

УДК 373.5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ВЫПУСКНИКА КЛАССА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Берёзкина Октябринा Игоревна

*Кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7988-3381>, e-mail: okjabrina@omgpi.ru*

Черных Валерия Евгеньевна

*Студент, Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический
университет», г. Омск, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3718-8425>, e-mail: leratchernih@yandex.ru*

Аннотация

Введение: на протяжении нескольких веков вопросы профориентации школьников остаются актуальными. Особое значение имеет ориентация обучающихся на педагогическую профессию посредством их обучения в профильных классах, которые получили популярность после 2021 года в связи с поручением Министерства Просвещения Российской Федерации об открытии более 5000 классов психолого-педагогической направленности. В статье рассматривается история ориентации школьников на педагогическую профессию в отечественном образовании. Анализ психолого-педагогической литературы, существующей практики позволил выявить противоречия между возрастающим значением массовой ориентации школьников на педагогическую профессию в профильных классах и необходимостью персонификации данного процесса для формирования личностных особенностей каждого выпускника – будущего педагога. Цель исследования: охарактеризовать педагогический портрет выпускника класса психолого-педагогической направленности. В статье раскрывается сущность понятия «педагогический портрет», а также описывается опыт Омского государственного педагогического университета по определению педагогического портрета выпускника психолого-педагогического класса. **Материалы и методы:** методологическую основу исследования составил личностно-ориентированный подход, в контексте которого изучались свойства личности, представлялся педагогический портрет выпускника класса психолого-педагогической направленности. Для достижения цели исследования использовались теоретические (анализ, синтез психолого-педагогической литературы, обобщение, конкретизация) и эмпирические (изучение продуктов творческой деятельности обучающихся) методы. Выборку составили 119 выпускников классов психолого-педагогической направленности. **Результаты:** в результате проведенного исследования педагогический портрет выпускника представлен как интегральная характеристика его личности, где находят отражение возрастные и поколенческие особенности, личностные качества, ценности, мотивы выбора педагогической профессии, достижения и опыт педагогической непрофессиональной деятельности. **Выводы:** представленная статья адресована для специалистов в сфере профориентации школьников, для педагогов и кураторов классов психолого-педагогической направленности, для исследователей вопросов ориентации школьников на педагогическую профессию.

Ключевые слова: профориентация, ориентация на педагогическую профессию, классы психолого-педагогической направленности, обучающийся, педагогический портрет.

PEDAGOGICAL PORTRAIT OF A GRADUATE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ORIENTATION

Beryozkina Oktyabrina Igorevna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7988-3381>, e-mail: oktjabrina@omgpu.ru

Chernyh Valeriya Evgenevna

Student, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3718-8425>, e-mail: leratchernih@yandex.ru

Abstract

Introduction: for several centuries, issues of career guidance for schoolchildren have remained relevant. Of particular importance is the orientation of students to the pedagogical profession through their training in specialized classes, which gained popularity after 2021 in connection with the instruction of the Ministry of Education of the Russian Federation to open more than 5,000 classes of psychological and pedagogical orientation. The article examines the history of schoolchildren's orientation to the pedagogical profession in domestic education. Analysis of psychological and pedagogical literature, existing practice made it possible to identify contradictions between the increasing importance of the mass orientation of schoolchildren to the pedagogical profession in specialized classes and the need to personify this process to form the personal characteristics of each graduate - the future teacher. The purpose of the study: to characterize the pedagogical portrait of a graduate of a psychological and pedagogical class. The article reveals the essence of the concept of «pedagogical portrait», and also describes the experience of Omsk State Pedagogical University in determining the pedagogical portrait of a graduate of a psychological and pedagogical class. **Materials and Methods:** the methodological basis of the study was a personality-oriented approach, in the context of which personality properties were studied, a pedagogical portrait of a graduate of a psychological and pedagogical class was presented. To achieve the goal of the study, theoretical (analysis, synthesis of psychological and pedagogical literature, generalization, concretization) and empirical (study of the products of the creative activity of students) methods were used. The sample consisted of 119 graduates of psychological and pedagogical classes. **Results:** as a result of the study, the pedagogical portrait of the graduate is presented as an integral characteristic of his personality, which reflects age and generational characteristics, personal qualities, values, motives for choosing a pedagogical profession, achievements and experience of pedagogical unprofessional activity. **Conclusion:** the presented article is addressed to specialists in the field of vocational guidance for schoolchildren, for teachers and curators of psychological and pedagogical classes, for researchers of the orientation of schoolchildren to the pedagogical profession.

Keywords: career guidance, orientation to the pedagogical profession, psychological and pedagogical classes, student, pedagogical portrait.

Введение

Ориентация школьников на педагогическую профессию остается актуальной темой для российского образования на протяжении нескольких веков.

Первые целенаправленные меры по популяризации учительской профессии мы можем встретить в деятельности К.Д. Ушинского, который в 1848 году при Смольном институте открыл первый двухлетний педагогический класс. Осознавая ценность синтеза теории и практики, в основу подготовки будущих учительниц отечественный педагог заложил пропедевтические принципы профильного обучения, в соответствии с которыми ученицы специальных педагогических классов под присмотром наставников вели занятия с воспитанницами младших классов Смольного института [13, с. 320]. В истории отечественного образования XIX–XX веков мы можем встретить и другие примеры популяризации педагогической профессии среди школьников: открытие классов для девочек – будущих учителей в женских гимназиях (1864 г.); введение в школьную программу педагогики и психологии, организация шефской работы старших учениц над младшими (послевоенные годы); учреждение педагогических классов в соответствии с методическим письмом Министерства просвещения СССР «Об усилении работы общеобразовательных школ, органов народного образования, институтов усовершенствования учителей по ориентации учащихся на педагогические профессии» (с 1970-х гг.). С конца XX века и по настоящее время вопросы развития системы профориентации школьников на педагогическую профессию продолжают оставаться актуальными в силу развития науки и ряда преобразований в обществе, государстве, нехватки педагогических кадров, роста демографии и, как следствие, увеличения количества учеников, открытия новых образовательных учреждений в ходе реализации национальных проектов «Образование» (2019–2024 гг.) и «Молодежь и дети» (с 2025 г.).

В связи с этим в 2021 году Министерство Просвещения Российской Федерации определило задачу: открыть по стране более 5000 классов психолого-педагогической направленности. К 2024 году данное поручение было выполнено. Анализ психолого-педагогической литературы, существующей практики позволил выявить противоречия между возрастающим значением массовой

ориентации школьников на педагогическую профессию в профильных классах и необходимостью персонификации данного процесса для формирования личностных особенностей каждого выпускника – будущего педагога.

С 2022 года выпускники психолого-педагогических классов становятся абитуриентами колледжей и вузов. На сегодняшний день в педагогических университетах на 1–4 курсах среди студентов есть те, кто является выпускником профильного класса. Цель исследования: охарактеризовать педагогический портрет выпускника класса психолого-педагогической направленности. Для достижения цели были поставлены задачи: 1) осуществить обзор психолого-педагогической литературы по теме исследования; 2) на основе анализа психолого-педагогической литературы дать определение понятия «педагогический портрет» и выявить его структуру; 3) представить опыт Омского государственного педагогического университета по определению педагогического портрета выпускника класса психолого-педагогической направленности.

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составил личностно-ориентированный подход, в контексте которого изучались свойства личности, представлялся педагогический портрет выпускника класса психолого-педагогической направленности. Для достижения цели исследования использовались теоретические (анализ, синтез психолого-педагогической литературы, обобщение, конкретизация) и эмпирические (изучение продуктов творческой деятельности обучающихся) методы.

Выборку составили 119 выпускников классов психолого-педагогической направленности из 11 организаций Омской области и Ямало-Ненецкого автономного округа. Обучающиеся, принявшие участие в исследовании, изъявили желание и были в соответствии с представлением директора школы допущены к выпускному экзамену для обучающихся психолого-педагогических классов, организуемому Омским государственным педагогическим

университетом. Одним из испытаний экзамена стало мотивационное письмо, выполняемое каждым обучающимся самостоятельно на образовательном портале вуза «Школа».

Результаты исследования

Вопросы ориентации школьников на педагогическую профессию в своих исследованиях освещают многие ученые. Авторами статей зачастую являются преподаватели педагогических вузов, которые выступают в качестве инициаторов и разработчиков программ деятельности профильных классов, сопровождают их деятельность в общеобразовательных учреждениях, организуют образовательные события для обучающихся психолого-педагогических классов. Так, авторский коллектив под руководством Л.В. Байбординой из Ярославского государственного педагогического университета описывает концептуальные идеи [2], традиции и модели [3] допрофессиональной педагогической подготовки. Сотрудники Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета И.А. Авдеенко и Э.Р. Дроздова характеризуют технологии и методы воспитательной работы в психолого-педагогических классах [8; 1]. Ученые из Омского государственного педагогического университета исследуют историю развития психолого-педагогических классов [14], неформальные образовательные практики в ориентации школьников на педагогическую профессию [4; 6]. Проанализированные публикации представляют опыт ученых в исследовании и модернизации вопросов содержания и организации деятельности психолого-педагогических классов. Однако к представлению характеристик выпускников таких классов лишь однажды обращались А.А. Светлова, А.В. Мангасаров, Я.И. Поздняков, обобщая опыт московской школы и презентуя социально-психологический портрет ученика предпрофессионального класса [11].

Для того чтобы представить педагогический портрет выпускника класса психолого-педагогической направленности, обратимся к определению ключевого понятия. На основе анализа работ М.Д. Матюшкиной [10],

Е.Н. Лекомцевой и Т.С. Козловой [9], Л.Н. Даниловой [7] мы определили, что под педагогическим портретом понимается интегрированная характеристика, которая отражает совокупность свойств личности. Так, для описания педагогического портрета выпускника класса психолого-педагогической направленности нами были выделены следующие характеристики: возрастные и поколенческие особенности, личностные качества, ценности, мотивы выбора педагогической профессии, достижения и опыт педагогической непрофессиональной деятельности [12].

Для выявления совокупности свойств личности выпускника класса психолого-педагогической направленности нами в рамках выпускного экзамена, проводимого Омским государственным педагогическим университетом для обучающихся профильных классов общеобразовательных организаций Омской области и Ямало-Ненецкого автономного округа [5], было предложено творческое задание «Мотивационное письмо», в котором ученики аргументировали свое желание стать студентами педагогического вуза, презентовали свои интересы, опыт деятельности, достижения. В 2025 году творческое задание было выполнено 119 выпускниками классов психолого-педагогической направленности.

Анализ творческих работ показал, что выпускники класса психолого-педагогической направленности – это юноши и девушки в возрасте 16–18 лет, окончившие среднее общеобразовательное учреждение. Они являются представителями цифрового поколения, действия которого неразрывно связаны с использованием гаджетов и интернета, в том числе в процессе профориентации. Они пользуются цифровыми платформами, позволяющими проходить диагностику, например: «Билет в будущее»; играют в профориентационные онлайн-игры: например, игра «Я в профессии», разработанная коллективом Омского государственного педагогического университета; осваивают онлайн-курсы параллельно с привычными программами внеурочной деятельности и программами дополнительного

образования: «Основы педагогики и психологии», «Мир педагогических профессий», реализуемые на образовательном портале «Школа» Омского государственного педагогического университета; предпочитают чтение книг в электронном варианте; слушают подкасты; между длинными образовательными видео и короткими роликами делают выбор в пользу вторых.

Рассуждая о своих личностных качествах, респонденты отмечали, что у них высоко развиты лидерские качества (76,47 %), коммуникативные способности %), организаторские способности (65,55 %), навыки работы в команде (64,71 %), высокий уровень эмпатии (63,87 %), креативное мышление (58,82 %), ответственность (54,38 %), терпение (42,86 %). Продемонстрировать и развить интерес к педагогической профессии ученикам удавалось посредством участия в образовательных событиях: профессиональные пробы, профориентационные мероприятия, организуемые педагогическими колледжами и университетом, получение первой профессии «Вожатый», профильные педагогические смены в лагере, конкурсы и олимпиады психолого-педагогической направленности.

Каждый из респондентов отмечал наличие у него успешного педагогического непрофессионального опыта: проведение уроков на дне самоуправления в школе, наставничество над учебной и проектной деятельностью у других школьников, разработка и апробация дидактических средств в ходе проектной деятельности, работа вожатым и помощником вожатого.

В результате активной деятельности по освоению навыков педагогической профессии, благодаря успешному выполнению конкурсных и олимпиадных заданий, ученики имели возможность получить удостоверение «Ассистент учителя» муниципального и регионального уровней; приобретали дополнительные баллы для поступления на педагогические направления подготовки; формировали свое портфолио и включали в него грамоты за победы в испытаниях и сертификаты за участие в разных профориентационных практиках.

Анализ мотивационных писем позволил выявить ценности выпускников: саморазвитие, в том числе профессиональное в перспективе (84,03 %); здоровье и обретение баланса во всех сферах жизни (78,99 %); семья (74,79 %); дружба (%); активная позиция в учебной, профессиональной, общественной жизни (62,18 %).

Повествуя о развитии интереса к педагогической профессии и аргументируя свой выбор в ее пользу, ученики отмечали такие мотивы, как: значимый пример педагога (58,82 %); педагогическая династия (38,66 %); наличие карьерных перспектив в сфере образования (30,25 %). 56,3 % выпускников описывали свой интерес к учительской профессии в раннем детстве.

Проведя анализ выявленных характеристик, мы обнаружили следующие значимые взаимосвязи: между интересом к педагогической деятельности в раннем возрасте и лидерскими качествами; между интересом к педагогической деятельности в раннем возрасте и наличием примера вдохновившего педагога; между высокоразвитыми коммуникативными навыками и наличием опыта педагогической деятельности; между активным участием в образовательных событиях и лидерскими качествами.

Обсуждение

На основе результатов проведенного исследования представляется возможным охарактеризовать педагогический портрет выпускника класса психолого-педагогической направленности. Таковым является выпускник школы в возрасте 16–18 лет, освоивший программу допрофессиональной педагогической подготовки и использующий для своего профессионального самоопределения средства формального и неформального образования. Для него характерны личностные качества, которые в дальнейшем позволяют успешно освоить педагогическую профессию и реализовать себя в ней: лидерские, коммуникативные, организаторские, креативные способности, высокий уровень эмпатии, ответственность и терпение. О наличии аналогичных качеств у обучающихся профильных психолого-педагогических классов в своем

исследовании писали и другие авторы: А.А. Светлова, А.В. Мангасаров, И.Я. Поздняков [11]. Согласно работе авторов О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, Е.А. Никифорова, Т.П. Кнышева, Е.В. Борисенко, эти же качества и способности присущи и студентам педагогических направлений [12]. Соответственно, мы можем отметить преемственность между результатами допрофессиональной и профессиональной подготовки.

Зачастую интерес к педагогической профессии начинает формироваться еще на этапе дошкольного и младшего школьного возраста, немалую роль в этом играет значимый взрослый – учитель, тренер или член семьи –представитель педагогической профессии. К моменту окончания школы выпускники уже имеют опыт непрофессиональной педагогической деятельности, что позволяет им на практике «примерить» будущую профессию и сформировать к ней свое отношение. Всех выпускников объединяют способность видеть для себя карьерные перспективы в сфере образования и ориентация на востребованные в современном мире формы педагогической деятельности: желание реализовать свой потенциал в открытии образовательных студий, преподавании в онлайн-пространствах, самореализации в конкурсах профессионального мастерства, преподавании не только в школе, но и в учреждениях высшего и среднего профессионального образования. Наличие представлений о своей дальнейшей профессиональной деятельности согласуется с амбициозностью современных студентов, выявленной в исследовании Е.Н. Лекомцевой и Т.С. Козловой [9].

Заключение

Таким образом, в результате проведенного исследования, удалось сформулировать понятие «педагогический портрет» и охарактеризовать его структуру, а также представить опыт Омского государственного педагогического университета по определению педагогического портрета выпускника класса психолого-педагогической направленности. Организуемая на современном этапе отечественного образования в школах допрофессиональная педагогическая подготовка обеспечивает формирование тех ценностей и способностей у

учеников, которые в дальнейшем позволят сделать осознанный выбор педагогической профессии и станут определяющими в успешной будущей педагогической деятельности. Данное исследование представляет интерес для специалистов в сфере профориентации школьников, для педагогов и кураторов классов психолого-педагогической направленности, для исследователей вопросов ориентации школьников на педагогическую профессию.

Список источников

1. Авдеенко И. А., Дроздова Э. Р. Использование символических практик в воспитательной работе с психолого-педагогическими классами // Cifra. Педагогика. 2024. № 4(6). URL: [https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49745091](#)
2. Байбординова Л. В. Реализация концептуальных идей допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2(131). С. 8–16. URL: [https://www.elibrary.ru/item.asp?id=79706407](#)
3. Байбординова Л. В., Белкина В. В. Модели допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 6(123). С. 69–80.
4. Березкина О. И. Ориентация школьников на педагогическую профессию в неформальной образовательной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2024. 213 с. URL: [https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49745091](#)
5. Березкина О. И. Оценка готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 10. С. 152–165.
6. Берёзкина О. И., Диких Э. Р., Зарипова Е. И., Макарова Н. С. Дни единых действий в системе профориентационной работы в классах психолого-педагогической направленности // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные (36). С. 147–152. URL: [https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49745091](#)
7. Данилова Л. Н. Психолого-педагогический портрет поколения альфа // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. С
8. Дроздова Э. Р., Авдеенко И. А. Результаты обсуждения образа учителя в «Уроках французского» в профильных психолого-педагогических классах // Мир педагогики и психологии. 2024. № 12(101). С. 75–83. URL: [https://www.elibrary.ru/item.asp?id=79706407](#)
9. Лекомцева Е. Н., Козлова Т. С. Психолого-педагогический портрет современного студента // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : Материалы 73-й научно-практической конференции, Ярославль, 05–06 марта 2019 года / Под научной редакцией Л.В. Байбординой. Часть 3. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2019. С. 15–19. URL: [https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49745091](#)
10. Матюшкина М. Д. Портрет выпускника петербургской школы: тенденции изменений // Непрерывное образование. 2022. № 1(39). С. 59–64. URL: [https://www.elibrary.ru/item.asp?id=79706407](#)
11. Светлова А. А., Мангасаров А. В., Поздняков И. Я. Социально-психологический портрет ученика предпрофессионального класса – участника проекта «психолого-педагогический класс в московской школе» // Образование XXI века: профильные психолого-педагогические классы как условие развития личностного потенциала и педагогической одаренности школьников: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Липецк, 17–20 марта 2024 г. С. 15–19. URL: [https://www.elibrary.ru/item.asp?id=79706407](#)

- октября 2024 года. Липецк : Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семёнова-Тян-Шанского, 2024. С. 45–49. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75221749>
12. Ульянина О. А., Юрчук О. Л., Никифорова Е. А., Кнышева Т. П., Борисенко Е. В. Социально-психологический портрет современного студента педагогического направления подготовки // Интернет-журнал «Психолого-педагогические исследования». 2023. Т. 15. № 4. С. 3–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59405042>
13. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2. Педагогические статьи 1857–1861 гг. Москва; Ленинград : Издательство Академия педагогических наук РСФСР, 1948. 655 с.
14. Чуркина Н. И. Педагогические классы в системе профессиональной подготовки Сибирского региона / Педагогические классы как основа взаимодействия школы и педагогического вуза: история и современность. Благовещенск : Благовещенский государственный педагогический университет, 2023. С. 31–49. URL:

References

1. Avdeenko I.A., Drozdova E.R. Ispol'zovanie simvolicheskikh praktik v vospitatel'noj rabote s psihologo-pedagogicheskimi klassami [Use of symbolic practices in educational work with psychological and pedagogical classes]. *Cifra. Pedagogika* [Cifra. Pedagogy]. 2024, no. 4(6). (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75161305>
2. Bajborodova L.V. Realizaciya konceptual'nyh idej doprofessional'noj pedagogicheskoy podgotovki shkol'nikov [Realization of conceptual ideas of pre-professional pedagogical training of schoolchildren]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2023, no. 2(131), pp. 8–16. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54124011>
3. Bajborodova L.V., Belkina V.V. Modeli doprofessional'noj pedagogicheskoy podgotovki obuchayushchihsya [Models of pre-professional pedagogical training of students]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2021, no. 6(123), pp. 69–80. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47984577>
4. Berezkina O.I. Orientaciya shkol'nikov na pedagogicheskuyu professiyu v neformal'noj obrazovatel'noj deyatel'nosti. Diss. kand. ped. nauk [Orientation of schoolchildren to the teaching profession in informal educational activities. Ph.D. Thesis in Pedagogy]. Omsk, 2024, 213 p. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74044655>
5. Berezkina O.I. Ocenna gotovnosti starsheklassnikov k vyboru pedagogicheskoy professii [Assessment of the readiness of high school students to choose a teaching profession]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept»* [Scientific and methodological electronic journal "Concept"]. 2023, no. 10, pp. 152–165. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54760665>
6. Beryozkina O.I., Dikih E.R., Zaripova E.I., Makarova N.S. Dni edinyh dejstvij v sisteme proforientacionnoj raboty v klassah psihologo-pedagogicheskoy napravlennosti [Days of unified actions in the system of career guidance in psychological and pedagogical classes]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* [Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies]. 2022, no. 3(36), pp. 147–152. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49745091>
7. Danilova L.N. Psihologo-pedagogicheskij portret pokoleniya al'fa [Psychological and pedagogical portrait of the alpha generation]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psichologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. 2022, vol. 28, no. 4, pp. 5–12. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50421907>
8. Drozdova E.R., Avdeenko I.A. Rezul'taty obsuzhdeniya obraza uchitelya v «Urokah francuzskogo» v profil'nyh psihologo-pedagogicheskikh klassah [Results of the discussion of the image of a teacher in «French Lessons» in specialized psychological and pedagogical classes]. *Mir*

pedagogiki i psihologii [The world of pedagogy and psychology]. 2024, no. 12(101), pp. 75–83. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=79706407>

9. Lekomceva E.N., Kozlova T.S. Psihologo-pedagogicheskij portret sovremenennogo studenta [Psychological and pedagogical portrait of a modern student]. *Pedagogika i psihologiya sovremenennogo obrazovaniya: teoriya i praktika : Materialy 73-j nauchno-prakticheskoy konferencii, Yaroslavl', 05–06 marta 2019 goda, Pod nauchnoj redakciej L.V. Bayborodovo. Chast' 3* [Pedagogy and psychology of modern education: theory and practice : Proceedings of the 73rd Scientific and Practical Conference, Yaroslavl, 05-06 March 2019 / Edited by L.V. Bayborodova. Part 3]. Yaroslavl: Yaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K.D. Ushinskogo, 2019, pp. 15–19. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41654930>

10. Matyushkina M.D. Portret vypusknika peterburgskoj shkoly: tendencii izmenenij [Portrait of a graduate of the St. Petersburg school: trends]. *Nepreryvnoe obrazovanie* [Continuing education]. 2022, no. 1(39), pp. 59–64. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48174449>

11. Svetlova A.A., Mangasarov A.V., Pozdnyakov I.Ya. Social'no-psihologicheskij portret uchenika predprofessional'nogo klassa - uchastnika proekta «psihologo-pedagogicheskij klass v moskovskoj shkole» [Socio-psychological portrait of a student of a pre-professional class - a participant in the project «Psychological and pedagogical class in a Moscow school»]. *Obrazovanie XXI veka: profil'nye psihologo-pedagogicheskie klassy kak uslovie razvitiya lichnostnogo potenciala i pedagogicheskoy odarennosti shkol'nikov : Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Lipeck, 17 oktyabrya 2024 god* [Education of the XXI century: specialized psychological and pedagogical classes as a condition for the development of personal potential and pedagogical giftedness of schoolchildren : Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Lipetsk, October 17, 2024]. Lipetsk: Lipeckij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2024, pp. 45–49. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75221749>

12. Ul'yanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A., Knysheva T.P., Borisenko E.V. Social'no-psihologicheskij portret sovremenennogo studenta pedagogicheskogo napravleniya podgotovki [Socio-psychological portrait of a modern student of pedagogical training]. *Internet-zhurnal «Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya»* [Online journal of Psychological and Pedagogical Research]. 2023, vol. 15, no. 4, pp. 3–24. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59405042>

13. Ushinskij K.D. *Sobranie soчинений в 11 т. Т. 2. Pedagogicheskie stat'i 1857–1861 gg.* [Collected works: in 11 volumes. Vol. 2. Pedagogical articles of 1857-1861]: Moscow; Leningrad: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1948. 655 p. (In Russ.).

14. Churkina N.I. Pedagogicheskie klassy v sisteme professional'noj podgotovki sibirskogo regiona [Pedagogical classes in the vocational training system of the Siberian region]. *Pedagogicheskie klassy kak osnova vzaimodejstviya shkoly i pedagogicheskogo vuza: istoriya i sovremenost'* [Pedagogical classes as the basis of interaction between schools and pedagogical universities: history and modernity]. Blagoveshchensk: Blagoveshchenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2023, pp. 31–49. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56574801>

УДК 37.015.3

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Григораш Руслан Сергеевич

Аспирант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2682-1340>, e-mail: ruslanggrav@gmail.com

Аннотация

Введение: актуальность исследования обусловлена переходом современного образования от парадигмы «образования на всю жизнь» к концепции «образования через всю жизнь», что особенно значимо для системы постдипломного образования. Научная проблема заключается в поиске эффективных педагогических технологий, способных преодолеть разрыв между теоретической подготовкой и практическими требованиями профессиональной деятельности. Цель исследования – выявить и обосновать роль проектного обучения как важного элемента современного постдипломного образования, способствующего интеграции знаний и практического опыта. **Материалы и методы:** в основу исследования положены теоретический анализ и синтез научных концепций, в том числе теорий конструктивизма и ситуативного обучения. Методологической базой выступили системный и компетентностный подходы, а также анализ педагогических моделей, в частности, модели эмпирического обучения Д. Колба. Были изучены исторические предпосылки развития проектного метода и современные подходы к его реализации в образовательном процессе. **Результаты:** установлено, что проектное обучение создает целостную психолого-педагогическую среду для развития профессиональных компетенций. Выявлены ключевые функции проектной деятельности в постдипломном образовании: исследовательская, аналитическая, прогностическая, преобразующая и нормирующая. Определено, что метод обеспечивает двойной результат – создание конкретного продукта и личностно-профессиональный рост через механизмы рефлексии и критического переосмысливания опыта. Показано, что групповая проектная деятельность способствует формированию коммуникативных навыков и развитию междисциплинарного мышления. **Выводы:** проектное обучение является приоритетным направлением в организации постдипломного образования, так как выступает механизмом личностно-профессионального роста, самоактуализации и подготовки специалистов к решению сложных задач в условиях неопределенности. Перспективы исследования связаны с разработкой конкретных методов интеграции проектного обучения в программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, магистратуры и аспирантуры, а также с адаптацией проектных методов к различным профессиональным областям с учетом цифровизации образовательного процесса.

Ключевые слова: постдипломное образование, проектное обучение, адаптационный потенциал личности, педагогическая технология, профессиональное становление личности.

PROJECT-BASED LEARNING IN THE CONTEXT OF POSTGRADUATE EDUCATION*Grigorash Ruslan Sergeevich**Postgraduate student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,**ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2682-1340>, e-mail: ruslangrav@gmail.com***Abstract**

Introduction: this study examines the role of project-based learning in postgraduate education amid the transition from an “education for life” paradigm to continuous lifelong learning. The central problem is the persistent gap between theoretical preparation and professional practice. Aim: to theoretically substantiate the didactic potential of project-based learning as an effective pedagogical technology for postgraduate training. **Materials and methods:** the research is based on theoretical analysis and synthesis of scientific literature, including constructivist and situated learning theories; systemic and competency-based approaches and Kolb’s experiential learning model served as methodological foundations. **Results:** the study shows that project-based learning creates an integrated psycho-pedagogical environment that fosters professional competence development. Key functions of project activities in postgraduate education are identified: research, analytical, predictive, transformative and normative. The method yields a dual outcome: a tangible product and personal-professional growth through reflection and critical reappraisal of experience. Group projects enhance communication skills and interdisciplinary thinking. **Conclusion:** project-based learning is a priority direction for postgraduate education, supporting professional development, self-actualization and specialists’ readiness to address complex tasks under uncertainty. Prospects for further research include the development of concrete methods for integrating project-based approaches into continuing professional development programs, retraining systems, master’s programs, and doctoral programs, with special attention to digitalization and adaptation to specific professional domains.

Keywords: postgraduate education, project-based learning, personal adaptive capacity, pedagogical technology, professional identity formation.

Введение

Современная образовательная парадигма утверждает принцип непрерывного образования как ключевой элемент профессионального развития специалистов в условиях динамично изменяющегося мира. Задача непрерывного образования заключается в создании оптимальных условий для постоянного обновления профессиональных компетенций, личностного роста и самореализации специалиста на протяжении всей его профессиональной карьеры. Современные тенденции, включая ускорение технологических процессов, возрастание роли человеческого фактора в производстве, гуманизацию и интеллектуализацию трудовой деятельности, объективно определяют неизбежность перехода от устаревшей концепции «образования на всю жизнь» к современной парадигме «образования через всю жизнь» [2].

В данном контексте постдипломное образование, включающее разнообразные программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, магистратуру и аспирантуру, представляет собой важнейший стратегический этап непрерывного профессионального развития, направленный на эффективную адаптацию личности к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям. Ключевым аспектом этого этапа становится целенаправленное формирование профессиональных компетенций, позволяющих не только успешно усваивать новые знания, но и критически переосмысливать накопленный профессиональный опыт, трансформируя его в соответствии с современными требованиями.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью поиска и внедрения эффективных образовательных технологий, адекватно отвечающих современным вызовам постдипломного образования. Научная проблема состоит в комплексном определении роли и места проектного обучения в системе подготовки высококвалифицированных специалистов на постдипломном этапе их профессионального становления.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании дидактического потенциала проектного обучения как эффективной педагогической технологии в системе постдипломного образования. Задачи исследования включают: проведение системного анализа теоретических основ проектного метода, выявление его специфических особенностей в условиях постдипломного обучения, определение организационно-педагогических условий успешной реализации проектного подхода в образовательном процессе.

Материалы и методы

Настоящее исследование основано на комплексном теоретическом анализе научных источников по проблеме проектного обучения в системе постдипломного образования. Методологическую базу исследования составили системный подход, компетентностный подход, теория непрерывного образования, а также концепция профессионального становления личности.

Для решения поставленных исследовательских задач использовались теоретический анализ и синтез научных данных.

Результаты

В основе современного постдипломного образования лежит комплексная концепция профессионального становления личности, предполагающая непрерывное развитие профессионала в соответствии с динамикой профессиональной среды и социально-экономических условий. Данный процесс характеризуется выраженной стадийностью, многоуровневостью и индивидуальной траекторией профессионального развития каждого специалиста.

Постдипломное образование представляет собой сложный многоступенчатый процесс, в рамках которого последовательно решаются следующие стратегические задачи: формирование устойчивой позитивной установки на инновационную деятельность, включая развитие мотивации к профессиональному росту и совершенствованию, обогащению социально-профессиональной компетентности, а также формирование практического умения адаптироваться к новым технологическим и организационным условиям; развитие ключевых квалификаций и профессионально важных качеств личности. К ним относятся ответственность, способность к принятию взвешенных решений, инициативность и корпоративность, что особенно значимо для успешной адаптации в условиях динамичных социальных и технологических изменений современного мира; развитие навыков саморегуляции и преодоления психологических барьеров. Комплексная психологическая поддержка, осуществляемая через адаптационные формы обучения (наставничество, супervизорство, тренинги) и специализированные методики, способствует эффективному снижению стресса и существенному повышению продуктивности профессиональной деятельности.

Современный образовательный процесс на постдипломном этапе характеризуется повышенной самостоятельностью и автономностью

обучающихся, что требует развитого адаптационного потенциала для успешной интеграции теоретических знаний с практической деятельностью. Способность к саморегуляции и эффективному управлению временем становится критически важной в условиях совмещения интенсивного обучения с активной профессиональной деятельностью.

Проектное обучение представляет собой современную педагогическую технологию, ориентированную на самостоятельную деятельность обучающихся по решению практических или теоретических задач, результатом которой является создание конкретного продукта или инновационного решения. Данный инновационный метод предполагает глубокую интеграцию знаний из различных областей, развитие критического мышления, формирование навыков стратегического планирования и продуктивного сотрудничества [3].

Благодаря стремительному развитию цифровизации и активному внедрению информационных технологий в сферу образования происходит масштабная трансформация учебного процесса и научно-исследовательской деятельности. Современная образовательная среда должна не только соответствовать темпам технологического прогресса, но и оперативно адаптироваться к потребностям молодого поколения, требованиям рынка труда, технологическим инновациям и актуальным тенденциям развития образования.

Одновременно меняется и взгляд на подготовку специалистов со стороны работодателей, которые все чаще сталкиваются с кадровыми, компетентностными и социально-психологическими дефицитами внутри своих организаций. В этой связи особую значимость приобретают подходы, обеспечивающие обучающимся возможность раннего включения в профессиональную деятельность, развитие прикладных навыков и осознанное формирование индивидуальной карьерной траектории.

Задача системы образования в целом заключается в поиске баланса между сохранением фундаментальности знаний и внедрением инновационных, гибких форм обучения. Интеграция традиционных и современных методов позволяет

формировать образовательную среду, способную отвечать вызовам времени, поддерживать развитие личности и способствовать ее успешной профессиональной самореализации [5].

В последние годы проектный подход в обучении стал широко применяться в образовательной сфере. Это связано с целым рядом причин, главные из которых обусловлены необходимостью реформирования системы образования для того, чтобы лучше соответствовать запросам предприятий в высококвалифицированных кадрах. Имеется множество подтверждений, что именно проектная модель обучения способна решить проблему несоответствия уровня профессиональной подготовки современным требованиям [7].

Исторически метод проектов зародился в 1920-х годах благодаря работам американского педагога У. Килпатрика и философа Дж. Дьюи, рассматривавших проект как эффективный способ решения проблем через самостоятельную групповую деятельность. В России прогрессивные идеи проектного обучения активно развивал С.Т. Шацкий, организовавший специальные педагогические группы. Современные исследования в этой области (Е.С. Полат, В.В. Симоненко, Н.В. Матяш) убедительно подчеркивают, что проектная деятельность органично объединяет познавательные и практические аспекты, приводя к созданию субъективно или объективно нового продукта [9].

Этимологически термин «проект» (лат. *projectus* – «брошенный вперед») трактуется как творческая инициатива, преобразующая абстрактную идею в материальную или интеллектуальную форму [1]. Выдающийся педагог Г.К. Селевко всесторонне раскрывает многогранность этого понятия, трактуя проект как замысел переустройства действительности, разработанный план сооружения или мероприятия, предварительный текст документа, форму организации совместной деятельности для реализации крупных начинаний, а также как временную организационную структуру, создаваемую для выполнения соответствующих работ [12].

Организация проектной работы в условиях постдипломного образования включает несколько взаимосвязанных и логически обусловленных этапов.

Первый этап – подготовительный. На этом фундаментальном этапе определяются тема и основные идеи проекта, проводится детальный анализ поставленной проблемы и формулируется рабочая гипотеза, составляющая методологическую основу последующего исследования.

Второй этап предполагает выбор адекватной формы проекта, подбор необходимых источников информации, а также установление реалистичных сроков выполнения. Особое значение имеет заблаговременное определение ключевых этапов работы и их временных рамок, что обеспечивает системность и управляемость образовательного процесса.

Третий этап – непосредственная реализация проекта. В этот центральный период проводится углубленное исследование проблемы, создается модель или макет проекта. Осуществляется постоянный мониторинг промежуточных результатов и, при необходимости, их оперативная корректировка, обеспечивающая достижение поставленных целей.

Четвертый этап – публичная защита проекта. Обучающиеся не только реализуют свою работу, но и компетентно представляют ее перед профессиональной аудиторией. Наиболее эффективной формой является организация мини-конференций с мультимедийным сопровождением. Важнейшим компонентом этого этапа является комплексный анализ полученных результатов и содержательное обсуждение исследуемой проблемы с привлечением экспертного сообщества.

Пятый этап – рефлексивная оценка выполнения проекта. Здесь проводится итоговый анализ работы, выявляются причины успехов и неудач. Конечным результатом должно стать конкретное решение теоретической проблемы или готовый к внедрению продукт при решении практической задачи, имеющий реальную социально-экономическую значимость.

В процессе подобного обучения роль ученика кардинально меняется. Если в традиционной системе он выступает в роли пассивного получателя знаний от преподавателя, то в проектном подходе последовательная работа над проектами стимулирует его инициативу. Это связано с тем, что решение сложных задач неизбежно требует творческого подхода. Активность, которую обучающийся проявляет в проекте, естественным образом распространяется и на весь учебный процесс – для достижения целей проекта необходимы определенные знания и инструменты, что мотивирует участника осваивать их своевременно и с большей вовлеченностью. Таким образом, проектная работа пробуждает у учащихся искренний интерес к обучению [6].

В зарубежной образовательной практике проектное обучение широко интегрировано в учебные программы и рассматривается как инструмент, способствующий достижению целей устойчивого развития. Его реализация осуществляется во взаимодействии с работодателями, при этом особое внимание уделяется подготовке педагогов, способных эффективно применять проектные технологии и сопровождать обучающихся в процессе самостоятельной исследовательской и практико-ориентированной деятельности [11].

Проекты в рамках проектного обучения предполагают активное вовлечение обучающихся в конструктивное исследование. Под данным исследованием понимается целенаправленный процесс, включающий постановку вопросов, накопление знаний и получение решения. В зависимости от характера задачи исследование может принимать форму проектирования, принятия решений, выявления проблемы, ее разрешения, открытия или моделирования [4].

Процесс обучения основан на целенаправленном моделировании ситуаций, аутентичных повседневному опыту. Ключевым принципом выступает контекстуальный подход, при котором содержание обучения формируется в ходе взаимодействия учащихся с окружающей средой и возникающими в ней проблемами. Интеграция знаний в конкретные условия через практический опыт способствует их более эффективному усвоению и долговременному

сохранению. Напротив, абстрактные понятия, представленные изолированно от контекста, зачастую не находят понимания у обучающихся [10].

Особую значимость в условиях постдипломного образования приобретает двойной результат проектной деятельности: наряду с достижением непосредственной цели проекта (созданием продукта) происходит глубокое усвоение новых знаний и умений, переосмысление профессиональных ценностей и появление новых смыслов. Личностно-деятельностная природа проектирования создает мощный стимул для самосовершенствования и способствует развитию различных личностных структур человека.

Обсуждение

Проведенное исследование подтверждает и расширяет выводы других авторов о роли проектного обучения в системе профессионального образования. Так, например, Н. В. Корякина [4] подчеркивает, что технология проектов активизирует познавательную и творческую деятельность учащихся, приближая учебный процесс к реальной практике и формируя ключевые профессиональные компетенции. Наши результаты коррелируют с этим: нами установлено, что проектная деятельность способствует интеграции теоретических знаний с практикой и развитию у специалистов способности находить нестандартные решения прикладных задач. Аналогично

А. М. Пискунова и А. Д. Пискунов [7] описывают внедрение «мастерских» как коллективных площадок проектной деятельности, усиливающих практическую направленность обучения. Это соответствует нашему выводу о том, что групповые проекты создают особую образовательную среду, в которой обучающиеся совместно овладевают профильными знаниями и компетенциями и выполняют социально значимые проекты. Отмечено сходство и в характере педагогического взаимодействия: Н.В. Рубакова подчеркивает переход преподавателя в роль консультанта, а обучающихся – к самостоятельному поиску и анализу информации [8], что согласуется с нашим наблюдением о том,

что преподаватель становится наставником и мотиватором, а обучающиеся расширяют исследовательские навыки и логическое мышление.

Анализ зарубежной литературы показывает схожие тенденции и общие эффекты проектного обучения. D. Hung указывает на соответствие проблемно-ориентированного обучения принципам теории ситуативного познания – обучение наиболее эффективно в аутентичном контексте [10]. Это подтверждает наш акцент на моделировании реальных профессиональных ситуаций в постдипломном образовании. Обзор исследований J.W. Thomas демонстрирует, что проектные методики повышают мотивацию студентов и их удовлетворенность учебой, а также улучшают навыки планирования, сотрудничества и решения проблем [11]. Наши данные также фиксируют высокую мотивацию и активность обучающихся при работе над проектами, рост самостоятельности и ответственности. Кроме того, E. Yusnidar, A. Nadila отмечают, что проектно-ориентированное обучение стимулирует активное вовлечение в решение реальных проблем и развитие критического и аналитического мышления у студентов [12]. Это согласуется с нашим мнением о двойном эффекте проектной технологии обучения: создание конкретного профессионального продукта и глубокое личностно-профессиональное развитие через рефлексию над опытом. Таким образом, выводы нашего исследования подтверждаются и подкрепляются как отечественными, так и зарубежными работами о ценности проектов для обучения.

Научная новизна представленного исследования заключается прежде всего в фокусе на специфике проектного обучения в постдипломном образовании, то есть в обучении лиц с уже сформировавшимся профессиональным опытом. В отличие от большинства исследований данного образовательного подхода, сосредоточенных на школьной или университетской аудитории, наш анализ показывает, что в условиях дальнейшей подготовки специалистов проектный метод выступает эффективным механизмом непрерывного профессионального становления и адаптации к изменениям. На основе анализа научной литературы

мы предложили основные функции проектного подхода в обучении – исследовательская, аналитическая, прогностическая, преобразующая и нормирующая, именно применительно к постдипломной среде, связав их с современными требованиями цифровой экономики и междисциплинарного характера труда. На основе теоретического анализа выявлено, что проектная деятельность в этом контексте обеспечивает двойной результат: наряду с отчетным продуктом (проектом) происходят глубокое переосмысление профессионального опыта и личностно-профессиональный рост обучающихся. Особую оригинальность имеет указание на коммуникативные и кросс-предметные эффекты групповых проектов для взрослых специалистов: наше исследование демонстрирует, что такая работа заметно укрепляет навыки совместного решения задач, что ранее детально не описывалось в контексте постдипломного образования. Таким образом, новизна состоит в целостном рассмотрении проектного метода как значимой технологии постдипломного этапа обучения специалистов и выделении механизмов ее действия на основе эмпирического анализа теоретических представлений.

Результаты теоретического исследования вносят свой вклад сразу в несколько научных областей. Во-первых, в педагогическую психологию, поскольку описанные механизмы проектного обучения (рефлексия, самостоятельное решение задач, мотивация к саморазвитию) соотносятся с психологическими особенностями взрослых учащихся. В частности, как отмечает Э.Ф. Зеер, цель последипломного образования – «удовлетворение высших потребностей личности в развитии, саморазвитии, самоактуализации» [2, с. 156]. Наше исследование показало, как именно проектная деятельность создает условия для реализации этих психолого-педагогических задач. Во-вторых, исследование важно для андрагогики: мы учитываем специфику профессионального опыта обучающихся, их мотивацию и готовность к самостоятельному учению. Наконец, работа актуальна для теории образования и компетентностного подхода – показано, что проектная технология способствует

формированию и интеграции профессиональных компетенций на основе деятельностного и системного подходов. Таким образом, проектное обучение признается нами не только эффективной педагогической технологией, но и мощным объектом научных исследований в области психологических и педагогических наук.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать обоснованный вывод о том, что проектное обучение в системе постдипломного образования приобретает особую значимость в современных условиях стремительных социальных, технологических и профессиональных изменений. В отличие от традиционных форм подготовки специалистов, ориентированных на репродуктивную модель усвоения знаний, проектный формат обучения основывается на активной, деятельностной и субъектной позиции обучающегося.

