифровая среда выступает не только технологическим инструментом, но и фактором трансформации институциональных механизмов социализации и образовательного процесса. Сделан вывод о комплексном и амбивалентном влиянии цифровизации на социальное поведение поколения Z. Цифровая среда рассматривается не только как инструмент коммуникации и обучения, но и как фактор формирования устойчивых моделей взаимодействия, информационного потребления и социальной включённости. Выявленные особенности отражают институциональные изменения и уточняют специфику социализации молодежи в условиях цифрового общества. Результаты исследования могут быть использованы в дальнейшем научном анализе трансформации образовательной и других социальных сфер.

***Ключевые слова*:** поколение Z, цифровизация образования, цифровая образовательная среда, социальное поведение, социализация, медиапотребление, цифровая грамотность, образовательные практики, социальные коммуникации, молодежь.

Для цитирования: Абдулвагабова С.А. Особенности поведения и восприятия представителей поколения «Z» в условиях цифровой трансформации социальных институтов // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 83–90. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.13

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

Features of behavior and perception of representatives of generation “Z” in the context of digital transformation of social institutions

Saida A. Abdulvagabova
Russian State University of Social Technologies, Moscow, Russia

© Абдулвагабова С.А., 2026

Abstract. The article is devoted to the analysis of the features of social behavior and perception of representatives of generation Z in the context of digital transformation of social institutions. The *relevance* of the study is due to the fact that the socialization of this age cohort initially took place in an environment of constant digital presence, which influenced the models of communication, media consumption and educational interaction. The purpose of the study is to identify and analyze the features of the social behavior of representatives of generation Z in the context of digitalization of the educational space. The methodological basis consists of the analysis, synthesis, generalization and systematization of publications by Russian and foreign authors devoted to the digitalization of education, digital literacy and social behavior of youth. Comparative and content analysis of scientific sources was applied, which made it possible to identify key interpretative approaches to the study of generation Z in the digital educational environment. It has been established that generation Z is characterized by a network type of communication, mediativeness of everyday practices, multimodal perception and orientation towards digital autonomy. The trend towards the formation of hybrid socialization models combining online and offline interaction has been revealed. It is shown that the digital environment acts not only as a technological tool, but also as a factor in the transformation of institutional mechanisms of socialization and the educational process. The conclusion is made about the complex and ambivalent influence of digitalization on the social behavior of generation Z. The digital environment is considered not only as a tool for communication and learning, but also as a factor in the formation of sustainable models of interaction, information consumption and social inclusion. The identified features reflect institutional changes and clarify the specifics of youth socialization in a digital society. The results of the study can be used in further scientific analysis of the transformation of educational and other social spheres.

Keywords: generation Z, digitalization of education, digital educational environment, social behavior, socialization, media consumption, digital literacy, educational practices, social communications, youth.

For citation: Abdulvagabova S.A. Features of behavior and perception of representatives of generation “Z” in the context of digital transformation of social institutions. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 83–90. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.13

Введение. Процессы цифровизации, охватывающие различные сферы общественной жизни, оказывают существенное влияние на систему образования и механизмы социализации молодежи [Кязимова, Крылова, 2022]. В этой связи особый научный интерес представляет поколение Z – социальная группа, формирование которой происходило в условиях широкого распространения цифровых технологий, интернета и социальных медиа.

Представители поколения Z, родившиеся примерно в период с 1996 по 2010 год, часто определяются как первое поколение digital natives (цифровых аборигенов) [Веретенникова, Щеглова, Коробк, 2022], для которых цифровая среда является естественным пространством для социальной и образовательной активности [Толстикова, Игнатьева, Кондратенко, Плетнев, 2020]. Практически все представители поколения Z ежедневно пользуются интернетом и мобильными устройствами, что создаёт предпосылки для специфических моделей поведения, коммуникации и образовательного взаимодействия в цифровой среде [Толстикова, Игнатьева, Кондратенко, Плетнев, 2022].

Современные исследования показывают, что цифровая образовательная среда не только расширяет дидактические возможности, но и оказывает влияние на процессы социализации обучающихся, формирование социального интеллекта и коммуникативной компетентности [Плетнев, 2020; Ваныкина, Сундукова, 2020]. Использование социальных медиа в образовательных целях рассматривается как устойчивая практика, особенно в работе с представителями поколения Z, для которых цифровые каналы коммуникации являются привычной формой взаимодействия [Немировская, 2024]. Вместе с тем отмечается, что высокая степень цифровой вовлеченности может сопровождаться трансформацией структуры социальных связей и особенностей межличностного общения [Толстикова, Игнатьева, Кондратенко, Плетнев, 2022].

В ряде исследований поколение Z анализируется через призму цифровой грамотности, медиапотребления и поведенческих характеристик в онлайн-среде [Глухов, 2019; Дутко, 2020]. Подчеркивается, что цифровая среда выступает не только источником информации, но и значимым фактором формирования ценностных установок, моделей поведения и идентичности молодежи [Береговская, Гришаева, 2020]. При этом исследования, посвященные воспри-

ятию цифровых и смешанных форм обучения, фиксируют неоднозначное отношение представителей поколения Z к новым образовательным практикам и указывают на необходимость их педагогически обоснованного внедрения.

Несмотря на значительное количество научных исследований, проблема влияния цифровизации образовательной среды на социальное поведение и процессы образовательной социализации поколения Z остаётся недостаточно изученной. Большинство исследований посвящено отдельным аспектам, таким как медиапотребление, цифровая грамотность и когнитивные особенности обучающихся, что затрудняет формирование целостного представления о социально-поведенческих эффектах цифровизации образования. Совокупность указанных обстоятельств определяет *актуальность* настоящего исследования.

Целью исследования является выявление и обоснование особенностей социального поведения представителей поколения Z в условиях цифровизации образовательной среды.

Материалы и методы. В качестве материалов исследования использовались публикации российских и зарубежных авторов, посвящённые проблемам цифровизации образования, особенностям социального поведения поколения Z, цифровой грамотности, медиапрактикам и процессам образовательной социализации. Анализу были подвергнуты статьи, опубликованные в рецензируемых научных журналах, а также материалы научных конференций и аналитические обзоры, отражающие современные подходы к изучению цифровой образовательной среды.

В ходе исследования применялись методы анализа, синтеза, обобщения и систематизации научных источников. Метод теоретического анализа позволил выявить основные направления и проблемные зоны исследований, посвящённых социальному поведению представителей поколения Z в условиях цифровизации образования. Сравнительный метод использовался для сопоставления различных научных подходов к интерпретации цифровых практик и их влияния на процессы социализации обучающихся. Дополнительно применялся метод контент-анализа научных публикаций, направленный на выявление ключевых тематических блоков, терминологических подходов и интерпретационных моделей, используемых при исследовании поколения Z в цифровой образовательной среде.

Результаты и обсуждения. Анализ научных публикаций позволяет выделить устойчивые поведенческие характеристики поколения Z, сформировавшиеся в условиях интенсивной цифровизации социальных институтов. Данная когорта рассматривается как первая, чья социализация изначально происходила в пространстве постоянного цифрового присутствия, что определило особенности коммуникации, информационного потребления и социальной активности [Веретенникова, Щеглова, Коробко, 2022].

Одной из ключевых особенностей является доминирование сетевых форм взаимодействия и активная включённость в онлайн-сообщества как элемент социальной идентификации [Немировская, 2024]. При этом цифровая коммуникация не вытесняет традиционные формы общения, а формирует гибридные модели социализации, сочетающие онлайн- и офлайн-практики [Плетнев, 2020].

Цифровая среда также влияет на интерпретацию социальной реальности и коммуникативные стратегии, формируя медиативный характер социальных практик [Береговская, Гришаева, 2020]. Для поколения Z характерны многозадачность и частая смена фокуса внимания, что рассматривается как адаптация к высокой плотности информационных потоков [Pishchik, Molokhina, 2025].

Изменения сопровождаются трансформацией способов восприятия информации: усиливается визуальная доминанта, распространяются краткоформатные сообщения и клиповое мышление [Немировская, 2024]. Вместе с тем в научной литературе данные процессы трактуются неоднозначно: одни авторы указывают на снижение глубины аналитической переработки информации, другие – на формирование новых когнитивных стратегий, адаптированных к динамичной медиасреде [Глухов, 2019; Толстикова, Игнатьева, Кондратенко, Плетнев, 2022].

Существенной особенностью поколения Z является изменение статуса цифрового пространства. В отличие от предшествующих поколений, для которых онлайн-коммуникация носила вспомогательный характер, представители данной когорты воспринимают цифровую среду как полноценное пространство социальной реализации, что способствует формированию гибридных форм идентичности и размыванию границ между онлайн- и офлайн-взаимодействием [Веретенникова, Щеглова, Коробко, 2022].

Исследования также фиксируют трансформацию отношения к социальным институтам: авторитет всё чаще определяется не формальной иерархией, а компетентностью, открытостью коммуникации и репутацией в цифровой среде [Веретенникова, Щеглова, Коробко,

2022]. Образование рассматривается поколением Z как ресурс индивидуальной самореализации и формирования гибкой профессиональной траектории, что усиливает значимость практико-ориентированности, цифровой насыщенности и персонализации образовательного процесса [Киуру, Попова, Маковецкая, 2022; Козырева, Колупаева, Книга, Собкалова, 2023].

В сфере труда отмечается ориентация на проектные формы занятости, баланс между профессиональной и личной жизнью и соответствие организационных ценностей личным установкам [Nemashakwe, Mpofu, 2025; Živković, Adamek, Brkić, 2025]. Практики медиапотребления характеризуются высокой персонализацией информационных потоков и устойчивой включённостью в цифровые платформы, что влияет на процессы самоидентификации и социального признания [Береговская, Гришаева, 2020; Немировская, 2024; Плетнев, 2020].

Для более точного понимания поведенческих и перцептивных особенностей поколения Z представляется целесообразным их сопоставление с характеристиками предшествующих поколений, что позволяет разграничить возрастные особенности и эффекты цифровой трансформации социальной среды. Поколение X формировалось в условиях доминирования традиционных институтов; миллениалы – в период активного внедрения цифровых технологий; поколение Z – в институционально закреплённой цифровой среде, где сетевые формы взаимодействия являются нормативными [Дутко, 2020, Радаев, 2020]. Сравнительные характеристики представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительная характеристика поколений в условиях цифровой трансформации социальных институтов
Table 1. Comparative characteristics of generations in the context of digital transformation of social institutions

Параметр сравнения	Поколение X	Поколение миллениалов (Y)	Поколение Z
Среда социализации	Преимущественно офлайн; цифровые технологии появляются в зрелом возрасте	Переходная среда: офлайн + ранний интернет	Полностью цифровая среда с детства
Статус цифровых технологий	Инструментальное использование	Интеграция в повседневность	Естественная среда существования
Тип коммуникации	Личная и иерархическая	Смешанная (офлайн + онлайн)	Сетевой, горизонтальный, медиатизированный
Отношение к авторитету	Признание формальной иерархии	Умеренно критическое	Критичность к формальному статусу; ориентация на экспертность и прозрачность
Информационное потребление	Линейное, традиционные медиа	Онлайн-источники + традиционные СМИ	Алгоритмически структурированное, краткоформатное, мультимодальное
Когнитивные стратегии	Последовательная переработка информации	Комбинированная	Быстрое переключение, многозадачность, клиповое восприятие
Образовательные ожидания	Стандартизированные программы	Гибкость и цифровые инструменты	Персонализация, интерактивность, цифровая автономность
Трудовые установки	Стабильность и долгосрочная занятость	Карьерная мобильность	Гибкость, проектность, баланс work-life
Институциональная включённость	Через традиционные структуры	Комбинированные формы	Гибридные и ситуативные формы участия

Представленные различия позволяют рассматривать поколение Z как первую когорту, для которой цифровая среда выступает не дополнительным ресурсом, а базовой институциональной инфраструктурой социализации [Радаев, 2020]. В отличие от предыдущих поколений, адаптировавшихся к цифровым технологиям, представители поколения Z формируются внутри алгоритмически структурированной медиасреды, что предопределяет особенности их коммуникативных стратегий, когнитивных установок и моделей институционального взаимодействия.

Зафиксированные поведенческие и перцептивные особенности поколения Z отражаются в трансформации функционирования социальных институтов. В образовательной сфере усиливается запрос на персонализацию и гибкость учебных траекторий, а цифровая образовательная среда рассматривается не только как средство передачи знаний, но и как пространство развития социального интеллекта и коммуникативных компетенций, что требует педагогически обоснованной интеграции цифровых инструментов [Козырева, Колупаева, Книга, Собкалова, 2023; Кязимова, Крылова, 2022; Киуру, Попова, Маковецкая, 2022].

В сфере труда фиксируется ориентация на

гибкие формы занятости, цифровую мобильность и баланс между профессиональной и личной жизнью, что отражает изменение ожиданий в отношении организационных и управленческих моделей [Nemashakwe, Mpofu, 2025; Živković, Adamek, Brkić, 2025; Jossy, Tsevegjav, Ganbaatar, Altantsetseg, 2025].

Трансформации затрагивают также коммуникативные институты, институт семьи и формы гражданского участия. Перенос значительной части взаимодействия в цифровое пространство изменяет механизмы публичности, социального признания и поддержания межличностных связей, усиливая роль сетевых и медиатизированных форм социальной активности [Береговская, Гришаева, 2020; Толстикова, Игнатьева, Кондратенко, Плетнев, 2022]. В этих условиях цифровизация выступает не только инструментом, но и фактором трансформации институциональной логики социального взаимодействия. Для выявления ключевых социально-поведенческих эффектов цифровой трансформации социальных институтов были обобщены результаты исследований, посвящённых влиянию цифровых технологий на образовательные и социальные практики поколения Z. Обобщенные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2. Поведенческие и перцептивные характеристики поколения Z в контексте цифровой трансформации социальных институтов
Table 2. Behavioral and perceptual characteristics of generation Z in the context of digital transformation of social institutions

Характеристика	Проявление в цифровой среде	Институциональные последствия
Сетевой тип коммуникации	Преобладание онлайн-взаимодействия, участие в цифровых сообществах	Трансформация форм социального взаимодействия и изменение механизмов институциональной социализации
Алгоритмически опосредованное информационное потребление	Получение информации через цифровые платформы и рекомендательные системы	Перераспределение влияния традиционных институтов публичности и знаний
Мультимодальность восприятия	Ориентация на визуальный и краткоформатный контент	Необходимость адаптации форм институциональной коммуникации
Фрагментация внимания	Быстрое переключение между информационными потоками	Изменение глубины институциональной включенности
Цифровая автономность	Самостоятельный поиск информации и самоорганизация в цифровой среде	Рост запроса на гибкие и персонализированные институциональные практики

Результаты, представленные в таблице 2, свидетельствуют о комплексном влиянии цифровизации на социальное поведение поколения Z, проявляющемся в трансформации форм социализации, институционального взаимодействия и социальной активности, а также формировании гибридных моделей участия, сочетающих онлайн- и офлайн-коммуникации. Полученные данные позволяют рассматривать цифровую среду не только как технологический ресурс, но и как значимый социальный фактор поведения и институциональной включённости молодежи.

Эмпирические данные также подтверждают высокую значимость цифровой коммуникации. Согласно результатам опроса ВЦИОМ (рисунок 1), современная молодёжь значительно чаще использует онлайн-среду для общения по сравнению с традиционными формами взаимодействия [Живущие в сети...].

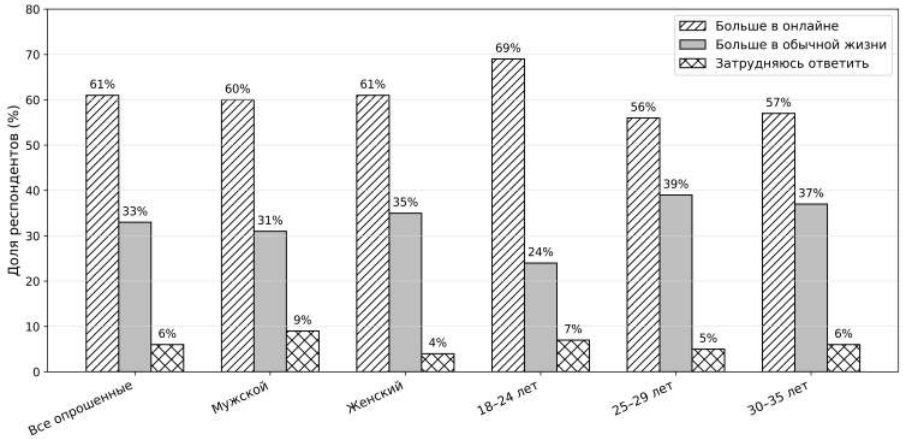


Рисунок 1. Сравнение частоты онлайн- и офлайн-общения среди молодежи по данным исследования ВЦИОМ о медиапотреблении современной молодежи
Figure 1. Comparison of the frequency of online and offline communication among young people according to VTsIOM research on media consumption of modern youth

Согласно результатам опроса, 61% респондентов из числа молодых людей сообщили, что в повседневной жизни они предпочитают общаться с друзьями и близкими в цифровой среде, в то время как только 33% опрошенных отдают предпочтение личным встречам. В возрастной группе 18–24 лет доля виртуального общения достигает 69 % по сравнению с 24 % предпочитающими офлайн-контакт. Эти показатели подтверждают особенности сетевого типа коммуникации, характерного для поколения Z, и свидетельствуют о сдвиге в культурных паттернах социального взаимодействия в условиях цифровизации.

Сопоставление результатов исследований выявляет двойственный характер цифровообусловленных изменений. С одной стороны, расширяются возможности сетевого взаимодействия, самообразования и социальной мобильности. С другой стороны, усиливаются фрагментация социальных связей и зависимость от алгоритмически организованных цифровых сред [Немировская, 2024; Pishchik, Molokhina, 2025]. Подобная амбивалентность указывает на структурный характер цифровой трансформации, в рамках которой поведенческие особенности поколения Z выступают одновременно её результатом и фактором дальнейшего развития.

Таким образом, поведение и восприятие поколения Z следует рассматривать как элементы институциональной динамики цифрового общества. Обобщение этих характеристик позволяет определить направления институциональной адаптации социальных институтов, учитывающие изменения в способах коммуникации, восприятия и социальной активности молодежи. Их концептуализация представлена на рисунке 2.

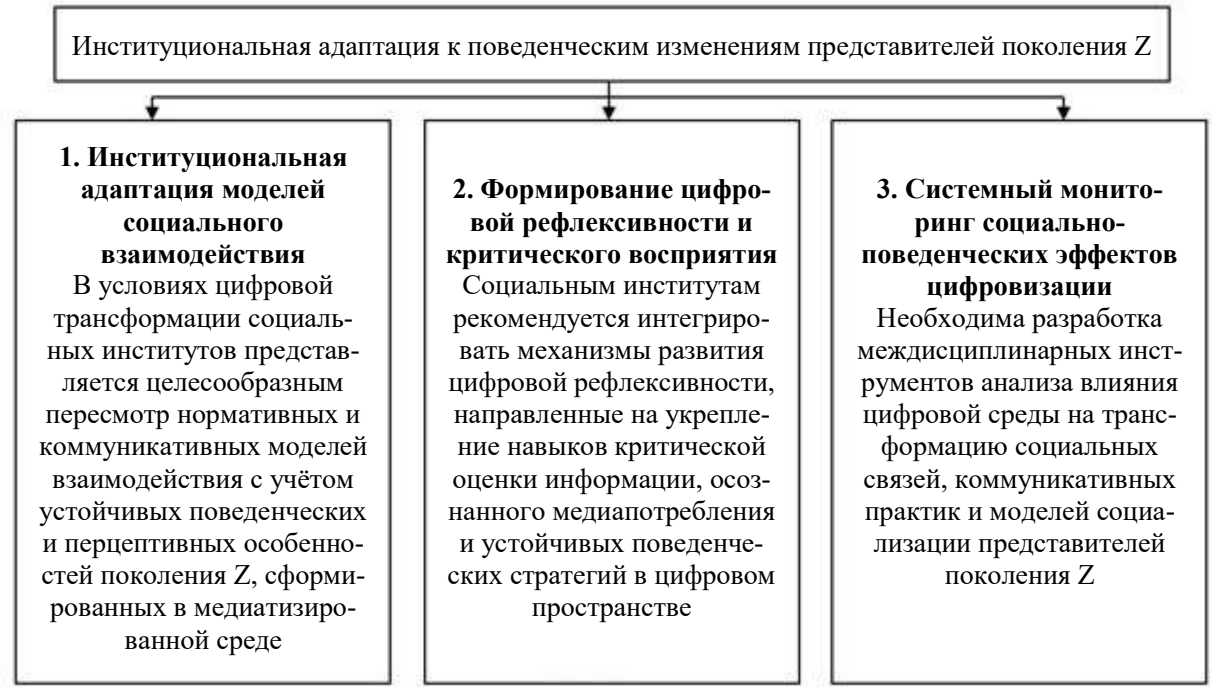


Рисунок 2. Направления совершенствования социальных институтов с учетом особенностей поведения и восприятия поколения Z
Figure 2. Directions for improving social institutions, taking into account the peculiarities of behavior and perception of generation Z

Представленные направления могут рассматриваться в качестве ориентиров институционального совершенствования в условиях цифровой трансформации. Их учет способен способствовать более последовательной адаптации социальных институтов к устойчивым поведенческим и перцептивным особенностям поколения Z.

Заключение. Проведённый анализ позволил систематизировать поведенческие и перцептивные характеристики поколения Z, формирующиеся в условиях цифровой трансформации социальных институтов. Показано, что цифровая среда выступает не только технологическим инструментом, но и фактором, влияющим на модели коммуникации, способы восприятия информации и формы институциональной включённости. Выявленные особенности – сетевой тип взаимодействия, медиативность повседневных практик, сочетание онлайн- и офлайн-коммуникаций – соотносятся с изменениями в функционировании образования, труда и

публичной сферы.

Результаты исследования указывают на двойственный характер цифрово-обусловленных изменений, при котором расширение возможностей социальной мобильности и индивидуализации сопровождается трансформацией устойчивых форм социального взаимодействия и перераспределением институциональных ролей. В данном контексте особенности поведения и восприятия поколения Z могут рассматриваться как проявление более широкой институциональной динамики цифрового общества.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирическим уточнением выявленных тенденций и анализом их проявлений в различных институциональных сферах. Целесообразно провести сопоставление поколенческих групп, а также междисциплинарное исследование взаимосвязи цифровых практик, процессов социализации и устойчивости социальных связей в условиях медиатизированной среды.

Список источников

Береговская Т. А., Гришаева С. А. Поколение Z: потребительское поведение в цифровой среде // Вестник университета. 2020. № 1. С. 92–99.

Ваныкина Г. В., Сундукова Т. О. Социальные медиа как инструмент образования поколения Z // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2020. № 4 (24). С. 15–21. EDN ZMWUQX.

Веретенникова А. Е., Щеглова Е. М., Коробко О. С. Цифровые аборигены и цифровые иммигранты в образовательном процессе высшей школы // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2 (89). С. 217–223. https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-217-223.

Глухов А. П. Цифровая грамотность поколения Z: социально-сетевой ракурс // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2019. № 52. С. 126–137.

Дутко Ю. А. Поколение Z: основные понятия, характеристики и современные исследования // Проблемы современного образования. 2020. № 4. С. 28–37.

Живущие в сети, или Медиапотребление современной молодежи. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zhivushchie-v-seti-ili-mediapotreblenie-sovremennoi-molodezhi (Дата обращения: 27.02.2026).

Киуру К. В., Попова Е. Е., Маковецкая Ю. Г. Отношение поколения Z к новым формам обучения в условиях цифровизации образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-1. С. 169–171.

Козырева Г. И., Колупаева Е. А., Книга М. Д., Собкалова М. И. К вопросу обучения поколения Z // Образование и право. 2023. № 1. С. 77–80. https://doi.org/10.24412/2076-1503-2023-1-77-80.

Кязимова К. Э., Крылова Н. Н. Социальный интеллект студента поколения Z в эпоху цифровой трансформации образования // Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика – 2022 : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Тюмень, 26–27 мая 2022 г.) : в 2 т. / отв. ред. Л. Л. Мехришвили. Тюмень : Тюменский индустриальный университет, 2022. Т. 1. С. 485–489. EDN BUPKET.

Немировская Е. П. Практики медиапотребления поколения Z в социальных сетях // Социодинамика. 2024. № 7. С. 14–23. https://doi.org/10.25136/2409-7144.2024.7.71212.

Плетнев А. В. Социализация представителей поколения Z в цифровой среде и её влияние на образование // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2020. Т. 33, № 1. С. 115–121. EDN OBXXUH.

Радаев В. В. Раскол поколения миллениалов: историческое и эмпирическое обоснование (первая часть) // Социологический журнал. 2020. Т. 26, № 3. С. 30–63.

Толстикова И. И., Игнатьева О. А., Кондратенко К. С., Плетнев А. В. Особенности социального поведения поколения Z в цифровой среде: сравнительный анализ студентов и старшеклассников // Социально-гуманитарные знания. 2022. № 5. С. 81–87. https://doi.org/10.24412/0869-8120-2022-5-81-87.

Толстикова И. И., Игнатьева О. А., Кондратенко К. С., Плетнев А. В. Цифровое поведение и характеристики личности поколения Z в условиях глобальной цифровизации // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2020. № 4. С. 103–115. EDN BGENSV.

Jossy K.-U., Tsevegjav M., Ganbaatar A., Altantsetseg P. Z Generation's impact on today's organizations, human resource management and leadership // International Journal of Research and Innovation in Social Science. 2025. Vol. 9. P. 1617–1621. https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.910000137.

Nemashakwe P., Mpofu Q. The effective leadership approach in the context of Generation Z: a conceptual discussion // Asian Journal of Management, Entrepreneurship and Social Science. 2025. Vol. 5. P. 18–29.

Pishchik V., Molokhina G. Features of attention and memory of students – generation Z in the context of digitalization // Vestnik of Minin University. 2025. Vol. 13, № 1. Art. 10. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-1-10.

Živković A., Adamek A., Brkić A. Generation Z and the future of work: expectations of a healthy workplace // Proceedings of the International Academic Conference on Management and Economics. 2025. Vol. 3. P. 1–16.

https://doi.org/10.33422/conferenceme.v3i1.1297.

References

Beregovskaya T. A., Grishaeva S. A. Generation Z: consumer behavior in the digital environment. *Vestnik universiteta = University Bulletin*. 2020. No. 1. Pp. 92–99. (In Russ).

Vanykina G. V., Sundukova T. O. Social media as a tool for educating Generation Z. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya = Bulletin of the Saratov Regional Institute for Education Development*. 2020. No. 4 (24). Pp. 15–21. (In Russ).

Veretennikova A. E., Shcheglova E. M., Korobko O. S. Digital natives and digital immigrants in the educational process of higher education. *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh = Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2022. Vol. 27, No. 2 (89). Pp. 217–223. (In Russ). https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-217-223.

Glukhov A. P. Digital literacy of Generation Z: a social network perspective. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 2019. No. 52. Pp. 126–137. (In Russ).

Dutko Yu. A. Generation Z: basic concepts, characteristics and modern research. *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of Modern Education*. 2020. No. 4. Pp. 28–37. (In Russ).

Living online, or Media consumption of modern youth. VCIOM Analytical Review. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zhivushchie-v-seti-ili-mediapotreblenie-sovremennoi-molodezhi (Date of application: 04.04.2022). (In Russ).

Kiuru K. V., Popova E. E., Makovetskaya Yu. G. Generation Z attitudes to new forms of learning in the context of digitalization of the educational environment. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2022. No. 77-1. Pp. 169–171. (In Russ).

Kozyreva G. I., Kolupaeva E. A., Kniga M. D., Sobkalova M. I. On the issue of teaching Generation Z. *Obrazovanie i pravo = Education and Law*. 2023. No. 1. Pp. 77–80. (In Russ). https://doi.org/10.24412/2076-1503-2023-1-77-80.

Kyazimova K. E., Krylova N. N. Social intelligence of Generation Z students in the era of digital transformation of education. In: Humanitarization of Engineering Education: Methodological Foundations and Practice – 2022 / Mekhrishvili L. L. (ed.). Tyumen: Tyumen Industrial University, 2022. Vol. 1. Pp. 485–489. (In Russ).

Nemirovskaya E. P. Media consumption practices of Generation Z in social networks. *Sotsiodinamika = Sociodynamics*. 2024. No. 7. Pp. 14–23. (In Russ). https://doi.org/10.25136/2409-7144.2024.7.71212.