Проектное обучение в постдипломном образовании представляет собой современную педагогическую технологию, в которой обеспечивается не только усвоение знаний, но и активное формирование и использование адаптационного потенциала личности. Оно выступает не как формальный образовательный формат, а как эффективный механизм личностно-профессионального роста, в котором обучение становится естественным продолжением и углублением профессиональной деятельности.

Проведенный анализ теоретических данных позволяет утверждать, что проектное обучение в системе постдипломного образования создает уникальную психолого-педагогическую среду для развития профессиональных компетенций и личностного роста специалистов. Выявленные функции проектной деятельности (исследовательская, аналитическая, прогностическая, преобразующая и нормирующая) полностью соответствуют современным требованиям к профессиональному развитию специалистов в условиях цифровой экономики.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой конкретных методик интеграции проектного обучения в программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, магистратуры и аспирантуры, а также с адаптацией проектных методов к различным профессиональным областям с учетом стремительной цифровизации образовательного процесса и потребностей инновационной экономики.

Список источников

1. Андерсен Э., Груде К., Хауг Т. Сфокусированное управление бизнес-проектом. Москва : Фаир-пресс, 2006. 296 с.
2. Зеер Э. Ф. Психологические особенности последипломного образования // Образование и наука. 2000. № 4. С. 156–165.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
4. Корякина Н. В. Роль проектного обучения в повышении качества обучения операционных логистов // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 109-1. С. 160–163. <https://doi.org/10.18411/trnio-05-2024-48>
5. Певная М. В. Проектное обучение в трансформации университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2025. № 29(2). С. 5–9. <https://doi.org/10.15826/umpa.2025.02.010>
6. Певная М. В., Боронина Л. Н., Кульминская А. В. Актуальные вопросы реализации проектного обучения в высшей школе // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 12. С. 142–154. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-12-142-154>
7. Пискунова А. М., Пискунов А. Д. Развитие концепции проектного обучения МИЭМ НИУ ВШЭ: Мастерская видеотехнологий как полигон проектного обучения // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2024. Т. 20. № 2. С. 394–404. <https://doi.org/10.25559/SITITO.020.202402.394-404>
8. Рубакова Н. В. Организация проектной деятельности в образовательных учреждениях СПО // Молодой ученый. 2021. № 49(391). С. 416–418. URL: <https://moluch.ru/archive/391/86170/>
9. Симоненко В. Д. Творческие проекты учащихся 5–9 классов общеобразовательных школ. Книга для учителя / Под ред. В. Д. Симоненко. Брянск : ИМЦ «Технология», 1996. 238 с.
10. Hung D. Situated cognition and problem-based learning // Handbook of research on educational communications and technology / eds. J.M. Spector, J.G. van Merriënboer, M.D. Merrill, & M. Driscoll. 3rd ed. New York: Erlbaum, 2002. P. 485–506.
11. Thomas J. W. A Review of Research on Project-Based Learning // Project-Based Learning Handbook. 2021. Vol. 1. P. 1–45. URL: https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
12. Yusnidar E., Nadila N. A. Analysis of student responses to student worksheets based on Project Based Learning models // Integrated Science Education Journal. 2023. Vol. 4. No 3. P. 111–116. <https://doi.org/10.37251/isej.v4i3.718>

References

1. Andersen E., Grude K., Haug T. *Sfokusirovannoe upravlenie biznes-proektom* [Focused Business Project Management]. Moscow: Fair-Press: 2006, 296 p. (In Russ.).
2. Zeer E.F. Psikhologicheskie osobennosti poslediplomnogo obrazovaniya [Psychological Features of Postgraduate Education]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2000, no. 4, pp. 156–165. (In Russ.).

3. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya [Key Competencies – A New Paradigm of Educational Outcomes]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today]. 2003, no. 5, pp. 34–42. (In Russ.).
4. Koryakina N.V. Rol proektnogo obucheniya v povyshenii kachestva obucheniya operatsionnykh logistov [The Role of Project-Based Learning in Improving the Quality of Training of Operational Logistics Specialists]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends in the Development of Science and Education]. 2024, no. 109-1, pp. 160–163. (In Russ.). <https://doi.org/10.18411/trnio-05-2024-48>.
5. Pevnaya M.V. Proektnoe obuchenie v transformatsii universitetov [Project-Based Learning in the Transformation of Universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis]. 2025, no. 29(2), pp. 5–9. (In Russ.). <https://doi.org/10.15826/umpa.2025.02.010>.
6. Pevnaya M.V., Boronina L.N., Kulminskaya A.V. Aktualnye voprosy realizatsii proektnogo obucheniya v vysshei shkole [Topical Issues of Implementing Project-Based Learning in Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2024, vol. 33, no. 12, pp. 142–154. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-12-142-154>.
7. Piskunova A.M., Piskunov A.D. Razvitie kontseptsii proektnogo obucheniya MIEM NIU VSHE: Masterskaya videotekhnologii kak poligon proektnogo obucheniya [Development of the Project-Based Learning Concept at MIEM HSE: Video Technology Workshop as a Training Ground]. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie* [Modern Information Technologies and IT Education]. 2024, vol. 20, no. 2, pp. 394–404. (In Russ.). <https://doi.org/10.25559/SITITO.020.202402.394-404>.
8. Rubakova N.V. Organizatsiya proektnoy deyatelnosti v obrazovatelnykh uchrezhdeniyakh SPO [Organization of Project Activities in Secondary Vocational Education Institutions]. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist]. (In Russ.). URL: <https://moluch.ru/archive/391/86170/>
9. Simonenko V.D. *Tvorcheskie proekty uchashchikhsya 5–9 klassov obshcheobrazovatelnykh shkol* [Creative Projects of Students of Grades 5–9 in Secondary Schools]. Bryansk: IMTs “Tekhnologiya”, 1996, 238 p. (In Russ.).
10. Hung D. Situated cognition and problem-based learning. Handbook of research on educational communications and technology. Eds. J.M. Spector, J.G. van Merriënboer, M.D. Merrill, & M. Driscoll. 3rd ed. New York: Erlbaum, 2002, pp. 485–506.
11. Thomas J.W. A Review of Research on Project-Based Learning. Project-Based Learning Handbook. 2021, vol. 1, pp. 1–45. URL: https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
12. Yusnidar E., Nadila N.A. Analysis of student responses to student worksheets based on Project Based Learning models. Integrated Science Education Journal. 2023, vol. 4. no. 3, pp. 111–116. <https://doi.org/10.37251/isej.v4i3.718>

УДК 378

ТЕХНОЛОГИИ ИНФОГРАФИКИ И SMARTART В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ И ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ**Дубина Игорь Николаевич**

*Доктор экономических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6241-0932>, e-mail: dubina@mail.asu.ru*

Морозова Ольга Петровна

*Доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7239-7068>, e-mail: mtop@mail.asu.ru*

Мешалкин Степан Алексеевич

*Студент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6367-6296>,
e-mail: bachelor.economy122@gmail.com*

Аннотация

Введение: данная статья посвящена актуальной проблеме повышения эффективности образовательного процесса, в том числе за счет внедрения новых подходов к представлению учебных материалов; цель исследования – теоретическое обоснование и опытная экспериментальная проверка эффективности использования инфографики и SmartArt в преподавании учебных дисциплин в вузе. **Материалы и методы:** при проведении исследования осуществлен анализ отечественной и зарубежной научной литературы по использованию технологий визуализации учебного материала (SmartArt, инфографика и др.) в образовательном процессе российских и зарубежных вузов; проведены опросы и анкетирование студентов; использованы непараметрические методы анализа статистических данных (Спирмена, Вилкоксона и др.), инструменты R для статистических расчетов и построения диаграмм. **Результаты:** проведенный анализ литературы свидетельствует об эффективности применения технологий визуализации для повышения качества обучения по различным направлениям, однако доказательная база эффективности таких технологий в образовательном процессе выстроена в основном на качественной, а не количественной основе; в нашем исследовании проведена количественная оценка эффективности использования инфографики и технологии SmartArt в образовательном процессе на примере преподавания экономических и экономико-математических дисциплин, получены доказательства положительного влияния этих технологий на понимание учебных материалов студентами. **Выводы:** теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем расширено представление о технологиях инфографики и SmartArt за счет повышения эффективности их использования в образовательном процессе вуза, а практическая значимость – в их успешном использовании в преподавании конкретных экономико-

математических дисциплин. Полученные результаты могут быть экстраполированы и на область других вузовских дисциплин для углубления понимания многочисленных и разнообразных форм влияния развивающего эффекта современных технологий визуализации на образовательный процесс и профессионально-личностное становление выпускников современного вуза.

Ключевые слова: образовательный процесс в вузе, технологии визуализации, инфографика, SmartArt, эффективность, количественные методы анализа данных.

INFOGRAPHICS AND SMARTART TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS IN UNIVERSITIES: USE AND EFFECTIVENESS EVALUATION

Dubina Igor Nikolaevich

*Doctor of Economics, Associate Professor, Altai State University, Barnaul, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6241-0932>, e-mail: dubina@mail.asu.ru*

Morozova Olga Petrovna

*Doctor of Pedagogy, Professor, Altai State University, Barnaul, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7239-7068>, e-mail: mop@mail.asu.ru*

Meshalkin Stepan Alekseevich

*Student, Altai State University, Barnaul, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6367-6296>,
e-mail: bachelor.economy122@gmail.com*

Abstract

Introduction: this paper addresses the issue of improving the effectiveness of the educational process through using new approaches to preparing and presenting educational material; the aim of this study is to theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of using infographics and SmartArt in teaching university disciplines. **Materials and methods:** the study includes analysis of scientific literature on the use of visualization technologies (SmartArt and infographics) in educational process of Russian and international universities; surveys and questionnaires; statistical data analysis methods (Spearman's correlation test, Wilcoxon's method, etc.), R tools for statistical calculations. **Results:** the literature analysis demonstrates the effectiveness of using visualization technologies to improve the education quality in various fields, however, the evidence base for the effectiveness of such technologies in the educational process is built primarily on a qualitative rather than quantitative basis; this study quantitatively evaluates the effectiveness of infographics and SmartArt technologies in teaching economic and mathematical disciplines as an example and we found an evidence of a positive impact of such technologies on student comprehension of course materials. **Conclusions:** the theoretical and practical significance of this study is in expanded understanding of infographics and SmartArt technologies through the lens of increasing their effectiveness in university education process and their successful application in teaching specific economics-mathematics disciplines; the obtained results can be extrapolated to other university disciplines to deepen the understanding of the numerous and diverse ways in which modern visualization technologies influence the educational process, as well as the professional and personal development of modern university graduates.

Keywords: educational process in university, visualization technologies, infographics, SmartArt, efficiency, quantitative methods.

Введение

Актуальность повышения эффективности образовательного процесса определяет необходимость поиска и внедрения новых подходов к представлению учебного материала, поскольку традиционные методы зачастую оказываются недостаточно эффективными для восприятия и понимания студентами сложной информации, особенно в области экономических и математических дисциплин.

Данная статья посвящена исследованию использования инфографики и технологий SmartArt в преподавании учебных дисциплин в российских и зарубежных вузах.

Под инфографикой в образовательном контексте подразумеваются графически оформленные элементы учебного материала, в которых используются изображения, диаграммы, схемы и прочие визуальные элементы, способствующие эффективной передаче сложного материала в доступной форме, улучшающие понимание, запоминание и быстроту восприятия информации [8; 10].

Инфографика объединяет структурированные данные и визуальные элементы, предоставляя компактную и лаконичную информацию, делая учебный контент более доступным и наглядным для студентов. Некоторые авторы например, Е.Г.Трушко и Ю.Ф. Шпаковский), рассматривают инфографику как область коммуникативного дизайна, базирующуюся на визуализации информации, взаимосвязей, числовых данных и знаний [4].

SmartArt представляет собой интегрированные в офисные пакеты (например, Microsoft Office) инструменты визуализации, предназначенные для быстрого и простого создания схем, графиков, организационных диаграмм, алгоритмов и других визуальных представлений данных и знаний. SmartArt преобразует текстовые данные в структурированные визуальные композиции, что упрощает понимание и запоминание сложных взаимосвязей и структурных элементов учебного контента [3].

Цель данного исследования – теоретическое обоснование и опытная

экспериментальная проверка эффективности использования инфографики и технологии SmartArt в образовательном процессе вуза.

Задачи исследования: анализ отечественной и зарубежной научной литературы по использованию технологий визуализации учебного материала (концептуальные карты, SmartArt, инфографика и др.) в образовательном процессе российских и зарубежных вузов; оценка эффективности использования технологий и инфографики в образовательном процессе вуза; разработка методических рекомендаций по использованию SmartArt-технологий и инфографики в преподавании учебных дисциплин в вузе.

Новизна результатов исследования состоит в том, что оно дополняет имеющиеся в современной научной литературе качественные методы оценки эффективности использования SmartArt-технологий и инфографики в образовательном процессе вуза количественными методами, доказательстве того факта, что только в единстве такого рода диагностических процедур возможно успешно осуществить целостный подход к процессу оценивания.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем расширено представление о технологиях инфографики и SmartArt за счет повышения эффективности их использования в образовательном процессе вуза. Показаны возможности их успешного применения в преподавании конкретных экономико-математических дисциплин.

Практическая значимость исследования состоит в разработке учебных презентаций с использованием SmartArt и инфографики в образовательном процессе вуза для визуализации ключевых концепций и алгоритмов, преподаваемых в рамках курса «Интеллектуальный анализ данных».

Методы исследования включают в себя опросы и анкетирование студентов; методы анализа статистических данных, в том числе непараметрические методы (Спирмена, Вилкоксона и др.), инструменты R для статистических расчетов и построения диаграмм.

Современная литература отмечает актуальность и высокую эффективность использования инфографики и инструментов типа SmartArt в преподавании вузовских дисциплин. Многочисленные примеры внедрения таких инструментов в образовательный процесс с визуализацией теоретических положений и использованием ярких инфографических материалов показывают, что это способствует повышению мотивацию студентов и их вовлеченности в учебный процесс, лучшему восприятию и пониманию сложных теоретических и количественных концепций, развитию креативности, визуального, аналитического и системного мышления [1–10].

Оценка эффективности проводится, как правило, на основе сравнительного подхода, приведенного, например, в работе Е.В. Кийковой и ее коллег [2]. Один и тот же учебный материал был представлен двумя способами – в классическом виде и с применением инфографических элементов. Анализ результатов показал, что студенты преимущественно отдавали предпочтение занятиям с использованием инфографики, отмечая больший интерес и лучшее понимание материала.

В образовательной практике используются как профессионально-созданные, преподавательские, так и студенческие инфографики (студенты готовят и представляют инфографики как часть учебных заданий, на самостоятельных занятиях и в рамках проектной работы). Это способствует не только лучшему освоению предмета, но и формированию цифровых компетенций, а также навыков визуального и информационного дизайна [6; 7].

В исследовании Д. Алья [5] отмечается, что создание инфографики требует от студентов использования и развития различных когнитивных умений, таких как интерпретация, анализ, оценка, выводы и т. п. Автор подчеркивает, что выполнение заданий по созданию инфографики ведет к развитию навыков критического анализа, осмыслиенного и лаконичного представления информации, создания и организации знаний, помогает визуализировать сложные концепции, а также способствует эффективному командному взаимодействию и обмену знаниями среди студентов.

Похожий результат демонстрируют ученые из Перу. Ими делается фокус на использовании инфографики для визуализации и систематизации STEM-процессов (подход к образованию, объединяющий области Science (наука), Technology (технология), Engineering (инженерия) и Mathematics (математика)) при обучении математике. Отмечается рост вовлеченности, развитие творческого мышления, критического суждения, коллaborативности студентов [9].

На основе результатов исследований ряда российских и зарубежных авторов [–10] обобщим примеры использования инфографики и SmartArt в образовательном процессе по направлениям обучения (табл. 1).

Таблица 1

Применение инфографики и SmartArt в вузах по направлениям

Направление	Формы применения	Эффекты
Экономика	Визуализация систем, индексов, структур, взаимосвязей	Повышение понимания сложных экономических концепций, интерес к предмету
Маркетинг, менеджмент, бизнес-аналитика	Визуализация проектов, планов проведения рекламных кампаний и результатов маркетинговых исследований	Быстрое усвоение сложной информации, акцент на ключевых деталях темы и развитие навыков работы с большими массивами данных
Математика и экономико-математическое моделирование	Схемы, графики, диаграммы, формулы, последовательности операций	Улучшение усвоения абстрактных идей и алгоритмов, развитие визуального мышления
Технические дисциплины	Визуализация архитектуры, блок-схемы, алгоритмы	Развитие цифровых и инженерных компетенций
Гуманитарные и социальные науки	Хронологические схемы; визуализация результатов анализа текстов, результатов социологических опросов	Систематизация информации, развитие аналитических навыков

В целом опыт использования инфографики и SmartArt в вузах свидетельствует об их потенциальной и актуальной эффективности для повышения качества преподавания в самых различных областях: технических, естественнонаучных, гуманитарных, социально-экономических и других сферах. В литературе преимущественно представлены исследования, посвященные общим аспектам внедрения и использования таких технологий в высших

учебных заведениях и их применения при преподавании конкретных дисциплин. Но доказательная база эффективности таких технологий в образовательном процессе выстроена в основном на качественной, а не количественной основе.

Материалы и методы

Эмпирическая часть исследования была направлена на оценку различий восприятия и понимания презентационных учебных материалов по курсу «Интеллектуальный анализ данных», представленных в формате: а) «классической», или «стандартной» презентации (черный текст на белом фоне без специального форматирования текста) и б) презентация с использованием технологии SmartArt в двух цветовых схемах (темный текст на светлом фоне и светлый текст на темном фоне) на основе опроса студентов.

Мы решили использовать две цветовые схемы SmartArt по следующим причинам. Во-первых, презентации с контрастом «белое на черном» могут восприниматься как более предпочтительные, нежели аналогичные презентации в стиле «черное на белом», поскольку темный фон оказывает щадящее воздействие на зрительный аппарат при изучении материалов, снижается нагрузка на глаза в затемненной обстановке, усиленный контраст между текстом и фоном придает большую выразительность информации. Во-вторых, подобный стиль обеспечивает более строгий и профессиональный вид подачи материала. Светлый фон способен создавать излишнюю яркость, отвлекая внимание, в то время как темный фон способствует концентрации на содержании и делает визуальные элементы более эффектными с точки зрения восприятия. В-третьих, «темная тема» потенциально способствует экономии энергии аккумуляторов некоторых устройств, поскольку большая часть жидкокристаллических элементов дисплея (LCD) или светоизлучающих диодов (OLED) в темных областях экрана не активируется.

Для проведения опроса были подготовлены три соответствующих набора (группы) презентационных материалов:

1. Набор 1: презентация с использованием технологии SmartArt с цветовой схемой «светлый текст на темном фоне».
2. Набор 2: классическая (стандартная) презентация.
3. Набор 3: презентация с использованием технологии SmartArt с цветовой схемой «темный текст на светлом фоне».

В каждый набор (группу) включалось по 3 слайда с текстовой, табличной и графической информацией. По каждому набору (группе) были предложены следующие вопросы:

Как Вы оцениваете степень воспринимаемости представленного материала (от 1 до 10)?».

Как Вы оцениваете степень понимания представленного материала (от 1 до

3. «Как Вы оцениваете свою готовность к повторению данного материала, например, для подготовки к практическому занятию (зачету/экзамену) (от 1 до

В итоге анкета содержала 3 раздела, в каждом из которых были представлены 3 слайда по одному презентационному формату и 3 указанных вопроса. Анкета была представлена на платформе Google Docs, и сгенерирован код со ссылкой для перехода на платформу. Для удобства сравнения и более корректной оценки предусмотрена возможность перехода из раздела в раздел и изменения оценки.

Опрос проводился среди студентов 3 курса бакалавриата Международного института экономики, менеджмента и информационных систем Алтайского государственного университета (МИЭМИС АлтГУ) по направлениям «экономика», «менеджмент» и «экономическая безопасность», которые начали изучать дисциплину «Интеллектуальный анализ данных». Анкетирование осуществлялось в начале потоковой лекции (6 групп, 127 студентов) на второй неделе семестра.

При аннотации данного опроса студентам сообщалось о совместном проекте студентов и преподавателей МИЭМИС АлтГУ с целью сделать учебный процесс более понятным и доступным; подчеркивалось, что опрос проводится в интересах студентов, поскольку он дает возможность студентам влиять на формат представления учебных материалов («мы вместе можем сделать учебный процесс более воспринимаемым и понимаемым, поэтому мы хотим узнать ваше мнение о формате представления материалов данного курса»; «вы сами можете выбирать то, в каком формате будет преподноситься учебный материал» и т. п.). Подчеркивались абсолютная добровольность и анонимность опроса.

В опросе приняли участие 123 человека (из 127). Таким образом, получен массив из 123 наблюдений и 9 переменных, закодированных V_i , $i = (1, \dots, 9)$, где – отклики на 1-й вопрос первого набора, V_2 – отклики на 2-й вопрос первого набора, V_3 – отклики на 3-й вопрос первого набора, V_4 – отклики на 1-й вопрос второго набора, V_5 – отклики на 2-й вопрос второго набора, V_6 – отклики на 3-й вопрос второго набора, V_7 – отклики на 1-й вопрос третьего набора, V_8 – отклики на 2-й вопрос третьего набора, V_9 – отклики на 3-й вопрос третьего набора.

Перед началом количественного анализа данных были сформулированы следующие гипотезы.

Нулевая гипотеза 1: *межгрупповые* оценки по соответствующим вопросам статистически значимо не различаются ни по согласованности коллективных оценок, ни по медианным средним. Альтернативная гипотеза 1: различия есть.

Нулевая гипотеза 2: *внутригрупповые* оценки по соответствующим вопросам статистически значимо не различаются ни по согласованности коллективных оценок, ни по медианным средним. Альтернативная гипотеза 2: различия есть.

Другими словами, мы предположили, что 1) различия в восприятии, понимании и запоминании (готовности к повторению) студентами представленного учебного материала при его предъявлении в разных форматах отсутствуют, то есть формат его представления не оказывает значимого влияния

на усвоение; 2) оценки представленного материала с точки зрения его а) восприятия, б) понимания и в) запоминания студентами в рамках *одного* набора (группы) значимо не различаются.

Полученные данные представлены в порядковой (нemetрической) шкале, поэтому для их анализа использовались непараметрические методы для связанных выборок (Спирмена, Вилкоксона и др.), а также стандартные инструменты R для статистических расчетов.

Результаты исследования

Вначале мы проверили полученные данные на однородность распределения по каждой из 9 переменных. В частности, отмечаемое сравнительно небольшое различие между средним медианным и средним арифметическим значениями указывает на относительную однородность значений по переменным массива.

Далее, с помощью коробчатой диаграммы (функция `boxplot`) мы выявили «выбросы», наблюдения с которыми были исключены из массива данных; также были исключены наблюдения, в которых изменчивость по значениям всех переменных составила 0 (в основном, это были оценки «1», «5» или «10» по всем вопросам), что мы расценили как «нерефлексивные» ответы. В итоге в массиве данных осталось 103 наблюдения. Представление «очищенных» данных в виде набора описательной статистики и коробчатой диаграммы по всем 9 переменным приведено в табл. 2. и на рис. 1.

Таблица 2
Описательная статистика по переменным

Значение / V_j	V_1	V_2	V_3	V_4	V_5	V_6	V_7	V_8	V_9
<i>Минимум (Min.)</i>	3,0	3,0	2	2,0	2,0	2,0	2,0	2	2
<i>Первый квартиль (1st Qu.)</i>	6,0	6,0	5,0	4,5	5,0	5,0	6,0	6,0	5 0
<i>Медиана (Median)</i>	8,0	8,0	7	7,0	6,0	6,0	8,0	7,0	7
<i>C n</i>	7,4	7,1	7,0	6,5	6,2	6,3	7,4	7,0	7,0
<i>3rd Qu.</i>	9,0	8,0	9	8,0	8,0	8,0	9,0	9	9
<i>Максимум (Max)</i>	10,0	10,0	1 0	10,0	10,0	10,0	10,0	1 0	1 0

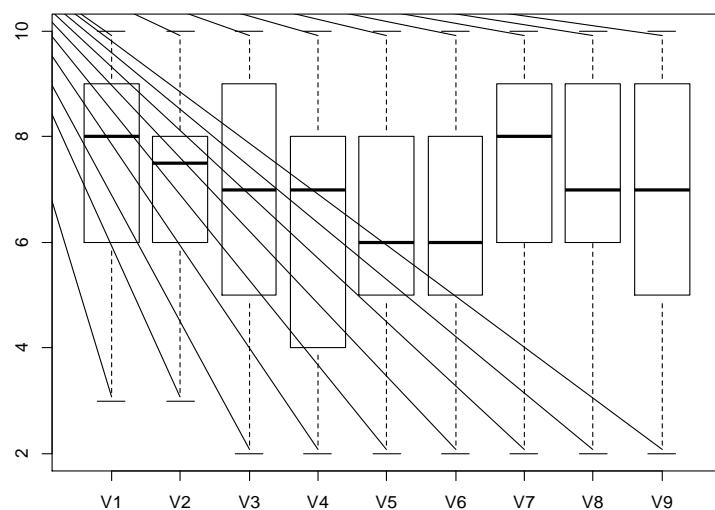


Рис. 1. Коробчатая диаграмма для «очищенных» данных.

Корреляционная матрица (расчеты проведены по методу Спирмена для связанных выборок, функция cor.test) представлена в табл. 3.

Таблица 3
Корреляционная матрица

V_i / V_j	V_1	V_2	V_3	V_4	V_5	V_6	V_7	V_8	V_9
V_1	1,000	0,701***	0,55***	0,022	0,10	0,010	-0,004	0,01	0,030
V_2		1,000	0,665***	0,006	0,15	0,120	-0,073	0,08	0,100
V_3			1,000	0,018	0,060	0,300**	-0,106	0,13	0,240**
V_4				1,000	0,710***	0,560***	0,261**	0,29**	0,230**
V_5					1,000	0,690***	0,177**	0,300**	0,270**
V_6						1,000	0,112	0,290**	0,430***
V_7							1,000	0,778***	0,630***
V_8								1,000	0,800***
V_9									1,000

Примечание: полужирным шрифтом выделены коэффициенты, статистически значимые на уровне 0,05 (**) и 0,01 (***).

Для проверки сформулированных гипотез относительно разности медианных оценок определялся уровень статистической значимости (p -уровень) медианных различий по ранговому критерию Вилкоксона (функция wilcox.test) для связанных выборок. Результаты приведены в табл. 4.

Таблица 4

Матрица уровней статистической значимости различий медианных значений

V_i / V_j	V_1	V_2	V_3	V_4	V_5	V_6	V_7	V_8	V_9
V_1					1	5	0,924	0,136	0,113
V_2				37	2	0,002	0,287	0,544	0,369
V_3				34	15	0,013	0,106	0,806	0,963
V_4					34	0,107	0,0007	0,093	0,194
V_5						0,705	1*10⁻⁵	0,004	0,009
V_6							1*10⁻⁵	0,005	0,004
V_7								0,002	0,004
V_8									0,495
V_9					—	—	—	—	—

Примечание: полужирным шрифтом выделены значения с $p < 0,05$, курсивом – с $0,05 < p < 0,1$.

Обсуждение

Из значений корреляционных коэффициентов (табл. 3) следует, что *внутри* каждой из трех групп все три переменные заметно и статистически значимо связаны друг с другом, то есть оценки, выставляемые отдельными респондентами по предложенным трем критериям, внутри каждой группы в целом коррелированы, что свидетельствует об их неслучайном выборе и согласованности. Слабая значимая корреляция наблюдается среди некоторых переменных, представляющих отклик на один и тот же вопрос, но в разных группах (двух или трех), то есть при оценке образцов в разных презентационных форматах. Например, третий вопрос в группах 1, 2, 3 (V_3, V_6, V_9), первый вопрос в двух (2, 3) группах (V_4, V_7), третий вопрос в двух (2, 3) группах (V_6, V_9). То есть мы не можем сказать, что совокупные оценки по определенному критерию в группе имеют эквивалентное распределение совокупных оценок по этому же критерию в других группах. Этот результат может указывать на то, что каждый образец воспринимается и оценивается студентами по-разному, независимо от восприятия других образцов.

Из матрицы уровней значимости (табл. 4) следует, что статистически значимые различия (на уровне $p < 0,05$) обнаруживаются по всем критериям первой и второй групп, а также третьей и второй групп, то есть существуют различия в восприятии второй группы («классические» презентации) и первой, третьей групп (SmartArt-презентации). В то же время значимых различий между восприятиями SmartArt-презентаций (светлый текст на темном фоне и темный текст на светлом фоне) не наблюдается (хотя сами медианные значения, согласно табл. 2 и рис. 1, имеют некоторые различия (см, например, V_2 и V_8),

Внутригрупповые оценки также статистически значимо различаются лишь по некоторым группам: по первой группе (V_1 и V_2 , V_3), по третьей группе (V_7 и V_8 , а во второй группе статистически значимых различий не обнаружено, то есть в первой и третьей группах медианная оценка по откликам на первый вопрос («воспринимаемость») статистически значимо выше по сравнению со вторым и третьим вопросами («понимание» и «готовность к повторению»).

Таким образом, на основе проведенных расчетов, их анализа и интерпретации можно сделать следующие выводы относительно сформулированных ранее гипотез.

Нулевая гипотеза о различиях *межгрупповых* оценок может быть отклонена (по значимым различиям в медианных средних), и, соответственно, принимается альтернативная гипотеза. Следовательно, существует различие оценок студентами представленного учебного материала (и по восприятию, и по пониманию, и по запоминанию (готовности к повторению)) при его предъявлении в *разных* форматах: SmartArt-презентации и обычная презентация, то есть формат представления материала влияет на его усвоение.

Нулевая гипотеза о различиях *внутригрупповых* оценок также отклоняется, и, соответственно, принимается альтернативная гипотеза. Следовательно, студенческие оценки представленного материала с точки зрения его восприятия, понимания и запоминания при представлении учебного материала в формате

SmartArt отличаются, но таких различий не наблюдается при его представлении в формате классической презентации.

Мы считаем, что результаты, полученные по конкретному учебному курсу, могут быть экстраполированы и на другие вузовские дисциплины. Данное исследование – лишь одна из многочисленных попыток понимания разнообразных форм влияния современных технологий визуализации на образовательный процесс.

Заключение

Обобщая отечественный и зарубежный опыт, можно сказать, что рассмотренные инструменты визуализации представляют собой не просто замену традиционных средств наглядности, а самостоятельный способ формирования у студентов компетенций, востребованных в XXI веке, в т. ч. для работы с большими массивами данных (*big data*) и принятия обоснованных решений в условиях неопределенности. Они способствуют развитию цифровой и визуальной грамотности, самостоятельности, критического и системного мышления, формированию творческих и исследовательских навыков, мотивации и адаптивности студентов, а также других важных навыков, необходимых современным специалистам.

Инструменты SmartArt и инфографики интегрируются для повышения качества представления учебного материала. Инфографика способствует более успешной реализации дидактического принципа наглядности в представлении сложных данных, а SmartArt позволяет структурировать информацию и демонстрировать взаимосвязи между понятиями, что в совокупности в значительной мере повышает степень усвоения учебного материала.

Считаем, что необходимо интегрировать технологии SmartArt и инфографики в учебные программы, в частности, по анализу данных и экономике. Необходима разработка комплексного подхода к визуализации данных с учетом специфики дисциплины, который бы объединял принципы

педагогического и коммуникативного дизайна, когнитивной психологии и эффективного использования современных инструментов визуализации.

Возможны и многие другие варианты массового и интенсивного интегрирования SmartArt и инфографики в образовательный процесс. Так, в АлтГУ уже свыше 10 лет внедрен институт т. н. электронных учебно-методических комплексов документации (ЭУМКД), который должен быть разработан и использоваться по каждому преподаваемому учебному курсу. Ежегодно по ЭУМКД проводится экспертиза, организуются конкурсы среди преподавателей. Считаем, что было бы целесообразным включение в качестве обязательного критерия при экспертизе ЭУМКД пункта о наличии в учебных материалах ЭУМКД определенной доли презентационных материалов с применением технологий SmartArt и инфографики.

Перспективы данного исследования мы связываем с более глубоким изучением влияния развивающего эффекта технологий визуализации на профессионально-личностное становление выпускников современного вуза.

Список источников

1. Дубина И. Н., Мешалкин С. А., Байтенизов Д. Т. Российский и зарубежный опыт преподавания математико-экономических и управленческих дисциплин с использованием смарт-технологий // Научный форум: экономика и менеджмент : Сборник статей по материалам ХCVII международной научно-практической конференции. Москва : Изд. «МЦНО», 2025. № 8(97). С. 5–10. URL: (дата обращения: 25.09.2025).
2. Кийкова Е. В., Соболевская Е. Ю., Кийкова Д. А. Анализ эффективности применения инфографики в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=27292> (дата обращения: 09.09.2025).
3. Павлова Е. В., Янгубаева М. В. Макеты SmartArt как средство визуализации учебной информации // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 4(79). С. 141–144.
4. Трушко Е. Г., Шпаковский Ю. Ф. Инфографика как современный способ представления информации // Труды БГТУ. Серия 4: Принт– и медиатехнологии. 2017. № 4(195). С. 111–117.
5. Alyahya D. Infographics as a Learning Tool in Higher Education: The Design Process and Perception of an I
6. Calimeris L., Kosack E. A Picture is Worth a Thousand Words: The Effectiveness of Infographics in M
7. Jaleniauskiene E., Kasperuniene J. Infographics in Higher Education: A Scoping Review // E-Learning and Digital Media. 2022. 20(2). С. 191–206. URL: <https://epubl.ktu.edu/object/elaba:134209806/> (дата обращения: 09.09.2025).
8. Kolås L., Lindgaard O. M., Olsen N. A. R. Infographics as an Analysis Tool in Student Research // UDIT N
9. Melgar A. S., Ocaña-Fernández Y., Sigifredo P. S. S., Huanaco I. C., Arias M. I., Sánchez M. A. F., Carlos B.-G. J., Hernández R. M. Mathematics Infographics in STEM Learning for University Students //
10. Traboco L., Pandian H., Nikiphorou E., Gupta L. Designing Infographics: Visual Representations for E
11. B
12. a
13. R
14. f

1. Dubina I.N., Meshalkin S.A., Baitenizov D.T. Rossijskij i zarubezhnyj opyt prepodavaniya matematiko–ekonomicheskikh i upravlencheskikh disciplin s ispol'zovaniem smart-tehnologij [Russian and foreign experience in teaching mathematical, economic and management disciplines using smart technologies]. *Nauchnyy forum: ekonomika i menedzhment: Sbornik statey po materialam XCVII mezdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Scientific forum: economics and management: collection of articles based on the materials of the XCVII international scientific and practical conference]. no. 8(97). Moscow: MNCO, 2025, pp. 5–10. (In Russ.). URL: https://nauchforum.ru/files/2025_08_18_econ/8%2897%29.pdf (accessed 25.09.2025).
2. Kiikova E.V., Sobolevskaya E.Yu., Kiikova D.A. Analiz effektivnosti primeneniya infografiki v uchebnom processe vuza [Analysis of the effectiveness of the use of infographics in the educational process of a university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education]. 2017, no. 6. (In Russ.). URL: <https://science-education.ru/article/view?id=27292> (accessed 09.09.2025).
3. Pavlova E.V., Iangubaeva M.V. Infografika kak sovremennoy sposob predstavleniya informacii [SmartArt layouts as a means of visualizing educational information]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University]. 2017, no. 4(79), pp. 141–144. (In Russ.).
4. Trushko E.G., Shpakovskii Yu.F. Infografika kak sovremennoy sposob predstavleniya informacii [Infographics as a modern way of presenting information]. *Trudy BGTU. Seriia 4: Print- i mediatehnologii* [Proceedings of BSTU. Series 4: Print and Media Technologies]. 2017, no. 4(195), pp. 111–117. (In Russ.).
5. Alyahya D. Infographics as a Learning Tool in Higher Education: The Design Process and Perception of an Instructional Designer. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2019, vol. 18, no. 1, pp. 1–15. URL: <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/download/1336/pdf> (accessed 09.09.2025).
6. Calimeris L., Kosack, E. A Picture is Worth a Thousand Words: The Effectiveness of Infographics in Microeconomic Principles Courses. *International Review of Economics Education*. 2024, vol. 47(C). URL: <https://ideas.repec.org/a/eee/ireced/v47y2024ics1477388024000185.html> (accessed 09.09.2025).
7. Jaleniauskiene E., Kasperiuniene J. Infographics in Higher Education: A Scoping Review. *E-Learning and Digital Media*. 2022, 20(2), pp. 191–206. URL: <https://epubl.ktu.edu/object/elaba:134209806/> (accessed 09.09.2025).
8. Kolås L., Lindgaard O.M., Olsen N.A.R. Infographics as an Analysis Tool in Student Research. *UDIT Norsk konferanse for utdanning og didaktikk i IT-fagene*. 2023, no. 4. URL: <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/nikt/article/view/5709> (accessed 09.09.2025).
9. Melgar A.S., Ocaña-Fernández Y., Sigifredo P.S.S., Huanaco I.C., Arias M.I., Sánchez M.A.F., Carlos L.-G.J., Hernández R.M. Mathematics Infographics in STEM Learning for University Students. *International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Communication*. 2023, vol. 10, no. 11. URL: <https://ijritcc.org/index.php/ijritcc/article/view/8949> (accessed 09.09.2025).
10. Traboco L., Pandian H., Nikiphorou E., Gupta L. Designing Infographics: Visual Representations for Enhancing Education, Communication, and Scientific Research. *Journal of Korean Medical Science*. 2022, 37(27), pp. 1–7. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9274103/> (accessed 09.09.2025).

УДК 159.9

**ТРЕВОЖНОСТЬ И СТРАХИ У МАСТУРБИРУЮЩИХ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ СТИЛЯ ВОСПИТАНИЯ****Земляк Анастасия Михайловна**

Магистр психологии, психолог, Автономная некоммерческая дошкольная образовательная организация «Ласточкино гнездышко», г. Реутов, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8388-0185>, e-mail: nastosz_722@mail.ru

Даренских Светлана Сергеевна

Кандидат психологических наук, доцент, Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский международный университет», г. Москва, Россия,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6456-5831>, e-mail: svetla-ss@yandex.ru

Аннотация

Введение: в статье рассматриваются результаты исследования тревожности и страхов у детей дошкольного возраста, практикующих мастурбацию. Мастурбация может быть естественным проявлением любопытства, возрастной нормой, но может быть следствием высокой тревожности и страхов и направлена на самоуспокоение. Увеличение частоты мастурбации может привести к нарушению гармоничного психосексуального развития. Причинами увеличения частоты прибегания к мастурбации могут быть тревога и страхи, возникающие вследствие дисгармоничных воспитательных стратегий родителей. **Материалы и методы:** по результатам анкетирования, беседы с родителями и наблюдения за детьми была сформирована выборка, в которую вошли родители и дошкольники. Для диагностики использовались следующие методики: тест А.И. Захарова и М.А. Панфиловой «Страхи в домиках»; тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен, адаптация Р.С. Немова; «Интервью с ребенком» А.И. Захарова; методика С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной «Стратегии семейного воспитания». Применены методы математико-статистической обработки данных: анализ средних значений, корреляционный анализ Спирмена. **Результаты:** в ходе исследования рассмотрена взаимосвязь тревожности и страхов у дошкольников, практикующих мастурбацию, и стиля родительского воспитания. Выявлен высокий уровень тревожности и страхов у дошкольников. Показано, что ведущими являются индифферентный и авторитетный стили родительского воспитания дошкольников. Противоречивость поведения родителей может способствовать повышению тревожности и страхов у дошкольников. На основе результатов исследования разработана и апробирована коррекционная программа «Включаем солнце», направленная на снижение тревожности и страхов у мастурбирующих дошкольников, разработаны рекомендации для родителей. **Выводы:** в статье показана важность снижения тревожности и страхов у дошкольников, формирования доверительных отношений в семье для создания безопасного пространства, что будет способствовать снижению случаев мастурбации, направленных на самоуспокоение.

Ключевые слова: тревожность, страхи, дошкольный возраст, мастурбация, дети, стиль воспитания, проблемы воспитания.

ANXIETY AND FEARS IN MASTURBATING PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF PARENTING STYLE**Zemlyak Anastasia Mikhailovna**

*Master's degree in Psychology, psychologist,
preschool educational organization "Swallow's Nest", Reutov, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8388-0185>, e-mail: nastosz_722@mail.ru.*

Darenskikh Svetlana Sergeevna

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Moscow International University, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6456-5831>, e-mail: svetla-ss@yandex.ru,*

Abstract

Introduction: the article discusses the results of a study of anxiety and fears in preschool children practicing masturbation. Masturbation can be a natural manifestation of curiosity, an age norm, but it can be a consequence of high anxiety and fears and is aimed at self-satisfaction. An increase in the frequency of masturbation can lead to disruption of harmonious psychosexual development. The reasons for the increased frequency of masturbation may be anxiety and fears that arise as a result of disharmonious parenting strategies. **Materials and methods:** based on the results of questionnaires, conversations with parents, and observations of children, a sample was formed, which included parents and preschoolers. The following methods were used for diagnosis: the test of A.I. Zakharov and M.A. Panfilova "Fears in houses"; the anxiety test of R. Temml, M. Dorki, V. Amen, adaptation by R.S. Nemov; "Interview with a child" by A.I. Zakharov; the method of S.S. Stepanov modified by I.I. Makhonina "Strategies of family education". Methods of mathematical and statistical data processing are applied: average value analysis, Spearman correlation analysis. **Results:** the study examined the relationship between anxiety and fears in preschoolers practicing masturbation and parenting style. A high level of anxiety and fears among preschoolers was revealed. It is shown that the leading are the indifferent and authoritative parenting styles of preschoolers. The contradictory behavior of parents can contribute to increased anxiety and fears among preschoolers. Based on the results of the study, the corrective program "Turn on the sun" was developed and tested, aimed at reducing anxiety and fears among masturbating preschoolers, and recommendations for parents were developed. **Conclusions:** the article shows the importance of reducing anxiety and fears in preschoolers, forming trusting relationships in the family to create a safe space, which will help reduce cases of masturbation aimed at complacency.

Keywords: anxiety, fears, preschool age, masturbation, children, parenting style, parenting problems.

Введение

Страхи и тревожность являются защитными реакциями и играют важную роль в развитии ребенка, проявляясь в различных формах – от страха темноты до социальных тревог, которые обычно исчезают с возрастом. Тревожность и страхи становятся препятствием к гармоничному развитию и росту ребенка в случае их высокой интенсивности. У детей тревожность может проявляться

через капризы, плач, застенчивость, боязнь новых ситуаций, избегание общения или определенных мест. Часто корни этих явлений находятся внутри семьи.

Исследователи рассматривают дошкольный возраст как один из этапов психосексуального развития личности. Он включает осознание собственного тела, развитие чувствительности к близости и понимание различий между полами. В этом процессе дети могут проявлять естественный интерес к своему телу, что часто выражается через мастурбацию. Мастурбация у детей является нормальным возрастным явлением. Этот процесс способствует развитию осознанности, помогает понять границы и особенности своего тела. Такая практика обычно не требует вмешательства взрослых, если она не сопровождается стрессом или навязчивостью [10; 13; 17].

Мы задались вопросом: могут ли напряженные отношения с родителями, характеризующиеся отсутствием эмоциональной поддержки, постоянными конфликтами и недопониманием, вести к высокому уровню тревожности и страхов? Эти негативные переживания могут толкать детей к поиску способов саморегуляции, в том числе к мастурбации, которая становится для них формой утешения и отвлечения от душевной боли. Признавая важность этого явления, необходимо понимать, что эмоциональная атмосфера в семье является решающим фактором для психоэмоционального развития ребенка [3; 7; 17].

Исследователи уделяют внимание проявлениям тревожности у детей, влияющей на социализацию и обучение, разрабатывая методы диагностики и коррекции. Тревожность изучается в психологии со времен З. Фрейда, большой вклад внесли К. Хорни, К. Роджерс, В.А. Петровский, А.С. Александровский, А.М. Прихожан, А.И. Захаров и др.

К. Хорни определяла тревожность как реакцию на скрытую опасность с физическими ощущениями [15]. К. Изард – как комплекс эмоций, включая страх, горе, гнев, стыд, вину и интерес [6]. А.М. Прихожан выделяла открытые (острая, регулируемая, культивируемая) и закрытые («маски»: агрессивность,

зависимость, апатия, лживость, лень, мечтательность) формы тревожности [12]. А.И. Захаров – как склонность к беспокойству и несогласованность чувств [4].

Страх и тревога имеют общую основу – чувство беспокойства, которое, в зависимости от личности и обстоятельств, приобретает значение страха или тревоги. Страхи у детей обусловлены инстинктом самосохранения, непонятными звуками, неизвестными предметами, болью, страхом потери матери и одушевлением природы. Страх – наиболее опасная эмоция.

З. Фрейд считал, что детские страхи возникают из-за бессилия [14]. Д. Леви, исследуя детские страхи, предложил терапию отреагирования. Данный подход, основанный на психоаналитической теории, ориентирован на детей, переживших травму. Игра используется как средство достижения катарсиса. Терапевтический процесс предполагает воссоздание травмирующей ситуации в игре. Психотерапевт вводит специальные игрушки или меняет сюжет, начиная проигрывать ситуацию и побуждая ребенка продолжить и завершить игру. Цель терапии отреагирования – избавление ребенка от эмоционального напряжения и достижение катарсиса [9].

Рассматривая проблему тревожности и страхов у дошкольников, авторы неизбежно обращаются к специфике детско-родительских отношений в семье. Разные подходы и взгляды авторов раскрывают многогранность данного феномена [2; 5]. Например, Дж. Боулби выделил два стиля родительского воспитания: демократический и контролирующий [1]. Э.Г. Эйдемиллер подчеркивал, что тревожные отношения в семье могут стать основным источником тревоги и страхов у ребенка. В его исследованиях выделяются два ключевых направления: первое связано с диагностикой внутрисемейных отношений и стилей воспитания, второе – с оценкой уровня тревожности отдельного члена семьи и его восприятия семейной жизни [16].

Эти аспекты взаимосвязаны, поскольку атмосфера в семье и индивидуальные переживания каждого ее участника формируют общее эмоциональное поле. Если в семье преобладают тревожные отношения, это

может негативно сказаться на психоэмоциональном состоянии ребенка, формируя у него устойчивые модели поведения и восприятия мира, основанные на страхе и неуверенности.

Таким образом, понимание динамики внутрисемейных отношений и уровня тревожности каждого члена семьи является важным шагом к созданию более гармоничной и поддерживающей среды, способствующей здоровому развитию детей.

Материалы и методы

Метод наблюдения и анкетирование родителей позволили зарегистрировать следующие проявления.

Эмоциональная сфера: данный аспект включал в себя оценку эмоциональной регуляции, аффективной устойчивости, уровня тревожности, проявлений агрессии (вербальной и физической), наличия признаков депрессивного состояния, социальной адаптивности и способов взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Сон: фиксировались характеристики сна, такие как продолжительность, качество (глубина, прерывистость), наличие трудностей с засыпанием или пробуждением.

Мастурбация: наблюдение проводилось с целью фиксации частоты, контекста и способов проявления мастурбаторного поведения.

Во время наблюдений мы заметили, что некоторые дети в процессе засыпания демонстрируют признаки мастурбации, что проявлялось в движениях тела, трогании себя в интимных местах. Данное поведение подтвердили родители. По результатам наблюдения и анкетирования была сформирована выборка исследования. Для исследования стиля воспитания использовалась методика С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной «Стратегии семейного воспитания». Тревожность и страхи дошкольников исследовались с помощью теста тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен, адаптация Р.С. Немова; тест

«Страхи в домиках» А.И. Захарова и М.А. Панфиловой; методики А.И. Захарова «Интервью с ребенком».

Математическая обработка данных в рамках исследования была осуществлена с использованием U-критерия Манна – Уитни, Т-критерия Уилкоксона и Коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие воспитанники автономной некоммерческой организации дошкольного образования «Ласточкино гнездышко» и их родители. Выборку дошкольников составили 34 ребенка, из них 13 девочек и 21 мальчик, в возрасте от 5 до 6 лет. Выборка дошкольников формировалась с помощью анкетирования родителей, которые указывали на мастурбацию ребенка как на беспокоящий их факт. С другой стороны, привлекались воспитатели и психолог учреждения, которые с помощью метода наблюдения фиксировали проявления мастурбации у ребенка при посещении им детского сада. Анализ анкет родителей и результатов наблюдения специалистов позволил сформировать в эмпирическую группу дошкольников. Выборку родителей составили 68 человек, из них 34 мамы и 34 папы, все дети из полных семей.

Результаты исследования

По результатам теста на уровень тревожности, разработанного Р. Тэммлом, М. Дорки, В. Амен и адаптированного Р.С. Немовым, в группе дошкольников наибольшие показатели были зафиксированы в шкале, оценивающей взаимоотношения между ребенком и взрослым ($m = 5$) (m здесь и далее обозначает среднее значение по шкале в баллах согласно интерпретации методики). Высокий уровень по этой шкале может свидетельствовать о наличии у ребенка недоверия и замкнутости. Если ребенок чувствует, что его поведение осуждается взрослым, это может привести к его большей изоляции, снижению готовности делиться переживаниями и чувствами. В результате у него ухудшается установление доверительных отношений, появляется тенденция избегать общения с взрослым, а также избегать разговоров о своих эмоциях и

тревогах из-за страха осуждения или непонимания. Все это может негативно сказаться на общем эмоциональном состоянии ребенка и привести к усилению тревожности.

Выявлено, что самые низкие показатели тревожности у дошкольников в сфере повседневных действий ($m = 1$). Более высокая тревожность у дошкольников проявляется в ситуации взаимодействия со сверстниками ($m = 3$). Неумение устанавливать контакты, поддерживать дружеские связи, страх конкуренции и отвержения может приводить к росту тревожности в сфере общения со сверстниками. Таким образом, отношения со взрослыми и сверстниками играют ключевую роль в формировании уровня тревожности у дошкольников.

Методика А.И. Захаровой и М.А. Панфиловой показала высокий уровень страхов у респондентов по сравнению со сверстниками. Данные результаты говорят о нетипичности страхов для данной возрастной категории. Выявлен страх родителей, который может свидетельствовать о нарушениях привязанности или нестабильных семейных отношениях. Страх наказания у дошкольников является одним из распространенных проявлений их эмоциональной реакции на возможное негативное воздействие со стороны взрослых. Страхи наказания, засыпать, уколов у респондентов проявлены сильнее, чем у возрастной нормы.

Исследование стратегий семейного воспитания выявило следующее противоречие. С одной стороны, семьям присущ либеральный стиль воспитания ($m = 4,4$), который проявляется в низком уровне требований со стороны родителей, высокой снисходительности, вседозволенности, в низком или недостаточном контроле и дисциплине. Значимые взрослые воспринимаются ребенком как друзья, равные сверстники, дающие поддержку и тепло, но не являются для них авторитетом, задающим правила и границы дозволенного.

С другой стороны, высоко проявляется индифферентный стиль воспитания ($m = 4,2$). Родители не вовлечены в жизнь ребенка, мало интересуются его делами

и состоянием, фокус их внимания направлен на собственные проблемы, что может создавать у ребенка чувство отстраненности от родителей. Индифферентный стиль воспитания не обеспечивает ребенку необходимого эмоционального комфорта и поддержки, что негативно сказывается на его развитии и социальном становлении.

Авторитарный ($m = 0,6$) и демократический ($m = 0,7$) стили воспитания проявлены на низком уровне. Что также говорит о том, что воспитание может характеризоваться определенной пассивностью или неопределенностью в выработке правил и границ, а также недостаточной эмоциональной поддержкой. Несмотря на то что оба стиля выражены слабо, они могут сочетаться, создавая среду, где отсутствует четкое руководство, но и нет полного безразличия. Это может привести к тому, что ребенок испытывает некоторую свободу выбора, но вместе с тем ощущает нехватку системности и последовательности в требованиях, что может затруднять формирование устойчивых навыков самоконтроля и ответственности. Полученные результаты требуют дальнейшего более глубокого исследования.

Выявлена статистически значимая отрицательная корреляционная связь между либеральным стилем воспитания (методика «Стратегии семейного воспитания») и уровнем страхов у дошкольников ($r = -0,446$, $p = 0,008$). Либеральный стиль характеризуется высокой степенью свободы, минимальным контролем и мягким вмешательством со стороны родителей. Такой подход создает у ребенка ощущение доверия и поддержки, что способствует формированию чувства безопасности и уверенности в себе. В результате дети, воспитанные в условиях либерального стиля, чаще проявляют меньшую тревожность и страха, так как окружающая среда способствует развитию их самостоятельности и эмоциональной стабильности.

Статистически значимая связь между индифферентным стилем воспитания и уровнем страхов ($r = 0,379$, $p = 0,027$) показывает, что чем выше уровень безразличия со стороны родителей или воспитателей, тем более выражены у

ребенка страхи. Индифферентный стиль, характеризующийся недостатком внимания, эмоциональной поддержки, создает атмосферу неопределенности и недостатка безопасности для ребенка. В таких условиях у малыша возникает чувство отсутствия надежной опоры, что способствует развитию различных страхов – от страха потерять заботу и защиту до боязни оказаться одиноким в сложных ситуациях. Чем сильнее проявляется это равнодушие, тем интенсивнее и разнообразнее могут становиться страхи ребенка, поскольку он ищет безопасность и поддержку, которых в таком воспитании ему зачастую недостает.

Обсуждение

Исследование взаимосвязи тревожности и страхов у дошкольников и стиля воспитания, несмотря на достаточное количество работ на эту тему, является актуальным для современной науки. Анализ результатов тестирования тревожности у дошкольников, практикующих мастурбацию, показал, что наиболее высокий уровень тревожности у детей связан с отношениями со взрослыми. Полученные результаты перекликаются с результатами исследования В.А. Казначеевой, которая показывает, что стиль семейного воспитания оказывает воздействие на уровень тревожности и самооценки детей старшего дошкольного возраста [7]. Когда ребенок ощущает, что его поведение осуждается или игнорируется взрослым, тогда это может привести к снижению добровольного общения, избеганию близких контактов, а также к тому, что ребенок избегает открыто делиться своими переживаниями. Такой негативный опыт влияет на развитие доверия и закрепляется в виде повышенной тревожности, усиливая внутреннее эмоциональное напряжение и создавая дополнительную нагрузку на психологическое состояние дошкольника.

Т.В. Галич, проведя исследование взаимосвязи тревожности младших школьников и стиля воспитания родителей делает похожие выводы. Автор говорит о тревоге, которая развивается по причине симбиотического состояния матери и ребенка, внушения постоянной опасности и неспособности к самостоятельности, и указывает на необходимость комплексной работы с семьей

[3]. А.С. Левочкина, исследуя страхи дошкольников с разным уровнем тревожности, выяснила, что углубленное восприятие своих страхов, постоянное зацикливание на переживании и преувеличении последствий страхов присуще группе детей с высоким уровнем тревожности [8]. Возможно, именно углубленное восприятие своих страхов стимулирует дошкольников к использованию мастурбации как средства самоутешения.

Е.К. Сущевская и О.В. Коновалова по результатам своего исследования показывают, что значительное количество участников сталкиваются с конфликтами в семейной среде, испытывают чувство неполноценности, присутствие враждебных чувств у части участников указывает на необходимость улучшения взаимопонимания и эмоциональной поддержки в семье [11]. Наше исследование стратегий семейного воспитания выявило значительные противоречия: большинство семей используют либеральный стиль воспитания, предполагающий низкие требования, мягкий контроль и вседозволенность. Родители в таких семьях склонны воспринимать ребенка как равного партнера, делясь теплом и поддержкой, но при этом мало устанавливают границы и правила. С другой стороны, отмечается высокий уровень индифферентности – родители практически не вовлечены в жизнь ребёнка, мало интересуются его делами и состоянием, что создает атмосферу равнодушия и недостатка эмоциональной поддержки. Такой противоречивый воспитательный набор, сочетающий чрезмерную свободу и равнодушие, негативно влияет на развитие ребенка, так как он испытывает дефицит системности, стабильности и эмоциональной поддержки, необходимых для формирования уверенности в себе и уравновешенности.

Заключение

Установлено, что уровень страхов и тревожности у дошкольников, практикующих мастурбацию, оказался значительно выше нормы, что указывает на нетипичные для этого возраста проявления. Страхи и тревожность существенно усложняют эмоциональное состояние детей и требуют внимания со

стороны специалистов и родителей для устраниния источников тревоги и восстановления эмоциональной стабильности.

По результатам исследования разработаны рекомендации и проведены индивидуальные и групповые консультации с родителями, направленные на повышение психологической грамотности в сфере воспитания детей. Разработанная коррекционная программа «Включаем солнце» доказала свою эффективность: по результатам диагностики после ее применения наблюдалось значительное снижение тревожности и страхов у дошкольников и частоты мастурбаций. Это подтверждает, что целенаправленные психотерапевтические вмешательства могут существенно улучшить эмоциональное состояние детей и помочь снизить проявления мастурбации, которая выступает для них механизмом саморегуляции.

Таким образом, результаты исследования акцентируют важность комплексного подхода к воспитанию и коррекции эмоционального состояния ребенка. Необходимы разработка и внедрение эффективных программ, направленных на снижение тревожности и страхов в раннем детском возрасте, а также психологическое просвещение и повышение психологической грамотности в сфере воспитания, что способствует гармоничному развитию личности ребенка.

Ограничения. Сложность разграничения мастурбации как естественного процесса психосексуального развития ребенка и процесса, направленного на самоуспокоение и снятие внутреннего напряжения, тревог и страхов малыша, требует дополнительного теоретического и эмпирического осмысления.

Limitations. The difficulty of distinguishing masturbation as a natural process of a child's psychosexual development from a process aimed at self-soothing and relieving internal tension associated with anxiety and fears of the child requires additional theoretical and empirical understanding.

Список источников

1. Боулби Дж. Привязанность. Москва : Изд-во Гардарики, 2003. 477 с.

2. Волковская Е. А. Кто такие тревожные дети? // Проблемы педагогики. 2021. № 2 (53). С. 49–50.
3. Галич Т. В. Проблема влияния детско-родительских отношений на тревожность ребенка // Скиф. 2022. № 7 (71). С. 93–96.
4. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. Москва : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 448 с.
5. Зотова Д. И. Проблемы классификации стилей родительского воспитания // Вестник агистратуры. 2023. № 4–3(139). С. 60–61.
6. Изард К. Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Изд-во Питер, 2006. 464 с.
7. Казначеева В. А. Связь стилей семейного воспитания с самооценкой и уровнем тревожности детей старшего дошкольного возраста // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2021. № 5. С. 38–43.
8. Левочкина А. С. Особенности страхов дошкольников с разным уровнем тревожности // Вестник науки. 2023. № 6(63). С. 735–744.
9. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: Искусство отношений. Москва : Изд-во МПА, 1994. 250 с.
10. Онищенко И. В., Чемет Е. В. Влияние психосексуального развития на будущие отношения подростков // Вестник науки. 2025. № 6 (87). С. 1238–1244.
11. Сущевская Е. К., Коновалова О. В. Сопровождение детско-родительских отношений старших дошкольников // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. 2025. № 3. URL: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/322>.
12. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. Санкт-Петербург : Изд-во Питер, 2007. 192 с.
13. Тен С. В. Мастурбация у детей // Клиническая медицина Казахстана. 2011. № 3, 4 (22, 23). С. 368–369.
14. Фрейд З. Психоанализ детских страхов. Санкт-Петербург : Азбука, 2022. 288 с.
15. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. Москва : Изд-во Айрис-пресс, 2004. 464 с.
16. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Санкт-Петербург : Изд-во Речь, 2006. 352 с.
17. Patricia M. Crittenden A. Sexual signals and behavior in children: Building hypotheses about the f

References

1. Boulbi Dzh. *Privyazannost'* [Attachment]. Moscow: Izd-vo Gardariki, 2003, 477 p. (In Russ.).
2. Volkovskaya E.A. Kto takie trevoznye deti? [Who are anxious children?]. *Problemy pedagogiki* [Problems of pedagogy]. 2021, no. 2(53), pp. 49–50. (In Russ.).
3. Galich T.V. Problema vliyanija detsko-roditel'skih otnoshenij na trevozhnost' rebenka [The problem of the influence of parent-child relationships on a child's anxiety]. *Skif* [Skif]. 2022, no. 7(71), pp. 93–96. (In Russ.).
4. Zaharov A.I. *Proiskhozhdenie detskikh nevrozov i psihoterapiya* [The origin of childhood neuroses and psychotherapy]. Moscow: Izd-vo EKSMO-Press, 2000, 448 p. (In Russ.).
5. Zotova D.I. Problemy klassifikacii stilej roditel'skogo vospitaniya [Problems of classification of parenting styles]. *Vestnik magistratury* [Bulletin of the Master's degree program]. 2023, no. 4-3(139), pp. 60–61. (In Russ.).
6. Izard K.E. *Psihologiya emocij* [Psychology of emotions]. Saint-Petersburg: Izd-vo Piter, 2006, 464 p. (In Russ.).
7. Kaznacheeva V.A. Svyaz' stilej semejnogo vospitaniya s samoocenkoj i urovnem trevozhnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta [The relationship between family parenting styles and self-esteem and anxiety levels in older preschool children]. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo i*
8. Levochkina A.S. Osobennosti strahov doshkol'nikov s raznym urovnem trevozhnosti [Features of f
e
a
n
s
:

9. Lendret G.L. *Igrovaya terapiya: Iskusstvo otnoshenij* [Play Therapy: The Art of Relationships]. Moscow: Izd-vo MPA, 1994, 250 p. (In Russ.).
10. Onishchenko I.V., CHemet E.V. *Vliyanie psihoseksual'nogo razvitiya na budushchie otnosheniya podrostkov* [The Impact of Psychosexual Development on Future Relationships of Adolescents]. V
11. Sushchevskaya E.K., Konovalova O.V. *Soprovozhdenie detsko-roditel'skikh otnoshenij starshih doshkol'nikov* [Support of parent-child relationships of older preschoolers]. *Uchenye zapiski Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Scientific notes of Shadrinsk State Pedagogical University]. 2025, no. 3. (In Russ.). URL: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/322>
12. Prihozhan A.M. *Psichologiya trevozhnosti: doshkol'nyj i shkol'nyj vozrast* [Psychology of anxiety: preschool and school age]. Saint-Petersburg: Izd-vo Piter, 2007, 192 p. (In Russ.).
13. Ten S.V. Masturbaciya u detej [Masturbation in children]. *Klinicheskaya medicina Kazahstana* [Clinical medicine in Kazakhstan]. 2011, no. 3, 4(22, 23). pp. 368–369. (In Russ.).
14. Frejd Z. *Psihoanaliz detskih strahov* [Psychoanalysis of childhood fears]. Saint-Petersburg: Azbuka, 2022, 288 p. (In Russ.).
15. Horni K. *Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni. Samoanaliz* [The Neurotic Personality of Our Time. Self-Analysis]. Moscow: Izd-vo Ajris-press, 2004, 464 p. (In Russ.).
16. Ejdemiller E.G., Dobryakov I.V., Nikol'skaya I.M. *Semejnyj diagnoz i semejnaya psihoterapiya* [Family diagnosis and family psychotherapy]. Saint-Petersburg: Izd-vo Rech', 2006, 352 p. (In Russ.).
7. Patricia M. Crittenden A. Sexual signals and behavior in children: Building hypotheses about the
€
ii
a
n
t
e
o
B
u
b
f
e
s
e
n
þ
a
1
2
0
3
5
j
n
n
o
16(87), pp. 1238–1244. (In Russ.).
- i
l
d
h
o
o
d
.

УДК 371.321

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Кравченко Галина Владимировна

*Кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9959-3296>, e-mail: kravchenko@math.asu.ru*

Петухова Елена Анатольевна

*Кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный университет» г. Барнаул, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8509-3215>, e-mail: peat39@mail.ru*

Аннотация

Введение: в профессиональной деятельности педагогов активно используются цифровые технологии, в частности – нейросети. Умение использовать нейросети в своей повседневной работе может значительно облегчить труд учителя. Однако большинство учителей с опаской используют нейросети либо относятся к ним скептически. Проблема обостряется тем, что школьники активно используют нейросети в обучении, а педагоги – нет. Цель исследования – выявить и проанализировать использование нейросетей в профессиональной деятельности учителями общеобразовательных школ Алтайского края. **Материалы и методы:** в ходе исследования был составлен и реализован анкетный опрос, в котором приняли участие 234 учителя общеобразовательных школ Алтайского края. Математико-статистическая обработка данных осуществлялась посредством t-критерия Стьюдента и Н-критерия Крускалла-Уоллеса. **Результаты:** выявлено, что большинство опрошенных учителей не используют нейросети в профессиональной деятельности. Чаще всего учителя используют нейросети лишь для создания учебных материалов, таких как тексты и презентации, гораздо реже – для генерации изображений и тестов. Наибольшее распространение технология получила среди педагогов естественно-научных дисциплин: биологии, химии, географии. Установлено, что использование нейросетей учителями в профессиональной деятельности не зависит от их возраста. **Выводы:** нейросети обладают значительным потенциалом для автоматизации рутинных задач, персонализации обучения и создания разнообразного учебного контента, однако этот потенциал остается нераскрытым в массовой практике. В целом, исследование демонстрирует необходимость целенаправленного внедрения и обучения использованию нейросетей в образовательном процессе, что позволит сократить разрыв между учениками, активно применяющими технологии, и педагогами, сохраняющими скептическое или осторожное отношение к цифровым инновациям. Результаты исследования могут быть полезны учителям, администрациям школ, преподавателям СПО и ВО, а также педагогам дошкольных учреждений и дополнительного образования.

Ключевые слова: нейросети, учитель, профессиональная деятельность учителя, цифровизация образования.

USING NEURAL NETWORKS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A TEACHER***Kravchenko Galina Vladimirovna****Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,**Altai State University, Barnaul, Russia,**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9959-3296>, e-mail: kravchenko@math.asu.ru****Petukhova Elena Anatolyevna****Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,**Altai State University, Barnaul, Russia,**ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8509-3215>, e-mail: pea739@mail.ru***Abstract**

Introduction: digital technologies, particularly neural networks, are actively used in teachers' professional activities. The ability to use neural networks in their daily work can significantly facilitate a teacher's work. However, most teachers are wary of using neural networks or are skeptical of them. The problem is exacerbated by the fact that schoolchildren actively use neural networks in their teaching, while teachers do not. The aim of this study was to identify and analyze the use of neural networks in the professional work of teachers in comprehensive schools in the Altai Territory.

Materials and Methods: a questionnaire was developed and administered to 234 teachers from comprehensive schools in the Altai Territory. Mathematical and statistical data processing was performed using the Student t-test and the Kruskal-Wallis H-test. **Results:** it was revealed that the majority of teachers surveyed do not use neural networks in their professional work. Most often, teachers use neural networks only to create educational materials, such as texts and presentations, and much less often to generate images and tests. The technology has become most widespread among teachers of natural sciences, such as biology, chemistry, and geography. It has been established that teachers' use of neural networks in their professional activities is independent of their age.

Conclusions: neural networks offer significant potential for automating routine tasks, personalizing learning, and creating diverse educational content; however, this potential remains untapped in widespread practice. Overall, the study demonstrates the need for targeted implementation and training in the use of neural networks in the educational process, which will help bridge the gap between students who actively use technology and teachers who remain skeptical or cautious about digital innovations. The study's findings may be useful for teachers, school administrators, teachers in secondary vocational and higher education institutions, as well as teachers in preschools and supplementary education institutions.

Key words: neural networks, teacher, professional activity of a teacher, digitalization of education.

Введение

Нейросети активно используются в современном мире и, в частности, в образовании. Нейросеть (англ. neural network) – «математическая модель нейронной сети, которая имитирует работу человеческого мозга». Нейросети состоят из множества взаимосвязанных искусственных нейронов, способных обрабатывать большие массивы данных и находить в них сложные

закономерности. Возможности нейросетей позволяют понимать речь, генерировать связный текст, распознавать и создавать изображения» [18].

В современной школе нейросети чаще всего используются учащимися. Многие воспринимают их как помощника в выполнении домашних заданий, главное – правильно написать промпт (prompt – это запрос, команда или набор инструкций, которые пользователь задает нейросети для получения результата и домашняя работа будет выполнена в считанные минуты.

Что касается учителей, то они с опаской прибегают к нейросетям и, в основном, не в профессиональной деятельности, а в бытовой – генерация фото, видео, картинок для социальных сетей. Отсюда вытекает проблема, связанная с тем, что современные школьники активно используют нейросети в обучении (составляют тексты, презентации, доклады, решают тесты, задачи и т. д.), а учителя либо не используют их совсем, либо используют ограниченно. Образуется серьезный разрыв. Ученики владеют передовыми технологиями и используют их для обучения (или его симуляции), а учителя остаются в стороне. Это создает дисбаланс в образовательном процессе: учителя не могут адекватно оценить, как была выполнена работа, не понимают новых возможностей и, следовательно, не могут направить использование учениками ИИ в продуктивное русло.

Анализ научной литературы показал, что на сегодня тема нейросетей и искусственного интеллекта в образовании является актуальной в научном сообществе. Ряд авторов рассматривают проблемы, плюсы и минусы использования нейросетей в образовании: А.А. Буканова, О.А. Железнякова, Н.С. Землянухина, М.М. Лашутко, И.В. Рутковская, К.Д. Стручкова, О.В. Фурер, А.В. Хохлов [1; 5; 10; 13; 16]. Часть работ посвящена использованию нейросетей для написания текстов и изучения иностранных языков: Г.И. Зайнуллина, И.М. Кацитадзе, М.А. Клянина, А.А. Кузнецов, Е.А. Плетнев [4; 6; 8; 9]. Остальные статьи содержат информацию об использовании нейросетей в различных областях образования – дополнительном, дошкольном, школьном, среднем профессиональном и вузовском: Д.А. Бояринов, Е.В. Горина, А.М. Емельянов, О.А. Кольстет, А.Е. Самарина, Л.В. Сидорова,

Е.Н. Ткач, С.М. Уфимцева, Р.Р. Фахрутдинов, Р.М. Хасан, Л.Г. Черненко [2; 3; 7; 11;

Несмотря на все разнообразие представленных научных работ, авторам статьи не удалось познакомиться с исследованиями, направленными на изучение использования нейросетей в профессиональной деятельности учителей. В связи с этим цель нашего исследования заключалась в выявлении и анализе использования нейросетей в профессиональной деятельности учителями общеобразовательных школ Алтайского края.

Гипотезами исследования стали следующие предположения:

1. Нейросети в профессиональной деятельности учителями школ Алтайского края не используются либо используются минимально.
2. Учителя математики, информатики и физики используют нейросети чаще, чем остальные предметники.
3. Использование нейросетей учителями зависит от их возраста.

Методы и материалы

Выборку составили 234 учителя-предметника общеобразовательных школ Алтайского края в возрасте от 20 до 73 лет.

С помощью сервиса для создания онлайн-анкет, опросов и форм для сбора данных «Яндекс Формы» был разработан анкетный опрос, состоящий из четырех основных вопросов и трех уточняющих. Четыре основных вопроса касались возраста опрашиваемых, преподаваемого предмета, использования нейросетей в профессиональной деятельности и потребности обучения по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации. Дополнительные (уточняющие) вопросы относились к тем учителям, которые используют в своей профессиональной деятельности нейросети. Необходимо было написать, какие конкретно нейросети учитель использует, что создает с помощью нейросети: тесты, тексты, презентации, изображения, другое. И если предметник выбирал «другое», то открывался еще один вопрос анкеты с просьбой указать конкретно, что он создает при помощи нейросети.

В процессе математико-статистических процедур проведена проверка переменных на нормальность распределения (все переменные имеют распределение, близкое к нормальному); не выявлены различия средних значений показателей возраста между выборками учителей; также не выявлены различия между группами преподавателей разных дисциплин (критерий t-Стюдента, критерий Н Крускалла-Уоллеса). Расчеты осуществлялись с помощью статистического пакета SPSS 27.0.

Результаты исследования

По результатам анкетирования средний возраст опрашиваемых составил 46,4 года. В возрасте от 20 до 49 лет 136 человек (58,1 %), от 50 и старше – 98 учителей (41,9 %). В своей профессиональной деятельности 90 человек (38,5 %) используют нейросети, 144 человека (61,5 %) – не используют. В группе респондентов от 20 до 49 лет 60 человек (66,7 %) используют нейросети, а 76 человек (52,8 %) не используют; в группе от 50 лет и старше используют нейросети 30 чел. (33,3 %), не используют – 68 чел. (47,2 %).

Полученные результаты опроса подверглись статистической обработке. Статистический t-критерий Стьюдента показал, что нет различия между двумя группами учителей по возрасту ($t = 0,375$; $p = 0,709$).

В зависимости от преподаваемого предмета участники опроса были разделены на 3 группы: 1 гр. – учителя биологии, географии, химии; 2 гр. – учителя математики, физики, информатики; 3 гр. – учителя русского языка, литературы, истории, обществознания, иностранного языка (табл. 1).

Также результаты t-критерия Стьюдента показали, что нет различий между группами учителей по преподаваемым дисциплинам ($t = -0,572$; $p = 0,811$).

Статистика Н Крускалла-Уоллеса не установила достоверные различия между учителями, использующими нейросети в своей профессиональной деятельности, как по преподаваемому предмету ($H = 0,91$; $p = 0,01$), так и по возрасту ($H = 1,24$; $p = 0,01$).

Таблица 1
Использование нейросетей учителями-предметниками

Нейросети в своей профессиональной деятельности	Используют			Не используют			Итого	
	чел.	% от всего	% от итого	чел.	% от всего	% от итого	чел.	%
1 группа	44	48,9	39,3	68	47,2	60,7	112	47,9
2 группа	36	40,0	38,3	58	40,3	61,7	94	40,2
3 группа	10	11,1	35,7	18	12,5	64,3	28	11,9
Всего	90	100		144	100		234	100

Среди учителей, использующих нейросети в профессиональной деятельности, чаще всего были указаны следующие нейросети: DeepSeek [19], ChatGPT [20], GigaChat [21], YandexGPT [22], представленные в таблице 2.

Таблица 2
Нейросети, наиболее часто используемые учителями (по результатам анкетирования)

Название нейросети	Чел.	%
DeepSeek (китайская)	26	33,3
ChatGPT (американская)	22	28,2
GigaChat (российская)	20	25,7
YandexGPT (российская)	10	12,8

Ответ «Затрудняюсь сказать» выбрали 10 человек. Ответ «Другие нейросети» (Шедеврум, Gemini, Gamma) – 4 человека.

Таким образом, по результатам опроса российскими нейросетями пользуются 30 чел. (38,5 %).

Использование нейросетей для создания учебного контента среди опрошенных респондентов представлено на рисунке.

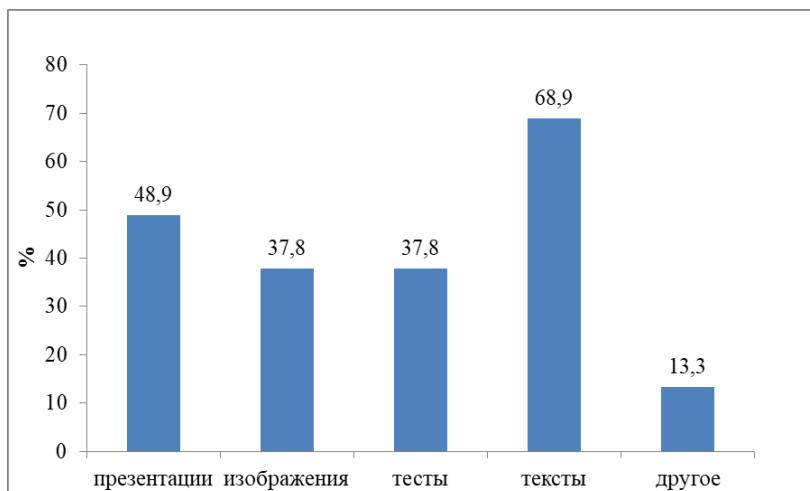


Рис. Использование нейросетей для создания учебного контента (в %)

Кроме создания презентаций, изображений, тестов и текстов, учителя в единичных случаях используют нейросети для создания ментальных карт, рабочих листов, сайтов, чат-ботов, учебных проектов.

Заключительный вопрос анкеты касался потребности учителей в обучении основам применения нейросетей в преподавательской деятельности. Полученные ответы были прогнозируемыми: 79,6 % опрошенных учителей ответили утвердительно (табл. 3).

Таблица 3

Потребность учителей в обучении использованию нейросетей

Потребность в обучении использованию нейросетей	Используют нейросети в своей профессиональной деятельности		Не используют нейросети в своей профессиональной деятельности	
	чел.	%	чел.	%
«есть»	74	31,6	64	27,4
«нет»	14	6,0	34	14,5
«не знаю»	2	0,9	46	19,7
Всего	90	38,5	144	61,5

Обсуждение

В результате исследования первое предположение нашей гипотезы подтвердилось: большинство опрошенных учителей (61,5 %) не используют нейросети в профессиональной деятельности. Мы вправе предположить, что уровень использования нейросетей учителями низкий, поскольку у значительной части респондентов есть потребность в обучении использованию нейросетей.

Опрошенные учителя чаще генерируют только тексты и презентации, реже – изображения, тесты. Но нейросети способны на большее: они могут генерировать методические планы, конспекты уроков, разнообразный контент для уроков (интерактивные упражнения, примеры, карточки, игры, интерактивные карты, облака слов, разноуровневые задачи с решениями, задания по школьной программе с автоматической проверкой, индивидуальные задания на основе типичных ошибок), отслеживать прогресс учеников, создавать образовательные чат-боты и др.

Искусственный интеллект трансформирует образовательный процесс, автоматизируя рутинные задачи (проверку работ, анализ данных), и обеспечивает персонализацию обучения. Нейросети выступают ключевым инструментом педагога, расширяя его возможности и повышая результативность учебной деятельности.

Второе предположение гипотезы не подтвердилось: полученные результаты опроса показали, что учителя биологии, химии и географии чаще используют нейросети (48,9 %), чем учителя математики, информатики и физики (40,0 %).

Средний возраст учителей, которые используют нейросети в профессиональной деятельности, составил 44 года, тогда как средний возраст учителей, которые не используют нейросети, – 48 лет. Выявлено, что использование нейросетей учителями в профессиональной деятельности не зависит от их возраста, что не подтвердило выдвинутое нами третье предположение гипотезы.

Учителя, которые используют нейросети в профессиональной деятельности, чаще всего пользуются российскими нейросетями для генерации текстов (68,9 %) и создания презентаций (48,9 %).

Заключение

В ходе исследования получены данные по использованию нейросетей в профессиональной деятельности учителями общеобразовательных школ Алтайского края.

Исходя из ответов учителей по использованию тех или иных нейросетей в своей профессиональной деятельности, была подготовлена сравнительная таблица китайских, американских и российских нейросетей, в которой отражается разнообразие подходов к разработке искусственного интеллекта в разных странах (табл. 4).

Таблица 4
Сравнение нейросетей Китая, США и России

Аспект	Китайские нейросети	Американские нейросети	Российские нейросети
Ключевые модели	<ul style="list-style-type: none"> – DeepSeek: отладка сложного кода, научные расчеты; – Qwen (Alibaba): создание контента для международных команд; – Kling AI: анимация и рекламные ролики; – Hailuo (MiniMax): генерация видео на основе изображения и текстового промпта; – MathGPT: решение математических задач любой сложности, с объяснением и по фото. 	<ul style="list-style-type: none"> – GPT (OpenAI): голосовое взаимодействие, анализ изображений; – Gemini Ultra (Google): карьерный коучинг и программирование; – Grok (xAI): анализ данных из соцсетей. 	<ul style="list-style-type: none"> – GigaChat (Сбер): генерация текстов и изображений для бизнеса; – YandexGPT: обработка запросов в Яндекс.Браузере; – Kandinsky: создание арта и дизайна; – Шедеврум (Яндекс).
Преимущества	<ul style="list-style-type: none"> – Высокая производительность при низких затратах (например, DeepSeek-R1 обучена за \$ 5,6 млн); – сильные в специализированных задачах (кодинг, математика); – быстрое развитие видеогенерации (Kling AI, 	<ul style="list-style-type: none"> – Лидеры в мультимодальности и интеграции с экосистемами (Google, Microsoft); – широкая доступность и поддержка языков; – инновации в безопасности и этике. 	<ul style="list-style-type: none"> – Оптимизация под русский язык и локальный рынок: – бесплатный доступ (Kandinsky, Шедеврум, Яндекс.Браузер); – поддержка государственных и бизнес-задач.
Недостатки	<ul style="list-style-type: none"> – Ограничения в некоторых странах (например, DeepSeek заблокирован в Южной Корее и Австралии); – слабее в креативных задачах по сравнению с западными аналогами. 	<ul style="list-style-type: none"> – Платный доступ к продвинутым функциям (например, ChatGPT стоит \$ 20/месяц); – зависимость от политик компаний (ограничения для России). 	<ul style="list-style-type: none"> – Ограниченная креативность и многозадачность (например, YandexGPT); – меньшие масштабы данных для обучения.
Доступность	Частично бесплатные модели (DeepSeek, Qwen), но требуют обход блокировок в некоторых странах	Платные подписки (например, ChatGPT, Gemini), ограничения для России.	В основном бесплатные и доступны без VPN.

В техническом плане китайские нейросети (например, DeepSeek) делают акцент на эффективность и низкую стоимость разработки. Американские модели (GPT, Gemini) лидируют в мультимодальности и интеграции с глобальными платформами. Российские решения (GigaChat, YandexGPT) ориентированы на локальный рынок с поддержкой русского языка.

Авторы статьи планируют разработать программы повышения квалификации для учителей общеобразовательных школ, направленные на углубление знаний и практического опыта в работе с нейросетями (для учителей, уже использующих нейросети), а также основ работы и использования нейросетей в профессиональной деятельности (для учителей, не знакомых с нейросетями). Важно подчеркнуть, что нейросети становятся мощным инструментом в руках педагога, но не заменяют профессионального преподавания.

Список источников

1. Буканова А. А. Нейросеть как помощник педагога профессионального образования // Управление рисками в АПК. 2024. № S3(53). С. 640–651.
2. Горина Е. В., Уфимцева С. М. Особенности использования текстов нейросетей в медиа и зовании // Русский лингвистический бюллетень. 2024. № 1(49).
3. Емельянов А. М. Нейросети в образовании младших школьников // Народное образование. 2025. № 1(1512). С. 193–196.
4. Зайнуллина Г. И. Цифровизация обучения иностранным языкам: от онлайн-образования до использования нейросетей / Наука и образование: взаимодействие бизнеса и общества в условиях трансформации информационных процессов и технологий: Материалы Международной научно-практической конференции. В 3-х частях, Казань, 1 декабря 2023 года. Казань : Университет управления «ТИСБИ» (Татарский институт содействия бизнесу), 2023. С. 316–320.
5. Землянухина Н. С. Использование нейросетей в контексте цифровизации образования: преимущества и риски // Гуманитарный научный журнал. 2024. № 4-2. С. 70–77.
6. Кацитадзе И. М., Клянина М. А. О перспективах использования нейросетей при обучении лексико-грамматическому аспекту английского языка в рамках дополнительного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2024. Т. 13. № 4(49). С. 37–41.
7. Кольстет О. А. Нейросети как инструмент в архитектурном образовании / Современная архитектура мира: основные процессы и направления развития: Тезисы докладов XV Международной научной конференции, Москва, 7–8 октября 2024 года. Москва : б.и., 2024. С. 7–8.
8. Кузнецов А. А. Дидактический потенциал текстовых нейросетей для гуманитарного образования // Педагогика информатики. 2024. № 1-2. С. 41–46.
9. Плетнев Е. А. Работа с текстами как базовый компонент современного образования в условиях развития нейросетей // Ученые записки Забайкальского государственного университета

10. Рутковская И. В., Железнякова О. А., Лашутко М. М. Применение нейросетей в образовании: перспективы и примеры использования / Физико-математическое образование: традиции, инновации, перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 26–27 октября 2023 года. Минск : Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2023. С. 216–219.
 11. Самарина А. Е., Бояринов Д. А. Нейросети для генерации изображений: педагогический потенциал в высшем образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2
 12. Сидорова Л. В. Нейросети в художественном образовании: новые возможности для студентов / Современные технологии в российской и зарубежных системах образования: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции, Пенза, 14–15 апреля 2025 года. Пенза : Пензенский государственный аграрный университет, 2025. С. 421–424.
 13. Стручкова К. Д. Революция информационных технологий и нейросетей в образовании // Аспленауки. 2024. Т. 2. № 1(88). С. 702–705.
 14. Ткач Е. Н., Хасан Р. М. Дидактический потенциал нейросетей для организации самостоятельной работы учащихся в аспекте непрерывного образования / Современные парадигмы устойчивого развития региональных социально-экономических систем в условиях роста неопределенности внешней среды: Материалы Международной научно-практической конференции, Гатчина, 19 апреля 2024 года. Гатчина : Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, 2024. С. 793–798.
 15. Фахрутдинов Р. Р. Нейросети как инструмент проектного обучения на этапе среднего общего образования // Интернаука. 2025. № 5-2(369). С. 47–48.
 16. Хохлов А. В., Фурер О. В. Нейросети в образовании: инновации, перспективы и этика // Мир педагогики и психологии. 2024. № 10(99). С. 164–168.
 17. Черненко Л. Г. Инновации в образовании: нейросети в помощь воспитателю // Мультимодальность и экосистемный подход как тренды современного образования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Армавир, 6 ноября 2024 года. Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2025. С. 127–130.
 18. Что такое нейросеть и как она работает. Объясняем простыми словами [Электронный ресурс] / Секрет фирмы (С/Ф). URL: https://dzen.ru/a/Zhewm9rq_zAcxpOu (дата обращения 21.08.2025).
 19. DeepSeek [Электронный ресурс]. URL: <https://www.deepseek.com/> (дата обращения: 21.08.2025).
 20. ChatGPT [Электронный ресурс]. URL: <https://trychatgpt.ru/> (дата обращения: 21.08.2025).
 21. GigaChat [Электронный ресурс]. URL: <https://giga.chat/> (дата обращения: 21.08.2025).
 22. YandexGPT API [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.cloud/ru/services/yandexgpt> (дата обращения: 21.08.2025).

References

1. Bukanova A.A. Neiroset kak pomoshchnik pedagoga professionalnogo obrazovaniya [Neural network as an assistant to a teacher of vocational education]. *Upravlenie riskami v APK* [Risk management in the agro-industrial complex]. 2024, no. S3(53), pp. 640–651. (In Russ.).
 2. Gorina Ye.V., Ufimtseva S.M. Osobennosti ispolzovaniya tekstov neirosetei v media i obrazovanii [Features of the use of neural network texts in media and education]. *Russkii lingvisticheskii byulleten* [Russian Linguistic Bulletin]. 2024, no. 1(49). (In Russ.). <https://doi.org/10.18454/RULB.2024.49.27>
 3. Emelyanov A.M. Neiroseti v obrazovanii mladshikh shkolnikov [Neural networks in the education of primary school students]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education]. 2025, no. 1(1512), pp. 193–196. (In Russ.).