Pletnev A. V. Socialization of Generation Z representatives in the digital environment and its impact on education. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty = Scientific Notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*. 2020. Vol. 33, No. 1. Pp. 115–121. (In Russ).

Radaev V. V. The split of the millennial generation: historical and empirical justification (Part 1). *Sotsiologicheskiy zhurnal = Sociological Journal*. 2020. Vol. 26, No. 3. Pp. 30–63. (In Russ).

Tolstikova I. I., Ignatieva O. A., Kondratenko K. S., Pletnev A. V. Features of social behavior of Generation Z in the digital environment: a comparative analysis of students and high school pupils. *Sotsialno-gumanitarnye znaniya = Social and Humanitarian Knowledge*. 2022. No. 5. Pp. 81–87. (In Russ). https://doi.org/10.24412/0869-8120-2022-5-81-87.

Tolstikova I. I., Ignatieva O. A., Kondratenko K. S., Pletnev A. V. Digital behavior and personality characteristics of Generation Z in the context of global digitalization. *Informatsionnoe obshchestvo: obrazovanie, nauka, kultura i tekhnologii budushchego = Information Society: Education, Science, Culture and Technologies of the Future*. 2020. No. 4. P. 103–115. (In Russ).

Jossy K.-U., Tsevegjav M., Ganbaatar A., Altantsetseg P. Z Generation's impact on today's organizations, human resource management and leadership. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. 2025. Vol. 9. Pp. 1617–1621. (In Eng). https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.910000137.

Nemashakwe P., Mpofu Q. The effective leadership approach in the context of Generation Z: a conceptual discussion. *Asian Journal of Management, Entrepreneurship and Social Science*. 2025. Vol. 5. Pp. 18–29.

Pishchik V., Molokhina G. Features of attention and memory of students – Generation Z in the context of digitalization. *Vestnik of Minin University*. 2025. Vol. 13, No. 1. Art. 10. (In Eng). https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-1-10.

Živković A., Adamek A., Brkić A. Generation Z and the future of work: expectations of a healthy workplace. *Proceedings of the International Academic Conference on Management and Economics*. 2025. Vol. 3. Pp. 1–16. (In Eng). https://doi.org/10.33422/conferenceme.v3i1.1297.

Статья поступила в редакцию 05.03.2026; одобрена после рецензирования 03.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 05.03.2026; approved after reviewing 03.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 91–95.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 91–95.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 37.015.3
ББК 88.6
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.14

Модель формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью в условиях профессиональной подготовки

Ольга Алексеевна Корнилова[1], Азалия Амировна Шакурова[2]
[1,2]Московский городской педагогический университет, Самара, Россия
[1] oa.kornilova30@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-8647-9985, SPIN: 2216-9192
[2] khasyanova.a@sgspu.ru, ORCID ID: 0009-0009-6126-963X, SPIN: 7124-5368

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью в условиях профессиональной подготовки. Выявлены преимущества использования метода моделирования для достижения данной цели. На основе анализа моделей формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью разработана авторская модель. Описаны структурные компоненты модели и направления работы. Дано подробное описание содержания программы, перечислены используемые формы и методы. Подтверждено, что разработанная модель позволяет при соблюдении всех условий и этапов, достигнуть обозначенную цель-формирование ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью в условиях профессиональной подготовки.

Ключевые слова: ценностное отношение, психологическое здоровье, модель формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью.

Для цитирования: Корнилова О.А., Шакурова А.А. Модель формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью в условиях профессиональной подготовки // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 91–95. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.14

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

Model of forming students' value attitude towards their psychological health in the context of professional training

Olga A. Kornilova[1], Azaliya A. Shakurova[2]
[1,2]Moscow City University, Samara, Russia
[1] oa.kornilova30@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-8647-9985, SPIN: 2216-9192
[2] khasyanova.a@sgspu.ru, ORCID ID: 0009-0009-6126-963X, SPIN: 7124-5368

Abstract. The article is devoted to the problem of forming students' value attitude to their psychological health in the conditions of professional training. The advantages of using the modeling method to achieve this goal are identified. Based on the analysis of models of forming students' value attitude to their psychological health, an author's model has been developed. The structural components of the model and the areas of work are described. The content of the program is detailed, and the forms and methods used are listed. It is confirmed that the developed model allows, if all the conditions and stages are met, to achieve the stated goal of forming students' value attitude to their psychological health in the conditions of professional training.

Keywords: value attitude, psychological health, model of forming students' value attitude towards their psychological health.

For citation: Kornilova O.A., Shakurova A.A. Model of forming students' value attitude towards their psychological health in the context of professional training. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 91–95. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.14

© Корнилова О.А., Шакурова А.А., 2026

Актуальность. Современная ситуация в обществе, которая характеризуется быстрым экономическим и промышленным темпом развития, диктует новые требования к выпускнику вуза. Для того, чтобы быть успешным и востребованным профессионалом, недостаточно овладеть знаниями и навыками, которые содержат образовательные программы. Значительную роль в профессиональном становлении выпускника играет психологическое здоровье, которое способствует результативной деятельности человека. К сожалению, в вузах на данный момент недостаточно организована система психолого-педагогических условий формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью, теоретической и экспериментально обоснованности данной деятельности и кадровых ресурсов. Именно поэтому в рамках настоящего исследования была разработана модель формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью в условиях профессиональной подготовки, реализуя которую, можно обеспечить положительную динамику по каждому из показателей ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью.

Методы и организация исследования. *Анализ современных моделей формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью.* В процессе теоретико-методологического анализа и исследовательского поиска мы пришли к убеждению, что формирование ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью связано с методом моделирования. К методу моделирования обращались такие ученые, как А.П. Панфилова [Панфилова, 2008], Н.Ф. Талызина [Талызина,2018], В.А. Ясвин [Ясвин, 2011] и др. По их мнению, моделирование используется при различных видах психологической работы, связанных с проведением опытно-экспериментальной работы. Психологическое моделирование связано с наличием знаний об объекте, субъекте.

В связи с тем, что модель отражает основные характеристики объекта исследования и может полностью заменить объект, при ее создании следует учитывать то, что она предполагает наличие новой информации об объекте. Следовательно, использование метода моделирования является важным аспектом при формировании ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью в условиях профессиональной подготовки. Данный метод активно используется в современных исследованиях ценностных ориентаций на здоровье и здоровый образ жизни. Лаконизм, четкость и возможность представить объемное исследование в системе взаимосвязей всех составляющих делают моделирование удобным способом описания всего исследования. Так, в своей модели педагогического содействия студентам университета в формировании ценностной ориентации на здоровье и здоровый образ жизни Х.Б. Цакаева определила содержательные и организационно-педагогические средства последовательного формирования ценностной ориентации на здоровье и здоровый образ жизни студентов на установочно-профилактическом, ценностно-смысловом, диагностико-практическом и рефлексивно-прогностическом этапах. В модели Х.Б. Цакаевой были выделены педагогические условия, уточняющие характер педагогического содействия и применяемые для этого методы и способы деятельности, и детализировано представлена методика работы, предполагающей учет гендерных, культурных и психофизических особенностей студентов и вовлечение их в активную физкультурно-оздоровительную, культурно-досуговую и научно-исследовательскую деятельность [Цакаева, 2021].

В диссертационном исследовании Т.В. Белинской «Психологические составляющие развития ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза» в модели представлены внутриличностные условия, которые влияют на результат развития ценностного отношения к здоровью. К ним автор относит: индивидуальные характеристики как основа своеобразия реакции личности на воздействия извне; потребности как форма связи организма с объектами и явлениями окружающего мира; усвоенные нормы, ценности и эталоны как составляющие прошлого опыта, определяющие специфику исходного отношения личности к здоровью. Среди индивидуальных характеристик, отмеченных в модели, т.е. на них нацелено особое внимание исследователя для определения центральной детерминанты отношения к здоровью, – самооценка, уровень притязаний, уровень субъективного контроля, мотивация к избеганию неудач, мотивация к успеху [Белинская, 2005].

В модели, представленной в диссертационном исследовании Т.Ю. Мысиной, предусматривающей объединенные усилия психолога, учителей и родителей школьников по формированию ценностного отношения к здоровью у старших школьников, отображена интеграция комплекса мер воздействия на личность старших школьников и отмечена роль внешних и внутренних факторов реализации данного процесса [Мысина, 2011].

Выстроенные модели являются основой раз-

работки программы для практического формирования ценностного отношения к психологическому здоровью.

Анализ результатов исследования. *Структурные компоненты модели формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью в условиях профессиональной подготовки.* При создании нашей модели мы опирались на результаты теоретико-методологического анализа, позволяющего выделить базовые характеристики ценностного отношения к психологическому здоровью, психолого-педагогические условия, способствующие формированию ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью, наиболее эффективные направления в формировании ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью в процессе профессиональной подготовки.

В нашем исследовании цель модели: формирование ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью (ЦОПЗ). Определены следующие задачи: формирование представлений/знаний студентов о психологическом здоровье; развитие личностных качеств, способствующих формированию ЦОПЗ; развитие умений и навыков, обеспечивающих укрепление ЦОПЗ.

Исходя из результатов теоретического анализа подходов к проблеме формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью, для изучения компонентов этого отношения были выделены следующие показатели: для когнитивного – «мировоззренческая ориентация на здоровый образ жизни» и «индивидуальное восприятие опыта»; для мотивационно-ценностного – «мотивационные установки», «удовлетворенность потребностей» и «ценностное отношение к здоровью»; для эмоционально-волевого – «стрессоустойчивость», «субъективное благополучие» и «чувствительность к жизненным проявлениям организма»; для деятельностного – «умение планировать» и «навыки здоровьесбережения».

Модель исследования ориентирована на изучение психолого-педагогических условий формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью: психологических (мировоззренческая ориентация на здоровый образ жизни; устойчивость внутренних морально-ценностных норм; точное восприятие себя, мира и будущего; новизна восприятия; созидательная позиция; автономность; креативность; спонтанность; интенциональность; эмоциональная саморегуляция; свобода от стереотипов; толерантность, способность к обучению у других людей; навыки планирования; навыки здоровьесбережения) и педагогических условий (психологическое просвещение, безопасность образовательно-воспитательной среды, компетентность преподавателей, построение учебных курсов, научно-исследовательская и проектная деятельность, совместная деятельность студента и преподавателя, инновации в образовании, рейтинговая система обучения, воспитательная работа, технические средства обучения, реализация содержания программы формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью).

Деятельность, согласно данной модели, осуществляется в направлениях: обращение внимания обучающегося к смыслу его жизни; познавание собственных сил, потенциала и творческих возможностей индивидуального самовыражения; осознание значения духовных ценностей для себя и других людей деятельности по формированию ценностного отношения к своему психологическому здоровью. Эти направления реализуются в рамках программы формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью.

Основными концептуальными положениями программы по формированию ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью стали следующие утверждения: «здоровье» – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, способность к адаптации в постоянно меняющихся условиях существования; «психологическое здоровье» – это динамическая совокупность психических свойств и состояний личности, которые обеспечивают состояние гармонии, полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности, осознание своей индивидуальности и своеобразия всех окружающих людей, высокий потенциал достижения благополучия в жизни» «ценностное отношение к своему психологическому здоровью – это мировоззренческая ориентация личности, основанная на индивидуальном восприятии своего опыта, связанного с его взглядами, установками, степенью удовлетворенности своих потребностей и реализации собственных жизненных планов, а также способности личности выдерживать различные стрессы, изменения в жизни и умение восстанавливаться после этого, что обеспечивает ему возможность выражать своё психологическое состояние в виде познавательных действий, реакций и переживаний; «психолого-педагогические условия формирования ценностного отношения к своему психологическому здоровью» (когнитивный: индивидуальное восприятие опыта, мировоззренческая ориентация на здоровый образ жизни; мотивационно-ценностный: мотивационные установки, удовлетворенность потребностей, ценностное отношение к здоровью; эмоционально-волевой: эмоциональная саморегуляция, субъективное благополучие, чувствительность к жизненным проявления организма; деятельностный: умение планировать) могут успешно

реализовываться только через деятельность конкретных специалистов, а именно психолога/психотерапевта, коуча и тьютора; психологическое сопровождение является активным психологическим воздействием, направленным на развитие профессиональных и личностных качеств у студентов.

Цель программы: формирование у студентов ценностного отношения к своему психологическому здоровью. Задачи программы: повысить уровень компетентности студентов в вопросах формирования ценностного отношения к своему психологическому здоровью – его компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и деятельностного; предоставить студентам необходимые знания о психологическом здоровье, его факторах и способах поддержания; сформировать навыки саморегуляции, управления стрессом, решения проблем и адаптации к изменениям; развитие у студентов положительной самооценки, самопринятия и уверенности в своих способностях; организовать систему раннего выявления и сопровождения студентов, испытывающих проблемы психического здоровья. Предоставить доступ к профессиональным консультациям и услугам.

При реализации программы формирования ценностного отношения к своему психологическому здоровью необходимо опираться на следующие принципы. Принцип гуманистической направленности обеспечивает отношение педагогов к студентам как к субъектам воспитательного и образовательного процесса. Гуманистическая направленность помогает создать условия, в которых студенты чувствуют важность и значимость своего психологического здоровья, а также получают поддержку и понимание со стороны программы и ее участников. Она способствует развитию самосознания, саморазвития и самоактуализации студентов, что является важной основой для формирования ценностного отношения к своему психологическому здоровью; принцип добровольности. При реализации программы участие студента в программе должно быть добровольным и основано на их собственном выборе и интересе. Этот принцип учитывает индивидуальные предпочтения и потребности студентов, создавая условия, в которых они могут активно и свободно включаться в процесс обучения и развития. Принцип добровольности помогает установить эмоциональную связь и вовлеченность студента в процессе формирования ценностного отношения к своему психологическому здоровью. Он уважает индивидуальные права и волю студентов, способствуя более эффективной и приятной обучающей среде; принцип системности и последовательности. Принцип предполагает организацию структурированного и целенаправленного процесса обучения и развития, который последовательно включает в себя различные этапы и компоненты. Принцип системности и последовательности позволяет студентам получить систематическую и последовательную информацию и опыт, в результате чего они смогут более полно осознать и воспринять значение своего психологического здоровья и развить позитивное отношение к нему; принцип активности. Он предполагает активное включение студентов в учебный процесс и создание условий, которые способствуют их активному участию, взаимодействию и самоопределению. Принцип активности помогает студентам активно и сознательно осваивать материалы и навыки, развивать свои способности и саморегуляцию. Он способствует глубокому и продуктивному обучению, формированию позитивного отношения к психологическому здоровью и развитию практической применимости полученных знаний в реальных ситуациях жизни студентов; принцип опоры на внутренний потенциал. Предполагает поддержку и стимулирование роста и развития студентов, основываясь на их внутренних ресурсах, силе и возможностях. Помогает студентам осознать свою самоценность и развивать позитивное отношение к своему психологическому здоровью. Это способствует укреплению и развитию их внутреннего потенциала, способности к саморазвитию и нахождению смысла в жизни; принцип постоянной обратной связи подразумевает регулярную и систематическую обратную связь со студентами для оценки их прогресса, понимания их потребностей и предоставления им необходимой поддержки. Помогает поддерживать связь и диалог между организаторами программы и студентами, что способствует лучшему пониманию их потребностей и прогресса в формировании ценностного отношения к своему психологическому здоровью. Он также помогает внести корректировки и улучшения в программу, чтобы она была более эффективной и соответствовала потребностям студентов; принцип единства теоретических знаний и практических умений и навыков. Интеграция и взаимодействие между теоретическими знаниями и практическими навыками обеспечить глубокое понимание и применение полученных знаний в реальной жизни студентов. Позволяет студентам не только получить теоретическую базу в психологии и психологическом здоровье, но и применить эти знания на практике в своей повседневной жизни. Это поможет им развить практическую применимость и понимание важности ценностного отношения к своему психологическому здоровью.

Программа состоит из 3 разделов – просветительского, консультативного и тренингового. Программа объединяет 35 занятий (по 2 часа). Просветительский раздел программы реализуется в течение 10-ти занятий. В консультативном разделе предусмотрено

проведение 7-ми групповых консультаций и индивидуальных консультаций, проводимых по запросу студентов в течение реализации программы. На тренинговый раздел предусмотрено 18 занятий. Занятия со студентами проводились 1 раз в неделю.

Целью просветительского раздела является формирование у студентов основных теоретических знаний, которые помогут им понять и оценить значимость и влияние психологического здоровья на их жизнь, а также оказать информационную поддержку в области поддержания и укрепления психологического благополучия. Данный раздел представляет собой цикл занятий (10 занятий), в ходе которых глубоко и всесторонне рассматриваются: понятие психологического здоровья, его основные аспекты, факторы, которые влияют на психологическое здоровье, психологическое стратегии и подходы к регуляции здоровья и собственного состояния. В содержании просветительских занятий включены: теоретическая информация, примеры из практической работы, беседы, дискуссии, упражнения или кейс-стади. Студентам предоставляется возможность задать вопросы и провести их обсуждение.

Консультативный раздел программы направлен на предоставление студентам средств и ресурсов, которые способствуют формированию и поддержанию психологического здоровья. Этот раздел также может помочь студентам осознать важность обращения за помощью и составить план действий для получения необходимой поддержки, сохранения и укрепления психологического здоровья. Консультативный раздел программы реализуется в форме индивидуального и группового консультирования. В рамках программы консультационный раздел направлен на осуществление психологической поддержки и развитие ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью.

Цель тренингового раздела программы заключается в создании благоприятных условий для развития практических навыков и компетенций, необходимых для поддержания и укрепления психологического здоровья. В Программе предусмотрено проведение 18 занятий, продолжительность каждого 2 часа. Частота встреч – раз в неделю. Время проведения всего цикла тренинговых занятий – 20 недель. Каждое занятие тренинга раскрывает конкретную тему, связанную с особенностями формирования ценностного отношения к психологическому здоровью, включают в себя вводную, основную и заключительную части, каждая из которых решает свои конкретные задачи, определяющие ее содержание.

Результатом модели формирования ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью» является восприятие психологического здоровья как важной составляющей их жизни и стремление к его достижению и поддержанию.

Выводы. Таким образом, данная разработанная модель позволяет при соблюдении всех условий и этапов достигнуть обозначенную цель – формирование ценностного отношения студентов к своему психологическому здоровью в условиях профессиональной подготовки.

Список источников

Белинская Т.В. Психологические составляющие развития ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза. Дисс. … канд. псих. наук. Москва, 2005. 174 с.

Мысина Т.Ю. Психолого-педагогические условия регуляции психоэмоциональных состояний студентов младших курсов вуза. Дисс. … канд. псих. наук. Самара, 2011. 265 с.

Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие. Москва: Академия, 2008. 360 с.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебное пособие. Москва: Академия, 2018. 288 с.

Цакаева Х.Б. Педагогическое содействие студентам университета в формировании ценностной ориентации на здоровье и здоровый образ жизни. Дисс. … канд. пед. наук. Грозный, 2021. 203 с.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2011. 365 с.

References

Belinskaya T.V. Psychological components of the development of a value attitude to health among students of a pedagogical university. PhD thesis (Psychology). Moscow, 2005. 174 p. (In Russ).

Mysina T.Y. Psychological and pedagogical conditions of regulation of psychoemotional states of university undergraduates. PhD thesis (Psychology). Samara, 2011. 265 p. (In Russ).

Panfilova A.P. Game modeling in the activity of a teacher: a textbook. Moscow: Academy, 2008. 360 p. (In Russ).

Talyzina N.F. Pedagogical psychology: a textbook. Moscow: Academy, 2018. 288 p. (In Russ).

Tsakaeva H.B. Pedagogical assistance to university students in the formation of a value orientation towards health and a healthy lifestyle. PhD thesis (Pedagogy). Grozny, 2021. 203 p. (In Russ).

Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design. Moscow: Sense, 2011. 365 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 05.03.2026; одобрена после рецензирования 03.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 05.03.2026; approved after reviewing 03.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 96–100.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 96–100.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 159.9
ББК 88.37
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.15

Психодиагностика мотивационно-ценностных детерминант саморазвития слушателей в цифровой образовательной среде ДПО

Людмила Евгеньевна Паутова
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение Всероссийский научно-исследовательский институт «Радуга», Коломна, пос. Радужный, Россия, cosidanie35@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-8879-0585, SPIN: 3984-7562

Аннотация. Цель статьи – исследование мотивационно-ценностных детерминант саморазвития слушателей в цифровой образовательной среде дополнительного профессионального образования (далее ДПО). Методы исследования: Системно-теоретический, анкетирование, научно-практический анализ особенностей мотивационных детерминант и образовательных потребностей саморазвития взрослых в условиях цифрового ДПО, статистический анализ и методы, обработки, обобщения результатов. Впервые диагностированы и определены мотивационно-ценностные детерминанты саморазвития слушателей в цифровом ДПО, определяющие внутренние потенциалы, мотивы и четкие ценностные ориентиры для эффективного саморазвития взрослых с учетом цифровой дидактики. Новизна результатов: выявлены образовательные потребности слушателей программ ДПО как показателя готовности к целенаправленному саморазвитию; диагностированы и определены психодидактические маркеры саморазвития отдельных категорий слушателей ДПО в цифровой образовательной среде (ЦОС); впервые выявленные мотивационно-ценностные детерминанты саморазвития слушателей ДПО. Практическая значимость: результаты исследования имеют психодидактическое значение для обучения и развития взрослых ДПО в условиях ЦОС и могут быть применимы для совершенствования и своевременной актуализации образовательных программ; персонализации образовательного процесса; развития психодиагностического инструментария для диагностики взрослых; оптимизации деятельности преподавателей, тьюторов и развитие цифровой образовательной среды в части интеграции инструментов для самодиагностики слушателей.

Ключевые слова: психодиагностика, цифровая дидактика, дополнительное профессиональное образование, мотивационно-ценностные детерминанты, саморазвитие взрослых.

Для цитирования: Паутова Л.Е. Психодиагностика мотивационно-ценностных детерминант саморазвития слушателей в цифровой образовательной среде ДПО // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 96–100. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.15

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

Psychodiagnostics of motivational and value determinants of learners' self-development in the digital educational environment of APE

Lyudmila E. Pautova
Federal State Research Institution All-Russia Scientific and Research Institute for Irrigation and Farming Water Supply Systems “Raduga”, Kolomna, Raduzhny, Russia, cosidanie35@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-8879-0585, SPIN: 3984-7562

Abstract. Research purpose: Motivational and value determinants of self-development of students in the digital educational environment of additional professional education (hereinafter APE). Research methods: System-theoretical, questionnaire, scientific and practical analysis of the features of motivational determinants and educational needs of self-development of adults in the conditions of digital APE, statistical analysis and methods, processing, generalization of the results. For the first time, the motiva-

© Паутова Л.Е., 2026

tional and value-based determinants of self-development of students in digital continuing education have been diagnosed and identified, which determine the internal potentials, motives, and clear value orientations for effective self-development of adults, taking into account digital didactics. Novelty of the results: the educational needs of APE program participants have been identified as an indicator of their readiness for purposeful self-development; the psychodidactic markers of self-development of certain categories of APE participants in the digital educational environment (DEE) have been diagnosed and identified; the motivational and value determinants of self-development of APE participants have been identified for the first time. Practical significance: the research results have psychodidactic significance for the training and development of adult continuing education in the context of the digital educational environment and can be applied for improving and timely updating of educational programs; personalizing the educational process; developing psychodiagnostic tools for adult diagnostics; optimizing the activities of teachers and tutors; and developing the digital educational environment by integrating tools for self-diagnosis of students.

Keywords: psychodiagnostics, digital didactics, additional professional education, motivational and value determinants, adult self-development.

For citation: Pautova L.E. Psychodiagnostics of motivational and value determinants of learners' self-development in the digital educational environment of APE. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 96–100. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.15

Благодарность: Исследование выполнено в рамках Государственного задания Минсельхоза России на 2025 г. Автор выражает благодарность руководству Департамента мелиорации Министерства сельского хозяйства РФ, ФГБНУ ВНИИ «Радуга».

Acknowledgments: The study was carried out within the framework of the State Assignment of the Ministry of Agriculture of Russia for 2025. The author expresses gratitude to the management of the Department of Land Reclamation of the Ministry of Agriculture of the Russian Federation, the Federal State Budgetary Scientific Research Institute “Raduga”.

Актуальность. Переход к экономике знаний и концепции непрерывного образования определяют дополнительное профессиональное образование (далее – ДПО) основным инструментом для динамичного профессионального развития взрослого. При этом эффективность ДПО взрослого обучающегося напрямую зависит от того, насколько образовательный процесс согласован с его внутренними побуждениями, мотивами и смысловыми установками. Цифровая образовательная среда ДПО, несмотря на свои преимущества для обучения взрослых, может иметь серьезные психодидактические риски – это ослабление мотивации, как следствие отсев обучающихся, цифровая усталость и другие. В этой связи психодиагностика мотивационно-ценностных основ саморазвития взрослого становится не просто вспомогательной мерой, а обязательным элементом для создания персонализированных образовательных маршрутов и повышения их качества.

В исследовании отображены результаты системно-теоретического, научно-практического анализа особенностей мотивационных детерминант и образовательных потребностей саморазвития взрослых в условиях цифрового ДПО, обоснованы выводы исследования, сформулированные в заключении.

Методологической основой для психодиагностики мотивационно-ценностных детерминант саморазвития взрослых в цифровой образовательной среде ДПО в настоящем исследовании послужили работы по накопленному опыту в области:

– научно-практических принципов психологии обучения взрослых в трудах отечественных (Б.Г. Ананьев, С.Г. Вершиловский, С.И. Змеев, М.М. Кашапов, Ю.Н. Кулюткин, Б.Р. Мандель, Т.А. Подольская, Г.С. Сухобская, Н.М. Божко, А.И. Канатов, Е.А. Соколовская и Т.В. Шадрина) и зарубежных (М. Ноулз, Дж.А. Хеншке, М. Купер) исследователей;

– фундаментальных положений, определяющих развитие и формирование личности на протяжении всего жизненного пути, согласно отечественным (Т.Г. Доссэ, И.А. Коршунова, Ю.В. Маркелова, Ю.Н. Редина и О.Н. Олейникова, Э.Э. Сыманюк, И.В. Девятовская, И.Д. Фрумина) и зарубежным (Э. Боде и Р. Голд, Д. Хеншке) исследователям;

– субъективный подход к саморазвитию в андрагогике (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Брушлинский, В.А. Змеев, Е.А. Климов) в условиях цифровой среды ДПО (Е.А. Гнатышина, Н.Ю. Корнеева, Д.Н. Корнеев, Н.В. Уварина);

– психологии мотивации (Т.А. Абрамовских, Н.В. Маркина, М.Е. Гумницкий), обоснованные сформированностью определенных личностных детерминант, в частности, исследования в области управления и мотивации персонала АПК (С.А. Афонина, М.В. Буданова, Д.С. Гальцева, О.В. Зенина и Л.А. Ударцева, Е.А. Каткова и Ю.Н. Катков, В.Г. Новиков);

– психодиагностические методы и методики исследования динамики профессионально-лично-

стного развития взрослых средствами образовательных технологий (В.Н. Антонов, О.С. Гибельгауз, Э.Ф. Зеер, В.В. Козлов, Г.В. Мануйлов, Е.А. Могилевкин, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков, Н.П. Фетискин).

На основе изученных работ выявлено противоречие между потребностью и обеспеченностью психодиагностическим инструментарием в процессе саморазвития взрослого средствами программ ДПО в ЦОС, в частности диагностики мотивационно-ценностных детерминант. Поскольку, несмотря на фундаментальную и психодиагностическую проработанность мотивационных детерминант для традиционного обучения, применительно к ДПО взрослых наблюдается:

– теоретико-методологический разрыв в адаптивности существующих подходов к специфике саморегуляции и мотивации взрослого в ЦОС;

– диагностический дефицит в имеющихся психодиагностических методиках для выявления актуальных ценностных детерминант взрослых в цифровом ДПО, особенно с учетом отраслевой специфики слушателей программ ДПО.

Методы и организация исследования. Системно-теоретический, анкетирование, научно-практический анализ особенностей мотивационных детерминант и образовательных потребностей саморазвития взрослых в условиях цифрового ДПО, статистический анализ и методы, обработки, обобщения результатов.