4. Zainullina G.I. Tsifrovizatsiya obucheniya inostrannim yazikam: ot onlain-obrazovaniya do ispolzovaniya neirosetei [Digitalization of foreign language teaching: from online education to the use of neural networks]. *Nauka i obrazovanie: vzaimodeistvie biznesa i obshchestva v usloviyakh transformatsii informatsionnykh protsessov i tekhnologii: Materiali Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. V 3-kh chastyakh, Kazan, 01 dekabrya 2023 goda* [Cience and education: interaction of business and society in the context of transformation of information processes and technologies: Proceedings of the International scientific and practical conference. In 3 parts, Kazan, December 1, 2023.]. Kazan: Universitet upravleniya «TISBI» (Tatarskii institut sodeistviya biznesu), 2023, pp. 316–320. (In Russ.).
5. Zemlyanukhina N.S. Ispolzovanie neirosetei v kontekste tsifrovizatsii obrazovaniya: preimushchestva i riski [Using neural networks in the context of digitalization of education: advantages and risks]. *Gumanitarnii nauchnii zhurnal* [Humanitarian scientific journal]. 2024, no. 4-2, pp. 70–77. (In Russ.).
6. Katsiadze I.M., Klyanova M.A. O perspektivakh ispolzovaniya neirosetei pri obuchenii leksiko-grammaticheskomu aspektu angliiskogo yazika v ramkakh dopolnitelnogo obrazovaniya [On the Prospects of Using Neural Networks in Teaching the Lexical and Grammatical Aspect of the English Language in the Framework of Additional Education]. *Baltiiskii gumanitarnii zhurnal* [Baltic Journal of the Humanities]. 2024, vol. 13, no. 4(49), pp. 37–41. (In Russ.).
7. Kolstet O.A. Neiroseti kak instrument v arkhitekturnom obrazovanii [Neural networks as a tool in architectural education]. *Sovremennaya arkhitektura mira: osnovnie protsessi i napravleniya razvitiya: Tezisi dokladov XV Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, Moskva, 07–08 oktyabrya 2024 goda* [Modern architecture of the world: main processes and directions of development: Abstracts of reports of the XV International Scientific Conference, Moscow, October 7–8, 2024]. Moscow: b.i., 2024, pp. 7–8. (In Russ.).
8. Kuznetsov A.A. Didakticheskii potentsial tekstovikh neirosetei dlya gumanitarnogo obrazovaniya [Didactic potential of text neural networks for humanitarian education]. *Pedagogika informatiki* [Pedagogy of informatics]. 2024, no. 1-2, pp. 41–46. (In Russ.).
9. Pletnev Ye.A. Rabota s tekstami kak bazovii komponent sovremennoego obrazovaniya v usloviyakh razvitiya neirosetei [Working with texts as a basic component of modern education in the context of the development of neural networks]. *Uchenie zapiski Zabaikalskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Notes of the Zabaikalsky State University]. 2025, vol. 20, no. 1, pp. 34–42. <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2025-20-1-34-42>. (In Russ.).
10. Rutkovskaya I.V., Zheleznyakova O.A., Lashutko M.M. Primenenie neirosetei v obrazovanii: perspektivi i primeri ispolzovaniya [Application of neural networks in education: prospects and examples of use]. *Fiziko-matematicheskoe obrazovanie: traditsii, innovatsii, perspektivi: Materiali Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Minsk, 26–27 oktyabrya 2023 goda* [Physics and Mathematics Education: Traditions, Innovations, Prospects: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Minsk, October 26-27, 2023]. Minsk: Uchrezhdenie obrazovaniya «Belorusskii gosudarstvenniy pedagogicheskii universitet imeni Maksima Tanka», 2023, pp. 216–219. (In Russ.).
11. Samarina A.Ye., Boyarinov D.A. Neiroseti dlya generatsii izobrazhenii: pedagogicheskii potentsial v visshem obrazovanii [Neural networks for image generation: pedagogical potential in higher education]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept»* [Scientific and methodological electronic journal "Concept"]. 2023, no. 11, pp. 161–179. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-11116>
12. Sidorova L.V. Neiroseti v khudozhestvennom obrazovanii: novye vozmozhnosti dlya studentov [Neural networks in art education: new opportunities for students]. *Sovremennie tekhnologii v rossiiskoi i zarubezhnykh sistemakh obrazovaniya: Sbornik statei XIV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Penza, 14–15 aprelya 2025 goda* [Modern technologies in Russian and foreign education systems: Collection of articles of the XIV International scientific and practical

- conference, Penza, April 14-15, 2025]. Penza: Penzenskii gosudarstvennii agrarnii universitet, 2025, pp. 421–424. (In Russ.).
13. Struchkova K.D. Revolyutsiya informatsionnikh tekhnologii i neirosetei v obrazovanii [Revolution of information technologies and neural networks in education]. Alleya nauki [Alley of Science]. 2024, vol. 2, no. 1(88), pp. 702–705. (In Russ.).
14. Tkach Ye.N., Khasan R.M. Didakticheskii potentsial neirosetei dlya organizatsii samostoyatelnoi raboti uchashchikhsya v aspekte neprerivnogo obrazovaniya [Didactic potential of neural networks for organizing independent work of students in the aspect of continuous education]. *Sovremennie paradigmi ustoičivogo razvitiya regionalnikh sotsialno-ekonomiceskikh sistem v usloviyakh rosta neopredelennosti vneshnei sredi: Materiali Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Gatchina, 19 aprelya 2024 goda* [Modern paradigms of sustainable development of regional socio-economic systems in the context of increasing uncertainty of the external environment: Proceedings of the International scientific and practical conference, Gatchina, April 19, 2024]. Gatchina: Gosudarstvenniy institut ekonomiki, finansov, prava i tekhnologii, 2024, pp. 793–798. (In Russ.).
15. Fakhrutdinov R.R. Neiroseti kak instrument proektnogo obucheniya na etape srednego obshchego obrazovaniya [Neural networks as a tool for project-based learning at the stage of secondary general education]. *Internauka* [Internauka]. 2025, no. 5-2(369), pp. 47–48. (In Russ.).
16. Khokhlov A.V., Furer O.V. Neiroseti v obrazovanii: innovatsii, perspektivi i etika [Neural networks in education: innovations, prospects and ethics]. *Mir pedagogiki i psichologii* [World of pedagogy and psychology]. 2024, no. 10(99), pp. 164–168. (In Russ.).
17. Chernenko L.G. Innovatsii v obrazovanii: neiroseti v pomoshch vospitatelu [Innovations in education: neural networks to help the educator]. *Multimodalnost i ekosistemnyi podkhod kak trendi sovremennoi obrazovaniya: sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Armavir, 06 noyabrya 2024 goda* [Multimodality and ecosystem approach as trends in modern education: collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference, Armavir, November 6, 2024]. Kirov: Mezhregionalniy tsentr innovatsionnikh tekhnologii v obrazovanii, 2025, pp. 127–130. (In Russ.).
18. Chto takoe neiroset i kak ona rabotaet. Obyasnyaem prostimi slovami [What is a neural network and how does it work? We explain in simple terms] [Elektronniy resurs]. *Sekret firmi* (S/F) [Secret of the firm (S/F)], URL: https://dzen.ru/a/Zhewm9rq_zAcxpOu (data obrashcheniya 25.08.2025).
19. DeepSeek [Elektronniy resurs] URL: <https://www.deepseek.com/> (data obrashcheniya: 21.08.2025).
20. ChatGPT [Elektronniy resurs] URL: <https://trychatgpt.ru/> (data obrashcheniya: 21.08.2025).
21. GigaChat [Elektronniy resurs] URL: <https://giga.chat/> (data obrashcheniya: 21.08.2025).
22. YandexGPT API [Elektronniy resurs] URL: <https://yandex.cloud/ru/services/yandexgpt> (data obrashcheniya: 21.08.2025).

УДК 159.9.07

**ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ РУССКОЯЗЫЧНЫХ МИГРАНТОВ В
КОНТЕКСТЕ ДЛИТЕЛЬНОСТИ ПРОЖИВАНИЯ В ЭМИГРАЦИИ*****Крылова Анна Сергеевна***

*Соискатель международной ученой степени PhD доктора философии в
области психологии ООО «Онлайн Институт Смарт», г. Москва, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6177-032X>, e-mail: KrylovaAnya@gmail.com*

Стоянова Ирина Яковлевна

*Доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное
автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный
исследовательский Томский государственный университет», ведущий научный
сотрудник отделения аффективных состояний, Научно-исследовательский
институт психического здоровья Федерального государственного бюджетного
научного учреждения «Томский национальный исследовательский медицинский
центр Российской академии наук», г. Томск, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2483-9604>, e-mail: Ithka1948@mail.ru*

Аннотация

Введение: эмиграция является значительным стрессовым фактором, влияющим на психологическое благополучие человека. Несмотря на актуальность темы, влияние длительности проживания за рубежом на жизнеспособность мигрантов изучено недостаточно. Цель – сравнить уровень жизнеспособности эмигрантов и жителей родной страны в зависимости от длительности проживания за границей. **Материалы и методы:** эмпирическая база исследования включала 177 респондентов, из которых 132 проживают за рубежом и 45 – в родной стране. Данные были собраны с помощью онлайн-опроса, в котором использовался стандартизированный опросник для оценки индивидуальных, семейных и контекстуальных компонентов жизнеспособности. Статистический анализ включал критерий Манна – Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена. **Результаты:** анализ показал, что общий уровень жизнеспособности выше у участников, проживающих в родной стране. Наибольшие различия выявлены по шкалам «Культура» и «Духовный контекст», где показатели эмигрантов оказались существенно ниже. В то же время индивидуальные и семейные ресурсы жизнеспособности значимо не различаются между группами. Корреляционный анализ не выявил статистически значимой связи между длительностью эмиграции и уровнем жизнеспособности, однако обнаружены тенденции к слабой положительной связи по отдельным шкалам. **Выводы:** полученные данные подтверждают, что жизнеспособность определяется не длительностью проживания за границей, а качеством социальной среды и доступом к культурным и духовным ресурсам. Перспективы исследования связаны с расширением лонгитюдных и межкультурных проектов, а также с разработкой программ психосоциальной поддержки мигрантов, направленных на укрепление идентичности и социальных связей.

Ключевые слова: жизнеспособность, миграция, длительность эмиграции, контекст, ресурсы, русскоязычные мигранты.

RESILIENCE OF RUSSIAN-SPEAKING MIGRANTS IN THE CONTEXT OF LENGTH OF STAY ABROAD

Krylova Anna Sergeevna

*PhD Candidate in Psychology, «Smart» Online Institute, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6177-032X>, e-mail: KrylovaAnya@gmail.com*

Stoyanova Irina Yakovlevna

*Doctor of Psychological Sciences, Professor, National Research Tomsk State University, leading researcher of the Department of Affective States, Research Institute of Mental Health, Tomsk National Research Medical Center of the Russian Academy of Sciences, Legal address of the organization, Tomsk, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2483-9604>, e-mail: Ithka1948@mail.ru*

Abstract

Introduction: migration is a significant stress factor that affects psychological well-being. Despite the relevance of the topic, the impact of length of stay abroad on migrants' resilience has not been sufficiently studied. The aim is to compare the level of resilience between emigrants and residents of their home country depending on the length of time spent abroad. **Materials and Methods:** the empirical base included 177 respondents, of whom 132 lived abroad and 45 resided in their home country. Data were collected through an online survey using a standardized questionnaire assessing individual, family, and contextual components of resilience. Statistical analysis employed the Mann–Whitney U-test and Spearman's rank correlation coefficient. **Results:** the analysis revealed that overall resilience levels were higher among participants residing in their home country. The most significant differences were found in the scales of "Culture" and "Spiritual context," where migrants scored considerably lower. At the same time, individual and family resilience resources did not differ significantly between the groups. Correlation analysis showed no statistically significant relationship between the length of migration and resilience levels, although weak positive tendencies were observed on some scales. **Conclusion:** the findings confirm that resilience is determined not by the length of stay abroad but by the quality of the social environment and access to cultural and spiritual resources. Future research should focus on expanding longitudinal and cross-cultural studies as well as developing psychosocial support programs for migrants aimed at strengthening identity and social connections.

Keywords: migration, resilience, length of migration, context, resources, Russian-speaking migrants

Введение

По данным Международной организации по миграции (ИОМ, 2024) [8], более 280 млн. человек в мире живут за пределами страны своего рождения. Этот показатель, представленный в World Migration Report 2024, отражает устойчивый рост транснациональной мобильности населения. Всемирная организация здравоохранения (WHO, 2024) [15] отмечает, что мигранты чаще сталкиваются с повышенным риском депрессии, тревожных и адаптационных расстройств по сравнению с местным населением. При этом наличие личностных и внешних

ресурсов способствует сохранению эмоциональной стабильности и субъективного чувства контроля над жизнью.

В психологической науке данная способность описывается через понятие жизнеспособности (resilience) – совокупности процессов, обеспечивающих сохранение психического равновесия при воздействии стрессовых факторов. Согласно современным исследованиям, жизнеспособность представляет собой многоуровневый процесс саморегуляции, включающий когнитивные, эмоциональные и смысловые компоненты, которые позволяют человеку восстанавливаться после трудных событий (Ungar, 2021; Masten, 2019; Connor & Davidson, 2003) [12; 10; 7]. В отличие от адаптации, отражающей внешние формы приспособления, жизнеспособность связана с внутренними механизмами восстановления – когнитивной переоценкой опыта, формированием позитивного смысла и развитием чувства самоэффективности (Bandura, 1997; Wagnild & Young, 1993) [6; 14]. Эти механизмы подробно описаны в теоретических и эмпирических работах, однако их взаимосвязь в условиях миграции изучена недостаточно.

Для мигрантов жизнеспособность рассматривается как ключевой внутренний ресурс, способствующий преодолению утраты привычной среды и неопределенности нового культурного контекста. Ряд исследований показывает, что высокий уровень жизнеспособности связан с лучшей адаптацией и психическим благополучием (Lindert et al., 2023; Olcese et al., 2024) [9; 11]. При этом отмечается роль таких факторов, как восприятие социальной поддержки, чувство принадлежности и сохранение культурной идентичности, которые могут способствовать поддержанию субъективного благополучия (Ungar, 2020;

В отечественной психологии понятие жизнеспособности разработано в трудах А.В. Махнача, А.И. Лактионовой, Е.А. Сергиенко и их коллег. Эти авторы рассматривают жизнеспособность как системное свойство личности, обеспечивающее устойчивое функционирование человека в условиях

неопределенности (Махнач, 2016; Лактионова, 2021) [2; 1]. В данных подходах подчёркивается взаимодействие трёх уровней ресурсов: индивидуального (саморегуляция, настойчивость, внутренняя мотивация), семейного (поддержка, эмоциональная близость) и социокультурного (идентичность, ценности, духовность) (Сараева, 2018; Нестерова, 2017) [4; 3].

Настоящее исследование выполнено в рамках эколого-социального подхода к жизнеспособности, предложенного М. Унгаром, согласно которому жизнеспособность рассматривается как результат взаимодействия индивидуальных и контекстуальных факторов в многоуровневой системе связей. Данный подход позволяет интегрировать зарубежное и отечественное понимание жизнеспособности и исследовать её в контексте миграционного опыта.

Предположительно длительность проживания за границей может влиять на баланс ресурсов: на ранних этапах преобладают индивидуальные копинг-стратегии, тогда как при длительной адаптации усиливается роль социальных и контекстуальных факторов. Эмпирические данные, подтверждающие данный процесс, ограничены. Согласно зарубежным обзорам (Lindert et al., 2023; Ungar, 2020) [9; 13], длительность эмиграции чаще рассматривается как контрольная переменная, а её влияние на динамику личностной устойчивости остаётся недостаточно изученным. На сегодняшний день не установлена устойчивая закономерность между временем пребывания за границей и уровнем жизнеспособности, поскольку публикации с сопоставимыми выборками немногочисленны.

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью эмпирического анализа взаимосвязи между длительностью проживания за границей и уровнем жизнеспособности у русскоязычных мигрантов. Это позволит уточнить, какие личностные и контекстуальные ресурсы вносят наибольший вклад в поддержание психологического благополучия в условиях эмиграции.

Цель исследования состояла в сравнительном анализе уровня жизнеспособности у русскоязычных эмигрантов различной длительности проживания за границей и у лиц, проживающих в родной стране. Гипотеза исследования заключалась в предположении, что уровень жизнеспособности у русскоязычных эмигрантов не зависит от длительности проживания за границей, поскольку определяется преимущественно личностными особенностями и качеством социальной среды, что отражается в интегральных показателях индивидуальной и семейной жизнеспособности. Для проверки гипотезы были поставлены следующие задачи: проанализировать психологические подходы к проблеме жизнеспособности; рассмотреть уровни жизнеспособности как личностной характеристики у русскоязычных эмигрантов и лиц, проживающих на родине; выявить особенности показателей жизнеспособности между этими группами; определить взаимосвязь между длительностью эмиграции и уровнем жизнеспособности.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 213 респондентов, из которых 140 составили основную группу – эмигранты с различной длительностью проживания за рубежом (от 1 до 36 лет), а 73 проживающих в стране своего рождения – контрольную группу. После исключения анкет с более чем 20% пропусков и логическими несоответствиями (10 анкет) итоговая выборка включала 203 человека. На основании миграционной истории была выделена дополнительная подгруппа возвращенцев ($n = 26$), однако в данной статье анализируются данные только двух групп: эмигрантов ($n = 132$) и лиц, постоянно проживающих в стране рождения ($n = 45$). Материалы о людях, вернувшихся на родину, будут проанализированы в следующей публикации.

Эмпирические данные собраны онлайн в апреле-мае 2025 года. Рекрутование проводилось методом удобной выборки с элементами «снежного кома», широко применяемым в исследованиях мигрантов. Ссылка на анкету распространялась через русскоязычные сообщества и тематические группы в

соцсетях (Facebook, ВКонтакте, Instagram) и мессенджерах (Telegram, WhatsApp). Участие было добровольным и анонимным, с информированным согласием, без вознаграждения, в соответствии с Этическим кодексом психолога (РПО, 2012) и международными нормами защиты персональных данных. Такой подход позволил охватить труднодоступные и географически рассредоточенные группы мигрантов, однако не обеспечивал вероятностной структуры выборки и мог включать эффект самоотбора, что учитывалось при интерпретации данных.

Уровень жизнеспособности оценивался с помощью методики RRC-ARM (Resilience Research Centre – Adult Resilience Measure) (Ungar, Liebenberg, 2013), адаптированной для русскоязычной выборки и обладающей высокой надёжностью и валидностью (Махнач, 2016; Лактионова, 2021) [2; 1]. Опросник включает три компонента жизнеспособности: индивидуальную (саморегуляция, настойчивость, самоэффективность, поддержка друзей), семейную (психологическая и физическая поддержка семьи) и контекстуальную (духовность, образовательная включённость, культурная идентичность). Все субшкалы показали удовлетворительную внутреннюю согласованность (α Кронбаха = 0,66 – 0,84); итоговым результатом являлся интегральный показатель общей жизнеспособности.

Результаты

В исследовании участвовали две выборки: русскоязычные эмигранты и участники, не покидавшие страну проживания, мужчины и женщины в возрасте от 25 до 55 лет. Первая выборка ($n = 132$) включала эмигрантов, проживающих за рубежом от 1 до 36 лет (Германия, Кипр, Сербия, Латвия, США и др.), из которых 76,5 % – женщины и 21,2 % – мужчины; 59,8 % состоят в зарегистрированном браке, 19,7 % – в незарегистрированных отношениях, 10,6 % не состоят в отношениях. Без детей – 48,5 % респондентов, с одним-двумя – 40,9 %. Основные мотивы переезда – политico-экономические, семейные и профессиональные. Большинство сообщили о частичном знании местной культуры (53 %) и умеренном языковом барьере (62 %). Вторая выборка ($n = 45$) состояла из

русскоязычных жителей России 25–52 лет, 71,1 % женщин; 48,9 % состоят в браке, 22,2% в отношениях, 20% не состоят в отношениях; без детей – 40 %, с одним-двумя – 48,8 %. 42 % живут не в родном городе. Среди значимых событий последних лет чаще упоминались специальная военная операция, пандемия

Обе группы сопоставимы по возрасту и полу, но различаются по ряду признаков: эмигранты чаще состоят в браке (59,8 % против 48 %), оставшиеся – чаще не состоят в отношениях (20 % против 10,6 %); сильную поддержку семьи чаще ощущают оставшиеся (68,9 % против 58,3 %); эмигранты чаще отмечают улучшение состояния (52,3 % против 44,4 % ухудшения у оставшихся); социальные связи шире у оставшихся (62,2 % против 31,8 %), чувство принадлежности обществу сильнее у них (40 % против 17,4 %).

Дополнительный анализ с использованием критерия U Манна – Уитни (для ненормального распределения) подтвердил статистическую значимость различий. Таким образом, при общем сходстве по базовым параметрам эмигранты и оставшиеся существенно различаются по уровню социальной интеграции и психологического благополучия: оставшиеся демонстрируют более прочные связи и ощущение принадлежности обществу, тогда как эмигранты чаще сообщают об улучшении субъективного состояния.

Сравнение уровня жизнеспособности двух групп.

Был проведен сравнительный анализ по критерию U Манна – Уитни, так как обе выборки имеют ненормальное распределение. Статистические данные для удобства приведены в табл. 1.

Проведённый анализ (U Манна – Уитни) показал, что между двумя сравниваемыми группами (эмигранты и постоянно проживающие в стране) имеются существенные различия по уровню жизнеспособности в целом. Общий уровень жизнеспособности выше у тех, кто никогда не эмигрировал, по сравнению с теми, кто живет в эмиграции. Сильное различие между группами есть в «Культуре» и «Духовном контексте» (у людей в эмиграции эти показатели

ниже). Шкала «Контекст» находится на грани значимости, но не превышает порога.

Таблица 1

Результаты статистического сравнения уровня жизнеспособности двух групп по Критерию U Манна – Уитни

Показатель	р
Уровень жизнеспособности	
Индивидуальные характеристики	
Индивидуальные навыки	
Индивидуальная поддержка	
Индивидуально-социальные навыки	
Семейная поддержка	
Физическая поддержка	
Психологическая поддержка	
Контекст	
Духовный контекст	
Образование	
Культура	

Примечание: отрицательные значения Z отражают направление различий между выборками, статистически значимы при $p \leq 0,05$.

По следующим компонентам группы не различаются: «Индивидуальные характеристики», «Индивидуальные навыки», «Индивидуальная поддержка (друзья)», «Индивидуально-социальные навыки», «Семейная поддержка», «Физическая поддержка», «Психологическая поддержка», «Образование».

Сравнение уровня жизнеспособности и длительности эмиграции.

Анализ с использованием коэффициента раневой корреляции Спирмена показал, что длительность эмиграции не имеет статистически значимой связи с уровнем жизнеспособности, а также с большинством её компонентов.

Из 12 компонентов жизнеспособности ни один не показал статистически значимой корреляции с длительностью эмиграции (все $p > 0,05$). Однако по ряду шкал наблюдаются тенденции к положительной связи, близкие к уровню значимости: «Индивидуальные характеристики», «Индивидуальная поддержка (друзья)», «Индивидуально-социальные навыки», «Контекст», «Духовный

контекст». Остальные компоненты, включая семейную, физическую и психологическую поддержку, а также образовательные и культурные ресурсы, не связаны с длительностью проживания за границей ($p > 0,2$). Подробные данные приведены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного исследования взаимосвязи компонентов жизнеспособности с длительностью эмиграции

Показатель	r	p
Длительность эмиграции × Жизнеспособность	0,136	0,120
Длительность эмиграции × Индивидуальные характеристики	0,159	0,068
Длительность эмиграции × Индивидуальные навыки	0,101	0,250
Длительность эмиграции × Индивидуальная поддержка (друзья)	0,164	0,061
Длительность эмиграции × Индивидуально-социальные навыки	0,164	0,060
Длительность эмиграции × Семейная поддержка	0,060	0,497
Длительность эмиграции × Физическая поддержка	0,041	0,644
Длительность эмиграции × Психологическая поддержка	0,074	0,398
Длительность эмиграции × Контекст	0,140	0,109
Длительность эмиграции × Духовный контекст	0,150	0,086
Длительность эмиграции × Образование	0,110	0,210
Длительность эмиграции × Культура	0,087	0,323

Примечание: r — ранговая корреляция Спирмена, статистически значимо при $p \leq 0,05$.

Результаты корреляционного анализа, представленные в табл. 2, показывают отсутствие статистически значимых связей между длительностью проживания за границей и различными компонентами жизнеспособности ($p > 0,05$ для всех показателей). При этом наблюдаются слабые положительные тенденции по ряду переменных, отражающих индивидуальные ресурсы.

Наиболее выраженные, но статистически незначимые корреляции обнаружены между длительностью эмиграции и следующими показателями: индивидуальные характеристики ($\rho = 0,159$; $p = 0,068$); индивидуальная поддержка (друзья) ($\rho = 0,164$; $p = 0,061$); индивидуально-социальные навыки ($\rho = 0,164$; $p = 0,060$), что может указывать на тенденцию к умеренно положительному взаимосвязи между временем проживания за рубежом и развитием межличностных компетенций, социальных навыков и чувства самоэффективности. Однако данные различия не достигают уровня статистической значимости.

Корреляции между длительностью эмиграции и компонентами семейной поддержки ($\rho = 0,060$; $p = 0,497$), физической поддержкой ($\rho = 0,041$; $p = 0,644$) и психологической поддержкой ($\rho = 0,074$; $p = 0,398$) оказались крайне слабыми, что свидетельствует об относительной стабильности семейных связей вне зависимости от времени проживания за границей.

Также не выявлено статистически значимых связей по шкалам контекста, включая духовный контекст ($\rho = 0,150$; $p = 0,086$), образование ($\rho = 0,110$; $p = 0,210$) и культуру ($\rho = 0,087$; $p = 0,323$). Хотя отмечается слабая положительная тенденция между длительностью эмиграции и духовным контекстом, она также не достигает порога значимости.

Таким образом, полученные данные позволяют заключить, что длительность проживания за границей не оказывает статистически значимого влияния на уровень жизнеспособности и её составляющие. Наблюдаемые слабые положительные корреляции по отдельным индивидуальным и социальным показателям отражают лишь незначительные тенденции, требующие дополнительной проверки на более репрезентативной выборке.

Обсуждение

Полученные результаты свидетельствуют о том, что общий уровень жизнеспособности ниже у эмигрантов по сравнению с проживающими на родине. Наибольшие различия касаются культурного и духовного контекста – сфер, связанных с идентичностью и чувством принадлежности. Это согласуется с представлениями А.В. Махнач (2016) о том, что культурные и смысловые ресурсы поддерживают устойчивость личности и формируют внутреннюю согласованность в условиях перемен [2].

Как отмечают Ungar (2020; 2021) и Lindert и соавт. (2023), жизнеспособность определяется не длительностью пребывания за рубежом, а качеством социальной среды и степенью интеграции [12; 13; 9]. Наши данные подтверждают этот вывод: длительность эмиграции не связана с уровнем жизнеспособности, а её

поддержание зависит от взаимодействия индивидуальных и контекстуальных факторов.

Отсутствие различий по шкалам индивидуальных и семейных ресурсов подтверждает устойчивость личностных механизмов, таких как саморегуляция, настойчивость и поддержка близких. Это согласуется с исследованиями Masten (2019) и Connor & Davidson (2003), где подчёркивается стабильность базовых опор личности даже в условиях стресса [10; 7].

Почти половина эмигрантов отметила улучшение субъективного самочувствия, несмотря на более низкие показатели жизнеспособности. Это может отражать эффект «вторичного выигрыша» – обретения новых возможностей даже в стрессовых обстоятельствах в качестве проявлений психологической защиты. При этом у постоянно проживающих в родной стране наблюдаются большая включённость в сообщество, плотность социальных связей и ощущение принадлежности обществу, стабильности, что, вероятно, способствует более высокому уровню жизнеспособности.

Различия по шкалам «Культура» и «Духовный контекст» отражают ослабление символических и смысловых опор у эмигрантов, что соотносится с выводами Сараевой (2018) и Andrushko & Lanza (2024) о риске культурного отчуждения и снижении субъективного благополучия при нарушении идентичности [4; 5]. Эти данные подтверждают, что жизнеспособность в миграции имеет многослойную структуру: индивидуальные и семейные ресурсы остаются устойчивыми, тогда как культурно-духовные требуют поддержки.

Таким образом, результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что жизнеспособность не определяется временем проживания за рубежом. Она формируется через качество социальной интеграции, сохранение культурных связей и способность личности поддерживать внутренние смыслы в новых условиях.

Новая психологическая информация способствует осмыслиению проявлений жизнеспособности у мигрантов, численность которых все более увеличивается

на постсоветском пространстве и вызывает необходимость создания специализированных программ психологического сопровождения.

Заключение

Уровень жизнеспособности выше у тех, кто остаётся в родной стране, что связано прежде всего с сохранением культурного контекста, доступностью духовных ресурсов и более прочными социальными связями.

Длительность эмиграции не является определяющим фактором уровня жизнеспособности. Временной фактор сам по себе не усиливает и не ослабляет способность к восстановлению – ключевым остаются качество окружающей среды и доступ к социальным ресурсам.

Культурная и духовная отчуждённость становятся наиболее уязвимыми зонами для эмигрантов. Именно они наиболее остро коррелируют с пониженной жизнеспособностью и требуют целенаправленного внимания в психосоциальной поддержке.

Психологическая работа, направленная на поддержку мигрантов, должна включать интегративный подход с учетом культуральных, социальных и личностных особенностей человека. Работа с культурной идентичностью, сообществами и индивидуальными особенностями может способствовать повышению уровня жизнеспособности людей, желающих обрести новую родину.

Ограничения. Возможные проблемы при обобщении результатов: выборка формировалась методом удобной выборки с элементами «снежного кома», что ограничивает её репрезентативность. Данные основаны на самоотчётах и могут содержать эффект социальной желательности. Участники были неравномерно распределены по странам проживания, что снижает потенциал межкультурного сравнения. Кроме того, исследование проводилось в ограниченный период времени и не отражает долгосрочную динамику жизнеспособности.

Limitations. Possible limitations in generalizing the results: the sample was obtained through convenience and snowball sampling, which limits its representativeness. The

data were based on self-reports and may include social desirability bias. Participants were unevenly distributed across host countries, reducing the potential for cross-cultural comparison. In addition, the study was conducted within a limited time frame and does not reflect the long-term dynamics of resilience.

Список литературы

1. Лактионова А. И. Возрастные и гендерные различия жизнеспособности человека // Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 21. № 4. С. 45–59. https://doi.org/10.38098/ipran.opwp_2021_21_4_005
2. Махнач А. В. Жизнеспособность человека и семьи: теория и практика. Москва : Институт психологии РАН, 2016. 376 с.
3. Нестерова А. А. Разработка и валидизация методики «Жизнеспособность личности» // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 4. С. 93–108.
4. Сараева Н. М. Обоснование модели жизнеспособности человека: экопсихологический подход // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 5. С. 161–169. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.1805.16>
5. Andrushko Y., Lanza S. T. Exploring resilience and its determinants in the forced migration of Ukrainian citizens: a psychological perspective // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2024. Vol. 21. No. 11. Article 1409. <https://doi.org/10.3390/ijerph21111409>
6. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York : W. H. Freeman, 1997. 604 p.
7. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale (CD-RISC) // Depression and Anxiety. 2003. Vol. 18. No. 2. P. 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>.
8. International Organization for Migration (IOM). World Migration Report 2024. Geneva : International Organization for Migration. 2024. 560 p.
9. Lindert J. L., Samkange-Zeeb F., Jakubauskienė M., Bain P. A., Mollica R. M. Factors contributing to resilience among first-generation migrants, refugees and asylum seekers: a systematic review // International Journal of Public Health. 2023. Vol. 68. Article 1606406. <https://doi.org/10.3389/ijph.2023.1606406>
10. Masten A. S. Resilience from a developmental systems perspective // World Psychiatry. 2019. Vol. 18. No. 1. P. 101–102. <https://doi.org/10.1002/wps.20591>
11. Olcese M., Cardinali P., Madera F., Camilleri A. P., et al. Migration and community resilience: A scoping review // International Journal of Intercultural Relations. 2024. Vol. 98. Article 101924. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101924>
12. Ungar M. Multisystemic resilience: adaptation and transformation in contexts of change. Oxford: Oxford University Press. 2021. 368 p
13. Ungar M. Resilience and mental health: how multisystemic processes contribute to positive outcomes // The Lancet Psychiatry. 2020. Vol. 7. No. 5. P. 441–448. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30434-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30434-1)
14. Wagnild G. M., Young H. M. Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale // Journal of Nursing Measurement. 1993. Vol. 1. No. 2. P. 165–178.
15. World Health Organization. Mental health of refugees and migrants: risk and protective factors and access to care. Geneva: WHO. 2024. URL: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/373279/9789240081840-eng.pdf> (Дата обращения: 05.09.2025).

References

1. Laktionova A.I. Vozrastnye i gendernye razlichiya zhiznesposobnosti cheloveka [Age and gender differences in human resilience]. *Organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda* [Organizational

- Psychology and Labor Psychology].* 2021, vol. 21, no. 4, pp. 45–59. (In Russ.).
https://doi.org/10.38098/ipran.opwp_2021_21_4_005
2. Mahnach A.V. *ZHiznesposobnost' cheloveka i sem'i: teoriya i praktika [Human and family resilience: Theory and practice]*. Moscow: Institut psihologii RAN, 2016, 376 p. (In Russ.).
3. Nesterova A.A. Razrabotka i validizaciya metodiki «ZHiznesposobnost' lichnosti» [*Development and validation of the “Personal Resilience” method*]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*. 2017, vol. 38, no. 4, pp. 93–108 (In Russ.).
4. Saraeva N.M. Obosnovanie modeli zhiznesposobnosti cheloveka: ekopsihologicheskij podhod [*Justification of the model of human resilience: An ecopsychological approach*]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]*, 2018, no. 5, pp. 161–169. (In Russ.).
<https://doi.org/10.15293/1813-4718.1805.16>
5. Andrushko Y., Lanza S.T. Exploring resilience and its determinants in the forced migration of Ukrainian citizens: a psychological perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2024, vol. 21, no. 11. Article 1409. <https://doi.org/10.3390/ijerph21111409>
6. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p.
7. Connor K.M., Davidson J.R.T. Development of a new resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003, vol. 18, no. 2, pp. 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
8. International Organization for Migration (IOM). *World Migration Report 2024*. Geneva: International Organization for Migration, 2024, 560 p.
9. Lindert J.L., Samkange-Zeeb F., Jakubauskienė M., Bain P.A., Mollica R.M. Factors contributing to resilience among first-generation migrants, refugees and asylum seekers: a systematic review. *International Journal of Public Health*. 2023, vol. 68. Article 1606406.
<https://doi.org/10.3389/ijph.2023.1606406>
10. Masten A.S. Resilience from a developmental systems perspective. *World Psychiatry*. 2019, vol. 18, no. 1. pp. 101–102. <https://doi.org/10.1002/wps.20591>
11. Olcese M., Cardinali P., Madera F., Camilleri A.P., et al. Migration and community resilience: A scoping review. *International Journal of Intercultural Relations*. 2024, vol. 98. Article 101924.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101924>
12. Ungar M. Multisystemic resilience: adaptation and transformation in contexts of change. Oxford: Oxford University Press, 2021, 368 p.
13. Ungar M. Resilience and mental health: how multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry*. 2020, vol. 7, no. 5, pp. 441–448. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30434-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30434-1)
14. Wagnild G.M., Young H.M. Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*. 1993, vol. 1, no. 2, pp. 165–178.
15. World Health Organization. Mental health of refugees and migrants: risk and protective factors and access to care. Geneva: WHO. 2024. URL:
<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/373279/9789240081840-eng.pdf>

УДК 159.9; 37.01

**ОДАРЕННОСТЬ КАК МЕТАКОГНИТИВНАЯ СПОСОБНОСТЬ
ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ:
КОМПЕТЕНТНОСТНО-КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД*****Маджуга Анатолий Геннадьевич***

*Доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор,
Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, Россия,*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5482-9119>,

e-mail: madzhuga.anatolij@inbox.ru

Тазетдинова Раиса Ринатовна

*Кандидат филологических наук, доцент, Уфимский университет науки и
технологий, г. Уфа, Россия,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2905-9205>, e-mail: adremr@rambler.ru

Гайсин Эдуард Дамилисович

*Кандидат педагогических наук, проректор по инновационному развитию,
Башкирский межотраслевой институт охраны труда, экологии и*

безопасности на производстве, г. Уфа, Россия,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6999-8988>, e-mail: g.eduard331@yandex.ru

Аннотация

Введение: в статье рассматривается феномен одаренности как сложной метакогнитивной способности, обеспечивающей успешное творческое саморазвитие личности в условиях неопределенности и быстро меняющихся требований современного общества. Актуальность исследования обусловлена парадигмальным сдвигом в образовании: от трансляции знаний к формированию способности к саморегуляции, рефлексии и осознанному управлению собственным познавательным и личностным развитием. Цель работы – провести теоретический анализ и систематизацию психолого-педагогических аспектов одаренности как метакогнитивной способности личности в рамках компетентностно-контекстного подхода.

Материалы и методы: в ходе исследования применялись следующие методы: теоретический анализ и обобщение философской, психологической и педагогической литературы; сравнительно-сопоставительный анализ различных научных парадигм; системно-структурный метод для моделирования компонентов метакогнитивной одаренности личности. В качестве методологической основы исследования выступили компетентностно-контекстный, когнитивно-деятельностный, ресурсный и потенциал-ориентированный, рефлексивно-деятельностный, экологический подходы. **Результаты:** на основе теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований выявлена структура метакогнитивной одаренности, включающая когнитивный, регулятивный и рефлексивный компоненты, а также система внутренних и внешних детерминант ее развития. **Выводы:** в заключении представлены научно обоснованные выводы и педагогические условия, способствующие раскрытию метакогнитивного потенциала одаренной личности в образовательной среде.

Ключевые слова: одаренность, метакогнитивные способности, творческое саморазвитие, компетентностно-контекстный подход, личностный потенциал, рефлексия, саморегуляция, детерминанты развития, образовательная среда.

TALENT AS A METACOGNITIVE ABILITY OF AN INDIVIDUAL AT THE STAGE OF CREATIVE SELF-DEVELOPMENT: A COMPETENCE-CONTEXTUAL APPROAC

Madzhuga Anatoly Gennadievich

*Doctor of Psychological Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Educational Development of the Republic of Bashkortostan, Ufa, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5482-9119>,
e-mail: madzhuga.anatolij@inbox.ru*

Tazetdinova Raisa Rinatovna

*Candidate of Philology, Associate Professor, Ufa University of Science and
Technology, Ufa, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2905-9205>, e-mail: adremr@rambler.ru*

Gaisin Eduard Damilisovich

*Candidate of Pedagogical Sciences, Vice-Rector for Innovative Development, Bashkir
Intersectoral Institute of Occupational Health, Ecology, and Safety at Production,
Ufa, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6999-8988>, e-mail: g.eduard3331@yandex.ru*

Abstract

Introduction: this article examines the phenomenon of giftedness as a complex metacognitive ability that enables successful creative self-development in the face of uncertainty and the rapidly changing demands of modern society. The relevance of the study is determined by the paradigmatic shift in education: from the transmission of knowledge to the development of the ability for self-regulation, reflection, and conscious management of one's own cognitive and personal development. The aim of the work is to conduct a theoretical analysis and systematization of the psychological and pedagogical aspects of giftedness as a metacognitive ability of an individual within the framework of a competence-contextual approach. **Materials and Methods:** the following methods were used in the study: theoretical analysis and synthesis of philosophical, psychological, and pedagogical literature; comparative analysis of various scientific paradigms; and a systemic-structural method for modeling the components of an individual's metacognitive giftedness. The methodological basis of the study was the competence-contextual approach, the cognitive-activity approach, the resource- and potential-oriented approach, the reflexive-activity approach, and the ecological approach. **Results:** based on a theoretical analysis of domestic and international studies, the structure of metacognitive giftedness was identified, including cognitive, regulatory, and reflective components, as well as a system of internal and external determinants of its development. **Conclusions.** the paper presents scientifically substantiated findings and pedagogical conditions that facilitate the development of gifted individuals' metacognitive potential in an educational environment

Keywords: giftedness, metacognitive abilities, creative self-development, competence-context approach, personal potential, reflection, self-regulation, determinants of development, educational environment.

Введение

Современная эпоха, характеризуемая как эпоха VUCA (нестабильность, неопределенность, сложность и неоднозначность), предъявляет принципиально новые требования к личности и системе образования. На смену идеи простого усвоения информации приходит запрос на способность к непрерывному творческому саморазвитию, самоорганизации и генерации новых знаний. В этом контексте феномен одаренности претерпевает существенную трансформацию: из концепции фиксированного набора выдающихся способностей (IQ, креативность) он эволюционирует в сторону понимания одаренности как динамической метакогнитивной способности.

Актуальность данного исследования обусловлена рядом причин. Во-первых, это запрос общества и экономики на «творческих профессионалов», способных не только решать сложные задачи, но и ставить их, самостоятельно определяя траекторию своего профессионально-личностного развития [2]. Во-вторых, это необходимость преодоления традиционных рисков, связанных с одаренностью, таких как «выученная беспомощность», синдром самозванца и эмоциональное выгорание, чему эффективно противодействует развитая метакогнитивная регуляция [11]. В-третьих, это вызовы цифровой среды, которая, предоставляя неограниченный доступ к информации, одновременно требует высокоразвитых навыков селекции, критической оценки и интеграции знаний, что невозможно без развитого метапознания [8].

Несмотря на значительное количество работ, посвященных как одаренности (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков) [1; 7; 10], так и метапознанию (Ю.К. Кулюткин, А. Браун, Дж. Флейвелл) [5; 13; 14], проблема их интеграции и рассмотрения одаренности именно как метакогнитивной способности в рамках компетентностно-контекстного подхода, остается недостаточно разработанной. Одаренность в данной статье понимается не как статичный диагноз, а как системное, развивающееся образование, ядром которого является способность личности к осознанной организации и

управлению своими когнитивными процессами в контексте творческого саморазвития. Цель статьи – провести теоретический анализ и систематизацию психолого-педагогических аспектов одаренности как метакогнитивной способности личности в рамках компетентностно-контекстного подхода.

Материалы и методы

В качестве методологической основы исследования выступил компетентностно-контекстный подход, интегрирующий ряд важных парадигм в объяснении сущности одаренности как метакогнитивной способности личности: Когнитивно-деятельностный подход (С.А. Дружилов, В.Д. Шадриков, Р. Стернберг), акцентирующий роль метакогнитивных процессов в регуляции интеллектуальной деятельности [2; 10; 15].

Ресурсный и потенциал-ориентированный подход (Д.А. Леонтьев), рассматривающий одаренность как реализацию личностного потенциала [6].

Рефлексивно-деятельностный подход (В.К. Зарецкий, Ю.В. Громыко), подчеркивающий определяющую роль рефлексии в управлении сложной деятельностью [3].

Экологический подход (У. Бронfenбреннер, В.И. Панов), учитывающий влияние контекстов (микро-, мезо-, макро-) на развитие одаренности [8].

В ходе исследования применялись следующие методы: теоретический анализ и обобщение философской, психологической и педагогической литературы; сравнительно-сопоставительный анализ различных научных парадигм; системно-структурный метод для моделирования компонентов метакогнитивной одаренности личности.

Результаты исследования и их обсуждение

Понятие «метакогниция» (от греч. *meta* – «над», «через» и лат. *cognitio* – «познание») было введено Дж. Флейвеллом как «знание о собственном познании и контроль над ним» [14]. Применительно к феномену одаренности это позволяет сместить фокус с вопроса «Что человек знает?» на вопрос «Как он управляет своим знанием и процессом его получения?».

Теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования, позволил нам представить структуру одаренности как метакогнитивной способности личности в виде четырех взаимосвязанных компонентов:

1. Когнитивный компонент. Это не просто высокий интеллект, а развитое метакогнитивное знание: база стратегий познания (эвристик, алгоритмов, методов), знание о своих сильных и слабых сторонах в когнитивной сфере (Я-знание), а также понимание условий и контекстов, в которых та или иная стратегия будет эффективна [5; 14]. Одаренная личность обладает обширным и гибким репертуаром когнитивных стратегий.

2. Регулятивный компонент. Базовый компонент, обеспечивающий управление познавательной деятельностью. Он включает:

- планирование: постановку познавательной цели, выбор стратегий, прогнозирование результатов;
- контроль: отслеживание процесса решения задачи в реальном времени;
- коррекцию: внесение изменений в стратегию в ходе деятельности;
- оценку: анализ конечного результата и эффективности использованных методов [9].

3. Рефлексивный компонент. Выступает основой для двух предыдущих. Это способность к децентрации, самоанализу и осмыслению собственных мыслительных процессов, их оснований и ограничений. Рефлексия позволяет одаренной личности не просто решить задачу, но и извлечь мета-знание о процессе решения, обогатив свой опыт [3].

4. Ценностно-мотивационный компонент. Одаренность как метаспособность неразрывно связана с личностными смыслами. Этот компонент включает внутреннюю познавательную мотивацию, ориентацию на мастерство (а не на результат), принятие неопределенности как вызова, а также ценность саморазвития и непрерывного поиска. Именно этот компонент обеспечивает в дальнейшем энергию и направление для творческого саморазвития личности [6].

На наш взгляд, процесс развития одаренности как метакогнитивной способности личности является полидетерминированным и зависит от совокупности внутренних и внешних детерминант.

Внутренние (личностные) детерминанты:

- индивидно-типологические особенности: высокая познавательная активность, любознательность, открытость новому опыту;
- уровень развития эмоционального интеллекта, позволяющий управлять эмоциями (в т. ч. фрустрацией) в процессе сложной познавательной деятельности;
- самоэффективность и академическая устойчивость, вера в свою способность справляться с интеллектуальными вызовами;
- система ценностей, в которой доминируют познание, самоактуализация и личностный рост.

Внешние (педагогические и средовые) детерминанты:

- качество образовательной среды. Важную роль играет среда, характеризуемая как «вызов и поддержка»: она должна предъявлять сложные, нестандартные задачи (вызов), но при этом обеспечивать психологическую безопасность и доступ к ресурсам (поддержка) [9];
- содержание и технологии образования. Учебные программы, ориентированные на проблемное и проектное обучение, исследовательскую деятельность, создают естественный контекст, для востребованности и тренировки метакогнитивных навыков. В этом контексте технологии типа «обучения мышлению» (Thinking-Based Learning) и метакогнитивного коучинга являются наиболее эффективными [12];
- личность и стиль педагогической деятельности преподавателя. Педагог выступает не транслятором знаний, а фасilitатором и «метакогнитивной моделью». Его роль – задавать рефлексивные вопросы («Как ты пришел к этому выводу?», «Какую стратегию ты использовал?»), демонстрировать собственные процессы поиска и осмысления;

– культурно-социальный контекст. Социум, поощряющий инновации, терпимый к ошибкам как к ресурсу обучения и ценящий интеллектуальный труд, создает благоприятный макроклимат для развития одаренности.

Таким образом, можно утверждать, что существует взаимосвязь между творческим саморазвитием личности и одаренностью как метакогнитивной способностью. Она проявляется в следующих аспектах:

Особую роль в творческой продуктивности играет метакогнитивный опыт, в том числе открытая познавательная позиция и метакогнитивная осведомленность (информированность о своих качествах индивидуальности, способностях, регуляция собственной интеллектуальной деятельности).

Реальные творческие достижения связаны с личностными свойствами, характеризующими особенности метакогнитивного (уровень метакогнитивной осведомленности) и интенционального (степень личностной включенности в творческую деятельность) опыта.

3. На уровне эмпирических исследований доказано, что по мере развития творческих способностей имеет место снижение уровня развития метакогнитивных свойств личности, то есть между творческим саморазвитием личности и одаренностью как метакогнитивной способностью существует обратная зависимость [2; 11; 14].

В рамках компетентностно-контекстного подхода одаренность предстает как способность к саморегулируемому учению и творчеству, которое разворачивается в конкретных деятельностных и личностно-смысловых контекстах.

Заключение

Проведенное теоретическое исследование позволило сформулировать следующие выводы, соответствующие поставленной цели:

1. Одаренность в современной трактовке представляет собой не статичную совокупность способностей, а динамическую метакогнитивную способность, обеспечивающую осознанное управление процессом творческого

саморазвития личности. Эта способность интегрирует в себе когнитивный, регулятивный, рефлексивный и ценностно-мотивационный компоненты, образуя системное личностное образование.

2. Развитие одаренности как метакогнитивной способности является полидетерминированным процессом, зависящим от взаимодействия внутренних (личностных) потенциалов и внешних (педагогических и средовых) условий. Основополагающими внешними детерминантами выступают обогащенная образовательная среда, рефлексивно-ориентированные педагогические технологии и личность педагога-fasilitatora.

3. В рамках развития одаренности как метакогнитивной способности личности на этапе творческого саморазвития значимым психологическим механизмом становится актуализация метакогнитивного потенциала личности, проявляющегося в ее способности рефлексировать и контролировать свои когнитивные процессы, что позволяет анализировать мысли, переживания и действия, а также регулировать их с целью достижения поставленных целей и задач.

4. Компетентностно-контекстный подход позволяет преодолеть разрыв между когнитивным и личностным развитием одаренного человека. В его рамках развитие одаренности понимается как процесс становления компетенции управления собственным развитием, где метакогнитивные способности выступают связующим звеном между знаниями, действиями и личностными смыслами.

Практическая значимость исследования заключается в определении направлений педагогической работы: создание образовательных сред, инициирующих рефлексию и саморегуляцию; внедрение технологий, позволяющих сделать метакогнитивные процессы видимыми и управляемыми; подготовка педагогов, способных к фасилитации метакогнитивного развития обучающихся в условиях цифровой трансформации образования.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва : Академия, 2022. 320 с.

2. Дружилов С. А. Метакогнитивные компетенции как ядро профессионализма выпускника XXI века // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 1. С. 52–64.
3. Зарецкий В. К., Громыко Ю. В. Рефлексивно-деятельностный подход в работе с одаренными детьми, испытывающими трудности в обучении // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30. № 2. С. 102–118.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург : Питер, 2022. 448 с.
5. Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре творческого мышления. Санкт-Петербург : ЛГОУ, 2020. 198 с.
6. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика. Москва : Смысл, 2020. 288 с.
7. Матюшкин А. М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики. Москва : Школа-Пресс, 2021. 412 с.
8. Панов В. И. Информационная экология и одаренность: риски и возможности цифровой среды // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 1. С. 65–75.
9. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2021. 365 с.
10. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва : Институт психологии РАН, 2019. 304 с.
11. Щебланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. Москва : МПГУ, 2023. 240 с.
12. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2020. 464 с.
13. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms // Metacognition, motivation, and understanding. 2021. Vol. 20. P. 65–116.
14. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry // American Psychologist. 1979. Vol. 34(10). P. 906–911.
15. Sternberg R.J. A New Model for Teaching Ethical Behavior // Chronicle of Higher Education. 2022. Vol. 68 (25). P. 234–301.

References

1. Bogojavlevskaya D.B. *Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostei* [The psychology of creativity]. Moscow: Akademiia, 2022, 320 p. (In Russ.).
2. Druzhilov S.A. Metakognitivnye kompetentsii kak iadro professionalizma vypusknika XXI veka [Metacognitive Competencies as the Core of a 21st Century Graduate's Professionalism]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2024, vol. 33, no. 1, pp. 52–64. (In Russ.).
3. Zaretskii V.K., Gromyko Iu.V. Refleksivno-deiatelnostnyi podkhod v rabote s odarennymi detmi, ispytuyvaiushchimi trudnosti v obuchenii [A reflective-activity approach in working with gifted children who have learning difficulties]. *Konsultativnaia psikhologiya i psikhoterapiia* [Counseling psychology and psychotherapy]. 2022, vol. 30, no. 2, pp. 102–118. (In Russ.).
4. Ilin E.P. *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarenosti* [Psychology of Creativity and Giftedness].
5. Kuljutkin Iu.N. *Evrysticheskie metody v strukture tvorcheskogo myshleniya* [Heuristic methods in the structure of creative thinking].
6. Leontev D.A. *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnosis].
7. Matiushkin A.M. *Zagadki odarenosti: Problemy prakticheskoi diagnostiki* [Mysteries of Giftedness: Problems of Practical Diagnosis].
8. Panov V.I. Informatsionnaia ekologiya i odarennost: riski i vozmozhnosti tsifrovoi sredy [Information Ecology and Giftedness: Risks and Opportunities of the Digital Environment]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2023, vol. 28, no. 1, pp. 65–75. (In Russ.).

9. Iasvin V.A. *Obrazovatelnaia sreda: ot modelirovaniia k proektirovaniu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow: Institut psichologii RAN, 2019, 304 p. (In Russ.).
10. Shadrikov V.D. *Sposobnosti i odarennost cheloveka* [Human abilities and talents]. Moscow: Institut psichologii RAN, 2019, 304 p. (In Russ.).
11. Shcheblanova E.I. *Psikhologicheskaiia diagnostika odarennosti shkolnikov: problemy, metody, rezultaty issledovanii i praktiki* [Psychological diagnostics of giftedness in schoolchildren: problems, methods, research results and practices]. Moscow: MPGU, 2023. 240 p. (In Russ.).
12. Kholodnaia M.A. *Psikhologiiia intellekta: paradoksy issledovaniia* [Psychology of Intelligence: Research Paradoxes]. Saint Petersburg: Piter, 2020, 464 p. (In Russ.).
13. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious phenomena. In: Sternberg R.J. (Ed.) *A New Model for Teaching Ethical Behavior*. Chronicle of Higher Education. 2022, vol. 68 (25), pp. 234–301.
14. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *Cognition and Development*, 1979, vol. 34(10), pp. 906–911.
15. Sternberg R.J. A New Model for Teaching Ethical Behavior. *Chronicle of Higher Education*. 2022, vol. 68 (25), pp. 234–301.

УДК 372.881.1

**ЦИФРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ
(ОРГАНИЗАЦИЯ МИКРООБУЧЕНИЯ И ПРИМЕНЕНИЕ ЧАТ-БОТОВ)****Михеева Татьяна Борисовна***Доктор педагогических наук, доцент, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Россия,**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9773-1368>, e-mail: mitata.m@yandex.ru***Силикова Диана Викторовна***Магистрант, Донской государственный технический университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия,**ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1956-2931>,**e-mail: dianagonchar1006@gmail.com***Аннотация**

Введение: рассматриваются возможности применения цифровых технологий в иноязычном образовании. Актуальность исследования обусловлена цифровой трансформацией вузов и необходимостью интеграции цифровых средств обучения с культурным содержанием. В высшем образовании на сегодняшний день активно внедряются передовые образовательные технологии. Под влиянием цифровых средств происходят значительные трансформации в развитии личности, поведении и мышлении молодых людей, чем обусловлена необходимость специальных подходов к проектированию учебного контента. Цель работы – проанализировать преимущества и трудности внедрения микрообучения и чат-ботов в процесс обучения иностранным языкам. **Материалы и методы:** проведены анализ и обобщение опыта применения микрообучения и чат-ботов в российских и зарубежных вузах. Описан опыт использования чат-ботов для обучения русскому как иностранному. Предложена интегрированная модель «задача ↔ функция» для эффективного использования чат-ботов в учебном процессе. **Результаты:** определены педагогические свойства чат-ботов, такие как обеспечение непрерывной языковой практики, мгновенная обратная связь и снятие психологического стресса у учащихся. Проанализированы возможности использования технологий XR (extended reality – расширенная реальность) для развития межкультурных компетенций. В табличной форме представлена интегрированная модель «задача ↔ функция» для эффективного использования чат-ботов. **Выводы:** цифровые инструменты не заменяют, а дополняют классические формы обучения, обогащая практико-ориентированную составляющую иноязычного образования. Микрообучение, XR-среды и чат-боты, при правильной методической интеграции, повышают эффективность образовательного процесса, делают обучение более привлекательным и формируют у студентов навыки межкультурного общения и адаптивности в цифровую эпоху.

Ключевые слова: цифровизация обучения, цифровая образовательная среда, микрообучение, языковая практика, чат-боты, инновации в обучении иностранным языкам.

**DIGITAL FOREIGN LANGUAGE LEARNING
(MICROLEARNING AND CHATBOTS)*****Mikheeva Tatiana Borisovna***

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Don State Technical University,
Rostov on Don, Russia,*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9773-1368>, e-mail: mitata.m@yandex.ru

Silikova Diana Viktorovna

Master's student, Don State Technical University, Rostov on Don, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1956-2931>,

e-mail: dianagonchar1006@gmail.com

Abstract

Introduction: this paper examines the potential of digital technologies in foreign language education. The relevance of the study is due to the digital transformation of universities and the need to integrate digital learning tools with cultural content. Advanced educational technologies are actively being implemented in higher education today. Significant transformations in the development of personality, behavior, and thinking of young people are occurring under the influence of digital media, which necessitates specialized approaches to the design of learning content. The purpose of the work is to analyze the advantages and difficulties of introducing microlearning and chatbots into the foreign language learning process. **Materials and Methods:** the study analyzed and summarized the experience of using microlearning and chatbots in Russian and international universities. The experience of using chatbots for teaching Russian as a foreign language is described. An integrated "task ↔ function" model is proposed for the effective use of chatbots in the learning process. **Results:** the pedagogical properties of chatbots were identified, including ensuring continuous language practice, instant feedback, and stress relief for students. The possibilities of using XR (extended reality) technologies for the development of intercultural competencies are analyzed. A table of the integrated "task ↔ function" model for the effective use of chatbots is presented. **Conclusions:** digital tools do not replace, but rather complement, traditional forms of instruction, enriching the practice-oriented component of foreign language education. Microlearning, XR environments, and chatbots, when properly integrated methodologically, increase the effectiveness of the educational process, make learning more attractive, and form students' skills in intercultural communication and adaptability in the digital age.

Keywords: digitalization of learning, digital educational environment, microlearning, language practice, chatbots, innovations in foreign language teaching.

Введение

Качественно новыми чертами, характеризующими инновационную парадигму иноязычного образования, являются ориентация на развивающуюся личность, переход от репродуктивной модели образования к продуктивной, гуманистической, культурно-ориентированной. Современное образование

характеризуют многокомпонентность и вариативность, а также коммуникативно-деятельностный характер обучения.

Вне речевой деятельности невозможно себе представить ни одной сферы человеческой деятельности, общения людей, духовной культуры человечества. Речь лежит в основе развития, воспитания, образования людей с ранних лет и на протяжении всей жизни. Этот аспект приобретает важное значение, так как на сегодняшний день ведущей считается практическая цель обучения, в нашем случае – обучения общению на изучаемом языке.

Именно речь характеризует уровень общего развития и культуры человека. Речь реализуется в любой деятельности, принимает участие в ее организации и функционировании. Овладение речью на изучаемом языке является неотъемлемой частью подготовки и профессионализации будущего специалиста. Процесс развития речи обеспечивает организацию целенаправленного опыта профессионально-коммуникативной деятельности в естественных и моделируемых ситуациях общения. Существующее информационное пространство позволяет пользователям не только находить и получать информацию, но также быть ее создателем, что дает практически неограниченные возможности для использования интернет-ресурсов в процессе подготовки специалиста.

Высшее образование XXI века активно использует инновационные технологии, обеспечивающие соответствие реалиям информационного общества.

В российском образовании технологии чат-ботов при обучении языку находят применение в первую очередь при обучении русскому как иностранному и иностранным языкам. Показателен опыт, описанный в работе Хэ Яньли, по использованию чат-бота для обучения иностранных студентов русскому языку в рамках межкультурной коммуникации. Автор разработала чат-бот, который выступал собеседником для студентов из Китая, изучающих русский язык. Бот задавал вопросы на бытовые и культурные темы (например, о национальных

праздниках, обычаях общения в России), а студенты отвечали в свободной форме. Если в ответе допускались ошибки или неучтенные нюансы, чат-бот вежливо исправлял высказывания и пояснял, как лучше выразить ту или иную мысль на русском с учётом коммуникативной ситуации. Студенты, которые регулярно использовали чат-бот, продемонстрировали существенный прогресс в умении вести диалог: улучшилась бегłość речи, сократилось количество типичных ошибок, повысилась адекватность реакций на реплики собеседника. Интересно, что участники отметили и рост уверенности – они стали меньше бояться общения с реальными носителями языка, поскольку тренировались общаться с техникой.

Для создания образовательных чат-ботов используются различные технологии. Проще всего задействовать готовые конструкторы чат-ботов (ManyChat, DialogFlow, Яндекс.Диалоги и пр.), задав боту сценарии вопросов и ответов. Более продвинутый вариант – использование нейросетевых моделей (GPT-3.5, GPT-4 и аналогов), которые генерируют ответы на естественном языке. Последний подход обеспечивает более живое и непредсказуемое общение, однако требует контроля со стороны преподавателя, так как бот может дать неточный ответ или отклониться от программной изучаемой темы. В учебном процессе чат-боты могут интегрироваться через привычные интерфейсы – мессенджеры (Telegram, WhatsApp), социальные сети либо специальные приложения. Это делает их максимально доступными для студентов. Пользовательский опыт при общении с ботом близок к обычному чату: студент пишет реплику и практически мгновенно получает ответ. Важным аспектом является локализация чат-бота под культурный контекст: успешные кейсы показывают, что бот должен оперировать реалиями, понятными студентам, и при необходимости давать пояснения по культурным коннотациям. При соблюдении этих условий чат-бот становится эффективным виртуальным тренером, значительно обогащающим практику межкультурного общения студентов.

Отдельно следует подчеркнуть фактор доступности. Студент может взаимодействовать с ботом в общежитии, метро или даже во время короткой паузы между парами; для начала сессии достаточно смартфона. Такой «карманный тренер» поддерживает принцип распределенной практики: частые короткие повторы значительно эффективнее одного длинного занятия в неделю.

Наконец, виртуальный собеседник выполняет дидактическую функцию «мостика» между формальным и неформальным обучением. С одной стороны, бот встроен в официальную программу: ведет учет диалогов и передает результаты в электронный журнал. С другой – сам формат общения остается легким и привычным, что позволяет подготовить учащегося к реальному многоязычному общению без жесткой академической рамки.

Таким образом, чат-бот оправдывает себя как мощный инструмент интегративного формирования МКК: он соединяет когнитивное наполнение, эмоциональный комфорт и поведенческую практику в едином, легко масштабируемом диалоговом пространстве (табл. 1).

Таблица 1
Интегрированная модель «задача ↔ функция»

Задача курса	Функция бота	Что получает студент
Автоматизация речевых шаблонов	Мини-диалог	Быструю и безопасную практику коротких реплик
Отработка стратегий решения конфликтов	Культурный кейс	Опыт «проживания» спорной ситуации с контролируемым риском
Самокоррекция и рост осознанности	Мгновенный отзыв	Четкое понимание сильных и слабых сторон общения

Таким образом, каждый элемент виртуального собеседника отвечает конкретной учебной цели и в сумме формирует полноценный цикл: попробовал → получил реакцию → осмыслил → применил снова. Подобная связка делает чат-бот не дополнительным «гаджетом», а ядром интегративной работы над межкультурной компетенцией.

Современным трендом, стремительно набирающим популярность в системе образования, стало микрообучение (microlearning), которое представляет собой формат подачи учебного материала небольшими, концентрированными порциями, каждая из которых нацелена на освоение одного конкретного понятия или навыка. Его привлекательность объясняется тем, что короткие сессии обучения (обычно длительностью от нескольких минут до 5–10 минут) легко интегрируются в насыщенный график современных студентов и позволяют учиться «на ходу», используя смартфоны и другие гаджеты. В отличие от традиционных лекций, разбитых на темы, микрообучение требует строгого соблюдения принципа «одна сессия – одна мысль – один навык» [1; 2].

В международной практике микрообучение все чаще используется для развития межкультурных компетенций. Так, в рамках европейского проекта, описанного С. Арнабом и Л. Валашчик, были разработаны игровые микрокурсы (МКК) для сотрудников мультикультурных организаций по темам межкультурного взаимодействия (стереотипы, особенности коммуникации и др.)

Российские вузы также начинают осваивать возможности микрообучения для языковой и межкультурной подготовки студентов. В ряде университетов применяются короткие видео-лекции и микромодули в электронных курсах иностранного языка и межкультурной коммуникации. Например, преподаватели разбивают материал дисциплины на небольшие тематические блоки с последующим тестированием, которые студенты могут изучать в мобильном приложении или системе управления обучением в удобное время. Микрообучение в форме кейсов опробовано в Московском государственном лингвистическом университете и Российском университете дружбы народов в рамках дополнительных онлайн-курсов по страноведению и межкультурному общению (кейсы описаны в методических семинарах вузов). Студенты охотнее выполняют короткие ежедневные задания, чем объемные домашние работы, что позитивно сказывается на динамике формирования навыков освоения языка и

межкультурного общения. Однако внедрение микрообучения в вузах сопряжено с определенными трудностями. Это отсутствие единого подхода к его реализации, методического обоснования места микромодулей в программе изучающего курса. Тем не менее тенденция очевидна: микрообучение в сочетании с традиционными формами занятий рассматривается как эффективное средство повышения мотивации и практико-ориентированности обучения языку.

С технической точки зрения микрообучение чаще всего реализуется через цифровые платформы и мобильные приложения. Существуют специализированные сервисы (например, отечественные разработки, подобные Skill Cup и др.), позволяющие создавать и рассылать учебные микрозадания в формате цепочек сообщений, коротких видео или карточек с информацией. Многие вузы используют возможности уже имеющихся систем электронного обучения (LMS), интегрируя в них микромодули с контентом обучения. Пользовательский опыт при этом достаточно прост: студент регулярно получает небольшой фрагмент материала (через приложение, электронную почту или мессенджер), изучает его в удобное для него время и выполняет короткое задание – ответ на вопрос, мини-тест, лексическое задание, упражнение на сопоставление и др. При этом студент часто использует элементы геймификации (баллы, бейджи за выполнение, участие в рейтингах). Элементы технологии игры дополнительно стимулируют участие студентов, повышая его мотивацию. Благодаря такому техническому решению микрообучение становится органичной частью повседневной жизни учащихся, обеспечивая непрерывность формирования и развития речевых умений и межкультурной компетенции в дополнении к аудиторным занятиям.

Материалы и методы

В исследовании авторами были количественный и качественный подходы. Первичные данные собраны путем проведения опросов среди 150 студентов и 20 преподавателей, вовлеченных в процесс обучения иностранным языкам с использованием цифровых технологий. Опросы были направлены на выявление

восприятия, удовлетворенности и эффективности использования микрообучения и чат-ботов. Качественные данные получены из 10 углубленных интервью с преподавателями, имеющими опыт внедрения данных технологий, а также из анализа учебных планов и методических материалов. Количественный анализ данных проводился с использованием статистических методов, включая t-критерий Стьюдента. Качественный анализ данных осуществлялся методом тематического анализа, направленного на выявление ключевых тем, паттернов и нарративов, связанных с опытом использования микрообучения и чат-ботов в образовании. Результаты апробации моделей показали статистически значимое увеличение ($p < 0.05$) успеваемости студентов в группах, где применялись интегрированные подходы с использованием микрообучения и чат-ботов, по сравнению с контрольными группами, где использовались традиционные методы обучения.

Подобные исследования также проводились П.И. Лобеевой [5]. Была апробирована методика развития лексико-грамматических навыков (фразовые глаголы) с чат-ботом у студентов технического вуза. Решались следующие задачи: проверка эффективности методики с учетом свойств чат-ботов; разработка этапов обучения с чат-ботом.

Участвовали 48 студентов Московского государственного технического университета с уровнем знаний В1. Проводилась оценка исходного уровня и мотивации. Затем было разделение на экспериментальную группу и контрольную группу по 24 человека. Проводилось анкетирование и входное тестирование.

На формирующем этапе проводились аудиторные занятия (2 ч/нед.) для обеих групп с использованием Phrasal Verbs. В экспериментальной группе проводилась внеаудиторная практика с чат-ботами (10–15 мин/день), на занятиях данной группы проводилось обсуждение.

Результаты исследования

В результате подтвержден уровень В1 у обеих групп. Результаты обеих групп приведены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

Объект контроля	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	критерий Стьюдента	p-значение	критерий Стьюдента	p-значение
Рецептивные навыки				
Продуктивные навыки				
<i>Примечание</i>				

Экспериментальная группа, практиковавшая лексико-грамматические навыки с чат-ботами (TalkPal, Praktika.ai, Replika AI, DeepSeek, ChatGPT), показала статистически значимое улучшение этих навыков. Использование чат-ботов положительно повлияло на мотивацию студентов к изучению английского языка.

Мультиплатформенный подход (использование нескольких чат-ботов) позволил оптимизировать выбор инструмента под индивидуальные потребности студентов.

Обсуждение

Психолого-педагогические исследования показывают, что эффект присутствия и интерактивность среды расширенной реальности повышают степень усвоения материала и способствуют развитию толерантности: через

личный пережитый опыт у студентов формируется более глубокое понимание ценностей и перспектив другой культуры [7].

Чат-боты – это программные агенты (часто с элементами искусственного интеллекта), способные вести диалог с пользователем на естественном языке. В образовании они получили распространение как виртуальные собеседники и ассистенты для отработки навыков общения. В контексте формирования иноязычных речевых умений и межкультурной коммуникации чат-боты обладают ценными педагогическими свойствами.

1. Чат-боты обеспечивают непрерывную языковую практику. Студент может в любое время суток начать диалог с ботом на иностранном языке, тренируя речь и восприятие на слух.
2. Боты способны мгновенно давать обратную связь. Современные обучающие чат-боты исправляют типичные ошибки пользователя, подсказывают правильные фразы или более уместные варианты выражений, что особенно важно при межкультурном общении. Например, бот может тактично указать студенту, что какое-либо обращение звучит невежливо в данном культурном контексте, и предложить альтернативную формулировку.
3. Разговор с ботом снимает психологический стресс учащихся. Многие обучающиеся чувствуют коммуникативный барьер при общении на неродном языке с носителями этого языка, боясь ошибиться или показаться невежливыми. Общение с виртуальным собеседником снимает и страхи, и барьеры, так как бот терпеливо реагирует на любые попытки и никогда не выказывает нетерпения.

Таким образом, чат-бот создает безопасную среду для отработки коммуникативных навыков. Кроме того, некоторые боты оснащены сценариями ситуаций – небольшими симуляциями общения. Студент может выбрать тему (например, собеседование при поступлении в российский вуз, неформальная беседа, деловая встреча) и вести диалог, исполняя конкретную роль. Это позволяет моделировать межкультурные ситуации и учиться гибко реагировать на реплики собеседника.

Поскольку современные чат-боты (например, на базе GPT-4) способны генерировать достаточно реалистичные и контекстно уместные ответы, диалог получается близким к реальному. Таким образом, применение чат-ботов в обучении иностранным языкам в целом приводит к повышению у студентов показателей говорения, расширению словарного запаса и росту уверенности в общении. Анализ 57 исследований, проведенный турецкими учеными (Ф.Ш. Коч и П. Саваш), показал, что взаимодействие с голосовыми чат-ботами заметно улучшает коммуникативную компетентность учащихся и повышает их мотивацию за счет эффекта новизны и элементарной игровой вовлеченности [8; 9].

Несмотря на многочисленные преимущества использования искусственного интеллекта в образовании, необходимо учитывать потенциальные риски и ограничения. Одним из ключевых является проблема конфиденциальности данных и защиты персональной информации студентов. Также важно учитывать возможность предвзятости алгоритмов и необходимость обеспечения равного доступа к технологиям для всех обучающихся. Существуют и этические дileммы, связанные с заменой человеческого общения искусственным интеллектом, что может негативно сказаться на развитии социальных навыков и эмоционального интеллекта студентов. Критический анализ должен включать оценку влияния цифровых технологий на здоровье студентов, а также разработку стратегий по минимизации негативных последствий.

Чтобы цифровая практика не превратилась в «просто разговор с ботом», обучающиеся должны ясно понимать, какие конкретные умения они отрабатывают и как эти умения будут измеряться. Для успешной интеграции цифровых инструментов необходимо разработать четкие критерии оценки и обеспечить обратную связь для студентов.

Предложен алгоритм оптимальной интеграции чат-ботов и микрообучения в учебные планы: определение цели обучения, назначение тематик для микрообучения и соответствующего сценария для общения с чат-ботом; разработка контента для микрообучения (состоит из коротких модулей, видео и

интерактивных заданий); создание ПО или необходимого чат-бота на основе готовых сайтов-конструкторов; интеграция чат-бота с учебной платформой; включение микрообучения в рабочие программы и учебные планы; инструктаж профессорско-преподавательского состава по работе с чат-ботом; организация мониторинга эффективности микрообучения и чат-ботов в обучении.

Частые и краткие повторения поддерживают языковую «форму» лучше, чем редкие, но длинные занятия. Бот создает ситуацию комфортного риска: студент может пробовать новый оборот или стратегию смягчения и сразу видеть, как реагирует собеседник, не опасаясь негативной оценки группы. Во время подготовки к семинару или написания эссе студент сталкивается с незнакомым понятием – скажем, hedging или low-context culture. Достаточно отправить боту слово или фразу: в ответ он дает краткое определение, пример употребления. Такой «карманный глоссарий» исключает долгий поиск в учебниках и интернет-форумах, где информация зачастую противоречива. Уточнение термина в момент возникновения вопроса повышает точность и экономит время, а главное – приучает самостоятельно пополнять когнитивный компонент МКК.

Представим, что виртуальный собеседник – это внимательный слушатель, который в любой момент «открывает дверь» студенческого мессенджера. Его «зрение» формируется тремя проекциями: речевая реплика, контекст беседы и правила роли. Вместе они помогают боту реагировать так, чтобы поддерживать учебную задачу, а не просто выдавать случайные фразы.

Каждое входящее сообщение чат-бот воспринимает как мини-ситуацию: кто говорит, о чем, в каком тоне? Он обращает внимание не только на словосочетания, но и на косвенные сигналы – наличие эмодзи, вопросительного тона или вежливой оговорки. Для студента это почти незаметно: он набирает текст, нажимает «отправить» – и уже через пару секунд получает ответ, словно общается с живым человеком.

Например:

Студент: Извините, но я не до конца понял задание... Можно пояснить, пожалуйста?

Что распознает бот:

- *Кто: вежливый студент (использует «извините», «пожалуйста»).*
- *О чем: непонимание задания и просьба о помощи.*
- *Тон: смягченный, уважительный.*

Бот (через 3 с): Конечно, не беспокойтесь! Задание состоит в том, чтобы составить мини-диалог из пяти реплик по теме «обмен мнениями».

Попробуйте начать первой фразой – я помогу ее откорректировать.

Чтобы не терять нить разговора, бот хранит последние несколько обменов. Это похоже на то, как мы держим в памяти предыдущую реплику собеседника, чтобы не задавать одинаковый вопрос дважды. Однако бот намеренно «забывает» далекие фразы: подобно тому, как хороший наставник переключается с подробным объяснением на самостоятельную практику, он не «затягивает» прошлое, позволяя диалогу оставаться легким и актуальным. В воображении бота всегда присутствует «памятка» – своего рода профессиональный кодекс.

Таким образом, бот удерживает в голове три слоя: свежие слова студента, сжатую картину последних реплик и общую педагогическую установку.

Внедрение чат-бота в образовательную методику играет ключевую роль в переходе от традиционной передачи знаний к динамичному и персонализированному формированию компетенций. Он не просто расширяет возможности классической лекции и семинара, но отражает современные требования к самостояльному и непрерывному обучению, встраивая микропрактики непосредственно в повседневную учебную активность.

Микрообучение обеспечивает гибкую и постоянную отработку знаний о других культурах и коммуникативных навыках, XR-среды дарят уникальный иммерсивный опыт, чат-боты позволяют безопасно практиковаться в диалоге, а игровые симуляции моделируют реалистичные ситуации взаимодействия. Международные и отечественные кейсы демонстрируют, что при правильной

методической интеграции эти технологии повышают эффективность образовательного процесса, делают обучение более привлекательным для нового поколения студентов и формируют у них критически важные навыки межкультурного общения. В то же время, как было показано, каждое из решений имеет свои технические и организационные особенности, требующие внимания – от разработки контента до обеспечения доступа и сопровождения учащихся.

Заключение

Использование чат-бота отражает стратегию компетентностного подхода, в рамках которого формирование профессиональной готовности достигается не только через усвоение знаний, но и через осознанную практику в условиях, максимально приближенных к реальным межкультурным ситуациям. Это делает образовательную модель более гибкой, адаптивной и устойчивой к меняющимся требованиям цифровой эпохи.

Таким образом, теория и практика внедрения цифровых технологий требуют дополнительных исследований, определения методологических и методических обоснований для их эффективного использования в образовательном процессе вуза.

Список источников

1. Борщенко Г. М. Ключевые принципы реализации микрообучения иностранному языку в контексте компетентностного подхода // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт». 2024. № 5. С. 1–11. URL: <https://e-koncept.ru/2024/241059.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11059
2. Борщенко Г. М., Рубцова А. В. Визуальная новелла как инструмент развития навыков иноязычной деловой коммуникации специалистов сферы информационных технологий // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт». 2024. № 1. С. 30–40. URL: <https://e-koncept.ru/2024/241059.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11059
3. Волкова С. А. Характеристика основных методов обучения иностранным языкам // Журнал Уральского государственного аграрного университета. 2017. № 2. С. 1–2.
4. Исупова М. М. Использование инновационных методов и технологий в обучении иностранному языку в процессе формирования межкультурной компетенции студентов // Инновации и инвестиции. 2013. № 4. С. 32–36.
5. Лобеева П. И. Методическая модель обучения фразовым глаголам английского языка с использованием чат-ботов // Вестник ТГУ. 2024. № 5. С. 1275–1289.
6. Струкова Е. А. Развитие межкультурной компетентности при обучении иностранным языкам: инновации в методиках преподавания языков // Актуальные вопросы гуманитарных и общественных наук: диалог и взаимодействие : материалы конф., 2024. С. 140–144.
7. Хэ Яньли. Практические аспекты использования чат-ботов для обучения русскому языку в рамках межкультурной коммуникации // Человек и культура. 2023. № 6. С. 60–75.
8. Arnab S., Lim T., Carvalho M. B., Bellotti F., de Freitas S., Louchart S., Suttie N., Berta R., De Gloria A. The potential of game-based micro-learning resources for engaging learners with

intercultural competence development // British Journal of Educational Technology. 2015. Vol. 46. P. 391–411.

9. Arnab S., Walaszczyk L. The potential of game-based micro-learning resources for engaging learners with intercultural competence development // Journal of Cognitive Sciences and Human Development. 2022. Vol. 8. No 2. P. 1–22.

10. Koç F. Ş., Savaş P. The use of AI chatbots in English language learning: a systematic meta-synthesis (2010–2024). ReCALL. 2025. Vol. 37, No 1, pp. 4–21.

References

1. Borshchenko G.M. Klyuchevye printsipy realizatsii mikroobucheniya inostrannomu yazyku v kontekste kompetentnogo podkhoda [Key principles of implementing microlearning of a foreign language in the context of a competency-based approach]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Koncept»* [Scientific-methodological electronic journal "Concept"]. 2024, no 5, pp. 1–11. (In Russ.). URL: <https://e-koncept.ru/2024/241059.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11059
2. Borshchenko G.M., Rubtsova A.V. Vizual'naya novella kak instrument razvitiya navykov inoyazychnoy delovoy kommunikatsii spetsialistov sfery informatsionnykh tekhnologiy [Visual novel as a tool for developing foreign language business communication skills of IT specialists]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Koncept»* [Scientific-methodological electronic journal "Concept"]. 2024, no. 1, pp. 30–40 (In Russ.). URL: <https://e-koncept.ru/2024/241001.htm>. DOI 10.24412/2304-120X-2024-11001
3. Volkova S.A. Kharakteristika osnovnykh metodov obucheniya inostrannym yazykam [Characteristics of basic methods of teaching foreign languages]. *Zhurnal Ural'skogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta* [Journal of the Ural State Agrarian University]. 2017, no. 2, pp. 1–2. (In Russ.).
4. Isupova M.M. Ispol'zovanie innovatsionnykh metodov i tekhnologiy v obuchenii inostrannomu yazyku v protsesse formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii studentov [The use of innovative methods and technologies in teaching a foreign language in the process of forming intercultural competence of students]. *Innovatsii i investitsii* [Innovations and Investments]. 2013, no. 4, pp. 32–36. (In Russ.).
5. Lobeeva P.I. Metodicheskaya model' obucheniya frazovykh glagolov angliyskogo yazyka s ispol'zovaniyem chat-botov [Methodological model for teaching English phrasal verbs using chatbots]. *Vestnik TGU* [Tomsk State University Journal]. 2024, no. 5, pp. 1275–12889. (In Russ.).
6. Strukova E.A. Razvitiye mezhkul'turnoy kompetentnosti pri obuchenii inostrannym yazykam: innovatsii v metodikakh prepodavaniya yazykov [Development of intercultural competence in foreign language teaching: innovations in language teaching methods]. *Aktual'nye voprosy gumanitarnykh i obshchestvennykh nauk: dialog i vzaimodeystviye : materialy konf.* [Topical issues of the humanities and social sciences: dialogue and interaction : conference proceedings]. 2024, pp. 140–144. (In Russ.).
7. Khe Yanli. Prakticheskiye aspekty ispol'zovaniya chat-botov dlya obucheniya russkomu yazyku v ramkakh mezhkul'turnoy kommunikatsii [Practical aspects of using chatbots for teaching Russian in the context of intercultural communication]. *Chelovek i kul'tura* [Human and Culture]. 2023, no 6, pp. 60–75. (In Russ.).
8. Arnab S., Lim T., Carvalho M.B., Bellotti F., de Freitas S., Louchart S., Suttie N., Berta R., De Gloria A. The potential of game-based micro-learning resources for engaging learners with intercultural competence development. *British Journal of Educational Technology*. 2015, vol. 46, pp. 391–411.
9. Arnab S., Walaszczyk L. The potential of game-based micro-learning resources for engaging learners with intercultural competence development. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*. 2022, vol. 8, no 2, pp. 1–22.
10. Koç F. Ş., Savaş P. The use of AI chatbots in English language learning: a systematic meta-synthesis (2010–2024). *ReCALL*. 2025, vol. 37, no 1, pp. 4–21.

УДК 159.99

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ИНТЕЛЛЕКТА И СПОСОБОВ СОВЛАДАНИЯ С ФРУСТРАЦИОННОЙ
СИТУАЦИЕЙ У ПОДРОСТКОВ****Самохвалова Елена Викторовна***Аспирант, Ассоциация семейных сообществ и специалистов**по работе с детьми «Карпушкино» г. Норильск, Россия,**ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6132-3975>,**e-mail: yelena.samokhvalova.86@mail.ru***Аннотация**

Введение: статья посвящена изучению особенностей развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, а также его взаимосвязи с типом и направлением фрустрационной реакции. Способность справляться с «невозможностью удовлетворения потребности», согласно исследованиям С. Розенцвейга, зависит от таких факторов, как «внешняя или внутренняя обвинительная позиция», сила или слабость внутреннего «Я» и тип «эго-защитной» реакции. Цель нашей работы заключалась в определении способов и стратегий совладания с фрустрационной ситуацией и их взаимосвязи с уровнем развития эмоционального интеллекта у подростков.

Материалы и методы: в исследовании приняли участие 274 школьника 12–16 лет, обучающихся в МБОУ СОШ № 13, МБОУ СОШ № 3 г. Норильска. Для определения особенностей развития эмоционального интеллекта использован тест «Эмоциональный интеллект. ЭМИн» Д.В. Люсина, для изучения фрустрационных реакций – «Методика рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга.

Результаты: результаты проведенного исследования показали наличие умеренной и заметной корреляционной взаимосвязи между типом и направлением фрустрационной реакции и значениями межличностного, внутриличностного эмоционального интеллекта. Развитость эмоционального интеллекта на межличностном и внутриличностном уровнях, наличие способностей к пониманию и управлению эмоциями имеют взаимосвязь с определением источника фрустрационной ситуации, со склонностью индивида уходить от ответственности или полностью принимать ее на себя, а также с адаптивностью индивидуума в социальной среде.

Выводы: развитие эмоционального интеллекта у подростков может положительно влиять на формирование внутреннего «Я», на использование «эго-защитной» реакции, на склонность к самообвинению или, наоборот, перекладыванию ответственности, на предпочтения решать фрустрационные ситуации самостоятельно или с помощью – иными словами, на выбор наиболее успешной стратегии совладания с фрустрационной ситуацией.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, межличностный эмоциональный интеллект, направление фрустрационной реакции, тип фрустрационной реакции

**A STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL
INTELLIGENCE AND WAYS OF COPING WITH A FRUSTRATING
SITUATION IN ADOLESCENTS****Samokhvalova Elena Viktorovna***Postgraduate student, Association of Family Communities and Specialists
in Working with Children "Karpushkino", Norilsk, Russia,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6132-3975>,
e-mail: yelena.samokhvalova.86@mail.ru

Abstract

Introduction: the article is devoted to the study of the features of the development of emotional intelligence in adolescence, as well as its relationship with the type and direction of the frustration reaction. The ability to cope with the "impossibility of satisfying a need," according to S. Rosenzweig's research, depends on factors such as an "external or internal accusatory position," the strength or weakness of the inner self, and the type of "ego-protective" reaction. The purpose of our work was to identify ways and strategies for coping with a frustrating situation and their relationship to the level of emotional intelligence development in adolescents. **Materials and methods:** the study involved 274 schoolchildren aged 12-16 studying at MBOU Secondary School No. 13, MBOU Secondary School No. 3 in Norilsk. The Emotional Intelligence test was used to determine the features of the development of emotional intelligence. EmIn" by D. V. Lusina, for the study of frustration reactions – "The technique of pictorial frustration" by S. Rosenzweig. **Results:** the results of the study showed the presence of a moderate and noticeable correlation between the type and direction of the frustration reaction and the values of interpersonal, intrapersonal emotional intelligence. The development of emotional intelligence at the interpersonal and intrapersonal levels, the ability to understand and manage emotions are correlated with the identification of the source of a frustrating situation, with the tendency of an individual to evade responsibility or fully assume it, as well as with the adaptability of an individual in a social environment. **Conclusions:** the development of emotional intelligence in adolescents can positively influence the formation of the inner self, the use of an "ego-protective" reaction, a tendency to self-blame, or vice versa shifting responsibility, preferences to solve frustrating situations independently or with help, in other words, the choice of the most successful strategy for coping with a frustrating situation.

Keywords: emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, direction of frustration reaction, type of frustration reaction отсутствуют

Введение

Исследование концепта эмоционального интеллекта является одним из популярных направлений в современной науке. Такой интерес обусловлен взаимосвязью эмоционального интеллекта с жизнестойкостью Е.А. Клементинская, У.А. Назарова 2022), с оптимистичным взглядом на жизнь (Colomeischi 2015), с личностным и профессиональным развитием (Жулина 2016), с профессиональной успешностью (Rezvani 2016), с развитием патологий личности (Н.В. Овчарова 2022, Ф.В. Дериш 2019), с успешным социальным взаимодействием (Е.М. Эделева 2024) и т. д.

Исследованиями эмоционального интеллекта занимались следующие авторы: Д.В. Люсин (2004), Д.В. Ушаков (2004), Е.А. Сергиенко (2019), Дж. Мейер, П. Сэловей (Salovey, Mayer 1990), Д. Карузо (2010), Д. Гоулман (2005),

Дж. Готтман (1997), Р. Бар-он (1997) и т. д. При этом понимание концепции эмоционального интеллекта у данных авторов разнится. Например, в интерпретации Р. Бар-он эмоциональный интеллект состоит из способностей, не связанных с когнитивной деятельностью человека, а относящихся только к эмоциональной перцепции, направленной на реализацию личности в социуме эмоциональный интеллект в аспекте единства когниции и эмоциональной сферы [14]. Д. Гоулман в своих исследованиях сосредоточился на конечном результате функционирования эмоционального интеллекта, а именно на достижении поставленной цели [4]. Научная модель Д.В. Люсина также предполагает участие когниции в эмоциональном интеллекте на уровне интерпретации и управления эмоциональными реакциями. Модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина реализуется в двух плоскостях – на уровне собственной эмоциональной сферы (внутренней) и межличностного взаимодействия (внешней). В интерпретации Д.В. Люсина эмоциональный интеллект состоит из таких способностей, как определение эмоциональной реакции и ее словесного обозначения, выявление причины эмоций и контроля над ними [11].

Несмотря на популярность вышеперечисленных концепций эмоционального интеллекта, авторы уделяли недостаточное внимание развитию эмоционального интеллекта в подростковом возрасте. Согласно исследованиям Дж. Майера, Д. Карузо, П. Сэловея, эмоциональный интеллект способен развиваться с возрастом. Р. Бар-ОН утверждал, что развитие эмоционального интеллекта аналогично известному развитию когнитивного интеллекта от раннего до позднего подросткового возраста [8]. Д. Гоулман же считал, что эмоциональный интеллект соответствует критериям развития традиционного интеллекта [4].

Согласно работам А.И. Савенкова, развитие в подростковом возрасте отличается асинхронией, что проявляется на всех уровнях организации: биологическом, когнитивном и социальном. Этую асинхронию можно проследить

во многих проявлениях подросткового возраста [13]. Одним из ведущих новообразований этого возраста, по мнению Д.И. Фельдштейна (1978), Э. Эрикссона (1996), является поиск признания сверстниками и отстранение от влияния семьи, что способствует самоидентичности, формированию личностных качеств и предшествует сепарации.

Еще одним критерием, свойственным этому возрасту, по мнению Л.И. Божович, А.М. Приходжан, является гиперболизированная потребность в эмоциональном насыщении. При этом они определяли подобную потребность как небезопасную, приводящую к неразумным, опасным поступкам, способствующую возникновению фрустрационных ситуаций [2; 12]. По мнению А.И Савенкова, подобная потребность существует не только на внутреннем уровне, но и на внешнем, что выражается в бурном проявлении эмоций радости, гнева и удивления. Подобная эмоциональная экспрессия также может усугублять возникающие фрустрационные эпизоды [13]. Поэтому изучение развития эмоционального интеллекта подростков и их способностей совладания с фрустрационной ситуацией является актуальным вопросом.

Исследование фрустрации получило свое распространение в работах таких авторов, как С. Розенцвейг (1945), Н.Д. Левитов (1967), Н. Майер (1961), Л.И. Дементий (2004). С. Розенцвейг определяет фрустрацию как явление, которое возникает, «когда организм встречает более или менее непреодолимые препятствия или обструкции на пути к удовлетворению какой-либо жизненной потребности» [5]. В исследованиях Н.Д. Левитова фрустрация определяется как эмоциональные и поведенческие реакции, вызванные объективными или субъективными препятствиями к достижению поставленной цели [10].

С. Розенцвейг в 1938 году предложил теорию фрустрации, в которой рассматривал три уровня защиты организма при столкновении с препятствиями: клеточный, автономный (уровень «немедленной необходимости»), кортикальный (защита «Я») [5]. На основе теории фрустрации С. Розенцвейг создал диагностическую методику «Рисуночная фрустрация», которую мы применили в

нашем исследовании. Для изучения особенностей эмоционального интеллекта мы выбрали научную модель Д.В. Люсина и разработанный на его основе тест «Эмоциональный интеллект. ЭмИн», так как он позволил нам проследить особенности эмоциональной сферы подростков в двух плоскостях: собственного эмоционального мира подростка и его взаимосвязи с эмоциональными проявлениями других индивидуумов, что отвечает сути нашего исследования.

Материалы и методы

Целью нашего исследования является изучить взаимосвязь эмоционального интеллекта и фruстрационных реакций подростков. Для определения уровня эмоционального интеллекта мы использовали тест «Эмоциональный интеллект. ЭмИн» Д.В. Люсина, механизмы совладания с фruстрационной ситуацией исследовали с помощью методики «Рисуночная фruстрация» С. Розенцвейга. В исследовании приняли участие подростки 12–15 лет, обучающиеся в МБОУ СОШ № 13, МБОУ СОШ № 3 г. Норильска в количестве 274 человек.

Результаты исследования

Результаты теста Д.В. Люсина представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты по тесту «Эмоциональный интеллект»

Шкалы/уровень результатов	Низкий	Средний	Высокий
Общий уровень эмоционального интеллекта	42,32%	40,1%	18,13%
Межличностный эмоциональный интеллект	44,24%	41,82%	13,94%
Внутриличностный эмоциональный интеллект	28,37%	44,71%	26,92%
Понимание эмоций	43,76%	46,63%	9,61%
Управление эмоциями	25,11%	48,55%	26,34%
Понимание чужих эмоций	67,31%	31,25%	1,44%
Управление чужими эмоциями	47,12%	51,44%	1,44%
Понимание своих эмоций	37,99%	55,76%	6,25%
Управление своими эмоциями	25,49%	60,09%	14,42%
Контроль экспрессии	31,74%	61,05%	7,21%

Интерпретация результатов теста Д.В. Люсина показала, что чуть менее половины опрошенных подростков обладают низкими значениями общего уровня эмоционального интеллекта. Соответственное примерно у половины учащихся

недостаточно развито перцептивное восприятие эмоций на уровне как собственной личности, так и личности другого индивидуума. Значение шкал и субшкал, относящихся к ветви «Межличностный эмоциональный интеллект», примерно в 1,5 раза ниже, чем значения шкал и субшкал ветви «Внутриличностный эмоциональный интеллект». Это говорит о том, что в подростковом возрасте понимание себя и своего внутреннего состояния значительно лучше, чем понимание других индивидуумов, их внутренних переживаний и мотивов. Возможность саморегуляции также превышает способность к управлению эмоциональным состоянием других лиц. Низкие значения субшкалы «Понимание чужих эмоций» (МП) (67,31 %) говорят о том, что около 70 % респондентов имеют сложности в понимании невербальной коммуникации, в интерпретации мимических, пантомимических и вокальных проявлений эмоций.

Для определения механизмов совладания с фрустрацией у исследуемых подростков мы использовали «Методику рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты по методике «Рисуночной фрустрации»

Реакция	Направление реакции			Тип реакции		
	импуни- тивное (M)	интрапуни- тивное (I)	экстрапуни- тивное (E)	доминант- ный (O-D)	эго (E-D)	упорствую- щий (N-P)
Высокий	91,61%	20,44%	10,58%	73,72%	11,68%	34,31%
Норма	5,84%	9,12%	10,95%	13,87%	16,42%	19,34%
Ниже нормы	2,55%	70,44%	78,47%	12,41%	71,9%	46,35%

Более чем 90% подростков обладают импунитивным направлением реакции (по классификации С. Розенцвейга) – М-реакция. Эти данные свидетельствуют об отсутствии критической оценки происходящего у большинства опрошенных учеников, что может приводить к беспечности в поведении и поступках.

Анализ полученных данных позволяет выделить несколько вариантов стратегий поведения подростков в фрустриционных коммуникативных ситуациях. Характеристики этих поведенческих стратегий размещены в табл. 3.

Таблица 3
Характеристики поведенческих стратегий подростков

№ стратегии	Характеристики стратегии	% частоты случаев
Стратегия № 1	Высокое импунистивное значение (M) при низком экстрапунитивном и интропунитивном значениях направления реакции (I,E); низкое значение типа эго-защитной реакции (E-D), высокое или нормативное значение доминантного типа реакции (O-D).	35,04%
Стратегия № 2	Высокое значение импунистивного направления реакции (M) совместно с высоким или нормативным значением интрапунитивного направления реакции (I); низкое значение эго-защитного типа реакции (E-D), высокое или нормативное значение упорствующего типа реакции (N-P).	23,36%
Стратегия № 3	Высокое или нормативное значение экстрапунитивного направления реакции (E); высокое или нормативное значение доминантного типа реакции (O-D).	17,52%

Первый тип стратегии поведения. При реализации стратегии поведения № 1 индивидуум проявляет беспечность и отсутствие критической оценки происходящего, что приводит к бездействию или позднему реагированию. Эмоциональная закрытость, стремление рассчитывать только на свои силы делает его устойчивым при возникновении фрустриционных ситуаций (максимальные показатели M). Индивидуум не склонен к самоанализу и зачастую самоуверен, что приводит к повторению негативных сценариев. В процессе стрессовой, неожиданной ситуации респондент не склонен рационально оценивать происходящее вокруг (значения I, E-D). В затруднительных ситуациях респондент проявляет ригидность в мышлении и поведении (O-D). Причина такой реакции – подросток считает происходящее малозначительным (E-D).

Второй тип стратегии поведения. Полученные данные указывают, что индивидуум при попадании в фрустриционные обстоятельства склонен винить

себя в происходящем и испытывать сильные эмоциональные переживания (высокие показатели I). При этом он стремиться исправить сложившуюся ситуации, а также оказать помошь другим. Источник жизненных неурядиц – отсутствие критического мышления, склонность к беспечности (показатели M). Еще одной особенностью респондента является эмоциональная закрытость при фruстрационных обстоятельствах и стремление рассчитывать только на свои силы. Такому поведению также способствует предвзятое отношение к командной работе (показатели E). Стressовая ситуация способствует принятию конструктивных решений (сильная эго-защита E-D), что нивелирует отсутствие критичности в оценки происходящего (показатели M) и подталкивает индивидуума к рациональному решению проблемы (N-P).

Третий тип стратегии поведения. Эта стратегия характеризуется высокой степенью проявления эмоциональной реакции. При столкновении с фruстрацией индивидуум открыто выражает свое недовольство, вовлекает в процесс других лиц, а также готов к диалогу и конструктивному решению проблемы. Индивидуум ищет поддержку вовне, обращается за помощью, побуждает других к действиям (показатели E). Рационально оценивает происходящее, рассматривает окружающих по критерию «полезности в разрешении проблемной ситуации». Индивидуум склонен зацикливаться на решении проблемы и гиперболизировать масштабы происходящего (O-D).

Для реализации цели исследования эмоционального интеллекта и фruстрационной реакции подростков был использован корреляционный анализ с применением критерия Пирсона. Результаты представлены в табл. 4.

Анализ полученных данных: выбор направления реакции (M; I; E) при фruстрационной ситуации имеет умеренную корреляционную связь с общим уровнем эмоционального интеллекта, а также шкалами и субшкалами МЭИ, ВЭИ, ПЭ, МУ, ВУ. Соответственно развитость эмоционального интеллекта на межличностном и внутриличностном уровнях, наличие способностей к пониманию и управлению эмоциями имеет тесную взаимосвязь с определением

источника фрустриационной ситуации (причина в окружающем мире или в самом индивидууме).

Таблица 4

**Результаты корреляционного анализа показателей
теста «Эмоциональный интеллект» и методики «Рисуночной фрустрации»**

Название шкал	Общий ЭИ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ
M	0,36	0,34	0,3	0,32	0,25	0,22	0,35	0,26	0,33	0,24
O-D	0,28	0,21	0,27	0,16	0,27	0,15	0,22	0,24	0,29	0,23
E-D	-0,47	-0,3	-0,51	-0,3	-0,47	-0,27	-0,35	-0,44	-0,45	-0,39
N-P	0,01	-0,22	0,24	0,01	0,2	-0,28	-0,19	0,26	0,01	0,24
GCR	0,42	0,3	0,19	0,31	0,37	0,43	0,38	0,28	0,28	0,27
Выбор стратегии	0,43	0,3	0,26	0,28	0,45	0,29	0,33	0,36	0,41	0,39

Примечание: M; I; E – вид направления фрустриационной реакции; O-D – доминантный тип фрустриационной реакции; E-D – эго-защитный тип фрустриационной реакции; N-P – упорствующий тип фрустриационной реакции; GCR – адаптивность; Общий ЭИ – общий уровень эмоционального интеллекта; МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями; МП – понимание чужих эмоций; МУ – управление чужими эмоциями; ВП – понимание своих эмоций; ВУ – управление своими эмоциями; ВЭ – контроль экспрессии.

Стратегия совладания с фрустриационной ситуацией имеет значение r , приближенное к умеренной корреляционной связи (r больше 0,4), с общим уровнем эмоционального интеллекта и значениями шкал и субшкал УЭ и ВУ. Это означает, что стратегия совладания с фрустриационной ситуацией имеет умеренную взаимосвязь с общей организацией эмоционального интеллекта, а также со способностями к саморегуляции и с умениями воздействовать на эмоциональную сферу других людей.

Эго-защитный (E-D) тип реакции имеет обратную заметную корреляционную связь со шкалой ВЭИ, значения, приближенные к заметной корреляционной связи (r более 0,4) со шкалами и субшкалами УЭ, ВП, ВУ и общий ЭИ. Высокое значение такого типа реакции указывает на неустойчивое, слабое «Я». Неустойчивое, слабое «Я» при фрустриационной реакции требует дополнительной защиты, что приводит к обвинения окружающих, уходу от собственной ответственности, чувствительности к критике и порицанию. Таким

образом, показатели внутриличностного эмоционального интеллекта, развитость регуляции эмоциональной сферы заметно взаимосвязаны со склонностью индивида уходить от ответственности или полностью принимать ее на себя.

Значения шкалы адаптивности (GCR) имеют показатели, приближенные к заметной корреляции (r более 0,4), с уровнем развития эмоционального интеллекта и пониманием эмоционального состояния других людей. Таким образом, адаптивность индивидуума имеет заметную взаимосвязь с развитием способностей к верной интерпретации эмоционального состояния других людей и с общим уровнем эмоционального интеллекта.

Обсуждение

В процессе нашего исследования выявлено, что у 42 % опрошенных низкий уровень эмоционального интеллекта, у 18 % высокий уровень эмоционального интеллекта. Такие данные соотносятся с исследованиями Е.А. Волгусновой, Д.С. Личмана, где наблюдается сходное процентное соотношение между высоким и низким уровнями эмоционального интеллекта. Также отмечается преобладание среднего уровня эмоционального интеллекта [3]. В результате нашего исследования мы имеем похожие данные – значения среднего эмоционального интеллекта и высокого превышают значения низкого эмоционального интеллекта. Эти данные указывают на то, что для подросткового возраста скорее характерен низкий или средний эмоциональный интеллект, чем высокий.

Превосходство внутриличностного эмоционального интеллекта над межличностным эмоциональным интеллектом соотносится с данными Ю.А. Кочетовой в исследовании эмоционального интеллекта мальчиков-подростков [8]. Такие различия говорят о специфике становления эмоционального интеллекта. Сначала происходит становление внутриличностного эмоционального интеллекта, а интенсивное развитие межличностного эмоционального интеллекта наступает в подростковом возрасте, когда ведущей деятельностью, согласно трудам Д.Б. Эльконина, становится общение в процессе обучения и труда. В исследованиях эмоционального

интеллекта в юношеском возрасте Е.А. Волгуснова, Д.С. Личман значения ветви межличностного эмоционального интеллект не просто сравнялись с ветвью внутриличностного эмоционального интеллекта, но и начали превосходить ее (высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта у 26,6 % опрошенных, внутриличностного эмоционального интеллекта у 10,2 %) [3].

Низкие показатели субшкалы «Понимание чужих эмоций» (МП) (67,31 %) соотносятся с исследованиями эмоциональной сферы подростков К.А. Игнатова – выявлен высокий процент успешной интерпретации эмоций «радость», «гнев», а также низкие значения в определении эмоций «страдание», «страх» и «презрение» [7]. Соответственно, 70 % опрошенных респондентов имеют сложности в интерпретации мимических, пантомимических и вокальных проявлений эмоций, что скорее соответствует возрастным особенностям.

Результаты теста С. Розенцвейга показывают, что 91,61 % опрошенных подростков обладают импунистивным (М) направлением фрустрационной реакции, что выражается в беспечном отношении к трудностям. Эти данные соотносятся с результатами факторного анализа Р.Р. Баимовой, где подобными значениями обладали подростки с нормативным типом поведения [1].

В исследованиях Г.Н. Жулиной, С.В. Жолудевой также выявлена предрасположенность подростков к эго-защитному типу фрустрационных реакций (Е-Д) и импунистивной направленности (М). По мнению авторов, это выражается в том, что фрустрирующая ситуация воспринимается как незначительное, преодолимое со временем явление. При этом внешняя или внутренняя обвинительная позиция не выражены ярко [6]. В нашем исследовании мы видим сходные данные. Таким образом, можно сделать вывод, что «поверхностное», легкое отношение к наличию фрустрационной ситуации, оптимистичный взгляд на ее разрешение, отсутствие самообвинения и перекладывания вины на внешние факторы свойственны подростковому возрасту.

Значения, полученные в результате нашего корреляционного исследования, также соотносятся с данными Г.Н. Жулиной, С.В. Жолудевой по ряду

взаимосвязей. В нашем исследовании выбор направления фruстрационной реакции (реакция М, И либо Е) имеет умеренное корреляционное значение с общим уровнем эмоционального интеллекта ($r = 0,36$). В исследованиях Г.Н. Жулиной, С.В. Жолудевой связь уровня эмоционального интеллекта и импунистивной реакции подростков (реакция М) имеет сходное значение $r = 0,314$ [6]. Такие данные указывают на то, что выбор внешней активной позиции, чувство вины и ответственность, а также адекватность оценки фрустрационной ситуации соотносятся с развитием эмоционального интеллекта подростка.

Шкалы эмоционального интеллекта, отвечающие за верное понимание эмоционального состояния (ПЭ), имеют отрицательное корреляционное значение с эго-защитным типом фрустрационной реакции (Е-Д) – $r = -0,3$. В исследованиях Г.Н. Жулиной, С.В. Жолудевой корреляционное значение показателей эмоциональной осведомленности и эго-защитного типа реакции (Е-Д) составляет $r = -0,310$. Отрицательная корреляционная взаимосвязь с общим уровнем эмоционального интеллекта и эго-защитным типом реакции (Е-Д) в нашем исследовании составляет $r = -0,47$, в исследовании Г.Н. Жулиной, С.В. Жолудевой имеет значение $r = -0,292$ [6]. Таким образом, можно заключить, что сила или слабость внутреннего «Я», потребность в его защите соотносится с общим развитием эмоционального интеллекта и взаимосвязано с навыками понимания эмоционального состояния.

Заключение

Полученные данные указывают на взаимосвязь (на уровне корреляции) между такими психологическими конструктами, как эмоциональный интеллект и способность справляться с фрустрационными ситуациями. Эта взаимосвязь выражается в соответствии между параметрами эмоционального интеллекта (развитость шкал и субшкал) и силой внутреннего «Я», выраженностью эго-защитной реакции и выбором стратегии поведения при столкновении с проблемной ситуацией для успешности ее преодоления. Таким образом, развитие эмоционального интеллекта может способствовать укреплению внутреннего

«Я», «эго-защитной» реакции индивидуума, выбору наиболее успешной стратегии поведения при столкновении с фрустрационной ситуацией (игнорирование проблемы; самостоятельное решение проблемной ситуации; привлечение внешних ресурсов и союзников в решении фрустрационной задачи). Полученные данные мы планируем использовать для разработки программы развития эмоционального интеллекта подростков.

Список источников

1. Баимова Р. Р. Сравнение фрустрационных реакций у подростков с девиантным и нормативным типами поведения (факторный анализ) // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10. № 3-1. С. 194–210.
2. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 23–35.
3. Волгуснова Е. А., Личман Д. С. Общие и специфические особенности показателей эмоционального интеллекта в юношеском возрасте // Вестник ШГПУ. 2017. № 4 (36). С. 100–
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2020. 536 с.
5. Дементий Л. И. Фruстрация: Понятие и диагностика. Омск : Изд-во ОмГУ, 2004. 68 с.
6. Жулина Г. Н., Жолудева С. В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и фрустрационных реакций подростков // Известия Южного Федерального Университета. Педагогические науки. 2017. № 2. С. 65–70.
7. Игнатов К. А. Эмоциональная сфера современных подростков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 11А. С. 40–51.
8. Кочетова Ю. А. Эмоциональный интеллект старших подростков: монография. Москва : Изд-во МГППУ, 2021. 104 с.
9. Клементинская Е. А., Назарова У. А. Влияние эмоционального интеллекта на уровень жизнестойкости // ИНСАЙТ. 2022. № 1 (9). С. 9–27.
10. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. 1967. № 6. С. 118–130.
11. Люсин Д. В., Панкратова А. А., Корниенко Д. С. Апробация краткой версии опросника ЭМИН // Психология. Журнал ВШЭ. 2022. № 4. С. 822–834.
12. Приходян А. М. Подросток в учебнике и в жизни. Москва : Изд-во Знание, 1990. 79 с.
13. Савенков А. И. О воспитании и социализации подрастающего поколения в современном магаполисе// Химия в школе. 2023. № 3. С. 15–21.
14. Сергиенко Е. А., Хлевная Е. А., Киселёва Т. С. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности и психологическом благополучии человека // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 1. С. 46–53.
15. Эделева Е. М. Эмоциональный интеллект и его роль в межличностных отношениях // Вестник науки. 2024. № 11 (80). Т 3. С. 834–839.

References

1. Baimova R.R. Sravnenie frustracionny'x reakcij u podrostkov s deviantny'm i normativny'm tipami povedeniya (faktorny'j analiz) [Comparison of frustration reactions in adolescents with deviant and normative behaviors (factor analysis)]. *Psixologiya. Istoriko-kriticheskie obzory` i sovremennoye issledovaniya*. [Psychology. Historical and critical reviews and modern research]. 2021, vol. 10, no. 3-1, pp. 194–210. (In Russ.).

2. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniia lichnosti v ontogeneze [Stages of personality formation in ontogenesis]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1979, no. 4, pp. 23–35. (In Russ.)
3. Volgusnova E.A., Lichman D.S. Obshchie i specificheskie osobennosti pokazatelej emocional'nogo intellekta v yunosheskem vozraste [General and specific features of indicators of emotional intelligence in adolescence]. *Vestnik ShGPU* [Bulletin of SHSPU]. 2017, no. 4(36), pp. 100–106. (In Russ.).
4. Goulman D. *Emotsional'nyi intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ* [Emotional intelligence. Why it can mean more than IQ]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2020, 536 p. (In Russ.).
5. Dementii L.I. *Frustratsiia: Poniatie i diagnostika* [Frustration: Concept and diagnosis]. Omsk: Izd-vo OmGU, 2004, 68 p. (In Russ.).
6. Zhulina G.N., Zholudeva S.V. Vzaimosvyaz' emocional'nogo intellekta i frustracionnyx reakcij podrostkov [The relationship between emotional intelligence and frustration reactions of adolescents]. *Izvestiya Yuzhnogo Federal'nogo Universiteta. Pedagogicheskie nauki* [Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical sciences]. 2017, no. 2, pp. 65–70. (In Russ.).
7. Ignatov K.A. Emocional'naya sféra sovremennoj podrostkov [The emotional sphere of modern teenagers]. *Psixologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical and critical reviews and modern research]. 2023, vol. 12, no. 11A, pp. 40–51. (In Russ.).
8. Kochetova I.A. *Emotsional'nyi intellekt starshikh podrostkov: monografija* [Emotional intelligence of older adolescents: a monograph]. Moscow: MGPPU, 2021, 104 p. (In Russ.).
9. Klementinskaia E.A. Nazarova U.A. Vlijanie emotsional'nogo intellekta na uroven' zhiznestoikosti [The influence of emotional intelligence on the level of resilience]. *INSAIT* [INSIGHT]. 2022, no. 1(9), pp. 9–27. (In Russ.).
10. Levitov N.D. Frustratsiia kak odin iz vidov psikhicheskikh sostoianii [Frustration as one of the types of mental states]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1967, no. 6, pp. 118–130. (In Russ.).
11. Liusin D.V., Pankratova A.A., Kornienko D.S. Aprobatsiia kratkoi versii oprosnika EmIn [Approval of the short version of the EmIn questionnaire]. *Psikhologija. ZHurnal VSHE* [Psychology. HSE Journal]. 2022, no. 4, pp. 822–834. (In Russ.).
12. Prikhodchenko A.M. *Podrostok v uchebnike i v zhizni* [A teenager in a textbook and in life]. Moscow: Znanie, 1990, 79 p. (In Russ.).
13. Savenkov A.I. O vospitanii i socializacii podrastayushhego pokoleniya v sovremennom magapoliise [About the upbringing and socialization of the younger generation in modern megapolis]. *Khimiya v shkole* [Chemistry at school]. 2023, no. 3, pp. 15–21. (In Russ.).
14. Sergienko E.A., Khlevnaia E.A., Kiseleva T.S. Rol' emotsional'nogo intellekta v effektivnosti deiatel'nosti i psikhologicheskem blagopoluchii cheloveka [The role of emotional intelligence in human performance and psychological well-being]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Pedagogika. Psichologija. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. 2020, no. 1, pp. 46–53. (In Russ.).
15. Edeleva E.M. Emotsional'nyi intellekt i ego rol' v mezhlichnostnyh otnosheniyah [Emotional intelligence and its role in interpersonal communication]. *Vestnik nauki* [Bulletin of Science]. 2024, vol. 3, no. 11(80), pp. 834–839. (In Russ.).

УДК 159.94:37.091.212

**РОЛЬ ПРОКРАСТИНАЦИИ В РАЗВИТИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ****Снегова Елена Сергеевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Великолукская государственная сельскохозяйственная академия», г. Великие Луки, Россия,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3609-1226>, e-mail: 1979alenas@bk.ru

Ефимова Светлана Васильевна

Кандидат педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта», г. Великие Луки, Россия,

*O
R*

Богданова Светлана Вячеславовна

Кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта», г. Великие Луки, Россия,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4642-4215>, e-mail: svebogd@mail.ru

t

t

Аннотация

Введение: в статье представлены результаты исследования прокрастинации среди студенческой молодежи. Согласно имеющимся научным данным, прокрастинация является фактором, порождающим трудности в процессе обучения, что приводит к снижению успеваемости, повышению уровня тревожности, а в дальнейшем и к полному отказу от обучения. Прокрастинация относится к одной из ловушек ментального характера, которые, в свою очередь, затрудняют реализацию жизненного цикла во всей его полноте, а следовательно, не получается наслаждаться каждым жизненным моментом. И именно поэтому данный феномен вызывает растущий интерес как со стороны сообщества психологов, так и со стороны людей, далеких от психологической науки. Как правило, прокрастинатор не отказывается от выполнения дел, но осуществляет их оттягивание, откладывание и невыполнение их в срок. **Материалы и методы:** в ходе исследовательской работы сделана оценка выраженности учебных мотивов (внутренних и внешних) у студентов и определен уровень общей и академической прокрастинации. Для этого использовалась методика А.А. Реана и В.А. Якунина; для диагностики уровня прокрастинации у обучающихся применен опросник академической прокрастинации П. Стилла; для исследования общей прокрастинации у обучающихся использован опросник К. Лэя. **Результаты:** выявлена устойчивая тенденция среди обучающейся молодежи к откладыванию выполнения заданий учебного характера. Сама же прокрастинация является серьезным препятствием на пути успешного освоения учебного материала студентами. Осознание проблемы и принятие мер по ее преодолению способствуют

улучшению результатов обучения и повышению удовлетворенности процессом образования. **Выводы:** проведенный анализ результатов позволил выделить основные индикаторы учебной мотивации и подтвердить присутствие разных уровней общей и академической прокрастинации среди студентов.

Ключевые слова: прокрастинация, учебная мотивация, самооценка, уровень тревожности, мотив.

THE ROLE OF PROCRASTINATION IN THE DEVELOPMENT OF LEARNERS' MOTIVATION

Snegova Elena Sergeevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "State Agricultural Academy of Velikie Luki", Velikiye Luki, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3609-1226>, e-mail: 1979alenas@bk.ru

Efimova Svetlana Vasilievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Velikiye Luki State Academy of Physical Culture and Sports", Velikiye Luki, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0146-4192>, e-mail: efa-64@mail.ru

Bogdanova Svetlana Vyacheslavovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Velikiye Luki State Academy of Physical Culture and Sports", Velikiye Luki, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4642-4215>, e-mail: svebogd@mail.ru

Abstract

Introduction: this article presents the results of a study on procrastination among college students. According to existing scientific data, procrastination is a factor that causes difficulties in the learning process, leading to decreased academic performance, increased anxiety, and ultimately, complete abandonment of learning. Procrastination is one of the mental traps that make it difficult to fully realize the life cycle, and therefore it is impossible to enjoy every moment of life, and that is why this phenomenon is of growing interest both from the community of psychologists and from people far from psychological science. As a rule, a procrastinator does not refuse to complete tasks, but rather delays them, puts them off, and fails to complete them on time. **Materials and methods:** during the research work, an assessment was made of the severity of educational motives (internal and external) in students and the level of general and academic procrastination in students was determined. To assess the hierarchy of students' learning motives, A.A. Rean and V.A. Yakunin's methodology was used; P. Still's academic procrastination questionnaire was used to assess students' procrastination levels; and K. Lay's questionnaire was used to study students' general procrastination. **Results:** a persistent tendency among young students to procrastinate on academic assignments was identified. Procrastination itself is a serious obstacle to successful student learning. Recognizing the problem and taking steps to overcome it contributes to improved learning outcomes and increased satisfaction with the educational process. **Conclusion:** the conducted analysis of the results allowed us to identify

the main indicators of academic motivation and confirm the presence of different levels of general and academic procrastination among students.

Keywords: procrastination, academic motivation, self-esteem, anxiety level, motive.

Введение

Несмотря на растущий интерес психологов к проблеме прокрастинации в различных областях человеческой деятельности и при обсуждении психологии современного человека, специфика данного феномена остается слабо изученной, до настоящего времени не существует единого общепринятого определения прокрастинации [1, с. 130]. По мнению И.Н. Кормачевой, Н.М. Клипиковой [5, с. 26], проблема прокрастинации, ставшая предметом исследования современного научного сообщества, требует такого подхода, который позволяет определить ее содержание, структурные компоненты и источники.

В контексте данного исследования актуально обсуждение феномена прокрастинации в отношении студентов, т. к. им свойственна академическая прокрастинация, проявляющаяся в систематическом откладывании выполнения учебных заданий, подготовки к сессии, экзаменам и пр. Вместе с прокрастинационными вопросами в работе рассматривается и проблема учебной мотивации обучающихся, которой также уделяется пристальное внимание в русле психологической и педагогической наук.

Современные исследователи в области психологии и педагогики подчеркивают, что прокрастинация является распространенным феноменом в студенческой среде. Она негативно влияет на академическую успеваемость, которая является ключевым фактором результативности обучения. В учебном контексте она проявляется в отсрочке подготовки к сессии, выполнению заданий, написанию курсовых работ и проектов. Исследуя механизмы прокрастинации, мы сможем ответить на главный вопрос – как ее преодолеть и как выработать у студента навыки самоорганизации. По мнению О.М. Гринёвой [3, с. 28], наиболее выраженной академической прокрастинации при выполнении

деятельности у студентов подлежат значительные по объему самостоятельные работы, социальную оценку которых трудно спрогнозировать заранее.

Цель исследования – изучить структуру учебной мотивации студентов, а также определить уровни общей и академической прокрастинации у обучающихся. В соответствии с целью определены задачи исследования: 1. Оценить выраженность учебных мотивов (внутренних и внешних) у студентов. 2. Определить уровень общей и академической прокрастинации у студентов. 3. Выявить взаимосвязь между прокрастинацией и типами учебной мотивации.

Прокрастинация искажает понимание реального мира и заметно уменьшает потенциал личностного роста и инновационных возможностей индивида. В качестве основных характеристик прокрастинации называются иррациональность, осознанность и субъективное ощущение внутреннего дискомфорта, негативные эмоциональные переживания, связанные с ситуацией [16, с. 413]. Если учесть переход от традиционного обучения к дистанционному, как это было при пандемии, можно выделить ряд факторов, влияющих на проявление академической прокрастинации у студентов: высокая степень проявления лени; выраженность внутриличностных проблем и проблем, связанных со здоровьем; наличие интернет-зависимости; склонность к амотивации [10, с. 158]. По мнению Т.Н. Кочетковой [6, с. 218], прокрастинация часто сопровождается развитием интернет-зависимости, что, с одной стороны, обусловлено личностными характеристиками, а с другой – склонностью проводить время в сети нередко в ущерб собственным делам.

Ключевым способом противодействия прокрастинации служит грамотное планирование времени и равномерное распределение нагрузок, что помогает предотвратить возникновение стресса – основной причины откладывания дел. Кроме этого, эффективными методами противодействия прокрастинации являются – отдых, который будет своевременным и планомерным, самооценка положительной направленности, окружающая обстановка, являющаяся

оптимальной для учебной деятельности. Многие медлят в реализации важных дел и при этом осознают возможность последствий негативного характера. Это состояние сопровождают так называемые муки совести, в отличие от лени, при которой личности свойственно наплевательское отношение к делам. Прокрастинаторы испытывают резкий всплеск энергии и усиление мозговой активности лишь тогда, когда сроки сдачи работы близятся. Это часто ведет к повышению тревожности, возникновению стресса и снижению качества конечного результата.

«Хроническое откладывание дел» – это распространенная проблема современного общества, которая затрагивает как индивидуальный, так и коллективный уровни функционирования. Изучение последствий прокрастинации для межличностных отношений внутри коллектива способствует формированию оптимальных подходов к управлению временем и увеличению трудовой продуктивности.

Прокрастинация, оказывая отрицательное влияние на работоспособность, результативность командной работы и климат в коллективе, приводит к снижению общей организационной производительности, ухудшению трудовых результатов и, в свою очередь, к проблемам в контексте управления персоналом.

Считается, что основной чертой прокрастинации является ее негативное влияние на доступность и успешность выполнения задач в рамках конкретной деятельности [14, с. 138]. Феномен прокрастинации на профессиональном поприще недостаточно изучен в современной психологической науке [1, с. 137]. Откладывание, как привычный паттерн поведения, может стать помехой в организации любого вида деятельности [2, с. 480].

Прокрастинация – бич XXI века. Она не приводит ни к чему хорошему, а лишь тянет на дно, приводя к дедлайнам и проблемам с психикой.

Сколько бы свободного времени ни было у человека, он может его неправильно распределить и не сделать намеченную работу вовремя. Как следствие – на выполнение остаются считанные мгновения и нет ни малейшей

возможности отвлечься на что-то другое. Одержать победу над прокрастинацией вполне возможно, но это требует определенных усилий и самодисциплины. Важно обеспечить себе правильную мотивацию, равномерно распределить нагрузку, выделить время для отдыха и не отклоняться от намеченного плана [11, с. 340, 343].

Проблема прокрастинации среди молодых людей представляет собой серьезный социальный вызов, нуждающийся в комплексном изучении специалистами разных областей науки и поиске адекватных решений. Развитие способностей к самоконтролю, организации времени и дисциплине приобретает особую значимость. Прокрастинация серьезно ухудшает производительность отдельных работников и коллективов, отрицательно сказываясь на образовательных, профессиональных и прочих видах деятельности.

Откладывание социальных и автономно поставленных задач приводит к неполному их выполнению или отказу от деятельности в целом, а также значительно ограничивает возможности молодых людей в развитии личностных качеств, которые будут влиять на успешность их самореализации в будущем [3, с. 18].

Поскольку прокрастинация негативно сказывается на формировании учебной мотивации студентов, целесообразно включать в образовательный процесс специальные практики и тренинги, способствующие развитию устойчивой готовности добиваться успехов, эффективно преодолевать гиперболическое дисконтирование в учебе, а также вырабатывать активные навыки борьбы с трудностями и неудачными ситуациями.

Сомнения в собственной компетентности, апатийные или инертностные характеристики, сложности в концентрации внимания, импульсивность, отсутствие мотивационной составляющей, несформированность навыков учебного плана, тревожность – это далеко не весь перечень, который может лежать в основе и быть причинами прокрастинации академической направленности [7, с. 138]. Поняв глубинные причины прокрастинации, можно найти соответствующие способы для ее преодоления [8, с. 14].

Также на феномен прокрастинации оказывают воздействие ряд таких факторных характеристик, как воспитательная среда, половая принадлежность, возрастной диапазон, установки психологической направленности, цифровые отвлекающие факторы.

Нужно стремиться к искоренению ситуаций, стимулирующих откладывание дел в долгий ящик.

Помимо этого, очень эффективным методом является использование методик и техник управления временем, которые могут помочь сосредоточиться и добиться поставленных целей [9, с. 253].

Проблема феномена прокрастинации является важной, так как данное состояние знакомо многим и до некоторого момента считается адекватным. Это становится проблемой, когда происходит трансформация в «нормальное» трудовое состояние, в котором личность проводит большую часть временных периодов.

В результате дела не выполняются или выполняются некачественно, с опозданием и не в полном объеме, что приводит к соответствующим отрицательным эффектам в виде неприятностей в учебе, упущенных возможностей и, как следствие, снижению уровня самооценки. По мнению Д.И. Шаффеева [12, с. 39], молодежь в той или иной степени использует такие стратегии совладания с прокрастинацией, как: социальный контроль, волевой контроль, поощрение и наказание, планирование.

Наряду с прокрастинацией учебная мотивация также оказывает значительное влияние на успехи и достижения в деятельности учебного плана. Мотивация учебной направленности определяет необходимость обучающегося в получении и накоплении знаний. Понимание природы прокрастинации может помочь ее преодолеть.

Материалы и методы

Исследование структуры учебной мотивации студентов и выявление уровней общей и академической прокрастинации проводилось в рамках

двухэтапного констатирующего эксперимента. На первом этапе осуществлялась оценка степени выраженности внутренних и внешних учебных мотивов, а также определялся уровень общей и академической прокрастинации у студентов. Основной задачей второго этапа исследования становится изучение взаимосвязи между склонностью к прокрастинации и различными типами учебной мотивации обучающихся. Участниками исследования стали студенты 1 курса (количество 15 человек (3 юноши, 12 девушек), возраст 16–22 года) бакалавриата по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль – практическая психология образования Великолукской государственной академии физической культуры и спорта.

Выявление иерархии учебных мотивов студентов проводилось на основе методики, предложенной А.А. Реаном и В.А. Якуниным. Данная методика направлена на определение ведущих мотивов учебной деятельности студентов через оценку семи ключевых шкал: коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные, социальные мотивы, учебно-познавательные мотивы, а также мотивы творческой самореализации. Каждая шкала отражает доминирующие внутренние и внешние стимулы, влияющие на вовлеченность студентов в образовательный процесс. Результаты интерпретируются на основе средних баллов и рангов, где ранг 1 соответствует наиболее выраженному мотиву. Для диагностики уровня прокрастинации у обучающихся был использован опросник академической прокрастинации П. Стилла. Опросник представляет собой инструмент диагностики личностных характеристик, влияющих на тенденцию откладывать выполнение важных задач, особенно в образовательной среде. Данный опросник помогает выявить основные причины задержки начала действий и оценить степень влияния различных факторов на формирование привычки к задержкам в выполнении заданий. В рамках исследования общей прокрастинации у обучающихся был использован опросник К. Лэя, который предназначен для оценки распространенной формы прокрастинации – общего откладывания дел вне

зависимости от конкретной сферы деятельности. Этот диагностический инструмент используется для выявления индивидуальных различий в склонности к промедлению в повседневной жизни, включая учебные, рабочие и личные обязанности.

Результаты и обсуждение исследования

Диагностика иерархии учебных мотивов студентов проводилась на основе методики, предложенной А.А. Реаном и В.А. Якуниным. Для диагностики иерархии учебных мотивов студентов целесообразно обратиться к результатам общего рейтинга, согласно которым была определена следующая структура приоритетов: коммуникативные мотивы занимают лидирующее положение, получив наивысшую оценку (4,2 балла). Второе место принадлежит профессиональным мотивам, набравшим показатель 3,7 балла, учебно-познавательная мотивация располагается на третьей позиции с результатом 3,5 балла. Творческие мотивы замыкают первую половину мотивов, демонстрируя среднюю значимость (3,3 балла). Социальные мотивы находятся на пятом месте с показателем 3,0 балла. Шестую позицию занимает мотивация, связанная с престижем, зафиксировав значение 2,8 балла. Завершающим звеном иерархии выступает мотивация избегания неудач, набравшая наименьший балл (2,5 балла). Эти данные позволяют сделать вывод о преобладании социальных взаимодействий и профессиональных устремлений в структуре учебной мотивации студентов, тогда как стремление избежать неудач играет второстепенную роль.

Анализ результатов исследования начнем с рассмотрения шкалы «коммуникативные мотивы», поскольку именно эта шкала получила наибольшее предпочтение среди студентов. Можно предположить, что студенты, наиболее высоко оценив данную группу мотивов, руководствовались значимостью взаимодействия между педагогом и обучающимся, обучающимся и коллективом, для них ценен сам процесс общения, они ориентированы на групповые формы работы в учебном процессе.

Переходя к шкале «Профессиональная мотивация», можно констатировать, что студенты осознают необходимость освоения профессиональных компетенций и видят прямую связь между приобретенными знаниями, умениями и навыками, являющимися главными источниками успешной профессиональной деятельности.

Оценивая показатели «Учебно-познавательной мотивации», наблюдаем снижение внутренней познавательной активности по сравнению с внешними стимулами, такими как коммуникативные и профессиональные. Можно заключить, что у данной группы студентов наблюдается недостаток интереса к получению новых знаний. Они не способны рационально организовать свой учебный процесс, что негативно сказывается на освоении учебных дисциплин, приводя к ухудшению успеваемости.

Показатели шкалы «Творческие мотивы» свидетельствуют об умеренном уровне потребности в самореализации и решении нестандартных задач, в то время как креативность выступает значимым ресурсом для развития гибкого мышления. Несмотря на важность креативности для развития гибкости мышления, творческий потенциал нуждается в целенаправленном формировании посредством выполнения разного вида учебных заданий (кейсов, проектной деятельности и других активных методов обучения), стимулирующих творческую деятельность, создающих возможности для самореализации, профессионального и личностного роста обучающегося.

Социальная, престижная мотивация и мотивация избегания неудач имеют незначительное влияние на учебную деятельность студентов. Возможно, слабая выраженность данных мотивов напрямую связана с современными тенденциями, когда внимание смещается с формальных показателей успеха на развитие практических навыков и индивидуальный путь каждого обучающегося. Низкий уровень тревожности снижает страх ошибок, однако недостаточная осознанность возможных рисков требует дополнительного анализа и учета в образовательном процессе.