С целью выявления мотивационно-ценностных детерминант саморазвития слушателей в цифровой образовательной среде ДПО проведено анкетирование 1185 слушателей учебно-методического центра ДПО ФГБНУ ВНИИ «Радуга» (Электронно-образовательная среда УМЦ ДПО ФГБНУ ВНИИ «Радуга». URL: https://c1531.c.3072.ru/ (Дата обращения: 13.03.2026)) за период обучения в 2022-2024 гг. из всех (80) ФГБУ, подведомственных Департамента мелиорации, по всем федеральным округам Российской Федерации. Общая выборочная совокупность составила 90% за 2022 г., 94,2% за 2023 г. и 98,3% 2024 г. от всех слушателей программ ДПО в ЦОС, что отвечает требованиям репрезентативности выборки исследования. В настоящем исследовании представим результаты по методикам:

1. «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии» [Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002, с. 294], выявляющая потребности слушателей в саморазвитии.

2. «Определение мотивов достижения» [Райгородский, 2007, с. 88], сконцентрированный на выявлении мотивов достижения как ценности для саморазвития.

3. «Интегральная удовлетворенность трудом» [Райгородский, 2007, с. 325-326].

Анализ результатов исследования. Для исследования сформированности потребности в саморазвитии у слушателей как показателя готовности к целенаправленному самосовершенствованию в условиях ДПО применялась методика «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии». Эта методика позволяет выявить стремление слушателя к профессиональному и личностному развитию, актуализируя его разные состояния и поведенческие стратегии самообразования, саморазвития.

Обработка и интерпретация результатов проводилась на основе балльной оценки в соответствии с методологией авторов методик. Слушателям предлагалось оценить по 5-балльной шкале 15 вопросов -утверждений. Измерение уровня потребности в саморазвитии оценивается посредством сбора и анализа количественных данных по ответам слушателей на вопросы методики.

Результаты диагностики позволили выявить особенности в актуальной потребности саморазвитии слушателей средствами программ ДПО (таблица 1).

Таблица 1. Результаты диагностики потребности слушателей в саморазвитии за 2022-2024 гг.
Table 1. Results of the 2022-2024 self-development needs assessment for students

№ п/п	Интерпретация ответов слушателей по количеству баллов	Количество слушателей, чел. (%)	Пол слушателей, чел.		Возраст слушателей, чел.						
			муж.	жен.	до 25 лет	25-29 лет	30-39 лет	40-49 лет	50-59 лет	60-64 года	от 65 лет
1	55 и более баллов – Активно реализует потребность в саморазвитие *и, как следствие, актуализирует и удовлетворяет*	111 (81,02)	35	76	3	3	43	38	17	7	0
2	От 36 до 54 баллов – Отсутствует сложившиеся система саморазвития, *и, как следствие, потребности в ней*	22 (16,05)	6	16	1	2	6	8	5	0	0
3	От 15 до 35 баллов – Слушатели на стадии остановившихся в саморазвитии	4 (0,3)	0	4	0	1	1	1	0	0	1
	Всего	137 (100)	41	96	4	6	50	47	22	7	1

Источник: разработано автором на основе материалов исследования
Примечание: выделено *курсивом* автором

На основе анализа данных таблицы 1 выявлено, что у:

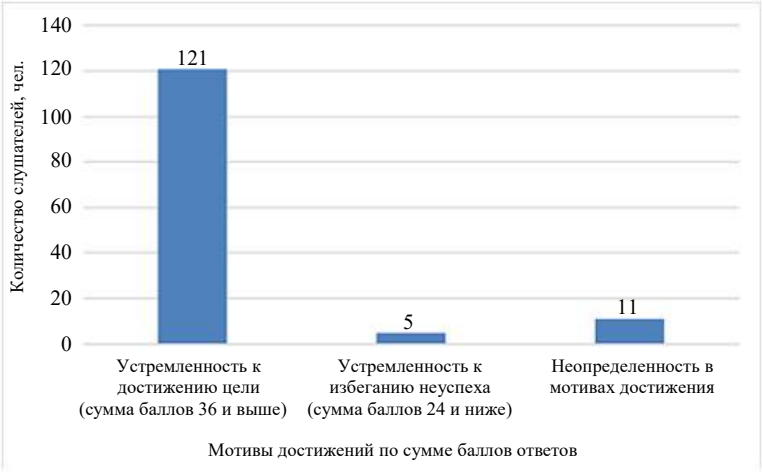
– 81,02% слушателей актуальна потребность в саморазвитие *и, как следствие, у них сформирована готовность к её удовлетворению средствами* программ ДПО. При этом, среди них 25,54% мужчин и 55,48% женщин; 31,38% в возрасте от 30 до 39 лет и 24,1% от 40 до 49 лет;

– 16,05% слушателей отсутствует явная потребность в саморазвитии *и, как следствие, не сформирована готовность и* система *удовлетворения потребности средствами образовательных программ.* Данная потребность выявлена в основном у женщин – 11,7% и 4,35% мужчин разных возрастных групп.

– 0,3% слушателей *выявлена стадия остановившихся в саморазвитии*, что в свою очередь определяет отсутствие готовности и внутренней мотивации к саморазвитию. Причем это характерно для женщин в возрасте от 25 до 49 лет. Причины могут быть как объективные, например, состояние здоровья, так и субъективные.

Важно понимать, что полученные результаты диагностики потребности в саморазвитии у слушателей необходимо интерпретировать как один из показателей комплексной психодиагностики слушателей программ ДПО, позволяющий выявить особенности мотивов к непрерывному профессиональному развитию. Далее мы исследовали и выявили мотивы достижения потребностей-целей саморазвития и, как следствие, удовлетворенности слушателей собственными результатами профессионально-образовательного взаимодействия при освоении программ ДПО в условиях ЦОС.

Для исследования мотивов достижения слушателей применялись тест «Определение мотивов достижения» и методика удовлетворенности трудом «Интегральная удовлетворенность трудом». Результаты ответов слушателей на тест по выявлению мотивов достижений наглядно представлены на рисунке 1.



Источник: составлено автором по материалам исследования.

Рисунок 1. Мотивы достижений слушателей программ ДПО за 2022-2024гг.
Figure 1. Motives for the achievements of continuing education program participants in 2022-2024

Результаты анализа данных на рисунке 1 позволяют определить, что у 88,3% слушателей (121 из 137 чел.) выражена мотивация по устремлению к достижению целей. Это немного больше тех слушателей, которые активно реализуют потребности в саморазвитии в соответствии с результатами по выявлению потребности к саморазвитию (таблица 1). Стремление избегать неуспех проявили 3,6% (5 из 137 чел.) слушателей, что согласуется с теми слушателями, которые продемонстрировали стадию остановившихся в саморазвитии (таблица 1). Неопределенность в мотивах достижения выявлена у 8% (11 из 137 чел.) слушателей программ ДПО в ЦОС.

По результатам анкетирования, направленного на идентификацию мотивов выбора слушателями программы ДПО и детерминированных их образовательными потребностями, были получены следующие эмпирические данные. Мотивы выбора программы:

– тематика образовательной программы связана с их работой (33,2% слушателей);

– возможность бесплатной программы повышения квалификации (профессиональной переподготовки) (28,3% слушателей);

– обязательное повышение квалификации (один раз в 5 лет) (21,6 % слушателей);

– удобство электронной платформы обучения при УМЦ ДПО (14,5% слушателей);

– восполнить явный дефицит профессиональных компетенций, желание получить новые знания, повысить свою квалификацию по данной теме (14,3% слушателей);

– актуальность рассматриваемой проблемы

(10,2% слушателей);

– понятные и доступные формы изложения материала (9,8% слушателей);

– высокий профессиональный уровень учебных материалов (8,1% слушателей);

– практическая направленность курса (5,9% слушателей);

– обучение по программам ДПО связано с необходимостью прохождения обязательной аттестации (5,3% слушателей);

– в преподавании курса применяются современные информационно-коммуникационные технологий (3,8% слушателей);

– своевременное сопровождение слушателей специалистами УМЦ ДПО (2,1% слушателей).

Заключение. На основе полученных результатов по выявлению потребностей и мотивов саморазвития слушателей необходимо сделать выводы. Выявлены детерминированные образовательные потребности взрослых обучающихся в системе ДПО в условиях ЦОС, включающие когнитивный (осознание необходимости развития), эмоционально-ценностный (стремление к успеху, росту) и поведенческий (готовность к действиям, избегание неудач) компонент профессионального саморазвития. Проведен сравнительный анализ мотивов достижения и стремления к саморазвитию в системе ДПО, результаты которого диагностировали психодидактические маркеры саморазвития отдельных категорий слушателей. Например, для разных возрастов, пола, должности. Выявленные мотивационно-ценностные детерминанты саморазвития необходимо учитывать при персонализированном образовательном взаимодействии со слушателями соответствующих категорий (пол, возраст, должность), характеризующие их профессионально-субъективную позицию в процессе освоения программ ДПО.

Таким образом, по результатам проведенного исследования необходимо определить, что в цифровой среде ДПО психодиагностики в психологии обучения слушатели готовы и могут эффективно обучаться, развиваться только тогда, когда у них имеется сильная внутренняя мотивация и четкие ценностные ориентиры. Чтобы это отследить и диагностировать на современном этапе наблюдается не разработанность психодиагностических методик для взрослых, учитывая специфику цифровой дидактики.

Список источников

Ананьев Б. Г. Проблемы современного человекознания. Санкт-Петербург.: Питер, 2001. 272 с.

Гнатышина Е. А., Корнеева Н.Ю., Корнеев Д.Н., Уварина Н.В. Модели обучения в цифровой образовательной среде профессиональной организации: проблемы, опыт внедрения и перспективы: Монография. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. 147 с.

Змеев С. И. Психология обучения взрослых: практикум. Ярославль: ЯрГУ, 2016. 64 с.

Кашапов М. М. Психология обучения взрослых: практикум. Ярославль: ЯрГУ, 2016. 64 с.

Мандель Б. Р. Андрагогика: история и современность, теория и практика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре. Москва: Берлин: Директ-Медиа, 2017. 412 с.

Осипов М. Лаборатория он-лайн обучения. URL: https://t.me/edutech_club/143 (Дата обращения: 13.03.2026).

Паутова Л. Е. Профессиональное развитие работников мелиорации в условиях дополнительного образования: монография. Москва: Русайнс, 2023. 158 с.

Райгородский Д. Я. Психодиагностика персонала. Методика и тесты. Учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента: В 2 т. Т. 2. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2007. 560 с.

Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие. Москва: Издательство Института Психотерапии, 2002. 339 с.

Электронно-образовательная среда УМЦ ДПО ФГБНУ ВНИИ «Радуга». URL: https://c1531.c.3072.ru/ (Дата обращения: 13.03.2026).

References

Ananyev B. G. Problems of modern human knowledge. St. Petersburg: Peter, 2001. 272 p. (In Russ).

Gnatyshina E. A., Korneeva N.Yu., Korneev D.N., Uvarina N.V. Learning models in the digital educational environment of a professional organization: problems, implementation experience and prospects: The monograph. Chelyabinsk: Publishing House of A. Miller Library CJSC, 2023. 147 p. (In Russ).

Zmeev S. I. Psychology of adult education: a practical guide. Yaroslavl: YarGU, 2016. 64 p. (In Russ).

Kashapov M. M. Psychology of adult education: a practical guide. Yaroslavl: YarGU, 2016. 64 p. (In Russ).

Mandel B. R. Andragogy: History and modernity, theory and practice: a textbook for graduate students. Moscow: Berlin: Direct-Media, 2017. 412 p. (In Russ).

Osipov M. Laboratory of online learning. URL: https://t.me/edutech_club/143 (Date of application: 13.03.2026). (In Russ).

Pautova L. E. Professional development of land reclamation workers in conditions of additional education: monograph. Moscow: Rusains, 2023. 158 p. (In Russ).

Raigorodskiy D. Ya. Psychodiagnostics of personnel. Methodology and tests. Textbook for the faculties of Psychology, Economics and management: In 2 volumes. Vol. 2. Samara: Publishing House “Bakhrakh-M”, 2007. 560c. (In Russ).

Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. V. Socio-psychological diagnostics of personality and small group development: a textbook. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002. 339 p. (In Russ).

The electronic educational environment of the UMTS DPO of the Federal State Budgetary Educational Institution VNII Raduga. URL: https://c1531.c.3072.ru / (Date of application: 13.03.2026). (In Russ).

Статья поступила в редакцию 19.03.2026; одобрена после рецензирования 14.04.2026; принята к публикации 16.04.2026.
The article was submitted 19.03.2026; approved after reviewing 14.04.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 101–105.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 101–105.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 159.9
ББК 88.576.1
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.16

Социально-психологические особенности распределения обязанностей в молодой семье

Наталия Петровна Константинова[1], Антон Анатольевич Кондратьев[2]
[1,2] Российский государственный социальный университет, Москва, Россия
[1] tsygula@mail.ru
[2] anton.kondratiev@bk.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме трансформации семейных ролей и распределения обязанностей в современных молодых семьях. В условиях изменения гендерных стереотипов, роста экономической активности женщин и распространения партнерских моделей брака вопросы справедливого разделения домашнего труда приобретают особую значимость. Эмпирическую базу исследования составили данные опроса молодых пар в возрасте до 35 лет, состоящими в отношениях не более 10 лет. В статье анализируются реальные практики распределения бытовых, финансовых и воспитательных обязанностей, выявляется разрыв между декларируемыми партнерскими установками и сохраняющимся традиционным укладом в ряде сфер. Сделан выводу о сосуществовании двух тенденций – стремления к эгалитарности и воспроизводства традиционных паттернов, что нередко становится источником скрытых конфликтов. Результаты исследования могут быть использованы в работе семейных консультантов, психологов и специалистов по социальной работе с молодыми семьями.

Ключевые слова: молодая семья, распределение обязанностей, гендерные роли, партнерская модель семьи, традиционная семья, домашний труд, бытовые обязанности, воспитание детей, социологическое исследование, семейные конфликты.

Для цитирования: Константинова Н.П., Кондратьев А.А. Социально-психологические особенности распределения обязанностей в молодой семье // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 101–105. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.16

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

Socio-psychological features of the distribution of responsibilities in a young family

Natalia P. Konstantinova[1], Anton A. Kondratiev[2]
[1,2] Russian State Social University, Moscow, Russia
[1] tsygula@mail.ru
[2] anton.kondratiev@bk.ru

Abstract. The article addresses the pressing issue of the transformation of family roles and the distribution of responsibilities in modern young families. In the context of changing gender stereotypes, increasing economic activity of women, and the spread of partnership models of marriage, the issue of equitable division of domestic labor becomes particularly significant. The empirical basis of the study is data from the author's original sociological survey of young couples under the age of 35 who have been in a relationship for no more than 10 years. The article analyzes the actual practices of distributing household, financial, and child-rearing responsibilities, identifying a gap between declared partnership attitudes and the persistence of a traditional way of life in a number of areas. Concludes that two tendencies coexist – the aspiration for egalitarianism and the reproduction of traditional patterns, which often becomes a source of latent conflicts. The results of the study can be used in the work of family counselors,

© Константинова Н.П., Кондратьев А.А., 2026

psychologists, and specialists in social work with young families.

Keywords: young family, distribution of responsibilities, gender roles, partnership family model, traditional family, domestic labor, household chores, childcare, sociological research, family conflicts.

For citation: Konstantinova N.P., Kondratiev A.A. Socio-psychological features of the distribution of responsibilities in a young family. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 101–105. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.16

Актуальность. Актуальность исследования социально-психологических особенностей молодой семьи обусловлена возрастающей ролью данного института в реализации демографической политики России, направленной на повышение рождаемости и укрепление семейных ценностей. В условиях трансформации брачно-семейных отношений, роста нестабильности ранних супружеских союзов возникает необходимость системного анализа ролевой структуры семьи.

Семья представляет собой базовую социальную ценность, в которой закладывается основа для формирования личности и построения будущих связей между людьми. Именно в семейных отношениях человек получает опеку, поддержку, заботу. И именно она является источником личностного роста [Якимова, 2025]. Уникальность каждого человека неизбежно оборачивается для него чувством глубокого одиночества. Осознание же своей особенности, непохожести на других заставляет нас искать того, кто сможет нас понять и принять такими, какие мы есть [Шнейдер, 2024]. Человеку жизненно необходимо быть нужным. Делиться своими переживаниями и чувствами. Именно в любви, а значит, в браке и семье, большинство людей надеются обрести это понимание и душевную близость.

На данный момент различные процессы, такие как глобализация, модернизация и интеграция в мировое сообщество, значительно влияют на структуру семейных взаимоотношений. В российском обществе пересматривают семейные обязанности [Алексеёнок, 2025]. Формирование мировоззренческих установок современной молодежи происходит в принципиально иной информационной среде по сравнению с предшествующими поколениями. Обилие источников информации создает уникальные условия для трансляции смыслов и ценностей. В этих условиях часть молодых людей ориентирована на сохранение традиционных ценностей. Другая же часть напротив склонна к их отрицанию в пользу индивидуализма и самостоятельного поиска жизненных ориентиров. В представлениях современной молодежи идеальная семья конструируется как материально обеспеченная общность. Для этой общности характерны устойчивые эмоциональные связи (любовь, уважение, взаимопонимание), психологическая поддержка и комфортная внутрисемейная атмосфера.

Актуальность данного исследования обусловлена противоречием между декларируемыми молодыми супругами партнерскими установками и реальными практиками организации домашнего быта. Современные молодые люди в большинстве своем стремятся к равноправию и эгалитарным отношениям. А функции, которые ранее жестко были предписаны гендерными стереотипами, утрачивают нормативный характер. Хотя культурные стереотипы всё ещё оказывают существенное влияние на распределение ролей, так как они транслируются родительскими семьями и обществом [Протасова, 2024]. Данное противоречие порождает непонимание, конфликты и может быть одной из причин высокого уровня разводов в России. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов специалистами по социальной работе, психологами и семейными консультантами для разработки программ поддержки молодых семей и профилактики семейных конфликтов.

Цель исследования – выявление социально-психологических особенностей распределения обязанностей в современных молодых семьях.

Методы и организация исследования. Теоретической базой послужили работы отечественных социологов и психологов по проблемам семейных отношений и гендерной социализации. Эмпирическое исследование проводилось в феврале-марте 2026 года с использованием метода онлайн-анкетирования и последующего статистического анализа полученных данных. В опросе приняли участие 63 респондента – 37 женщин (58,7%) и 26 мужчин (41,3%). Анкета включала вопросы, касающиеся социально-демографических характеристик респондентов (пол, возраст, стаж совместной жизни, тип проживания, наличие детей, уровень образования, занятость, доход), распределения бытовых, финансовых и воспитательных обязанностей, удовлетворенности существующей моделью, а также факторов, влияющих на выбор той или иной стратегии семейного взаимодействия.

Анализ результатов исследования. Возраст участников варьировался от 18 до 28 лет. Стаж совместной жизни респондентов был рас-

пределен следующим образом: от 0,5 до 2 лет – 26 человек (41,3%), от 2 до 4 лет – 21 человек (33,3%), от 4 до 7 лет – 16 человек (25,4%). Выборка охватывает как пары на начальном этапе совместной жизни, так и семьи с относительно продолжительным стажем.

Большинство респондентов (69,8%) живут совместно в отдельной квартире или доме. В общежитии проживают 17 человек (27%), и 2 респондента (3,2%) проживают совместно с родителями. Молодые семьи явно демонстрируют стремление к автономии и самостоятельному ведению быта. Выявленная тенденция влияет на необходимость выстраивания собственной модели распределения обязанностей, отличной от родительской.

Подавляющее большинство респондентов (88,9%) не имеют детей. Это позволяет рассматривать полученные данные как преимущественно отражающие ситуацию в семьях на добрачном или раннем этапе семейной жизни, когда вопросы ухода за детьми еще не стали значимым фактором перераспределения ролей.

Занятость респондентов: 30,2% работают полный день, 36,5% – неполный день или удаленно, 30,2% – учатся в вузе. Оценка личного дохода показала, что 36,5% оценивают свой доход как ниже среднего по региону, 44,4% – на уровне среднего, 14,3% – выше среднего.

Супружество подразумевает личностное взаимодействие мужа и жены, выведение собственных внутренних правил и ценностей [Мартынюк, 2025]. Последние исследования семейной сферы среди молодежи в современной России показывают, что в представлениях молодежи справедливая модель организации домашнего труда основывается на принципе очередности или совместного участия супругов [Данкова, 2023]. При этом вышеупомянутая установка не дифференцируется в зависимости от наличия или отсутствия у партнера оплачиваемой работы.

Результаты нашего опроса о распределении обязанностей в современной молодой семье подтверждают данную тенденцию. Лидирует партнерская модель семьи. Наибольший процент совместных решений и действий наблюдается в таких сферах, как принятие решений о крупных покупках (82,5% респондентов ответили, что это происходит поровну или вместе), планирование семейного бюджета (73%) и генеральная уборка (68,3%). Наиболее значимые и ответственные сферы семейной жизни молодые супруги предпочитают регулировать сообща.

Анализ данных позволяет выявить также сохраняющуюся гендерную асимметрию в ряде областей. Традиционно «женскими» обязанностями остаются «стирка» и «глажка» (36,5% респондентов указали, что это прерогатива супруги), приготовление пищи и текущая уборка (по 31,7%). Традиционно «мужскими» сферами выступают вынос мусора и мелкий бытовой ремонт (46% респондентов отметили, что это чаще или всегда делает муж), а также оплата счетов (30,1%). Несмотря на общую тенденцию к смягчению гендерных стереотипов, в различных сферах общественной жизни сохраняется гендерная асимметрия, что контрастирует с неослабевающим стремлением к гендерному равенству, декларируемым на уровне общественных настроений [Коновалова, 2023].

В силу малого количества семей с детьми (7 человек) делать однозначные выводы сложно. Несмотря на это, результаты опроса демонстрируют четкую тенденцию: ежедневный уход за ребенком (кормление, купание, одевание) в подавляющем большинстве случаев ложится на жену (85,7% респондентов с детьми указали, что это всегда или чаще делает жена). Лишь в одной семье (14,3%) эта обязанность распределяется поровну. В сферах, связанных с развитием ребенка и его социализацией, участие отцов возрастает: почти в половине семей (42,9%) игры и занятия с ребенком осуществляются совместно. Посещение медицинских и образовательных учреждений также чаще происходит совместно (57,1%) или же эту функцию берут на себя отцы (14,3%).

Согласно анализу внешней поддержки молодых семей, 33 респондента (52,4%) справляются с домашним хозяйством самостоятельно, без помощи родителей; 20 человек (31,7%) получают помощь время от времени, и лишь 10 респондентов (15,9%) могут рассчитывать на регулярную и существенную помощь старшего поколения. Среди семей с детьми ситуации различаются: 3 семьи (42,9%) получают регулярную помощь от бабушек и дедушек, 4 семьи (57,1%) – эпизодическую. Никто из респондентов с детьми не указал на полное отсутствие помощи или необходимость обращения к няням.

Договориться «на берегу» перед вступлением в полноценные семейные отношения категорически важно для понимания друг друга. Согласно работам российских исследователей, молодое поколение понимает важность обсуждения различных аспектов семейной жизни [Звонарева, 2025]. Полученные данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне удовлетворенности существующим распределением обязанностей. Суммарно 79,3% респондентов полностью (34,9%) или скорее (44,4%) удовлетворены тем, как в их семье распределены обязанности. При этом лишь 6,4% выражают не-

удовлетворенность (скорее или совершенно не удовлетворены). Затруднились ответить 14,3% опрошенных.

Что касается частоты конфликтов на почве распределения обязанностей, то 33,3% респондентов указали, что конфликты возникают практически никогда, 36,5% – редко, 20,6% – иногда, и лишь 9,6% – достаточно или очень часто. Корреляция с удовлетворенностью очевидна: в семьях, где респонденты удовлетворены распределением ролей, конфликты возникают редко или практически никогда (69,8%). Однако обращает на себя внимание тот факт, что даже при общей удовлетворенности в 20,6% семей конфликты на бытовой почве возникают иногда, а в 9,6% – достаточно или очень часто. Данный факт наталкивает на мысль о наличии латентных проблем, которые не находят отражения в формальной оценке удовлетворенности.

Подавляющее большинство опрошенных (71,4%) считают наиболее правильной для современной семьи партнерскую, гибкую модель, где обязанности делятся по договоренности, без жесткой привязки к полу. Еще 23,8% выбрали вариант «каждый выполняет то, что лучше умеет», что также может рассматриваться как вариант партнерской модели, основанной на учете индивидуальных склонностей и способностей. И лишь 3,2% придерживаются традиционной модели с четким разделением на роль добытчика и хранительницы очага. Один респондент (женщина) предложила смешанный вариант: «хотела бы, чтобы партнер зарабатывал больше, чтобы я могла уделить внимание домашним делам, своей работе и себе... Но полностью от работы я бы не хотела отказываться». Этот ответ отражает стремление к компромиссной модели, сочетающей элементы традиционного и партнерского уклада.

Половина респондентов (50,8%) прямо указывают, что сознательно отталкиваются от примера родителей, стремясь выстроить иную модель отношений. Это свидетельствует о значительном разрыве поколений в понимании семейных ролей и осознанном конструировании новых форм семейного взаимодействия. Более того, трансформация гендерных отношений видоизменяет устоявшиеся представления о маскулинности и феминности в целом [Кузнецов, 2024]. Еще 31,7% отмечают, что родительский пример скорее повлиял на их модель, и лишь 9,5% признают сильное влияние традиций своей семьи, 8% респондентов указали, что пример родителей никак не повлиял.

При оценке справедливости распределения обязанностей с учетом вклада каждого (работа, доход, физические силы) большинство респондентов (87,3%) оценивают ситуацию как справедливую: 38,1% – абсолютно справедливо, 49,2% – в целом справедливо с мелкими недочетами. Затруднились ответить или оценили ситуацию как скорее несправедливую 12,7% опрошенных. Это коррелирует с высоким уровнем общей удовлетворенности браком.

Анализ препятствий для достижения «идеального» распределения подсвечивает проблемные зоны. Главным препятствием респонденты называют «привычки и лень» (73%). На втором месте – «нежелание партнера что-либо менять» (57,1%), что указывает на наличие коммуникативных проблем и трудностей в достижении договоренностей. Третье место занимает фактор гендерных стереотипов – убеждение, что некоторые дела являются «не мужскими» или «не женскими» (54,%). Этот пункт выбрали более половины опрошенных, что при доминировании партнерских установок выглядит парадоксально и свидетельствует о глубокой укорененности традиционных представлений даже в сознании молодых людей, декларирующих приверженность эгалитаризму. Также значимыми препятствиями названы неумение договариваться (46%), усталость после работы (42,9%) и разные графики работы (27%). Примечательно, что один из респондентов в комментариях конкретизировал проблему гендерных стереотипов: «Нежелание мужчины принять, что не все домашние обязанности должна выполнять исключительно женщина».

Выводы. Проведенное исследование показало, что в молодых семьях доминирует партнерская модель. Особенно там, где решения ответственные – крупные траты, бюджет, генеральная уборка. Более 70% респондентов считают такую модель идеальной. Сохраняется устойчивая гендерная асимметрия в ряде повседневных практик. Наиболее ярко традиционное разделение проявляется в семьях с детьми в сфере ежедневного ухода за ребенком. Выявлен разрыв между декларируемыми установками и реальными практиками. Хотя участники выражают явную приверженность партнерству, более половины респондентов отмечают влияние гендерных стереотипов как серьезное препятствие для идеального распределения обязанностей. Основными препятствиями для достижения гармоничного распределения обязанностей являются психологические и коммуникативные факторы. А именно привычки, нежелание партнера меняться, неумение договариваться, усталость и гендерные стереотипы. Современным молодым семьям сейчас приходится искать баланс между традиционными ожиданиями и

партнерскими идеалами. Проведенное исследование позволило выявить социально-психологические особенности – осознанного стремления к эгалитарности и воспроизводства традиционных паттернов, которые были унаследованы от предшествующих поколений или продиктованы социальными нормами. Этот диссонанс не всегда осознается молодыми супругами. И не всегда приводит к открытым конфликтам (уровень удовлетворенности достаточно высок). Однако он формирует зоны потенциального напряжения, особенно в кризисные периоды (рождение ребенка, финансовые трудности). Дальнейшие исследования могут быть направлены на более глубокий анализ «ментальной нагрузки» как скрытого фактора неравенства. А также на разработку практических программ обучения молодых супругов навыкам коммуникации и ведения переговоров по вопросам распределения семейных обязанностей.

Список источников

Алексеёнок А. А., Исаев А. В., Гурцкая Д. Г. Семейные ценности современной студенческой молодежи: социологический анализ // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2025. № 3. С. 78–94.

Данкова В. В. Семейные и репродуктивные установки молодежи Москвы: анализ результатов социологического исследования // Социология. 2023. № 2. С. 25–35.

Звонарева А. Е., Рычихина Н. С. Распределение семейных обязанностей будущих супругов, или «договоримся на берегу» // Вопросы управления. 2025. № 2. С. 32–53.

Коновалова Н. А. Представления о семье и браке молодых людей, обучающихся на первых курсах вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81. С. 337–340.

Кузнецов В. О., Савельева Ж. В. Модель семьи и семейно-гендерные роли в оценках современной молодежи // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2024. № 1 (64). С. 70–77.

Мартынюк О. Б. Психология семьи : учебник для вузов. Москва : Издательство Юрайт, 2025. 380 с.

Протасова Т. Н. Трансформация российской семьи: история вопроса и тенденции современного периода // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2024. № 2 (32). С. 209–219.

Шнейдер Л. Б. Семейная психология. Эмпирические исследования : практическое пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 317 с.

Якимова Т. В. Психология семьи: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 346 с.

References

Alekseenok A. A., Isaev A. V., Gurtskaya D. G. Family values of modern student youth: a sociological analysis. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki = News of TulSU. Humanities*. 2025. No. 3. Pp. 78-94. (In Russ).

Dancova V. V. Family and reproductive attitudes of Moscow youth: analysis of the results of a sociological study. *Sotsiologiya = Sociology*. 2023. No. 2. Pp. 25-35. (In Russ).

Zvonareva A. E., Rychikhina N. S. Distribution of family responsibilities of future spouses, or “agree on the shore”. *Voprosy upravleniya = Management issues*. 2025. No. 2. Pp. 32-53. (In Russ).

Konovalova N. A. Ideas about family and marriage of young people studying in the first years of university. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education.* 2023. No. 81. Pp. 337-340. (In Russ).

Kuznetsov V. O., Savelyeva Zh. V. Family model and family-gender roles in the assessments of modern youth. *Kazanskiy sotsialno-gumanitarnyy vestnik = Kazan Socio-Humanitarian Bulletin*. 2024. No. 1 (64). Pp. 70-77. (In Russ).

Martynyuk O. B. Family psychology: textbook for universities. Moscow: Yurayt Publishing House, 2025. 380 p. (In Russ).

Protasova T. N. Transformation of the Russian family: background and trends of the modern period. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Politicheskie, sotsiologicheskie i ekonomicheskie nauki = Bulletin of Kemerovo State University. Series: Political, Sociological and Economic Sciences*. 2024. No. 2 (32). Pp. 209-219. (In Russ).

Schneider L. B. Family psychology. Empirical research: practical guide for universities. 2nd ed., rev. and add. Moscow: Yurayt Publishing House, 2025. 317 p. (In Russ).

Yakimova T. V. Family psychology: textbook and workshop for universities. Moscow: Yurayt Publishing House, 2025. 346 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 27.04.2026; одобрена после рецензирования 27.05.2026; принята к публикации 29.05.2026.

The article was submitted 27.04.2026; approved after reviewing 27.05.2026; accepted for publication 29.05.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 106–113.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 106–113.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья
УДК 159.9
ББК 88.53
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.17

Взаимосвязь лидерских качеств и уровня стрессоустойчивости у курсантов военной академии

Виктория Альбертовна Прокофьева[1], Родион Львович Глазков[2]
[1,2]Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия
[1]nastenka66@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-0245-4861, SPIN: 3512-2696
[2]Erragammi@gmail.com, ORCID ID: 0009-0006-6983-7273

Аннотация. В статье рассматривается проблема стрессоустойчивости как социально-психологического ресурса, обеспечивающего реализацию лидерских качеств у курсантов военных образовательных организаций войск национальной гвардии Российской Федерации. Актуальность обусловлена высокой интенсивностью служебно-боевой деятельности, требующей сохранения психологической устойчивости в условиях неопределенности, дефицита времени и повышенной ответственности. Представлены результаты эмпирического исследования, отражающие взаимосвязь стрессоустойчивости с регулятивными и управленческими компонентами лидерского потенциала курсантов. Обосновано практическое значение полученных данных для совершенствования системы психологической подготовки и военно-политической работы в войсках национальной гвардии. Установлено, что стрессоустойчивость выступает предиктором лидерского потенциала, обеспечивая эффективность профессиональной деятельности в стрессогенных условиях. Полученные данные могут служить основой для разработки целевых психолого-педагогических технологий, направленных на формирование личностных ресурсов курсантов и повышение надежности их будущей служебной деятельности. Исследование восполняет пробел в изучении специфики стрессоустойчивости в контексте военно-профессиональной подготовки.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, лидерство, лидерские качества, курсанты, военно-политическая работа, саморегуляция, психологическая устойчивость.

Для цитирования: Прокофьева В.А., Глазков Р.Л. Взаимосвязь лидерских качеств и уровня стрессоустойчивости у курсантов военной академии // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 106–113. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.17

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Original article

The relationship between leadership skills and stress tolerance among Military Academy cadets

Victoria A. Prokofieva[1], Rodion L. Glazkov[2]
[1,2]Military Order of Zhukov Academy of National Guard Troops of the Russian Federation, St. Petersburg, Russia
[1]nastenka66@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-0245-4861, SPIN: 3512-2696
[2]Erragammi@gmail.com, ORCID ID: 0009-0006-6983-7273

Abstract. The article examines the problem of stress tolerance as a socio-psychological resource that ensures the realization of leadership qualities among cadets of military educational organizations of the National Guard of the Russian Federation. The relevance is due to the high intensity of service and combat activities, which require maintaining psychological stability in conditions of uncertainty, lack of time and increased responsibility. The results of an empirical study reflecting the relationship of stress toler-

© Прокофьева В.А., Глазков Р.Л., 2026

ance with the regulatory and managerial components of cadets' leadership potential are presented. The practical significance of the data obtained for improving the system of psychological training and military-political work in the National Guard troops is substantiated. It has been established that stress tolerance acts as a predictor of leadership potential, ensuring the effectiveness of professional activity in stressful conditions. The data obtained can serve as a basis for the development of targeted psychological and pedagogical technologies aimed at the formation of cadets' personal resources and improving the reliability of their future professional activities. The study fills a gap in the study of the specifics of stress tolerance in the context of military professional training.

Keywords: stress tolerance, leadership, leadership qualities, cadets, military and political work, self-regulation, psychological stability.

For citation: Prokofieva V.A., Glazkov R.L. The relationship between leadership skills and stress tolerance among Military Academy cadets. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 106–113. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.17

Актуальность. Служебно-боевая деятельность военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации характеризуется высокой интенсивностью, выполнением задач в условиях неопределенности, жесткой регламентацией действий и повышенной ответственностью за принимаемые решения.

Особенности данной деятельности предполагают постоянное воздействие стрессогенных факторов, связанных с дефицитом времени, риском, необходимостью строгого соблюдения уставных требований и одновременного контроля собственного психоэмоционального состояния. В этих условиях надежность профессиональной деятельности во многом определяется способностью военнослужащего сохранять психологическую устойчивость, обеспечивать саморегуляцию поведения и поддерживать функциональную готовность к выполнению поставленных задач. Указанные требования в наибольшей степени актуализируются в процессе подготовки курсантов военных образовательных организаций войск национальной гвардии, поскольку именно на этапе обучения закладываются базовые личностно-профессиональные ресурсы, определяющие эффективность дальнейшей служебной деятельности [Александровский, 2019; Бодров, 2020; Петров, 2023].

В рамках военно-профессиональной деятельности стресс следует рассматривать не только как психофизиологическое состояние напряжения, но и как фактор, непосредственно влияющий на регуляцию поведения, устойчивость принятия решений и сохранение управляемости действий в сложных ситуациях. Воздействие стрессогенных факторов способно изменять характер когнитивных процессов, снижать точность оценки обстановки и нарушать механизмы самоконтроля. Вместе с тем наличие сформированных навыков саморегуляции позволяет компенсировать негативное влияние стресса за счет мобилизации внутренних ресурсов личности и поддержания функциональной надежности деятельности. В этой связи стрессоустойчивость рассматривается как интегральный личностный ресурс, обеспечивающий сохранение эффективности профессиональной деятельности военнослужащего в условиях повышенной психологической нагрузки [Водопьянова, Старченкова, 2022; Китаев-Смык, 2022; Субботин, 2022; Ханин, 2021; Yukl, 2021].

Анализ современных научных исследований показывает, что проблема стрессоустойчивости достаточно широко представлена в психологии профессиональной деятельности, однако преимущественно рассматривается вне контекста конкретных условий военно-профессиональной подготовки. В имеющихся работах основное внимание уделяется либо общим механизмам психологической устойчивости личности, либо вопросам адаптации военнослужащих в процессе службы, тогда как особенности формирования стрессоустойчивости у курсантов военных образовательных организаций с учетом требований служебно-боевой деятельности остаются недостаточно раскрытыми.

В частности, ограниченно представлены исследования, анализирующие взаимосвязь стрессоустойчивости с регулятивными и управленческими компонентами профессиональной деятельности, имеющими принципиальное значение для подготовки будущих офицеров. Указанный научный дефицит обусловливает необходимость целенаправленного изучения стрессоустойчивости как личностного ресурса, обеспечивающего эффективность профессиональной деятельности курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации [Петров, 2023; Полушина, 2024; Шамейко, Кудашов, 2023].

Актуальность настоящего исследования определяется следующими факторами:

1) недостаточной изученностью специфики взаимосвязи стрессоустойчивости и лидерских

качеств в контексте подготовки офицеров военно-политической работы;

2) практической необходимостью разработки целевых программ развития личностных ресурсов курсантов военных вузов;

3) отсутствием в отечественной литературе комплексных исследований, рассматривающих стрессоустойчивость как предиктор формирования лидерского потенциала в военной среде.

Целью настоящего исследования является анализ особенностей взаимосвязи стрессоустойчивости и структуры лидерских качеств у курсантов военных образовательных организаций войск национальной гвардии Российской Федерации.

В соответствии с поставленной целью в работе были определены следующие задачи:

– проанализировать теоретические подходы к изучению стрессоустойчивости в контексте профессиональной деятельности;

– выявить уровень и особенности проявления стрессоустойчивости у курсантов военной образовательной организации;

– определить взаимосвязь стрессоустойчивости с регулятивными и управленческими компонентами профессиональной деятельности;

– обосновать практическое значение стрессоустойчивости для повышения надежности профессиональной подготовки будущих офицеров.

Теоретико-методологические основы исследования. История изучения лидерства в психологии прошла несколько этапов трансформации теоретических парадигм. Первоначально доминировала «теория великих людей» (Т. Карлейль), рассматривавшая лидеров как носителей врожденных качеств, предопределенных исторической миссией [Херси, Бланчард, 2020]. Критика данного подхода привела к формированию черт-теории (trait theory), в рамках которой Р. Стогдилл в 1948 году предпринял попытку систематизации личностных характеристик эффективных лидеров, выделив 124 потенциально значимые черты [Stogdill, 2020]. Однако последующие исследования показали, что ни одна черта сама по себе не гарантирует лидерского успеха, что обусловило переход к поведенческим теориям.

Поведенческий подход, представленный исследованиями Огайо и Мичиганского университетов (1940–1950-е гг.), сместил акцент с личностных характеристик на наблюдаемое поведение лидера. Были выделены два основных измерения лидерского поведения: инициация структуры (ориентация на задачу) и отношение (ориентация на отношения) [Занковский, 2022; Bass, Avolio, 2023]. Данная модель легла в основу разработок Р. Блейка и Дж. Моутона, предложивших концепцию «менеджерской решетки» – матрицы из 81 возможной комбинации стилей управления [Занковский, 2022].

Ситуационный подход, представленный моделью Ф. Фидлера и теорией жизненного цикла П. Херси и К. Бланчарда, подчеркнул зависимость эффективности лидера от конкретного контекста и степени зрелости управляемой группы [Херси, Бланчард, 2020]. Эффективность лидерского поведения определяется соответствием стиля управления требованиям ситуации, что особенно актуально для военной среды с ее динамичностью и непредсказуемостью.

Современный этап развития теории лидерства характеризуется интеграцией различных подходов и акцентом на системном взаимодействии личности лидера, характеристик группы и особенностей ситуации. А.Н. Занковский предложил многоуровневую модель лидерства, включающую когнитивный (аналитико-прогностический), эмоционально-волевой, поведенческо-коммуникативный и ценностно-смысловой уровни [Занковский, 2022]. Данная модель позволяет рассматривать лидерство не как статичную характеристику личности, а как динамический процесс, реализуемый в конкретных условиях деятельности.

Особое значение для военной психологии имеет концепция военно-политического лидерства. Согласно данной концепции, офицер военно-политической работы выполняет двойную функцию: оперативно-управленческую (организация служебной деятельности) и социально-психологическую (обеспечение морально-психологического состояния личного состава) [Занковский, 2022; Терехин, 2023]. Эффективность реализации данных функций напрямую зависит от уровня стрессоустойчивости офицера, способного сохранять эмоциональную стабильность в экстремальных условиях и оказывать позитивное влияние на психологический климат подразделения.

Психологическая природа стрессоустойчивости может рассматриваться с точки зрения системного личностного ресурса. В психологических исследованиях профессиональной деятельности стрессоустойчивость рассматривается как сложное интегративное образование, обеспечивающее сохранение эффективности поведения и деятельности в условиях повышенной нагрузки и неопределенности.

В отличие от трактовок, сводящих стресс к реактивному состоянию напряжения, современные подходы акцентируют внимание на его регулятивной функции, связанной со способно-

стью личности управлять когнитивными, эмоциональными и поведенческими процессами в сложных условиях деятельности. В этом контексте стрессоустойчивость выступает не как пассивная устойчивость к неблагоприятным воздействиям, а как активный личностный ресурс, позволяющий мобилизовать внутренние возможности и поддерживать профессиональную надежность. Указанное понимание стрессоустойчивости является методологически значимым для анализа военно-профессиональной деятельности, характеризующейся высокой интенсивностью, жесткой регламентацией и повышенными требованиями к саморегуляции поведения [Занковский, 2022; Лазарус, Фолкман, 2020; Селье, 2018; Субботин, 2022; Ханин, 2021].

Когнитивный компонент отражает способность, включающая взаимосвязанные когнитивные, эмоционально-волевые и поведенческие компоненты. Когнитивный компонент отражает способность адекватно оценивать ситуацию, прогнозировать развитие событий и сохранять ясность мышления в условиях неопределенности и дефицита времени. Эмоционально-волевой компонент связан с регуляцией эмоциональных реакций, контролем импульсивности и поддержанием внутренней устойчивости при воздействии стрессогенных факторов. Поведенческий компонент проявляется в выборе адаптивных стратегий действий, способности сохранять организованность поведения и выполнять профессиональные задачи в соответствии с требованиями ситуации. В условиях военно-профессиональной деятельности данные компоненты функционируют как единый регулятивный механизм, обеспечивающий устойчивость поведения и надежность выполнения служебно-боевых задач [Занковский, 2022; Петров, 2023; Полушина, 2024; Терехин, 2023].

Л.А. Китаев-Смык определяет стресс как «состояние напряжения, возникающее при воздействии на организм стрессоров и мобилизующее адаптационные ресурсы для преодоления трудной ситуации» [Китаев-Смык, 2022, с. 67]. В его концепции стрессоустойчивость рассматривается как способность личности сохранять адекватность поведения и эффективность деятельности за счет гибкого использования внутренних ресурсов.

В.А. Бодров развил данную концепцию, предложив трехкомпонентную модель стрессоустойчивости:

– когнитивный компонент (адекватная оценка ситуации, когнитивная гибкость, способность к перспективному мышлению);

– эмоционально-волевой компонент (регуляция эмоциональных реакций, эмоциональная устойчивость, волевая саморегуляция);

– поведенческий компонент (адаптивные стратегии совладания, самоконтроль, инициативность в поиске решений) [Бодров, 2020].

Н.Е. Водопьянова рассматривает стрессоустойчивость как многомерное образование, включающее способность к самопознанию, широту интересов, принятие ценностей других людей, поведенческую гибкость, активность и продуктивность деятельности [Водопьянова, Старченкова, 2022]. Особое значение в ее концепции отводится когнитивным стратегиям совладания, позволяющим переосмыслить стрессовую ситуацию и найти конструктивные пути ее разрешения.

Концепция психологической резистентности (resilience), разработанная в западной психологии (М. Раттер, Э. Вернер) и адаптированная в работах российских исследователей (С.В. Субботин, Ю.Л. Ханин), рассматривает способность личности не только противостоять стрессу, но и трансформировать негативный опыт в ресурс личностного роста [Субботин, 2022; Ханин, 2021]. В военной психологии резилентность рассматривается как ключевой компонент профессиональной надежности военнослужащих, обеспечивающий их эффективное функционирование в экстремальных условиях.

В современной психологии стресс рассматривается не как пассивное состояние дезорганизации, а как активный процесс взаимодействия личности со средой, в котором центральную роль играют когнитивная оценка ситуации и доступные стратегии совладания [Lazarus, Folkman, 1984]. Особенно значимым в этом контексте становится конструкт «жизнестойкости» (hardiness), предложенный С. Кобаса и С. Мадди, который включает три компонента – вовлеченность, контроль и принятие риска как вызова. Именно жизнестойкость позволяет индивиду не только сохранять устойчивость перед лицом стресса, но и использовать его как стимул для личностного роста и профессионального развития, что делает ее ключевым ресурсом в профессиях, связанных с высокой ответственностью и неопределенностью, включая военную службу.

Исследования психологов военной академии войск национальной гвардии РФ показывают, что у курсантов формируется специфический тип стрессоустойчивости – ситуативно-профессиональный, который проявляется преимущественно в военно-профессиональных ситуациях и требует постоянной тренировки через участие в тактических учениях, стрельбах и других видах специальной подготовки.

Р.А. Терехин выявил нелинейную динамику развития лидерских качеств у курсантов в процессе обучения: на первом курсе наблюдается высокая выраженность лидерских качеств (фаза профессиональной идентификации), на третьем курсе – их снижение (кризисный этап профессиональной социализации), а к пятому курсу – вновь повышение (этап профессионального самоопределения) [Терехин, 2023]. Данная закономерность объясняется особенностями военно-профессиональной социализации: первокурсники стремятся проявить себя и завоевать авторитет, третьекурсники критически оценивают профессию и сталкиваются с синдромом эмоционального выгорания, а старшекурсники обретают профессиональную уверенность и ответственность.

В условиях военной службы стрессоустойчивость выступает не как пассивная защита от негативных воздействий, а как активный ресурс, обеспечивающий эффективное функционирование в сложных условиях [Шамейко, 2023]. Для офицеров военно-политической работы данный аспект имеет особое значение, поскольку их деятельность предполагает не только управление подразделением, но и обеспечение психологической устойчивости личного состава в стрессогенных ситуациях.

Материалы и методы исследования. Выбор методов эмпирического исследования обусловлен теоретическими положениями, согласно которым стрессоустойчивость рассматривается как интегративный личностный ресурс, включающий когнитивные, эмоционально-волевые и поведенческие компоненты, а лидерство – как многоуровневая система регулятивных и управленческих функций личности. В рамках данного подхода особый интерес представляет анализ взаимосвязи стрессоустойчивости с теми компонентами лидерских качеств, которые обеспечивают саморегуляцию поведения, целеполагание и принятие решений в условиях военно-профессиональной деятельности. Указанная логика определила выбор психодиагностических методик, направленных на оценку уровня стрессоустойчивости и структуры лидерского потенциала курсантов военной образовательной организации [Полушина, 2024; Терехин, 2023].

Эмпирическое исследование проведено в декабре 2025 года на базе Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации. Обследована сплошная выборка курсантов одной роты третьего курса факультета военно-политической работы в количестве 167 человек (средний возраст 22,4 ± 2,1 года; диапазон 19–28 лет; 100% мужского пола). Все участники исследования подписали информированное согласие на участие в исследовании в соответствии с этическими стандартами проведения психологических исследований, утвержденными Этическим комитетом академии.

Для диагностики лидерских качеств использовалась методика «Я – лидер» (Е.С. Федоров, О.В. Еремин в модификации Т.А. Мироновой), включающая девять шкал, отражающих различные аспекты лидерского потенциала:

1) искренность – способность быть открытым и правдивым в общении;

2) управление собой – способность к саморегуляции эмоциональных и поведенческих реакций;

3) целеполагание – умение формулировать и удерживать цели деятельности;

4) решение проблем – способность находить эффективные решения в сложных ситуациях;

5) творческий подход – гибкость мышления и нестандартность решений;

6) влияние на окружающих – способность оказывать конструктивное воздействие на других людей;

7) знание правил организаторской работы – теоретическая осведомленность в области управления;

8) организаторские способности – практические навыки организации деятельности;

9) умение работать с группой – способность координировать действия коллектива.

Респонденты оценивали степень выраженности каждого качества по 5-балльной шкале. Надежность методики подтверждена коэффициентом альфа-Кронбаха ($\alpha = 0,87$).

Для оценки уровня стрессоустойчивости применялся «Тест самооценки стрессоустойчивости личности» в адаптации Н.Е. Водопьяновой. Методика включает 50 утверждений, оцениваемых по 4-балльной шкале. Методика позволяет оценить восприимчивость к организационному стрессу, связанную с недостаточным умением общаться, принимать ценности других людей, адекватно оценивать ситуацию без ущерба для здоровья и работоспособности.

Обработка данных осуществлялась с применением методов описательной статистики (среднее арифметическое, стандартное отклонение), корреляционного анализа (коэффициент Пирсона) и однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) с использованием пакета SPSS 26.0. Статистическая значимость различий определялась при уровне значимости $p < 0,05$.

Анализ результатов исследования. Анализ распределения уровня стрессоустойчивости в

выборке курсантов выявил полимодальный характер распределения (таблица 1). Преобладающими оказались средний и чуть выше среднего уровни стрессоустойчивости (38,8 % выборки).

Таблица 1. Распределение курсантов по уровням стрессоустойчивости (n = 167)
Table 1. Distribution of cadets by stress tolerance levels (n = 167)

Уровень стрессоустойчивости	Абсолютная частота	Относительная частота, %
Очень высокий (9)	4	6,0
Высокий (8)	11	16,4
Выше среднего (7)	9	13,4
Чуть выше среднего (6)	12	17,9
Средний (5)	15	22,4
Чуть ниже среднего (4)	5	7,5
Ниже среднего (3)	5	7,5
Низкий (2)	4	6,0
Очень низкий (1)	2	3,0

Высокий и очень высокий уровни продемонстрировали 22,4 % курсантов, что свидетельствует о наличии у части обучающихся сформированного личностного ресурса для эффективного функционирования в стрессогенных условиях. Низкий и очень низкий уровни стрессоустойчивости зафиксированы у 13,5 % курсантов, что указывает на необходимость психолого-педагогической поддержки данной категории обучающихся.

Сравнительный анализ лидерских качеств в группах курсантов с различным уровнем стрессоустойчивости выявил статистически значимые различия по всем исследуемым шкалам (таблица 2). Наиболее выраженные различия зафиксированы по шкалам «управление собой» ($F = 42,37$; $p < 0,001$), «целеполагание» ($F = 38,92$; $p < 0,001$) и «решение проблем» ($F = 35,18$; $p < 0,001$).

Таблица 2. Средние значения показателей лидерских качеств в группах с различным уровнем стрессоустойчивости (M ± σ)
Table 2. Average values of leadership qualities in groups with different levels of stress tolerance (M ± σ)

Шкала лидерства	Высокий уровень стрессоустойчивости	Средний уровень стрессоустойчивости	Низкий уровень стрессоустойчивости	F	p
Управление собой	18,2 ± 1,4	13,1 ± 2,1	3,4 ± 1,2	42,37	<0,001
Целеполагание	17,5 ± 1,6	12,8 ± 2,3	2,9 ± 1,1	38,92	<0,001
Решение проблем	16,9 ± 1,8	12,3 ± 2,5	2,6 ± 1,3	35,18	<0,001
Организаторские способности	16,8 ± 1,9	12,7 ± 2,4	2,5 ± 1,2	33,74	<0,001
Влияние на окружающих	16,3 ± 2,1	12,5 ± 2,7	2,8 ± 1,4	24,56	<0,001
Работа с группой	15,9 ± 2,3	12,1 ± 2,6	2,4 ± 1,1	22,83	<0,001
Творческий подход	15,1 ± 2,3	11,2 ± 2,6	2,1 ± 1,0	19,45	<0,001
Искренность	14,8 ± 2,0	11,9 ± 2,4	2,3 ± 0,9	18,72	<0,001
Знание правил организаторской работы	14,2 ± 2,2	11,5 ± 2,5	2,0 ± 0,8	16,94	<0,001

Полученные данные свидетельствуют о том, что стрессоустойчивость оказывает наиболее выраженное влияние на интрапсихические компоненты лидерства – те качества, которые связаны с саморегуляцией, целеполаганием и решением проблем. Это объясняется тем, что именно данные компоненты напрямую зависят от способности личности сохранять внутреннюю стабильность и когнитивную ясность в условиях стресса.

Корреляционный анализ выявил значимые положительные связи между уровнем стрессоустойчивости и всеми исследуемыми компонентами лидерских качеств. Наиболее тесная корреляция установлена между стрессоустойчивостью и такими компонентами, как:

– управление собой (саморегуляция) – $r = 0,78$, $p < 0,01$;

– целеполагание – $r = 0,75$, $p < 0,01$;

– решение проблем – $r = 0,73$, $p < 0,01$;

– организаторские способности – $r = 0,69$, $p < 0,01$.

При этом шкалы, отражающие межличностные аспекты лидерства («влияние на окружающих», «работа с группой»), продемонстрировали умеренную корреляцию со стрессоустойчивостью ($r = 0,42–0,48$, $p < 0,05$). Данная закономерность позволяет предположить, что в военной среде развитие лидерских качеств требует дифференцированного подхода: интрапсихиче-

ские компоненты (самоконтроль, целеполагание) напрямую зависят от уровня стрессоустойчивости, тогда как межличностные компоненты (коммуникативные умения, влияние на группу) могут формироваться через иные механизмы социального обучения и профессионального опыта.

В условиях военно-профессиональной деятельности выявленные взаимосвязи между стрессоустойчивостью и регулятивными компонентами лидерства приобретают прикладное значение. Высокий уровень стрессоустойчивости обеспечивает офицеру способность сохранять управляемость поведения и устойчивость принятия решений в ситуациях дефицита времени, информационной неопределенности и повышенной ответственности, характерных для служебно-боевой деятельности. Для офицеров военно-политической работы это означает возможность не только эффективно организовывать деятельность подразделения, но и оказывать стабилизирующее влияние на морально-психологическое состояние личного состава, выступая источником психологической устойчивости группы в целом.

Эти качества имеют критическое значение для офицеров военно-политической работы, чья деятельность предполагает не только организацию служебной деятельности подразделения, но и обеспечение его психологической устойчивости в стрессогенных условиях.

Анализ возрастных характеристик выборки (19–28 лет) показал отсутствие статистически значимой корреляции между возрастом и уровнем стрессоустойчивости. Данный результат свидетельствует о том, что стрессоустойчивость формируется не столько в процессе онтогенетического развития, сколько в результате специальной подготовки, накопления опыта преодоления трудных ситуаций и целенаправленного развития адаптивных копинг-стратегий.

Выводы. Проведенное исследование позволило выявить значимые корреляционные связи между уровнем стрессоустойчивости и структурой лидерских качеств у курсантов факультета военно-политической работы Военной академии войск национальной гвардии РФ. Основные выводы исследования:

1. Стрессоустойчивость выступает значимым предиктором развития лидерских качеств у курсантов военной академии, особенно в их интрапсихическом аспекте (саморегуляция, целеполагание, решение проблем). Коэффициенты корреляции между стрессоустойчивостью и данными компонентами составили 0,69–0,78 при уровне значимости $p < 0,01$.

2. Выявлена дифференцированная чувствительность различных компонентов лидерства к уровню стрессоустойчивости: интрапсихические компоненты (управление собой, целеполагание) демонстрируют более тесную корреляцию со стрессоустойчивостью по сравнению с межличностными (влияние на других, работа с группой), что указывает на необходимость дифференцированного подхода к формированию лидерских качеств в системе военного образования.

3. Низкий уровень стрессоустойчивости (зафиксированный у 13,5% обследованных курсантов) может препятствовать эффективной реализации лидерских функций в стрессогенных условиях, что обосновывает необходимость разработки и внедрения специализированных программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на развитие стрессоустойчивости как базового компонента лидерского потенциала.

4. Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что в условиях военно-политической деятельности стрессоустойчивость выступает не как пассивная защита от стресса, а как активный личностный ресурс, обеспечивающий реализацию регулятивно-управленческих функций лидерства.

5. Результаты исследования могут быть использованы при организации психологического сопровождения курсантов факультета военно-политической работы, в том числе при проведении занятий по психологической подготовке, тренингов саморегуляции и мероприятий по формированию лидерского потенциала. Особую практическую значимость данные выводы имеют для выявления курсантов группы риска с пониженным уровнем стрессоустойчивости, что позволяет своевременно планировать адресные психолого-педагогические меры поддержки.

Практическая реализация результатов исследования возможна в рамках разработки и внедрения целевых программ развития стрессоустойчивости курсантов, ориентированных на формирование навыков когнитивной саморегуляции, эмоциональной устойчивости и адаптивных стратегий поведения в стрессогенных ситуациях, моделирующих условия служебно-боевой деятельности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением динамики формирования стрессоустойчивости и лидерских качеств у курсантов в процессе обучения, а также с экспериментальной проверкой эффективности программ психологической подготовки, ориентированных на условия служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации.

Список источников

Александровский Ю. А. Стресс и адаптация: клинические аспекты. Москва: Медицина, 2019. 320 с.
Бодров В. А. Психология профессионального стресса. Москва: Смысл, 2020. 416 с.
Водопьянова Н. Е., Старченкова Е.С. Диагностика стресса и синдрома выгорания. Санкт-Петербург: Питер, 2022. 286 с.
Занковский А. Н. Лидерство в организационной культуре. Москва: Институт психологии РАН, 2022. 296 с.
Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Институт психологии РАН, 2022. 400 с.
Лазарус Р., Фолкман С. Стресс, оценка и совладание. Москва: Смысл, 2020. 368 с.
Петров С. В. Психологические аспекты формирования стрессоустойчивости у курсантов военных вузов // Военная педагогика. 2023. № 1. С. 45–52.
Полушина О. Б. Психологические детерминанты лидерства в воинских коллективах // Военная психология. 2024. Т. 15, № 2. С. 67–79.
Селье Г. Стресс без дистресса. Москва: Прогресс, 2018. 184 с.
Субботин С. В. Резистентность как фактор психологической устойчивости личности // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 3. С. 89–101.
Терехин Р. А. Динамика лидерских качеств курсантов в процессе военно-профессиональной социализации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 3. С. 246–251.
Ханин Ю. Л. Эмоциональный стресс и эффективность деятельности человека. Санкт-Петербург: Речь, 2021. 240 с.
Херси П., Бланчард К. Менеджмент организаций. Санкт-Петербург: Питер, 2020. 304 с.
Шамейко В. И., Кудашов А. В. Военно-политическое лидерство: теория и практика. Москва: Воениздат, 2023. 294 с.
Bass B. M., Avolio B. J. Transformational Leadership Development. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 2023. 128 p.
Stogdill R. M. Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research. New York: Free Press, 2020. 640 p.
Yukl G. A. Leadership in Organizations. 9th ed. New York: Pearson, 2022. 560 p.

References

Alexandrovsky Yu. A. Stress and adaptation: clinical aspects. Moscow: Medicine, 2019. 320 p. (In Russ).
Bodrov V. A. Psychology of occupational stress. Moscow: Smysl, 2020. 416 p. (In Russ).
Vodopyanova N. E., Starchenkova E.S. Diagnostics of stress and burnout syndrome. St. Petersburg: Peter, 2022. 286 p. (In Russ).
Zankovsky A. N. Leadership in organizational culture. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2022. 296 p. (In Russ).
Kitaev-Smyk L. A. Psychology of stress. 3rd ed., revised Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2022. 400 p. (In Russ).
Lazarus R., Folkman S. Stress, assessment and coping. Moscow: Smysl, 2020. 368 p. (In Russ).
Petrov S. V. Psychological aspects of stress resistance formation in military university cadets. *Voennaya pedagogika = Military pedagogy*. 2023. № 1. Pp. 45-52. (In Russ).
Polushina O. B. Psychological determinants of leadership in military teams. *Voennaya psihologiya = Military psychology*. 2024. Vol. 15, № 2. Pp. 67-79. (In Russ).
Selye G. Stress without distress. Moscow: Progress, 2018. 184 p. (In Russ).
Subbotin S. V. Resistance as a factor of psychological stability of personality. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological journal*. 2022. Vol. 43, № 3. Pp. 89-101. (In Russ).
Terekhin R. A. Dynamics of leadership qualities of cadets in the process of military professional socialization. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah = Psychopedagogy in law enforcement agencies*. 2023. Vol. 28, № 3. Pp. 246-251. (In Russ).
Khanin Yu. L. Emotional stress and human activity effectiveness. St. Petersburg: Speech, 2021. 240 p. (In Russ).
Hersey P., Blanchard K. Management of organizations. St. Petersburg: Peter, 2020. 304 p. (In Russ).
Shameiko V. I., Kudashov A.V. Military-political leadership: theory and practice. Moscow: Voenizdat, 2023. 294 p. (In Russ).
Bass B. M., Avolio B. J. Transformational leadership development. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 2023. 128 p.
Stogdill R. M. Leadership Guide: a review of theory and research. New York: Free Press, 2020. 640 p.
Yukl G. A. Leadership in organizations. 9th ed. New York: Pearson, 2022. 560 p.

Статья поступила в редакцию 27.02.2026; одобрена после рецензирования 27.03.2026; принята к публикации 16.04.2026.
The article was submitted 27.02.2026; approved after reviewing 27.03.2026; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 114–118.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 114–118.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 130.2: 130.3: 332.012.2
ББК 71.1
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.18

Софиология и культура во взглядах русских религиозных философов конца Нового времени

Алексей Игоревич Уткин[1], Вячеслав Петрович Океанский[2], Игорь Викторович Уткин[3], Жанна Леонидовна Океанская[4]
[1,2,3] Ивановский государственный университет, Шуя, Россия
[4] РАНХиГС, Москва, Россия; Российский государственный социальный университет, Москва, Россия; ИПСА ГПС МЧС России, Иваново, Россия, ocean_2004@mail.ru
[1] alexeyutkin98@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-1541-4145
[2] ocean_65@mail.ru
[3] igorutkin@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-6049-209X

Аннотация. Статья посвящена изучению взглядов на софиологию и культуру через призму философских метафизических концепций конца Нового времени. Целью исследования является сравнительный анализ понимания культуры как метафизического феномена с позиций различных философских точек зрения. Методологической основой исследования выступают герменевтика и сравнительный анализ, позволяющие выявить специфические особенности понимания софийности и культуры в различных концепциях русских религиозных философов. В результате исследования выявлены сходства и различия в понимании софиологии и культуры наиболее выдающимися представителями русской философской науки и отражено их значение для современной культурологической и философской мысли.

Ключевые слова: философия хозяйства С.Н. Булгакова, русские религиозные философы, метафизика хозяйства, специфические черты софийности культуры, особенности взаимосвязи софиологии и культуры.

Для цитирования: Уткин А.И., Океанский В.П., Уткин И.В., Океанская Ж.Л. Софиология и культура во взглядах русских религиозных философов конца Нового времени // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 114–118. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.18

CULTUROLOGY

Original article

Sophiology and culture in the views of Russian religious philosophers of the late Modern Period

Alexey I. Utkin[1], Vyacheslav P. Okeansky[2], Igor V. Utkin[3], Zhanna L. Okeanskaya[4]
[1,2,3] Ivanovo State University, Shuya, Russia
[4] Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia; Russian State Social University, Moscow, Russia; Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Ivanovo, Russia, ocean_2004@mail.ru
[1] alexeyutkin98@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-1541-4145
[2] ocean_65@mail.ru
[3] igorutkin@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-6049-209X

Abstract. This article examines views on sophiology and culture through the lens of philosophical metaphysical concepts of the late modern period. The aim of the study is a comparative analysis of the understanding of culture as a metaphysical phenomenon from various philosophical perspectives. The methodological basis of the research is hermeneutics and comparative analysis, which allow us to identify specific aspects of understanding sophia and culture in various concepts of Russian religious philosophers. The study reveals similarities and differences in the understanding of sophiology and culture among the most prominent representatives of Russian philosophical scholarship and reflects their significance for contemporary cultural studies and philosophical thought.

Keywords: S.N. Bulgakov's Philosophy of Economics, Russian religious philosophers, metaphysics of the economy, specific features of the sophistry of culture, features of the relationship between sophiology and culture.

For citation: Utkin A.I., Okeansky V.P., Utkin I.V., Okeanskaya Zh.L. Sophiology and culture in the views of Russian religious philosophers of the late Modern Period. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 114–118. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.18

© Уткин А.И., Океанский В.П., Уткин И.В., Океанская Ж.Л., 2026

Актуальность. Проблематика софиологии и культуры рельефно представлена в трудах С.Н. Булгакова – одной из самых ярких фигур в сонме русских религиозных философов конца Нового времени. В булгаковском учении о философии хозяйства наиболее полно раскрывается роль культуры в хозяйственном процессе [Уткин, Океанский, Уткин, 2025]. По мысли С.Н. Булгакова, «хозяйство есть борьба человечества со стихийными силами природы, в целях защиты и расширения жизни и очеловечения природы, превращения в потенциальный человеческий организм» [Булгаков, 1993, с. 50]. Хозяйственная деятельность, основу которой составляет труд, ведет к очеловечиванию природы, которая в дальнейшем становится культурой. При осмыслении проблематики философии хозяйства С.Н. Булгаков выводит в качестве трансцендентального субъекта Софию Божественную, воздействующую на все грани системы мирового хозяйства (экономику, науку, культуру, искусство). С.Н. Булгаков указывает на тесную метафизическую взаимосвязь трансцендентального субъекта (Софии) с культурой и хозяйством: «Все, что говорится о знании и о трансцендентальном субъекте знания, должно быть соответственно отнесено и к хозяйству, и к трансцендентальному его субъекту» [Булгаков, 1993, с. 143]. Следуя этой логике, будет справедливым утверждение, что всё, относящееся к знанию и хозяйству, распространяется и на культуру. Таким образом, следует признать, что и хозяйство, и знание, и культура управляются одним и тем же трансцендентальным субъектом, «Мировой Душой», объединяющем их в «некое живое единство» [Булгаков, 1993, с. 145].

Научная разработанность проблематики софиологии и ее взаимосвязи с культурой в контексте философии хозяйства С.Н. Булгакова находит отражение в философских трудах В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, Е.Н. Трубецкого, Н.Ф. Фёдорова, П.А. Флоренского и др. Данными мыслителями также предпринимались попытки постичь религиозно-философские основания софийности культуры. Проведенный анализ степени разработанности заявленной темы определяет *проблему* настоящего исследования, выражающуюся в необходимости сравнительного анализа взглядов С.Н. Булгакова и русских религиозных философов конца Нового времени на софийность культуры как важнейшего аспекта человеческого бытия.

Обозначенная в статье *цель* исследования, состоящая в сравнительном анализе понимания культуры как метафизического феномена с позиций разных философских точек зрения, предполагает выполнение следующих *задач:* рассмотреть различные философские взгляды на софийность культуры; охарактеризовать взаимосвязь софиологии и культуры; проанализировать их значение для современной культурологической мысли.

Методы и организация исследования. Для достижения поставленной цели и задач использованы следующие **методы** исследования: культурологический, герменевтический, системный, сравнительный виды анализа. Методологической основой работы являются герменевтика и сравнительный анализ. При сравнении философских позиций герменевтика позволяет найти ответы на дискуссионные вопросы соотношения софийности и культуры для последующего осмысления её роли в мировом хозяйстве с позиций современной культурологической мысли.

Анализ результатов исследования. С точки зрения С.Н. Булгакова, «очевидно, трансцендентальный субъект – Мировая Душа» [Булгаков, 1993, с. 145]. Непременным условием существования хозяйства, науки и культуры является принадлежность всеобщего трансцендентального субъекта (демиурга) «этому природному миру, … ему реальной причастности или имманентности» <…> «В природе он должен быть сверхприроден» [Булгаков, 1993, с. 145]. С.Н. Булгаков выделяет великую миссию демиурга – превращение мира «в художественное произведение, а хаоса в космос. <…> Победа хозяйства выражается в космической победе красоты» [Булгаков, 1993, с. 145]. Именно в победе красоты и заключается великое предназначение культуры, исходя из неразрывности её субъекта и объекта. С точки зрения С.Н. Булгакова, софийный характер хозяйства и культуры зависит от Софии как «трансцендентального носителя хозяйственной функции, вносящего единство и связность в разрозненные акты хозяйства, их организующего» [Булгаков, 1993, с. 139], без которого хозяйство не может существовать. В софиологии Булгакова присутствует София эмпирическая, под которой мыслится историческое человечество и София Божественная, выступающая носителем «предвечных идей, идеальным организмом, той Премудростью, которая была пред Богом при сотворении мира…» [Булгаков, 1993, с. 149]. Человек в его софиологической доктрине выполняет функцию живой связи между Божественной Софией и Софией эмпирической. «Поэтому трансцендентальный субъект хозяйства, т. е. историческое человечество, а в нём и каждая личность, онтологически причастны Софии, над дольним миром реет горняя София, просвечивая в нём как разум, как красота, как хозяйство и культура» [Булгаков, 1993, с. 158], что свидетельствует о софийности и человека, и хозяйства, и культуры. На основании вышеизложенного, согласно С.Н. Булгакову, перед хозяйством стоит задача победы культуры над природой, «очеловечивание природы» [Булгаков, 1993, с. 160]. Конечная цель мирового хозяйственного процесса – «победа космоса над хаосом», достижимая лишь в условиях «сверххозяйства».

На рубеже XIX и XX-го веков среди русских ре-

лигиозных философов отмечался пристальный интерес к софийной проблематике. Видное место занимал В.С. Соловьёв, считавшийся патриархом русского религиозного ренессанса и заложивший основы метафизического учения о всеединстве. Именно он инициировал широкое обсуждение различных софиологических аспектов в русском философско-религиозном сообществе, опираясь на труды своих предшественников: Платона, Шеллинга, Г.С. Сковороды, о. Федора Голубинского. К числу идейных последователей В.С. Соловьёва относятся С.Н. Булгаков, Е.Н. Трубецкой, Н.Ф. Фёдоров, Н.А. Бердяев, о. Павел Флоренский и др. Основной смысл метафизики всеединства В.С. Соловьёва заключается во взаимопроникновении и взаимосвязи всех элементов и объектов мирового бытия; нерасторжимое единение Творца и твари; теснейшей взаимосвязи научного, философского и мистического знания, открывающегося человечеству посредством веры и интуиции; абсолютную ценность Истины, Добра и Красоты в единстве с тремя Ипостасями Божественной Троицы как нравственной основы между Богом, людьми и тварным миром, обеспечивающей полноту бытия. В.С. Соловьёв отводит Софии (Божественной мудрости) роль вечного идеала, объединяющего все сущее, к которому должен стремиться совершенный человек. В этом контексте человечество выполняет функцию центра бытия мира, а София – души мира. Двойная природа человечества (божественная и тварная), с точки зрения В.С. Соловьёва, лишена четкой грани между естественным и сверхъестественным. В.С. Соловьев профетически предполагал, что в ходе исторического процесса и духовной эволюции человечества, произойдет воплощение Софии Божественной во всем человечества, которое будет преобразовано в Богочеловечество. Несмотря на отсутствие в трудах Соловьёва конкретного определения Софии, в разных его работах имеются различные характеристики. В частности, он мыслил Софию как личность, отдельную от Святой Троицы, как небесного посредника между Богом и человечеством [Соловьёв, 1988]. Доктрина всеединства В.С. Соловьёва оказала мощное воздействие на многих русских философов конца Нового времени, в том числе на С.Н. Булгакова и его учение о философии хозяйства.

В свою очередь, Е.Н. Трубецкой, ученик и верный последователь В.С. Соловьёва, ввёл в дополнение к всеединству понятие «абсолютное сознание», подразумевающее некое всеведение, возможного, действительного, правды, заблуждений. София представляется Е.Н. Трубецкому как идеальный образ, несущий высший замысел мироздания, принимаемый или не принимаемый человечеством [Трубецкой, 2015]. Ведя с С.Н. Булгаковым дискуссию о сущности и значении софийности, Трубецкой подчёркивал абсолютную «антисофийность» некоторых вещей («антисофийные: пауки, микробы, кочерга, спальные вагоны»). В ответ на это Булгаков утверждал: «Софийно всё» [Муза, Оленич, 2016].

Большое влияние на становление Булгакова как философа оказала философия общего дела Н.Ф. Фёдорова, которого он почтительно называл «московским Сократом» [Булгаков, 1999; Евлампиев, 2003; Сенина, 2011]. В своем учении о воскрешении всех ушедших поколений, которое Н.Ф. Фёдоров именовал «внехрамовой литургией», тем самым указывая на активную взаимосвязь с христианскими идеалами и «евангельскими глаголами» [Фёдоров, 1982, с. 9], он усматривал исполнение Божьей воли по преодолению «греховного порядка существования и созидания преображенного, бессмертного типа бытия» [Фёдоров, 1982, с. 9]. Бессмертная жизнь является истинным добром, а смерть – истинным злом, наказанием за грех, а искупление греха выражается в избавлении от смерти – воскрешении. Фёдоровское понимание природы как «нашего общего врага» символизирует слепую механическую силу, источник смерти, страданий и зла, и должна находиться под управлением человека. «Обращение слепой силы природы в управляемую разумом будет и целью, и средством» [Фёдоров, 1982, с. 17]. В связи с этим идеи Н.Ф. Фёдорова об активной эволюции человека и регуляции природы органично сочетаются в философии общего дела. Н.Ф. Фёдоров был противником активной эволюции из-за «внесения порядка в беспорядок, гармонии в слепой хаос» [Фёдоров, 1982, с. 18]. Данная мысль находит свое подтверждение в концепции философии хозяйства С.Н. Булгакова – о борьбе со стихийными силами природы, расширению жизни и очеловечению природы, превращению хаоса в космос. Н.Ф. Фёдоров профетически предвидел, что человечество в будущем овладеет «управлением магнитными силами, движением земного шара, овладением новыми источниками энергии, <…> обращением ветров и дождей в вентиляцию и ирригацию как общего хозяйства, <…> выходом в космос и управлением космическими процессами». По мнению Н.Ф. Фёдорова, в софийном мироздании «ареной бессмертной жизни может быть только космос» [Фёдоров, 1982, с. 18]. Однако покорение природы и космоса, по Фёдорову, возможно лишь при условии психофизиологической эволюции человека, вставшего на путь собственного одухотворения. Это связано с тем, что к человеку-воскресителю будут предъявлены самые высокие нравственные требования. В философии общего дела «конечное разрешение судеб земли отдается исключительно высшей трансцендентной силе, что предполагает покаяние, подчинение человеческой воли воле Божественной, опознание себя ее орудием, <…> гармонизация человеческой природы, внесение в природу воли и разума, т.е. одухотворение самих природных сти-

хий» [Фёдоров, 1982, с. 20]. Это теснейшим образом перекликается с основными концептуальными положениями философии хозяйства С.Н. Булгакова об очеловечении природы.

По мнению Н.Ф. Фёдорова в «Троичном Боге обожествлен идеальный родовой коллектив (Отец, Сын и Дух Святой), поэтому каждый отдельный человек не может быть в полной мере «образом и подобием Бога», а только <…> в единстве рода людского. <…> Троичный идеал своей «коллективностью» призывает к делу не индивидуального, а общего спасения. <…> Триединый Бог есть Бог будущего века» [Фёдоров, 1982, с. 23].

Удивляет своей парадоксальностью и получивший поддержку Л.Н. Толстого, В.С. Соловьёва тезис Н.Ф. Федорова о том, что «целью жизни будет спасение от культуры» [Фёдоров, 1982, с. 30]. Он объясняет это тем, что культура предполагает подмену реального, неповторимого образа человека культура идеальной выжимкой художественного типа. Глубоко изучив историю и мистерии древнего Египта, Н.Ф. Фёдоров видел зачатки искусства в погребальных обрядах как попытки удержания образа усопшего в живописном или скульптурном изображении, а в самом искусстве усматривал прообраз воскресительного акта, утверждая, что «истинное искусство будущего в синтезе с наукой станет силой самой жизни, реально воскрешающей погибшее, активно преобразующей Вселенную» [Фёдоров, 1982, с. 30].

Отождествление философии с искусством можно найти в трудах Н.А. Бердяева, современника С.Н. Булгакова. «Философия есть искусство, а не наука» [Бердяев, 1991b, с. 58 – 59]. По Н.А. Бердяеву, человек раскрывается в творчестве, и в творчестве он прокладывает свой жизненный путь. В творчестве человек трансцендирует, выходит за пределы своего наличного бытия. Объективный мир, согласно бердяевским взглядам, является миром отчуждения, инерции и смерти, и характеризуется пленением духа материей. Н.А. Бердяев находит в творчестве спасение человека от мира, при этом и понимая под творчеством «не создание культурных продуктов, а потрясение и подъем всего человечества». Вероятно, он подразумевал под потрясением переживание каких-то предельно насыщенных эмоциональных состояний по типу творческого экстаза. Христианство он рассматривает как религию свободы, любви и творчества [Бердяев, 1991a]. Бердяев полагал, что сотворение мира Богом не закончилось, оно продолжается в качестве «восьмого дня творения» при участии человека, называя этот процесс теургией. Культура же рассматривается Н.А. Бердяевым как побочный продукт творчества. Несмотря на некоторую отрицательную коннотацию Бердяев с сожалением предполагает близящийся конец человеческой истории, повсеместном снижении уровня культуры, погружение в эпоху технического варварства. Н.А. Бердяев сокрушается, что «нет заказа на высшую духовную культуру, на настоящую философию, на настоящее искусство, на духовность вообще. Заказ есть на экономику, технику, прикладное естествознание» [Бердяев, 1989, с. 216 – 217].

Наконец, близкий друг и идейный соратник С.Н. Булгакова о. Павел Флоренский выступал в качестве апологета софиологии в русском религиозно-философском пространстве. В своем фундаментальном богословском и философском трактате «Столп и утверждение истины», в 10-м письме «София», Флоренский показывает Софию как многозначный символ, обнаруживающий связь всего бытия с Христом. София позиционируется им как «идеальная личность, Вечная Невеста Слова Божия, Церковь в ее небесном аспекте, человечество как Четвертое лицо Троицы, тварь, приобщившаяся к истине» [Флоренский, 2006]. О. Павел Флоренский просматривает тесную связь культуры с храмом, религией и культом, и представляет культурный мир как предмет воцерковления. Сам же культ он характеризует как связующее звено между земным и небесным мирами, огненный столп, посредством которого осуществляется процесс теургии (феургии) – распределение Небесной энергии в нашем мире. Великая роль искусства мыслится Флоренским в преобразовании окружающего мира художественными средствами. «Вне теургии культ не может существовать, не способен оторваться от священных корней и уйти в небытие» [Флоренский, 2003]. Именно координация теургией всех сфер человеческой жизни и культурного пространства обеспечивает сближение взглядов Флоренского с пониманием роли Софии Божественной в концепции философии хозяйства С.Н. Булгакова.

Выводы. Подводя итоги проведенного исследования, правомерно утверждать, что во всех рассмотренных философских концепциях прослеживается идея всеединства, метафизическая взаимосвязанность всех процессов и явлений земного бытия, необходимость приведения мира в порядок и гармонию, как необходимое условие борьбы с энтропией, защиты жизни и натиска на смерть. Установлено, что в пространстве русской философской мысли конца Нового времени отсутствует однозначное понимание Софии, единодушное отношение к культуре и единое ее понимание. Для философской и культурологической мысли гораздо более важное значение имеет умение высветить глобальную научную проблему, задуматься над глубинными аспектами бытия, над соотношением Божественного, природного и человеческого, и попытаться расшифровать механизмы их гармоничного взаимодействия.

Список источников

Бердяев Н. А. Возрождение православия (о. С. Булгаков) // Н.А. Бердяев о русской философии: в 2 ч. Ч. 2. Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1991. С. 167–197.

Бердяев Н. А. Гасители духа // Бердяев Н.А. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 3: Типы религиозной мысли в России. Париж, 1989. 712 с.

Бердяев Н. А. Новое средневековье. Размышления о судьбе России и Европы. Москва: Феникс, ХДС-пресс, 1991. 81 с.

Булгаков С. Н. Свет Невечерний: созерцания и умозрения // Булгаков С. Н. Первообраз и образ: Соч. в 2 т. Т. 1: Свет Невечерний. Санкт-Петербург: ООО «ИНАПРЕСС»; Москва: «Искусство», 1999. 416 с.

Булгаков С. Н. Философия хозяйства // Булгаков С. Н. Сочинения: в 2 т. Т. 1: «Философия хозяйства», «Трагедия философии». Москва: «Наука», 1993. С. 47–297.

Евлампиев И. И. Религиозный идеализм С. Н. Булгакова: «за» и «против» // С. Н. Булгаков: pro et contra. Личность и творчество Булгакова в оценке русских мыслителей и исследователей: антология: в 2-х т. Санкт-Петербург: Издательство Русского Христианского гуманитарного института, 2003. Т. 1. С. 5–62.

Муза Д. Е., Оленич Т. С. Софийная природа бытия в концепции С. Н. Булгакова: попытка аксиологической транскрипции // Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 18, № 2. С. 160–174.

Сенина О. В. Духовные искания С. Н. Булгакова и их отражение в его философской системе // Известия Саратовского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2011. Т. 11, № 1. С. 40–43.

Соловьёв В. С. Сочинения: в 2 т. Т. 1 / Общ. ред. и сост. А.Ф. Лосева и А.В. Гулыги; примеч. С.Л. Кравца и др. Москва: «Мысль», 1988. 892 с.

Трубецкой Е. Н. Смысл жизни. Москва: Книжный Клуб Книговек, 2015. 544 с.

Уткин А.И., Океанский В.П., Уткин И.В., Маслов В.Г. Философия хозяйства С.Н. Булгакова и её культурные характеристики // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. №. 2. С. 79–84. https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.13

Фёдоров Н. Ф. Сочинения / примеч. и сост. С.Г. Семёновой. Москва: «Мысль», 1982. 711 с.

Флоренский П. А. Обратная перспектива. Санкт-Петербург: Общество памяти игуменьи Таисии, 2006. 205 с.

Флоренский П. А. Общечеловеческие корни идеализма // Флоренский П.А. Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи. Москва, 2003. 904 с.

References

Berdyaev N. A. The Revival of Orthodoxy (Father S. Bulgakov). In: N.A. Berdyaev about Russian Philosophy: in 2 vols. Vol. 2. Sverdlovsk: Publishing House of the Ural University, 1991. Pp. 167-197. (In Russ).

Berdyaev N. A. Extinguishers of the Spirit. In: Berdyaev N.A. Collected: in 4 vols. Vol. 3: Types of religious thought in Russia. Paris, 1989. 712 p. (In Russ).

Berdyaev N. A. The New Middle Ages. Reflections on the fate of Russia and Europe. Moscow: Phoenix, CDU-press, 1991. 81 p. (In Russ).

Bulgakov S. N. The Light of the Non-Evening: contemplation and speculation. In: Bulgakov S.N. The archetype and the image: op. in 2 vols. Vol. 1: The Light of the Evening. St. Petersburg: INAPRESS LLC; Moscow: “Art”, 1999. 416 p. (In Russ).

Bulgakov S. N. The Philosophy of Economics. In: Bulgakov S.N. Collected: in 2 vols. Vol. 1: “Philosophy of Economics”, “Tragedy of Philosophy”. Moscow: “Science”, 1993. Pp. 47-297. (In Russ).

Evlampiev I. I. S.N. Bulgakov’s Religious Idealism: “For” and “Against”. In: S. N. Bulgakov: pro et contra. Russian Russian Thinkers and researchers: Bulgakov’s personality and creativity in the assessment of Russian Thinkers and researchers: an anthology: in 2 volumes. St. Petersburg: Publishing House of the Russian Christian Humanitarian Institute, 2003. Vol. 1. Pp. 5-62. (In Russ).

Musa D. E., Olenich T. S. The Sophistic Nature of Being in S.N. Bulgakov’s concept: an attempt at axiological transcription. *Gumanitarij Yuga Rossii = Humanities of the South of Russia*. 2016. Vol. 18, No. 2. Pp. 160-174. (In Russ).

Senina O. V. The Spiritual Quest of S.N. Bulgakov and Their Reflection in His Philosophical System. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika» = Proceedings of the Saratov University. The series “Philosophy. Psychology. Pedagogy”.* 2011. Vol. 11. No. 1. Pp. 40-43. (In Russ).

Solovyov V. S. Collected: in 2 volumes. Vol. 1 / General ed. and comp. by A.F. Losev and A.V. Gulyga; note by S.L. Kravts et al. Moscow: Mysl, 1988. 892 p. (In Russ).

Trubetskoy E. N. The Meaning of Life. Moscow: Knigovek Book Club, 2015. 544 p. (In Russ).

Utkin A.I., Okeansky V.P., Utkin I.V., Maslov V.G. S.N. Bulgakov’s philosophy of economics and its cultural characteristics. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2025. No. 2. Pp. 79–84. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2025.2.13

Fedorov N. F. Collections / Note. and comp. S.G. Semenova. Moscow: “Thought”, 1982. 711 p. (In Russ).

Florensky P. A. Reverse Perspective. St. Petersburg: Society of Memory of Abbess Taisiya, 2006. 205 p. (In Russ).

Florensky P. A. The Universal Roots of Idealism. In: Florensky P.A. The Pillar and the Affirmation of Truth: The Experience of Orthodox theodicy. Moscow, 2003. 904 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 12.10.2025; одобрена после рецензирования 12.11.2025; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 12.10.2025; approved after reviewing 12.11.2025; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 119–125.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 119–125.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 008
ББК 71.1
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.19

Когнитивная практика двух несовпадающих сознаний как явление культуры

Вера Олеговна Волкова[1], Илья Евгеньевич Волков[2]
[1,2] НГТУ им. Р. Е. Алексеева, Нижний Новгород, Россия
[1] veravolkova@mail.ru
[2] volki@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается диалог как явление культуры. В его основание заложена когнитивная (мыслительная) практика как синтез культурных оснований. В современном мире когнитивная практика не ограничивается научной рациональностью и активно осваивает усложняющееся мышление через междисциплинарность. Расширяется спектр применяемых средств мышления и методов перевода непонимания в понимание, несовпадения в совпадение и единство взглядов. Когнитивная практика может быть истолкована с позиции феноменологии, герменевтики, экзистенциализма. Она может быть интерпретирована не только в понятиях, но и в образах. В диалоге сознание предстает как образ. Толкование диалога может быть отнесено к произведениям культуры как пространству противоборства двух образов сознания в отношениях людей между собой. Эта тема имеет непосредственное отношение к феноменологии. Два несовпадающих сознания в контакте обладают непосредственной уникальной данностью. Сознание показано как «переживание», в котором нечто порождается как знак и значение. Совпадение сознаний и осознаваемое наблюдение за своим сознанием могут пересекаться для выявления новой реальности и нового смысла. Это пересечение образует контрольную точку возникновения непроявленных процессов как культурной соединительной ткани диалога. Когнитивная практика понимается как культурное явление. Как явление сознания она предстает произведением культуры в глубинном формате. Когниция порождается в несовпадении сознаний, где каждое сознание занято поиском смысла своих и чужих действий.

Ключевые слова: диалог, когнитивная практика, когниция, феноменология, Другой, непосредственность переживания, культурная соединительная ткань диалога.

Для цитирования: Волкова В.О., Волков И.Е. Когнитивная практика двух несовпадающих сознаний как явление культуры // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 119–125. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.19

CULTUROLOGY

Original article

Cognitive practice of two discrepant consciousnesses as a cultural phenomenon

Vera O. Volkova [1], Ilya E. Volkov [2]
[1,2] NSTU named after R. E. Alekseev, Nizhny Novgorod, Russia
[1] veravolkova@mail.ru
[2] volki@rambler.ru

Abstract. The article considers dialogue as a cultural phenomenon. It is based on cognitive (thinking) practice as a synthesis of cultural foundations. In the modern world, cognitive practice is not limited to scientific rationality and actively masters increasingly complex thinking through interdisciplinarity. The range of applied thinking tools and methods for translating misunderstanding into understanding, discrepancies into coincidence and unity of views is expanding. Cognitive practice can be interpreted from

© Волкова В.О., Волков И.Е., 2026

the standpoint of phenomenology, hermeneutics, and existentialism. It can be interpreted not only in concepts, but also in images. In dialogue, consciousness appears as an image. Interpretation of dialogue can be attributed to cultural works as a space of confrontation between two images of consciousness in human relations. This topic is directly related to phenomenology. Two discrepant consciousnesses in contact have an immediate unique givenness. Consciousness is shown as an "experience" in which something is generated as a sign and meaning. The coincidence of consciousnesses and conscious observation of one's consciousness can intersect to reveal a new reality and a new meaning. This intersection forms a checkpoint for the emergence of unmanifested processes as a cultural connective tissue of dialogue. Cognitive practice is understood as a cultural phenomenon. As a phenomenon of consciousness, it appears as a work of culture in a deep format. Cognition is generated in the mismatch of consciousnesses, where each consciousness is busy searching for the meaning of its own and others' actions.

***Keywords**:* dialogue, cognitive practice, cognition, phenomenology, other, immediacy of experience, cultural connective tissue of dialogue.

For citation: Volkova V.O., Volkov I.E. Cognitive practice of two discrepant consciousnesses as a cultural phenomenon. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 119–125. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.19

Актуальность. Когнитивная практика определяется как возможность рассмотреть мыслительную деятельность человека как уникальное явление его субъективности. Этот предмет теоретической рефлексии почти незаметен на фоне дискуссий об искусственном интеллекте, техносфере, когнитивных науках и т.д. Однако, субъективность складывалась на протяжении длительного времени как явление культурной жизни человека.

Исследование возможности человека мыслить по сути является феноменом культуры. П. А. Флоренский указывает, что способность человека мыслить означает «быть художником», т.е. быть философом [Флоренский, 1990, с. 195], интеллектуалом и человеком ученым, т.е. обладать способностью к творчеству в том числе в научном познании [Касавин, 2022]. Таковым ему видится дар мышления, отражающийся в языке. Более того, «быть человеком значит вообще быть говорящим» [Флоренский, 1990, с. 195]. Умение владеть языком, обладать им как особым совершенным инструментом равносильно переходу в новое состояние сознания. Язык создает свой мир и встает вопрос о соответствии мира, созданного языком, и мира, лежащего за пределами этого языка. Исследование мира, порожденного языком, и мира за пределами факта его осознания явилось источником дедукции Р. Декарта (Cogito ergo sum) и определило последующее изучение когнитивной практики в различных социально-гуманитарных дисциплинах, таких как философия, культурология, культурная антропология, психология и других. В философии связь Я человека и его мышления выразилась в устроении науки, которая может быть сконструирована в сознании и может стать основой самосознания как высокой степени рациональности. Но в ней скрывается на правах неявленного знания необходимость другого представления. Как говорит Ю. М. Лотман, «минимальной работающей структурой является наличие двух языков и их неспособность, каждого в отдельности, охватить внешний мир» [Лотман, 1992, с. 9]. Эта особенность соединения языков и, следовательно, сознаний определяет различные подходы в исследовании когнитивной практики освоения мира. Ю. М. Лотман связывает наличие двух языков с нарушением взаимного понимания условием человеческого существования, так как именно неспособность понимать диктует необходимость Другого: другого человека, другого языка и, как следствие, иного восприятия другой культуры.

Когнитивная практика несовпадающих между собой сознаний основана на опыте Р. Декарта – опыте, поставленном на самом себе. Потенциальное применение термина Cogito в операциях мышления открывает образ реальности как полноту способности мыслить не только формализованные содержания, но и аспекты, не подлежащие формализации. Попытки формализовать способность мыслить разрушают опыт Cogito ergo sum, так как существование идеальной коммуникации передачи и приема информации предполагает одинаковое течение мыслей передающего и принимающего, что в принципе невозможно. Всему виной человеческая (субъективная) природа, что подчеркивает И. Кант. Сфера явлений, представленная чувственностью ограничена рассудком так, что внимание направляется не на вещи, какие они есть, а на тот способ, каким эти вещи нам являются [Кант, 2018, с. 708], и это явление зависит от многих факторов – психики, образования, личной культуры и т.д. Цель данной работы – исследовать культурные механизмы взаимодействия несовпадающих сознаний, их обусловленность особенностями социокультурного разви-

тия когнитивной практики.

Несовпадающие сознания не могут рассматриваться с позиций внешних взаимоотношений между людьми, связанных с видимыми вещами и предметами. Люди могут взаимодействовать не только во внешнем контуре, но и в иной сфере явлений. А. Я. Гуревич отмечает, что «формулы заклятий, благословений и отлучения от церкви» в средневековье открывают «специфическую область мысли, эмоций и слова» [Гуревич, 1990, с. 24]. Культурные механизмы взаимодействия касаются не только религиозной и ритуальной сферы субъективных проявлений. Взаимодействие сознаний много объемнее и демонстрирует двойственность субъективности [Гиренок, 2019].

В культурном многообразии двойственной представленности несовпадающих между собой сознаний выделяются психологические особенности (такие как эмоции), язык как способ адекватного общения и неявленное состояние мыслительного аппарата человека. Все эти сферы в гуманитарном познании взаимосвязаны тем, что имеют отношение к генезису культуры как избыточные в отношении к практической деятельности человека [Мамардашвили, 1994, с. 65]. Они связываются с состояниями сознания человека, которые превышают биологические, физиологические и социальные инстинкты, хотя часто им и подчиняются. К культурным механизмам следует относить тот или иной тип складывающихся между людьми отношений, а также феномены, возникающие только в когнитивной практике диалога: непосредственность переживания рядом с другим человеком, вживание и исключительность актов диалога и их понимания.

Однако, исследование субъективной стороны диалога не останавливаются на особенностях когнитивной практики мышления внутри пространства встречи его участников. Внутри пространства встречи один человек отличается от другого, но внутренне совпадает с ним. Это противоречие (совпадение-несовпадение) порождает амбивалентное отношение к всякому другому. Причины двойственности в отношениях порождают позицию поиска неустойчивых оснований нового типа идентичности человека, порожденную современными вызовами, отражающимися в научном поиске. Всякое иное воспринимается как «вещь», готовая к потреблению разными путями – консумеризации, предательства, негативного воздействия на сознание. Вызовами встречи могут быть современный опыт театра, иллюзии, обмана и т.д. В соответствии с вызовами встречи культурологическое знание поднимается на уровень философской представленности механизмов встречи, в которых оно проявляется как неявленное, но вполне действенное знание.

Современная исследовательская ситуация углубляет представление о существе когнитивной практики. Так, термин Cogito является амбивалентным источником представлений одновременно о способе устроения науки (когнитивные науки) и образе мышления человека, представляющего свое мышление как опыт, поставленный на самом себе. Появляется точка отсчета достоверности, не проверяемая ни физиологией, ни исследованиями мозга. Ее невозможно проверить в спорах, экспериментах естественных наук и дискуссиях. Д. П. Козолупенко, в исследовании творчества Я. Э. Голосовкера пишет, что человек создает культуру не только для повышения комфортности, но в аффективной реакции на невротическую ситуацию самосохранения и в следовании «инстинкту культуры, включающему в себя не только реакцию, но и побуждение к творчеству» [Козолупенко, 2023, с. 81]. Автор указывает на методологический прием в исследовании механизмов культуры со ссылкой на Я. Э. Голосовкера: использование психоаналитической терминологии, в частности, невротизации, осознания, исследования бессознательного и пр. Этот прием связан с возможностью изъятия терминов из конкретного психоаналитического направления (так же, как и из других наук) и перенесение терминов в иной формат в форме «устоявшихся смыслообразов», не требующих специальной трактовки и ссылок на источник терминологической системы. Таким образом, возникающий облик когнитивной практики позволяет найти серединный путь между концепциями культургенеза идеального сознания или самосознания и иллюзиями своего существования как понимания в диалоге несовпадающих сознаний.

Методы и организация исследования. Термин «несовпадающие сознания» является метафорой при изучении и трансляции методологии гуманитарных наук М. М. Бахтина [Бахтин, 1979, с. 22]. Несовпадение возникает одновременно с ощущением и интуицией инаковости, что позволяет использовать несовпадение в качестве метода всех составляющих позиций участников диалога. Прежде всего, это подход феноменологии, т.е. непосредственности переживания всего происходящего в диалоге как события. Формулировка речи, «живое общение с художником», погружение зрения и слуха во «*внутреннюю речь*», которая формулируется автором, по словам В. С. Библера [Библер, 1990, с. 260], уже содержит несовпадение, так как присутствующие в диалоге, прохо-

дят длинный путь от «*речетворцев*» (В. С. Библер) к скрытым смыслам диалога.

Использование методов герменевтического анализа позволяет обосновать поиск подлинных оснований скрытых претензий другого человека как участника беседы. Движение по кругу от первоначальных интуиций и догадок, вычитываемых из жестов, намёков и словесных оборотов собеседника к новому формирующемуся у него в душе факта своей исключительности, вживание в его состояние и наблюдение за нарождающимися – иным для него опытом экзистирования позволяет сочетать в исследовании герменевтическим метод с экзистенциальным.

Причина этого сочетания заключается в избытке видения (М. М. Бахтин) структур несовпадающего опыта двух сознаний. Вычленяемые в опыте структуры (переживания, речь, жесты) это продукт деятельности людей, обладающих сознаниями. Они осуществляются в когнитивной практике. В событиях диалога человек использует эти структуры, разрушает их и создает новые.

Анализ результатов исследования. Проведенный анализ когнитивной практики несовпадающих сознаний позволяет сделать вывод о возможности устроения пространства несовпадения и совпадения сознаний как социокультурной реальности, обладающей особым статусом взаимодействия, не встречающимся ни в природе, ни в предметном мире. Несовпадение это первичная стадия развития культуры диалога, которая имеет свои свойства. Для преодоления этой стадии необходимо изначальное понимание ее обратимости всеми участниками диалога как возможности передать и сформировать не только информационное сообщение, но и позицию в отношении другого человека. Нужно, чтобы была осознана «рамка» и границы общения, сформировавшиеся в определенной культуре поведения.

Разработка методологии гуманитарных наук связана с творчеством М. М. Бахтина. Особенности методологии гуманитарных наук М. М. Бахтин видит в развертывании взаимодействия двух сознания в моменты понимания их друг другом [Бахтин, 1979, с. 361]. Преодоление несовпадения есть сигнал к пониманию людей друг другом, т.е. к выделению из эмпирического общения «идеальной смысловой самостоятельности» [Бахтин, 1979, с. 361]. Каждый момент понимания 1) имеет самостоятельный смысл и 2) выводится из опыта общения как такового. Чем больше этого эмпирического опыта общения у человека, тем больше смысла он видит в общении. Контекстом изначального опыта несовпадения сознаний является понимание близости участников диалога как точки освоения взглядов каждого на *инаковость* друг друга. Это противоречие близости-инаковости становится триггером дальнейших отношений людей.

Одно сознание должно быть представлено другому сознанию. Но вначале встречи сознание Другого отсутствует. В этом *якобы отсутствии* одна из ярких причин несовпадения сознаний как изначальная стадия развития культуры диалога. Как утверждает Е. А. Казакова: «наивность и неиспорченность Другого есть изначальное состояние Своего» [Казакова, 2024, с. 93-99].

В контексте нашей работы сознание есть объект, присутствующий в разных смыслах всех позиций совпадения-несовпадения и всех поведенческих актах и *как бы* отсутствующий в них. Но одновременно этот объект присутствует в интуиции оппонента как *вопрошание* о сознании (пойми меня) и степенях его свободы говорить, слушать, слышать, толковать переживания, слова и жесты.

В несовпадении и совпадении проявляется внутреннее единство участников диалога, его воплощение в двух направлениях культурного явления когнитивной практики. Исследования отечественных философов М. М. Бахтина и Ю. М. Лотмана демонстрируют глубину возможностей интерпретации внутреннего единства процессов несовпадения и совпадения сознаний в диалоге как в пространстве культуры. Диалоговые конструкции могут быть интерпретированы разными способами. Но основой диалога остается когнитивная практика восхождения сознания от несовпадения с другим человеком как своим собеседником до понимания, например, присутствующего в нем страдания как попытки извлечь из своего же усилия совпадение чувств и взглядов как понимание.

Когнитивная практика – это культурное явление, основанное на способности человека мыслить, но не отрываться от способа своего существования. М. К. Мамардашвили писал о том, что под мышлением со времен Древней Греции принято понимать способность человека рассуждать, «делать заключения или делать что-то предметом умственного рассмотрения». Но греки имели в виду «некое состояние», в котором ум «вместе с бытием» [Мамардашвили, 1997, с. 62]. В наглядном и предметном языке присутствует *выражение*, которое выводит на поверхность диалога скрытое человеческое *содержание* культуры, которое удерживается в диалоге и зависит, как пишет М. К. Мамардашвили, «от усилия держания» [Мамардашвили, 1997, с. 63] культуры и смысла.

Противоречие когнитивной практики между содержанием и выражением разрешается на уровне высказываний.

В учении М. М. Бахтина смысл высказываний может быть выражен не только в понятиях, но и в образах. Поэтому несовпадения выражаются по-разному: в положении тела, знаках, жестах и словах. Каждая встреча непредсказуема по своему результату. При взаимодействии с другим сознанием человек стремиться ликвидировать несовпадения и разрывы своего и чужого опыта. Встреча несовпадающих сознаний предполагает наличие чувствительности, связываемой с интуицией к узнаванию непредсказуемого результата. М. М. Бахтин указывает, что чужие сознания нельзя анализировать как вещи, с ними необходимо взаимодействовать в диалоге. Диалог это отдельная реальность, искусственно конструируемая сознанием как особое состояние, где само сознание присоединяется к бытию и становится переживаемым. Сознание соединяется с бытием в единую практику Cogito – когнитивную практику мышления как существования. Мыслю значит существую – сказано Р. Декартом. Этот афоризм означивает полноценную среду мышления, когда происходит понимание происходящего как переживаемого события.

Центральным звеном гуманитарной методологии является когнитивный процесс освоения неизвестного путем придания ему формы и значимой структуры. М. М. Бахтин считает такой структурой произведение, принимаемое как «дар формы» [Бахтин, 1979, с.80]. Произведением является всякое человеческое ремесло. Произведение это нечто целое в труде человека, не сводимое к выделенным его моментам. Поэтому «труд» может пониматься как явление целостной жизни человека, относимой и к творчеству. Процесс придания неизвестному формы происходит в обнаружении значения в чем-то, например, в переживании человеком жизни.

М. М. Бахтин вводит в гуманитарные науки понятие «понимающее описание» [Бахтин, 1998, с. 320] как исследование – «расчленение и истолкование психической жизни», что и является первоосновой гуманитарных наук. Корень «психо» часто встречается, когда описывают процесс индивидуализации в теории и аналитической практике. Однако понимающее описание в культурологическом контексте означает «погружение в пространство языка» [Лотман, 1992, с. 176]. Неоднородность семиосферы позволяет рассмотреть в несовпадении сознаний сталкивающиеся в циклическом движении языка разнородные подсистемы. Так один участник диалога может высказывать свою точку зрения, не оглядываясь на собеседника. Тогда диалог разрушается, несмотря на то, что, как говорит Ю. М. Лотман, семиологическое пространство диалога заполнено свободно передвигающимися «обломками различных структур, которые, однако, устойчиво хранят в себе память о целом» [Лотман, 1992, с. 177].

Следует уточнить представление о семиосфере как системе. Система может быть интерпретирована разными способами, исходя из этимологии слова. В переводе с греческого система (греч. σύστεμα) – целое, составленное из частей, соединение. Соединение частей может быть относительным, разнообразным, иметь разные конфигурации. Мыслить систему означает собирание ее частей усилием когнитивной практики в неизменяемом эквиваленте или попытке собрать разрозненные части несовпадающих между собой реакций, обращений, взглядов или позиций, которые у Ю. М. Лотмана являются как «обломки различных структур». Они манифестируют себя как знаковые системы двух несовпадающих сознаний (когниции), которые «проявляют, сталкиваясь в семиосфере, способность выживать и трансформироваться и, как Протей, становясь другими, оставаясь собой, так что говорить о полном исчезновении чего-либо в этом пространстве следует с большой осторожностью» [Лотман, 1992, с. 177].

Таким образом, гуманитарное исследование несовпадающих сознаний носит характер *культурной соединительной ткани* прошлого и будущего, явленного и, одновременно, скрытого в семиотическом пространстве диалога, когда психическая жизнь участников диалога сохраняет следы («обломки различных структур»), выявляемые в процессе «становления другим» человека, который стремиться остаться собой.

Непосредственность переживания. Несовпадение двух сознания возникает из-за того, что люди, обладающие сознаниями, непосредственно переживают опыт встречи с другими людьми, даже если этот опыт воображаемый и фантазируемый. Как говорит М. М. Бахтин, отношение к другому человеку заключается в «*избытке* моего ви́дения» [Бахтин, 1979, с. 23], который предстает как знание, но не в качестве фактической информации, а как когнитивный процесс, который Р. Декарт считал присутствием сознания в каждом своем опыте (мыслю равно существую).

Избыток видения. В избытке видения проявляется то, что вне встречи двух сознания остается невидимым. То, что один человек имеет отправную точку контроля за ситуацией встречи, оборачивается его *исключительностью.* Это означивает *случающийся* в его сознании факт

обладания внутренней и внешней речью, конкретными нарративами, действиями. Но определяющей основой избытка видения является переживание, которое существует «только в знаковом материале» [Бахтин, 1998, с. 322]. При этом исключительность распространяется на телесность. Любое органическое движение – процесс дыхания, артикуляция, внутренняя речь, реакция на внешние стимулы – всё «совершающееся в организме может стать материалом переживания» [Бахтин, 1998, с. 322]. Все процессы, разворачивающиеся на протяжении встречи двух людей, развертываются как «свершающее бытие» по М. Хайдеггеру, т.е. происходят одномоментно и требуют наблюдения и анализа как части исключительности одного из партнеров. «Избыток видения – почка, где дремлет форма и откуда она развертывается как цветок» [Бахтин, 1979, с. 24].

Исключительность. Данность другого человека должна быть упорядочена в исключительности сознания его партнера. Если партнер как Другой переживает страдание, его сознание заполнено обстоятельствами, которые заставляют его страдать. Этим страданием окрашиваются все предметы, которые он видит перед собой. Весь предметный мир подчинен «эмоционально-волевым тонам» страдания. М. М. Бахтин утверждает, что переживание дает знак другому сознанию о том, что необходимо пережить и завершить в себе (партнере) это состояние сознания *эстетически*. Эстетика (греч. aisthetikos – возвышенно чувственный, выразительный) предполагает выражение чувств, заключающих в себе значение и смысл. Исключительность создает пространство с четким ощущением границ дозволенного преобразования этого пространства с ориентацией на смысл и единство общающихся сознаний. Другой человек есть смысл, сходный с данностью вещи, но и отличный от нее. В этом моменте возможно «оборачивание» переживания к контрольной точке или к расширенному представлению о рефлексии на свои действия в формировании соответствия переживания (проявления души) рефлексивным актам (проявлениям ума). Таким образом, феноменологический метод является источником интерсубъективного понимания совпадения несовпадающих сознаний.

Вживание. Феноменология описывает встречу двух несовпадающих сознаний в особой логике внерациональных факторов, имеющих для каждого свой индивидуальный смысл. Состояние сознания человека, переживающего страдания, требует вживания в его индивидуальный опыт. Но это не психологическое вживание, указывает М. М. Бахтин. Страдающий не переживает полноты своего переживания, так как язык его переживаний отражается частично – во внутренних самоощущениях. Во время вживания сознание останавливается на техническом аппарате вживания, а внешняя выраженность представленных сознанию моментов являются только указателями пути, по которому сознание проникает вглубь другого сознания.

Выводы. Таким образом, при вживании всегда сохраняется дистанция как предметно-телесная, так и психоэмоциональная. Все это переживается как опыт страдания другого человека – в категории уникального Другого. Осознавание собственного тела и своего опыта может быть примешено к уникальности чужого. Поэтому феноменологическое описание сохраняет позицию контролирующей точки, прежде всего, своего опыта раздельно существующего от опыта Другого.

Другой, как данность сознания, обладает чертами несовпадающего и, одновременно, совпадающего сознания. Прежде всего, он также обладает мышлением и чувствами, как и любой другой человек. Он действительно существует и является живым существом. Он существует как «объект мира», хотя и является природным объектом. Другой обладает психофизикой, как и многие люди, и обладает способностями к познанию. Способность выражать свои переживания становится ресурсом – основой понимания возможности рефлексивного осознавания события встречи как своего жизненного опыта.

Умение вжиться в страдания Другого, не теряя непроницаемости своей границы, составляет основу феноменологического описания в гуманитарных науках. Другой как категория распространяется на все варианты «другости» – литературного описания, театрального зрелища, беседы людей, научного исследования. Другие или Другое обретают свое подлинное существование в пространстве незавершенности отношений и каждый раз нового переопределения этого пространства.

Список источников

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 424 с.

Бахтин М. М. Тетралогия. Москва: Издательство «Лабиринт», 1998. 608 с.

Библер В. С. Бахтин и всеобщность гуманитарного мышления (в каком «речевом жанре» мыслил М. М. Бахтин) // Механизмы культуры. Москва: Наука, 1990. 269 с.

Гиренок Ф. И. Признаки постхайдеггерианского мышления // Вестник Московского государственного университета. Серия 7. Философия. 2019. №2. С. 19-25.

Гуревич А. Я. Народная магия и церковный материал // Механизмы культуры. Москва: Наука, 1990. 269 с.

Казакова Е. А. Проблема Другого в пространстве культурологических теорий // Научный поиск: личность, образование, культура. 2024. №2. С. 93-99. https://doi.org/10.54348/SciS.2024.2.15

Кант И. Критика чистого разума. Санкт-Петербург: Азбука; Азбука-Аттикус, 2018. 768 с.

Касавин И. Т. Научное творчество как социальный феномен // Эпистемология и философия науки. 2022. Т. 59, № 3. С. 19–29.

Козолупенко Д. П. Инстинкт человечности: о философии Якоба Голосовкера и его концепции человек // Вестник МГУ. Серия 7. Философия. 2023. Т. 47, №2. С. 69-87.

Лотман Ю. М. Культура и взрыв. Москва: Гнозис; Издательская группа «Прогресс», 1992. 272 с.

Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. Москва: Лабиринт, 1994. 90 с.

Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии. Москва: «Аграф», 1997. 320 с.

Флоренский П. А. У водоразделов мысли. Москва: Издательство «Правда», 1990. 446 с.

References

Bakhtin M. M. Aesthetics of verbal creativity. Moscow: Art, 1979. 424 p. (In Russ).

Bakhtin M. M. Tetralogy. Moscow: Publishing house “Labyrinth”, 1998. 608 p. (In Russ).

Bibler V. S. Bakhtin and the universality of humanitarian thinking (in which “speech genre” M. M. Bakhtin thought). In: Mechanisms of culture. Moscow: Science, 1990. 269 p. (In Russ).

Girenok F. I. Signs of post-Heideggerian thinking. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya = Bulletin of the Moscow State University. Series 7. Philosophy*. 2019. No. 2. Pp. 19-25. (In Russ).

Gurevich A. Ya. Folk magic and church material. In: Mechanisms of culture. Moscow: Science, 1990. 269 p. (In Russ).

Kazakova E.A. The problem of the Other in the field of cultural theories. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2024. No. 2. Pp. 93–99. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2024.2.15

Kant I. The Critique of Pure Reason. Saint Petersburg: Alphabet; Alphabet-Atticus, 2018. 768 p. (In Russ).

Kasavin I. T. Scientific creativity as a social phenomenon. *Epistemologiya i filosofiya nauki = Epistemology and philosophy of science*. 2022. Vol. 59, No. 3. Pp. 19-29. (In Russ).

Kozolupenko D. P. The Instinct of humanity: on the philosophy of Jacob Golosovker and his concept of man. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya = Bulletin of the Moscow State University. Series 7. Philosophy.* 2023. Vol. 47, No. 2. Pp. 69-87. (In Russ).

Lotman Yu. M. Culture and explosion. Moscow: Gnosis; Progress Publishing Group, 1992. 272 p. (In Russ).

Mamardashvili M. K. Classical and nonclassical ideals of rationality. Moscow: Labyrinth, 1994. 90 p. (In Russ).

Mamardashvili M. K. Lectures on ancient philosophy. Moscow: Agraf, 1997. 320 p. (In Russ).

Florensky P. A. At the watersheds of thought. Moscow: Pravda Publishing House, 1990. 446 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 04.05.2025; одобрена после рецензирования 04.06.2025; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 04.05.2025; approved after reviewing 04.06.2025; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 126–131.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 126–131.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 159.922.4
ББК 88.542.5
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.20

К вопросу о роли геополитического фактора в формировании российского менталитета

Ольга Юрьевна Титова[1], Светлана Салаватовна Арасланова[2], Татьяна Эдуардовна Белянская[3]
[1,2,3] Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г. Ф. Морозова, Воронеж, Россия
[1] olgatitova1983@yandex.ru, ORCID ID: 0009-0004-7754-0125
[2] a.ra-svet@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-8763-3235
[3] tabel71@mail.ru, ORCID ID: 0009-0007-1444-2220

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о роли естественно-природного и геополитического факторов в формировании менталитета русского народа. Комплексное осмысление ментальных доминант национального сознания имеет стратегическое значение для разработки концепций гражданско-патриотического воспитания и модернизации образовательных программ гуманитарного цикла. Расположение на стыке Европы и Азии обусловило историческую миссию народов России – сохранение геополитического равновесия на евразийском континенте. Синтез элементов социально-культурных установок разных этносов, наложившийся на монументальную славянскую основу проявляется не только в социальных практиках русских, но и в ментальных архетипах, сочетающих западную рациональность с восточной созерцательностью, общинный коллективизм с имперским универсализмом. Русский народ, являющийся государствообразующим в России, составил основу для формирования единой российской цивилизации и внес значительный вклад в ее развитие.

Ключевые слова: русский народ, менталитет, геополитический фактор, природно-климатические условия.

Для цитирования: Титова О.Ю., Арасланова С.С., Белянская Т.Э. К вопросу о роли геополитического фактора в формировании российского менталитета // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 126–131. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.20

CULTUROLOGY

Original article

On the role of geopolitical and natural factors in the formation of the Russian maentality

Olga Yu. Titova[1], Svetlana S. Araslanova[2], Tatyana E. Belyanskaya[3]
[1,2,3] Voronezh State University of Forestry and Technologies named after G. F. Morozov, Voronezh, Russia
[1] olgatitova1983@yandex.ru, ORCID ID: 0009-0004-7754-0125
[2] a.ra-svet@mail.ru, ORCID ID: 0000-0002-8763-3235
[3] tabel71@mail.ru, ORCID ID: 0009-0007-1444-2220

Abstract. This article examines the role of natural and geopolitical factors in shaping the mentality of the Russian people. A comprehensive understanding of the mental dominants of national consciousness is of strategic importance for the development of concepts of civic and patriotic education and the modernization of educational programs in the humanities. The location at the junction of Europe and Asia determined the historical mission of the peoples of Russia – to preserve the geopolitical balance on the Eurasian continent. The synthesis of elements of socio-cultural attitudes of different ethnic groups, superimposed on the monumental Slavic basis, is manifested not only in the social practices of Russians, but also in mental archetypes combining Western rationality with Eastern contemplation, communal collectivism with imperial universalism. The Russian people, which is a state-forming nation in Russia, formed the basis for the formation of a unified Russian civilization and made a significant contribution to its development.

© Титова О.Ю., Арасланова С.С., Белянская Т.Э., 2026

Keywords: Russian people, mentality, geopolitical factor, natural and climatic conditions.

For citation: Titova O.Yu., Araslanova S.S., Belyanskaya T.E. On the role of geopolitical and natural factors in the formation of the Russian maentality. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 126–131. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.20

Актуальность. Начиная с середины XX века наблюдается экспоненциальный рост воздействия этнокультурных факторов на глобальные исторические процессы. В этой связи особый исследовательский интерес представляют этносы, чье влияние оказалось детерминирующим для формирования цивилизационной парадигмы.

Экспликация специфики русского этноменталитета открывает новые перспективы изучения отечественной истории, обеспечивая деконструкцию генезиса российской государственности и критический анализ потенциала титульной нации как системообразующего элемента политической системы. Изучение ментальных констант русского народа способствует выявлению их аксиологической уникальности. Это создает методологическую базу для анализа российской социокультурной системы, где ментальные структуры выступают ключевым элементом социальной стратификации и культурогенеза.

Методы и организация исследования. Анализ отечественных исторических исследований позволяет реконструировать концепт российского национального сознания через призму современных междисциплинарных подходов, что приобретает особую методологическую значимость. В основе исследования использован комплекс культурологических методов, такие как функциональный, аналитический, компаративный, диалектический, историко-типологический, структурно-семиотический, диахронический, синхронический, биографический.

Анализ результатов исследования. Понятие «менталитет», введенное в научный оборот сравнительно недавно, продолжает оставаться предметом дискуссий в гуманитарных дисциплинах. Несмотря на смысловую близость к таким терминам, как «идеологическая система», «национальный характер», «архетипическая структура», оно обладает специфическим категориальным статусом, исключающим возможность его полной замены одним из этих концептов.

Если рассматривать нацию как большую социальную группу, то принадлежащий ей индивид перенимает ее характеристики. Более того, социальные факторы отодвигают индивидуальные особенности на второй план по отношению к групповым (языку, культуре). То есть, менталитет, являясь фундаментальной особенностью нации, представляет собой продукт взаимодействия в социуме, выраженный в единстве мыслей, культурном своеобразии и имеющий опору на экономические и политические условия в исторической ретроспективе.

Сущность менталитета переплетена с сознанием и мышлением и имеет не только культурно-историческую, но и геополитическую обусловленность. Так, уникальные естественно-природные, политико-географические и хозяйственно-деятельностные условия оказали значительное воздействие на формирование самобытных ментальных особенностей государствообразующего этноса Российской Федерации – русских.

В научном пространстве существуют диаметральные мнения по поводу влияния природно-климатического фактора на становление русского менталитета. Дискуссионность данного вопроса обусловлена сложностью и многогранностью взаимосвязи природной составляющей и ментальных характеристик социума. При этом значимость географического аспекта в формировании отдельных черт характера русских не вызывает сомнений. По словам выдающегося современного ученого В.П. Океанского, «как бы мы ни оценивали это исходное обстоятельство, нельзя не увидеть его колоссального значения для русской мысли и словесности» [Океанский, 2015, с. 3]. В своих работах исследователь акцентирует внимание на категориальной значимости природного компонента в контексте культурно-цивилизационного развития российского государства, анализирует обширный корпус философско-исторических и литературных трудов, в которых рассматривается детерминирующая роль территориальных пространств в становлении российской государственности в целом и особенностей русского менталитета в частности. Так, например, В.П. Океанский приводит слова А.С. Хомякова, ярко демонстрирующие значение пространственного фактора в жизни русского человека: «русский… живет более в категории пространства, чем времени» [Цит. по: Океанский, 2016, с. 29]. Наряду с множеством ярких суждений выдающихся мыслителей своего времени на интересующую нас тему ученый иллюстрирует высказывание недостаточно, по его мнению, изученного философа Н.М. Зернова о природном влиянии на психологические особенности русских: «Психология русского народа и особенности его культуры во многом объясняются климатом и рельефом Русской равнины... Русская равнина умеет привязывать человека к земле, не уставая в то же время напоминать ему о Вечности» [Цит. по: Океанский, 2016, с. 32].

«В судьбе России огромное значение имели факторы географические, ее положение на земле, ее необъятные пространства» [Бердяев, 1990, с. 62], – писал Н.А. Бердяев. «С внешней, позитивно-

научной точки зрения огромные русские пространства представляются географическим фактором русской истории. Но с более глубокой, внутренней точки зрения сами эти пространства можно рассматривать как внутренний, духовный факт в русской судьбе. Это – география русской души» [Там же, с. 64]. Однако размеры русского государства влекли за собой непосильные для народа задачи (организация государства и его охрана), что создавало напряжение и приводило к истощению, а бескрайние поля и снега подавляли русскую душу своей необъятностью, тем самым лишая ее радости и творческого начала. Эта расплывчатость в пространстве и «ушибленность ширью» привела, по мнению мыслителя, к отсутствию в русском характере самодисциплины и самодеятельности, а смирение русского человека стало его самосохранением [Там же].

Некоторые скептически настроенные представители философской мысли XIX века подчеркивали негативное влияние пространственно-географического фактора на русский менталитет. Так, например, П.Я. Чаадаев, видел это обстоятельство русского бытия причиной «умственного бессилия» народа. Иронизировал на данную тему и П.А. Вяземский, говоря, что «у нас от мысли до мысли – пятьсот верст» [Океанский, 2016, с. 33].

Климат большей части территории расселения русских считается сложным для ведения хозяйственной деятельности. С точки зрения ряда исследователей это обстоятельство также привело к их мягкости, неспособности к борьбе любыми неблагоприятным условиями не только природными, но и жизненными. Такие условия способствовали лишь ограниченному обеспечению основных потребностей, что существенно сузило возможности для активной деятельности и развило умеренность в запросах и непритязательность в отношении материальных благ, поэтому в русском характере наблюдается всетерпимость [Иванов, 1988].

Согласно противоположной точке зрения, бескрайность территорий и географические условия отразились на широте русской души и открытости. «Русский мир жил и рос в пространственных просторах и сам тяготел в просторной нестесненности. Природная темпераментность души влекла русского человека к прямодушию и открытости» [Ильин, 2007, с. 132]. При этом подчеркивается высокая сила духа и стойкость в достижении цели. Особенно ярко данные качества проявились в периоды экстремальных ситуаций в жизни русского народа [Арасланова, 2025]. «Еще при первом вторжении татар русский человек предпочитал смерть рабству и умел бороться до последнего. Таким он оставался и на протяжении всей своей истории», – писал И.А. Ильин [Ильин, 2007, с. 133]. Действительно, в русской истории масса примеров, демонстрирующих высокую стойкость народа, способность достойно переживать лишения и идти к своей цели, преодолевая даже самые сложные препятствия. Вполне вероятно, именно суровые климатические условия оказали влияние на выработку этих качеств характера русских.

Природно-климатический фон предопределяет виды жизнедеятельности, возможные на конкретном территориальном пространстве, от которых, в свою очередь, в немалой степени зависят ментальные свойства народа. По этому признаку все народы условно делятся исследователями на две группы: завоевательные и земледельческие. Завоевательные народы, исторически локализованные на ограниченных ареалах, должны были постоянно решать задачу расширения для себя жизненного пространства, что способствовало кристаллизации агрессивных поведенческих механизмов, проявляющихся не только в военных практиках, но и в культурной ксенофобии ко всему чужому. Славяне же относились к типичным представителям земледельческих народов. Занимая огромное территориальное пространство, им не приходилось думать о том, как его приумножить, первостепенным вопросом было развитие на этих территориях хозяйства. Такие народы, как правило, восприимчивы ко всему чужому и в силу мягкости своего характера легче других поддаются ассимиляции, изменяя при этом свои национальные племенные черты. Учитывая промежуточное геополитическое положение территории расселения восточных славян, незащищенность их ни с Запада, ни со стороны Азии, они достаточно легко поддавались процессу ассимиляции [Марков, 1993]. Это также поспособствовало выработке уникальных, включающих межэтнический симбиоз, черт характера, передавшихся одним из их потомков – русским.

Анализ формирования русского национального менталитета требует учета цивилизационной специфики его носителей. После распада советской модели государственности в академической среде актуализировались дискуссии о месте России в глобальном цивилизационном пространстве, а также о необходимости интеграции страны в универсальную «общечеловеческую цивилизацию», трактуемую через призму европоцентризма, согласно которой, олицетворением общечеловеческой цивилизации преподносится Запад.

Концептуальной основой данного подхода выступает бинарная модель цивилизационной типологии, разделяющая мировые культуры на западный (либеральный, индивидуалистический) и восточный (традиционный, коллективистский) полюса. Однако славянская, а впоследствии русская идентичность исторически занимала промежуточное положение в этой системе.

Пространственная локализация славянских народов, находившихся на перекрестке взаимодействий с Западом, Востоком и южными регионами, предопределила их многовекторные контакты с народами, проживающими в данных ареалах, и, как следствие, некий синкретизм их культурного кода.

В данном контексте особого внимания заслуживает транзитная функция территории восточнославянского ареала, через которую пролегал торговый путь «из варяг в греки». Сложившаяся коммуникационная артерия выполняла не только экономическую функцию, обеспечивая торговлю с Византийской империей и сопредельными регионами, но и стала катализатором социокультурных трансформаций, таких как рост городов, возникновение новых административных структур, складывание интенсивного межкультурного диалога.

Все это сопровождалось проникновением на Русь религиозных идей, поскольку, зачастую, вместе с торговыми караванами сюда прибывали христианские миссионеры, чья деятельность подготовила почву для последующей христианизации. Принятие новой религии и установление устойчивых контактов с византийской цивилизацией стали определяющими факторами в генезисе русского менталитета, впитавшего христианское осмысление своего земного существования. Отметим, что данный аспект представляет самостоятельный исследовательский интерес, требуя отдельного подробного рассмотрения.

Срединное территориальное положение русских городов в какой-то степени способствовало нашествию монголо-татар и установлению Золотоордынского ига на Руси. Традиционно данное явление описывалось только негативными красками. Однако современные исследователи все чаще подчеркивают его неоднозначное влияние на быт, нравы и менталитет русского народа [Поликарпов, 1995].

Безусловно, монголо-татарское иго нанесло не только непоправимый ущерб экономике Руси посредством ее стагнации, но и привело к травматизации коллективного сознания, оставив болезненный отпечаток в памяти народа. По мнению П.Н. Савицкого, последующие жестокие бунты и кровавые события истории являются отголоском унаследованной русским народом душевной раны, связанной с игом. Неизмеримый ущерб был нанесен и чувству собственности и правосознания. Необходимость постоянно начинать все с нуля развила отношение к собственности как к чему-то ненадежному [Савицкий, 1993].

При этом парадоксальным образом многовековая зависимость культивировала в русском менталитете сочетание стоицизма, стратегической выдержки и адаптационной гибкости, способствовала воспитанию сильных качеств русского характера.

Радикальный пересмотр тюркского влияния на русских предлагает евразийская школа, альтернативно интерпретируя тюркско-славянский симбиоз. Отвергая крайности в оценке монгольского влияния, ее представители подчеркивают этнокультурный синтез, отразившийся в антропологическом облике и ментальных установках. Такие феномены, как созерцательность, ритуализированность повседневности и культ «удалого» поведения, генетически восходящие к степным традициям и не встречающиеся в такой высокой степени у других православных славян, демонстрируют отличие русского менталитета не только от западноевропейского, но и от общеславянского паттерна [Трофимов, 2000].

Пространственный фактор (колоссальная территория расселения) детерминировал двухуровневую организацию русского социума: микроуровень, основанный на персонифицированных коммуникациях, и макроуровень, представленный институциональными структурами, формировались под воздействием противоположных сил – общинного уклада и авторитарной государственности. При этом централизация власти представляется не как продукт монархического волюнтаризма, а как имманентная необходимость, компенсирующая анархические тенденции и обусловленная геополитическими вызовами [Там же]. Так, по мнению И.А. Ильина, русский народ, способный жертвенно служить родине, в то же время не единожды на протяжении своей истории демонстрировавший тягу к хаосу и государственному распаду, поставлен в условия необходимости сильной власти «силою равнинного пространства, силою национального темперамента, силою славянского индивидуализма и слабостью своей общественной дисциплины» [Ильин, 2007, с. 326].

Возможно, именно по этой причине государственно-ориентированное сознание русского социума исторически выражалось через антропоморфную проекцию института верховной власти. В коллективном бессознательном, укорененном в архетипических структурах массового сознания, сформировалась устойчивая парадигма сакрализации единоличного носителя суверенитета – будь то княжеская, царская или императорская ипостась. Данный феномен способствовал складыванию такой специфической политической культуры, где социальный порядок осуществлялся исключительно через персонифицированную фигуру монарха-покровителя. Эта проявилось в устойчивой сакрализации образа главы государства как трансцендентного гаранта стабильности, что обусловило формирование уникального типа политического сознания, сочетающего патерналистские ожидания и мистическое восприятие верховной власти.

В этой связи отметим одну из загадок русской души: недоверие к государству наряду с поклонением ему. Черты поклонения власти и в то же время

презрение ее законов проявлялись не только в царское время, но и в период построения социализма в России. Человек в этой системе не должен был выделяться из толпы. Эти установки достаточно легко нашли отклик в умах основной массы русских, возможно, потому что причастность к «мы» была широко распространена в общественном сознании еще задолго до начала построения социализма [Трофимов, 2000].

По мнению А.О. Бороноева, склонность к некоторой скучкованности в российском обществе сформировалась как раз под влиянием геополитического расположения страны и сурового климата. В этих условиях сложно, а иногда даже невозможно прожить одному. Поэтому, зачастую, когда где-то раздается громкое «я», русским проще для всех будет сказать «мы» [Бороноев, 1992].

Возможно, именно по этой причине «общинное мышление» так органично вписалось в менталитет русского народа. Действительно, неблагоприятные климатические и природные условия создавали объективные препятствия к автономному выживанию. К тому же, в рамках общины значительную роль играло коллективное взаимодействие и соседская взаимопомощь, породившая, в свою очередь, особые этико-мировоззренческие установки: солидарность в решении общих задач, ориентация на защиту коллективных ценностей, приоритет групповых интересов над индивидуальными.

В советский период доминирование общественного над личным достигло апогея, что привело к системной интеграции коллективных норм в идеологический дискурс.

Итак, промежуточное географическое расположение славянских племен обусловило их активное взаимодействие с различными цивилизациями в восточном, западном и южном направлениях. Со временем историческая динамика привела к культурной дивергенции славян: западная ветвь ассимилировалась с романо-германским миром, южная – стала проводником эллинистических традиций через византийское посредничество, участвуя в создании уникальной балканской культуры. В свою очередь, уникальность культурогенеза восточнославянского региона обусловлена синтезом четырех влиятельных цивилизационных парадигм, чье взаимодействие сформировало особый этнокультурный синкретизм, проявившийся в органичном соединении автохтонной славянской традиции с византийскими канонами православия, наслоением тюрко-монгольских институтов управления и некоторых культурно-поведенческих особенностей, а также ассимиляцией финно-угорских антропологических черт и хозяйственных практик. Такой поликультурный симбиоз, сформированный в ходе многовекового контактного развития, предопределил формирование уникальной социокультурной матрицы, отличной как от западноевропейской, так и от азиатской моделей цивилизационного развития.

В этой связи необходимо подчеркнуть принадлежность русских к числу суперэтносов, то есть этнических образований, сформировавшихся на полиэтнической основе: славянское влияние на его формирование самое мощное, являющееся стержнем русского менталитета, но отнюдь не единственное [Марков, 1993]. Этот монументальный сплав, кристаллизовавшийся в процессе многовекового взаимодействия с соседними цивилизациями, породил уникальный культурный код русского народа.

Выводы. Таким образом, геополитический и природный факторы оказали значительное влияние на формирование русского менталитета. Расположение на стыке Европы и Азии обусловило историческую миссию народов России – сохранение геополитического равновесия на евразийском континенте [Копалов, 1996]. Данная задача достаточно сложна для страны и ее народов, поскольку им приходилось и приходится выступать своеобразным щитом, принимающим многочисленные удары [Смирнов, 2004]. Это, безусловно, закаляет и без того крепкий русский характер, формированию уникальных черт которого способствовали в том числе обширная территория расселения и разнообразные, зачастую суровые климатические условия, обусловившие формирование коллективного сознания и чувства общности русских.

Синтез элементов социально-культурных установок разных этносов, наложившийся на монументальную славянскую основу проявляется не только в социальных практиках русских, но и в ментальных архетипах, сочетающих западную рациональность с восточной созерцательностью, общинный коллективизм с имперским универсализмом. Это особенно важно, поскольку русский народ, являющийся государствообразующим в России, составил основу для формирования единой российской цивилизации и внес значительный вклад в ее развитие.

Исследования этнопсихологических особенностей в контексте формирования интегративной идеологической платформы приобретают сейчас приоритетное значение, поскольку могут поспособствовать консолидации многонационального российского общества. Комплексное осмысление ментальных доминант национального сознания имеет стратегическое значение для разработки концепций гражданско-патриотического воспитания и модернизации образовательных программ гуманитарного цикла. Это направление исследований представляется особенно актуальным для образовательных систем различных уровней, где требуется синтез классических парадигм и инновационных подходов в преподавании социальных дисциплин.

Список источников

Арасланова С. С. Особенности русского характера в творчестве Н. Бердяева // Метафизика патриотизма: воспитание духа и формирование гражданина: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 24 апреля 2025 г. Воронеж: Министерство науки и высшего образования ФГБОУ ВО «ВГЛТУ», 2025. С. 5-7.

Бердяев Н. А. О власти пространств над русской душой // Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. Репринт. изд. Москва: Философское общество СССР, 1990. С. 62 – 68.

Бороноев А. О., Смирнов П.И. Россия и русские: характер народа и судьбы страны. Санкт-Петербург: Ленизда, 1992. 144 с.

Иванов С. К. О возможном подходе к изучению русского национального характера // Советская этнография. 1988. № 2. С. 72–78.

Ильин И.А. Национальная Россия: наши задачи. Москва: Алгоритм, 2007. 464 с.

Копалов В. И. Россия и русский народ в творчестве Ф.М. Достоевского // Судьба России: Духовные ценности и национальные интересы: Тезисы 2-й Всероссийской конференции (Екатеринбург, 21-22 февраля 1996 г.). Екатеринбург: УрГУ, 1996. С. 382-385.

Марков Б. В. Разум и сердце: история и теория менталитета. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1993. 229 с.

Океанский В. П. Власть пространственного фактора в российской культурно-цивилизационной истории и метафизические особенности патриотизма в России // На пути к гражданскому обществу. 2015. №4 (20). С. 56-60.

Океанский В. П. Сакральный космос россиеведения. Учебное пособие спецкурса по культурологии. Иваново: ЧОУ ВО «Институт управления», 2016. 166 с.

Поликарпов В. С. История нравов в России. Восток или Запад? Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. 575 с.

Савицкий П. Н. Геополитические заметки по русской истории // Вопросы истории. 1993. №11–12. С. 123–139.

Смирнов П. И. Слово о России: беседы о российской цивилизации. Санкт-Петербург: Химиздат, 2004. 325 с.

Трофимов В. К. Генезис и сущность русского национального менталитета. Ижевск: Ижевская государственная сельскохозяйственная академия, 2000. 286 с.

References

Araslanova S. S. The peculiarities of the Russian character in the works of N. Berdyaev. In: The metaphysics of patriotism: education of the spirit and formation of a citizen: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, April 24, 2025 Voronezh: Ministry of Science and Higher Education, VGLTU, 2025. Pp. 5-7. (In Russ).

Berdyaev N. A. On the power of spaces over the Russian soul. In: Fate of Russia. Experiments on the psychology of war and nationality. Reprint. ed. Moscow: Philosophical Society of the USSR, 1990. Pp. 62-68. (In Russ).

Boronoev A. O., Smirnov P.I. Russia and the Russians: the character of the people and the fate of the country. Saint Petersburg: Lenizdat, 1992. 144 p. (In Russ).

Ivanov S. K. On a possible approach to the study of the Russian national character. *Sovetskaya etnografiya* = Soviet ethnography. 1988. No. 2. Pp. 72-78. (In Russ).

Ilyin I.A. National Russia: our tasks. Moscow: Algorithm, 2007. 464 p. (In Russ).

Kopalov V. I. Russia and the Russian people in the works of F.M. Dostoevsky. In: The Fate of Russia: Spiritual values and National interests: Abstracts of the 2nd All-Russian Conference (Yekaterinburg, February 21-22, 1996). Yekaterinburg: USU, 1996. Pp. 382-385. (In Russ).

Markov B. V. Mind and heart: history and theory of mentality. St. Petersburg: St. Petersburg University Press, 1993. 229 p. (In Russ).

Okeansky V. P. The power of the spatial factor in Russian cultural and civilizational history and the metaphysical features of patriotism in Russia. In: On the way to civil society. 2015. No. 4 (20). Pp. 56-60. (In Russ).

Okeansky V. P. The sacred cosmos of Russian Studies. The textbook of the special course on cultural studies. Ivanovo: CHOU VO “Institute of Management”, 2016. 166 p. (In Russ).

Polikarpov V. S. The History of morals in Russia. East or West? Rostov-on-Don: Phoenix, 1995. 575 p. (In Russ).

Savitsky P. N. Geopolitical notes on Russian history. *Voprosy istorii = Questions of History*. 1993. No. 11-12. Pp. 123-139. (In Russ).

Smirnov P. I. The Word about Russia: conversations about Russian civilization. Saint Petersburg: Khimizdat, 2004. 325 p. (In Russ).

Trofimov V. K. The genesis and essence of the Russian national mentality. Izhevsk: Izhevsk State Agricultural Academy, 2000. 286 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 28.06.2025; одобрена после рецензирования 28.07.2025; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 28.06.2025; approved after reviewing 28.07.2025; accepted for publication 16.04.2026.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 132–138.
Scientific search: personality, education, culture. 2026. No. 3. Pp. 132–138.

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Научная статья
УДК 303.446.2
ББК 71.1
DOI: 10.54348/SciS.2026.3.21

Особенности процесса модернизации русской провинциальной культуры начала XX века в работах российских учёных

Анна Анатольевна Гридина
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, galickaya-anna@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-6033-7372

Аннотация. В статье предпринят анализ работ отечественных исследователей в области русской региональной культурной истории начала XX в. Целью явилось выявление общих типологических черт в социокультурных процессах разных российских губерний в период становления модернистских форм культуры в России. Для её достижения были применены компаративный, сравнительный, историко-типологический и системно-типологический методы. Актуальность исследования связана с необходимостью сравнительного изучения многообразного русского провинциального культурного наследия для его теоретического осмысления и обобщения. На рубеже конца XIX–начала XX вв. во всём мире совершался переход культуры от эпохи Позитивизма к развитию и становлению модернистского типа культуры, просуществовавшего примерно до конца 60-х–начала 70-х гг. XX в. В начале XX в. культура модернизма уже приобрела определённые и устойчивые черты и можно говорить об этом времени как о раннем этапе в развитии эпохи модернизма. Понятием «модернизм» (от лат. modernus – современный) обозначают период в истории мировой культуры. С ним связывают такие черты, как отказ от традиций ради новизны, динамизм, культ свободы и научно-технического прогресса, разделение культуры на элитарную и массовую. В это время изменилась и традиционная роль провинции в мировых социокультурных процессах. Особое значение это имело для Российской империи, обладавшей территориям огромной протяжённости. Поэтому, конец XIX–начало XX вв. – особый период культурогенеза российской провинциальной культуры, требующий внимательного и пристального изучения.

Ключевые слова: культурная модернизация, эпоха раннего модернизма, провинция, русская провинциальная культура, массовая и элитарная культура.

Для цитирования: Гридина А.А. Особенности процесса модернизации русской провинциальной культуры начала XX века в работах российских ученых // Научный поиск: личность, образование, культура. 2026. № 3. С. 132–138. https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.21

SCIENTIFIC DEBUT

Original article

Features of the modernization process of Russian provincial culture of the early XX century in the works of Russian scientists

Anna A. Gridina
Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia, galickaya-anna@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-6033-7372

Abstract. The article analyzes the work of Russian researchers in the field of Russian regional cultural history of the early twentieth century. The aim was to identify common typological features in the socio-cultural processes of different Russian provinces during the formation of modernist forms of culture in Russia. Comparative, comparative, historical-typological and system-typological methods were used to achieve this goal. The relevance of the research is related to the need for a comparative study of

© Гридина А.А., 2026

the diverse Russian provincial cultural heritage for its theoretical understanding and generalization. At the turn of the late 19th and early 20th centuries, culture was undergoing a cultural transition from the era of Positivism to the development and formation of a modernist type of culture that lasted until about the end of the 60s and early 70s. At the beginning of the twentieth century, the culture of modernism had already acquired certain and stable features, and we can speak of this time as an early stage in the development of the modernist era. The concept of "modernism" (from Latin. modernus – modern) refers to a period in the history of world culture. It is associated with such features as the rejection of traditions for the sake of novelty, dynamism, the cult of freedom and scientific and technological progress, the division of culture into elite and mass. At that time, the traditional role of the province in global sociocultural processes also changed. This was of particular importance for the Russian Empire, which had vast territories. Therefore, the end of the XIX- beginning of the XX centuries – a special period of cultural genesis of Russian provincial culture, which requires careful and close study.

Keywords: cultural modernization, the early modern period, province, Russian provincial culture, mass and elite culture.

For citation: Gridina A.A. Features of the modernization process of Russian provincial culture of the early twentieth century in the works of Russian scientists. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2026. No. 3. Pp. 132–138. (In Russ). https://doi.org/10.54348/SciS.2026.3.21

Актуальность. Социально-культурная реальность современной России определяется всёвозрастающей ролью региональных субъектов в развитии всех её сфер – хозяйственно-экономической, политической, художественной. В связи с этим постоянно увеличивается и потребность в освоении многовекового культурного наследия российских провинций для его преемственного использования в обновлении региональных культур. При этом выявление общих истоков и корней локальных культур ради упрочнения их внутренних связей не менее значимо для полноценного развития страны, для укрепления единства общероссийской культуры. В контексте решения этих проблем изучение механизмов и результатов модернизации культуры провинциальных губерний России (особенно в культурогенезе переходных эпох), обобщение и генерализация уже имеющихся сведений о сложных и противоречивых социокультурных процессах в русских провинциях начала XX в., их сравнительный анализ и выделение наиболее общих черт и характеристик – обретают особую актуальность. Важно также отметить, что в отличие от элитарной, столичной культурной истории, русская провинциальная культура тех лет ещё недостаточно освоена наукой. Поэтому её изучение, анализ имеющихся исследований культурной жизни русских губерний указанного периода является насущной задачей современной культурологии.

Методы и организация исследований. В статье рассматриваются результаты изучения различных провинциальных культур Российской империи начала XX в. как устойчивых историко-культурных зон, полученные в работах А.А. Аронова, Л.Е. Добрейциной, А.В. Каревой, А.Р. Касимовой и др. отечественных учёных. В работе использовались основные методы культурологии – компаративный, сравнительный, историко-типологический и системно-типологический, позволившие, опираясь на выводы российских исследователей, строить историко-культурологическую типологию и выявлять основные и наиболее общие направления в динамике развития локальных провинциальных культур России эпохи раннего модернизма.

Анализ результатов исследования. Интерес исследователей к культурной истории России всегда был и остаётся неизменно высоким. Особое внимание обращено к историческому периоду конца XIX–начала XX столетия. В большой степени это связано с тем неповторимым и удивительным расцветом русской культуры, который получил название «Серебряный век». По словам Н.А. Бердяева, «В начале 20 века в России был настоящий культурный ренессанс, религиозный, философский, художественный» [Бердяев, 1990, с. 90]. Неудивительно, что, будучи феноменом столичным и элитарным, это уникальное явление даёт учёным чрезвычайно интересный и богатый материал для исследований. Но при этом особая, высокая культура, рождённая в России на рубеже XIX-XX вв., была по сути своей аристократичной и адресованной узкому кругу ценителей: «Между верхним и нижним этажом русской культуры не было почти ничего общего, был полный раскол. Жили как бы на разных планетах» [Бердяев, 1990, с. 91]. Однако, помимо утончённых, часто весьма нетривиальных, духовно-эстетических поисков русских художников и интеллектуалов, чья творческая, и даже частная жизнь, хотя и были весьма разнообразными и насыщенными, но в то же время оставались достаточно закрытыми и обособленными, живой интерес иссле-

дователей не могут не вызывать и масштабные социокультурные перемены, которые в то переломное время происходили не только в русских столицах, но и далеко за их пределами. В эти процессы были вовлечены самые широкие массы российских обывателей, от дворян до крестьян и пролетариев. Речь идёт о стремительной модернизации всех уровней социально-культурного бытия, о радикальных преобразованиях и в материальной, и в духовной жизни людей.

Даже поверхностный анализ работ отечественных исследователей в области истории русской региональной культуры рубежа XIX-XX вв. обнаруживает, что большинство из них указывают на ведущую роль провинциальной интеллигенции в революционных преобразованиях тех лет. Пассионарная, творческая энергия образованных людей – жителей многочисленных российских губерний, о которой солидарно пишут учёные, всегда была отличительной чертой этой части русского общества. В эпоху радикальных перемен, к традиционно свойственным им благородному духу подвижничества, пониманию своей высокой миссии и моральной ответственности за воспитание и духовное состояние широких слоёв населения империи, присовокупилось и осознание новых угроз, связанных со всёускоряющейся массовизацией культуры. Это заставляло их брать на себя не только просветительскую, но и контролирующую функцию и, таким образом, в значительной степени, управлять сложными и стихийными процессами модернизации русского социокультурного бытия.

Российский исследователь Е.Б. Фирсова пишет, что: «Именно интеллигенция как непосредственный носитель культуры выступала в роли общественного института, основной функцией которого стало просвещение широких слоёв российского общества, то есть распространения культуры вширь» [Фирсова, 2002, с. 215], указывая на сакраментальную просветительскую роль русского образованного сословия.

Об этом говорит и А.В. Карева: «Круг участников просветительного движения на рубеже XIX-XX вв. постепенно расширялся. <…> Но определяющую роль в этом движении, в формировании социокультурной среды города играли представители рязанской интеллигенции» [Карева, 2007, с. 191], высоко оценивая вклад образованных людей в дело народного просвещения. Т.И. Кильдюшкина отмечает, что: «В этот период происходили важные изменения в культурной жизни страны, в центре и на местах начался подъём общественно-политической, творческой и научной деятельности российской интеллигенции» [Кильдюшкина, 2006, с. 176], обращая внимание на энтузиазм и пассионарный характер этого движения.

Российский исследователь А.Е. Ястребов тоже указывает на то, что и в динамично меняющихся условиях русская интеллигенция сохраняла свою традиционную, просветительскую роль: «Одним из основных факторов, оказавших воздействие на культурное развитие Орла, Курска, Воронежа, становится увеличение спроса населения на получение образования, являющегося закономерным следствием процесса модернизации. <…> Указанная тенденция совпала с другой важной особенностью культурного облика Орла, Курска, Воронежа – увеличением просветительной активности местной интеллигенции. Многих её представителей объединяла общность идей и взглядов, стремление к общественной деятельности в сфере образования, науки, культуры. Будучи близкими в идейном отношении к мировоззренческим традициям интеллигенции 60-х гг. XIX в., врачи, земские деятели, учителя стремились сократить разрыв между образованной частью общества и простым народом» [Ястребов, 1999, с. 204-205]. Унаследовав от предыдущих поколений привычку к деятельной заботе о народе, русское образованное сословие и в изменившейся реальности продолжало вносить свой вклад в дело народного образования.

Просветительские задачи решались не только через образовательную сферу, но и через новые формы досуга. А.А. Аронов пишет, что: «Традиционный досуг был тесно связан с мещанской, купеческой и ремесленной средой, инновационный – реализовывался прогрессивными слоями интеллигенции и способствовал развитию модернизационных процессов в обществе» [Аронов, 2012, с. 187], также указывая на важную роль образованных провинциалов в обновлении российской социально-культурной жизни. Н.В. Кирьянова обращает внимание и на конкретные усилия интеллигентов в решении существующих в России проблем: «Большую роль в становлении библиотек и просветительских обществ сыграли отдельные представители местной интеллигенции» [Кирьянова, 1998, с. 175], подчёркивая личностный характер образовательных усилий в русской глубинке.

Характерной чертой, напрямую связанной с просветительской деятельностью интеллигенции в российских губерниях, стало и повсеместное её стремление к объединению. Соответствующие задачи реализовывались не только индивидуально, но и на уровне многочисленных и разнообразных творческих объединений, что привело к расцвету любительского движения в

России. Так, А.Р. Касимова пишет: «Основной формой организации художественной среды городов Южного Урала были объединения творческой интеллигенции. <…> В столицах объединения служили стартовой площадкой нового нетрадиционного искусства, в провинции они аккумулировали все творческие силы, выполняли просветительскую миссию. Главным представителем кружков и объединений был интеллигент-общественник, творчески одаренная личность, выполнявшая креативную функцию в духовных процессах провинции» [Касимова, 2001, с. 179], указывая на сочетание индивидуальных и совместных усилий интеллигенции в формировании художественной сферы провинциальных городов. А.В. Карева также обращает внимание на то, что «Одной из наиболее характерных особенностей культурной жизни Рязани в этот период было увеличение числа творческих индивидуальностей, их стремление к содружеству» [Карева, 2007, с. 192]. Ускоренная модернизация социокультурного бытия вызвала необходимость в объединении, но это не отменяло и не уменьшало значения частной инициативы в деле народного просвещения.

Просветительская роль провинциальной интеллигенции реализовывалась и новыми методами. Так, Е.В. Мельникова пишет, что «Интеллигенция являлась активнейшей частью театральной публики. <…> Выдвигая из своей среды рецензентов, интеллигенция старалась воспитать в духе дорогих ей идей деятелей театра и зрительскую массу. <…> Театр оказался популярнейшей темой сибирской провинциальной печати: новый репертуар давал возможность коснуться едва ли не любых актуальных проблем» [Мельникова, 2000, с. 202], что свидетельствует об успешном использовании таких инструментов, как пресса и театр.

Т.И. Кильдюшкина тоже выделяет этот яркий и показательный для социокультурных изменений эпохи раннего модернизма момент – значительно возросшую роль публицистики: «С изменением экономической и политической жизни, с ростом общественной мысли и возникновением провинциальной интеллигенции выросла роль провинциальной периодической печати» [Кильдюшкина, 2006, с. 178]. Е.Е. Свешникова делает вывод, что: «К концу XIX в. периодическая печать стала неотъемлемой частью провинциальной жизни, формируя общественное мнение, выполняя информативную и образовательную функцию» [Свешникова, 2008, с. 201], констатируя постоянно растущее значение периодики в провинциальной жизни дореволюционной России.

О значимой роли прессы пишет и Е.Б. Фирсова, отмечая широкий и демократический характер происходивших изменений: «Именно благодаря процессу демократизации культуры произошло вовлечение в культурное творчество широких слоёв населения, получивших открытый доступ к культурным ценностям и, прежде всего, получивших возможность обсуждать различные государственные вопросы в печати» [Фирсова, 2002, с. 210], выделяя, таким образом, её социально-политическое значение.

В это время изменился и статус русского провинциального театра, который стал важным и в большой степени формирующим широкое общественное мнение, культурным институтом эпохи раннего модернизма. Об этом свидетельствует массовое увлечение самых широких слоёв населения Российской империи любительским драматическим искусством. Эволюция театрального дела во многом отражает те перемены, которые происходили в русском обществе конца XIX–начала XX в. Так, А.В. Лебедева пишет, что «Большое место в общественно-культурной жизни провинции занял вопрос о призвании и назначении театра. Вопрос этот закономерно перерастал в проблему народного театра и в общую широкую проблему народности театра» [Лебедева, 2002, с. 228], что говорит о приобщении широких народных масс к элитарной сфере.

Многие провинциальные русские города именно в ту пору познакомились и с профессиональным, и с самодеятельным театральным делом. Т.И. Кильдюшкина пишет, что «Благодаря инициативе любителей драматического искусства, появлению драматических кружков в уездах у широкого круга лиц появилась возможность прикоснуться к сфере искусства. Главным контингентом посетителей театральных спектаклей были служащие, рабочие, учащиеся, ремесленники» [Кильдюшкина, 2006, с. 177], отмечая демократизацию русского театрального искусства.

Об этих изменениях свидетельствует и Е.В. Полутина: «Неотъемлемой частью провинциальной жизни на рубеже XIX–XX вв. становится любительский театр. Театральное искусство выступало выразителем идей, вкусов и запросов самых разных социальных слоёв, тем самым формируя культурную среду провинциального города» [Полутина, 2006, с. 198]. Она также отмечает: «Анализ репертуара любительских театров гг. Саранска, Краснослободска, Ипсара позволяет сделать вывод, что спектакли выполняли не только развлекательную функцию, но и просветительскую – прививали новые взгляды на жизнь, ставили философско-

этические вопросы» [Полутина, 2006, с. 198]. О новой функции театра пишет и Т.И. Кильдюшкина: «С развитием актерского мастерства любителей драматического искусства менялись состав и психология театрального зрителя, в прессе появился отдел театральной критики» [Кильдюшкина, 2006, с. 177]. Можно сказать, что русский провинциальный театр в эпоху раннего модернизма переживал демократический подъём.

Важной приметой наступающей эпохи стало и появление новых феноменов, опиравшихся на всё более набирающие силу механизмы массовой культуры. Особенно ярко они проявляли себя в сфере развлечений. Так, А.Р. Касимова утверждает, что «Именно досуг в конце XIX в. стал одной из причин рождения массовой культуры, творцом которой был человек массы – мещанин, крестьянин» [Касимова, 2001, с. 180], обращая внимание на основных потребителей массового культурного продукта и соответствующие им вкусы. Новые виды развлечений были связаны с совершенствованием техники. А.А. Аронов пишет, что «в конце XIX–начале XX вв. в связи с ускорением промышленного развития, коммерциализацией повседневной жизни досуговая среда стала быстрее и активнее реагировать на все новшества и предложения интенсивно развивающейся индустрии развлечений, происходил процесс модернизации досуга и развития его массовых форм (кинематограф, общества, кружки, рестораны и пр.)» [Аронов, 2012, с. 188], указывая и на коммерческие основы явления. Об этом говорит и А.Р. Касимова: «Форсированная модернизация повлияла на формы и содержание досуга горожан, отличительным признаком которого стал ярко выраженный коммерческий характер. <…> Приобщение к мировой культуре проявлялось в широком применении новейших достижений научно-технического прогресса кинематографа, ставшего излюбленным местом отдыха городской публики. <…> В конце XIX в. в провинции <…> начинала свое шествие массовая культура» [Касимова, 2001, с. 179-180], выделяя три определяющих фактора, сочетание которых привело к становлению массовой культуры: коммерческий, развлекательный и технический.

В.А. Колесникова пишет, что «В Оренбуржье, как и по всей России, взаимодействие традиционной культуры с явлениями массового искусства носит продуктивный характер. Активно развивается кинематограф и выставочная деятельность, совершенствуется профессиональный уровень цирковых представлений. Укрепляется их место в общественной жизни региона, вместе с тем все более отчетливо меняется характер массовой культуры. На первый план выходят не эстетические параметры, а прежде всего получение прибыли. <…> Наблюдается глубокая адаптация форм «высокой» культуры к потребностям массового потребителя» [Колесникова, 2003, с. 171-172], указывая на эволюцию процесса взаимодействия массовой и элитарной культур.

Модернизация меняла характер отношений и культурную коммуникацию между русскими столицами и провинцией. Так, Л.Е. Добрейцина пишет: «На рубеже XIX-XX веков взаимоотношения Тагила со столицей только налаживались. <…> Однако в начале века эта изолированность постепенно преодолевалась как со стороны местного населения, главным образом интеллигенции, так и со стороны центра. Участились гастрольные поездки столичных артистов и музыкантов в провинцию, развивалась система организации передвижных выставок» [Добрейцина, 2002, с. 191], указывая и на позитивные результаты коммерциализации культурной сферы. Об этом же свидетельствует и А.В. Карева: «Характерной чертой культурной жизни Рязани на рубеже XIX-XX вв. был постоянно осуществлявшийся культурный диалог между столичными городами и Рязанью. Он проявлялся в деятельности специалистов, приезжавших работать в губернский центр, в получении рязанской молодежью профессионального образования в российских столицах» [Карева, 2007, с. 193], оценивая роль столичных университетов в подготовке кадров для провинций. А.Е. Ястребов также пишет, что «Характерной чертой облика Орла, Курска, Воронежа в рассматриваемый период становится усиление культурных связей со столичными городами. <…> Участившиеся поездки знаменитых музыкантов, драматических артистов, театральных коллективов вовлекали в орбиту их творчества местную интеллигенцию, других горожан, приобщая их к образцам классического искусства» [Ястребов, 1999, с. 205-206], указывая и на вклад столичных художников и артистов в распространение высокого искусства в провинции. Т.И. Кильдюшкина отмечает и ускорившийся информационный обмен между столичными городами и провинциальным Саранском: «Заметный рост в культурной жизни мордовского края не мог происходить без тесных контактов провинции и столицы. Как показало исследование, эти контакты затрагивали все сферы культурной жизни: театральное искусство, библиотечное дело, народные чтения, книготорговлю, периодическую печать» [Кильдюшкина, 2006, с. 180], что свидетельствует о самом раз-

нообразном взаимовлиянии российских столиц и губерний. Оно позволяло не только преодолеть региональную обособленность, давало возможность провинциалам приобщиться к передовому культурному столичному опыту, вносило разнообразие в провинциальную жизнь, но обогащало и столицы самобытными и уникальными культурными традициями российских регионов.

Выводы. Исследования в области региональной истории отечественной культуры позволяют не только обогатить науку новыми конкретными фактами и сведениями, но и дают возможность их обобщения и теоретического осмысления. Многие проблемы, связанные с социокультурными трансформациями в российских провинциях эпохи раннего модернизма, пока ещё остаются недостаточно изученными. Но выявленные в работах отечественных учёных общие закономерности и особенности модернизации культуры в разных губерниях Российской империи позволяют говорить о едином характере этого процесса, об общности исторических традиций и духовных корней культур провинциальной России. Это является свидетельством культурной целостности русской цивилизации, при безусловном уникальном своеобразии и оригинальной самобытности всех её частей. Поэтому, каждая из региональных культур может рассматриваться как своего рода локальная «модель», но вместе с тем общий тип провинциальной культуры России эпохи раннего модернизма.

Список источников

Аронов А. А. Досуговая культура в городах Курской губернии второй половины XIX-начала XX вв. Дисс. ... канд. ист. наук. Курск, Курский государственный университет, 2012. 213 с.

Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. Москва: Наука, 1990. 224 с.

Добрейцина Л.Е. Художественная жизнь Нижнего Тагила в первой половине XX века. Дисс. … канд. культурологии. Екатеринбург, Уральский университет им. А.М. Горького, 2002. 281 с.

Заложных Ю. С. Особенности выставочной деятельности художников-передвижников в российской провинции в конце XIX- начале XX веков на примере Калужской губернии // Культура и искусство. 2026. № 1. С. 81-89.

Карева А. В. Развитие социокультурной среды губернского города Центральной России в конце XIX-начале XX вв.: провинциальное своеобразие: на материалах Рязани. Дисс. ... канд. ист. наук. Рязань, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2007. 254 с.

Касимова А. Р. Духовная жизнь городов Южного Урала конца XIX-начала XX веков. Дисс. … канд. ист. наук. Челябинск, Челябинский ордена «Знак Почёта» Государственный педагогический университет, 2001. 213 с.

Кильдюшкина Т. И. Социокультурное развитие Мордовского края в конце XIX-начале XX в. Дисс. … канд. ист. наук. Саранск, Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия, 2006. 247 с.

Кирьянова Н. В. Культура губернских городов Среднего Поволжья в конце XIX-начале XX вв. Дисс. ... канд. ист. наук. Пенза, Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского, 1998. 224 с.

Колесникова В. А. Культурно-художественная жизнь населения Оренбургской губернии во второй половине XIX-начале XX веков. Дисс. ... канд. ист. наук. Оренбург, Оренбургский государственный аграрный университет, 2003. 207 с.

Кондратьева О. А. Стиль модерн в архитектуре Шуи: к вопросу о своеобразии // Молодёжный вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2022. № 1 (17). С. 41-45.

Лебедева А. В. Культура губернского города Уфы во второй половине XIX-начале XX века. Дисс. … канд. ист. наук. Уфа, Башкирский государственный педагогический университет, 2002. 257 с.

Мельникова Е. В. Театр и город сибирской провинции: Вторая половина XIX-начало XX века. Дисс. … канд. ист. наук. Омск, Омский государственный педагогический университет, 2000. 281 с.

Полутина Е. В. Социокультурная жизнь провинциального города на рубеже XIX-XX веков. Дисс. … канд. ист. наук. Саранск, Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия, 2006. 219 с.

Свешникова Е. Е. Социокультурная жизнь губернского города Центрально-Черноземной России конца XIX -начала XX вв.: на примере Орла и Курска. Дисс. … канд. ист. наук. Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2008. 250 с.

Фирсова Е. Б. Развитие провинциальной культуры России на рубеже XIX-XX веков. На материалах Пензенской губернии. Дисс. … канд. ист. наук. Пенза, Пензенский государственный педагогический университет имени В. Г. Белинского, 2002. 265 с.

Ястребов А. Е. Культурный облик губернского провинциального города Центрального Черноземья в конце XIX- начале XX вв. (Орёл, Курск, Воронеж). Дисс. … канд. ист. наук. Орёл, Орловский государственный университет, 1999. 248 с.

References

Aronov A. A. Leisure culture in the cities of Kursk province in the second half of the 19th-early 20th centuries. PhD thesis (History). Kursk, Kursk State University, 2012. 213 p. (In Russ).

Berdyaev N. A. The Origins and meaning of Russian Communism. Moscow: Science, 1990. 224 p. (In Russ).

Dobreitsina L. E. The artistic life of Nizhny Tagil in the first half of the 20th century. PhD thesis (Culturology). Yekaterinburg, Ural Gorky University, 2002. 281 p. (In Russ).

Zalozhnykh Yu.S. Features of the exhibition activity of Peredvizhnik artists in the Russian province in the late 19th - early 20th centuries on the example of the Kaluga province. *Kul'tura i iskusstvo = Culture and art*. 2026. No. 1. Pp. 81-89. (In Russ).

Kareva A. V. The development of the socio-cultural environment of the provincial city of Central Russia in the late 19th-early 20th centuries: provincial originality: based on the materials of Ryazan. PhD thesis (History). Ryazan, Ryazan State University named after S. A. Yesenin, 2007. 254 p. (In Russ).

Kasimova A. R. The spiritual life of the cities of the Southern Urals in the late 19th and early 20th centuries. PhD thesis (History). Chelyabinsk, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk Order of the Badge of Honor, 2001. 213 p. (In Russ).

Kildyushkina T. I. Socio-cultural development of the Mordovian region in the late 19th-early 20th centuries. PhD thesis (History). Saransk, Scientific Research Institute of Humanities under the Government of the Republic of Mordovia, 2006. 247 p. (In Russ).

Kiryanova N. V. Culture of provincial towns of the Middle Volga region in the late 19th-early 20th centuries. PhD thesis (History). Penza, Penza State Pedagogical University named after V. G. Belinsky, 1998. 224 p. (In Russ).

Kolesnikova V. A. Cultural and artistic life of the population of the Orenburg province in the second half of the XIX-early XX centuries. PhD thesis (History). Orenburg, Orenburg State Agrarian University, 2003. 207 p. (In Russ).

Kondratieva O. A. Art Nouveau style in Shuya architecture: on the question of originality. *Molodyozhnyj vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury = Youth Bulletin of the St. Petersburg State Institute of Culture*. 2022. No. 1 (17). Pp. 41-45. (In Russ).

Lebedeva A.V. Culture of the provincial city of Ufa in the second half of the 19th-early 20th century. PhD thesis (History). Ufa, Bashkir State Pedagogical University, 2002. 257 p. (In Russ).

Melnikova E. V. Theater and the city of the Siberian province: The second half of the XIX-early XX century. PhD thesis (History). Omsk, Omsk State Pedagogical University, 2000. 281 p. (In Russ).

Polutina E. V. Socio-cultural life of a provincial city at the turn of the 19th-20th centuries. PhD thesis (History). Saransk, Scientific Research Institute of Humanities under the Government of the Republic of Mordovia, 2006. 219 p. (In Russ).

Sveshnikova E. E. Socio-cultural life of the provincial city of Central Chernozem Russia in the late 19th-early 20th centuries: on the example of Orel and Kursk. PhD thesis (History). Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, 2008. 250 p. (In Russ).

Firsova E. B. The development of provincial culture in Russia at the turn of the XIX-XX centuries. Based on the materials of the Penza province. PhD thesis (History). Penza, Penza State Pedagogical University named after V. G. Belinsky, 2002. 265 p. (In Russ).

Yastrebov A. E. The cultural image of the provincial provincial city of the Central Chernozem region in the late 19th-early 20th centuries (Orel, Kursk, Voronezh). PhD thesis (History). Orel, Oryol State University, 1999. 248 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 27.12.2025; одобрена после рецензирования 27.01.2026; принята к публикации 16.04.2026.

The article was submitted 27.12.2025; approved after reviewing 27.01.2026; accepted for publication 16.04.2026.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдулвагабова Саида Абдулгапуровна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий», г. Москва, Россия (E-mail: aspirant02@bk.ru)

Агапова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия (E-mail: petrovskaya.elen@mail.ru)

Акопова Милена Аванесовна – кандидат психологических наук, доцент АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь, Россия (E-mail: milena-ako@mail.ru)

Арасланова Светлана Салаватовна – кандидат культурологии, доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет им. Г.Ф. Морозова», г. Воронеж, Россия (E-mail: a.ra-svet@mail.ru)

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)

Белянская Татьяна Эдуардовна – преподаватель, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет им. Г.Ф. Морозова», г. Воронеж, Россия (E-mail: tabel71@yandex.ru)

Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия (E-mail: vs.me@mpgu.su)

Векслер Анна Кирилловна – кандидат педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия (E-mail: vekslertex@gmail.com)

Волкова Вера Олеговна – доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО НГТУ им. Р.Е. Алексеева, г. Нижний Новгород, Россия (E-mail: veravolkova@mail.ru)

Волков Илья Евгеньевич – кандидат философских наук, доцент, ФГБОУ ВО НГТУ им. Р.Е. Алексеева, г. Нижний Новгород, Россия (E-mail: volki@rambler.ru)

Воробчикова Елизавета Олеговна – соискатель, АНО «Профессии будущего», г. Москва, Россия (E-mail: vorobchikova_eo@inbox.ru)

Глазков Родион Львович – курсант, ФГКВОУ ВО «Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации», г. Санкт-Петербург, Россия (E-mail: Erragammi@gmail.com)

Гридасова Елена Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «РГСУ», г. Москва, Россия (E-mail: elenagridasova@mail.ru)

Гридина Анна Анатольевна – соискатель, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия (E-mail: Galickaya-anna@yandex.ru)

Демин Вадим Петрович – доктор искусствоведения, профессор, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Россия (E-mail: deminvp@mail.ru)

Дмитриева Татьяна Романовна – аспирант, ГАОУ ВО «Московский государственный университет спорта и туризма», Москва, Россия (E-mail: 121889vfn@gmail.com)

Запесочная Алина Александровна – студентка магистратуры, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт Петербург, Россия (E-mail: aazz1102@mail.ru)

Иванова Светлана Вениаминовна – академик РАО, доктор философских наук, профессор, главный ученый секретарь президиума, Российская академия образования, г. Москва, Россия (E-mail: s.ivanova@raop.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)

Кондратьев Антон Анатольевич – студент, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, Россия (E-mail: anton.kondratiev@bk.ru)

Константинова Наталия Петровна – кандидат философских наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, Россия (E-mail: tsygula@mail.ru)

Корнилова Ольга Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Самара, Россия (E-mail: oa.kornilova30@yandex.ru)

Кузнецова Светлана Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО «Московский государственный университет спорта и туризма», г. Москва, Россия (E-mail: Svetlana.kyz88@mail.ru)

Миронов Илья Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Иваново, Россия (E-mail: decembrist87@mail.ru)

Океанский Вячеслав Петрович – доктор филологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: ocean_65@mail.ru)

Океанская Жанна Леонидовна – доктор культурологии, профессор, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия; ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, Россия; ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий», г. Иваново, Россия (E-mail: ocean_2004@mail.ru)

Парилова Екатерина Юрьевна – заместитель министра, Министерство спорта Нижегородской области, г. Нижний Новгород, Россия (E-mail: parilova@sport.kreml.nnov.ru)

Паутова Людмила Евгеньевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, руководитель учебно-методического центра ДПО, ФГБНУ «Всероссийский научно-исследовательский институт “Радуга”», Россия, г. Коломна (E-mail: cosidanie35@yandex.ru)

Петрова Ольга Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия (E-mail: petrova310585@ya.ru)

Правдов Михаил Александрович – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: pravdov@yandex.ru)

Прокофьева Виктория Альбертовна – кандидат психологических наук, доцент, ФГКВОУ ВО «Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации», г. Санкт-Петербург, Россия (E-mail: nastenka66@mail.ru)

Ростовская Тамара Керимовна – доктор социологических наук, профессор, директор Института социальной демографии ФНИСЦ РАН, г. Москва, Россия (E-mail: rostovskaya.tamara@mail.ru)

Соколовская Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», г. Нижний Новгород, Россия (E-mail: kuzminasv2013@inbox.ru)

Титова Ольга Юрьевна – кандидат исторических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет им. Г.Ф. Морозова», г. Воронеж, Россия (E-mail: olgatitova1983@yandex.ru)

Уткин Алексей Игоревич – аспирант, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: alexeyutkin98@mail.ru)

Уткин Игорь Викторович – кандидат медицинских наук, доцент, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: igorutkin@mail.ru)

Филонова Анна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Московский политехнический университет», г. Москва, Россия (E-mail: annasf76@mail.ru)

Шакурова Азалия Амировна – специалист кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия (E-mail: khasyanova.a@sgspu.ru)

Шимановская Янина Васильевна – кандидат социологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, Россия (E-mail: shimanovskajaJV@rgsu.net)

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)