Для диагностики уровня прокрастинации у обучающихся был использован опросник академической прокрастинации П. Стилла [15]. Результаты диагностики академической прокрастинации показали, что высокий уровень наблюдается у 47% опрошенных, что свидетельствует о систематической прокрастинации. Такого рода прокрастинанты учебные задания выполняют в последний момент, часто с опозданием, в ущерб качеству работы. Они испытывают усиленное чувство беспомощности и отсутствие целей. Студенты переживают выраженный стресс, чувство вины и, как следствие, снижение академической успеваемости. Цикличность ситуации можно представить таким образом: студент систематически откладывает написание реферата на последнюю ночь перед сдачей, работу делает плохо, получает низкую оценку, теряет веру в свои возможности, в конечном результате – еще дальше во времени откладывает выполнение следующего задания. Умеренный уровень академической прокрастинации отмечен у 44% обучающихся. Для этих студентов характерно эпизодическое откладывание учебных задач, особенно при низкой мотивации или высокой сложности поставленной задачи, периодический стресс, но в целом успеваемость сохраняется. Цикличность ситуации можно представить таким образом: студент иногда переносит написание реферата во времени, но успевает его сдать вовремя, получает удовлетворительную оценку, академическая успеваемость не страдает. Низкий уровень академической прокрастинации свойственен 9% обучающихся. Для них прокрастинация в учебе проявляется редко. Студенты выполняют задания своевременно, организованно, сосредоточенно и к сроку. Цикличность ситуации можно представить таким образом: студент, получив задание по написанию реферата, начинает своевременную подготовку к реферату, правильно организует свое время, сдает реферат к намеченному сроку, получает положительную оценку, академическая успеваемость высокая.

В целом следует подчеркнуть, что значительное число студентов склонно к академической прокрастинации. Постоянное откладывание учебных заданий

приводит к снижению мотивации и утрате интереса к образовательному процессу. Полученные фактические данные согласуются с результатами исследований таких авторов, как Г.Г. Горелова, С.В. Жаркова, Г.В. Мануйлов, О.М. Гринева, Т.Н. Кочеткова. Их исследования подтверждают негативные последствия прокрастинации для обучающихся [2; 3; 6]. Следовательно, актуальной задачей становится разработка комплекса психолого-педагогических мер, направленных на снижение уровня академической прокрастинации и повышение эффективности учебной деятельности студентов.

В рамках исследования общей прокрастинации у обучающихся был использован опросник К. Лэя [13]. Высокий уровень общей прокрастинации выявлен у 71% респондентов. Для этой группы обучающихся характерно систематическое откладывание дел во времени, даже важных и срочных. Это проявляется в хроническом промедлении, переносе и избегании сложных или неприятных дел к крайнему сроку выполнения. Студенты не умеют правильно спланировать свое время, для того чтобы успеть выполнить все запланированные дела. Средний уровень общей прокрастинации отмечен у 26% студентов. Прокрастинационные проявления наблюдаются у них эпизодически, преимущественно в случаях, когда задача представляется слабо мотивирующей или субъективно непривлекательной, они могут демонстрировать эпизодическую подготовку к мероприятиям в последние дни. Тем не менее в целом обучающиеся справляются с поставленной задачей или обязанностями, но периодически могут испытывать трудности с началом работы.

Минимальная склонность к откладыванию дел (низкий уровень) отмечена всего у 3% участников исследования. Эта небольшая группа отличается высоким уровнем организованности, способностью вовремя завершать задачи и эффективным управлением личным временем. Такие студенты неукоснительно следуют установленному графику труда и отдыха, практически не проявляя признаков общей прокрастинации либо сталкиваясь с ней лишь эпизодически и ситуационно.

Полученные результаты свидетельствуют о доминировании среди студентов высокого уровня общей прокрастинации, тогда как низкий уровень характерен лишь для небольшой группы обучающихся. Эти выводы согласуются с результатами исследований таких авторов: Д.Г. Зарипова, Н.А. Данилова, О.К. Чепурнова, А.С. Бирюкова, Д.И. Шаффеев [4; 11; 12].

Данные проведенного исследования, подкрепленные выводами других авторов, изучающих данную проблему, подчеркивают необходимость решения вопроса преодоления академической прокрастинации – сложного и многофакторного явления – и открывают перспективы для разработки психолого-педагогических условий, существенно влияющих на успешность учебного процесса студентов.

Проведенное исследование, дополненное выводами других исследователей, подчеркивает важность преодоления академической прокрастинации, негативно влияющей на учебную деятельность студентов. Полученные результаты открывают перспективы для разработки психолого-педагогических условий, существенно влияющих на успешность и личностные достижения обучающихся, включенных в учебный процесс.

Заключение

Результаты исследования подтвердили, что разные типы прокрастинации оказывают существенное негативное влияние на учебную мотивацию и общую успеваемость студентов.

Представленный фактический материал академической и общей прокрастинации выявил устойчивую тенденцию среди студентов к постоянному откладыванию выполнения учебных заданий, что приводит к поздней сдаче курсовых и проектных работ, недостаточному уровню подготовки к зачетам и экзаменам.

В заключение следует отметить, что результаты констатирующего этапа исследования представляют собой лишь фрагмент полной картины изучаемой проблематики. Проведенный анализ позволил установить ключевые показатели

учебной мотивации и зафиксировать наличие различных уровней общей и академической прокрастинации среди студентов. Полученные данные открывают перспективы для дальнейших исследований, направленных на установление взаимосвязи между учебной мотивацией и прокрастинацией, что станет основой для следующего этапа исследовательской работы.

Список источников

1. Барабанщикова В. В., Марусанова Г. И. Перспективы исследования феномена прокрастинации в профессиональной деятельности // Национальный психологический журнал. 2015. № 4. С. 130–140. <https://doi.org/10.11621/npj.2015.0413>
2. Горелова Г. Г., Жаркова С. В., Мануйлов Г. В. Актуальные направления в исследовании прокрастинации в современных социальных условиях // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 4(194). С. 479–485. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.4>
3. Гринева О. М. Психологические особенности прокрастинации личности ранней и поздней юности // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. 2024. № 2. С. 17–29.
4. Зарипова Т. В., Данилова Н. А. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации студента // Омский научный вестник. 2015. № 4 (141). С. 122–126.
5. Кормачева И. Н., Клипикова Н. М. Прокрастинация: феномен и научная проблема // Системная психология и социология. 2019. № 4(32). С. 18–29. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.32.4.02>
6. Кочеткова Т. Н. Феномен прокрастинации // Вестник университета. 2024. № 6. С. 212–219. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2024-6-212-219>
7. Мадышева М. О. Прокрастинация как преграда в профессиональном и личностном развитии студента // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию Горно-Алтайского государственного университета (15 февраля 2024 г.). Горно-Алтайск : ГАГУ, 2024. С. 137–140.
8. Маковецкая Е. Н. Феномен академической прокрастинации в студенческой среде // Образовательные ресурсы и технологии. 2023. № 4(45). С. 7–15. <https://doi.org/10.21777/2500-2023-4-7-15>
9. Никольский В. А. Прокрастинация – привычка откладывать всё на потом // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сб. науч. тр. II Ежегодной междунар. науч.-практ. конф. Москва : МПСУ, 2024. С. 248–256. <https://doi.org/10.51944/9785977010252>
10. Маринова Т. Ю., Феоктистова С. В., Григорьева И. В., Шаталова И. И., Козинцева П. А. Факторы, влияющие на проявление академической прокрастинации студентов в условиях цифровизации образовательной среды // Вестник практической психологии образования. 2025.
11. Чепурнова О. К., Бирюкова А. С. Прокрастинация в студенческой среде // Современные вопросы естествознания и экономики: сб. тр. VI Междунар. науч.-практ. конф. Прокопьевск : КузГТУ им. Т.Ф. Горбачева, 2024. С. 339–343.
12. Шафеев Д. И. Стратегии совладания с прокрастинацией у студенческой молодежи // Вестник Омского университета. Сер. «Психология». 2022. № 2. С. 34–40. <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2022.2.34-40>
13. Lay C. H. At last, my research article on procrastination // Journal of Research in Personality. 1986. Vol. 20(4). P. 474–495.
14. Pavlyutin D. E. Procrastination phenomenon: theoretical aspect and history of its studying // LinguaNet: сб. материалов Всерос. молодежной. науч.-практ. конф. с междунар. участием «LinguaNet» (Севастополь, 17 мая 2019 года). Севастополь : Федеральное государственное

автономное образовательное учреждение высшего образования "Севастопольский государственный университет". 2019. С. 138–140.

15. Steel P. The nature of procrastination // Psychological Bulletin. 2007. Vol. 133(1). P. 65–94.

16. Tarasova M. V., Boytsova E. V. The phenomenon of procrastination: current state of the problem and solutions // Вестник Тульского филиала Финуниверситета. 2023. № 1. С. 412–414.

References

1. Barabanshhikova V.V., Marusanova G.I. Perspektivy issledovaniya fenomena prokrastinacii v professional'noj deyatel'nosti [Prospects for researching the phenomenon of procrastination in professional activities]. *Nacional'nyj psixologicheskij zhurnal* [National Journal of Psychology]. 2015, no. 4, pp. 130–140. (In Russ). <https://doi.org/10.11621/npj.2015.0413>
2. Gorelova G.G., ZHarkova S.V., Manujlov G.V. Aktual'nye napravleniya v issledovanii prokrastinacii v sovremennoj social'nyx usloviyakh [Current trends in the study of procrastination in modern social conditions]. *Ucheny'e zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of P.F. Lesgaft University]. 2021, no. 4(194), pp. 479–485. (In Russ). <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.4>
3. Grineva O.M. Psixologicheskie osobennosti prokrastinacii lichnosti rannej i pozdnej yunosti [Psychological characteristics of procrastination in individuals of early and late adolescence]. *Vestnik psixologii i pedagogiki Alt GU* [Bulletin of Psychology and Pedagogy of Altai State University]. 2024, no. 2, pp. 17–29. (In Russ).
4. Zaripova T. V., Danilova N.A. Vzaimosvyaz' akademicheskoy prokrastinacii i uchebnoj motivacii studenta [The relationship between academic procrastination and student learning motivation]. *Omskij nauchnyj vestnik* [Omsk Scientific Bulletin]. 2015, no. 4(141), pp. 122–126. (In Russ).
5. Kormacheva I.N., Klipikova N.M. Prokrastinaciya: fenomen i nauchnaya problema [Procrastination: phenomenon and scientific problem]. *Sistemnaya psixologiya i sociologiya* [Systemic psychology and sociology]. 2019, no. 4(32), pp. 18–29. (In Russ). <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.32.4.02>
6. Kochetkova T.N. Fenomen prokrastinacii [The phenomenon of procrastination]. *Vestnik universiteta* [Bulletin of the University]. 2024, no. 6, pp. 212–219. (In Russ). <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2024-6-212-219>
7. Mady'sheva M.O. Prokrastinaciya kak pregrada v professional'nom i lichnostnom razvitiu studenta [Procrastination as an obstacle to the professional and personal development of a student]. *Cennostnye orientacii molodezhi v usloviyakh modernizacii sovremennoj obshhestva: materialy Vseros. s mezhdunar. uchastiem nauch.-prakt. konf., posvyashch. 75-letiyu Gorno-Altajskogo gosudarstvennogo universiteta (15 fevralya 2024 g.)* [Value orientations of young people in the context of modernization of modern society: Proc. of the All-Russian with international participation scientific and practical conference, dedicated to the 75th anniversary of the Gorno-Altai State University (February 15, 2024)]. Gorno-Altaysk: Izdatel'stvo Gorno-Altajskogo gosudarstvennogo universiteta, 2024, pp. 137–140. (In Russ).
8. Makoveckaya E.N. Fenomen akademicheskoy prokrastinacii v studencheskoj srede [The Phenomenon of Academic Procrastination among Students]. *Obrazovatel'nye resursy i texnologii* [Educational Resources and Technologies]. 2023, no. 4(45), pp. 7–15. (In Russ). <https://doi.org/10.21777/2500-2023-4-7-15>
9. Nikol'skij V.A. Prokrastinaciya – priv'y chka otkladyvat' vsyo na potom [Procrastination is the habit of putting everything off until later]. *Aktual'nye problemy sovremennoj Rossii: psixologiya, pedagogika, ekonomika, upravlenie i pravo: sb. nauch. tr. II Ezhegodnoj mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Actual problems of modern Russia: psychology, pedagogy, economics, management and law: collection of scientific papers of the II Annual international scientific and practical conference]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo psixologo-social'nogo universiteta, 2024, pp. 248–256. (In Russ). <https://doi.org/10.51944/9785977010252>
10. Marinova T. Yu., Feoktistova S. V., Grigor'eva I. V., Shatalova I. I., Kozinceva P. A. Faktory, vliyayushchie na proyavlenie akademicheskoy prokrastinacii studentov v usloviyah cifrovizacii

- obrazovatel'noj sredy [Factors influencing the manifestation of academic procrastination among students in the context of digitalization of the educational environment]. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta imeni Immanuela Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psixologiya* [Bulletin of the Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology]. 2025, no. 2, pp.148–164. (In Russ). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220211>
11. CHepurnova O.K., Biryukova A.S. Prokrastinaciya v studencheskoj srede [Procrastination among students]. *Sovremenny'e voprosy` estestvoznanija i e`konomiki: sb. tr. VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf* [Modern issues of natural science and economics: collection of works of the VI International scientific and practical conference]. Prokopyevsk: Izdatel'stvo Kuzbasskogo gosudarstvennogo texnicheskogo universiteta im. T.F. Gorbacheva, 2024, pp. 339–343. (In Russ).
12. SHafeev D.I. Strategii sovladaniya s prokrastinacijej u studencheskoj molodezhi [Strategies for Coping with Procrastination in Student Youth]. *Vestnik Omskogo universiteta. Ser. «Psixologiya»* [Bulletin of Omsk University. Series "Psychology"]. 2022, no. 2, pp. 34–40. (In Russ). <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2022.2.34-40>
13. Lay C.H. At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*. 1986, vol. 20(4), pp. 474–495.
14. Pavlyutin D.E. Procrastination phenomenon: theoretical aspect and history of its studying. LinguaNet : sb. materialov Vseros. molodezhnoj nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem «LinguaNet» (Sevastopol', 17 maya 2019 goda) [LinguaNet: collection of materials from the All-Russian Youth Scientific and Practical Conference with international participation "LinguaNet" (Sevastopol, May 17, 2019)]. Sevastopol: Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vy'sshego obrazovaniya "Sevastopol'skij gosudarstvennyj universitet", 2019. pp. 138–140.
15. Steel P. The nature of procrastination. *Psychological Bulletin*. 2007, vol. 133(1), pp. 65–94.
16. Tarasova M.V., Boytsova E.V. The phenomenon of procrastination: current state of the problem and solutions. *Vestnik Tul'skogo filiala Finuniversiteta* [Bulletin of the Tula branch of the Financial University]. 2023, no. 1, pp. 412–414.

УДК 159.9

ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В РАННЕЙ И ПОЗДНЕЙ МОЛОДОСТИ***Шпунтова Виктория Владимировна***

*Кандидат психологических наук, доцент, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва,
г. Самара, Россия,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6281-8564>, e-mail: vetch31@list.ru

Тележникова Мария Сергеевна

*Магистрант, Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королёва, г. Самара, Россия,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5520-5643>, e-mail: mariatelezhnikova@mail.ru

Аннотация

Введение: в статье приведены результаты эмпирического изучения ценностей личности в ранней и поздней молодости. Отмечена многозначность ценностей, подчеркнута роль возраста как фактора, влияющего на ознакомление, сопоставление и переосмысление ценностей.

Материалы и методы: в исследовании участвовали 80 человек (40 мужчин и 40 женщин) 19–44 лет: 40 из них были отнесены в первую группу – ранняя молодость (19–23 года) и 40 – во вторую – поздняя молодость (40–44 года); использовались «Портретный ценностный опросник – Пересмотренный» (PVQ-R) Ш. Шварца в адаптации Т.П. Бутенко, Д.С. Седовой, А.С. Липатовой; «Опросник деловой направленности» (ОДН) В.И. Тараненко; «Диагностика структуры ценностных ориентаций» С.С. Бубновой; «Тест личностных ценностей» (ТЛЦ) А.В. Капцова и Л.В. Карпушиной. **Результаты:** показано, что в ранней молодости (19–23 года) человек ориентирован на себя (преобладает индивидуальный фокус); в поздней молодости (40–44 года) его действия определяются потребностью в общении, желанием поддерживать гармоничные отношения с семьей и другими людьми, возрастает ответственность перед социумом (происходит смещение к социальному полюсу). **Выводы.** Результаты открывают возможность изучения динамики ценностей в картине мира молодых людей, позволяют глубоко и всесторонне синтезировать полученные данные о становлении человека, принимая во внимание многозначность ценностей и принцип развития личности через разрешение противоречий и конфликтов.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера личности, ценности, многозначность ценностей, молодость, ранний и поздний периоды молодости.

VALUES OF PERSONALITY IN EARLY AND LATE YOUTH***Shpuntova Viktoriya Vladimirovna***

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev,
Samara, Russia,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6281-8564>, e-mail: vetch31@list.ru

Telezhnikova Maria Sergeevna

*Postgraduate student, Samara National Research University named after
Academician S.P. Korolev, Samara, Russia,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5520-5643>, e-mail: mariatelezhnikova@mail.ru

Abstract

Introduction: the article presents the results of an empirical study of personal values in early and late youth. The multiple meanings of values is noted, and the role of age as a factor influencing the familiarisation, comparison and rethinking of values is emphasised. **Materials and methods:** the study involved 80 people (40 men and 40 women) aged 19-44: 40 of them were assigned to the first group – early youth (19-23 years old) and 40 to the second – late youth (40-44 years old); data collection methods: ‘Portrait Value Questionnaire – Revised’ (PVQ-R) by S. Schwartz, adapted by T.P. Butenko, D.S. Sedova, and A.S. Lipatova; ‘Business Orientation Questionnaire’ (ODN) by V.I. Taranenko; ‘Diagnostics of the Structure of Value Orientations’ by S.S. Bubnova; ‘Personality Values Test’ (PVT) by A.V. Kaptsov and L.V. Karpushina. **Results:** it has been shown that in early youth (19-23 years old), a person is self-oriented (individual focus prevails); in late youth (40-44 years old), their actions are determined by the need for communication, the desire to maintain harmonious relationships with family and other people, and increased responsibility to society (there is a shift towards the social pole). **Conclusions:** the results open up the possibility of studying the dynamics of values in the worldview of young people and allow for a deep and comprehensive synthesis of the data obtained on human development, taking into account the multiple meanings of values and the principle of personality development through the resolution of contradictions and conflicts.

Keywords: value-semantic sphere of personality, values, multiple meanings of values, youth, early and late periods of youth.

Введение

Ценности – одна из наиболее сложных и неоднозначных категорий в современной психологии [9; 10; 16]. Согласно С.Л. Рубинштейну, ценности – есть производное от взаимодействия человека и мира [7]. С одной стороны, они выражают то, что присутствует в мире («Консервированные отношения с миром» – Д.А. Леонтьев), с другой – заключают в себе то, что имеет смысл, что значимо для личности (вспомним Дж. Ройса: «Ценности – мост между личностью и смыслом»).

Подобное местоположение ценностей является одной из причин их двойственной природы. Ценности многозначны: они 1) объективны и субъективны – принадлежат обществу как социокультурной системе и личности как самоценному субъекту, 2) конкретны и абстрактны – представлены в сознании в виде значений, жизненно важных для человека и удовлетворяющих его потребности и, вместе с тем, являются собой абстрактные феномены, 3)

дихотомичны – подразумевают существование противоположного полюса, содержат в себе антипод [12].

В работах Ш. Шварца затрагивается еще один аспект многозначности ценностей: полюс «индивидуальное – социальное» [9; 14] – личность сосредоточена на себе (личностный фокус: «Самостоятельность», «Гедонизм», «Власть») либо на группе – семье, коллективе, обществе (социальный фокус: «Забота», «Чувство долга», «Традиции»). Особенно ярко это проявляется в молодом возрасте: человек впервые «пробует» свою субъектность, совершает выборы и примеряет ответственность, строит картину мира.

В настоящее время молодость все чаще рассматривается как довольно продолжительный период [6]. На ее протяженность оказывают влияние общее увеличение времени жизни, длительное получение образования, отсрочка социальных маркеров взросления (создание семьи, стабильность в профессиональной сфере), а также изменение культурных представлений о самореализации и независимости. Данная тенденция была закреплена в официальной периодизации Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), которая в 2015 году увеличила возрастные рамки молодости до 44 лет, обосновав это медицинскими причинами.

В данной работе мы попытались сопоставить две ключевые точки на онтогенетическом и жизненном пути личности – раннюю молодость (20 лет) и позднюю молодость (44 года), посмотреть на них сквозь призму ценностей с учетом современных реалий, включая цифровизацию, глобализацию и трансформацию семейных моделей.

Цель: изучить ценности личности в ранней и поздней молодости. Гипотеза: в ранней молодости ярче выражены индивидуальные ценности – гедонистические («Удовольствие и чувственное удовлетворение», «Приятное времяпрепровождение»), стремление к познанию, достижению успехов; в поздней молодости преобладают социальные ценности («Помощь людям», «Традиции», «Семья»).

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 80 человек (40 мужчин и 40 женщин) 19–44 лет: из них 40 человек в возрасте от 19 до 23 лет были отнесены в первую группу – ранняя молодость (средний возраст 21 год), 40 человек в возрасте от 40 до 44 лет – во вторую группу – поздняя молодость (средний возраст 43 года). Выборки были сопоставимы по гендеру, уровню образования и социально-экономическому статусу.

Исследование проводилось с января по апрель 2025 года. Психодиагностический инструментарий: «Портретный ценностный опросник – Пересмотренный» (PVQ-R) Ш. Шварца в адаптации Т.П. Бутенко, Д.С. Седовой, А.С. Липатовой [11; 15]; «Опросник деловой направленности» (ОДН) В.И. Тараненко [8]; «Диагностика структуры ценностных ориентаций» С.С. Бубновой [2]; «Тест личностных ценностей» (ТЛЦ) А.В. Капцова и Л.В. Карпушиной [5]. Математический расчет результатов производился при помощи U-критерия Манна-Уитни.

Результаты и их обсуждение

Анализируя данные методики «Портретный ценностный опросник» (PVQ-R), обнаружили, что в ранней молодости доминируют «Гедонизм», «Самостоятельность – Мысли» и «Самостоятельность – Поступки»; низкие значения получили шкалы «Конформность – Правила», «Традиции» и «Скромность» (рис. 1). То есть в ранней молодости превалирует желание быть независимым и самостоятельно выбирать свой путь, выражать себя и реализовывать способности, получать удовольствие от жизни. На этом этапе не придается большого значения правилам и традициям.

Во второй группе (поздняя молодость) замечаем высокие значения по шкалам «Самостоятельность – Поступки», «Благожелательность – Долг», «Благожелательность – Забота» и низкие по шкалам «Власть – Ресурсы», «Власть – Доминирование» и «Стимуляция». В поздней молодости на передний план

выходят соблюдение правил и законов, преданность группе и возможность самостоятельно определять свои действия.

$U_{\text{ЭМП}}$ при $p \leq 0,01$, где
максимальный значимый
результат равен 557

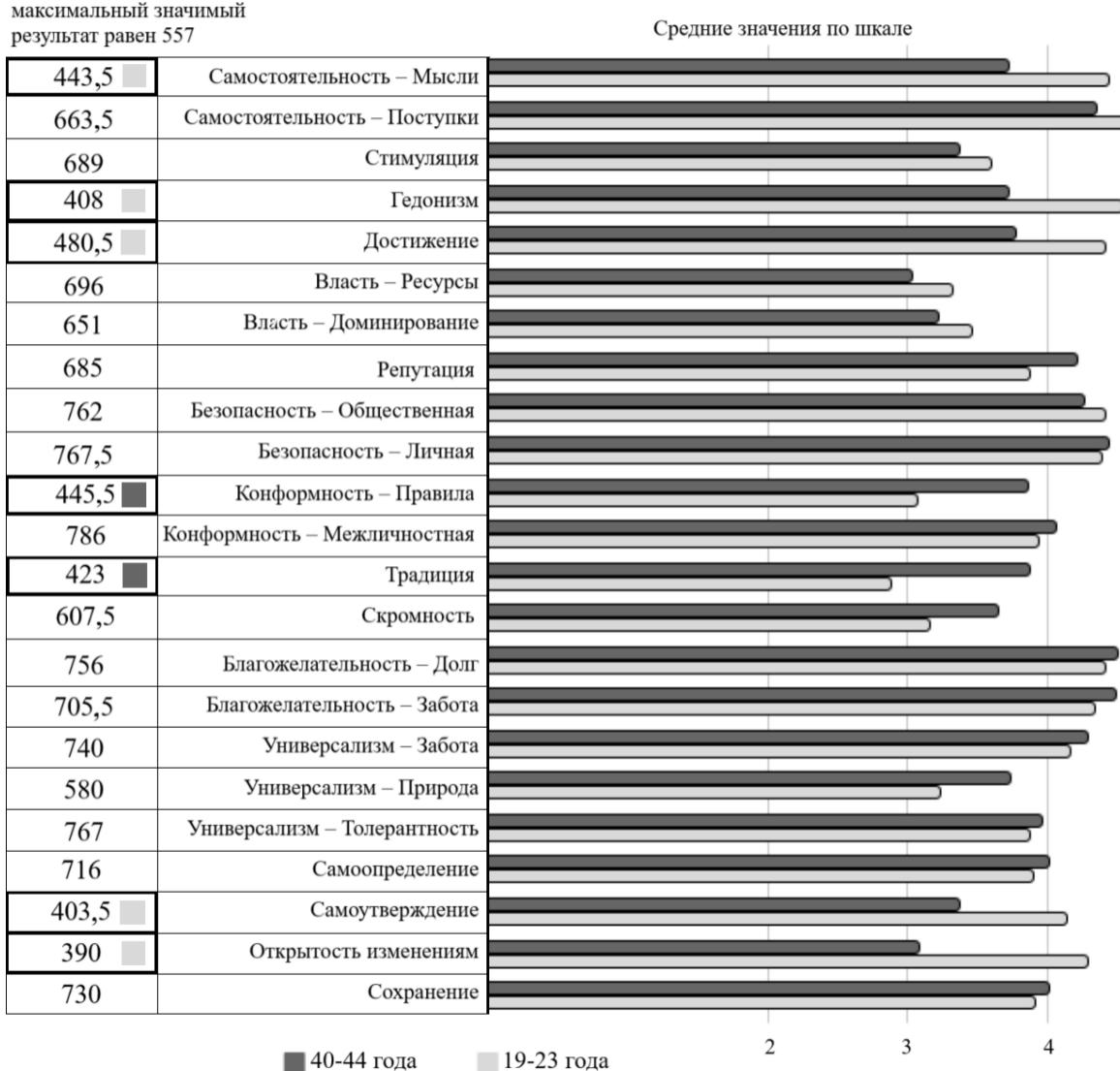


Рис. 1. Средние значения шкал и значения U -критерия по «Портретному ценностному опроснику – Пересмотренному» Ш. Шварца в адаптации Т.П. Бутенко, Д.С. Седовой, А.С. Липатовой

Подобное стремление к самостоятельности и автономии может быть связано с тем, что человек в возрасте 40–44 лет имеет определенный опыт выборов и решений (карьера, семья, внутриличностные противоречия, кризисные ситуации). Интересным представляется тот факт, что низкие значения «Власти» сочетаются с высокими показателями «Благожелательности», то есть

влияние через власть расценивается испытуемыми как менее значимое, возможно, потому что не гарантирует уважения (в отличие, например, от авторитета, основанного на мастерстве).

По итогам статистического анализа заметили следующее: в зоне значимости оказались шкалы «Самостоятельность – Мысли», «Гедонизм», «Достижение» (значения выше в первой группе), а также «Традиции» и «Конформность – Правила» (значения выше во второй группе). Очевидно, что в ранней молодости более важными являются удовольствие и развлечения, самореализация и достижение поставленных целей. В поздней молодости испытуемые предпочитают следовать традициям и быть верными обязательствам.

Примечательно, что шкалы «Открытость изменениям» и «Самоутверждение», которые являются объединяющими для определенных базовых шкал, в первой группе выше, чем во второй (по U-критерию). Иными словами, в ранней молодости личность сфокусирована на себе в большей степени, чем в поздней молодости (преобладает полюс «индивидуальное»).

Несмотря на то что нами не были обнаружены статистически значимые связи между шкалами «Сохранение» и «Самоопределение» (Ш. Шварц относил их к социальному фокусу [10; 11]), были замечены тенденции, позволяющие укрепиться в предположении о выраженности социальных ценностей во второй группе: шкалы «Конформность – Правила» и «Традиции» статистически значимо выше и также относятся к полюсу «социальное».

Анализ результатов «Опросника деловой направленности» В.И. Тараненко показал, что: 1) у испытуемых доминирует направленность на дело (и в ранней, и в поздней молодости); 2) в ранней молодости на втором месте по выраженности – направленность на себя; 3) в поздней молодости – на общение (рис. 2).

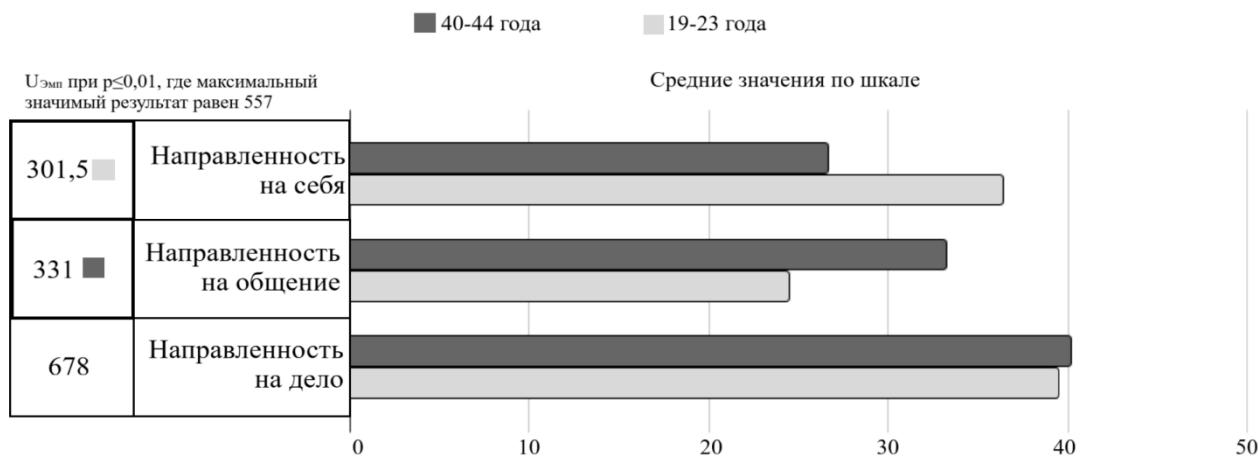


Рис. 2. Средние значения шкал и значения U-критерия по «Опроснику деловой направленности» В.И. Тараненко

В целом в молодости наблюдается активный интерес к решению рабочих задач, стремление к профессиональному взаимодействию и достижению коллективных целей. Однако в 19–23 года значение имеют прямое поощрение и личная удовлетворенность, тогда как в 40–44 года приоритетными становятся интересы группы: поддержание социальных связей, акцент на командной работе, потребность в эмоциональной близости и крепких межличностных отношениях. Полученные результаты подтверждают наши предположения о том, что в период поздней молодости личность в большей степени социально ориентирована.

В ранней молодости личность ищет свое место в профессии, стремится к достижениям, поэтому «Дело» становится ключевым смысловым ориентиром. Параллельно, вторым планом, присутствует направленность на себя – молодые люди еще не интегрированы в коллектив, их мотивация часто связана с личным успехом и самореализацией, а не с командными целями. Таким образом, высокая направленность на дело объясняется у них профессиональным стартом, а направленность на себя – естественным эгоцентризмом и фазой личностного самоопределения.

В поздней молодости деловые цели чаще достигаются посредством коллективного взаимодействия, более значимым становится общение. Личность

понимает, что успех во многое зависит от социальных навыков и слаженной работы команды.

По итогам анализа методики С.С. Бубновой «Диагностика структуры ценностных ориентаций» выявлено, что в ранней молодости особое значение придается «Удовольствию» и «Познанию», в поздней молодости значимы «Помощь людям», «Любовь» и «Признание» (рис. 3).

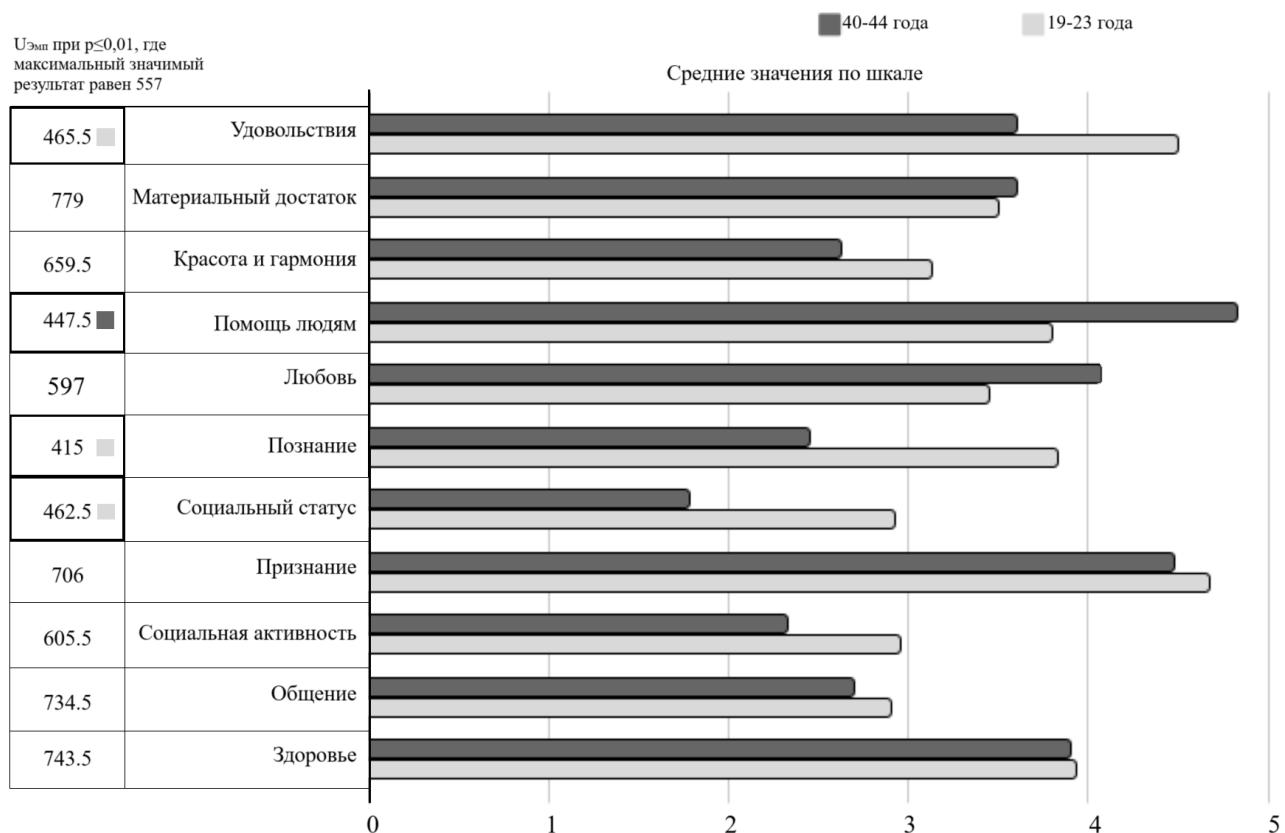


Рис. 3. Средние значения шкал и значения U-критерия по опроснику «Диагностика структуры ценностных ориентаций» С.С. Бубновой.

Показатели по шкалам «Удовольствие», «Познание» и «Социальный статус» в первой группе статистически значимо выше, что позволяет утверждать, что в ранней молодости важно приятное времяпрепровождение, поиск нового и познание истины. Полученные нами данные согласуются с выводами других исследователей [3; 4].

Особо отметим, что статистически значимые результаты по шкале «Социальный статус» не говорят о том, что личность в ранней молодости стремится к достижению высокого социального положения. По всей видимости, эти данные возникли по причине того, что во второй группе (поздняя молодость) выраженность ценности достаточно низкая (среднее значение 1,7 из 6). Здесь более корректным считаем следующее объяснение: в 40–44 года личность не стремится к завоеванию высокого общественного положения и получению вытекающей из этого власти по сравнению с 19–23-летними, где данная ценность выражена средне. Несомненно, полученные результаты нуждаются в проверке на более обширной выборке, открывая перспективу для серии исследований.

Выделим еще одну статистически значимую взаимосвязь: показатели по шкале «Помощь людям» во второй группе выше – в поздней молодости более важно стремиться поддерживать окружающих, проявлять сострадание, ставить нужды других людей выше собственных интересов.

По «Тесту личностных ценностей» А.В. Капцова и Л.В. Карпушиной самые высокие значения у шкал «Духовная удовлетворенность» и «Материальное благополучие» – в первой группе; «Духовная удовлетворенность», «Взаимоотношения» и «Семья» – во второй. Самыми низкими в ранней молодости оказались «Престиж», «Общественная жизнь» гуманистической и pragматической направленности, в поздней молодости – «Престиж» и «Общественная жизнь» pragматической направленности (рис. 4). Другими словами, молодой человек стремится обрести моральное удовлетворение во всех сферах жизни, заниматься тем, что дает ему внутреннюю гармонию, придерживаться этических принципов, причем с возрастом внешнее одобрение окружающих теряет значимость. В общественно-политической сфере молодые люди склонны выбирать пассивную или адаптивную позицию, демонстрируя отсутствие интереса к активному участию в жизни общества (сходные результаты получили В.О. Богданова [1], С.С. Бубнова и А.Н. Сытин [3], Ж. Гарсия-Фернандес и др. [13]). При этом если в ранней молодости для

личности важен рост материального благополучия, то в поздней – акценты смещаются: в приоритете семейная жизнь, благосостояние близких, а также налаживание гармоничных отношений с окружающими.

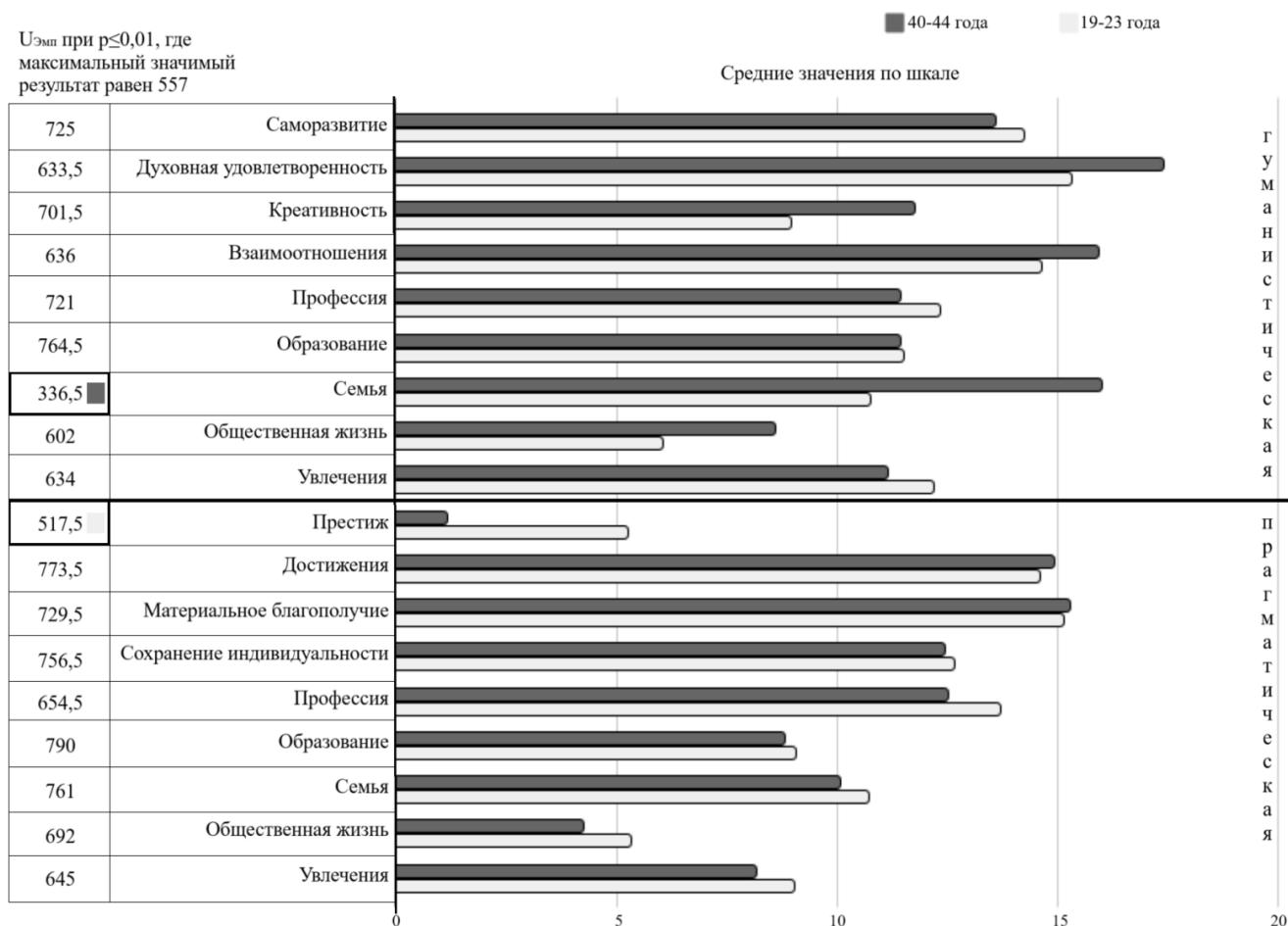


Рис. 4. Средние значения шкал и значения U-критерия по опроснику «Тест личностных ценностей» А.В. Капцова и Л.В. Карпушиной.

В завершение отметим высокие показатели шкалы «Престиж» в ранней молодости. Здесь, как и в опроснике С.С. Бубновой, у обеих групп невысокие результаты; в поздней молодости значение «Престиж» критически низкое, что и создает значимое различие. Такое «пренебрежение» «Престижем» (отрицательные значения наблюдаются у 40% испытуемых) можно объяснить с позиции теории Н. Хоува и В. Штрауса [6]: человек в возрасте 40–44 лет находится на границе поколения X и Y, а отличительной чертой поколения Y является неуважение в власти и авторитетом.

Показатели шкалы «Семья» статистически значимо выше в поздней молодости, что может свидетельствовать о том, что 40–44-летние в большей степени ориентированы на построение теплых, доверительных отношений в семье, основанных на взаимной поддержке и ответственности; для них важны супружеская любовь, дружеская связь, взаимопонимание, а также стремление работать над улучшением своих личностных качеств.

В целом полученные результаты выступают лишь как первый шаг, открывая возможность изучения динамики ценностей в картине мира молодых людей 19–23 и 40–44 лет, позволяя более глубоко и всесторонне синтезировать полученные данные в свете положений С.Л. Рубинштейна о нравственно-духовном совершенствовании человека и принципа развития личности через разрешение противоречий и конфликтов (Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев и др.).

Выводы

1. Возраст является одним из факторов, влияющих на ознакомление и приобщение, выработку, сопоставление и переосмысление ценностей. Достигая определенного жизненного этапа, человек неизбежно сталкивается с миром ценностей, причем каждый раз его взгляд на них становится качественно иным. Так, в ранней молодости личность в большей степени ориентирована на себя (преобладают ценности личного благополучия, стремления к первенству, высокая вовлеченность в собственные переживания); в поздней молодости приоритеты смещаются в сторону социальных ценностей: действия определяются потребностью в общении, желанием поддерживать гармоничные отношения с семьей, другими людьми, возрастает ответственность перед социумом.

2. В ранней молодости сильнее выражено стремление к свободе в развитии своих идей и талантов, ориентация на удовольствие («Гедонизм») и удовлетворение потребностей и желаний, на достижение успеха, а также интерес к познанию, открытию нового (индивидуальный полюс).

3. В поздней молодости значимы культурные традиции, правила и законы, семейные отношения на основе взаимной поддержки и ответственности, милосердие и готовность жертвовать своими интересами ради других (социальный полюс). Человек в меньшей степени зависит от одобрения своих действий людьми разного социального статуса, проявляет равнодушие к власти и высокому положению в обществе («Престиж»).

Список источников

1. Богданова В. О. Ценностные ориентиры и жизненные смыслы представителей цифрового поколения на примере студентов педагогического вуза: социально-аксиологический аспект исследования // Социум и власть. 2023. № 1(95). С. 39–50. <https://doi.org/10.22394/1996-0522-2023-1-39-50>.
2. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 5. С. 38–44.
3. Бубнова С. С., Сытин А. Н. Ценностные ориентации молодежи различных регионов России: принципы, методы, результаты исследования. URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/bubnova_ss.html (дата обращения: 07.09.2025).
4. Долгова В. И., Богданова В. О. Жизненные смыслы и ценностные ориентации современной молодежи // Вестник ЮУрГПУ. 2022. № 6(172). С. 239–259. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennye-smysly-i-tsennostnye-orientatsii-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 09.10.2025).
5. Капцов А. В., Карпушина Л. В. Тест личностных ценностей: руководство по применению. Самара : Содружество, 2010. 40 с.
6. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1. С. 94–97.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Москва : АСТ, 2022. 400 с.
8. Тараненко В. И. Управление персоналом, корпоративный мониторинг, психодиагностика: тесты для отбора персонала. Киев : Ника-Центр, 2002. 240 с.
9. Ходырев А. М. Современный взгляд на категорию «ценности» // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5(134). С. 20–30. https://doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_20
10. Шатене К. Психология ценностей. Харьков: Гуманитарный центр, 2021. 244 с.
11. Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Липатова А. С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Журнал Высшей школы экономики 2012. Т. 9. № 1. С. 43–70.
12. Шпунтова В. В. О многозначности ценностей личности // Современное состояние и основные направления совершенствования уголовно-исполнительной системы: российский и зарубежный опыт: материалы Международной научно-практической конференции (6 февраля 2009 г.) / Под общ. ред. А. В. Горожанина. Самара : Самарский юридический институт ФСИН России, 2009. С. 403–409.
13. García-Fernández J., Postigo Á., González-Nuevo C., Cuesta M., Moshagen M. Unethical vs. human values: Relationship between the D factor and Schwartz's theory of human values // Journal of Individual Differences. 2025. No. 46(2). P. 89–96. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000439>
14. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values // Online Readings in Psychology and Culture. 2012. Vol. 2. No. (1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>.

15. Schwartz S. H., Cieciuch J. Measuring the Refined Theory of Individual Values in 49 Cultural Groups: Psychometrics of the Revised Portrait Value Questionnaire // Assessment. 2021. Vol. 29. No. 5. P. 1005–1019. <https://doi.org/10.1177/1073191121998760>

16. Zapko-Willmes A., Schwartz S. H., Richter J., Kandler C. Basic value orientations and moral foundations: Convergent or discriminant constructs? // Journal of Research in Personality. 2021. Vol. 92. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104099>

References

1. Bogdanova V.O. Cennostnye orientiry i zhiznennye smysly predstavitelej cifrovogo pokoleniya na primere studentov pedagogicheskogo vuza: social'no-aksiologicheskij aspekt issledovaniya [Value orientations and life meanings of representatives of the digital generation as exemplified by students of a pedagogical university: the socio-axiological aspect of the study]. *Socium i vlast'* [Society and Power]. 2023, no. 1(95), pp. 39–50. (In Russ.). <https://doi.org/10.22394/1996-0522-2023-1-39-50>
2. Bubnova S.S. Cennostnye orientacii lichnosti kak mnogomernaya nelinejnaya sistema [Value orientations of the individual as a multidimensional nonlinear system]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 1999, vol. 20, no. 5, pp. 38–44. (In Russ.).
3. Bubnova S.S., Sytin A.N. Cennostnye orientacii molodezhi razlichnyh regionov Rossii: principy, metody, rezul'taty issledovaniya [Value orientations of young people in different regions of Russia: principles, methods, research results]. URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/bubnova_ss.html (accessed: 07.09.2025) (In Russ.).
4. Dolgova V.I., Bogdanova V.O. Zhiznennye smysly i cennostnye orientacii sovremennoj molodezhi [The meanings of life and value orientations of contemporary youth]. *Vestnik YUUrGPU* [Herald SURSYPU]. 2022, no. 6(172), pp. 239–259. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennye-smysly-i-tsennostnye-orientatsii-sovremennoy-molodezhi> (accessed: 09.10.2025) (In Russ.).
5. Kapcov A.V., Karpushina L.V. Test lichnostnyh cennostej: rukovodstvo po primeneniyu [Personality Values Test: User Guide]. Samara: Sodruzhestvo, 2010, 40 p. (In Russ.).
6. Ozhiganova E.M. Teoriya pokolenij N. Houva i V. Shtrausa. Vozmozhnosti prakticheskogo primeneniya [The generational theory of N. Howe and W. Strauss. Practical applications]. *Biznes-obrazovanie v ekonomike znanij* [Business education in the knowledge economy]. 2015, no. 1, pp. 94–97. (In Russ.).
7. Rubinshtejn S.L. *Bytie i soznanie* [Being and consciousness]. Moscow: AST, 2022, 400 p. (In Russ.).
8. Taranenko V.I. *Upravlenie personalom, korporativnyj monitoring, psihodiagnostika: testy dlya otbora personala* [Personnel management, corporate monitoring, psychological testing: tests for personnel selection]. Kyiv: Nika-Centr, 2002, 240 p. (In Russ.).
9. Hodyrev A.M. Sovremennyj vzglyad na kategoriju «cennosti» [A modern view of the category of ‘values’]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2023, no. 5(134), pp. 20–30. (In Russ.). https://doi.org/10.20323/1813-145X_2023_5_134_20
10. Shatene K. *Psichologiya cennostej* [The psychology of values]. Kharkov: Gumanitarnyj centr, 2021, 244 p. (In Russ.).
11. Shvarc Sh., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaya teoriya bazovyh individual'nyh cennostej: primenie v Rossii [Refined theory of basic individual values: application in Russia]. *Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Journal of the Higher School of Economics]. 2012, vol. 9, no. 1. pp. 43–70. (In Russ.).
12. Shpuntova V.V. O mnogoznachnosti cennostej lichnosti [About the multiple meanings of personal values]. *Sovremennoe sostoyanie i osnovnye napravleniya sovershenstvovaniya ugovolovno-ispolnitel'noj sistemy: rossiskij i zarubezhnyj opyt: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [The current state and main directions for improving the penal system: Russian and foreign experience: materials from the International Scientific and Practical Conference]. Samara: Samarskij yuridicheskij institut FSIN Rossii, 2009, pp. 403–409. (In Russ.).

-
- 13. García-Fernández J., Postigo Á., González-Nuevo C., Cuesta M., Moshagen M. Unethical vs. human values: Relationship between the D factor and Schwartz's theory of human values. *Journal of Individual Differences*, 2025, no. 46(2), pp. 89–96. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000439>
 - 14. Schwartz S.H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2012, no. 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
 - 15. Schwartz, S.H., Cieciuch, J. Measuring the Refined Theory of Individual Values in 49 Cultural Groups. *Psychometrics of the Revised Portrait Value Questionnaire. Assessment*. 2021, no. 29(5), pp. 1005–1019. <https://doi.org/10.1177/1073191121998760>
 - 16. Zapko-Willmes A., Schwartz S.H., Richter J., Kandler C. Basic value orientations and moral foundations: Convergent or discriminant constructs? *Journal of Research in Personality*. 2021, vol. 92. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104099>

УДК 159.9.072

**BEYOND TALENT: ТЕСТОВАЯ ЭКСПЕРТНАЯ СИСТЕМА
ДЛЯ ОЦЕНКИ ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ****Янова Наталья Геннадьевна***Кандидат социологических наук, доцент, Федеральное государственное**бюджетное образовательное учреждение высшего образования**«Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Россия,**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1782-9371>, e-mail: yanova.ng@yandex.ru***Егорова Анна Александровна***Преподаватель программ МВА Высшей школы бизнеса, Федеральное**государственное бюджетное образовательное учреждение высшего**образования «Новосибирский государственный университет экономики и**управления «НИНХ», г. Новосибирск, Россия,**ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4385-8401>, e-mail: anhv@yandex.ru***Аннотация**

Введение: актуальность разработки обусловлена дефицитом инструментов оценки личностного потенциала на HR-рынке. Целью является обоснование теоретической, диагностической и психометрической модели авторского теста Beyond Talent для оценки потенциала личности. Задачи касаются описания содержательной валидности теста, основанной на теории личностного потенциала Д.А. Леонтьева. **Материалы и методы:** представлен краткий анализ конструктов и шкал теста для оценки структуры личностного потенциала. Визуализирована содержательная конфигурация тестовой экспертной системы в формате инфографики. **Результаты:** анонсируется назначение и возможности тестовой экспертной системы Beyond Talent для оценки личностного и управляемого потенциала. Демонстрируются исследовательский дизайн и возможности применения теста в HR-практике. Тест представляет собой многомерный IRT-опросник по оценке типологической структуры личностного потенциала в профессиональной деятельности. Показана комплементарность результатов субтестов по оценке soft-компетенций потенциала личности и деятельности: по уровню, типу, структуре и профилю потенциала. Приводятся принципиально новые метрики измерения, связанные с оценкой зоны актуального развития. Результат теста позволяет ответить на вопрос о реализации потенциала личности в деятельности и дать прогноз относительно соответствия индивидуального профиля нормативной профессиональной группе. **Выводы:** краткий обзор психометрических характеристик теста позволяет сделать вывод в пользу валидного и надежного инструмента измерения потенциала личности. Вариативность тестовой модели позволяет реализовать ее в формате тестовой экспертной системы на цифровых HR-платформах, позволяющих решать современные задачи отбора, оценки и развития персонала с опорой на HR-сервисы диагностики и оценки персонала.

Ключевые слова: личностный потенциал, психодиагностика, психометрика, тестология, экспертные системы, HR-платформы.

Благодарности: Авторы благодарят компании Talent Space, T-Soft и CDEK за сотрудничество в разработке теста оценки потенциала личности Beyond Talent и его технологическую реализацию на цифровых платформах с соблюдением авторских прав (Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ Beyond Talent № 2025692687 от 24.11.25).

**BEYOND TALENT: A TESTING EXPERT SYSTEM
FOR ASSESSING PERSONAL POTENTIAL*****Natalya Gennadyevna Yanova***

*PhD in Sociology, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education*

Altai State University, Barnaul, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1782-9371>, e-mail: yanova.ng@yandex.ru

Anna Aleksandrovna Egorova

*Lecturer in the MBA Programs at the Graduate School of Business, Federal State
Budgetary Educational Institution of Higher Education Novosibirsk State University
of Economics and Management, Novosibirsk, Russia,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4385-8401>, e-mail: anhv@yandex.ru

Abstract

Introduction: the relevance of this development is driven by the shortage of personal potential assessment tools in the HR market. The objective is to substantiate the theoretical, diagnostic, and psychometric model of the author's Beyond Talent test for assessing personal potential. The objectives relate to describing the test's content validity, based on D.A. Leontiev's theory of personal potential. **Materials and Methods:** a brief analysis of the constructs and scales of the test for assessing the structure of personal potential is presented. The substantive configuration of the test expert system is visualized in infographic format. **Results:** the purpose and capabilities of the Beyond Talent test expert system for assessing personal and managerial potential are announced. The research design and potential application of the test in HR practice are demonstrated. The test is a multidimensional IRT questionnaire for assessing the typological structure of personal potential in professional activities. The complementarity of subtest results for assessing the soft competencies of personal and professional potential is demonstrated: by level, type, structure, and potential profile. Fundamentally new measurement metrics related to assessing the area of current development are presented. The test results allow us to answer the question of the individual's potential realization in work and to predict the individual's profile's compliance with the normative professional group. **Conclusions:** a brief overview of the test's psychometric characteristics allows us to conclude that it is a valid and reliable tool for measuring individual potential. The variability of the test model allows it to be implemented as a test expert system on digital HR platforms, addressing modern personnel selection, assessment, and development challenges using HR diagnostic and personnel assessment services.

Keywords: personal potential, psychodiagnostics, psychometrics, testing, expert systems, HR – platforms.

Acknowledgments: The authors thank Talent Space, T-Soft, and CDEK for their collaboration in developing the Beyond Talent personal potential assessment test and its technological implementation on digital platforms in compliance with copyright (Certificate of State Registration of the Beyond Talent Computer Program No. 2025692687 dated November 24, 2025).

Введение

В психологии личности XXI века проблема личностного потенциала становится трендом научного анализа на теоретическом, прикладном, практическом и технологическом уровнях.

В результате эволюции понятийного аппарата термин не просто приобрел интегративный характер в предметном поле постклассической психологии, но и получил понятийный статус в «психологии субъектности» и «психологии возможного» [3]. Понятие потенциала личности входит в современный арсенал категориального аппарата психологии, в котором «изменения современной реальности порождают новые вызовы для психологической науки – появляются новая феноменология, новые понятия, входящие в научный дискурс психологической науки, наконец, новые практические задачи, связанные как с решением прикладных проблем, так и с психологической работой с людьми» [2].

Именно к таким понятиям, на наш взгляд, относится понятие личностного потенциала. Системно-сетевой уровень организации понятия [8] ставит его в категориальный ряд с такими понятиями, как преадаптация (А.Г. Асмолов [1]), саморегуляция (Д.А. Леонтьев [6]), самодетерминация (Э. Деси, Р. Райн [15]), самоэффективность (А. Бандура [12]) в иерархической системе единиц анализа субъектности. Если субъектность позволяет человеку быть творцом своей жизни, то потенциал, как проявление субъектности, позволяет личности осуществлять функцию автономной саморегуляции. Личностный потенциал в тренде современных исследований [9] определяет преадаптивную и надситуативную жизнеспособность человека. Адаптивный потенциал, в отличие от адаптационного, характеризует действия, а не реакции, определяет проактивность личности в деятельности, а не ее реактивность в поведении.

Д.А. Леонтьев определяет личностный потенциал как потенциал саморегуляции: «интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, определяющей способность личности исходить из внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и

сохранять стабильность и эффективность на фоне внешних и внутренних изменений» [7]. Суть определения потенциала личности передана его известной метафорой: «способность личности осуществлять работу личности».

Личностный потенциал включает не только способность личности к самоорганизации своих ресурсов, но и способность к управлению собственными ресурсами в деятельности. Вклад в результат имеют не только способности личности, но и таланты ее самоорганизации [4]. Личностный потенциал может как усилить вклад способностей, так и компенсировать их дефицит [10].

В психодиагностике в качестве эмпирической модели личностного потенциала используют модель soft skills (гибкие компетенции). В структуре личностного потенциала в соответствии с такой моделью оцениваются различные ресурсы преадаптации, самоорганизации, саморегуляции и самоэффективности личности. Наибольшей востребованностью тесты soft skills пользуются на психологическом рынке HR-менеджмента, организационного и карьерного консультирования, где представляют системы диагностики и оценки персонала с функцией принятия решения.

Материалы и методы

Назначение и возможности системы

Beyond Talent – тест нового поколения для оценки уровня и структуры адаптивного потенциала личности. Тест относится к многомерным личностным опросникам, включает диагностику типов потенциала личности (субтест 1) и их реализацию в стратегиях деятельности (субтест 2).

Теоретическая модель основана на теории личностного потенциала Д.А. Леонтьева [5] и указывает на роль ресурсов преадаптации и самодетерминации личности в деятельности. Адаптивный потенциал личности отвечает за преадаптивную готовность к актуализации и реализации своих талантов в новых условиях деятельности, возможности к преобразованию, а не приспособлению себя к ситуации.

Диагностическая модель теста включает релевантные тестовые конструкты для оценки ресурсов личностного потенциала на основе параметров проактивной и просубъектной направленности личности, выступающих в качестве функциональных ресурсов личностного потенциала. Используется модель классификации структуры личностного потенциала Д.А. Леонтьева [14], в которой автор выделяет функции (самоопределения/сохранения/ достижения) и ресурсы саморегуляции (мотивационные, ценностные, инструментальные, трансформационные).

Эмпирическая модель теста основана на системе КПІ (ключевых показателей эффективности) оценки личностного потенциала с применением процедуры эмпирической валидизации критериев на разных категориях персонала (специалисты, руководители, топ-менеджеры). Стандартизация тестовых норм осуществлена по правилам критериально-ориентированного теста, с оценкой достоверности различий для разных категорий персонала. В итоге тест выявляет личностный и управленческий потенциал кандидата, позволяя оценить уровень готовности сотрудника выступать в роли специалиста, линейного руководителя, менеджера среднего и высшего звена и зону его актуального развития в данной роли.

Прогностическая модель является главным преимуществом теста с позиции научной новизны. Тест позволяет получить не только профили потенциальных ресурсов личности в диапазоне ключевых компетенций личности (тест 1) и копинг-компетенций деятельности (тест 2), но и сопоставить результаты оценки личности и деятельности между собой через диаграммы конгруэнтности типов личностного потенциала и типов потенциала деятельности. Тест позволяет дать оценку прогноза развития личностного потенциала не только по уровню, но и по зоне актуального развития. Прогноз включает оценку уровня потенциала (низкий, средний, высокий потенциал), актуальной зоны его развития (номинальный, оперативный, реальный, перспективный, востребованный потенциал), уровня мастерства (специалист, руководитель, топ-менеджер).

Все метрики представлены в стандартных шкалах, имеют уровневую и интервальную оценки, для удобства пользователя визуализированы, сопровождаются описанием и глоссарием терминов. Вариативность конфигурации диагностических моделей теста для пользовательских целей и задач тестовой экспертной системы обеспечена трехлетним циклом психометрической разработки.

В системе предусмотрены варианты прохождения тестов (полная/краткая версии), варианты комплектации тестовых шкал (базовая/расширенная), варианты отчета (для респондента/для эксперта). Тест предлагает выбор параметров отчета, включает библиотеки с описанием шкал и таблицы с анализом метрик, имеет опции краткой/развернутой аналитики и рекомендаций.

Пользователю рекомендуется полная версия теста, для эксперта созданы опции выбора: варианта субтеста (личность/деятельность), варианта опроса (краткая/полная версия), набора тестовых шкал (базовый /расширенный профиль), выборки отчета по тесту (индивидуальный/групповой), вида профайлинга (для респондента/для эксперта). Тест имеет ипсативную технологию тестирования с IRT-механизмом, сочетает возможности теста-конструктора и теста-навигатора. Тест-конструктор позволяет отбирать для оценки конкретные компетенции и принимать кадровые решения на основе заданных экспертом данных. Тест-навигатор реализует функции экспертной системы и создает «тест в teste».

Режим экспертной системы позволяет создавать и решать кейсы для отдельных категорий персонала, предлагает модели их оценки и критерии отбора (например, кейс менеджера продаж). Возможности экспертной системы реализованы под класс экспертных задач по отбору и оценке персонала, включают кейсы по оценке потенциала и кейсы рекомендаций по его развитию. Выявление «точек роста» (ключевые зоны развития потенциала) основано на результатах профайлинга респондента в части оценки дефицита ресурсов

личностного потенциала относительно заданной нормативной группы. Кейсы рекомендаций адаптированы отдельно для респондента и эксперта по развитию.

Результаты исследования

Конструкты и шкалы

Потенциал личности – это таланты (ресурсы), которыми потенциально обладает человек и которые могут быть актуализированы и включены в деятельность в условиях изменений [13].

Уровень потенциала отличается от уровня успешности в текущей деятельности, так как проявляется в новых условиях, новой должности, новых задачах. Человек может быть успешен в текущей деятельности и стать неуспешным при ее изменении и наоборот. Оценка потенциала – это оценка перспектив личности, взгляд в ее будущее, а не прошлое. Вместо поиска компенсации слабых сторон сильными оценка потенциала позволяет выявить пути расширения возможностей личности и ее поведения в новых условиях профессиональной деятельности [11].

Потенциал личности характеризует не просто личность, а личность в деятельности, интегрируя личностный и деятельностный подходы отечественной методологии на стыке идей А.Н. Леонтьева и Д.А. Леонтьева.

Шкалы-метрики измерения потенциала, на наш взгляд, должны раскрывать потенциал личности (ключевые компетенции) в деятельности (копинг-компетенции). Например, управлеченческий потенциал представлен не только управлеченческими талантами личности (готовность и способность к управлению, управлеченческая зрелость и выносливость), но и способами деятельности, в которых они проявляются (тайм-менеджмент, кризисное управление, проектное и маркетинговое управление, прокрастинация и выгорание). При таком подходе тест демонстрирует, насколько управлеченческий потенциал личности превосходит возможности его реализации в условиях управлеченческой деятельности. Ведь можно обладать богатым потенциалом личности, но не уметь его реализовать в условиях реальной деятельности.

Система оценки Beyond Talent построена на сетевой модели KPI и включает набор наиболее востребованных на рынке soft-компетенций с учетом опыта их эмпирической верификации в конструктах других тестов. Библиотека шкал теста включает 37 базовых и 75 дополнительных шкал, каждая из которых прошла проверку валидности и надежности, имеет достоверные коэффициенты дискриминантной силы ($> 0,5$) и способности ($> 0,35$).

Все метрические критерии, показатели и индикаторы теста личностного потенциала представлены в 10-балльной шкале степеней (рис. 1).

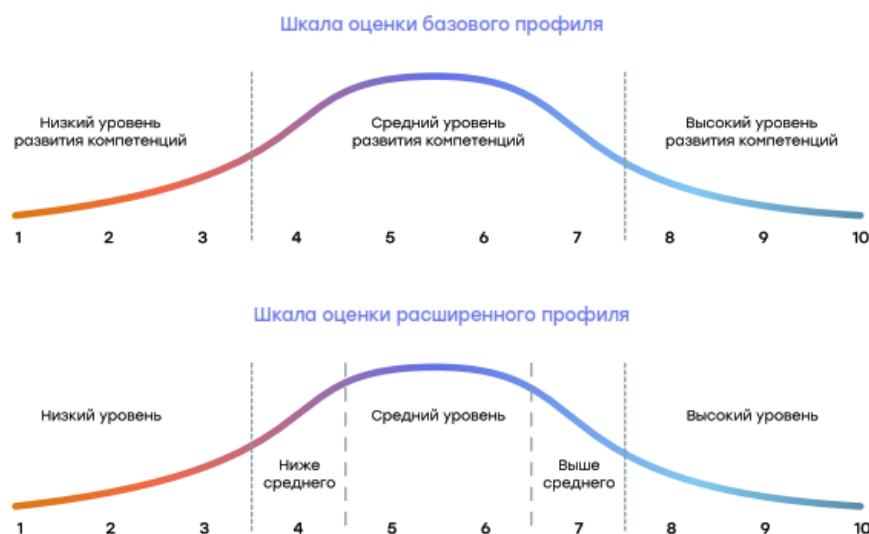


Рис. 1. Метрические шкалы базового и расширенного профилей.

Интегративная оценка визуально представлена в стенах и процентах (рис. 2).

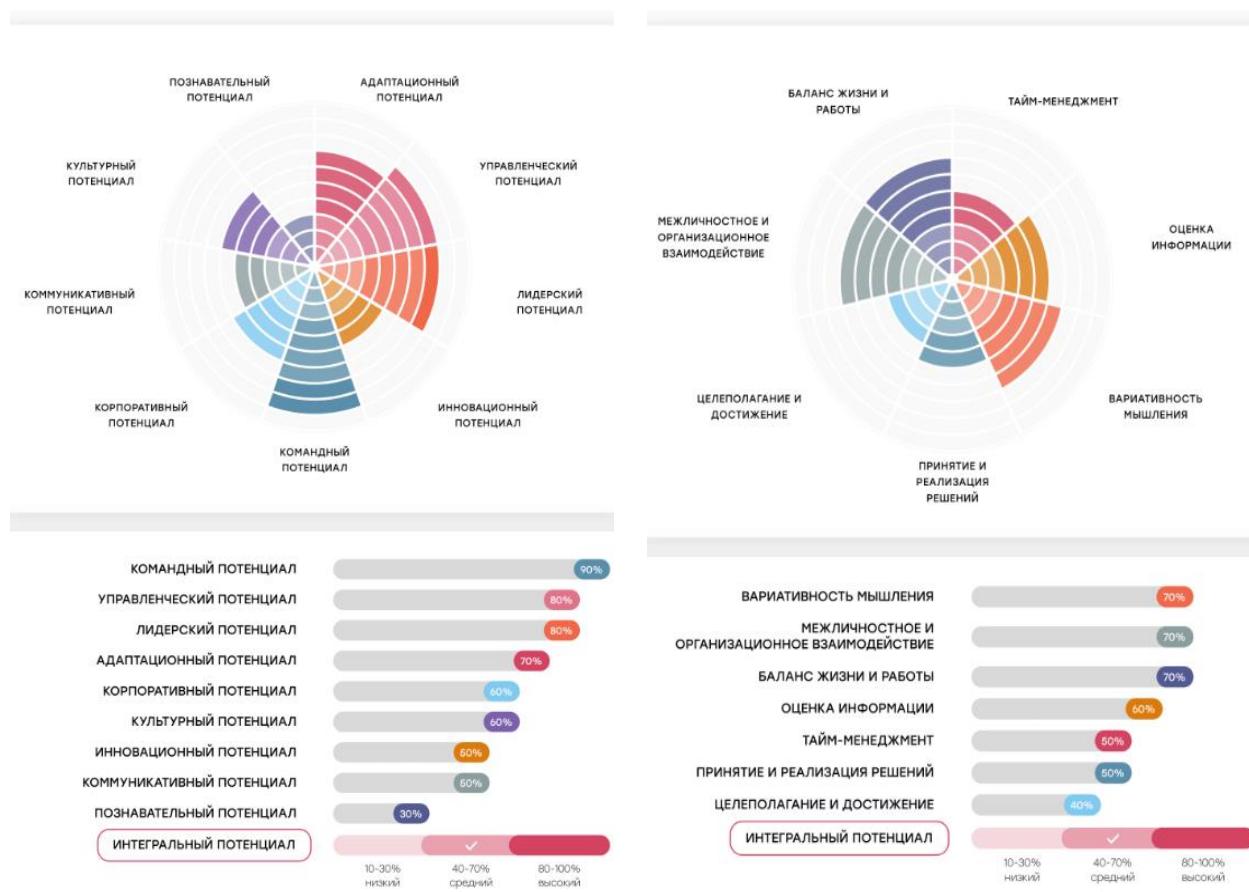


Рис. 2. Типы потенциала: Субтест 1. Личность, Субтест 2.

Интерпретация результатов для оценки уровня потенциала личности и деятельности представлена порядковыми шкалами (рис. 3–4).

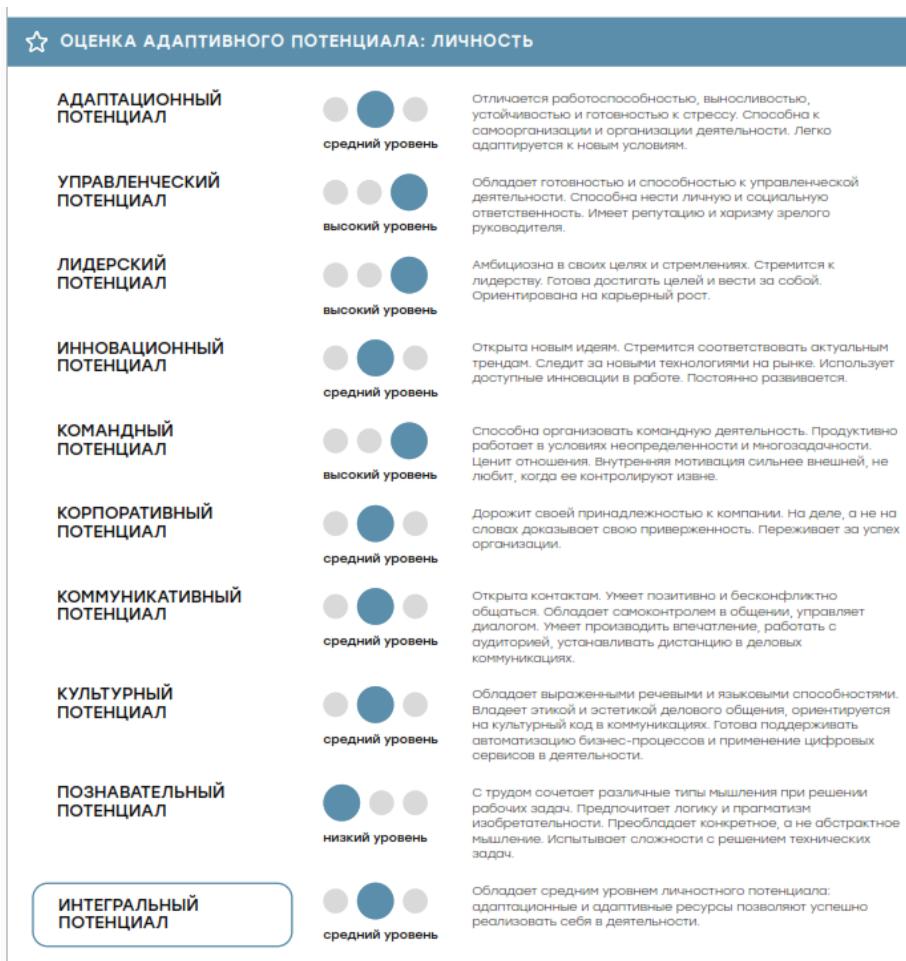
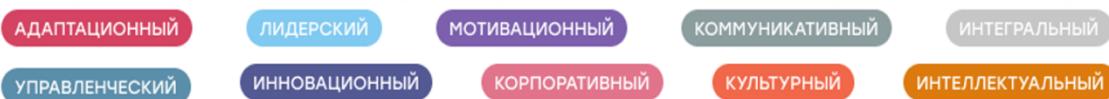


Рис. 3. Пример интерпретации теста: Субтест 1. Личность.



Рис. 4. Пример интерпретации теста: Субтест 2. Деятельность.

Оценка структуры личностного потенциала дается по интервальным шкалам. Каждый тип потенциала представлен профилем ключевых и копинг-компетенций. Ключевые компетенции проявляются при решении широкого круга бизнес-задач вне зависимости от сферы и специфики рабочей среды. В число шкал оценки потенциала личности входят следующие (рис. 5).



22 Показатели/базовые шкалы

- Работоспособность и выносливость
- Здоровье и благополучие
- Вовлеченность в деятельность
- Самоконтроль поведения
- Стрессоустойчивость и саморегуляция
- Навыки совладания
- Осознанность мышления
- Адаптация к изменениям
- Управленческая направленность
- Управленческая зрелость
- Управленческая способность
- Управленческая выносливость
- Лидерство
- Инновативность
- Рабочая мотивация
- Корпоративная мотивация
- Коммуникативная компетентность
- Культура языка и речи
- Деловая культура и этикет
- Цифровая культура
- Креативный интеллект
- Познавательный интеллект

42 Индикаторы/дополнительные шкалы

- | | | | |
|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. псих.выносливость | 11. жизнестойкость | 21. управление проектами | 32. вовлечение |
| 2. псих.устойчивость | 12. ассертивность | 22. управление рисками | 33. искушенность в общении |
| 3. псих.здоровье | 13. когнитивная осознанность | 23. отсутствие прокрастинации | 34. суверенность в общении |
| 4. псих.благополучие | 14. когнитивные искажения | 24. устойчивость к выгоранию | 35. речевая культура |
| 5. проактивный копинг | 15.управленческая потребность | 25. лидерство достижений | 36. языковая культура |
| 6. реактивный копинг | 16. управленческая готовность | 26. лидерство отношений | 37. цифровое мышление |
| 7. невротический контроль | 17. личностная зрелость | 27. инновационное мышление | 38. цифровое общение |
| 8. психотический контроль | 18. социальная зрелость | 28. инновационные навыки | 39. логика |
| 9. эмоциональная регуляция | 19. транзитивность | 29. автономность | 40. эвристика |
| 10. когнитивная регуляция | 20. толерантность | 30. командность | 41. технический интеллект |
| | | 31. преобразование | 42. гуманистический интеллект |

Рис. 5. Конфигурация Субтеста 1. Личность.

Субтест ключевых компетенций определяет адаптивность личности в новых условиях и включает оценку таких типов потенциала, как адаптивный, управленческий, лидерский, инновационный, мотивационный, корпоративный, культурный, интеллектуальный.

Копинг-компетенции проявляются при решении специфических задач, связанных с характером профессиональной деятельности и корпоративной культурой организации. В число шкал оценки потенциала деятельности входят (рис. 6).

ВНИМАНИЕ И ВОСПРИЯТИЕ

ОЦЕНКА И УСТАНОВКА

МЫШЛЕНИЕ

РЕШЕНИЕ

ДОСТИЖЕНИЕ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

МОТИВЫ И ЦЕННОСТИ

ИНТЕГРАЛЬНЫЙ

16

Показатели/базовые шкалы

- Восприятие информации
- Оценка информации
- Анализ информации
- Поиск и оценка информации
- Преобразование информации
- Применение информации
- Принятие и реализация решений
- Потребность достижений
- Управленческая выносливость
- Мотивация достижений
- Межличностная компетентность
- Наставничество
- Организационная культура
- Профессиональная сепарация (зрелость)
- Профессиональная интеграция (кооперация)
- Отношение к работе

30

Индикаторы/дополнительные шкалы

- | | | |
|--|--|---------------------------------------|
| 1. Управление вниманием | 11. Предпринимательское\ Коммерческое | 19. Конформность\Независимость |
| 2. Управление впечатлением времени и пространства | 12. Рациональное\Рискованное | 20. Конфликтность\Медиативность |
| 3. Позитивная\Негативная оценка | 13. Самостоятельность\Основательность | 21. Оказание и подверженность влиянию |
| 4. Экстернальная (внешняя)\
Интернальная (внутренняя) оценка | 14. Ответственность\Обязательность | 22. Оказание и поиск поддержки |
| 5. Стратегическое\Тактическое | 15. Настойчивость\
Целеустремленность | 23. Организационная культура |
| 6. Критическое\Аналитическое | 16. Демонстративность\
Самопрезентация | 24. Требовательность\Нормативность |
| 7. Логическое\Рефлексивное | 17. Внешняя мотивация\
Внутренняя мотивация | 25. Профессия\Карьера |
| 8. Открытое\ Закрытое | 18. Макиавелизм\
Перфекционизм | 26. Свобода\Безопасность |
| 9. Гибкое\Ригидное | | 27. Работа и образ жизни |
| 10. Конвергентное (алгоритмичное)\
Дивергентное (вариативное) | | 28. Кооперация\Конкуренция |
| | | 29. Удовлетворенность |
| | | 30. Благополучие |

Рис. 6. Конфигурация Субтеста 2. Деятельность.

Субтест копинг-компетенций определяет адаптивность личности к использованию внешних и внутренних ресурсов для выбора эффективных стратегий в деятельности и включает набор таких критериев для оценки ресурсов эффективной деятельности, как тайм-менеджмент, локус оценки и контроля, вариативность мышления, целеполагание и достижение, межличностное и организационное взаимодействие, баланс жизни и работы.

В заключение тест выявляет зону развития потенциала как зону возможных достижений, в которой формируются новые знания и навыки, позволяющие достигать результата «за границей текущих способностей» [11]. Актуальная зона развития потенциала – это зона деятельности, в которой человек на актуальный момент готов расширять свои способности. Актуальная зона развития

потенциала находится между «зоной комфорта» (в которой человек чувствует себя спокойно и уверенно) и «зоной паники» (в которой он испытывает стресс).

Тест позволяет определить актуальную зону развития потенциала личности (рис. 7) на основе сравнения индивидуального результата с оценкой распределения для нормативной группы.



Рис. 7. Зоны развития потенциала: инфографика визуализации результата.

Результат позволяет указать ориентир дальнейшего развития личност. Номинальный потенциал свидетельствует о недостаточной практической подготовке или опыте сотрудника и позволяет формально использовать знания при недостатке мотивации или интереса к деятельности.

1. Оперативный потенциал свидетельствует о недостатке самостоятельного профессионального опыта сотрудника и позволяет осуществлять оперативные, а не перспективные задачи в деятельности.
2. Реальный потенциал свидетельствует о сформированных компетенциях сотрудника и позволяет успешно выполнять текущие задачи в деятельности.

3. Перспективный потенциал свидетельствует о перспективах развития компетенций сотрудника и позволяет быть готовым к актуальным и новым вызовам в деятельности.
4. Востребованный потенциал свидетельствует о востребованных в деятельности компетенциях сотрудника и позволяет успешно реализовать себя в деятельности, ставить и решать новые задачи, позволяющие раскрывать талант.

Обсуждение

Психометрическая характеристика

Тест отвечает психометрическим требованиям разработки тестовых методик в соответствии с Российским стандартом тестирования персонала. Сырые баллы стандартизованы в стены, для теста и субтестов показатели надежности и валидности отвечают стандарту. Данные психометрического анализа представлены в психометрическом паспорте. Достоверная статистика коэффициентов надежности полного теста: устойчивости /Рюллона/ (0,96), согласованности /Спирмена–Брауна/ (0,88), однородности /Кронбаха/ (0,86), дихотомии ответов /Кьюдера–Ричардсона/ (0,86), коэффициент ретестовой стабильности /Пирсона/ (0,84). Проверка валидности конструктов теста проведена с учетом их конвергентной и дискриминантной валидности, подтверждены достоверные связи (корреляции 0,45–0,50) базовых шкал теста с содержательной валидности тестов Beyond Talent и Navigator. По оценке внутренней валидности теста коэффициенты дискриминантной силы пунктов выше 0,60.

Проведена проверка эмпирической критериальной валидности теста с нетестовыми данными, включая оценку ретроспективной и проспективной валидности. Коэффициенты сопряжения в нормативных выборках выше 0,35.

Общая выборка психометрических исследований теста более 2000 человек, выборка стандартизации тестовых норм (300 человек / 1 категория), выборка

параллельных форм теста (100 человек / 1 форма). Психометрический статус теста позволяет говорить о профпригодности теста для широкого спектра задач оценки персонала (отбор, продвижение, ротация, резерв, обучение).

Заключение

Понятие личностного потенциала объединяет задачи фундаментальной (обоснование/объяснение), прикладной (измерение/оценка) и практической психологии (диагностика, прогноз развития) в исследовании роли преадаптации, самодетерминации, самореализации и саморегуляции личности в хронотопе ее возможного будущего. Потенциал личности – преадаптивный ответ человека как целеустремленной живой системы на неопределенность будущих вызовов. Потенциал возможностей личности обеспечивает успешность в режиме неопределенности, ситуации ожидания или нового опыта.

Многомерный тест оценки потенциала личности позволяет измерить компоненты потенциала, связанные с самоорганизацией, саморегуляцией, самореализацией, самоэффективностью, самомониторингом личности в деятельности, измеряя не континuum качества потенциальных способностей личности, а варианты развития способностей личности на континууме ее возможностей.

Список источников

1. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. Москва : Акрополь, 2018. 212 с.
2. Гришина Н. В., Костромина С. Н. К проблеме эволюции понятийного аппарата психологии: от прошлого к будущему // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 3, С. 99–105.
3. Знаков В. В. Теоретические основания психологии возможного // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2022. Т. 12(2). С. 122–131.
4. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: оптика психологии // Образовательная политика. 2023. № 2(94). С. 20–31.
5. Леонтьев Д. А. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? // Образовательная политика. 2019. № 3(79). С. 10–16.
6. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 4(62). С. 18–37.
7. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика. Москва : Смысл, 2011. 675 с.
8. Научные подходы в современной отечественной психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленской. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. 759 с.
9. Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований / Под науч. ред. Л. Н. Овчаровой, В. А. Аникина, П. С. Сорокина. Москва : ВЦИОМ, 2023. 462 с.

10. Цатуриян М. О., Вадурина Е. Н., Соколовская О. К. Личностный потенциал: теория и практика. Вологда : ВоГУ, 2025. 76 с.
11. Amabile T. M. Beyond Talent: John Irving and the Passionate Craft of Creativity // American Psychologist. 2001. Vol. 56. No. 4. P. 333–336.
12. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency // American Psychologist. 1982. Vol. 37. P. 122–147.
13. Dai D. Y. Rethinking Human Potential from a Talent Development Perspective // Journal for the Education of the Gifted. 2020. Vol. 43. No. 1. P. 19–37.
14. Leontiev D. A. Cultural-Historical Activity Theory in the Framework of the «Functional P
15. Ryan R. M., Deci E. L. Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory / Advances in motivation science. Cambridge : Elsevier Inc. 2019. Vol. 6. P. 111–156.

References

1. Asmolov A.G., SHekhter E.D., CHernorizov A.M. *Preadaptaciya k neopredelennosti: nepredskazuemye marshruty evolyucii* [Pre-adaptation to uncertainty: unpredictable routes of evolution] Moscow: Akropol', 2018, 212 p. (In Russ.).
2. Grishina N.V., Kostromina S.N. K probleme evolyucii ponyatijnogo apparata psihologii: ot proshloga k budushchemu [On the problem of the evolution of the conceptual apparatus of psychology: from the past to the future]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological journal]. 2023, vol. 44, no. 3, pp. 99–105. (In Russ.).
3. Znakov V.V. Teoreticheskie osnovaniya psihologii vozmozhnogo [Theoretical foundations of the psychology of the possible]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psichologiya* [Bulletin of St. Petersburg University. Psychology]. 2022, no. 12(2), pp. 122–131. (In Russ.).
4. Leont'ev D.A. Lichnostnyj potencial: optika psihologii [Personal potential: the optics of psychology]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational policy]. 2023, no. 2(94), pp. 20–31. (In Russ.).
5. Leont'ev D.A. Tri misheni: lichnostnyj potencial – zachem, chto i kak? [Three targets: personal potential – why, what and how?]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational policy]. 2019, no. 3(79), pp. 10–16. (In Russ.).
6. Leont'ev D.A. Samoregulyaciya, resursy i lichnostnyj potencial [Self-regulation, resources, and personal]. *Sibirskij psichologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal]. 2016, no. 4(62), pp. 18–37. (In Russ.).
7. Leont'ev D.A. Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Smysl, 2011, 675 p. (In Russ.).
8. Nauchnye podhody v sovremennoj otechestvennoj psihologii [Scientific approaches in modern Russian psychology]. Pod red. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, G.A. Vilenskaya. Moscow: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2023, 759 p. (In Russ.).
9. Chelovecheskij potencial: sovremennye traktovki i rezul'taty issledovanij [Human potential: modern interpretations and research results]. Pod nauch.red L.N. Ovcharovoj, V.A. Anikina, P.S. Sorokina. Moscow: VCIOM, 2023, 462 p. (In Russ.).
10. Caturyan M.O., Vadurina E.N., Sokolovskaya O.K. *Lichnostnyj potencial: teoriya i praktika* [Personal potential: theory and practice]. Vologda: VoGU, 2025, 76 p. (In Russ.).
11. Amabile T.M. Beyond Talent: John Irving and the Passionate Craft of Creativity. American Psychologist, 2001, vol. 56, no. 4, pp. 333–336.
12. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist. 1982, vol. 37, pp. 122–147.
13. Dai D.Y. Rethinking Human Potential from a Talent Development Perspective. Journal for the Education of the Gifted. 2020, vol. 43, no. 1, pp. 19–37.
14. Leontiev D.A. Cultural-Historical Activity Theory in the Framework of the «Functional Paradigm». Cultural-Historical Psychology. 2020, vol. 16, no. 2, pp. 19–24.
15. Ryan R.M., Deci E.L. Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination