

УДК 159.9, 378

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Ауман Екатерина Александровна

*Старший преподаватель, Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный медицинский университет», г. Новосибирск, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7959-9775>, e-mail: aumane@mail.ru*

Шакина Арина Максимовна

*Студентка, Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный медицинский университет», г. Новосибирск, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2730-8615>, e-mail: arina89898@mail.ru*

Аннотация

Введение: в условиях интернационализации высшего образования и роста числа иностранных студентов в медицинских вузах России обостряется проблема их социально-психологической адаптации. Высокая академическая нагрузка, языковой барьер и смена социокультурной среды создают риски дезадаптации и стресса, что обуславливает актуальность поиска эффективных инструментов педагогической поддержки. Целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическое выявление особенностей педагогической поддержки, способствующей успешной адаптации иностранных студентов в медицинском вузе. **Материалы и методы:** исследование проведено на базе Новосибирского государственного медицинского университета. Выборку составили 32 студента (16 иностранных и 16 российских). Применялись анкетный опрос, «Шкала психологического стресса PSM-25» (в адаптации Н.Е. Водопьяновой) и методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью t-критерия Стьюдента. **Результаты:** выявлено, что иностранные студенты испытывают стресс почти в 10 раз чаще российских сверстников (высокий уровень стресса у 59 % против 6 %). Установлены статистически значимые различия ($p < 0,001$): у иностранных студентов ниже показатели адаптивности и эмоционального комфорта, выше уровень дезадаптации и эмоционального дискомфорта. Доказано, что иностранные обучающиеся чаще прибегают к избегающим стратегиям поведения (эскапизму) и демонстрируют экстернальный локус контроля. **Выводы:** подтверждена необходимость внедрения в медицинском вузе комплексной системы педагогической поддержки, включающей психологическое сопровождение, учебно-методическую помощь и вовлечение студентов в совместную внеучебную деятельность. Интеграция иностранных обучающихся в культурные и спортивные мероприятия вуза выступает системообразующим фактором снижения дезадаптации и формирования чувства принадлежности к университетскому сообществу. Перспективы исследования связаны с разработкой и внедрением целевых программ педагогической поддержки на разных этапах обучения.

Ключевые слова: иностранные студенты, адаптация, педагогическая поддержка, стресс, межкультурная коммуникация, внеучебная деятельность, интеграция.

FEATURES OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS THROUGH PEDAGOGICAL SUPPORT IN A MEDICAL UNIVERSITY

Auman Ekaterina Aleksandrovna

Senior lecturer Federal State Educational Institution of Higher Education

Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7959-9775>, e-mail: aumane@mail.ru

Shakina Arina Maximovna

Student, Federal State Educational Institution of Higher Education Novosibirsk State

Medical University, Novosibirsk, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2730-8615>, e-mail: arina89898@mail.ru

Abstract

Introduction: in the context of the internationalization of higher education and the growing number of foreign students in Russian medical universities, the problem of their socio-psychological adaptation is becoming more acute. The high academic load, language barrier, and change in the sociocultural environment create risks of maladaptation and stress, which makes it important to find effective tools for pedagogical support. The purpose of this study is to provide a theoretical framework and empirically identify the features of pedagogical support that contribute to the successful adaptation of foreign students in a medical university. **Materials and Methods:** the study was conducted at the Novosibirsk State Medical University. The sample consisted of 32 students (16 foreign and 16 Russian). A questionnaire survey, the PSM-25 Psychological Stress Scale (adapted by N. E. Vodopyanova), and the K. Rogers and R. Diamond Social Psychological Adaptation Test were used. Statistical data processing was performed using the Student's t-test.

Results: showed that foreign students experience stress almost 10 times more frequently than their Russian peers (59 % vs. 6 % with high levels of stress). Statistically significant differences ($p < 0,001$) were established: foreign students have lower levels of adaptability and emotional comfort, and higher levels of maladaptation and emotional discomfort. It was proven that foreign students are more likely to use avoidance strategies (escapism) and exhibit an external locus of control.

Conclusions: the need to implement a comprehensive system of pedagogical support in a medical university, including psychological support, educational and methodological assistance, and, most importantly, involving students in joint extracurricular activities, has been confirmed. The integration of foreign students into the university's cultural and sports activities is a key factor in reducing maladjustment and fostering a sense of belonging to the university community. The research prospects include the development and implementation of targeted pedagogical support programs at different stages of education.

Keywords: international students, adaptation, pedagogical support, stress, intercultural communication, extracurricular activities, integration.

Введение

В последние десятилетия процессы глобализации и интернационализации высшего образования приобрели устойчивый характер, что выражается в

неуклонном росте академической мобильности. Российская Федерация выступает активным участником данного процесса, принимая на обучение значительное число иностранных граждан. Согласно данным Министерства науки и высшего образования РФ, специальности медицинского профиля, в частности «Лечебное дело», являются наиболее востребованными среди иностранных абитуриентов [10]. Данная тенденция обусловлена как высоким престижем отечественной медицинской школы, так и относительной доступностью образования по сравнению с западными аналогами [9].

Процесс адаптации иностранных студентов к условиям обучения в медицинском вузе представляет собой сложный, многоуровневый процесс, включающий академическую, социальную психологическую и культурную составляющие [8].

В физиологической и медицинской науках термин «адаптация» характеризует процесс приспособления живого организма к изменившимся условиям окружающей природной и климатической среды. В педагогической науке под адаптацией подразумевается мягкое вхождение человека в новый этап обучения, связанное с изменением его социальной роли [7].

И.А. Гребенникова в своей работе под адаптацией иностранных студентов понимает «сложный процесс, раскрывающий активное приспособление к новой социокультурной среде на основе понимания ими социокультурных представлений новой среды и умения соответствовать им в своем поведении в условиях конкретной ситуации» [4].

Л.В. Ланина считает, что для иностранного студента адаптация в первые месяцы пребывания в России является некоторым испытанием, то есть адаптация – это процесс аккомодации иностранного студента к новым условиям обучения, быта окружающей среды. В данный период иностранные студенты должны работать над собой, чтобы привыкнуть к новым условиям [6].

Прибывая в новую страну, студенты сталкиваются с языковым барьером, иной социокультурной средой, климатическими особенностями и высокой

академической нагрузкой, характерной для медицинского образования. Совокупность этих факторов часто приводит к развитию стрессовых состояний, снижению эффективности обучения и, в ряде случаев, к дезадаптации [1]. Положительный результат социокультурной и психологической адаптации студентов напрямую влияет на качество их учебной деятельности и поддержание физического и психического здоровья, что является ключевым фактором для будущих медицинских специалистов. [9]. Также особая роль в адаптации иностранных обучающихся принадлежит студенческой среде с ее уникальным кодексом поведения. Именно она создает систему ценностей, через которую студенты других стран начинают воспринимать процесс обучения в вузе [4].

Особую значимость приобретает целенаправленная педагогическая поддержка, ориентированная на социально-психологическую интеграцию студентов. В отличие от традиционного наставничества, она строится на субъект-субъектных отношениях и направлена на помощь в преодолении конкретных учебных, коммуникативных или эмоциональных трудностей.

В отличие от традиционных методов воспитания или жесткого управления, педагогическая поддержка, в трактовке О.С. Газмана и его последователей, базируется на принципе «субъект-субъектного» взаимодействия, где преподаватель-фасилитатор, помогает студенту мобилизовать ресурсы для преодоления кризисов [3]. Для иностранных студентов-медиков такая поддержка должна носить превентивный и оперативный характер, что требует проектирования целостной среды, объединяющей учебные и внеучебные компоненты. Однако анализ литературы выявляет противоречие: при обилии работ о трудностях иностранных студентов недостаточно изучены организационно-педагогические условия медицинского вуза, особенно потенциал внеучебной деятельности как инструмента интеграции и снижения дезадаптации.

Цель данного исследования – теоретическое обоснование и эмпирическое выявление особенностей педагогической поддержки, способствующей успешной социально-психологической адаптации иностранных студентов в медицинском вузе. Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что иностранные студенты медицинского вуза демонстрируют более высокие показатели стресса и дезадаптации по сравнению с российскими студентами. Преодоление данных состояний требует специально организованной системы педагогической поддержки, ключевым фактором которой выступает вовлечение студентов в совместную внеучебную деятельность, способствующую формированию чувства принадлежности к университетскому сообществу.

Новизна результатов исследования заключается в комплексном подходе к изучению адаптации иностранных студентов медицинского вуза, сочетающим диагностику психоэмоционального состояния и социально-психологических параметров с анализом конкретных форм педагогической поддержки. В работе рассматривается внеучебная деятельность не просто как досуг, а как целенаправленное педагогическое средство, способное влиять на ключевые показатели дезадаптации (эмоциональный комфорт, приятие других, интернальность).

Материалы и методы

На базе Новосибирского государственного медицинского университета (НГМУ) было проведено исследование адаптации иностранных студентов. Выборку составили 32 респондента: иностранные студенты ($n = 16$) и русскоязычные студенты ($n = 16$). Исследование включало: анкетный опрос, психодиагностику «Шкалы психологического стресса PSM-25» (Лемура – Тесье – Филлиона в адаптации Н.Е. Водопьяновой) и методику диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Статистическая обработка данных проводилась с использованием t -критерия Стьюдента для выявления значимых различий между группами.

Результаты исследования

Анализ результатов анкетирования иностранных и русскоязычных студентов выявил ряд ключевых проблем. Наличие стрессовых состояний подтвердили 62,5 % респондентов. Основными стресс-факторами выступили языковой барьер, дефицит времени, бытовая неустроенность, а также разлука с семьей. Интересно, что лишь 12,5 % указали на трудности понимания речи, что может свидетельствовать о хорошем формальном знании языка, недостаточной коммуникативной компетенции для спонтанного общения и профессионального взаимодействия (табл. 1).

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов по вопросам социально-психологической адаптации

№ п/п	Вопросы	Ответы
1.	Ощущаете ли Вы себя в состоянии стресса?	Да – 62,5 % Нет – 37,5 %
2.	Если у Вас стресс, то в чем причина?	Затруднения в подборе слов для формулирования высказываний – 75 % Чувство нехватки времени – 75 % Неудовлетворенность социально-бытовыми условиями проживания в общежитии – 68,8 % Близкие люди находятся далеко – 62,5 % Дискомфортный климат – 31,3 % Сниженная эффективность усвоения учебного материала – 25 % Окружающие недружелюбны – 25 % Долги по дисциплинам – 12,5 % Затруднения в восприятии и понимании речевой информации – 12,5 % Шумовое воздействие городской среды – 6,3 %
3.	Ощущаете ли Вы поддержку со стороны студентов?	Да – 75 % Нет – 25 %
4.	Ощущаете ли Вы поддержку со стороны преподавателей?	Да – 68,8 % Нет – 31,3 %
5.	Были ли у Вас конфликты со студентами другой национальности?	Да – 18,75 % Нет – 81,3 %
6.	Были ли у Вас конфликты с преподавателями?	Да – 31,3 % Нет – 68,8 %
7.	К кому Вы обращаетесь за помощью, когда у Вас возникают проблемы?	К друзьям и знакомым – 93,8 % К родным – 75 % К преподавателям – 43,8 % К другим студентам – 12,5 % К старосте – 12,5 % Ни к кому – 6,3 %

		К психологической службе университета – 6,3 %
8.	Трудно ли Вам общаться с человеком другой национальности?	Да - 43,8 % Нет - 56,3 %
9.	Как Вы проводите свободное время?	Провожу время за компьютером/ иным гаджетом – 93,8 % Встречаюсь с друзьями – 43,8 % Занимаюсь спортом – 31,3 % Хожу в кино – 18,8 % Хожу в театр – 6,3 % Ничего не делаю – 6,3 %
10.	Нравится ли Вам учиться в университете?	Да – 65 % Нет – 35 %
11.	Что нравится в процессе учебы?	Общение со сверстниками – 68,75 % Получение знаний – 56,3 % Общение с преподавателями – 31,3 % Участие в научных конференциях – 18,8 % Развитие языковых навыков – 12,5 %
12.	Что не нравится в процессе учебы?	Большая загруженность – 93,8 % Неудовлетворенность материально-технической оснащённостью университета – 31,3 % Плохо организована внеучебная деятельность – 31,5 % Редкие перерывы между занятиями – 25 % Недостаток информации об организации учебной деятельности – 18,8 %
13.	Где Вы проживаете в настоящее время?	В общежитии – 68,8 % Снимаю квартиру или комнату – 12,5 % С родителями или у родственников – 12,5 % Имею отдельную квартиру – 6,25 %
14.	На каком языке Вы чаще всего разговариваете?	На русском – 31,3 % На родном (иностранном) – 68,8 %
15.	На каком языке Вы думаете?	На русском – 31,3 % На родном (иностранном) – 68,8 %

Несмотря на высокий уровень стресса, 75 % опрошенных ощущают поддержку от сокурсников, в 68,8 % – от преподавателей. Большинство (81,3 %) не сталкиваются с межнациональными конфликтами, что говорит в целом о толерантной среде вуза. Однако при возникновении проблем студенты предпочитают обращаться к друзьям (93,8 %) и родственникам (75 %), к специалистам психологической службы университета обращался только 1 участник.

Говоря об отношении к учебной деятельности, 65 % респондентов положительно оценивают учебный процесс, в то время как 35 % выражают отрицательное мнение. Основные недостатки – высокая учебная нагрузка и нехватка свободного времени.

Большинство студентов предпочитают проводить свободное время дома за компьютером (93,85 %) и вести активность в социальных сетях, тогда как меньшая часть из них встречается с друзьями. Некоторым респондентам (6,3 %) нравится посещать кинотеатры и театральные представления, а другим – заниматься физической активностью (31,3 %).

По результатам методики «Шкалы психологического стресса PSM-25» Лемура – Тесье – Филлиона в адаптации Н.Е. Водопьяновой выявили различия в уровне стресса (табл. 2).

Таблица 2

**«Шкалы психологического стресса PSM-25» Лемура – Тесье – Филлиона
в адаптации Н.Е. Водопьяновой**

Уровень	Русскоязычные студенты (n = 16)	Иностранные студенты (n = 16)
Высокий	6 % обучающихся	59 % обучающихся
Средний	45 % обучающихся	33 % обучающихся
Низкий	49 % обучающихся	8 % обучающихся

В группе иностранных студентов 59 % респондентов демонстрируют высокий уровень психологического стресса, что свидетельствует о состоянии выраженной дезадаптации и нервно-психического напряжения. В группе русских студентов данный показатель минимален и составляет всего 6 %. Таким образом, иностранные студенты сталкиваются с высоким стрессом почти в 10 раз чаще, чем их русские сверстники.

Показатели среднего уровня стресса также различаются. У русских студентов этот показатель преобладает над высоким и составляет 45 %, что может говорить о ситуативном стрессе, связанном с учебной нагрузкой. У иностранных студентов средний уровень наблюдается у 33 %, что указывает на то, что большая часть группы уже перешла фазу высокого стресса.

Низкий уровень стресса наблюдается в группе русских студентов, где 49 % обучающихся находятся в состоянии низкого стресса. Это говорит об успешной адаптации к условиям обучения и среды. У иностранных студентов данный показатель критически низок – всего 8 %, что подтверждает о наличии у них серьезных адаптационных трудностей.

Наиболее полную картину социально-психологического статуса дают результаты методики «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда. Анализ проводился по 14 шкалам методики. Полученные результаты позволяют констатировать наличие как выраженных различий, так и зон психологического сходства (табл. 3).

Таблица 3

Средние показатели социально-психологической адаптации студентов первого курса по методике «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда

Показатели	Среднее значение		Средняя ошибка		t-критерий Стьюдента	Уровень различий, р
	Иностр. студенты	Русские студенты	Иностр. студенты	Русские студенты		
<i>Адаптивность</i>	128,88	157	4,396	4,604	4,54	0,0001***
<i>Деадаптивность</i>	92	73,06	3,812	3,356	3,73	0,001***
Лживость	18,94	19,25	4,057	3,130	0,06	0,952
Приятие себя	58,19	59,38	4,75	4,544	0,18	0,858
Неприятие себя	17,94	13,31	1,731	1,852	1,83	0,078
<i>Приятие других</i>	21,44	28	2,555	2	2,05	0,049*
Неприятие других	16,63	11,13	1,455	3,364	1,45	0,158
<i>Эмоциональный комфорт</i>	19,88	30,31	2,125	1,922	3,63	0,001***
<i>Эмоциональный дискомфорт</i>	18,19	9,44	2,167	2,065	2,92	0,007***
<i>Внутренний контроль</i>	68	50,94	4,733	3,642	2,86	0,008**
<i>Внешний контроль</i>	28,88	13,19	3,052	3,229	3,51	0,001***
<i>Доминирование</i>	9,63	17,19	2,187	1,424	2,84	0,008**
<i>Ведомость</i>	23,19	14	2,834	2,989	2,26	0,031*
<i>Эскапизм (уход от проблем)</i>	24,13	13,69	2,964	2,442	2,73	0,011*

Примечание: курсивом выделены коэффициенты, статистически значимые на уровне 0,001 (***), 0,01(**) и 0,05(*).

Наиболее существенные статистические различия зафиксированы по ключевым шкалам, определяющим успешность вхождения в новую социальную среду.

У иностранных студентов показатель «адаптивность» значимо ниже (128,9 против 157). Эмпирическое исследование t-критерия составила 4,54 при уровне значимости $p < 0,001$. Это свидетельствует о том, что русские студенты

демонстрируют значительно более высокий уровень приспособляемости к условиям вуза и социума.

По показателю «*дезадаптивность*» у иностранных студентов средний балл (92) значимо выше, чем у русских (73,1) при $t = 3,73$ и $p < 0,001$. полученные данные указывают на наличие у иностранных обучающихся выраженных дезинтегративных процессов, затрудняющих взаимодействие со средой.

Выявлены качественные различия в межличностном восприятии. Русские студенты демонстрируют значимо более высокую готовность к «*приятно другим*» (28 против 21,4; при $t = 2,05$ и $p < 0,05$), что объясняется привычной средой с понятными социальными паттернами. По параметру «*неприятно другим*» средний балл у иностранных студентов выше (16,6 против 11,1), однако различия статистически не значимы ($p = 0,158$), хотя тенденция к более настороженному восприятию окружающих прослеживается.

Эмоциональная сфера: уровень «*эмоционального комфорта*» у русских студентов значительно выше (30,3 против 19,9). Различия высоко значимы ($t = 3,63$; $p < 0,001$). Показатель «*эмоциональный дискомфорт*» коррелирует с предыдущим показателем. У иностранных студентов данный показатель выше (18,2 против 9,4) при $p < 0,001$, что коррелирует с данными по стрессу.

Локус-контроль: у иностранных студентов выявлен более высокий уровень экстернальности (28,9 против 13,2 при 0,001) и интернальности (68 против 50,9 при $p < 0,01$). Сочетание внешнего и внутреннего локуса контроля создает внутренний конфликт: осознавая личную ответственность, студенты одновременно ощущают неподконтрольность обстоятельств (языковой барьер, чужая среда). Высокая интернальность ($p < 0,01$) объясняется вынужденной опорой на себя в отсутствие привычной поддержки семьи.

Стиль поведения: иностранные студенты значимо более «*ведомы*» (23,2 против 14) при $p < 0,05$. Это может быть продиктовано объективной необходимостью искать помощи у более адаптированных сверстников или преподавателей в решении бытовых и учебных вопросов.

Русские студенты значимо чаще проявляют лидерские качества и склонны к «доминированию» (17,2 против 9,6) при $p < 0,01$.

Иностранные студенты статистически значимо чаще прибегают к избегающим стратегиям поведения «эскапизм» (24,1 против 13,7) при $p < 0,05$. По показателю «лживость» ($p = 0,952$) обе группы проявили идентичную тенденцию, что говорит о сопоставимой искренности респондентов при прохождении опроса и достоверности полученных данных в целом.

Обсуждение

Проведенное исследование было направлено на теоретическое обоснование и эмпирическое выявление особенностей педагогической поддержки, способствующей успешной социально-психологической адаптации иностранных студентов в медицинском вузе. Полученные результаты полностью подтверждают выдвинутую гипотезу: иностранные студенты действительно демонстрируют статистически значимо более высокие показатели стресса и дезадаптации по сравнению с российскими обучающимися, что требует внедрения не спонтанной, а специально организованной системы педагогической поддержки.

Выявленный нами критически высокий уровень стресса у 59 % иностранных респондентов (против 6 % у российских студентов) коррелирует с данными, полученными в работах последних лет. Так, в исследовании И.В. Кондаковой и Е.О. Степановой отмечается, что языковой барьер и разница в академических традициях являются ведущими стресс-факторами для студентов-медиков из-за рубежа. Авторы подчеркивают, что именно первые два семестра являются наиболее критичными [5], что совпадает с нашими данными о высоком уровне дезадаптивности (92 балла) и эмоционального дискомфорта (18,2 балла) у иностранцев.

Склонность иностранных студентов к экстремальному локусу контроля (28,9 против 13,2) и эскапизму (24,1 против 13,7), выявленная в нашем исследовании, также находит подтверждение в литературе. А.Н. Султанова в

своей монографии описывает адаптацию как трехуровневый процесс, где на социально-психологическом уровне у иностранных студентов часто формируется «выученная беспомощность» из-за невозможности быстро влиять на новые обстоятельства [8]. Наши данные по шкале «внешний контроль» эмпирически подтверждают этот тезис.

Интерес представляет и тот факт, что при высоком уровне стресса 75 % опрошенных иностранных студентов ощущают поддержку от сокурсников, а 68,8 % – от преподавателей. Это указывает на наличие доброжелательной атмосферы в университете, однако низкий процент обращения в психологическую службу (всего 6,3 %) свидетельствует о недостаточной информированности или существующих культурных барьерах в принятии психологической помощи. Данный феномен описывает Т.А. Шпикс, указывая на необходимость специальной работы по популяризации психологического сопровождения среди иностранных обучающихся [10].

Высокий уровень внутреннего контроля у иностранных студентов (68 против 50,9) на первый взгляд противоречит высокому уровню стресса. Однако мы объясняем это феноменом «гиперответственности»: оказавшись в изоляции от привычной поддержки семьи, студенты вынуждены полагаться только на себя, что создает чрезмерное нервно-психическое напряжение. Именно здесь, как справедливо отмечают Е.А. Ауман [1] и Е.О. Степанова, В.В. Кулаева [9], необходима целенаправленная педагогическая поддержка, которая переведет это напряжение в конструктивное русло.

Исходя из выявленных проблем психолого-педагогическая поддержка в медицинском вузе должна носить комплексный и системный характер. Она может быть реализована по следующим направлениям [8]. Первое направление – психолого-педагогическое сопровождение: функционирование психологической службы с учетом принципов культурной сензитивности; проведение тренинговых занятий, направленных на повышение стрессоустойчивости и формирование коммуникативной компетентности в

инокультурной среде; создание института тьютерства и кураторства [6; 8]. Второе направление – учебно-методическая поддержка: организация дополнительных занятий по русскому языку как иностранному, с акцентом на освоение медицинской терминологии; проведение семинаров-практикумов по развитию академических навыков, включающих обучение эффективному конспектированию лекций, работе с научными текстами, подготовке к тестированию и написанию учебно-исследовательских работ [9]. Третье направление – социокультурная интеграция: привлечение иностранных студентов к участию во внеучебной деятельности вуза.

В Новосибирском государственном медицинском университете сформирована обширная инфраструктура для реализации данного направления. Студенты имеют возможность проявлять себя в студенческом клубе «MedStars», объединяющем творческие коллективы, в спортивном клубе «ССК Пульс», а также в научных кружках, включая хирургический. Особого внимания заслуживает практика организации мероприятий, способствующих межкультурному диалогу. Показательным примером является ежегодный исторический бал, выступающий символом культурных традиций, единства и исторической памяти. Участие в подобных событиях позволяет иностранным студентам перейти от роли внешних наблюдателей к статусу активных участников университетской жизни, демонстрируя свои таланты и способности. Такие формы работы формируют позитивный имидж вуза, укрепляют у студентов чувство принадлежности к единому университетскому сообществу, что является важнейшим ресурсом для преодоления адаптивных трудностей.

Исследование доказало, что совместная внеучебная деятельность выступает не просто досугом, а мощным средством педагогической поддержки. Низкие показатели «притяжения других» у иностранных студентов и высокая «ведомость» указывают на их готовность к интеграции. Практика проведения исторического бала, работа студенческого клуба «MedStars» и спортивного клуба «ССК Пульс» создают именно те условия «безопасного контакта», где, по

мнению О.Н. Бакуровой и М.С. Игнатович, происходит стирание культурных границ и формируется чувство принадлежности к вузу [2]. Таким образом, полученные результаты отвечают на исследовательские вопросы и доказывают, что педагогическая поддержка в медицинском вузе должна быть комплексной.

Заключение

Проведенное исследование подтверждает, что иностранные студенты испытывают высокий уровень стресса, дезадаптацию и эмоциональный дискомфорт на начальном этапе обучения в медицинском вузе. Для преодоления данных состояний необходима педагогическая поддержка, включающая диагностику, консультации и совместную деятельность. Ключевым фактором успешной адаптации является интеграция иностранных и российских студентов во внеучебной работе. Такая интеграция снижает эмоциональный дискомфорт, формирует позитивную идентичность и создает условия для подготовки квалифицированных специалистов.

Список источников

1. Ауман Е. А. Педагогическая поддержка студентов, испытывающих трудности социальной адаптации в условиях медицинского вуза // *Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Профилактика кризисных состояний в условиях образовательной организации»*. Новосибирск : ИПЦ НГМУ, 2024. С. 69–74.
2. Бакурова О. Н., Игнатович М. С. Внеучебная деятельность как средство социокультурной адаптации иностранных студентов // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 4. С. 98–107.
3. Газман О. С. Потери и обретения: воспитание в школе после десяти лет перестройки // *Первое сентября*. 1995. №. 119. С. 2–3.
4. Гребенникова И. А. Адаптация иностранных студентов: механизм и факторы // *Гуманитарные исследования в восточной Сибири и на дальнем востоке*. 2011. № 3. С. 98100.
5. Кондакова И. В., Степанова Е. О. Сравнительный анализ стрессоустойчивости иностранных и российских студентов-медиков // *Психология образования в поликультурном мире*. 2023. Т. 15. № 2. С. 112–120.
6. Ланина Л. В. Адаптация иностранных студентов в российском вузе (на примере Астраханского ГМУ) // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. Т. 7. №. 5. С. 25. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/07PDMN519.pdf>
7. Резникова Е. Н. Психологические особенности иностранных студентов в российских вузах // *Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика»*. 2010. № 1. С. 6–13.
8. Султанова А. Н. Адаптация студентов-мигрантов как трехуровневый процесс (социокультурная, психологическая и академическая адаптация) // *Психолого-педагогические аспекты работы с иностранными обучающимися в современных условиях / сост. Т. Ф. Извекова, Т. Н. Гриневецкая, Е. Г. Гуличева и др. / под. общ. ред. Т. Ф. Извековой*. Новосибирск : ИПЦ НГМУ, 2024. С. 4044.

9. Степанова Е. О., Кулаева В. В. Особенности адаптации студентов к учебному процессу в медицинском университете на примере кафедры гистологии, эмбриологии и цитологии // Педагогика и психология в медицине: проблемы образования и воспитания – вопросы и обсуждение. Москва : Издательство «Перо», 2024. 535 с.
10. Шпикс Т. А. Социопсихологическая адаптация иностранных студентов, обучающихся в медицинском вузе. Профилактика дезадаптивных расстройств. Психологическое сопровождение иностранных студентов // Психолого-педагогические аспекты работы с иностранными обучающимися в современных условиях / сост. Т. Ф. Извекова, Т. Н. Гриневецкая, Е. Г. Гуличева и др. / под. общ. ред. Т. Ф. Извековой. Новосибирск : ИПЦ НГМУ, 2024. С. 67–72.

References

1. Auman E.A. Pedagogicheskaya podderzhka studentov, ispytyvayushchikh trudnosti sotsial'noy adaptatsii v usloviyakh meditsinskogo vuza [Pedagogical support for students experiencing difficulties in social adaptation in a medical university]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem "Profilaktika krizisnykh sostoyaniy v usloviyakh obrazovatel'noy organizatsii"* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "Prevention of Crisis Conditions in an Educational Organization"]. Novosibirsk: IPTS NGMU Publ., 2024, pp. 69–74. (In Russ.).
2. Bakurova O.N., Ignatovich M.S. Vneuchebnaya deyatel'nost' kak sredstvo sotsiokul'turnoy adaptatsii inostrannykh studentov [Extracurricular activities as a means of socio-cultural adaptation of foreign students]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2022, vol. 31, no. 4, pp. 98–107. (In Russ.).
3. Gazman O.S. Poteri i obreteniya: vospitaniye v shkole posle desyati let perestroyki [Losses and gains: education at school after ten years of perestroika]. *Pervoye sentyabrya* [The First of September]. 1995, no. 119, pp. 2–3. (In Russ.).
4. Grebennikova I.A. Adaptatsiya inostrannykh studentov: mekhanizm i faktory [Adaptation of foreign students: mechanism and factors]. *Gumanitarnyye issledovaniya v vostochnoy Sibiri i na dal'nem vostokey* [Humanitarian Research in Eastern Siberia and the Far East]. 2011, no. 3, pp. 98–100. (In Russ.).
5. Kondakova I.V., Stepanova E.O. Sravnitel'nyy analiz stressoustoychivosti inostrannykh i rossiyskikh studentov-medikov [Comparative analysis of stress resistance of foreign and Russian medical students]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom mire* [Psychology of Education in a Multicultural World]. 2023, vol. 15, no. 2, pp. 112–120. (In Russ.).
6. Lanina L.V. Adaptatsiya inostrannykh studentov v rossiyskom vuze (na primere Astrakhanskogo GMU) [Adaptation of foreign students in a Russian university (on the example of Astrakhan State Medical University)]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology]. 2019, vol. 7, no. 5, p. 25. (In Russ.). <https://mir-nauki.com/PDF/07PDMN519.pdf>
7. Reznikova E.N. Psikhologicheskiye osobennosti inostrannykh studentov v rossiyskikh vuzakh [Psychological characteristics of foreign students in Russian universities]. *Vestnik RUDN. Seriya "Psikhologiya i pedagogika"* [RUDN Bulletin. Series "Psychology and Pedagogy"]. 2010, no. 1, pp. 6–13. (In Russ.).
8. Sultanova A.N. Adaptatsiya studentov-migrantov kak trekhurovnevyy protsess (sotsiokul'turnaya, psikhologicheskaya i akademicheskaya adaptatsiya) [Adaptation of migrant students as a three-level process (socio-cultural, psychological and academic adaptation)]. *Psikhologo-pedagogicheskiye aspekty raboty s inostrannymi obuchayushchimisya v sovremennykh usloviyakh* [Psychological and pedagogical aspects of working with foreign students in modern conditions]. Novosibirsk: IPTS NGMU Publ., 2024, pp. 40–44. (In Russ.).
9. Stepanova E.O., Kulaeva V.V. Osobennosti adaptatsii studentov k uchebnomu protsessu v meditsinskom universitete na primere kafedry gistologii, embriologii i tsitologii [Features of students' adaptation to the educational process at a medical university on the example of the Department of Histology, Embryology and Cytology]. *Pedagogika i psikhologiya v meditsine:*

problemy obrazovaniya i vospitaniya – voprosy i obsuzhdenie [Pedagogy and Psychology in Medicine: Problems of Education and Upbringing – Questions and Discussion]. Moscow: Pero Publ., 2024, 535 p. (In Russ.).

10. Shpiks T.A. Sotsiopsikhologicheskaya adaptatsiya inostrannykh studentov, obuchayushchikhsya v meditsinskom vuze. Profilaktika dezadaptivnykh rasstroystv. Psikhologicheskoye soprovozhdeniye inostrannykh studentov [Sociopsychological adaptation of foreign students studying at a medical university. Prevention of maladaptive disorders. Psychological support for foreign students]. *Psikhologo-pedagogicheskiye aspekty raboty s inostrannymi obuchayushchimisya v sovremennykh usloviyakh* [Psychological and pedagogical aspects of working with foreign students in modern conditions]. Novosibirsk: IPTS NGMU Publ., 2024, pp. 67–72. (In Russ.).

УДК 37

**MNEMONIC TECHNIQUES FOR TEACHING AND LEARNING
ARTIFICIAL INTELLIGENCE TERMINOLOGY*****Vulfovich Ekaterina Vitalyevna***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Vladimir branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Vladimir, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7683-3198>, e-mail: vulfovich-ev@ranepa.ru

Naumova Natalia Aleksandrovna

Candidate of Philology, associate professor, Vladimir branch of Financial University under the Government of the Russian Federation, Vladimir, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2171-6441>, e-mail: natasha_nau@mail.ru

Abstract

Introduction: the article explores the methodological potential of mnemonic techniques for teaching and learning English-language artificial intelligence (AI) terminology. The relevance of the research is due to the rapid development of the AI field and the need for quick, easy and effective forms of learning of its fast developing terms. The linguistic analysis is based on 1,500 artificial intelligence terms. The research reveals that the share of pure neologisms in the AI terminology system is only 3%, while 34% are formed through the terminologization (semantic reinterpretation) of common vocabulary. This feature makes it possible to apply mnemonics in teaching and learning English-language artificial intelligence terminology. **Materials and methods:** the methodology is based on classical mnemonic approaches adapted for working with AI terms. The experimental test of effectiveness is conducted during the 2024/2025 academic year. The study involves 69 second-year students majoring in “Applied Mathematics and Computer Science” divided into an experimental group (34 students) and a control group (35 students). The former applies mnemonic techniques for terminology training (keyword method, physical response, mind mapping, rhymes, visualization, etc.), while the latter uses traditional methods (memorizing word lists, translation, drills). **Results:** the outcomes of the experimental test on training 224 AI terms confirm that mnemonic techniques demonstrate significant superiority and high effectiveness over traditional vocabulary teaching methods, with 83% compared to 70% in the control group. **Conclusion:** the research makes it possible to conclude that mnemonic techniques are a powerful and scientifically grounded tool for teaching and learning English-language AI terminology. **Keywords:** artificial intelligence terminology, term formation, terminologisation, semantic reinterpretation, mnemonic techniques, teaching and learning methodology.

**МНЕМОТЕХНИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ
ТЕРМИНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА*****Вульфович Екатерина Витальевна***

Кандидат педагогический наук, доцент, Владимирский филиал федерального государственного образовательного бюджетного учреждения высшего

*образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Владимир, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7683-3198>,
e-mail: vulfovich-ev@ranepa.ru*

Наумова Наталья Александровна

*Кандидат филологических наук, доцент, Владимирский филиал федерального государственного образовательного бюджетного учреждения высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Владимир, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2171-6441>, e-mail: natasha_nau@mail.ru*

Аннотация

Введение: в статье исследуется методический потенциал мнемотехнических приемов для обучения англоязычной терминологии искусственного интеллекта (ИИ). Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием сферы ИИ и необходимостью эффективного усвоения ее быстрорастущего терминологического фонда. Лингвистический анализ 1500 терминов ИИ показал, что лишь 3% являются чистыми неологизмами, а 34% образованы путем терминологизации (семантического переосмысления) общеупотребительной лексики. Эта особенность создает естественные предпосылки для применения мнемотехник, основанных на ассоциативных связях. **Материалы и методы:** в основу методики легли классические мнемотехнические подходы, адаптированные для работы с терминами ИИ. Экспериментальная проверка эффективности проводилась в 2024/2025 учебном году. В исследовании участвовали 69 студентов-второкурсников направления «Прикладная математика и информатика», разделенных на экспериментальную (34 чел.) и контрольную (35 чел.) группы. В первой группе обучение терминологии ИИ строилось на комплексе мнемотехник (метод ключевых слов, физической реакции, ментальные карты, рифмовки, визуализация и др.), во второй использовалась традиционная методика (заучивание списков, перевод, упражнения). **Результаты:** результаты экспериментального тестирования на усвоение 224 терминов ИИ показали статистически значимое превосходство и высокую эффективность мнемотехнических приемов в экспериментальной группе, где средний показатель усвоения составил 83%, в то время как в контрольной группе – 70%. Эффективность обусловлена когнитивными механизмами усвоения языка и внутренней лингвистической спецификой терминосистемы ИИ, формирующейся преимущественно через переосмысление общеупотребительных слов. **Заключение:** проведенное исследование позволяет заключить, что мнемотехники являются мощным и научно обоснованным инструментом для обучения англоязычной терминологии ИИ. Результаты работы открывают перспективы для внедрения подобных методик в обучение другим техническим дисциплинам со сложной терминологией. **Ключевые слова:** терминология искусственного интеллекта, терминообразование, терминологизация, семантическое переосмысление, мнемотехнические приемы, методика преподавания.

Introduction

In the 21st century, artificial intelligence (hereinafter AI) has become one of the priority areas of scientific and technological development. AI is radically changing

the modern world. Financial indicators serve as proof: in 2024, the volume of the global AI market reached a record \$184 billion, which is \$50 billion higher than the result of the previous year. According to forecasts, this impressive growth trend will continue [1; 6; 11].

There is a steady increase in the number of scientific papers devoted to artificial intelligence [8]. Naturally, the language of this field is continuously enriched with new concepts. Such rapid evolution of the language is a direct consequence of the swift development of the industry itself. When science progresses so quickly, language often does not have time to create new words for each concept, so it flexibly restructures its existing resources.

To confirm this hypothesis, the authors investigated the processes of term formation in the field of AI based on a corpus of 1,500 terminological units from an AI dictionary [4]. As a result of the analysis, it was revealed that only 3% of AI terms are pure neologisms. It was also established that 34% of the analysed terms were formed through the semantic reinterpretation of common vocabulary, namely through broadening of meaning (2.4%), narrowing of meaning (20%), homonymisation (3.4%), as well as metaphorical and metonymic transfer (16%) [2]. Thus, based on the obtained results, it can be stated that the English terminological fund in the field of AI grows and updates predominantly through the phenomenon of terminologisation of common vocabulary. This clearly demonstrates that the AI terminology system is not created “from scratch” but actively utilizes and adapts existing vocabulary.

This characteristic of English-language AI terminology suggests that mnemonic techniques could serve as an effective tool for its teaching and learning. The reason behind this statement is that such techniques directly apply to the primary mechanism of AI term formation – the semantic reinterpretation of common vocabulary.

The potential of mnemonic techniques for teaching and learning AI terminology is revealed in several aspects:

1. Since the vast majority of AI terms (97%) are not pure neologisms, and a third of them (34%) are created through the terminologisation of common vocabulary, mnemonics make it possible to create strong associative links between the general and the specialized meaning of a word.

2. The fact that 16% of terms in the field of AI are formed through metaphoric and metonymic transfer (e.g., *data mining*) means that mnemonics can use these ready-made images, making memorisation more natural and effective.

Thus, the authors conclude that mnemonic techniques not only facilitate memorization but also go with the nature of the AI terminology system itself, turning the process of study from rote memorisation of new words into the process of conscious reinterpretation of the meanings of already existing and known vocabulary.

Methods and materials

The research materials include works by leading specialists in the field of mnemonics and cognitive linguistics, namely R. Atkinson, I. Thompson, and T. Buzan.

R. Atkinson and his colleagues proposed the keyword method. It involves linking a foreign word to a similar-sounding Russian word or phrase, followed by the creation of a vivid mental image [1].

The classification of mnemonic methods proposed by I. Thompson systematizes memory techniques, with different perceptual channels and thinking types taken into account [13]. I. Thompson identified five classes of mnemonic methods:

1. Linguistic methods are based on language – its structure, sound, and meaning, for example, creating a word from the first letters of the information to be memorized (acronyms).

2. Spatial methods engage spatial memory and associative thinking. For instance, according to the method of loci (or memory palace), objects to be remembered are mentally placed along a familiar route (they are placed in familiar physical locations (loci)). To recall them, one needs to mentally walk that route.

3. Visual methods work directly with visual images. They are based on creating vivid, unusual, sometimes absurd mental pictures. For example, the peg-word system allows connecting several images into one vivid scene.

4. In Thompson's verbal mnemonic methods, the emphasis is not on the structure of language but on sound, rhythm, narrative, and semantic associations. These techniques exploit the natural tendency of the human brain to remember stories (the story method), rhythms, and sound patterns (rhymes and rhyme schemes, songs).

5. According to I. Thompson, the final class of mnemonic techniques is the physical response method, which involves learners imagining a term and physically acting out its meaning. Movement helps place and fix terms in memory [14].

A special place in the system of mnemonic techniques is occupied by the mind mapping method developed by T. Buzan [10]. This approach, also known as the method of concept maps or semantic maps, offers an alternative to the mechanical memorisation of vocabulary through its visual organisation. It implies the construction of an ordered structure with a key concept at the center, which generates related ideas and terms. Such techniques make it possible to create semantic associations and visualise lexical-semantic fields [7; 12; 13].

The works of these authors are based on the system of principles that transform mnemonics into a powerful tool that utilises the fundamental properties of memory to make associations and refer to prior experience.

Mnemonics are particularly suitable for mastering AI terminology since AI terms are already related in learners' minds to common vocabulary units, as they are formed through its reinterpretation. In other words, by using mnemonic techniques to master AI terms, learners can associate new terminology with those common words already stored in their long-term memory [3; 5].

Outcomes and discussion

We tried to make an attempt to combine various mnemonic techniques and experimentally test the impact of their application in teaching and learning the AI terminology in a non-linguistic university. The scientific novelty of the research lies

in the empirical experience of using mnemonic techniques for teaching and learning AI terminology.

The experimental work was conducted during the 2024/2025 academic year with two groups of second-year students studying the discipline “Foreign Language”. The representative sample consisted of 69 students majoring in “Applied Mathematics and Computer Science”. The student groups were comparable in key socio-demographic parameters: age (18-20 years old), gender (predominantly male), average level of language proficiency, which ensured the representativeness of the experimental data.

The experimental group (hereinafter EG) consisted of 34 students, who were taught AI terms using mnemonic techniques. The control group (hereinafter CG) consisted of 35 individuals, who were taught according to the traditional model being provided with ready-made word lists for memorisation, tasks and questions for reading, translation and further discussion, exercises for drilling the lexical and grammatical materials, reproduction of the learned content, and transfer into new cognitive and language situations. To minimise the influence of external factors, the same instructor presented the subjects with identical educational content and learning materials; the only difference was the use of mnemonic techniques for teaching AI vocabulary in the experimental group.

At the stage of providing the students with the lexical material, they were introduced to mnemonic techniques that allowed them to memorise it effectively. For example, to memorise the word *source*, it was suggested to associate it with a “keyword” – the Russian word *соус* (sauce). These words sound similar to Russian speakers. Next, the learners visualised a vivid mental image connecting the meaning of the English word with this “keyword”. One could imagine a bottle of sauce, from which not tomato paste but pure source code is pouring out, where “zeros” and “ones” are mixed with “tomatoes”. This approach creates such a strong association that afterwards, learners are unlikely to forget that *source* means just the same as “sauce” is the “base” of a dish in cooking.

The method of physical reaction also proved useful. For example, the students needed to memorise the term *clustering*. It was suggested that the learners should scatter various objects on the table (coins, pens, keys), then group them. All metal ones to one side, all plastic ones to another. The tactile experience of the quick sorting of objects into “clusters” makes a strong connection with the term itself.

In cases where it was possible to form an acronym, the students were encouraged to use this mnemonic tool. A clear example is the word *ARC* for memorising the term *automatic reference counting*.

The initial memorisation of AI terms implied spatial and visual methods of learning. Below is a visual image for the term *computer vision* (Fig. 1). It is based on associating the algorithm with human vision. A computer does not possess “human vision”, but it “sees” images and “recognizes” objects. Such images can be drawn either mentally or with the help of neural networks.



Fig. 1 An example of creating a visual image for the term *computer vision*

Rhymes and the “storytelling” method have proven effective for mastering AI terminology. As a representative example, one can cite a mnemonic rhyme that regulates the choice of the optimal data structure:

- Use a list for your linear queue,
- Use a stack for what's last to go through.
- Use a map for a key and a value to pair,
- Use the right tool and show that you care.

The “storytelling” method was implemented using the context-building technique known as the “snowball effect”. This method expects learners to sequentially make up a meaningful story in English, using the lexical units from a given list in each new sentence. The key point is that one should make sure to reproduce the entire previous part of the story, starting from the first sentence, before adding their own new statement. This technique ensures repeated productive repetition of the studied terminology, which contributes to its effective memorisation and transfer to long-term memory.

As part of arranging students’ independent work on memorizing AI terms, they were encouraged to create mental maps instead of memorizing word lists mechanically. Mind mapping helped establish semantic connections between concepts, integrating new terms into the semantic field. Such online services for mind mapping as MindMeister, Xmind, Coggle, Miro, and Lucidchart, are available today. Figure 2 presents a semantic map for the term *artificial intelligence* (AI); it visually explains the architecture of AI and connects the central concept of *artificial intelligence* with other related terms.

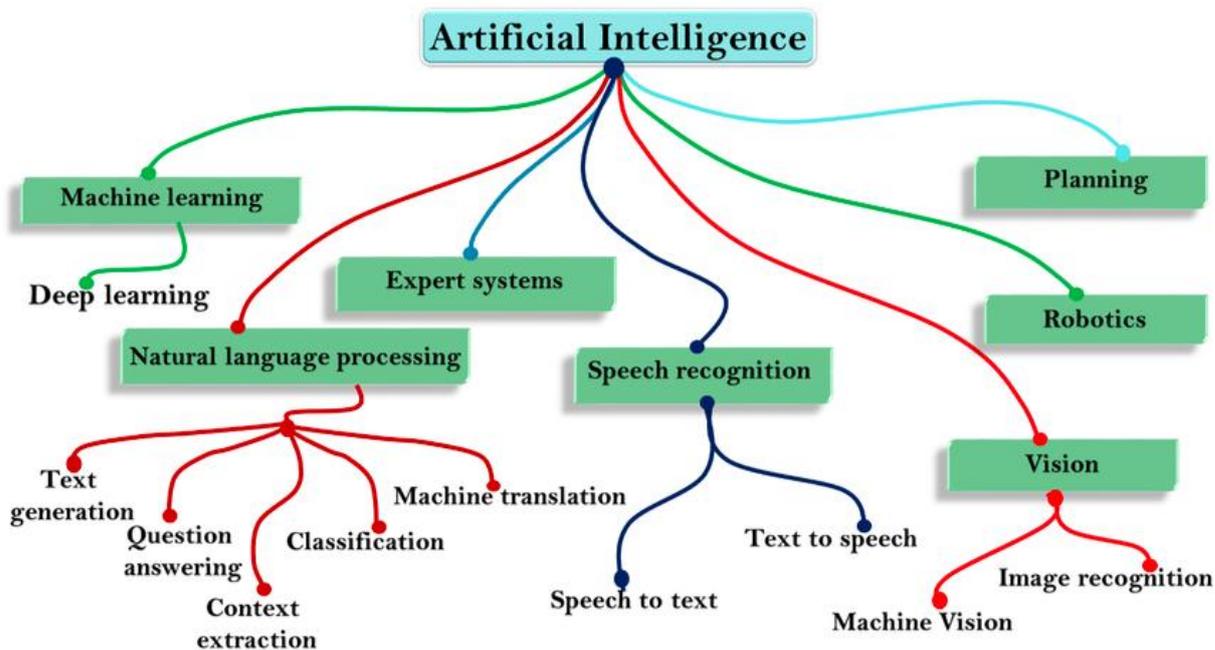


Fig. 2 A semantic map for the term *artificial intelligence*

At the end of the semester, a written test on AI terminology knowledge was provided. The test included 224 terms in the field of AI. The students were given three types of tasks: to provide the translation of a term from English into Russian and from Russian into English, and a task on the ability to use AI terminology in the appropriate context by filling in blanks in sentences with English terms. The mastering of terms was checked in both the experimental and control groups, with the average rate of correct answers calculated and provided both in number and percentage. The results of the experiment are presented in the Table.

Table

The mastering of terms in students' groups

	The average rate of mastering (in numbers)	The average rate of mastering (in percentage)
Experimental Group	186	83
Control Group	157	70

The Table presents a summary of the experimental results, reflecting the average group indicators for AI term mastering. The data collected during the experiment allow for the following conclusions:

Firstly, in practice it has become evident that classical mnemonic techniques, pioneered by R. Atkinson, I. Thompson, and T. Buzan, can be successfully integrated into the teaching and learning of AI-related English terminology. Their use transforms routine work with terminology and frees up more classroom time for organizing communicative activities. The experimental outcomes make it possible to implement mnemonic techniques in teaching and learning of other technical disciplines that require the mastering of professional terminology.

Secondly, the high effectiveness of mnemonic techniques for mastering professional terminology in the field of artificial intelligence has been empirically confirmed. The indicators of the experimental group have proved to be significantly higher rather than those of the control group (83% vs. 70%). This result is logical, considering the linguistic features of the AI terminological base, which is formed primarily through the terminologisation of common words. This intrinsic connection between terms and common vocabulary creates a cognitive basis for the natural integration of mnemonic techniques into the process of teaching and learning of AI terminology.

Conclusion

The current research allows to make a conclusion that a significant portion of the English terminological base in the field of artificial intelligence develops through the terminologisation of common words. This specific characteristic has proved the substantial methodological potential mnemonic techniques being used in teaching and learning of AI terminology. The higher indicators of the experimental students' group over the control one serve as evidence of this.

The effectiveness of mnemonic techniques is determined by the nature of AI term formation and the fact that these techniques perfectly match the cognitive mechanisms of language learning. Therefore, mnemonic techniques for mastering AI terminology can be considered a powerful and scientifically grounded tool of an English language teacher.

References

1. Biliktuev V.B. Primenenie nejrosetej v obrazovatel'nom processe vuza [The application of neural networks in the university educational process]. *Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo* [Bulletin of Buryat State University. Education. Personality. Society]. 2025, no. 2, pp. 74–82. (In Russ.). <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2025-2-74-82>
2. Vulfovich E.V., Naumova N.A. Terminologizaciya angloyazychnoj obshcheupotrebitel'noj leksiki v terminosisteme iskusstvennogo intellekta [Terminologization of English common vocabulary in the artificial intelligence terminology system]. *Kazanskaya Nauka* [Kazan science]. 2025, no. 7, pp. 354–356. (In Russ.).
3. Dubina I.N., Morozova O.P., Meshalkin S.A. Tekhnologii infografiki i smartart v obrazovatel'nom prostranstve vuza: ispol'zovanie i ocenka effektivnosti [Infographics and smartart technologies in educational process in universities: use and effectiveness evaluation]. *Vestnik psihologii i pedagogiki AltGU* [Bulletin of Psychology and Pedagogy of Altai State University]. 2025, vol. 7, no. 4, pp. 27–42. (In Russ.). <https://bppsasu.ru/article/view/18429>
4. Iskusstvennyj intellekt: elektronnyj terminologicheskij slovar' [The Artificial Intellect e-dictionary] by E. M. Zajceva, E. A. Pogodina, YU. V. Smirnov. Moscow: GPNTB Rossii [Russian National Public Library for Science and Technology], 2023. (In Russ.). <https://doi.org/10.33186/978-5-85638-262-3>
5. Leont'eva L.N. Mnemotekhnika kak metodika i tekhnologiya v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [Mnemonics as methodology and technology of teaching russian as a foreign language]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* [Teaching Methodology in Higher Education]. 2024, vol. 13, no. 2, pp.120–128. (In Russ.). <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.08>
6. Struchkova K.D. Informacionnye tekhnologii v obrazovanii: beskonechnye vozmozhnosti dlya razvitiya [Information technologies in the educational: endless development]. *Alleya nauki* [Alley-Science]. 2023, no. 10(85), pp. 702–705. (In Russ.). https://alley-science.ru/domains_data/files/7October2023/IFORMaTSIONNIE-TEHNOLOGII-V-OBRaZOVaNII-BESKONECHNIE-VOZMOZHNI-DLYa-RaZVITIYa.pdf?x67998
7. Agnes D., Srinivasan R. Fostering Vocabulary Memorization: Exploring the Impact of AI-Generated Mnemonic Keywords on Vocabulary Learning Through Anki Flashcards. *World Journal of English Language*. 2024. Vol. 14. No. 2. P. 434–451. <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n2p434>
8. Artificial Intelligence Index Report 2024. Stanford University. Human-Centered Artificial Intelligence. 2024. URL: <https://aiindex.stanford.edu/report/> (accessed 09.01.2026).
9. Atkinson R. C. Mnemotechnics in Second-Language Learning. *American Psychologist*. 1975. Vol. 30. Iss. 8. P. 821–828. <https://doi.org/10.1037/h0077029>
10. Buzan T. The Ultimate Book of Mind Maps. 2005. URL: <https://dn721900.ca.archive.org/0/items/pdfy-MEuyCwZKGT3fqH56/The%20Ultimate%20Book%20of%20Mind%20Maps%20-%20Tony%20Buzan.pdf> (accessed 08.01.2026).
11. Global Insight Services [Электронный ресурс]. URL: <https://www.globalinsightservices.com> (дата обращения: 04.02.2026).
12. Jaleniauskiene E., Kasperuniene J. Infographics in Higher Education: A Scoping Review. *E-Learning and Digital Media*. 2023. Vol. 20. Iss. 2. P. 191–206. <https://doi.org/10.1177/20427530221107774>
13. Qahhorov Q., Usmonova S., Azizov Y. Mnemonic Techniques for Teaching English Language. *Scientific Progress*. 2023. Vol. 4. Iss. 2. P. 393–397. <https://cyberleninka.ru/article/n/mnemonic-techniques-for-teaching-english-language/viewer>
14. Thompson I. Memory in Language Learning. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, New York. 1987. P. 43–56.

Список источников

1. Биликтуев В. Б. Применение нейросетей в образовательном процессе вуза // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2025. № 2. С. 74–82. <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2025-2-74-82>
2. Вульфович Е. В., Наумова Н. А. Терминологизация англоязычной общеупотребительной лексики в терминосистеме искусственного интеллекта // Казанская наука. 2025. № 7. С. 354–356.
3. Дубина И. Н., Морозова О. П., Мешалкин С. А. Технологии инфографики и smartart в образовательном пространстве вуза: использование и оценка эффективности // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. 2025. Т. 7. № 4. С. 27–42. <https://bppsau.ru/article/view/18429>
4. Искусственный интеллект: электронный терминологический словарь / составители Е. М. Зайцева, Е. А. Погодина, Ю. В. Смирнов. Москва: ГПНТБ России, 2023. <https://doi.org/10.33186/978-5-85638-262-3>
5. Леонтьева Л. Н. Мнемотехника как методика и технология в преподавании русского языка как иностранного // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 2. С.120–128. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.08>
6. Стручкова К. Д. Информационные технологии в образовании: бесконечные возможности для развития // Аллея науки. 2023. № 10 (85). С. 702–705. https://alley-science.ru/domains_data/files/7October2023/IFORMaTSIONNIE-TEHNOLOGII-V-OBRAZOvaNII-BESKONECHNIE-VOZMOZHNOStI-DLYa-RaZVITIYa.pdf?x67998
7. Agnes D., Srinivasan R. Fostering Vocabulary Memorization: Exploring the Impact of AI-Generated Mnemonic Keywords on Vocabulary Learning Through Anki Flashcards // World Journal of English Language. 2024. Vol. 14. No. 2. P. 434–451. <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n2p434>
8. Artificial Intelligence Index Report 2024 // Stanford University. Human-Centered Artificial Intelligence. 2024. URL: <https://aiindex.stanford.edu/report/> (дата обращения: 09.01.2026).
9. Atkinson R. C. Mnemotechnics in Second-Language Learning // American Psychologist. 1975. Vol. 30. Iss. 8. P. 821–828. <https://doi.org/10.1037/h0077029>
10. Buzan T. The Ultimate Book of Mind Maps. 2005. URL: <https://dn721900.ca.archive.org/0/items/pdfy-MEuyCwZKGT3fqH56/The%20Ultimate%20Book%20of%20Mind%20Maps%20-%20Tony%20Buzan.pdf> (дата обращения: 08.01.2026).
11. Global Insight Services [Электронный ресурс]. URL: <https://www.globalinsightservices.com> (дата обращения: 04.02.2026).
12. Jaleniauskiene E., Kasperuniene J. Infographics in Higher Education: A Scoping Review // E-Learning and Digital Media. 2023. Vol. 20. Iss. 2. P. 191–206. <https://doi.org/10.1177/20427530221107774>
13. Qahhorov Q., Usmonova S., Azizov Y. Mnemonic Techniques for Teaching English Language // Scientific Progress. 2023. Vol. 4. Iss. 2. P. 393–397. <https://cyberleninka.ru/article/n/mnemonic-techniques-for-teaching-english-language/viewer>
14. Thompson I. Memory in Language Learning // Learner Strategies in Language Learning. Prentice Hall, New York. 1987. P. 43–56.

УДК 159.955.4

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ: СТРУКТУРА И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ*Емельянцева Кристина Станиславовна*

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8247-4547>, e-mail: star1super@yandex.ru

Антилогова Лариса Николаевна

Доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4717-1769>, e-mail: antilogova@yandex.ru

Аннотация

Введение: актуальность исследования заключается в том, что в настоящее время все большее значение приобретают рефлексивные возможности человека, его способность осознавать себя в мире, анализировать свою профессиональную деятельность с целью повышения ее эффективности. В связи с этим актуальным становится психологический анализ рефлексивных проявлений личности, связанный с понятиями профессиональной рефлексии, рефлексивности, рефлексивных способностей. Профессиональная рефлексия рассматривается, как способность субъекта осознавать, адекватно оценивать себя в профессии и достигать профессионального роста. В этой связи важным и актуальным становится психологический анализ рефлексивных проявлений личности в профессиональной деятельности. Эти вопросы до сих пор исследованы в психологии недостаточно. Целью исследования является выявление сущностных характеристик профессиональной рефлексии, определение ее структуры. **Материалы и методы:** методологическую основу исследования составил личностно-деятельностный подход, в контексте которого условием развития профессиональной рефлексии личности является деятельность, формирующая опыт и обеспечивающая личностный и профессиональный рост. Для достижения цели исследования использовались следующие теоретические методы: анализ, синтез психолого-педагогической литературы, обобщение, конкретизация. **Результаты:** представлены сущностные характеристики профессиональной рефлексии, определены основные подходы в зарубежной и отечественной психологии к изучению рефлексии в целом и профессиональной рефлексии в частности, описаны рефлексивные механизмы. Профессиональная рефлексия рассматривается как единство двух составляющих: рефлексии как свойства сознания и рефлексии как профессионального компонента. Выделены виды рефлексии (интеллектуальная, кооперативная, личностная, коммуникативная), определена ее структура. Представлены различные трактовки профессиональной рефлексии. **Выводы:** данное исследование уточняет и расширяет представления о рефлексии, рефлексивности, профессиональной рефлексии, специфике ее развития, вносит вклад в психологическую науку. Результаты исследования будут полезны психологам и другим специалистам, занимающимся изучением данной проблематики. **Ключевые слова:** самосознание, самоанализ, рефлексия, профессиональная деятельность, профессиональная рефлексия.

PROFESSIONAL REFLECTION: STRUCTURE AND MAIN CHARACTERISTICS

Emelyantseva Kristina Stanislavovna

*Postgraduate Student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Omsk State Pedagogical University", Omsk, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8247-4547>, e-mail: star1super@yandex.ru*

Antilogova Larisa Nikolaevna

*Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Omsk State Pedagogical University", Omsk, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4717-1769>, e-mail: antilogova@yandex.ru*

Abstract

Introduction: The relevance of the study lies in the fact that human reflexive capabilities, their ability to understand themselves in the world, and analyze their professional activities in order to improve their effectiveness, are becoming increasingly important. In this regard, a psychological analysis of the reflexive manifestations of an individual, related to the concepts of professional reflection, reflexivity, and reflexive abilities, becomes relevant. Professional reflection is considered as the ability of an individual to understand and evaluate themselves in their profession, and to achieve professional growth. Therefore, a psychological analysis of the reflexive manifestations of an individual in their professional activities becomes important and relevant. These issues have not been sufficiently studied in psychology. The purpose of this study is to identify the essential characteristics of professional reflection and determine its structure. **Materials and methods:** The study is based on a personal and activity-based approach, which suggests that the development of professional reflection is dependent on activities that shape experience and promote personal and professional growth. To achieve the research goal, the following theoretical methods were used: analysis, synthesis of psychological and pedagogical literature, generalization, and specification. **Results:** the essential characteristics of professional reflection are presented, the main approaches in foreign and domestic psychology to the study of reflection in general and professional reflection in particular are identified, and reflexive mechanisms are described. Professional reflection is considered as a unity of two components: reflection as a property of consciousness and reflection as a professional component. The types of reflection (intellectual, cooperative, personal, and communicative) are identified, and its structure is determined. Various interpretations of professional reflection are presented. **Conclusions:** This study clarifies and expands the understanding of reflection, reflexivity, professional reflection, and the specifics of its development, and contributes to psychological science. The results of this study will be useful for psychologists and other specialists who study this issue.

Keywords: self-awareness, self-analysis, reflection, professional activity, professional reflection.

Введение

Проблема рефлексии в целом и профессиональной рефлексии в частности не теряет своей актуальности. Это объясняется тем, что успех человека в любой деятельности достигается не только при наличии у него знаний и умений, но и

при развитии способности рефлексировать как по поводу осуществляемой деятельности, так и по поводу себя, своих возможностей в этой деятельности. Иначе говоря, профессиональная рефлексия предполагает постоянный анализ человеком совершаемых им профессиональных действий и операций, а также осознание субъектом соответствия нормам и ценностям будущей профессии.

Формирование профессиональной рефлексии связано с разрешением определенных противоречий. Одно из них – это противоречие между пониманием человеком необходимости развития профессиональной рефлексии как основы его профессиональной успешности и личностного роста и отсутствием необходимых условий, активизирующих данный процесс. Другим противоречием является противоречие между осознанием человеком важности развития профессиональной рефлексии и недостаточной осведомленностью об эффективных способах ее осуществления.

Отсюда целью нашего исследования стало выявление сущностных характеристик профессиональной рефлексии, ее структуры и особенностей развития. Следует заметить, что знание структуры профессиональной рефлексии является необходимой основой для развития субъекта в профессиональной деятельности. Компоненты, входящие в структуру профессиональной рефлексии, определяют ее сущность, способствуют отражению процесса ее протекания и пониманию ее механизмов

Осуществляя движение к поставленной цели, мы предполагаем, что добиться ее возможно только при систематической работе личности над собой в плане осмысления, анализа и оценки себя в профессии.

Таким образом, актуальность исследования заключается в определении траектории движения субъекта в направлении личностного и профессионального роста через развитие профессиональной рефлексии.

Методы и материалы

Методологическую базу исследования составил личностно-деятельностный подход, а также концепция развития профессиональной

рефлексии личности. Исследование основано на комплексном теоретическом анализе научных источников по проблеме профессиональной рефлексии. В исследовании нашли отражение систематизация принципов анализа ключевых понятий, теория категориальной систематики, а также сравнительный анализ. Информационной базой исследования послужили аналитические материалы по проблеме профессиональной рефлексии, нашедшие отражение в психологической науке и практике.

Методами исследования выступили теоретический анализ психолого-педагогической литературы, систематизация, конкретизация, сравнение.

Теоретико-методологической основой исследования явились труды отечественных и зарубежных ученых, в которых раскрывается проблематика профессиональной рефлексии (Е.В. Ахмадеева; Ф.У. Базаева; М.В. Годунов; И.А. Калиниченко; Ю.С. Мезина; С.Л. Рубинштейн; J. Piaget; G. Sherwood, 2025) [4; 5; 8; 11; 16; 20; 31; 32].

Результаты и обсуждение

Одним из условий становления современного профессионала, проявления им самостоятельности, нахождения эффективных способов саморазвития является способность к профессиональной рефлексии.

Современный рынок труда отличают изменения в структуре занятости и рост краткосрочных трудовых договоров; технологические трансформации; усиление конкуренции [24]. В этой связи к человеку предъявляются повышенные требования, ключевым из них является сформированное профессиональное самосознание, структурным компонентом которого является профессиональная рефлексия. Этот компонент определяет отношение субъекта к собственной профессиональной деятельности и позволяет ему соотнести свое «Я» с избранной профессией [1]. Профессиональную рефлексию следует рассматривать как частный случай рефлексии. Сложной природой профессиональной рефлексии, различиями в ее трактовке обуславливается

необходимость выявления сущностных характеристик данного феномена, а также определения его структуры.

Профессиональную рефлекссию целесообразно рассматривать как единство двух составляющих: рефлексии как свойства сознания и рефлексии как профессионального компонента, определяющего ее специфику. Подобный подход к профессиональной рефлексии не нарушает целостности феномена, а позволяет последовательно описать как общие психологические основания явления, так и особенности его проявления в профессиональной деятельности.

Профессиональная рефлексия, таким образом, включает в себя как процесс самопознания, анализа собственной деятельности, так и отношение человека к своей профессиональной роли, опыту и результатам труда.

Раскрытие содержания профессиональной рефлексии целесообразно начать с более широкого понятия – рефлексии, которое имеет глубокие философские корни. Не отрицая значимости философского анализа рефлексии, мы обращаемся к психологическому пониманию данного феномена.

В психологии существует множество подходов к пониманию рефлексии, сложились научные школы психологии рефлексии, изучаются производные рефлексии, такие как саморефлексия, самосознание, метакогниции и другие. Первопроходцем в исследовании рефлексии считают А. Буземана, трактовавшего рефлекссию как «перенесение переживания с внешнего мира на самого себя» [7, с. 228]. Вслед за А. Буземаном изучением рефлексии занялись как зарубежные, так и отечественные ученые, представлявшие различные психологические школы и направления.

При анализе подходов к изучению рефлексии в зарубежной психологии мы выявили, что здесь рефлексия исследовалась в контексте самосознания. Это получило развитие в работах W James, который разграничил Я познающее и Я познаваемое [27]. По мнению У. Джеймса, «Я – это чувство активности, обнаруживающееся в некоторых наших внутренних, душевных состояниях» [9, с. 86]. Разработанная им психологическая концепция личности во многом

предвосхитила дальнейшие направления исследований самосознания и тем самым создала теоретические предпосылки для последующего изучения рефлексивных процессов в психологической науке.

Значимый вклад в трактовку рефлексии внес Дж. Дьюи, который рассматривал понятие «рефлексивное мышление» как особую форму интеллектуальной активности. «Мыслить, – подчеркивал Дж. Дьюи, – это значит определенно связать вещи одну с другой» [10, с. 48]. В данной трактовке рефлексия выступает как активный когнитивный процесс. С развитием когнитивной психологии понятие рефлексии получило более четкое содержательное наполнение в рамках исследований метапознания. Так, Дж. Флейвелл писал о метакогнитивных способностях как о «знаниях субъекта о своей когнитивной системе и понимании собственной когнитивной деятельности, а также об умениях управлять ею» [15, с. 94]. Значительное внимание анализу рефлексивного мышления уделял Ж. Пиаже. Он рассматривал его как процесс, основанный на осознании субъектом логических связей между объектами и собственными действиями по отношению к ним, а также на понимании необходимости таких связей [31]. В дальнейшем идеи Ж. Пиаже получили развитие в работах Р.М. King, К.С. Kitchener. Эти авторы предложили модель рефлексивного суждения [28].

Из современных зарубежных исследований рефлексии следует выделить М.С. Gazzaniga, в работе которого анализируются процессы сознания и самопонимания, подчеркивается роль интерпретации человеком собственных действий и переживаний в формировании целостного образа «Я» [26]. Рефлексия понимается им как осознание и осмысление личного опыта.

Можно заключить, что в зарубежной психологии сложилось два основных направления в изучении рефлексии. Одно из них восходит к интроспективной психологии, где рефлексивные процессы рассматривались как центральные механизмы функционирования психики, а рефлексирование – как базовый способ исследования сознания. Второе направление связано с когнитивной

психологией, где акцентировалось внимание на изучении процессов, не участвующих непосредственно в переработке информации, а регулирующих ее осуществление, которые впоследствии были названы «метапроцессами».

Обратимся к анализу рефлексии в работах отечественных авторов. Существенный вклад в разработку проблемы рефлексии в отечественной психологии внесли Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн, в трудах которых раскрываются механизмы внутренней регуляции психической деятельности и роль сознания в развитии личности [7; 13; 20]. Рефлексия как психологическое явление описана достаточно основательно в работах С.Ю. Степанова и И.Н. Семёнова, которые выделили четыре типа рефлексии: интеллектуальную, кооперативную, личностную, коммуникативную [21].

Интеллектуальная рефлексия позволяет человеку анализировать свои действия, размышлять над их причинами и последствиями. Она включает способность к оценке деятельности и прогнозированию возможных ошибок.

Кооперативная рефлексия связана с осознанием субъектом своей позиции в совместной деятельности с другими людьми, а также с оценкой степени готовности к согласованным и координированным действиям.

Данный вид рефлексии глубоко изучен представителями кооперативного подхода А.В. Карповым, В.А. Лефевром и Г.П. Щедровицким [12; 14; 25], которые рассматривают рефлексию в контексте субъект-субъектного взаимодействия. Для измерения уровня рефлексивности личности, которая рассматривалась А.В. Карповым как одна из составляющих рефлексии наряду с процессуальным статусом и рефлексированием – особым психическим состоянием, им была разработана психодиагностическая методика [12].

Личностная рефлексия направлена на осознание собственного «Я», личностных качеств, ценностных ориентаций, мотивов деятельности.

Коммуникативная рефлексия связана со способностью партнеров по общению к осознанию и пониманию себя и друг друга.

Каждый из видов рефлексии имеет особенности, в совокупности же они дают целостное представление об изучаемом феномене.

Изучая рефлекссию, отечественные исследователи отмечают ее влияние на интеллектуальную деятельность человека и развитие его способностей. Это находит отражение в работах В.Д. Шадрикова, где показана роль рефлексивности в развитии способностей [22; 23].

В современных исследованиях рефлексии акцент смещается на изучение роли рефлексивных процессов в регуляции жизнедеятельности личности и ее профессиональном становлении, что отражено в работах М.В. Годунова, Н.Е. Комеровой, рассматривающих рефлекссию как предиктор временной перспективы личности и ее мотивационно-регулятивных характеристик [8]. Важными предикторами профессионального становления молодых психологов Ю.С. Мезина и Е.Г. Денисова считают самоотношение и рефлекссию [16].

Особое внимание на сегодняшний день уделяется анализу проявлений рефлексии у представителей различных профессий. Так, Н.Г. Анфилатов и О.В. Остяков рассматривают рефлекссию как важный компонент профессиональной деятельности преподавателя, обеспечивающий осмысление педагогического опыта и профессионального развития [2]. Особенности формирования рефлексивных способностей и профессиональной идентичности у будущих психологов органов внутренних дел Российской Федерации изучают И.А. Калиниченко и Л.Н. Костина [11]. Их данные свидетельствуют о значимости рефлексии в профессиональной деятельности. Наряду с этим в исследовании Е.В. Ахмадеевой рефлексивность анализируется как психологическое условие самопроявления личности в системе межличностных отношений, что расширяет представления о функциях рефлексии в профессиональном и социальном взаимодействии [4].

Обобщая, можно констатировать, что отечественные психологи рассматривают рефлекссию в контексте самосознания и психики человека. Сопоставление подходов зарубежных и отечественных авторов к изучению

рефлексии позволяет отметить: зарубежные авторы считают, что рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, оценок, необходимых при осуществлении действий.

Позиция отечественных ученых в отношении рефлексии созвучна с мнением зарубежных исследователей, рассматривающих данный феномен в единстве трех основных категорий психологии – сознания, личности и деятельности. Например, А.А. Тюков, относя рефлексию к сфере сознания, подчеркивает, что сущность рефлексии составляют деятельность и поступок как проявление и деятельностного, и личностного. Автор определяет место рефлексии следующим образом: «Влияя на развитие и состояние субъективности человека, рефлексия находится в трех образующих пространствах: мышлении, памяти, восприятию. Основанием для ее возникновения является деятельность, категориальным ядром – сознание. Таким образом, рефлексия опосредованно влияет на поступок как личностную категорию» [17, с. 47].

Исходя из данного представления о рефлексии как категории сознания, деятельности и личности, можно выделить, как уже отмечалось, интеллектуальную, личностную рефлексию и рефлексию деятельности не только по содержанию рефлекслируемых ситуаций, но и по особенностям самой рефлексивной процедуры. В содержательном плане интеллектуальная рефлексия связана с оценкой человеком собственных мыслительных операций, личностная – с рефлексией собственного «Я», ценностей и смыслов, рефлексия деятельности – с анализом целей и результатов деятельности. Это позволяет рассматривать профессиональную рефлексию как вид рефлексии, направленный на осмысление профессиональной деятельности и себя, своих возможностей в этой деятельности.

Впервые понятие профессиональной рефлексии было введено Б.З. Вульфовой, который трактовал ее как «соотношение себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует избранная (избираемая) профессия» [6, с. 63].

Позднее к изучению данного феномена обратились другие зарубежные и отечественные ученые. Зарубежные авторы акцентировали внимание на концепции рефлексивной практики, которую разработал D.A. Schön. Он утверждал, что рефлексия носит профессионально обусловленный характер, формируется и проявляется в конкретных видах профессиональной деятельности [33]. Он ввел понятия рефлексия-в-действии (reflection-in-action) и рефлексия-над-действием (reflection-on-action). Под рефлексией-в-действии автор понимал способность человека осознавать, анализировать и изменять собственные действия непосредственно в процессе профессиональной деятельности в условиях неопределенности. Такая рефлексия имеет ситуативный характер, тесно связана с профессиональным опытом, интуицией и так называемым «знанием-в-действии» (knowing-in-action). Рефлексия-над-действием – осмысление человеком принятых решений, выявление причин успешных и неуспешных действий. При этом ученый подчеркивал, что характер рефлексии определяется спецификой профессиональной деятельности [33].

Значительный вклад в развитие представлений о профессиональной рефлексии внес D.A. Kolb, разработавший теорию обучения через опыт. Он предложил модель усвоения опыта, включающую четыре взаимосвязанных этапа: конкретный опыт, рефлексивное наблюдение, абстрактную концептуализацию и активное экспериментирование. С точки зрения анализа профессиональной рефлексии особое значение приобретает этап рефлексивного наблюдения, в ходе которого субъект осмысливает собственный профессиональный опыт, анализирует результаты действий и соотносит их с профессиональными задачами и ожиданиями [29].

Что касается современных зарубежных авторов, их внимание сосредоточено на формах, условиях развития профессиональной рефлексии, на эффективности рефлексивных практик: рефлексивных дневников, супервизий, рефлексивных обсуждений, анализе профессиональных кейсов [30; 32].

Обратимся к трактовке профессиональной рефлексии в отечественной психологии. По мнению Ф.У. Базаевой, профессиональная рефлексия – это «поэтапное осознание себя в процессе своей профессиональной деятельности» [5, с. 83]. В исследованиях Л.С. Московчук и М.В. Романовой отмечается, что профессиональная рефлексия отражает не отдельные действия субъекта, а целостное осмысление профессии; при этом уровень рефлексии возрастает по мере формирования профессионального самосознания [18; 19].

Согласно М.В. Романовой, профессиональная рефлексия реализуется человеком посредством ряда функций. К ним она относит проектировочную, заключающуюся в конструировании и моделировании профессиональной деятельности; организаторскую, направленную на выбор эффективных способов профессионального взаимодействия; смысловую и творческую, связанных с формированием осмысленных действий и профессионально грамотного поведения; мотивационную, определяющую направленность профессиональной деятельности на достижение цели; коррекционную, побуждающую к изменению и перестройке деятельности [19].

В исследованиях отечественных психологов в настоящее время проблема профессиональной рефлексии не теряет своей актуальности. Современные исследователи определяют ее как механизм регуляции и саморегуляции профессиональной деятельности, подчеркивая важность ее развития у представителей разных профессиональных сфер [3].

Проведенное исследование подтверждает и расширяет выводы других авторов о сущностных характеристиках и структуре профессиональной рефлексии, ее роли в личностном и профессиональном становлении человека.

Заключение

Психологический аспект изучения понятия профессиональной рефлексии показал многовариантность его содержательного наполнения и разнообразие трактовок. Анализ отечественной и зарубежной научной литературы позволяет рассматривать профессиональную рефлексия как компонент

профессионального самосознания, который определяет отношение субъекта к собственной профессиональной деятельности и самому себе. Профессиональная рефлексия способствует осознанному управлению собственной деятельностью, оценке ее результатов, что определяет ее значимую роль в личностно-профессиональном развитии человека. Следует заметить, что профессиональная рефлексия у людей разных профессий может иметь различную динамику и специфику.

Профессиональную рефлексию целесообразно рассматривать как частный вид рефлексии, специфика которой определяется содержанием и условиями профессиональной деятельности. В структурном отношении профессиональная рефлексия представляет собой единство двух взаимосвязанных компонентов: рефлексии как свойства сознания субъекта и профессионального компонента, задающего ее предметное содержание и функциональную направленность. Являясь компонентами профессиональной рефлексии, они способны к взаимопроникновению и взаимовлиянию, т. е. раскрытие содержания одного компонента возможно через содержание другого.

К сущностным характеристикам профессиональной рефлексии, выявленным в ходе теоретического анализа научных источников, относятся ее деятельностная обусловленность и контекстуальная зависимость, проявляющиеся в связи рефлексивных процессов с конкретными условиями и требованиями профессиональной деятельности.

Проведенное исследование уточняет и расширяет представления о профессиональной рефлексии, ее специфике и структуре. Полученные результаты могут быть полезны психологам и другим специалистам, занимающимся изучением данной проблематики.

Дальнейшее исследование данного феномена, более глубокое раскрытие его содержания требует нахождения специфических подходов и методов, а также осуществление моделирования данного процесса.

Список источников

1. Антилогова Л. Н., Емельянцева К. С. Профессиональная рефлексия обучающихся профессиональных образовательных организаций и ее особенности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2025. Т. 30. № 2(101). С. 167–172.
2. Анфилатов Н. Г., Остяков О. В. Особенности рефлексии как компонента профессиональной деятельности преподавателя // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2022. № 2(204). С. 17–20.
3. Асильдерова М. М., Явбатырова Б. Г., Громова А. М. Профессиональная рефлексия как профессионально важное качество социального педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72. Ч. 3. С. 27–30.
4. Ахмадеева Е. В. Рефлексивность как условие самопредъявления личности в межличностных отношениях // Психология. Психофизиология. 2024. Т. 17. № 2. С. 5–15.
5. Базаева Ф. У. Профессиональная рефлексия будущих педагогов и способы ее развития // Наука. Образование. Современность: Science. Education. The present. 2021. № 1. С. 83–88.
6. Вульф В. З. Рефлексия: учить, управляя // Мир образования. 1997. № 1. С. 63–65.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 4. Москва : Изд-во Педагогика, 1984. 432 с.
8. Годунов М. В., Комерова Н. Е. Рефлексия как предиктор отношения к временной перспективе // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. 2023. Т. 6. № 4. С. 64–72.
9. Джеймс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. Москва : Изд-во Педагогика, 1991. 368 с.
10. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим). Москва : Изд-во Лабиринт, 1999. 192 с.
11. Калиниченко И. А., Костина Л. Н. Развитие рефлексивных способностей и профессиональной идентичности у будущих психологов органов внутренних дел Российской Федерации // Вестник Московского университета МВД России. 2025. № 2. С. 242–248.
12. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
13. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Под ред. Д. А. Леонтьева. 5-е, испр. и доп. изд. Москва : Изд-во Смысл, 2020. 526 с.
14. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры. Москва : Изд-во Высшая школа, 1967. 86 с.
15. Манцулич В. В. История становления когнитивной психологии и развития взглядов на проблему когнитивных и метакогнитивных способностей личности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2022. Т. 16. № 4. С. 90–102.
16. Мезина Ю. С., Денисова Е. Г. Самоотношение и рефлексия как предикторы профессионального самоопределения психологов // Психологические исследования. 2023. Т. 16. № 92. С. 3–21.
17. Метаева В. А. Рефлексия, от философии к педагогике // Омский научный вестник. 2006. № 4(38). С. 45–47.
18. Московчук Л. С. Профессиональная рефлексия в библиотечном деле: теоретико-методологический анализ // Библиосфера. 2012. № 2. С. 75–81.
19. Романова М. В. Проблема профессионального становления студентов педагогов-психологов // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. Т. 14. № 2. С. 157–160.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва : Изд-во АСТ, 2025. 960 с.
21. Степанов С. Ю., Семёнов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.
22. Шадриков В. Д. Интеллектуальные операции. Москва : Университетская книга, Логос, 2006. 106 с.
23. Шадриков В. Д., Кургинян С. Е. Парциальность рефлексии // Акмеология. 2015. № 2. С. 68–83. URL: <https://rucont.ru/efd/405423>

24. Шаталов С. Д. Нестандартные формы занятости на молодежном рынке труда: приоритеты, угрозы и пути преодоления // Экономика труда. 2025. Т. 12. № 7. С. 1021–1034.
25. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия – Thinking understanding, reflection. Москва : Изд-во Наследие ММК, 2005. 798 с.
26. Gazzaniga M. S. The consciousness instinct: unraveling the mystery of how the brain makes the mind. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2018. 288 p.
27. James W. The principles of psychology. Vol. 1. New York: Henry Holt and Company, 1890. 689 p.
28. King P. M., Kitchener K. S. Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. San Francisco: Jossey-Bass, 1994. 323 p.
29. Kolb D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. 256 p.
30. MacAskill W., Chua W. J., Woodall H., Pinidiyapathirage J. Beyond the written reflection: a systematic review and qualitative synthesis of creative approaches to reflective learning amongst medical students // Perspectives on medical education. 2023. Vol. 12. No.1. P. 361-371.
31. Piaget J. Studies in reflecting abstraction. New York: Psychology Press, 2001. 341 p.
32. Sherwood G. Reflective practice and knowledge development: transforming research for a practice-based discipline // International Journal of Nursing Sciences. 2024. Vol.11. No. 4. P. 399–404.
33. Schön D. A. The reflective practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983. 374 p.

References

1. AntilogoVA L.N., Emel`yanceva K.S. Professional`naya refleksiya obuchayushhixsya professional`ny`x obrazovatel`ny`x organizacij i ee osobennosti [Professional reflection of students in professional educational organizations and its features]. *Psixopedagogika v pravooxranitel`ny`x organax* [Psychopedagogy in law enforcement agencies]. 2025, vol. 30, no. 2(101), pp. 167–172. (In Russ.).
2. Anfilatov N.G., Ostyakov O.V. Osobennosti refleksii kak komponenta professional`noj deyatel`nosti prepodavatelya [Features of reflection as a component of a teacher's professional activity]. *Ucheny`e zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the Lesgaft National State University.]. 2022, no. 2(204), pp. 17–20. (In Russ.).
3. Asil`derova M.M., Yavbaty`rova B.G., Gromova A.M. Professional`naya refleksiya kak professional`no vazhnoe kachestvo social`nogo pedagoga [Professional Reflection as a Professional Quality of a Social Teacher]. *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern teacher education]. 2021, no. 72, part 3, pp. 27–30. (In Russ.).
4. Axmadeeva E.V. Refleksivnost` kak uslovie samopred`yavleniya lichnosti v mezhlichnostny`x otnosheniyax [Reflexivity as a condition for self-presentation in interpersonal relationships]. *Psixologiya. Psixofiziologiya* [Psychology. Psychophysiology]. 2024, vol. 17, no. 2, pp. 5–15. (In Russ.).
5. Bazaeva F.U. Professional`naya refleksiya budushhix pedagogov i sposoby` eyo razvitiya [Professional reflection of future teachers and ways to develop it]. *Nauka. Obrazovanie. Sovremennost` : Science. Education. The present* [Science. Education. Modernity: Science. Education. The present]. 2021, no. 1, pp. 83–88. (In Russ.).
6. Vul`fov B.Z. Refleksiya: učit`, upravlyaya [Reflection: Learning by controlling]. *Mir obrazovaniya* [The world of education]. 1997, no. 1, pp. 63–65. (In Russ.).
7. Vy`gotskij L.S. *Sobranie sochinenij. V 6-ti t. T. 4* [Collected Works. In 6 volumes. Vol. 4]. Moscow : Izdatel`stvo Pedagogika, 1984, 432 p. (In Russ.).
8. Godunov M.V., Komerova N.E. Refleksiya kak prediktor otnosheniya k vremennoj perspektive [Reflection as a predictor of attitude towards the time perspective]. *Innovacionnaya nauka:*

- Psixologiya. Pedagogika. Defektologiya* [Innovative Science: Psychology. Pedagogy. Defectology]. 2023, vol. 6, no. 4, pp. 64–72. (In Russ.).
9. Dzhejms U. *Psixologiya*. Pod red. L.A. Petrovskoj [Psychology. Edited by L.A. Petrovskaya]. Moscow: Izdatel'stvo Pedagogika, 1991, 368 p. (In Russ.).
10. D`yui Dzh. *Psixologiya i pedagogika my`shleniya (Kak my` my`slim)* [Psychology and Pedagogy of Thinking (How we think)]. Moscow: Izdatel'stvo Labirint, 1999, 192 p. (In Russ.).
11. Kalinichenko I.A., Kostina L.N. Razvitie reflektivny`x sposobnostej i professional`noj identichnosti u budushhix psixologov organov vnutrennix del Rossijskoj Federacii [Development of reflective abilities and professional identity among future psychologists of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. 2025, no. 2, pp. 242–248. (In Russ.).
12. Karpov A.V. Refleksivnost` kak psixicheskoe svojstvo i metodika eyo diagnostiki [Reflexivity as a mental trait and its diagnostic methods]. *Psixologicheskij zhurnal* [Psychological journal]. 2003, vol. 24, no. 5, pp. 45–57. (In Russ.).
13. Leont`ev A.N. *Problemy` razvitiya psixiki* [Problems of mental development], pod red. D.A. Leont`eva. – 5-e, ispr. i dop. izd. Moscow: Izdatel'stvo Smy`sl, 2020, 526 p. (In Russ.).
14. Lefevr V.A. *Konfliktuyushhie struktury* [Conflicting structures]. Moscow: Izdatel'stvo Vy`sshaya shkola, 1967, 86 p. (In Russ.).
15. Manczulich V.V. Istoriya stanovleniya kognitivnoj psixologii i razvitiya vzglyadov na problemu kognitivny`x i metakognitivny`x sposobnostej lichnosti [The history of the development of cognitive psychology and the evolution of views on the problem of cognitive and metacognitive abilities]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series pedagogy and psychology]. 2022, vol. 16, no. 4, pp. 90–102. (In Russ.).
16. Mezina Yu. S., Denisova E. G. Samoотношение и рефлексия как предикторы` professional`nogo samoопределения psixologov [Self-attitude and Reflection as Predictors of Professional Self-Determination in Psychologists]. *Psixologicheskie issledovaniya* [Psychological research]. 2023, vol. 16, no. 92, pp. 3–21. (In Russ.).
17. Metaeva V.A. Refleksiya, ot filosofii k pedagogike [Reflection, from Philosophy to Pedagogy]. *Omskij nauchny`j vestnik* [Omsk Scientific Bulletin]. 2006, no. 4(38), pp. 45–47. (In Russ.).
18. Moskovchuk L.S. Professional`naya refleksiya v biblioteknom dele: teoretiko-metodologicheskij analiz [Professional Reflection in Library Science: A Theoretical and Methodological Analysis]. *Bibliosfera* [Bibliosphere]. 2012, no. 2, pp. 75–81. (In Russ.).
19. Romanova M.V. Problema professional`nogo stanovleniya studentov pedagogov-psixologov [The Problem of Professional Development of Student Psychologists]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN* [Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Education]. 2012, vol. 14, no. 2, pp. 157–160. (In Russ.).
20. Rubinshtejn S.L. *Osnovy` obshhej psixologii* [Fundamentals of General Psychology]. Moscow: Izdatel'stvo AST, 2025, 960 p. (In Russ.).
21. Stepanov S.Yu., Semenov I.N. Psixologiya refleksii: problemy` i issledovaniya [Psychology of reflection: problems and research]. *Voprosy` psixologii* [Questions of psychology]. 1985, no. 3, pp. 31–40. (In Russ.).
22. Shadrikov V.D. *Intellektual`ny`e operacii* [Intellectual operations]. Moscow: Izdatel'stvo Universitetskaya kniga, Logos, 2006, 106 p. (In Russ.).
23. Shadrikov V.D., Kurginyan S.E. Parcial`nost` refleksii [The partiality of reflection]. *Akmeologiya* [Acmeology]. 2015, no. 2, pp. 68–83. URL: <https://rucont.ru/efd/405423> (data obrashheniya: 27.01.2026). (In Russ.).
24. Shatalov S.D. Nestandartny`e formy` zanyatosti na molodezhnom ry`nke truda: priority` i ugrozy` i puti preodoleniya [Non-standard forms of employment in the youth labor market:

- priorities, threats and ways to overcome them]. *E`konomika truda* [Labor economics]. 2025, vol. 12, no. 7, pp. 1021–1034. (In Russ.).
25. Shhedroviczkiy G.P. *My`shlenie. Ponimanie. Refleksiya. Thinking understanding reflection* [Thinking. Understanding. Reflection – Thinking understanding reflection]. Moscow: Izdatel'stvo Nasledie MMK, 2005, 798 p.
26. Gazzaniga M.S. *The Consciousness instinct: unraveling the mystery of how the brain makes the mind*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2018. 288 p.
27. James W. *The principles of psychology*. Vol. 1. New York: Henry Holt and Company, 1890. 689 p.
28. King P.M., Kitchener K.S. *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass. 1994, 323 p.
29. Kolb D.A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1984, 256 p.
30. MacAskill W., Chua W.J., Woodall H., Pinidiyapathirage J. *Beyond the written reflection: a systematic review and qualitative synthesis of creative approaches to reflective learning amongst medical students*. *Perspectives on medical education*. 2023, vol. 12, no. 1, pp. 361–371.
31. Piaget J. *Studies in reflecting abstraction*. New York: Psychology Press. 2001, 341 p.
32. Sherwood G. *Reflective practice and knowledge development: transforming research for a practice-based discipline* // *International journal of nursing sciences*. 2024, vol. 11, no. 4, pp. 399 – 404.
33. Schön D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books. 1983, 374 p.

УДК 159.923

ПРОБЛЕМА «ОЧЕРНЕНИЯ» ПРОШЛОГО ЖЕНЩИНАМИ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ РЕПРОДУКТИВНОЙ СИСТЕМЫ

Кроян Гоар Федяевна

*Старший преподаватель, Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1371-5369>, e-mail: goga13032010@mail.ru*

Гурова Ольга Сергеевна

*Кандидат психологических наук, доцент, Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7386-3024>, e-mail: o- gurova@bk.ru*

Ипполитова Елена Александровна

*Кандидат психологических наук, доцент, Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8375-186X>, e-mail: ippolitovae@bk.ru*

Аннотация

Введение: статья посвящена анализу проблемы деформаций психологического времени у женщин с онкологическими заболеваниями репродуктивной системы. Особое внимание уделено переживанию психологического прошлого в контексте переломного события настоящего. Подобного рода акцент в проведенном исследовании обусловлен значимостью для построения личностью оптимальной перспективы всей жизни, в том числе будущего на основе принятого, осмысленного прошлого. **Материалы и методы:** в исследовании приняли участие 150 женщин со злокачественными и доброкачественными новообразованиями органов репродуктивной системы в возрасте от 19 до 46 лет. В качестве методов исследования выступили психодиагностические методики: «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинда, «Графический тест» Т. Коттла, опросник временной перспективы Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой и О.В. Митиной, «Шкалы аттитюдов ко времени» Ж. Нюттена. **Результаты:** установлено, что у женщин травмирующее событие, связанное с гинекологической патологией, провоцирует осознание невозможности решения возникших противоречий средствами наличного знания и опыта, приводит к изменениям в устоявшейся жизненной опоре. Происходит фрустрация прошлого, разрушение ценностей, ранее определявших смысл жизни человека, что сопровождается переживанием напрасно прожитой жизни. Свое прошлое онкобольные женщины воспринимают как цепь негативных событий, связанных со здоровьем. **Выводы:** в результате проведенного исследования в группе женщин, проходящих специализированное лечение, был выявлен феномен «очернения прошлого», который оказывает значительное влияние на выбор стратегии жизнеосуществления в целом и выздоровления в частности. В свою очередь, у женщин, находящихся на стадии ремиссии, наблюдается переосмысление прошлого, связанного с

постановкой диагноза и этапами лечения в сторону реструктуризации собственной жизни и деятельности.

Ключевые слова: психологическое время личности, психологическое прошлое, онкологическое заболевание, репродуктивная система, ремиссия, специализированное лечение.

THE PROBLEM OF «BLACKING OUT» THE PAST BY WOMEN WITH ONCOLOGICAL DISEASES OF THE REPRODUCTIVE SYSTEM

Kroyan Gohar Fadyaevna

Senior Lecturer, Altai State University, Russia, Barnaul,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1371-5369>, e-mail: goga13032010@mail.ru

Gurova Olga Sergeevna

Candidate of Psychological Science, Associate Professor,

Altai State University, Barnaul, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7386-3024>, e-mail: o-gurova@bk.ru

Ippolitova Elena Alexandrovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Altai State University, Barnaul, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8375-186X>, e-mail: ippolitovae@bk.ru

Abstract

Introduction: this article is devoted to the analysis of the problem of psychological time deformations in women with oncological diseases of the reproductive system. Special attention is paid to the experience of the psychological past in the context of a fractured event of the present. This kind of emphasis in the conducted study is due to the importance of an individual in constructing an optimal perspective on the entire life, including the future, based on an accepted, meaningful past. **Materials and methods:** the study involved 150 women with malignant and benign neoplasms of the reproductive system organs aged 19 to 45 years. Psychodiagnostic techniques were used as research methods: “Cyclic time test” T. Cottle, time perspective questionnaire by F. Zimbardo in the adaptation of A. Syrtsova and O. V. Mitina, “Scales of attitudes to time” by J. Nyten, “Color test of relationships” by A. M. Etkind. **Results:** it is established that in women a traumatic event associated with gynecological pathology provokes the realization of the impossibility of solving the arisen contradictions by means of available knowledge and experience, leads to changes in the established life support. There is a frustration of the past, the destruction of those values that constituted the meaning of human life in the past. In this case, there is a feeling of a life lived in vain. Women with cancer perceive their past as a chain of negative health-related events. **Conclusions:** a study conducted in a group of women undergoing specialized treatment revealed the phenomenon of “blackening the past,” which significantly influences the choice of life strategy in general and recovery in particular. In turn, women in remission experience a rethinking of the past, related to the diagnosis and stages of treatment, with a view to restructuring their lives and activities.

Keywords: psychological time of personality, psychological past, oncological disease, reproductive system, remission, specialized treatment.

Введение

Согласно данным Международного агентства по изучению рака (МАИР), в структуре онкологической заболеваемости у женщин по-прежнему наибольший удельный вес (примерно 40 %) занимают злокачественные новообразования органов репродуктивной системы. Онкологическое заболевание является кризисным этапом в жизни человека, при котором к соматическим нарушениям присоединяются выраженные психологические изменения: повышенная тревожность, снижение эмоционального фона, доминирование апатии, печали и тоски (М.О. Климова, Д.А. Циринг) [3]. В этой связи авторы отмечают высокую потребность онкопациентов в квалифицированной психологической помощи (П.Н. Ермаков, О.И. Кит, Е.М. Ковш и др.) [1].

Специфика онкологических заболеваний репродуктивной сферы обусловлена не только выраженным страхом перед заболеванием, крушением жизненных планов и осознанием витальной угрозы, но и глубоким нарушением переживания телесной целостности, существенной трансформацией образа тела, затрагиванием основ репродуктивной и гендерной идентичности, а также серьезными изменениями в сфере интимно-личностных, семейных и социальных отношений. Подобная критическая ситуация заставляет женщину сталкиваться с необходимостью переоценки своего прошлого, настоящего и будущего, реконструкции своей временной перспективы.

К настоящему моменту феномены переживания времени и временной перспективы являются глубоко изученными в психологии (Е.И. Головаха, Е.В. Михеева, Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо, Н.Ю. Юнина-Пакулова и др.), показана их роль в преодолении кризисных ситуаций (Е.М. Мещерякова, А.В. Серый, И.А. Ральникова, М.С. Яницкий) [4–12].

Установлено, что отношения, чувства, мысли о времени жизни, о личном прошлом существенно влияют на поведение человека в критических ситуациях. Тени прошлого, негативное отношение к нему могут омрачать настоящее, затрудняя переживание кризиса. Вместе с тем человек может реконструировать

ранее пережитые события, использовать опыт прошлых жизненных трудностей, встроить их в свою временную линию и более продуктивно преодолеть критический этап жизненного пути. Таким образом, текущая ситуация смертельной болезни может быть рассмотрена с позиций анализа прошлого опыта и целостной временной перспективы человека.

В связи с этим была предпринята попытка исследования временной ретроспективы как сквозного видения из настоящего в прошлое у больных со злокачественными новообразованиями органов женской репродуктивной системы с целью выявления ее возможных деформаций, требующих коррекции в процессе психологической помощи.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 150 женщин в возрасте от 19 до 46 лет, которые были распределены на три группы. Первую клиническую группу сформировали 50 женщин с подтвержденными онкологическими заболеваниями репродуктивной системы, находящихся на этапе специализированного противоопухолевого лечения, включающего хирургическое вмешательство, химио- и/или лучевую терапию. Вторую клиническую группу составили 50 женщин с онкологическими заболеваниями репродуктивной системы в состоянии ремиссии длительностью от 1 до 8 лет. Группу сравнения образовали 50 женщин с доброкачественными новообразованиями органов репродуктивной системы (миомы матки, эндометриоз, гиперплазия и полипы эндометрия, кисты яичников).

В исследовании был использован комплекс методов сбора данных анкетирование, психологическое тестирование («Графический тест времени» Т. Коттла, цветовой тест отношений А.М. Эткинды, «Временные перспективы» Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой и О.В. Митиной, «Шкала аттитюдов ко времени» Ж. Нюттена). Для обработки полученных данных применялись методы описательной статистики, сравнения групп (критерии

Краскела-Уоллиса), факторный анализ с помощью пакета IBM SPSS Statistics 23.0.

Результаты исследования

Согласно результатам применения теста цветового отношения, женщины по-разному оценивают свое личное прошлое. Так, 40 % женщин с онкологическими заболеваниями репродуктивной системы на этапе ремиссии ассоциируют свое прошлое с коричневым цветом, а 28 % – с фиолетовым. В то время как у большинства пациенток, находящихся на этапе специализированного лечения, психологическое прошлое связано преимущественно с серым (42 %) и фиолетовым (22 %) цветами. В свою очередь прошлое 30 % женщин с доброкачественными новообразованиями преимущественно ассоциируют с синим цветом), 24 % – с желтым цветом, 20 % (рис. 1).

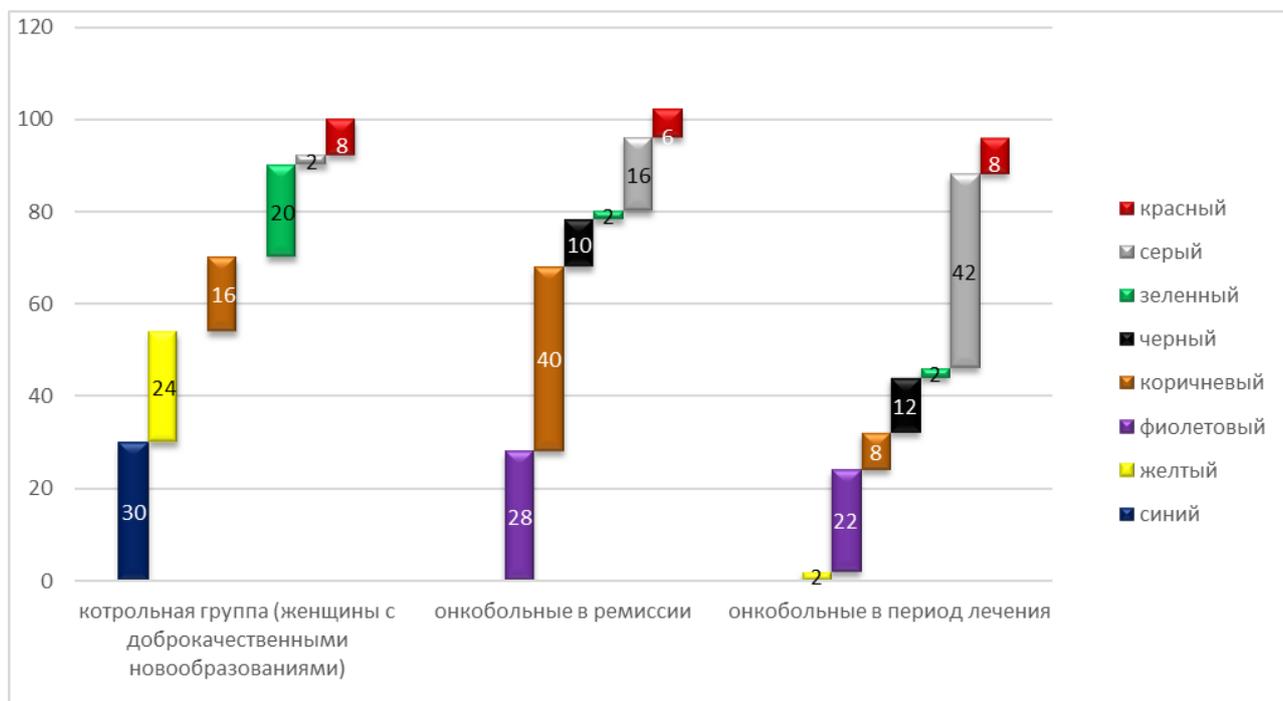


Рис. 1. Восприятие прошлого у женщин с доброкачественными и злокачественными новообразованиями репродуктивной системы (в %).

Можно заключить, что в целом наиболее негативное отношение к прошлому демонстрируют онкологические больные в период лечения, в то

время как больные с доброкачественными новообразованиями демонстрируют позитивное отношение к нему.

Результаты, полученные с помощью теста Т. Коттла, показали, что у женщин с онкологическими заболеваниями репродуктивной системы как на этапе лечения, так и в период ремиссии отмечается более низкая степень связанности временных зон по сравнению с группой женщин с доброкачественными новообразованиями ($N = 179,5$; $p \leq 0,001$). В большинстве случаев нарисованные круги образуют «атомарную» (дискретную) картину, отражающую восприятие времени жизни как прерывного и фрагментарного. В значимости прошлого у женщин с онкологическими заболеваниями репродуктивной системы оказалась большая дисперсия ($F = 4,017$, $p = 0,05$).

Далее, с помощью опросника «Временная перспектива» Ф. Зимбардо было исследовано прошлое в целостной картине жизни у женщин со злокачественными и доброкачественными новообразованиями репродуктивной системы. Выяснилось, что восприятие прошлого как позитивного преобладает у женщин с доброкачественными новообразованиями ($m_1 = 3,730$), что более наглядно можно проследить на рис. 2.

Применение критерия Краскела – Уоллиса позволило выявить достоверные различия, согласно которым высокие показатели по шкале «негативное прошлое» преобладают у женщин с онкологическими заболеваниями на этапе ремиссии ($m_2 = 3,23$) и у женщин в период специализированного лечения ($m_3 = 2,94$).

По данным шкалы Ж. Нюттена, у женщин с доброкачественными новообразованиями прошлое в целом носит позитивный и личностно присвоенный характер: оно воспринимается как безопасное ($m_1 = 5,08$), интересное ($m_1 = 5,86$) и определено «мое личное» ($m_1 = 4,92$). Высокий показатель по шкале «полное надежд» ($m_1 = 4,8$) может отражать тенденцию проецировать в прошлое актуальные ожидания и устремления.

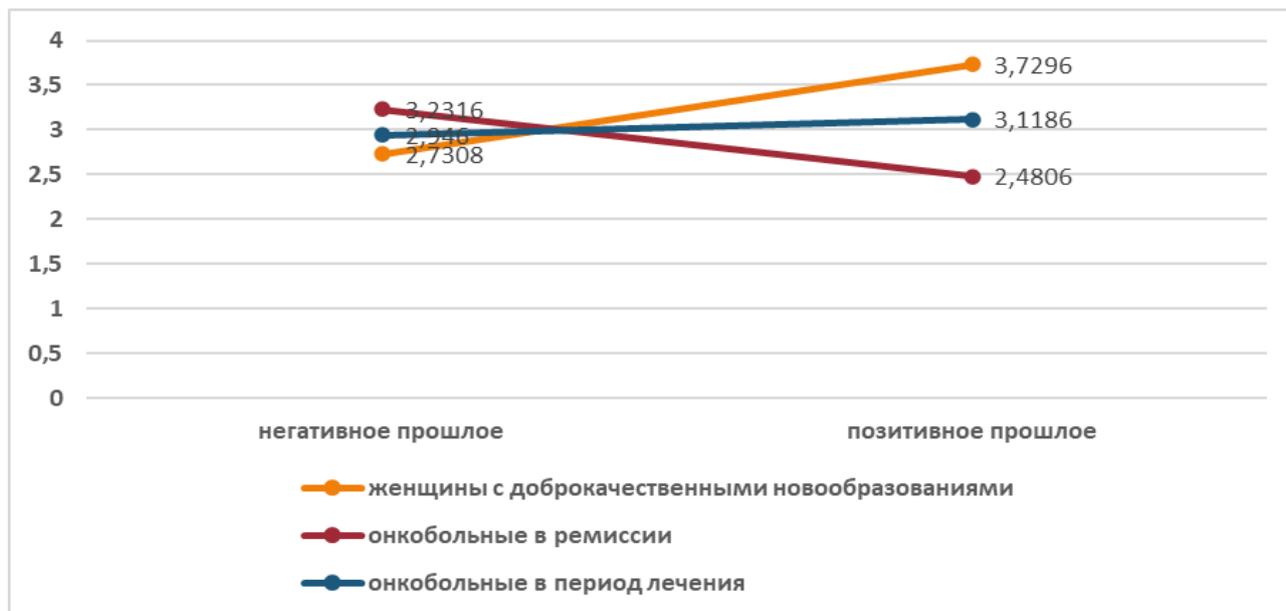


Рис. 2. Достоверные различия с помощью непараметрического критерия Краскела – Уоллеса при $p \leq 0,05$ для независимых выборок.

У женщин с онкологическими заболеваниями на этапе ремиссии прошлое приобретает амбивалентную, но личностно значимую окраску. Оно воспринимается как неприятное ($m_2 = 5,06$), интересное ($m_2 = 5,12$) и безоговорочно «мое личное» ($m_2 = 5,10$). При этом отмечаются высокая значимость ($m_2 = 2,14$) и завершенность ($m_2 = 2,90$), сочетающиеся с наполненностью надеждами ($m_2 = 3,14$). Такая картина соответствует началу интеграции травматического опыта: болезнь осмысливается как тяжелый, но завершенный этап, не отменяющий перспектив будущего.

У женщин на этапе специализированного лечения прошлое характеризуется дезинтегрированным и внешне обусловленным образом. Оно описывается как пустое ($m_3 = 5,28$), разочаровывающе-неудачное ($m_3 = 4,70$) и в значительной степени определяемое извне ($m_3 = 3,42$), что отражает ощущение утраты контроля и обесценивание прожитого под влиянием острой фазы заболевания. Парадоксально, что при этом прошлое воспринимается как активное ($m_3 = 3,26$) и стремительное ($m_3 = 3,06$), что может свидетельствовать об интенсивном, но хаотичном переосмыслении опыта из позиции настоящего. Такое восприятие соответствует феномену «очернения прошлого», когда

предшествующая жизнь пересматривается через призму текущего кризиса, что затрудняет ее целостное осмысление и использование в качестве ресурса.

Для структуры и содержания образов личного прошлого в трех группах испытуемых была применена процедура факторного анализа.

Результаты факторного анализа показали, что в группе женщин с доброкачественными новообразованиями репродуктивной системы структура образа прошлого описывается тремя факторами, которые в совокупности объясняют 65 % дисперсии (табл. 1).

Таблица 1

**Факторная структура образа прошлого
у женщин с доброкачественными новообразованиями**

	Матрица повернутых компонент		
	Компонента		
	1	2	3
приятное/неприятное			
полное/пустое	0,897		
безопасное/угрожающее		0,501	0,762
прекрасное/ужасное	0,65		
бессмысленное/осмысленное			0,867
успешное/неудачное		-0,513	
скучное/интересн			0,696
светлое/темное	0,766		
полное надежд/безнадежное	0,716		
стремительное/медленное	0,531		
тяжелое/легкое	0,726	0,427	
отдаленное/близкое		0,673	0,534
важное/неважное	0,925		
активное/пассивное		0,711	
определ извне/мое личное		0,897	
Метод выделения: Анализ методом главных компонент.			
Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.			

Первый фактор, объясняющий 28 %, можно обозначить как «наполненность прошлого»; второй фактор, объясняющий 20 % дисперсии, как «контролируемое прошлое»; третий фактор, объясняющий 17 % дисперсии, как «однообразное прошлое». Таким образом, у женщин с доброкачественными

новообразованиями репродуктивной системы восприятие прошлого выполняет ресурсную функцию, обеспечивая возможность извлечения смыслового опыта даже из негативных ситуаций.

Факторная структура образа психологического прошлого в группе онкобольных женщин на этапе ремиссии включает три компонента, совокупно объясняющие 62 % дисперсии. Первый фактор (26 %) интерпретируется как «значимость прошлого», второй (21 %) как «неструктурированное прошлое», третий (16 %) – как «невзрачное прошлое» (табл. 2).

Таблица 2

**Факторная структура образа прошлого у женщин
с онкологическими заболеваниями репродуктивной системы на этапе ремиссии**

	Матрица повернутых компонент		
	Компонента		
	1	2	3
приятное/неприятное	-0,13	0,665	-0,436
полное/пустое	0,588	0,576	0,314
безопасное/угрожающее	-0,009	-0,068	0,811
прекрасное/ужасное	0,449	0,012	-0,566
бессмысленное/осмысленное	0,259	-0,081	0,697
успешное/неудачное	0,733	0,457	0,272
скучное/интересное	0,213	0,685	-0,336
светлое/темное	-0,823	0,008	0,144
полное надежд/безнадежное	0,868	-0,251	-0,013
стремительное/медленное	-0,018	-0,361	0,169
тяжелое/легкое	0,6	-0,217	-0,125
отдаленное/близкое	0,244	-0,707	-0,434
важное/неважное	0,867	-0,074	0,131
активное/пассивное	0,012	-0,931	-0,071
определ извне/мое личное	0,137	0,094	0,435
Метод выделения: Анализ методом главных компонент.			
Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.			

Факторный анализ в группе женщин с онкологическими заболеваниями репродуктивной системы на этапе специализированного лечения выявил три факторных компонента, суммарно объясняющих 65,8 % дисперсии.

Наибольший вклад в эмоционально-ценностное измерение образа прошлого обеспечивает первый фактор, на долю которого приходится 32,7 % дисперсии, который можно определить как «фрагментированность / отсутствие целостности прошлого». Это отражает доминирование в автобиографической памяти пациенток негативных эпизодов, нарушающих целостность их временной перспективы. Полученная факторная структура отражена в табл. 3.

Таблица 3

Факторная структура образа прошлого у женщин с онкологическими заболеваниями репродуктивной системы на этапе специализированного лечения

	Матрица повернутых компонент		
	Компонента		
	1	2	3
приятное/неприятное	0,533	0,508	
полное/пустое	-0,782		
безопасное/угрожающее	0,586		
прекрасное/ужасное			0,559
бессмысленное/осмысленное		0,416	
успешное/неудачное	-0,444		
скучное/интересное		0,805	
светлое/темное			
полное надежд/безнадежное	0,603	0,487	
стремительное/медленное			0,69
тяжелое/легкое	0,721		
отдаленное/близкое	0,626		
важное/неважное			0,836
активное/пассивное		0,476	
определ извне/мое личное			
Метод выделения: Анализ методом главных компонент.			
Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.			

Второй фактор (18 % дисперсии) интерпретируется как «однообразное прошлое». При этом прошлое воспринимается как континуальное, а время в целом переживается как достаточно приятное. Третий фактор (12 % дисперсии), обозначенный как «ценное прошлое», может быть связан с двумя

взаимодополняющими процессами: рефреймингом (переоценкой жизненного опыта в контексте перенесенного заболевания) и ностальгической идеализацией «доболезненного» периода. Характерной особенностью данного фактора является переживание наиболее важных аспектов прошлого как интенсивных, но быстротечных.

Обсуждение

Полученные результаты исследования свидетельствуют, что переломная жизненная ситуация может приводить как к конструктивному личностному росту, так и к сужению возможностей развития из-за децентрации прошлого.

У женщин с доброкачественными новообразованиями репродуктивной системы восприятие прошлого носит в целом позитивный и личностно присвоенный характер. Оно оценивается как безопасное, интересное, определенно «мое личное» и наполненное надеждами, что может отражать проекцию в прошлое актуальных устремлений. Вместе с тем отмечается внутреннее противоречие, выраженное в ощущении незавершенности, недостаточной реализации и сложностях в осмыслении прожитого опыта.

У женщин с онкологическими заболеваниями репродуктивной системы на этапе ремиссии прошлое воспринимается как тяжелое, эмоционально насыщенное, но в то же время значимое и в определенной степени контролируемое. Подобное восприятие детерминировано совокупностью переживаний, связанных с постановкой диагноза, затем операциями и утратой органов репродуктивной системы (и обусловленным этим риском потери субъективного ощущения женственности), трансформацией образа тела, пережитым опытом непосредственной витальной угрозы. Однако благодаря переоценке ценностей женщины этой группы начинают использовать свой болезненный опыт как ресурс и опору для конструирования настоящего и будущего, приобретая опыт контроля над болезнью и принимая значимость прошлого.

У женщин на этапе специализированного лечения прошлое оценивается исключительно как негативный опыт, что ведет к разрушению связи между прошлым и будущим. Доминирует временная дезориентация: перспектива сужена или неопределенна, а восприятие прошлого окрашено в мрачные тона (пустое, разочаровывающее, рутинное, ассоциирующееся с бессмысленностью). Это отражает феномен «очернения прошлого» – убежденность в том, что ничего хорошего там не было. Эмоциональное отношение носит противоречивый характер, сочетая тенденцию к обесцениванию прожитого с сохранением личностного контроля. Образ прошлого остается незавершенным, что может быть связано с неудовлетворенными потребностями и нереализованными планами, которые остро переосмысливаются через призму текущего кризиса. Онкологическое заболевание как переломное событие заставляет пересмотреть прежний образ жизни и осознать хрупкость ранее построенных планов перед лицом непредвиденных обстоятельств: болезни, неопределенности, утрат, смерти. Ретроспективные размышления характеризуются выраженным сожалением и аффективным дистрессом. Такое отношение может быть обусловлено дефицитом информации об этиологии заболевания и склонностью к катастрофизации прошлого опыта, что отражает преимущественно субъективное, а не объективное восприятие случившегося.

Таким образом, полученные результаты согласуются с идеями И.А. Ральниковой том, что онкологическое заболевание репродуктивной сферы выступает как переломное событие, последствием которого является трансформации временной перспективы [7]. В данном исследовании установлено, что у женщин, столкнувшихся с тяжелой болезнью, происходит фрустрация прошлого, которая проявляется в ощущении напрасно прожитой жизни и обесценивании прошлого опыта.

Заключение

Таким образом, в проведенном эмпирическом исследовании было показано, что онкологическое заболевание, как критическая жизненная

ситуация, переломное событие, постоянно возвращает воспоминания о болезни и продолжает быть источником изменений личности. Болезнь разделяет временную ось биографии на время «до» и «после». Анализ динамики временного аспекта кризисного состояния показывает, что у женщин в ремиссии кризисное переживание отражает конструктивную перестройку перспективы, в рамках которой прошлое становится ресурсом для борьбы с болезнью. В свою очередь, на предшествующем этапе кризиса для женщин в период специализированного лечения, напротив, характерен феномен «очернения прошлого», благодаря чему сужается репертуар жизненных выборов, обесценивается все, в том числе и то, что происходило в жизни до заболевания, теряются опоры. Подобная оценка прошлого не является ресурсной и требует коррекции для более конструктивного выхода из кризисной ситуации, связанной со столкновением с онкологическим заболеванием. В целом полученные результаты могут стать основой для использования психобиографического подхода в практике оказания психологической помощи женщинам с онкологическими заболеваниями репродуктивной сферы на разных этапах лечения.

Список источников

1. Ермаков П. Н., Кит О. И., Скиртач И. А., Ковш Е. М. Применение различных психотерапевтических подходов в практике психологического сопровождения онкопациентов: научный обзор // Консультативная психология и психотерапия. 2025. № 33(1). С. 29–48. <https://doi.org/10.17759/cpp.2025330102>
2. Злокачественные новообразования в России в 2023 году (заболеваемость и смертность) / под ред. А. Д. Каприна. Москва : МНИОИ им. П.А. Герцена – филиал ФГБУ «НМИЦ радиологии» Минздрава России, 2024. 276 с.
3. Климова М. О., Циринг Д. А. Личностно-психологические характеристики онкобольных: их динамика и влияние на течение болезни и выживаемость // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 12. С. 116–122. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.12.18>
4. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути (3-е издание, исправленное и дополненное). Москва : Изд-во Смысл, 2022. 303 с.
5. Мещерякова Е. М., Серый А. В., Яницкий М. С. Временная перспектива личности как ресурс преодоления кризиса идентичности на различных этапах жизнеосуществления // Социальная психология и общество. 2024. Том 15. № 4. С. 75–93. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150406>
6. Михеева Е. В. Сравнительный анализ психологического содержания понятий «временная перспектива», «образ будущего» и «цель» // Вестник Самарского Государственного

Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 3. С. 5–22. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.3.1>

7. Ральникова И. А. Перестройка системы жизненных перспектив человека на этапе переломных событий. Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2012. 194 с.

8. Юнина-Пакулова Н. Ю., Сидоренко И. А. Понятийно-категориальный анализ термина «временная перспектива личности» в отечественной и зарубежной психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2025. № 18(1). С. 86–97. <https://doi.org/10.11621/ТЕР-25-05>

9. Cottle T. J. Perceiving time. A psychological investigation with men and women. New York : John Wiley & Sons Inc, 1976. 267 p.

10. Nuttin J. Future time perspective and motivation: theory and research method. New York : Psychology Press, 2014. 238 p.

11. Zimbardo P. G., Boyd J. The time paradox: the new psychology of time that will change your life. New York : Free Press (Simon & Schuster), 2008. 358 p.

12. Zimbardo P. G., Boyd J.N. Putting time in perspective: a valid, reliable individual differences metric // Journal of personality and social psychology. 1999. Vol. 77. No. 6. P. 1271–1288.

References

1. Ermakov P.N., Kit O.I., Skirtach I.A., Kovsh E.M. Primenenie razlichnyh psihoterapevticheskikh podhodov v praktike psihologicheskogo soprovozhdeniya onkopacientov: nauchnyj obzor [Application of various psychotherapeutic approaches in the practice of psychological support for cancer patients: a scientific review]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy]. 2025, no. 33(1), pp. 29–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2025330102>

2. Zlokachestvennye novoobrazovaniya v Rossii v 2023 godu (zabolevaemost' i smertnost') [Cancer in Russia in 2023 (incidence and mortality)]. Pod red. A.D. Kaprina. Moscow: MNIIOI im. P.A. Gercena – filial FGBU «NMIC radiologii» Minzdrava Rossii. 2024, 276 p. (In Russ.).

3. Klimova M.O., Ciring D.A. Lichnostno-psihologicheskie harakteristiki onkobil'nyh: ih dinamika i vliyanie na techenie bolezni i vyzhivaemost' [Personal and psychological characteristics of cancer patients: their dynamics and impact on the course of the disease and survival rates]. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika* [Society: Sociology, Psychology, Pedagogy]. 2022, no. 12, pp. 116–122. (In Russ.). <https://doi.org/10.24158/spp.2022.12.18>

4. Kronik A.A., Ahmerov R.A. Kauzometriya: metody samopoznaniya, psihodiagnostiki i psihoterapii v psihologii zhiznennogo puti (3-e izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe) [Causometry: Methods of Self-Knowledge, Psychodiagnosics, and Psychotherapy in Life Path Psychology (3-rd edition, revised and expanded)]. Moscow: Izd-vo Smysl, 2022, 303 p. (In Russ.).

5. Meshcheryakova E.M., Seryj A.V., YAnickij M.S. Vremennaya perspektiva lichnosti kak resurs preodoleniya krizisa identichnosti na razlichnyh etapah zhizneosushchestvleniya [The temporal perspective of an individual as a resource for overcoming the crisis of identity at various stages of life fulfillment]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo* [Social psychology and society]. 2024, vol. 15, no. 4, pp. 75–93. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2024150406>

6. Miheeva E.V. Sravnitel'nyj analiz psihologicheskogo sodержaniya ponyatij «vremennaya perspektiva», «obraz budushchego» i «cel'» [Comparative analysis of the psychological content of the concepts "time perspective", "future image", and "goal"]. *Vestnik Samarskogo Gosudarstvennogo Tekhnicheskogo Universiteta. Seriya «Psihologo-pedagogicheskie nauki»* [Bulletin of Samara State Technical University. Series "Psychological and Pedagogical Sciences"]. 2022, vol. 19, no. 3, pp. 5–22. (In Russ.). <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.3.1>

7. Ral'nikova I.A. *Perestrojka sistemy zhiznennyh perspektiv cheloveka na etape perelomnyh sobytij* [Restructuring the system of life prospects of a person at the stage of turning points]. Barnaul: Izd-vo AltGU, 2012, 194 p. (In Russ.).

8. YUnina-Pakulova N.YU., Sidorenko I.A. Ponyatijno-kategorial'nyj analiz termina «vremennaya perspektiva lichnosti» v otechestvennoj i zarubezhnoj psihologii [Conceptual and categorical

- analysis of the term "temporary perspective of personality" in domestic and foreign psychology]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [Theoretical and experimental psychology]. 2025, no. 18(1), pp. 86–97. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/TEP-25-05>
9. Cottle T.J. Perceiving time. A psychological investigation with men and women. New York: John Wiley & Sons Inc, 1976, 267 p.
 10. Nuttin J. Future time perspective and motivation: theory and research method. New York: Psychology Press, 2014, 238 p.
 11. Zimbardo P. G., Boyd J. The time paradox: the new psychology of time that will change your life. New York: Free Press (Simon & Schuster), 2008, 358 p.
 12. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: a valid, reliable individual differences metric. *Journal of personality and social psychology*. 1999, vol. 77, no. 6, pp. 1271–1288.

УДК 159.99

**РАЗВИТИЕ ПРОАКТИВНОЙ АДАПТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ
ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММЫ КРИЗИСНОЙ ПОДДЕРЖКИ*****Малегонова Светлана Александровна****Старший преподаватель, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Россия,**ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1190-0326>, e-mail: malegonova-svetl@mail.ru****Ральникова Ирина Александровна****Доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Россия,**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9411-8787>, e-mail: irinaralnikova@yandex.ru***Аннотация**

Введение: человек в процессе жизни сталкивается с кризисными ситуациями. Часть людей легко адаптируются к изменяющимся условиям, однако для многих необходима психологическая помощь в проживании кризиса. Стоит отметить, что большинство существующих программ поддержки направлены на работу с реактивными механизмами адаптации. Однако программы, ориентированные на развитие проактивных механизмов, дадут возможность человеку помогать себе самостоятельно в долгосрочной перспективе проживания вероятных кризисных ситуаций в будущем. Целью настоящего исследования является апробация психологической программы поддержки личности в кризисных ситуациях, направленной на развитие и оптимизацию адаптационного потенциала личности и его компонентов в ситуации проживания кризисного состояния. Реализация разработанной программы кризисной поддержки, основанной на принципах современной кризисной психотерапии (краткосрочность, реалистичность, симптомоцентрированность и личностная вовлеченность), должна привести к значимому повышению уровня проактивной адаптивности личности при прохождении кризисных ситуаций по сравнению с традиционными реактивными подходами. **Материалы и методы:** в апробации программы поддержки приняли участие 60 респондентов, обратившихся за помощью в КГБУЗ «Алтайская краевая клиническая психиатрическая больница имени Эрдмана Ю.К.» (M=35,7). Для оценки результатов применялись психометрические методики, направленные на измерение уровней адаптивности, реактивности и проактивности, а также готовности к саморегуляции; качественное интервью. **Результаты:** показали, что произошло развитие адаптационного потенциала, изменение выраженности адаптивных эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий, повышение осознанности жизни и улучшение эмоциональных реакций при проживании кризиса. **Выводы:** показано, что программа психологической коррекции, направленная на комплексное развитие личностного адаптационного потенциала в кризисных ситуациях, является новым витком в психологической науке.

Ключевые слова: кризис, кризисная ситуация, адаптация, проактивность, реактивность, психологическая программа.

DEVELOPMENT OF PROACTIVE ADAPTABILITY OF A PERSONALITY THROUGH A CRISIS SUPPORT PROGRAM

Malegonova Svetlana Alexandrovna

Senior Lecturer, Altai State University, Barnaul, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1190-0326>, e-mail: malegonova-svetl@mail.ru

Ralnikova Irina Aleksandrovna

Doctor of Psychology, Professor, Altai State University, Barnaul, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9411-8787>, e-mail: irinaralnikova@yandex.ru

Abstract

Introduction: a person in the course of life is faced with crisis situations. Some people easily adapt to changing conditions, but for many they need psychological help in dealing with the crisis. It is worth noting that most of the existing support programs are aimed at working with reactive adaptation mechanisms. However, programs focused on the development of proactive mechanisms will enable people to help themselves in the long term to cope with possible crisis situations in the future. The purpose of this study is to test a psychological support program for individuals in crisis situations aimed at developing and optimizing the adaptive potential of individuals and their components in a crisis situation. The implementation of the developed crisis support program, based on the principles of modern crisis psychotherapy (short-termism, realism, symptom-focus and personal involvement), will lead to a significant increase in the level of proactive adaptability of the individual during crisis situations compared with traditional reactive approaches. **Materials and Methods:** 60 respondents who applied for help at the Altai Regional Clinical Psychiatric Hospital named after Erdman Yu.K. participated in the testing of the support program (M=35,7). To evaluate the results, psychometric techniques were used to measure the levels of adaptivity, reactivity and proactivity, as well as readiness for self-regulation; qualitative interview. **Results:** the results showed that there was a development of adaptive potential, a change in the severity of adaptive emotional and behavioral coping strategies, an increase in life awareness and an improvement in emotional reactions when living through a crisis. **Conclusion:** it is shown that the program of psychological correction, aimed at the comprehensive development of personal adaptive potential in crisis situations, is a new stage in psychological science.

Keywords: crisis, crisis situation, adaptation, proactivity, reactivity, psychological program.

Введение

Современная психологическая практика сталкивается с возрастанием необходимости оказания кризисной поддержки личности, что обусловлено ростом числа стрессовых и травмирующих событий, влияющих на адаптационный потенциал человека в условиях социальной и экономической нестабильности. Актуальность данной темы определяется не только увеличением количества обращений за психологической помощью, но и необходимостью повышения эффективности профессиональных интервенций,

направленных на восстановление психологического равновесия и адаптационной устойчивости личности.

Кризисные состояния, возникающие в результате жизненных изменений, утрат или травм, значительно снижают адаптационный потенциал личности и требуют разработки эффективных психологических интервенций, направленных на восстановление устойчивости и внутренней опоры индивида. В теоретическом плане кризисная адаптация рассматривается с позиций различных подходов. Классические зарубежные модели, такие как семиступенчатая модель кризисной интервенции А.Р. Робертса [19] и шестиступенчатая модель Р.К. Джеймса и Б.Е. Гиллиланда [17], акцентируют внимание на этапности оценки, установлении контакта, выявлении ключевых проблем, проработке эмоций, поиске альтернатив и формировании плана действий. Когнитивно-поведенческий подход фокусируется на изменении деструктивных мыслительных паттернов и формировании адаптивных стратегий поведения [15].

Несмотря на существующий теоретический и практический багаж, выявляется нехватка программ поддержки, ориентированных на развитие проактивных механизмов адаптации в кризисных ситуациях с учетом индивидуальных особенностей личности. В отличие от предыдущих исследований, которые преимущественно фокусировались на снижении реактивных симптомов, настоящее исследование направлено на активизацию проактивных стратегий, способствующих не только восстановлению равновесия, но и развитию устойчивости к стрессу.

Необходимость разработки и внедрения специализированных программ кризисной поддержки, способствующих развитию проактивных адаптационных механизмов, обусловлена многообразием кризисных ситуаций и индивидуальными особенностями реакции на них. Эффективные психологические программы позволяют не только снизить уровень реактивного поведения и эмоционального дисбаланса, но и способствуют формированию

более адаптивного поведения и адекватных форм копинг-стратегий, что подтверждается результатами современных исследований и практическими наработками различных странах.

В научно-методологическое обоснование программы психологической коррекции личностного адаптационного потенциала интегрированы ведущие подходы отечественной и зарубежной психологической науки.

Использованы положения Л.И. Анцыферовой, рассматривающей кризисные переживания как поворотный момент для глубокой внутренней перестройки личности, в ходе которой происходит переосмысление утраченных ценностей и формирование новых жизненных смыслов, что способствует переходу на новый уровень личностного развития [4]. В работе учитывается важность осознанной рефлексии и поиска новых смыслов как ресурса для преодоления кризисных ситуаций.

В.А. Ананьев акцентирует внимание на адаптации не только как на реактивном, но и на проактивном процессе [2]. Важным является динамический баланс адаптационных и компенсаторных механизмов, обеспечивающих психическое и психосоматическое благополучие личности. Программа направлена на развитие таких внутренних ресурсов и смысловых структур, которые поддерживают устойчивость к стрессам и способствуют саморегуляции.

В контексте формирования проактивности особое значение имеет концепция К.А. Абульхановой-Славской, которая определяет личность как субъекта собственной жизнедеятельности [1]. Проактивность клиента достигается через осознанное принятие жизненных решений, формирование внутренней позиции, способности самостоятельно строить свой жизненный путь и управлять процессами собственного развития, даже в условиях сложных жизненных обстоятельств.

Работы Ф.Е. Василюка дополнительно подчеркивают роль переработки и смыслового интегрирования трудного жизненного опыта в процессе

преодоления кризиса, что способствует формированию новых смысловых стратегий и опоре на устойчивые внутренние ценности [5].

Особое место в программе занимает смыслоцентрированный подход Д.А. Леонтьева, согласно которому проактивность личности рассматривается как интегральное свойство, основанное на личной ответственности, целеполагании и внутренней мотивации, позволяющее осознанно направлять свою активность и формировать жизненные стратегии исходя из личностных смыслов [18]. Это дает возможность не только адаптироваться к внешним обстоятельствам, но и активно создавать собственное жизненное содержание.

Данный отечественный фундамент дополняется зарубежными моделями кризисной интервенции, такими как семиступенчатая модель А.Р. Робертса [19] и шестиступенчатая модель Р.К. Джеймса и Б.Е. Гиллиланда [17], а также современными когнитивно-поведенческими методиками, направленными на освоение и развитие копинг-навыков. Такой интегративный подход обеспечивает поэтапное движение от регуляции реактивности к развитию проактивности, сочетая глубокую работу с внутренними ресурсами личности и эффективные технологические приемы психологической поддержки.

В отечественной психологии понятие личностного адаптационного потенциала (ЛАП), введенное А.Г. Маклаковым, служит ключевым интегративным ресурсом, определяющим устойчивость личности к стрессогенным и кризисным воздействиям, а также прогнозирующим эффективность поведения и деятельности в динамично меняющихся условиях [10]. Аналогичные концепции в зарубежных исследованиях, например у S. Hobfoll, трактуют адаптационный потенциал как совокупность личностных и социальных ресурсов, необходимых для успешного преодоления кризисов [16].

В отечественной психологии ранее не было традиции четкого разграничения типов личностного адаптационного потенциала на реактивный и проактивный, это представляет собой инновационный аспект данного исследования и программы. Анализ отечественных и зарубежных работ

показывает, что классификации и дифференциации личностных адаптационных механизмов по этим типам либо отсутствуют, либо носят фрагментарный характер.

Обзор отечественной и зарубежной литературы выявил ограничения большинства существующих программ: фрагментарность, недостаточная индивидуализация, ограниченность методического набора и ориентация преимущественно на купирование острых симптомов без долгосрочного развития личности [15]. Следовательно, необходим системный подход, интегрирующий достижения современных научных школ и учитывающий как диагностические критерии, так и индивидуальные особенности участников.

Ранее проведенные исследования в области кризисной интервенции и психологической адаптации личности преимущественно фокусировались на стабилизации эмоционального состояния и снижении уровня реактивных симптомов. Значительный вклад внесли когнитивно-поведенческие программы, доказавшие эффективность в изменении негативных паттернов мышления и формировании базовых копинг-навыков [14]. Отечественные ученые акцентировали внимание на значении индивидуальных ресурсов, включая волевые качества и социальную поддержку, в процессе преодоления кризисных состояний [3]. Однако большинство существующих подходов ограничены временными рамками острого реагирования и преимущественно направлены на минимизацию негативных последствий, а не на развитие личностного ресурса.

В современной отечественной кризисной помощи больший акцент сделан на работу с участниками СВО и их семьями [6]. В рамках данного направления говорится о необходимости интеграции медицинской, психологической, финансовой и правовой помощи [8].

Все это создает основу для психотерапевтической программы, ориентированной не на быстрое устранение симптомов, а на устойчивую, длительную и системную коррекцию личностного адаптационного потенциала,

что обеспечивает долговременные положительные изменения и личностный рост.

В отличие от этих исследований, предлагаемая работа ориентирована на активизацию проактивных механизмов адаптации и регуляцию реактивных механизмов, позволяющих не просто восстанавливаться после кризиса, но и достигать более высокого уровня устойчивости и адаптивности. Общим с предыдущими трудами является признание значения индивидуальных и контекстуальных факторов в структуре адаптационного процесса. Отличие настоящего исследования — в фокусе на долгосрочном развитии адаптивных стратегий через комплексную программу, включающую когнитивные, поведенческие и экзистенциальные компоненты поддержки. В отличие от программ, ориентированных преимущественно на быстрое снижение остроты симптоматики посредством экстренных или медикаментозных методов, данная программа реализует поэтапный и последовательный психотерапевтический процесс.

Цель исследования – апробация специализированной программы кризисной поддержки личности, направленной на активизацию проактивных механизмов и конструктивное переживаний и преодоление кризисных ситуаций. Основная гипотеза заключалась в том, что реализация разработанной программы кризисной поддержки поспособствует значимому повышению уровня проактивной адаптивности личности при прохождении кризисных ситуаций, в частности развитию навыков самостоятельного регулирования эмоционального состояния и расширения внутренних адаптационных ресурсов благодаря включению этапов осмысления, эмпатического контакта, активного поиска альтернатив и формирования индивидуального плана действий.

Программа включает следующие ключевые компоненты: 1. Поэтапная регуляция реакции на кризис: не столько быстрое снятие симптомов, сколько последовательное оказание психологической поддержки, направленной на предотвращение деструктивных поведенческих и эмоциональных реакций в

начальных стадиях кризиса. 2. Осознанность и эмоциональная стабилизация: применение техник развития осознанности ситуации, эмоциональной переработки и интеграции переживаний, что способствует нормализации состояния и укреплению внутреннего равновесия. 3. Формирование и развитие копинг-стратегий: обучение эффективным методам саморегуляции и выстраиванию индивидуальной стратегии преодоления кризиса, опирающейся на личностные смыслы и внутренние ресурсы. 4. Эмпатическая поддержка и мобилизация ресурсов: акцент на эмпатическом взаимодействии, активном слушании, выявлении и укреплении личностных ресурсов, формировании навыков самостоятельного управления своим эмоциональным состоянием и поведением. Такой структурированный и многоступенчатый подход обеспечивает научно обоснованное развитие как реактивных, так и проактивных механизмов адаптации личности, что способствует устойчивым и долговременным изменениям в личностном адаптационном потенциале.

Материалы и методы

Для оценки эффективности программы использовался комплекс методов, обеспечивающий всесторонний анализ изменений личностного адаптационного потенциала. Психометрические методики, направленные на измерение уровней адаптивности, реактивности и проактивности, а также готовности к саморегуляции: 1) многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин) [12]; 2) «Переживание психологического кризиса» [7]; 3) опросник «Копинг-механизмы» Э. Хайма (адаптация НИПНИ) [11]; 4) «Тест смысложизненных ориентаций» [9; 13]. Качественные интервью с участниками на разных этапах прохождения программы для изучения динамики внутренних изменений, осознания смысла и трансформации копинг-стратегий. Стандартные статистические методы анализа: t-критерий Вилкоксона для оценки сдвигов, проверки нормальности распределения данных Шапиро-Уилка, что обеспечивало достоверность оценочных данных. Анализ производился с помощью программы Jamovi 2.3.28.

В исследовании приняли участие 60 взрослых клиентов в возрасте от 25 до 45 лет, имевших опыт переживания острой кризисной ситуации в течение последнего года (потеря, травматические события, социально-экономические изменения) ($M = 35,7$). Включение в выборку предусматривало отсутствие выраженных психических расстройств, требующих специализированного медицинского вмешательства. Гендерный состав представлен 38 женщинами и 22 мужчинами. Участники представляли разные профессиональные и социальные группы, что обеспечило репрезентативность выборки по социально-демографическим характеристикам. Работа проводилась как индивидуально, так и в малых группах (до 8 человек). Продолжительность программы составляла от 12 до 14 недель, включая регулярные еженедельные сессии, выполнение домашних заданий и проведение супервизий.

В процессе работы реализуются индивидуальные и малогрупповые сессии (до 8 человек), интерактивные упражнения, психо-образовательные модули, а также супервизионные практики для контроля качества вмешательства. Современные отечественные и зарубежные методические разработки утверждают оптимальную численность групповой психотерапии для кризисных состояний в диапазоне примерно 6–8 человек [20]. Поэтому в контексте нашей психологической работы численность в 6–8 человек и выбранные методики групповой работы создают благоприятную среду для обучения эмоциональной регуляции и развития проактивной адаптации, что повысит эффективность психологической помощи в кризисных состояниях.

Для диагностики и мониторинга изменений личностного адаптационного потенциала применялись валидированные психодиагностические методики, позволяющие измерять уровни стрессоустойчивости, реактивности, проактивности, копинг-способностей и эмоционального состояния. Включались опросники, шкалы самооценки, а также качественные интервью для глубинного анализа динамики личностных изменений в процессе коррекции.

Результаты исследования

Реализация авторской программы психологической коррекции личностного адаптационного потенциала позволила собрать комплексные данные, отражающие динамику изменений участников. Адаптивность личности, раскрываемая через адаптационный потенциал, коммуникативные способности, моральную нормативность и нервно-психическую устойчивость, показала, что в экспериментальной группе существенно выросла способность к успешной адаптации в изменяющихся условиях (с 11,5 % до 92,3 %), а также понимание своего места в социуме и соблюдение норм и правил (с 84,6 % до 92,3 %), умение взаимодействовать с другими людьми (с 42,3 % до 53,8 %). Снизилась склонность к нервным срывам – с 88,5 % до 61,5 %. Эти результаты подтверждаются математической статистикой: по всем исследуемым показателям получены достоверные сдвиги (табл.).

Таблица

Расчет критерия Т-Вилкоксона в экспериментальной группе (N=60)

Шкалы	T	p
Нервно-психическая устойчивость	-4,158	0,001
Коммуникативные способности	-2,064	0,05
Моральная нормативность	-2,343	0,05
Личностный адаптационный потенциал	-4,382	0,001

Благодаря реализации программы, у ее участников повысились нервно-психическая устойчивость, адекватное восприятие действительности, коммуникативные способности, понимание своей роли в обществе, способность к адаптации в целом. Кроме того, участники экспериментальной группы стали более ориентированы на будущее, удовлетворены эмоциональной насыщенностью жизни в настоящий момент и теми результатами, которые уже достигли, они считают, что обладают достаточной свободой выбора, чтобы принимать самостоятельные решения, а также вырос уровень их осмысленности жизни в целом.

С помощью t-критерия Вилкоксона были обнаружены достоверные сдвиги в экспериментальной группе по показателям эмоциональных ($t_{эмп} = -2,495$, при p

$\leq 0,05$) и поведенческих ($t_{\text{эмп}} = -2,165$, при $p \leq 0,05$) копинг-стратегий. Когнитивные копинг-механизмы не получили достоверных изменений в ходе реализации программы. Получается, что благодаря реализации программы люди с неблагоприятным прогнозом стали больше использовать стратегии, помогающие им в решении проблемы на поведенческом и эмоциональном уровнях.

Благодаря снижению индекса ситуационного реагирования и повышению психологической устойчивости, о которой говорилось ранее, произошло изменение кризисных профилей. Появился профиль «Адаптация с благоприятным прогнозом» (7,7 %). Кроме того, неблагоприятный прогноз, который на начало работы составлял 88,5 %, снизился до 23,1 %. Примечательно, что показатели неопределенного прогноза не изменились (11,5 %), однако они принадлежат другим респондентам, т. е. переход из неблагоприятного прогноза к неопределенному, в нашем понимании, является тенденцией к улучшению ситуации. Стоит отметить, что категорию лиц, переживающих психологический кризис с благоприятным прогнозом, составили 65,4 % респондентов из экспериментальной группы.

Обсуждение

Результаты настоящего исследования находят подтверждение и развитие в трудах отечественных исследователей. Так, А.Г. Маклаков совместно с С.В. Сидоровой в работе «Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие в процессе обучения в вузе» (2011) выделяли структуру адаптивного потенциала как комплекс личностных качеств и психологических механизмов, обеспечивающих успешное приспособление. Наше исследование подтверждает их представления, однако существенным дополнением является фокус на развитие проактивных адаптивных стратегий в условиях кризисной ситуации, что значительно расширяет классическое понимание адаптации как реактивного процесса. Подходы Л.И. Анцыферовой, изложенные в статье «Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование

ситуаций и психологическая защита» (2007), акцентируют внимание на значении личностных ресурсов и копинг-стратегий в преодолении кризисных состояний. Мы разделяем эти положения, однако показываем, что адаптивные механизмы обладают высокой пластичностью и могут целенаправленно формироваться и развиваться через специально разработанную психокоррекционную программу, что вносит существенный вклад в теорию и практику кризисной психологии. Аналогично Ф.Е. Василюк в монографии «Психология переживания» (2025) выделяет значение переработки смысла жизненного опыта как базы для новой адаптации. Теория смысложизненных ориентаций, развиваемая Д.А. Леонтьевым в работах «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» (1992) и «Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности» (2019), служит значимой теоретической опорой для понимания психологической адаптации через призму жизненных смыслов. В сравнении с традиционным взглядом, предполагающим статичность смысложизненных ориентаций, наше исследование вносит новизну, предлагая методики, стимулирующие переход личности к активным, проактивным формам адаптации, что повышает устойчивость к стрессам и развивает жизненный потенциал. Современные исследования О. Калашниковой и соавторов («Meaning of life as a resource for coping with psychological crisis», 2022) поддерживают важность смыслоцентрированного подхода в кризисной психологии. В международном научном контексте результаты резонируют с трудами Джуда С. Бека (Beck J. S., 2020), автора «Cognitive Behaviour Therapy: Basics and Beyond», и Джорджа А. Бонанно («The resilience paradox», 2021), которые подчеркивают роль когнитивных и проактивных стратегий в формировании устойчивости личности. Современные исследования подтверждают эффективность проактивного подхода в психологической помощи и коррекции стресса, что согласуется с нашими экспериментальными данными. Некоторые расхождения обнаруживаются с теорией Стива Э. Хобфолла («Conservation of resource caravans and engaged settings», 2011), где

упор делается на защиту и восстановление ресурсов, в то время как в нашей программе основной акцент поставлен на активное развитие и формирование новых адаптивных ресурсов. Аналогично, взгляды Л.И. Степановой, которая рассматривает копинг-стратегии как устойчивые личностные ресурсы, расходятся с нашим подходом, выделяя динамичность и изменчивость адаптивных механизмов и возможность их целенаправленного развития в кризисных состояниях. Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на ограниченную численность выборки, применяемый комплексный интегративный подход к развитию и оценке адаптивного потенциала личности и проактивных стратегий демонстрирует высокую эффективность программы поддержки. Такой подход соответствует современным требованиям психологической помощи и вносит значимый вклад как в отечественную, так и в международную науки о кризисной адаптации. Таким образом, исследование дополняет и расширяет существующие теории адаптации личности, внедряя новые методы формирования проактивных адаптивных стратегий, что подтверждается как отечественными, так и зарубежными теоретиками и практиками психологической науки.

Заключение

Программа вносит вклад в развитие эффективных методик повышения адаптационного потенциала в кризисных состояниях и служит основой для создания новых протоколов кризисного вмешательства, направленных на долговременную поддержку клиентов. Гибкая модульная структура позволяет адаптировать программу для различных категорий клиентов, кризисных ситуаций и форматов работы – индивидуального, группового и дистанционного.

Для дальнейшего развития разработанной программы предполагается провести лонгитюдные исследования устойчивости достигнутых изменений; изучить эффективность программы в различных культурных и социальных

контекстах; разработать специализированные модули для работы с разными видами кризисных состояний.

Таким образом, программа психологической коррекции, направленная на комплексное развитие личностного адаптационного потенциала в кризисных ситуациях, является новым витком в психологической науке. Программа имеет потенциал для широкого внедрения в консультативную психологию и психотерапию, способствуя улучшению качества кризисной поддержки. Перспективы дальнейших исследований включают расширение выборки, углубленный анализ механизмов изменений и адаптацию программы к различным условиям практики.

Список источников

1. Абульханова К. А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. 2014. № 35(2). С. 5–18.
2. Ананьев В. А. Введение в потрясающую психотерапию // Журнал практического психолога. 1999. № 7-8. С. 15–31.
3. Анциферов Е. Е. Личностные факторы, влияющие на эффективность совладания со стрессом // Вестник науки. 2023. № 9(66). С. 202–217.
4. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. Москва : «Пер Сэ», 2007. С. 143–154.
5. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Москва : МГУ, 2025. 288 с.
6. Воробьева К. А. Направленность личности и адаптивные стратегии поведения подростков, находящихся на прилегающих к линии боевого соприкосновения территориях (на материале исследования подростков из Луганска и Москвы) // Мир психологии. 2025. № 2(121). С. 19–36. https://doi.org/10.51944/20738528_2025_2_19
7. Духновский С. В. Психодиагностическая методика «Переживание кризиса личностью»: руководство по применению». Курган : Издательство Курганского государственного университета, 2016. 51 с.
8. Закирова Е. Н., Братцева О. А., Соловьёва М. Н. Теоретико-методологические основы социальной работы с участниками СВО и их семьями // Социально-гуманитарные знания. 2025. № 5. С. 21–24.
9. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). Москва : Смысл, 1992. 16 с.
10. Маклаков А. Г., Панкратова В. Г. Адаптационные механизмы личности и профессиональное выгорание учителей общеобразовательных организаций // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2022. № 4. С. 312–331. https://doi.org/10.35231/18186653_2022_4_312
11. Методика исследования копинг-поведения у больных неврозами (в связи с задачами оценки эффективности психотерапии). Сост. Б. Д. Карвасарский, В. А. Абабков, А. В. Васильева [и др.]. Санкт-Петербург : НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2005.
12. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина // В: Д. Я. Райгородский (ред.). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара : БАХРАХ-М, 2006. С. 549–672.

13. Осин Е. Н., Кошелева Н. В. Тест смысло-жизненных ориентаций: новые данные о структуре и валидности // Вопросы психологии. 2020. № 6. С. 150–163.
14. Beck J. S. Cognitive Behaviour Therapy: Basics and Beyond. New York : Guilford Press, 2020. 414 p.
15. Bonanno G. A. The resilience paradox // European Journal of Psychotraumatology. 2021. No. 12(1). <https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1942642>
16. Hobfoll S. E. Conservation of resource caravans and engaged settings // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2011. No. 84. P. 116–122.
17. James R. K., Gilliland B. E. Crisis Intervention Strategies. Boston: Cengage Learning, 2017. 698 p.
18. Kalashnikova O., Leontiev D., Rasskazova E., Taranenko O. Meaning of life as a resource for coping with psychological crisis: Comparisons of suicidal and non-suicidal patients // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.957782>
19. Roberts A. R. Bridging the past and present to the future of crisis intervention and crisis management // In: A.R. Roberts (Ed.) Crisis Intervention. Oxford University Press. 2005. 845 p.
20. Yalom I., Leszcz M. The Theory and Practice of Group Psychotherapy. New York : Basic Books, 2020. 688 p.

References

1. Abul`xanova K.A. Metodologicheskij princip sub`ekta: issledovanie zhiznennogo puti lichnosti [Methodological principle of the subject: research into the life path of an individual]. *Psixologicheskij zhurnal* [Psikhologicheskii zhurnal]. 2014, no. 35(2). pp. 5–18. (In Russ.).
2. Anan`ev V.A. Vvedenie v potryasayushhuyu psixoterapiyu [Introduction to Amazing Psychotherapy]. *Zhurnal prakticheskogo psixologa* [Journal of a Practical Psychologist]. 1999, no. 7-8. pp. 15–31. (In Russ.).
3. Anciferov E.E. Lichnostny`e faktory`, vliyayushhie na e`ffektivnost` sovladaniya so stressom [Personality factors influencing the effectiveness of coping with stress]. *Vestnik nauki* [Bulletin of Science]. 2023, no. 9(66), pp. 202–217. (In Russ.).
4. Ancyferova L.I. Lichnost` v trudny`x zhiznenny`x usloviyax: pereosmy`slivanie, preobrazovanie situacij i psixologicheskaya zashhita [Personality in difficult life conditions: rethinking, transformation of situations and psychological protection]. *Psixologicheskie osnovy` professional`noj deyatel`nosti: xrestomatiya* [Psychological foundations of professional activity]. Moscow: «Per Se`, 2007, pp. 143–154. (In Russ.).
5. Vasilyuk F.E. *Psixologiya perezhivaniya* [Psychology of experience]. Moscow: MGU, 2025, 240 p. (In Russ.).
6. Vorob`eva K.A. Napravlennost` lichnosti i adaptivny`e strategii povedeniya podrostkov, naxodyashhixsya na prilegayushhix k linii boevogo soprikosnoveniya territoriyax (na materiale issledovaniya podrostkov iz Luganska i Moskvyy`) [Personality orientation and adaptive behavioral strategies of adolescents located in areas adjacent to the combat contact line (based on a study of adolescents from Luhansk and Moscow)]. *Mir psixologii* [The world of psychology]. 2025, no. 2(121), pp. 19–36. (In Russ.). https://doi.org/10.51944/20738528_2025_2_19
7. Duxnovskij S.V. *Psixodiagnosticheskaya metodika «Perezhivanie krizisa lichnost`yu»: rukovodstvo po primeneniyu* [The psychodiagnostic technique of "Experiencing a crisis by a personality": a guide to application]. Kurgan: Izdatel`stvo Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta, 2016. 51 p. (In Russ.).
8. Zakirova E.N., Bratceva O.A., Solov`eva M.N. Teoretiko-metodologicheskie osnovy` social`noj raboty` s uchastnikami SVO i ix sem`yami [Theoretical and methodological foundations of social work with participants in a special military operation and their families]. *Social`no-gumanitarny`e znaniya* [Social and Humanitarian knowledge]. 2025, no. 5, pp. 21–24. (In Russ.).
9. Leont`ev D.A. *Test smy`slzhiznenny`x orientacij (SZhO)* [The test of life sense orientations (LSO)]. Moscow: Smy`sl, 1992, 16 p. (In Russ.).

10. Maklakov A.G., Pankratova V.G. Adaptacionny`e mexanizmy` lichnosti i professional`noe vy`goranie uchitelej obshheobrazovatel`ny`x organizacij [Adaptation mechanisms of personality and professional burnout of teachers of general education organizations]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* [Pushkin Leningrad State University Journal]. 2022, no. 4, pp. 312–331. (In Russ.). https://doi.org/10.35231/18186653_2022_4_312
11. *Metodika issledovaniya koping-povedeniya u bol`ny`x nevrozami (v svyazi s zadachami ocenki e`ffektivnosti psixoterapii)* [Methodology for the study of coping behavior in patients with neurosis (in connection with the tasks of evaluating the effectiveness of psychotherapy)]. Saint Petersburg: NIPNI im. V.M. Bextereva, 2005. (In Russ.).
12. *Mnogourovnevny`j lichnostny`j oprosnik «Adaptivnost`» (MLO-AM) A. G. Maklakova i S. V. Chermyanina* [Multilevel personality questionnaire "Adaptivity" (MLOM) by A.G. Maklakov and S.V. Chermyanin]. *Prakticheskaya psixodiagnostika. Metodiki i testy`* [Practical Psychodiagnostics: Methods and Tests]. Samara: BAXRAX-M, 2006, pp. 549–672. (In Russ.).
13. Osin E.N., Kosheleva N.V. Test smy`slozhiznenny`x orientacij: novy`e danny`e o strukture i validnosti [The Meaning in Life Orientation Test: New data on structure and validity]. *Voprosy` psixologii* [Voprosy Psychologii]. 2020, no. 6, pp. 150–163. (In Russ.).
14. Beck J.S. *Cognitive Behaviour Therapy: Basics and Beyond*. New York: Guilford Press, 2020, 414 p.
15. Bonanno G.A. The resilience paradox. *European Journal of Psychotraumatology*. 2021, no. 12(1). <https://doi.org/10.1080/20008198.2021.1942642>
16. Hobfoll S.E. Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2011, no. 84, pp. 116–122.
17. James R.K., Gilliland B.E. *Crisis Intervention Strategies*. Boston: Cengage Learning, 2017, 698 p.
18. Kalashnikova O., Leontiev D., Rasskazova E., Taranenko O. Meaning of life as a resource for coping with psychological crisis: Comparisons of suicidal and non-suicidal patients. *Frontiers in Psychology*. 2022, vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.957782>
19. Roberts A.R. Bridging the past and present to the future of crisis intervention and crisis management. In: A.R. Roberts (Ed.) *Crisis Intervention*. Oxford University Press. 2005, 845 p.
20. Yalom I., Leszcz M. *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. New York: Basic Books, 2020, 688 p.

УДК 37.013

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКОГО САДА
О ПРИЧИНАХ КОНФЛИКТОВ С РОДИТЕЛЯМИ*****Мурзина Наталья Павловна***

*Кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7717-7563>, e-mail: npmurzina@mail.ru*

Рассказова Ирина Николаевна

*Кандидат психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1343-8741>, e-mail: irnikras@rambler.ru*

Аннотация

Введение: в работе рассматривается актуальная проблема конфликтов с родителями молодых воспитателей детских садов и новичков в профессии. В региональной системе дошкольного образования существует серьезный дефицит кадров. Необходимо выявлять и учитывать значимые факторы риска для предупреждения ухода педагогов из профессии. Молодых воспитателей можно отнести к повышенной группе риска ухода из профессии. Наличие конфликтов является одним из самых значимых факторов неудовлетворенности педагогической профессией и возможного ухода из нее по результатам предыдущих исследований. Целью данного исследования явилось выявление представлений молодых воспитателей о причинах конфликтов с родителями. **Материалы и методы:** в проведенном эмпирическом исследовании приняли участие 122 молодых воспитателя г. Омска разного возраста, стажа работы и образования. В исследовании использовались теоретический анализ в области педагогической конфликтологии с целью выделения основных причин педагогических конфликтов, была составлена анкета, используемая в качестве диагностического инструментария. В эмпирической части исследования использовались такие методы: анкетирование, количественный подсчет результатов, в том числе в процентном соотношении; факторный анализ; ранжирование; качественный и количественный анализ. **Результаты:** наиболее значимыми факторами конфликтов, занявшими ранговые места с 1-го по 3-е, являлись: психолого-педагогическая осведомленность родителей; когнитивные различия, связанные с представлениями родителей и воспитателей; личностные особенности. Самыми значимыми причинами конфликтов воспитатели считают «противоречие между мнением родителей и целями воспитателя», «разные представления о культурных нормах и этике поведения», «низкий уровень коммуникативной культуры родителей». **Выводы:** полученные результаты могут явиться основой для построения методического сопровождения работы с молодыми воспитателями по предупреждению и конструктивному разрешению конфликтов с родителями детей дошкольного возраста. Целесообразно использовать результаты исследования для развития конфликтологической компетентности и с другими субъектами образовательного процесса. **Ключевые слова:** причины конфликтов, молодые воспитатели детского сада, новички в профессии, родители дошкольников.

REPRESENTATIONS OF YOUNG KINDERGARTEN TEACHERS ABOUT
THE CAUSES FOR CONFLICTS WITH PARENTS

Natalia Pavlovna Murzina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7717-7563>, e-mail: npmurzina@mail.ru

Irina Nikolaevna Rasskazova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7717-7563>, e-mail: irnikras@rambler.ru

Abstract

Introduction: This paper addresses the pressing issue of conflicts with parents of young kindergarten teachers and "newcomers" to the profession who have purposefully decided to pursue a new career. There is a significant shortage of personnel in the regional preschool education system. It is crucial to identify and address significant risk factors to prevent teachers from leaving the profession. Young teachers have not yet established themselves in the profession, making them a high-risk group for leaving. This issue is one of the most significant factors contributing to dissatisfaction with the teaching profession and potential departure from it, as evidenced by previous research. The purpose of the study was to identify the views of young educators on the causes of conflicts with parents. **Materials and methods:** the conducted empirical study involved 122 young educators from Omsk of different ages, work experience, and education. The study used theoretical analysis in the field of pedagogical conflictology to identify the main causes of pedagogical conflicts, and based on this analysis, a questionnaire was developed as a diagnostic tool. The empirical part of the study employed the following methods: questionnaire survey, quantitative analysis of results, including percentage analysis, factor analysis, ranking, and qualitative and quantitative analysis. **Results:** the most significant factors of conflicts, ranked from 1 to 3, were: psychological and pedagogical awareness of parents; cognitive differences related to the views of parents and educators; personal characteristics. The most significant causes of conflicts are considered by educators to be «a contradiction between the opinion of parents and the goals of the educator», «different ideas about cultural norms and ethics of behavior», «a low level of communicative culture of parents». **Conclusions:** the results obtained can serve as a basis for building methodological support for working with young educators to prevent and constructively resolve conflicts with parents of preschool children. It is advisable to use the results of the study to develop conflict resolution competence with other participants in the educational process.

Keywords: causes of conflicts, young kindergarten teachers, «newcomers» in profession, parents of preschoolers.

Введение

Процесс стандартизации дошкольного образования отражает требования к образованию со стороны государства, общества и семьи. Трехсторонний договор этих субъектов обозначил роль семьи, родителей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации (ДОО): они стали равными

участниками, ответственными за результаты образования. Роль родителей в организации образовательного процесса дошкольников имеет существенное значение, на это влияет возраст детей (от 2 до 6 лет). Но в России и за рубежом родители дошкольников «лишь в минимальной степени рассматриваются как важные действующие лица на декларативном уровне» [15, с. 70]. Перед современными педагогами встала важная задача – выстраивать конструктивные отношения с родителями, учитывать их мнение и позицию в воспитании детей. Но существуют объективные и субъективные факторы, влияющие на эффективность этого процесса.

В предыдущих исследованиях факторов ухода из профессии молодых воспитателей, в том числе и «новичков, начинающих осваивать профессию воспитателя без базового образования» [9, с. 192], решивших построить новую карьеру без базового образования, т. е. **рекарьеринг**, показано, что «конфликтные ситуации с родителями являются одним из самых значимых факторов для молодых воспитателей со стажем до 3 лет (62,3%)» [там же, с. 195]. Наблюдения руководителей и методистов ДОО за деятельностью молодых воспитателей свидетельствуют о необходимости «организации целенаправленной работы по успешной профессиональной адаптации молодых специалистов, развития самоорганизации, коммуникации и психолого-педагогических компетенций» [1, с. 10].

Наличие серьезного дефицита кадров в системе дошкольного образования доказывает необходимость учета значимых факторов риска ухода молодых педагогов из профессии, построения стратегии для их закрепления в ДОО. Начинаящих педагогов можно отнести к повышенной группе риска, поскольку они еще не закрепились в профессии.

Необходимо повышать профессиональную компетентность молодых воспитателей в выборе конструктивных стратегий разрешения конфликтов с родителями. Такая работа должна быть основана на анализе причин конфликтов, что позволит лучше понять их природу.

Причина конфликта – это его «предконфликтная составляющая» [11, с. 236]. Для педагогов важно иметь сформированные представления о конфликте как явлении и специфике педагогических конфликтов; о факторах конфликта; дефицитах, которые лежат в их основе; их видах (организационные, адаптационные, информационные [11, с. 237].

Поэтому в эмпирическом исследовании была поставлена цель выявления представлений о причинах конфликтов между родителями и молодыми воспитателями детских садов, включая новичков в этой профессии.

В педагогической конфликтологии утверждается, что знание типичных причин конфликтов «поможет определять условия, их провоцирующие...и разрабатывать конкретные меры по их предупреждению» [3, с. 57].

Результаты нашего исследования позволят руководителям и методистам выстроить целенаправленное методическое сопровождение воспитателей на этапе их профессиональной адаптации в ДОО. Каузальная коррекция, направленная на работу с причинами, является более эффективной по сравнению с симптоматической коррекцией, направленной на работу с проявлениями проблемы.

Для определения диагностического инструментария по выявлению представлений молодых воспитателей и новичков в профессии о причинах возникновения конфликтов в ходе взаимодействия с родителями дошкольников мы обратились к исследованиям сущности социального конфликта, возникновения конфликтных ситуаций в области образования, готовности выпускников вуза к их разрешению.

Теоретический анализ позволил выявить, что конфликты характерны для общества на любом историческом этапе, что реальные конфликты «являются средствами достижения определенного результата» [6, с. 180] и возникают из-за неудовлетворения каких-либо требований, ожиданий в отношениях между участниками общения.

В работах на тему педагогического конфликта доказано, что это сложное и многогранное явление. В классификациях и картограммах основных причин педагогических конфликтов в школе указаны: «нарушения взаимосвязей делового и ролевого характера; личностные особенности субъектов, особенности их характера и темперамента» [13, с. 128]. На уровне «педагог – родитель»: «разные уровни общей педагогической культуры; несогласованность стратегии и тактики воспитания; различия в отношении к ребенку как к личности; иждивенческие позиции по отношению к школе; профессиональная некомпетентность учителя и др.» [3, с. 61–62]. Мы предполагаем, что и в ДОО существуют подобные причины конфликтов между субъектами.

В исследовании М.Е. Вайндорф-Сысоевой, Е.В. Панькиной анализ новых условий цифрового образования позволил выявить, что они повлияли на характер конфликтов субъектов образовательного процесса и причины их возникновения в ходе общения в социальных сетях, родительских форумах, групповых чатах. Выделены особенности цифрового «опосредованного взаимодействия» [4, с. 67]. Использование цифровых ресурсов в педагогическом общении и взаимодействии, неумение общаться с их помощью, появление новой риторики – все это становится причинами конфликтов.

Исследования взаимодействия педагогов и родителей в ДОО показывают значимость этого взаимодействия для качественного образования. Подчеркивается, что данный аспект является его «недооцененным параметром» [9, с. 101]. Социологические обследования за рубежом в конце XX века (R.C. Endsley and P.A. Minish) выявили: родители в среднем тратили на общение с воспитателем 12 секунд. Современные родители в России считают коммуникацию с воспитателями значимым потенциалом в воспитании: на разговор с воспитателем в ДОО г. Москвы родители тратят гораздо больше времени (10–15 мин) [10]. Исследования в области конфликтов в дошкольном образовании указывают, что 60% конфликтов у педагогов ДОО происходит с

родителями, при этом первое место (75 %) занимает «несправедливое отношение к ребенку» и «нарушение этики общения» (60 %) [8, с. 156].

К основным причинам конфликтов с родителями воспитатели ДОО относят «рассогласованность представлений о целевых установках дошкольного образования», «отсутствие понимания прав родителей и прав воспитателя» [7, с. 131].

В исследовании Н.Л. Антоновой доказано: молодым воспитателям еще трудно понять степень значимости основных тем, которые бы родители хотели обсуждать с ними. В порядке уменьшения рейтинга указаны: «организация содержания ребенка в ДОУ; успехи и достижения ребенка; оказание помощи в организации мероприятий; конфликты ребенка со сверстниками; состояние здоровья ребенка; проведенный день в детском саду; подготовка к школе» [2, с. 154]. Как видим, для родителей наиболее важно обсуждать условия, в которых ребенок находится весь день, и его достижения.

На возникновение конфликтов в образовательном процессе влияют дефициты его участников в личностной, социальной, педагогической сферах, а также в анализе конкретного профессионального события [4, с. 67–68].

Для молодых воспитателей характерно отсутствие конфликтной компетентности (О.С. Степанова, А.А. Николаева). Это следствие «неготовности выпускников высших учебных заведений работать с конфликтом и в условиях конфликта» [11, с. 16–17].

Исследования в области высшего педагогического образования показывают, что затруднения молодых воспитателей ДОО в предупреждении и разрешении педагогического конфликта не случайны. В учебных планах подготовки будущих педагогов не уделяется достаточное внимание развитию конфликтологической компетентности, формированию «конфликтологической грамотности – базового уровня конфликтологической подготовки» [11, с. 120].

На этапе профессиональной адаптации молодых воспитателей ДОО и новичков в этой профессии данный дефицит необходимо устранить.

Краткий обзор исследований в области конфликтологии позволил выделить теоретические основы понимания сущности конфликтов, наметить подходы в определении их возможных причин.

Для организации целенаправленной работы по формированию конфликтологической компетенции молодых воспитателей ДОО и новичков необходимо выявить их представления о причинах конфликтов с родителями.

Материалы и методы

Эмпирическое исследование было проведено в ДОО г. Омска и Омской области. В нем приняли участие 122 человека – молодые воспитатели и новички в профессии в ДОО – разного возраста, стажа работы и уровня образования. Участники имели высшее или среднее специальное педагогическое образование. Все они были представителями женского пола, что обусловлено спецификой профессиональной деятельности. Нижняя возрастная граница – 20 лет, верхняя – 56.

На основе научно-теоретического анализа сущности педагогического конфликта, его детерминант были выделены группы причин конфликтов воспитателей с родителями. Они явились основой для составления анкеты. В исследовании использовались методы: анкетирование (анкета «Причины конфликтов воспитателей дошкольной образовательной организации с родителями», составленная на кафедре педагогики и психологии детства ОмГПУ); количественный подсчет результатов, в том числе в процентном соотношении; факторный анализ; ранжирование.

Результаты исследования и обсуждение

Результаты ответов по каждому из предлагаемых вопросов анкеты в процентах, а также их ранговое место по степени выраженности представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты выбора молодыми воспитателями и новичками в профессии причин конфликтов с родителями

№	Названия причин	Кол-во выборов (в %)	Ранговое место
1.	Противоречие, разница между точками зрения родителей и целями воспитателя	41,8	1
2.	Общение затруднено из-за того, что родителями слова не поняты, «перевернуты»	13,9	11
3.	Различные видения способов разрешения возникшей ситуации в поведении детей	28,7	4
4.	Затрагиваются личные интересы	4,9	15
5.	Принятый уклад жизни в семье	24,6	7
6.	Существующая социально-экономическая ситуация в семье	2,5	
7.	Ребенок не подчиняется требованиям воспитателя	18	9
8.	Низкий уровень коммуникативной культуры родителей	33,6	3
9.	Неясные или несправедливые ожидания образовательных результатов родителей	13,9	11
10.	Слабые навыки общения	9,8	12
11.	Разные ролевые позиции родителей и педагогов,	20,5	8
12.	Информационный конфликт, родители не обладают информацией об особенностях развития ребенка конкретного возраста	25,4	6
13.	Родители обладают разной или недостаточной информацией	26,2	5
14.	Разное толкование ситуации родителями и воспитателями	26,2	5
15.	Несовместимость потребностей в обучении, воспитании, развитии	9,8	12
16.	Конфликты ценностей, несовместимость ценностей в обучении, воспитании, развитии ребенка	9,8	12
17.	Несовместимость целей родителей и педагогов в обучении, воспитании, развитии ребенка	13,9	11
18.	Несовместимость характеров	6,6	14
19.	Разные представления о нормах и этике поведения	36,1	2
20.	Низкая культура личности (в частности культура общения)	15,6	10
21.	Личная неприязнь	9	13
22.	Неравенство в материальном благополучии	0,8	16
23.	Эгоцентризм – это невозможность поставить себя на место другого человека, посмотреть на ситуацию с его точки зрения	25,4	6

По результатам анкетирования, представленным в табл. 1, самой значимой причиной конфликтов с родителями, занявшей первое место, воспитатели считают «противоречие, разницу между точками зрения родителей и целями воспитателя» (1 вопрос) – так считает 51 участник (41,8 %). Столкновение чего-то с чем-то (целей, потребностей, ценностей и т. д.

участников взаимодействия) вследствие существующих различий рассматривается в конфликтологии некой общей дефиницией в определении конфликта. В данном случае различия касаются важного вопроса, связанного с представлениями значимых взрослых о развитии ребенка, целях, средствах воспитания, которые необходимо согласовать. Второе и третье по значимости ранговые места занимают причины, обусловленные особенностями поведения родителей во взаимодействии с воспитателями. Не удовлетворяющие воспитателей действия родителей связаны с разными представлениями о нормах и этике поведения» (19 вопрос, 2 место, отметили 36,1% респондентов) и с низким уровнем их коммуникативной культуры (8 вопрос, 3 место, 33,6 %). Представления субъективны, в том числе относительно того, что считать социальной нормой в определенном контексте. К сожалению, достаточно часто в современной системе образования возникают проявления грубого, неуважительного отношения к педагогам, что обусловлено снижением престижа педагогической профессии в обществе и уровня его культуры. Воспитателям и руководству ДОО необходимо обсуждать с родителями этические нормы взаимодействия и готовиться к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций. Эффективным может быть ролевое моделирование, позволяющее проиграть типичные сложные ситуации, а затем проанализировать их.

Далее, близкие значения с незначительными различиями (количество выборов немногим более 25 %) были получены по следующим вопросам: 3 – «различные видения способов разрешения возникшей ситуации в поведении детей», 5 – «принятый уклад жизни в семье», 12 – «информационный конфликт, родители не обладают информацией об особенностях развития ребенка конкретного возраста», 13 – «родители обладают разной или недостаточной информацией», 14 – «разное толкование ситуации родителями и воспитателями», 23 – «эгоцентризм – невозможность поставить себя на место

другого человека, посмотреть на ситуацию с его точки зрения», которые разделили ранговые места с 4-го по 6-е.

Результаты выраженности причин конфликтов по факторам представлены в табл. 2.

Таблица 2

Распределение результатов выраженности факторов конфликтов с родителями молодых воспитателей и новичков в профессии в ДОО

№	Название фактора	№ вопросов	Количество выборов	Среднее значение	Ранговое место
1.	<i>Когнитивные факторы: субъективность, различия представлений родителей и воспитателей о ситуации взаимодействия, предмете обсуждения, воспитании ребенка и воспитателе и т. д.</i>	1, 2, 3, 9, 14, 15, 16, 17, 19	237	26,3	2
2.	<i>Личностные факторы: особенности, различия родителей и воспитателей</i>	8, 18, 20, 22, 23	100	20	3
3.	<i>Отношения, общение воспитателей с родителями</i>	10, 11, 21	46	15,3	5
4.	<i>Особенности ребенка и его семьи</i>	5, 6, 7	55	18,3	4
5.	<i>Психолого-педагогическая осведомленность родителей</i>	12, 13	63	31,5	1

Первое ранговое место по значимости занимает «психолого-педагогическая осведомленность родителей» со средним значением 31,5 и 63 упоминаниями по двум вопросам: 12 – «информационный конфликт, родители не обладают информацией об особенностях развития ребенка конкретного возраста», 13 – «родители обладают разной или недостаточной информацией». Педагоги отмечают недостаток знаний родителей по существенным аспектам развития, воспитания детей. В современном информационном мире наличие данной проблемы можно объяснить тем, что доступных ресурсов много, но у

родителей недостаточно развиты критическое мышление в оценке полученной информации и компетентность в области обучения и воспитания, развития дошкольников.

Помочь родителям возможно посредством просветительской работы по важным вопросам развития и воспитания детей. Интересны современные интерактивные групповые формы работы, в которых происходит совместное обсуждение проблем, поиск оптимальных вариантов их решения, обмен опытом.

Второе ранговое место занимают когнитивные факторы, связанные с различиями представлений воспитателей и родителей о ситуации взаимодействия, воспитании ребенка, деятельности воспитателя и т. д. Среднее значение по этим факторам равно 26,3, а общее количество упоминаний по девяти отнесенным к нему вопросам равно 237. К данным факторам были отнесены вопросы, которые выделены в табл. 2 и описаны в табл. 1. Предупреждение конфликтов, обусловленных различиями в представлениях воспитателей и родителей, возможно в двух направлениях: повышение уровня толерантности, принятия субъектами чужого выбора и мнения; совместный поиск решений, основанный на понимании и учете целей и потребностей каждой из сторон взаимодействия, аргументов в защиту своей позиции.

Третье ранговое место заняли личностные факторы (особенности, личностные различия родителей и воспитателей) со средним значением 20 и количеством упоминаний 100 по пяти вопросам. Родители – взрослые, сформировавшиеся личности, и воспитатель не может изменить их личностные черты, но возможно обсуждать влияние конкретных личностных проявлений на возникновение конфликтных ситуаций, их деструктивное протекание.

Предпоследнее, четвертое ранговое место занял фактор «особенности ребенка и его семьи» со средним значением 18,3, с общим количеством упоминаний 55 по следующим трем вопросам: 5 – принятый уклад жизни в

семье; 6 – существующая социально-экономическая ситуация в семье; 7 – ребенок не подчиняется требованиям воспитателя.

Последнее, пятое ранговое место занял фактор «отношения, общение воспитателей с родителями» при среднем значении 15,3, полученном при подсчете ответов по трем вопросам: 10 – слабые навыки общения, 11 – разные ролевые позиции родителей и педагогов, 21 – личная неприязнь. Для предупреждения конфликтов воспитателям полезно акцентировать внимание на значимости родителей в воспитании детей, что будет способствовать их уверенности в себе, формированию доверия к воспитателю, готовности обсуждать с ним проблемы, а также выражать собственную заинтересованность, готовность действовать в интересах детей.

Личная неприязнь является причиной конфликтов для 11 молодых воспитателей (9 %). В социальной психологии отмечается влияние межличностного отношения на характер общения, восприятие информации партнера: при позитивном отношении люди склонны доверять партнеру и его информации, при негативном – относиться критично. Негативные отношения в ситуациях необходимого взаимодействия, к которым относятся рассматриваемые нами, препятствуют продуктивному общению. Способы самопомощи в подобных ситуациях: анализ возможных причин негативного отношения родителей с целью изменения ситуации, разговор о своих переживаниях на языке «Я-сообщений»; повышение внутренней уверенности и фрустрационной толерантности; собственный пример построения конструктивного общения, уважительного отношения к родителям.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволили выявить причины конфликтов между родителями и молодыми воспитателями, что может позволить учитывать эти причины, работать над ними для предупреждения конфликтов, нахождения способов их конструктивного разрешения, т. е. повышать конфликтологическую компетентность. В качестве наиболее

значимых факторов, занявших ранговые места, с первого по третье, выделены: недостаточная психолого-педагогическая осведомленность родителей; когнитивные особенности, связанные с различиями в представлениях родителей и воспитателей; личностные особенности. Самыми значимыми причинами конфликтов воспитатели считают «противоречие, разницу между точками зрения родителей и целями воспитателя», «разные представления о нормах и этике поведения», «низкий уровень коммуникативной культуры родителей». Полученные результаты доказывают целесообразность организации работы по следующим направлениям: развитие толерантности, понимания и принятия различий, уважительного отношения друг к другу; просветительская работа с родителями по существенным вопросам развития и воспитания детей; обсуждение целей и задач воспитания детей дошкольного возраста; формирование навыков эффективного общения, разрешения проблемных ситуаций во взаимодействии с родителями в режиме реального времени и с помощью мессенджеров. Данная работа осуществляется в рамках работы проекта для молодых воспитателей «Воспитатель Next», который реализуется на протяжении нескольких лет в г. Омске.

Список источников

1. Антилогова Л. Н., Мурзина Н. П. Наставничество молодых педагогов дошкольных образовательных организаций как условие закрепления их в профессии // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2025. № 2. С. 1–15.
2. Антонова Н. Л. Особенности взаимодействия родителей и педагогов в дошкольном образовании // Образование и наука. 2018. Том 20, № 2. С. 147–161. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-147-161>
3. Баныкина С. В. Конфликтологическая компетентность руководителя. Москва: Изд-во Сентябрь, 2012. 192 с.
4. Вайндорф-Сысоева М. Е., Панькина Е. В. Управление педагогическими конфликтами в цифровой образовательной среде // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 3(43). С. 65–75. <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-pedagogicheskimi-konfliktami-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede>
5. Ишкова Ю. С. Конфликтологическая компетентность современного педагога // Образование и воспитание. 2018. № 1. С. 11–12.
6. Козер Л. Функции социального конфликта / Пер. с англ. О. А. Назаровой. Москва: Изд-во Идея+пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. 208 с.
7. Кравченко Ю. С., Сагитова А. У., Нармаева Ю. И. Конфликты между родителями и воспитателями // Содержательные и процессуальные аспекты современного образования: Материалы III Международной научно-практической конференции. Астрахань:

- Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2021. С. 130–133. <https://elibrary.ru/item.asp?id=45768812>
8. Левшина Н. И., Санникова Л. Н., Степанова Н. А., Юревич С. Н. Организационно-правовые условия профилактики и преодоления конфликтов между участниками образовательных отношений в дошкольной организации // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2018. № 4. С.155–160.
9. Мурзина Н. П., Рассказова И. Н. К проблеме ухода из профессии молодых воспитателей дошкольных образовательных организаций и «новичков в профессии» // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. Научный журнал. 2025. № 4(49). С. 192–197.
9. Подьянова С. М. Качество коммуникации родителей, детей и коллектива детского сада // Образовательная политика. 2022. № 1(89). С. 96–102. <https://doi.org/0.22394/2078-838X-2022-1-96-102>
10. Савинская О. Б. Родительская оценка услуг детского сада: ценность воспитания и обучения (на примере г. Москвы) // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. Том 18. № 2. С. 115–129.
11. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: монография. Калининград: изд-во КГУ, 2002. 308 с.
12. Степанова О. С., Николаева А. А. Исследование характера конфликтов между родителями и педагогами в образовательной организации // Педагогика и просвещение. 2020. № 4. С. 1–17. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2020.4.30961>
13. Чажаева М. М., Хасханова М. Т., Садуева М. А. Причины, структура и классификация педагогических конфликтов // Журнал прикладных исследований. 2022. № 10. С. 124–129. https://doi.org/10.47576/2712-7516_2022_10_2_124
14. Endsley R. C., Minish P. A. Parent-Staff Communication in Day Care Centers During Morning and Afternoon Transitions // Early Childhood Research Quarterly. 1991. No 6(2). P. 119–135.
15. Majerčíková Jana, Horníčková Beata. The Perspectives of Parents in Relation to the Concepts of the Quality of Pre-School Education. Analysis of Research Discourse // Journal of Language and Cultural Education. 2020. No. 8(2). P. 69–93. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=77789425>

References

1. Antilogova L.N., Murzina N.P. Nastavnichestvo molodyh pedagogov doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij kak uslovie zakrepleniya ih v professii [Mentoring of young teachers in preschool educational organizations as a condition for their professional development]. *Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Psychology and Pedagogy of the Altai State University]. 2025, no. 2, pp. 1–15. (In Russ.).
2. Antonova N.L. Osobennosti vzaimodejstviya roditelej i pedagogov v doshkol'nom obrazovanii [Features of Interaction between Parents and Teachers in Preschool Education]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science]. 2018, vol. 20, no. 2, pp. 147–161. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-2-147-161>
3. Banykina S.V. *Konfliktologicheskaya kompetentnost' rukovoditelya* [The conflictological competence of the head]. Moscow: Izd-vo Sentyabr', 2012, 192 p. (In Russ.).
4. Vajndorf-Sysoeva M.E., Pan'kina E.V. Upravlenie pedagogicheskimi konfliktami v cifrovoj obrazovatel'noj srede [Managing Pedagogical Conflicts in a Digital Educational Environment]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional Education in Russia and Abroad]. 2021, no. 3(43), pp. 65–75. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-pedagogicheskimi-konfliktami-v-tsifrovoy-obrazovatel'noy-srede>
5. Ishkova YU.S. Konfliktologicheskaya kompetentnost' sovremennogo pedagoga [Conflict Resolution Competence of a Modern Teacher]. *Obrazovanie i vospitanie* [Education and parenting]. 2018, no. 1, pp. 11–12. (In Russ.).

6. Kozler L. *Funkcii social'nogo konflikta* [Functions of social conflict]. Per. s angl. O.A. Nazarovoj. Moscow: Izd-vo Idea+press, Dom intellektual'noj knigi, 2000, 208 p. (In Russ.).
7. Kravchenko YU.S., Sagitova A.U., Narmaeva YU.I. Konflikty mezhdu roditelyami i vospitatel'nyimi [Conflicts between parents and teachers]. *Soderzhatel'nye i processual'nye aspekty sovremennogo obrazovaniya: Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Content and Processual Aspects of Modern Education: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference]. Astrakhan: Astrahanskij gosudarstvennyj universitet, Izdatel'skij dom «Astrahanskij universitet», 2021, pp. 130–133. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=45768812>
8. Levshina N.I., Sannikova L.N., Stepanova N.A., Yurevich S.N. Organizacionno-pravovye usloviya profilaktiki i preodoleniya konfliktov mezhdu uchastnikami obrazovatel'nyh otnoshenij v doskol'noj organizacii [Organizational and legal conditions for preventing and overcoming conflicts between participants in educational relations in a preschool organization]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. [International Journal of Applied and Fundamental Research]. 2018, no. 4, pp. 155–160. (In Russ.).
9. Murzina N.P., Rasskazova I.N. K probleme uhoda iz professii molodyh vospitatelej doskol'nyh obrazovatel'nyh organizacij i «novichkov v professii» [To the problem of young kindergarten teachers and «newcomers to the profession» leaving the profession]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Nauchnyj zhurnal* [Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research. Scientific Journal]. 2025, no. 4(49), pp. 192–197. (In Russ.).
9. Pod"yanova S.M. Kachestvo kommunikacii roditel'ev, detej i kollektiva detskogo sada [The quality of communication between parents, children, and the kindergarten staff]. *Obrazovatel'naya politika*. [Educational policy]. 2022, no. 1(89), pp. 96–102. (In Russ.). <https://doi.org/0.22394/2078-838X-2022-1-96-102>.
10. Savinskaya O.B. Roditel'skaya ocenka uslug detskogo sada: cennost' vospitaniya i obucheniya (na primere g. Moskvy). [Parental assessment of kindergarten: the value of parenting and education (based on the example of Moscow)]. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii* [Journal of Sociology and Social Anthropology]. 2015, vol. 18, no. 2, pp. 115–129. (In Russ.).
11. Camsonova N.V. *Konfliktologicheskaya kul'tura specialista i tekhnologiya ee formirovaniya v sisteme vuzovskogo obrazovaniya: monografiya* [Conflictology culture of a specialist and the technology of its formation in the university education system: monograph]. Kaliningrad: izd-vo KGU, 2002, 308 p. (In Russ.).
12. Stepanova O.S., Nikolaeva A.A. Issledovanie haraktera konfliktov mezhdu roditelyami i pedagogami v obrazovatel'noj organizacii [Research on the nature of conflicts between parents and teachers in educational institutions]. *Pedagogika i prosveshchenie*. [Pedagogy and education]. 2020, no. 4, pp. 1–17. (In Russ.). <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2020.4.30961>
13. Chazhaeva M.M., Haskhanova M.T., Sadueva M.A. Prichiny, struktura i klassifikaciya pedagogicheskikh konfliktov [Causes, structure and classification of pedagogical conflicts]. *Zhurnal prikladnyh issledovanij* [Journal of practical research]. 2022, no. 10, pp. 124–129. (In Russ.). https://doi.org/10.47576/2712-7516_2022_10_2_124
14. Endsley R.C., Minish P.A. Parent-staff communication in day care centers during morning and afternoon transitions. *Early childhood research quarterly*. 1991, no. 6(2), pp. 119–135.
15. Majerčíková Jana, Horníčková Beata. The perspectives of parents in relation to the concepts of the quality of pre-school education. Analysis of research discourse. *Journal of Language and cultural education*. 2020, 8(2), pp. 69–93. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=77789425>

УДК 159.9.072, 373.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Фалунина Елена Васильевна

*Доктор психологических наук, доцент, Братский государственный
университет, г. Братск, Россия,*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5013-0378>, e-mail: falunina.elena@yandex.ru

Меджидова Карина Омаровна

*Кандидат психологических наук, клинический психолог,
Сеть клиник Mesedclinic, г. Москва, Россия,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1146-5669>, e-mail: Karina8028100@mail.ru

Осканова Лида Магомедовна

Преподаватель, Ингушский государственный университет, г. Магас, Россия,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0743-4540>, e-mail: lll200122@mail.ru

Аннотация

Введение: статья посвящена проблемам психолого-педагогического сопровождения одаренных детей и необходимости разработки стратегий, учитывающих их когнитивные способности и социально-эмоциональные особенности. Целью данного исследования является моделирование и эмпирическая проверка взаимосвязей учебной вовлеченности, психологического благополучия и факторов риска (перфекционизм, социальная тревожность), с учетом роли поддержки учителя. **Материалы и методы:** исследование выполнено на основе поперечного сравнительного дизайна с участием 312 школьников (98 одаренных и 214 в группе сравнения). Отбор одаренных проводился с учетом результатов тестов интеллекта и креативности, академической успеваемости и экспертной оценки педагогов. Использовались стандартизированные инструменты для оценки учебной вовлеченности, психологического благополучия, перфекционизма, социальной тревожности и поддержки учителя. **Результаты:** полученные результаты демонстрируют, что одаренные школьники характеризуются более высокой учебной вовлеченностью и психологическим благополучием по сравнению с учениками из группы сравнения. Однако они также подвержены повышенному уровню перфекционизма и социальной тревожности. Дополнительный анализ показал, что участие в специализированной программе психолого-педагогического сопровождения, направленной на развитие метакогнитивных навыков, эмоциональной регуляции и коммуникации, способствует повышению уровня учебной вовлеченности и психологического благополучия, а также снижению социальной тревожности. Значимым предиктором адаптации одаренных детей является поддержка учителя: позитивные отношения с учителем положительно связаны с благополучием и вовлеченностью и отрицательно – с социальной тревожностью и перфекционизмом. **Выводы:** работа с одаренными детьми требует комплексного подхода, учитывающего как их когнитивные потребности, так и социально-эмоциональные особенности. Эффективная образовательная поддержка должна быть направлена на создание баланса между академическими требованиями, педагогическими методиками, а также психологической безопасностью, развитие навыков саморегуляции и формирование поддерживающей образовательной среды.

Ключевые слова: одаренные дети, психолого-педагогическое сопровождение, учебная вовлеченность, психологическое благополучие, перфекционизм, социальная тревожность, поддержка учителя, образовательная среда.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF WORKING WITH GIFTED CHILDREN

Falunina Elena Vasilyevna

*Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Bratsk State University,
Bratsk, Russia,*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5013-0378>, e-mail: falunina.elena@yandex.ru

Medzhidova Karina Omarovna

*Candidate of Psychological Sciences, Clinical Psychologist,
Mesedclinic Clinic, Moscow, Russia,*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1146-5669>, e-mail: Karina8028100@mail.ru

Oskanova Lida Magometovna

Lecturer, Ingush State University, Magas, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0743-4540>, e-mail: lll200122@mail.ru

Abstract

Introduction: this article addresses the critical need for psychological and pedagogical support for gifted children, emphasizing strategies that consider their cognitive abilities and socio-emotional vulnerabilities. The study aims to model and empirically test relationships between academic engagement, psychological well-being, and risk factors (perfectionism, social anxiety), considering teacher support. It seeks to identify predictors of successful adaptation and provide practical recommendations. **Materials and Methods:** the study used a cross-sectional comparative design with 312 schoolchildren (98 gifted, 214 comparison). Gifted students were selected based on intelligence and creativity tests, academic performance, and teacher assessment. Standardized instruments assessed academic engagement, psychological well-being, perfectionism, social anxiety, and teacher support. **Results:** gifted students demonstrated higher academic engagement and well-being but also exhibited increased perfectionism and social anxiety. A specialized support program targeting metacognitive skills, emotional regulation, and communication improved engagement and well-being while reducing social anxiety. Teacher support significantly predicted adaptation, positively relating to well-being/engagement and negatively to social anxiety/perfectionism. **Conclusions:** the results emphasize the importance of a comprehensive approach that considers both intellectual and socio-emotional needs. Effective support should balance academic challenges & psychological safety, cultivate self-regulation, and promote supportive relationships.

Keywords: gifted children, psychological and pedagogical support, academic engagement, psychological well-being, perfectionism, social anxiety, teacher support, educational environment.

Введение

Одаренность рассматривается как один из ключевых человеческих ресурсов, однако в образовательной практике поддержка одаренных детей

остается неоднородной и часто зависит от случайного набора факторов: инициативы отдельных педагогов, наличия профильных классов, доступа к дополнительному образованию и устойчивости семейных ресурсов. В массовой школе педагог сталкивается с ограничениями времени, разнородностью класса и требованиями стандартизированного оценивания, что затрудняет систематическое проектирование индивидуализированных траекторий. На этом фоне для части одаренных школьников становится типичным феномен «потери вызова»: материал усваивается слишком быстро, снижается интерес, возникает апатия, пропадает стремление к полноценному освоению учебного материала и, парадоксально, риск неуспеха при переходе к сложным задачам.

Данными вопросами занимались многие отечественные и зарубежные ученые [4; 10; 13; 14], которые в своих работах рассматривают вопросы организации образовательного процесса, выявления одаренности, профориентации и роли дополнительного образования в развитии одаренных школьников. За последние годы учеными-психологами изучены различные аспекты этой проблематики – от выявления и развития одаренности до создания оптимальных условий для реализации потенциала таких детей.

Одним из аспектов является изучение так называемой трансформационной одаренности – способности личности к преобразованию не только внешней среды, но и себя самой. В исследовании [5] подчеркивается важная роль профессиональной идентичности и субъектности в развитии этой формы одаренности. Авторы отмечают, что осознание себя как активного субъекта деятельности, способного к самостоятельному выбору и принятию решений, является ключевым фактором для трансформации потенциала в реальные достижения.

Не менее важным аспектом, по мнению авторов [7], является изучение эмоционального благополучия одаренных детей. Исследование особенностей субъективного благополучия и карьерных ориентаций у подростков с признаками одаренности в разных сферах деятельности показывает, что

успешная реализация потенциала тесно связана с ощущением удовлетворенности жизнью и уверенностью в своем будущем. Важно учитывать, что одаренность может проявляться в разных сферах, и необходимо создавать условия для развития индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Развитие креативности является одной из важнейших задач психолого-педагогической работы с одаренными детьми. В статье [1] анализируется психологическая природа креативной личности, выделяются основные характеристики, такие как оригинальность, гибкость мышления, способность к генерации новых идей. Авторы подчеркивают необходимость создания стимулирующей среды, способствующей развитию творческого потенциала ребенка.

Работа с одаренными детьми должна начинаться как можно раньше. В статье [3] рассматриваются психолого-педагогические факторы развития одаренного ребенка в младшем дошкольном возрасте. Авторы подчеркивают важность создания обогащенной образовательной среды, стимулирующей познавательную активность и творческое мышление.

В педагогических науках, по мнению авторов [2], одной из ключевых задач в работе с одаренными детьми является создание индивидуального образовательного маршрута. Организация такого маршрута рассматривается как инструмент развития личностных качеств одаренных учащихся. Индивидуальный подход позволяет учитывать особенности и потребности каждого ребенка, способствуя его гармоничному развитию. Н.О. Зиновьева и Е.Н. Ионова считают, что важным этапом в работе с одаренными детьми является выявление способностей. В своих исследованиях они подчеркивают необходимость применения инструментов, позволяющих всесторонне оценить способности ребенка.

О.В. Трухан в своей работе отмечает, что специфика профориентационной работы с одаренными детьми также требует особого внимания [9]. Необходимо

учитывать широкий спектр интересов и помочь сделать осознанный выбор будущей профессии, соответствующий способностям и потребностям ребенка.

Дополнительное образование играет важную роль в формировании интеллектуальной одаренности школьников [8]. Разнообразные кружки, секции и факультативы позволяют расширить кругозор, развить творческие способности и углубить знания в интересующих областях.

Особое внимание уделяется педагогической поддержке талантливых детей в школе [11]. Важно создать благоприятную образовательную среду, основанную на концепциях одаренности, которая способствует развитию и самореализации каждого ребенка. По мнению зарубежных исследователей [15], сетевые технологии открывают новые возможности для дифференциации и индивидуализации в образовании всех учащихся, включая одаренных. В зарубежной литературе также предлагается интегративная (дифференциальная) модель развития талантов [12].

Ранняя диагностика и целенаправленное развитие потенциала позволяют максимально реализовать способности и таланты каждого ребенка. Важно создавать условия для развития субъектности, креативности, эмоционального благополучия и профессиональной идентичности одаренных детей.

Проблема усложняется ошибками идентификации, поэтому авторы ставят цель смоделировать и эмпирически проверить взаимосвязи вовлеченности и благополучия с факторами риска (перфекционизм, социальная тревожность).

Исходя из того, что сопровождение – это не только индивидуальные консультации или подготовка к олимпиадам, а управляемая система, встроенная в образовательный процесс, предложена модель, система которой строится вокруг трех сквозных задач: 1) обеспечить адекватный когнитивный вызов; 2) поддержать социально-эмоциональную устойчивость; 3) сформировать у ребенка навыки самоуправления своей траекторией (субъектность).

Материалы и методы

Исходные данные к исследованию представлены в табл. 1.

Таблица 1

Исходные данные (компоненты) к исследованию

Компонент	Задача 1	Задача 2	Задача 3	Задача 4
А. Индивидуальный уровень (ребенок).	Диагностика ресурсов и рисков: когнитивный профиль, креативность, интересы, мотивация, саморегуляция, тревожность, перфекционизм, социальная включенность.	Индивидуальные цели развития: выбор «зоны роста» на 8–12 недель (например, углубление в предмет, развитие навыка презентации, уменьшение страха ошибки).	Психологические навыки: метакогнитивные стратегии, эмоциональная регуляция, коммуникативные навыки, навыки восстановления и гигиены нагрузки.	Мониторинг прогресса: короткие самоотчеты, портфолио проектов, рефлексивные дневники, регулярная обратная связь наставника.
В. Педагогическое взаимодействие (учитель/предметник).	Дифференциация: уровневые задания, выбор сложности и формата продукта, компактинг, гибкие группы.	Формирующее оценивание: явные критерии качества, комментарии к стратегии, «двухконтурная» обратная связь (что получилось; что улучшить; как именно).	Культура ошибки: нормализация проб и черновиков, разбор типичных ошибок как ресурса обучения, снижение избыточного соревновательного давления.	Индивидуальные педагогические решения: поддержка «тихих» одаренных (не стремящихся к публичности), профилактика конфликта.
С. Социальная среда (класс и сверстники).	Проектные команды: распределение ролей, развитие партнерства, обучение конструктивной обратной связи.	Профилактика изоляции: включение одаренных в социальные активности, создание «точек принадлежности» (клубы интересов, лаборатории).	Медиативные практики: правила общения, поддержка уважения к различиям в темпе и стиле мышления, профилактика буллинга.	Поддержка лидерства: развитие лидерства как ответственности и заботы о результате команды, а не как доминирования.
Д. Семья.	Согласование ожиданий: обсуждение реалистичных целей, предотвращение гиперконтроля и «гонки достижений».	Поддержка автономии: предоставление ребенку права выбора, совместное планирование нагрузки и отдыха.	Психообразование: признаки перегрузки.	Способы поддержки при тревожности и перфекционизме, навыки конструктивной обратной связи дома.
Е. Организация (школа).	Роль координатора/тьютора: ведение программ, коммуникация между педагогами и психологом, организация наставничества.	Профессиональное развитие: длительные программы повышения квалификации, совместное проектирование заданий, наблюдение уроков, супервизия.	Профилактика выгорания: ресурсные группы и консультации, оптимизация нагрузки, поддержка руководства.	Цифровая поддержка: платформы адаптивных заданий, электронные портфолио, трекеры целей и обратной связи при соблюдении цифровой гигиены.

Исследование состоит из двух этапов. Этап 1 – поперечный сравнительный дизайн (одаренные и группа сравнения) с оценкой психолого-педагогических показателей.

Общая численность выборки исследования составила 312 школьников, обучающихся в 5–9 классах (возрастная категория от 11 до 16 лет).

Группа, выделенная как «одаренные» ($n = 98$), была сформирована на основе многофакторных критериев, включающих: высокие результаты в тесте прогрессивных матриц Равена, отражающие невербальный интеллект, с попаданием в верхний дециль распределения среди сверстников; показатель креативности, представляющий собой обобщенную оценку дивергентного мышления, не ниже 60-го перцентиля; подтверждение академических достижений, выраженное в итоговых оценках и/или активном участии в олимпиадных соревнованиях и проектной деятельности: экспертное заключение педагогов, подтверждающее наличие у учащихся выраженной познавательной активности и способности к самостоятельному решению задач повышенной сложности.

Группа сравнения ($n = 214$) была сформирована из учащихся тех же классов, которые не соответствовали ни одному из перечисленных критериев одаренности.

Инструменты (ученический блок): учебная вовлеченность (1–6): интегральный показатель настойчивости и когнитивной включенности; психологическое благополучие (0–100): суммарный индекс позитивного эмоционального состояния и удовлетворенности учебной и внеучебной жизнью; перфекционизм (10–50): шкала высоких стандартов и самокритики; социальная тревожность (20–80): шкала дискомфорта и избегания в социальных ситуациях и ситуациях оценки; поддержка учителя (1–5): субъективная оценка эмоциональной и инструментальной поддержки.

Инструменты (педагогический блок). Опрошены учителя ($n = 64$): часы повышения квалификации по тематике одаренности за последние 12 месяцев;

установки к работе с одаренными (развиваемость способностей, готовность к дифференциации); эмоциональное выгорание (истощение, усталость); самоэффективность дифференциации (уверенность в проектировании заданий разной сложности, организации поддержки, управлении неоднородным классом).

Программа сопровождения (8 недель). Программа проводилась 1 раз в неделю (60–75 минут) и включала четыре модуля. 1. Метакогнитивные стратегии: цели, планирование, мониторинг ошибок, разбор стратегий решения сложных задач, работа с прокрастинацией. 2. Эмоциональная регуляция: распознавание эмоций, когнитивная переоценка, техники восстановления, профилактика «страха ошибки», навыки совладания со стрессом в соревновательных ситуациях. 3. Коммуникативные навыки и командные проекты: конструктивная обратная связь, распределение ролей, управление конфликтами, лидерство как сервисная функция. 4. Наставничество и профориентация: выявление интересов и ценностей, «карта компетенций», обсуждение образовательных и карьерных траекторий, встречи с наставниками.

Параллельные компоненты: 1) консультации педагогов по принципам дифференциации и формирующего оценивания (2 мини-семинара по 45 минут); 2) консультация родителей (памятка и групповая беседа) по поддержке автономии, регулированию нагрузки и управлению ожиданиями.

Этические аспекты и прозрачность данных. В статье используется эмпирическое исследование для демонстрации воспроизводимого исследовательского дизайна и аналитического протокола без доступа к персональным данным несовершеннолетних.

Статистический анализ. На этапе 1 применялись t-тесты Уэлча для независимых выборок; рассчитывался размер эффекта Cohen's d .

Результаты исследования

Характеристики выборки представлены в табл. 2. Группа одаренных сопоставима с группой сравнения по возрасту и полу и ожидаемо превосходит

ее по когнитивным показателям (Raven) и индексу креативности, что подтверждает корректность критериев включения. Характеристики выборки представлены в табл. 3. Группа одаренных сопоставима с группой сравнения по возрасту и полу и ожидаемо превосходит ее по когнитивным показателям (Raven) и индексу креативности, что подтверждает корректность критериев включения.

Таблица 2

Социально-демографические и когнитивные характеристики выборки

Группа	n	Возраст, М (SD)	Девочки, %	Raven, М (SD)	Креативность, М (SD)
Одаренные	98	13,23 (1,26)	61,2	125,8 (7,8)	114,7 (9,6)
Сравнение	214	13,05 (1,15)	51,4	105,3 (10,3)	103,0 (10,7)

Пояснение к табл. 2. Таблица показывает сопоставимость групп по возрасту и полу и ожидаемые различия по Raven и креативности, что подтверждает корректность критериев включения.

Таблица 3

Сравнение психолого-педагогических показателей у одаренных и группы сравнения

Показатель	Одаренные, М (SD)	Сравнение, М (SD)	t	p	d
Учебная вовлеченность (1–6)	4,16 (0,63)	3,69 (0,70)	5,97	9,97e-09	0,70
Поддержка учителя (1–5)	3,80 (0,59)	3,40 (0,72)	5,15	5,61e-07	0,59
Перфекционизм (10–50)	32,08 (5,25)	28,61 (6,68)	4,95	1,41e-06	0,55
Социальная тревожность (20–80)	45,54 (9,97)	42,11 (10,17)	2,81	0,00552	0,34
Психологическое благополучие (0–100)	60,83 (9,74)	55,41 (10,47)	4,45	1,41e-05	0,53

Этап 1: сравнение групп. Анализ показателей (табл. 3) подтверждает гипотезу H1: учебная вовлеченность у одаренных выше ($t = 5,97$, $p = 9,97e-09$, $d = 0,70$), как и психологическое благополучие ($t = 4,45$, $p = 1,41e-05$, $d = 0,53$). Величины эффектов находятся в диапазоне от средних до умеренно больших, что указывает на практически заметные различия.

Пояснение к табл. 3. Представлены средние значения и различия по ключевым индикаторам. Размер эффекта d позволяет оценить практическую значимость различий, а не только статистическую.

Одновременно подтверждается H2: у одаренных выше выраженность перфекционизма ($t = 4,95$, $p = 1,41e-06$, $d = 0,55$) и социальной тревожности ($t = 2,81$, $p = 0,00552$, $d = 0,34$). Это означает, что при более высоком уровне учебной активности и субъективного благополучия часть одаренных испытывает повышенную социально-оценочную чувствительность. Для сопровождения важно различать «здоровый перфекционизм» (высокие стандарты при сохранении гибкости) и «малоадаптивный» (высокие стандарты, сопровождаемые жесткой самокритикой и страхом ошибки).

Обсуждение

Полученные результаты подтверждают, что работа с одаренными детьми требует одновременного учета когнитивного и социально-эмоционального измерений.

Во-первых, одаренность не гарантирует отсутствия трудностей. Более высокие показатели вовлеченности и благополучия сочетаются с повышенной социальной тревожностью и перфекционизмом. В педагогической практике это часто проявляется как «успешность ценой напряжения»: ребенок демонстрирует высокие результаты, но испытывает страх ошибки, избегает публичных ответов или чрезмерно тратит ресурсы на контроль качества.

Во-вторых, результаты квазиэкспериментального этапа подчеркивают эффективность комплексных программ, которые одновременно развивают учебные стратегии и навыки эмоциональной регуляции. Метакогнитивные

инструменты повышают ощущение контроля над задачей и помогают переводить сложность из источника тревоги в источник роста. Эмоционально-регуляторные практики уменьшают реактивность на соревновательное давление и позволяют поддерживать продуктивную активность при высокой неопределенности. Командные проекты и тренинг коммуникации компенсируют риск социальной изоляции и формируют опыт безопасного взаимодействия со сверстниками на основе интересов и совместного результата.

В-третьих, выявленная роль поддержки учителя подтверждает необходимость развивать у педагогов компетенции «поддерживающего вызова». Для одаренных учащихся важно, чтобы учитель не только усложнял задания, но и задавал рамку психологической безопасности: нормализовал ошибки, давал развивающую обратную связь (фокус на стратегии и усилия), помогал планировать учебные действия и поддерживал автономию. Особенно критичны эти практики в подростковом возрасте, когда значимость социальной оценки возрастает.

В-четвертых, педагогический блок указывает на механизм устойчивости изменений: повышение квалификации и установки педагога имеют прямую связь с самоэффективностью дифференциации, тогда как выгорание снижает готовность и способность применять дифференцированные практики. Это означает, что сопровождение одаренных не может быть реализовано исключительно «методическими рекомендациями» без управленческих решений: выделения времени на совместное планирование, организации профессиональных сообществ, наличия наставников и супервизии, а также программ профилактики выгорания.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить ключевые психолого-педагогические аспекты работы с одаренными детьми, раскрывающие

взаимосвязь между их когнитивными, эмоциональными и социальными особенностями. На основе теоретического анализа и эмпирической проверки показано, что продуктивность образовательной поддержки определяется не только уровнем академических достижений, но и качеством образовательной среды, характером педагогического взаимодействия и ресурсами психологической саморегуляции учащегося.

Во-первых, одаренность целесообразно рассматривать как многокомпонентный феномен, включающий когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой и социально-коммуникативный уровни. Зафиксированные различия между группами демонстрируют, что высокие показатели интеллекта и креативности не гарантируют психологического благополучия: при повышенной требовательности среды и дефиците поддержки у части одаренных детей возрастает риск тревожности, выраженного перфекционизма и страха ошибки. Это означает, что образовательные стратегии должны включать меры психологической поддержки, ориентированные на формирование устойчивой самооценки, навыков саморегуляции и принятия ошибок как естественного элемента развития.

Во-вторых, психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей должно быть ориентировано на баланс академического вызова и эмоциональной безопасности. Полученные данные указывают, что благоприятный школьный климат, поддерживающий стиль обратной связи и наличие условий для автономии связаны с более выраженной учебной мотивацией, более высоким субъективным благополучием и меньшей социальной тревожностью. Следовательно, при проектировании обучения важно сочетать углубленное содержание и вариативность задач с профилактикой перегрузки, предоставлением выбора и гибкой системой оценивания, опирающейся на критерии прогресса и качества процесса.

Работа с одаренными детьми является стратегической задачей системы образования, направленной на развитие человеческого капитала и интеллектуального потенциала общества. Представленные результаты и практические рекомендации могут быть использованы при разработке школьных программ поддержки одаренности, подготовке педагогических кадров и организации психолого-педагогического сопровождения в образовательных учреждениях.

Список источников

1. Воробьев В. В., Беловол Е. В. Психологическая природа креативной личности // Вестник Московской международной академии. 2024. № 1. С. 77–80.
2. Кремнева А. С., Маркова Н. Г., Кудашева А. А. Организация индивидуального образовательного маршрута как инструмента развития личностных качеств одаренных учащихся // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11, № 4. С. 301–307. <https://doi.org/10.55355/snvt2022114312>
3. Завер Т. В. Психолого-педагогические факторы развития одаренного ребенка в младшем дошкольном возрасте // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. № 2. С. 156–161.
4. Горюнова Л. В., Полякова Е. В. Особенности подготовки педагогов к работе с одаренными детьми в магистратуре в университетах США // Проблемы Современного Педагогического Образования. 2020. № 69(4). С. 63–66.
5. Рягузова Е. В. Трансформационная одаренность личности: роль профессиональной идентичности и субъектности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 1(53). С. 16–26. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-16-26>
6. Бурцева Е. Д. Разработка и апробация комплексной методики выявления одаренных детей // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1(98). С. 12–14.
7. Маленова А. Ю., Потапова Ю. В., Маленов А. А., Потапов А. К. Особенности субъективного благополучия и карьерных ориентаций у подростков с признаками одаренности в разных сферах активности // Национальный психологический журнал. 2024. № 1. С. 41–55. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0103>
8. Калинин Е. М., Камракова Н. Ю., Фокина И. В. Дополнительное образование как фактор формирования компонентов интеллектуальной одаренности школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75(4). С. 360–363.
9. Раздобарина Л. А., Чивирёва Н. А., Якимов И. А. Специфика профориентационной работы с одаренными детьми // Наука и школа. 2022. № 4. С. 128–134.
10. Усик Д. А. Развитие творческих способностей учащихся начальной школы через проектную деятельность // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 30(6). С. 1424–1437. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1424-1437>
11. Заир-Бек Е. С., Ксенофонтова В. В. Педагогическая поддержка талантливых детей в школе на основе концепций одаренности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2024. № 2(47). С. 49–52.
12. Gagne F. Academic talent development: theory and best practices // Pfeiffer et al. 2018. P. 163–183.
13. Persson R. The needs of the highly able and the needs of society: a multidisciplinary analysis of talent differentiation and its significance to gifted education and issues of societal inequality // Roeper review. 2014. Vol. 36. P. 43–59.

14. Sternberg R. J. Transformational giftedness: rethinking our paradigm for gifted education // Roeper review. 2020. Vol. 42. P. 230–240. URL: <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1815266>
15. Thomson D. M. Beyond the Classroom Walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of the gifted students // Journal of Advanced Academics. 2010. Vol. 21. No. 4. P. 662–712.

References

1. Vorobev V.V., Belovol E.V. Psikhologicheskaya priroda kreativnoy lichnosti [Psychological nature of the creative personality]. Vestnik Moskovskoy mezhdunarodnoy akademii [Bulletin of the Moscow International Academy]. 2024, no. 1, pp. 77–80. (In Russ.).
2. Kremneva A.S., Markova N.G., Kudasheva A.A. Organizatsiya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta kak instrumenta razvitiya lichnostnykh kachestv odarennykh uchashchikhsya [Organization of an individual educational route as a tool for developing the personal qualities of gifted students]. Samarskiy nauchnyy vestnik [Samara Scientific Bulletin]. 2022, vol. 11, no. 4, pp. 301–307. (In Russ.). URL: <https://doi.org/10.55355/snv2022114312>
3. Zaver T.V. Psikhologo-pedagogicheskiye faktory razvitiya odarennoy rebyonka v mladshem doshkol'nom vozraste [Psycho-pedagogical factors of the development of a gifted child in early preschool age]. Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki [Pedagogy. Questions of Theory and Practice]. 2024, no. 2, pp. 156–161. (In Russ.).
4. Goryunova L.V., Polyakova E.V. Osobennosti podgotovki pedagogov k rabote s odarennyimi det'mi v magistrature universitetakh SShA [Peculiarities of training teachers to work with gifted children in master's programs in US universities]. Problemy Sovremennogo Pedagogicheskogo Obrazovaniya [Problems of Modern Pedagogical Education]. 2020, no. 69(4), pp. 63–66. (In Russ.).
5. Ryaguzova E.V. Transformatsionnaya odarennost' lichnosti: rol' professional'noy identichnosti i sub'yektivnosti [Transformational giftedness of personality: the role of professional identity and subjectivity]. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya [Bulletin of Saratov University. New Series. Series: Acumology of Education. Developmental Psychology]. 2025, vol. 14, iss. 1(53), pp. 16–26. (In Russ.). URL: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-16-26>
6. Burtseva E.D. Razrabotka i aprobatsiya kompleksnoy metodiki vyyavleniya odarennykh detey [Development and approbation of a comprehensive methodology for identifying gifted children]. Mir nauki, kultury, obrazovaniya [World of Science, Culture, Education]. 2023, no. 1 (98), pp. 12–14. (In Russ.).
7. Malenova A.Yu., Potapova Yu.V., Malenov A.A., Potapov A.K. Osobennosti sub'yektivnogo blagopoluchiya i kar'ernykh oriyentatsiy u podrostkov s priznakami odarennosti v raznykh sferakh aktivnosti [Peculiarities of subjective well-being and career orientations in adolescents with signs of giftedness in various spheres of activity]. Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]. 2024, no. 1, pp. 41–55. (In Russ.). URL: <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0103>
8. Kalinkina E.M., Kamrakova N.Yu., Fokina I.V. Dopolnitel'noye obrazovaniye kak faktor formirovaniya komponentov intellektual'noy odarennosti shkol'nikov [Additional education as a factor in the formation of components of intellectual giftedness of schoolchildren]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of Modern Pedagogical Education]. 2022, no. 75(4), pp. 360–363. (In Russ.).
9. Razdobarina L.A., Chivireva N.A., Yakimov I.A. Spetsifika proforiyentatsionnoy raboty s odarennyimi det'mi [Specifics of career guidance work with gifted children]. Nauka i shkola [Science and School]. 2022, no. 4, pp. 128–134. (In Russ.).
10. Usik D.A. Razvitiye tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya nachal'noy shkoly cherez proyektuyu deyatel'nost' [Development of creative abilities of primary school students through project activities]. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki [Bulletin of Tambov University. Series: Humanities]. 2025, no. 30(6), pp. 1424–1437. (In Russ.). URL: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1424-1437>

11. Zair-Bek E.S., Ksenofontova V.V. Pedagogicheskaya podderzhka talantlivykh detey v shkole na osnove kontseptsiy odarennosti [Pedagogical support of talented children in school based on concepts of giftedness]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology]. 2024, no. 2(47), pp. 49–52. (In Russ.).
12. Gagne F. Academic talent development: theory and best practices. Pfeiffer et al. 2018, pp. 163–183.
13. Persson R. The needs of the highly able and the needs of society: a multidisciplinary analysis of talent differentiation and its significance to gifted education and issues of societal inequality. *Roeper review*. 2014, vol. 36, pp. 43–59.
14. Sternberg R.J. Transformational giftedness: rethinking our paradigm for gifted education. *Roeper review*. 2020, vol. 42, pp. 230–240. URL: <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1815266>
15. Thomson D.M. Beyond the Classroom Walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of the gifted students. *Journal of Advanced Academics*. 2010, vol. 21, no. 4, pp. 662–712.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КИТАЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В КОНТЕКСТЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТРУКТУРЫ ИХ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ

Чжу Линь

Аспирант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8137-7939>, e-mail: 1641323211@qq.com

Яценко Михаил Владимирович

Кандидат биологических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0775-6241>, e-mail: yacenkotv@psy.asu.ru

Аннотация

Введение: в условиях углубления реформ системы высшего образования в Китайской Народной Республике возрастает актуальность изучения психологической адаптации студентов, поскольку интенсификация учебной нагрузки, изменение оценочных процедур и усиление академической конкуренции сопровождаются ростом психологического напряжения. Несмотря на значительное число исследований, посвященных психическому благополучию студентов, недостаточно раскрыты структурные механизмы адаптационных трудностей, связанные с особенностями самооценки и несоответствием между образовательными требованиями и субъективно воспринимаемыми возможностями обучающихся. Цель исследования заключается в выявлении психологических трудностей адаптации студентов китайских университетов на основе анализа структуры самооценки и показателя разрыва между целевыми и реалистичными оценками. **Материалы и методы:** исследование проведено на выборке студентов второго и четвертого курсов Пекинского педагогического университета. В качестве основного инструмента использована методика самооценки Дембо – Рубинштейна, позволяющая оценить реалистичный уровень самооценки, целевые установки и величину разрыва между ними. Применялись методы описательной статистики, межгрупповые сравнения с использованием независимого t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна – Уитни, корреляционный анализ с коэффициентом Спирмена. **Результаты:** у четвертого курса выявлены более низкие значения реалистичной самооценки академического успеха и эмоциональной стабильности при одновременном увеличении разрыва между целевыми и реалистичными оценками по данным параметрам. Показатель автономии и саморегуляции, напротив, характеризуется более высокими значениями у студентов старших курсов. Разрыв демонстрирует устойчивые отрицательные корреляции с основными компонентами структуры самооценки. **Выводы:** полученные данные свидетельствуют о том, что трудности адаптации студентов в условиях

реформирования высшего образования имеют выраженный структурный характер и во многом обусловлены накоплением разрыва между высокими целевыми ориентирами и реалистичной самооценкой.

Ключевые слова: реформа высшего образования, психологическая адаптация; студенты; самооценка; метод Дембо – Рубинштейна.

PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES OF ADAPTATION OF CHINESE UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL REFORMS AND WAYS TO OVERCOME THEM

Zhu Lin

Postgraduate Student, Altai State University, Barnaul, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8137-7939>,

e-mail: 1641323211@qq.com

Yatsenko Mikhail Vladimirovich

Candidate of Biological Sciences, Altai State University, Barnaul, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0775-6241>,

e-mail: yacenkompv@psy.asu.ru

Abstract

Introduction: in the context of deepening reforms of the higher education system in the People's Republic of China, the relevance of studying the psychological adaptation of students is increasing, since the intensification of the teaching load, changes in assessment procedures and the strengthening of academic competition are accompanied by an increase in psychological stress. Despite a significant number of studies on the mental well-being of students, the structural mechanisms of adaptation difficulties associated with the features of self-esteem and the discrepancy between educational requirements and subjectively perceived capabilities of students are not sufficiently disclosed. The purpose of the study is to identify the psychological difficulties of adaptation of Chinese university students in the context of educational reforms based on the analysis of the structure of self-esteem and the gap between target and realistic assessments.

Materials and Methods: the study was conducted on a sample of second- and fourth-year students of Beijing Normal University. The main tool used is the Dembo-Rubinstein self-assessment method, which allows assessing the realistic level of self-esteem, goals and the size of the gap between them. Methods of descriptive statistics, intergroup comparisons using the independent Student's t-test and the Mann-Whitney U-test, correlation analysis with Spearman's coefficient, as well as the calculation of effect sizes were used. **Results:** it has been established that inter-course differences are selective. Fourth-year students had lower values of realistic self-assessment of academic success and emotional stability, while the gap between target and realistic grades for these parameters increased. The indicator of autonomy and self-regulation, on the contrary, is characterized by higher values in senior students. The gap shows persistent negative correlations with the main components of the self-esteem structure. **Conclusions:** the data obtained indicate that the difficulties of adaptation of students in the context of reforming higher education have a pronounced structural

nature and are largely due to the accumulation of a gap between high targets and realistic self-esteem.

Key words: higher education reform; psychological adaptation; students; self-esteem; Dembo–Rubinstein method.

Введение

Постепенное углубление реформ высшего образования в Китае трансформировало не только институциональные механизмы организации учебного процесса, но и психологический контекст, в котором происходит обучение студентов. Обновление учебных программ, модификация оценочных процедур, усиление академической конкуренции, а также закрепление цифровых и data-driven практик управления учебной деятельностью существенно усложнили согласование личных целей обучающихся с внешними требованиями и доступными ресурсами. Студентам в ходе обучения одновременно с развитием профессиональных компетенций необходимо постоянно уточнять собственное образовательное и карьерное самоопределение в условиях усложнения учебных заданий, расширения практик и стажировок, роста ожиданий рынка труда, усиления требований к исследовательской подготовке и повышенного контроля результатов.

В подобных условиях адаптационные затруднения формируются не одномоментно, а накапливаются постепенно и поэтому могут оставаться малозаметными в повседневной учебной динамике. С одной стороны, базовая адаптация к вузовской среде, как правило, уже завершена; с другой – повышение стандартов и усиление социальных ожиданий продолжают запускать процессы самопроверки, эмоциональные колебания и стрессовые реакции. Современные исследования показывают, что при высокой нагрузке возрастают риски депрессии, тревожности и академического выгорания, возникает дисбаланс между учебным давлением и индивидуальными психологическими ресурсами. Это задает практическую значимость

рассмотрения обозначенной проблематики через категорию «трудностей адаптации» [5].

Следует понимать, что психологическая адаптация студентов понимается как длительный и многокомпонентный процесс, в рамках которого происходит согласование образовательных требований вуза с индивидуальными психологическими возможностями обучающегося, а не как кратковременный этап первичного привыкания к учебной среде. Современные исследования подчеркивают, что адаптация формируется за счет взаимодействия когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов и проявляется в способности студента эффективно справляться с учебной нагрузкой, поддерживать психологическое благополучие и устойчивое представление о собственной компетентности в условиях повышенных требований [2].

В условиях высшего образования адаптация тесно сопряжена с академической результативностью, эмоциональной устойчивостью, уровнем самооценки и степенью развития механизмов саморегуляции. Она охватывает не только усвоение образовательного содержания, но и активное преодоление стрессовых факторов, связанных с системой оценивания, конкурентной образовательной средой и неопределенностью дальнейших профессиональных траекторий [3; 10].

Адаптация студентов носит изменяющийся характер: с усложнением академических задач и усилением требований возрастает роль субъективных психологических переменных, прежде всего самооценки и эмоциональной устойчивости, которые могут выступать как ресурсами успешной адаптации, так и факторами повышенной психологической уязвимости [6; 9].

В теоретическом плане «трудности психологической адаптации» целесообразно понимать как процессуальный итог перестройки внутренней психологической системы личности при столкновении с изменяющейся средой и преобразованием институциональных правил. Речь идет о трансформации самовосприятия, ценностных оценок, мотивационной организации и

механизмов эмоциональной регуляции. Для студентов 2–4 курсов такая перестройка часто выражается в регулярной переоценке собственных возможностей и академических результатов, повышенной чувствительности к расхождению между «ожидаемой траекторией будущего» и реальными достижениями, нестабильности самооценки, росте стрессовой нагрузки и снижении учебной вовлеченности. Лонгитюдные исследования подтверждают, что самооценка в период вузовского обучения является динамичной характеристикой: она изменяется вместе с учебным опытом и стратегиями совладания и демонстрирует устойчивые связи с депрессивной симптоматикой. Следовательно, самооценка может рассматриваться как объяснительная переменная адаптационных затруднений, обладающая эмпирически подтвержденной релевантностью [9].

В данном исследовании особое внимание уделяется «структуре самооценки» как одному из ключевых факторов, участвующих в формировании адаптационных затруднений. Самооценка влияет не только на интерпретацию учебных требований и атрибуцию успехов и неудач, но и на выбор поведенческих стратегий в отношении будущего. Если формируется пониженная оценка собственных возможностей, тогда как идеальные цели или внешние ожидания сохраняются на чрезмерно высоком уровне, разрыв между «реальным Я» и «идеальным Я» превращается в устойчивый источник психологического напряжения, повышая вероятность стрессовых переживаний. Результаты имеющихся исследований указывают и на связи между академической адаптивностью, выгоранием, самооценкой и самооценочностью: в благоприятных условиях самооценка может выполнять защитную функцию, а при накоплении стрессоров становится уязвимым звеном психологической регуляции. Поэтому обращение к структуре самооценки и ее индикаторам переводит обсуждение «трудностей адаптации» из уровня общих описаний в плоскость измеряемых и объяснимых психологических механизмов [3].

Термин «разрыв» используется для обозначения количественно выраженного различия между желаемым уровнем развития учебных и личностных характеристик и тем уровнем, который студент субъективно оценивает как достигнутый. Такой подход позволяет отразить степень несоответствия между целевыми ожиданиями и самооценкой собственных возможностей и результатов учебной деятельности [3]. Увеличение данного показателя может указывать на нарастание внутреннего психологического напряжения, связанного с высокой учебной нагрузкой, процессами социального сравнения и ориентацией на достижение высоких результатов [8]. Имеющиеся данные свидетельствуют, что расхождение между целевыми и текущими оценками ассоциируется с повышенным уровнем воспринимаемого стресса, развитием выгорания и снижением адаптационных ресурсов у студенческой молодежи [9; 10].

В психологии существует понятие гармоничность личности (ГЛ), исследованием которой занимались как зарубежные, так и российские авторы. Тщательный анализ разных подходов позволил О.И. Моткову [1] все описанные в литературе критерии гармоничности личности разделить на следующие категории: а) относящиеся к структуре личности, б) связанные с успешностью ее функционирования, в) отражающие оптимальность выраженности черт и стремлений, г) характеризующие позитивность психологического и физического состояния, д) отражающие оптимальность отношения к себе, к людям и Миру в целом. К структурным критериям ГЛ автор отнес наряду с другими такие, как: оптимальные соотношения самооценки и уровня притязаний, Я-реального и Я-идеального. К критериям «Успешности функционирования личности» автор отнес хорошую социальную и природную адаптацию. В группу критериев «Оптимальная выраженность черт и стремлений» автор включил такие, как: умеренная выраженность эмоционального возбуждения и невысокая выраженность невротизирующих черт. К группе критериев «Позитивность психологического и физического

состояния» – хорошее физическое и психологическое самочувствие. К группе критериев «Оптимальность отношения к себе и к Миру» автор отнес позитивную, адекватную и гибкую самооценку, принятие себя.

Таким образом, целью данной работы явилось выявление психологических трудностей адаптации на основе исследования особенностей самооценки у студентов 2–4 курсов Пекинского педагогического университета.

Материалы и методы

В исследовании использован одноразовый поперечный количественный дизайн, нацеленный на выявление психологических трудностей адаптации у студентов очной формы обучения 2–4 курсов Пекинского педагогического университета. Объем выборки составил: 120 студентов (42 чел. – юноши и 78 чел. – девушки) второго курса и 120 студентов (42 чел. – юноши и 78 чел. – девушки) четвертого курса. Сбор данных осуществлялся анонимно.

Для выявления особенностей самооценки и уровня притязаний применялась методика Дембо – Рубинштейна, методологическое преимущество которой заключается в одновременной фиксации «реалистичного уровня самооценки» (R) и «целевого/идеального уровня» (A), а также в расчете расхождения между ними ($\Delta = A - R$). Использовались шесть измерений: уверенность в себе; самооценка академических способностей; академический успех и субъективное чувство достижения; коммуникация и межличностная адаптация; автономия и саморегуляция; эмоциональная стабильность (стрессоустойчивость и контроль эмоций). Каждая шкала включала размерность от 0 до 100 баллов, и респонденты отмечали текущий уровень («Где я нахожусь сейчас») и желаемый уровень («Какого уровня я хотел(а) бы достичь»). Рассчитывались три группы показателей: реалистичная самооценка, целевой уровень и величина разрыва. Использование разрыва в качестве индикатора адаптационных трудностей обосновано тем, что устойчивое несоответствие между фактическими и целевыми уровнями нередко связано с повышенной психологической нагрузкой, что приводит к учебной дезадаптации [3].

Нормальность распределений полученных результатов оценивалась с применением критерия Шапиро – Уилка. Среднегрупповые значения показателей при выполнении условий нормальности сравнивались с помощью t-критерия Стьюдента; при нарушении этих условий применялся U-критерий Манна – Уитни. Для анализа взаимосвязей внутри структуры самооценки применялся корреляционный анализ по Пирсону – при нормальных распределениях – и по Спирмену – при отклонениях от нормальности.

Результаты исследования и их обсуждение

Из литературы известно, что у китайских студентов риски депрессии связаны с учебным давлением, дефицитом психологических ресурсов и уровнем устойчивости; при этом депрессивные состояния, как правило, развиваются не изолированно, а нередко сопровождаются нарушениями адаптации, снижением учебной мотивации и падением самооценки. Следовательно, адаптационные трудности целесообразно рассматривать как элемент более протяженной цепочки психологических механизмов [4].

Вероятность адаптационных затруднений во многом задается характеристиками системы самооценки, которая влияет на субъективную оценку стрессоров и на тип реагирования. На китайских студентах была показана связь низкой самооценки с повышенной тревожностью, что позволяет рассматривать самооценку как один из вероятных «психологических центров», объясняющих различия в адаптационных траекториях [8].

Вместе с тем интерпретация трудностей адаптации исключительно через «уровень самооценки» не раскрывает внутреннюю структуру психологического напряжения в реформируемой образовательной среде. Более продуктивной является рамка, учитывающая одновременно актуальную самооценку и «идеальный уровень» (уровень притязаний), поскольку именно конфигурация их соотношения во многом определяет, каким образом переживаемое несоответствие конвертируется в стресс и выгорание. Если притязания повышаются, а развитие реалистичных возможностей и поддерживающих

ресурсов не успевает синхронизироваться, разрыв между «идеальным Я» и «реальным Я» превращается в устойчивую психологическую нагрузку. Чрезмерный разрыв способен породить разочарование и переживание беспомощности; чрезмерно малый – может соотноситься с заниженными целями и низкими инвестициями в деятельность. Лонгитюдные данные свидетельствуют о динамической взаимосвязи самооценки и депрессивных проявлений, а относительная стабильность этой связи во времени эмпирически поддерживает использование «структуры самооценки» как базовой объяснительной рамки адаптационных трудностей [7]. Полученные в данной работе результаты представлены в таблицах 1–4.

Таблица 1.

Среднегрупповые значения реалистичной самооценки (R), целевого уровня (A) и разрыва (Δ) по измерениям (данные моделирования, $M \pm SD$)

Измерение	2-й курс R	4-й курс R	2-й курс A	4-й курс A	2-й курс Δ	4-й курс Δ
Уверенность в себе	66,2 ± 12,1	64,0 ± 12,8	85,4 ± 9,6	86,1 ± 9,2	19,2 ± 13,5	22,1 ± 14,0
Самооценка академических способностей	67,8 ± 11,4	66,1 ± 11,9	86,0 ± 8,8	86,7 ± 8,5	18,2 ± 12,6	20,6 ± 13,1
Академический успех / чувство достижения	65,1 ± 12,6	60,9 ± 13,2	85,2 ± 9,4	86,5 ± 9,0	20,1 ± 14,1	25,6 ± 15,0
Общение и межличностная адаптация	70,4 ± 11,2	68,7 ± 11,5	84,1 ± 9,8	84,6 ± 9,5	13,7 ± 12,2	15,9 ± 12,6
Автономия / саморегуляция	63,0 ± 12,9	67,2 ± 12,1	84,8 ± 9,5	85,0 ± 9,3	21,8 ± 14,3	17,8 ± 13,5
Эмоциональная стабильность	62,4 ± 13,3	58,2 ± 13,8	84,6 ± 9,7	85,4 ± 9,4	22,2 ± 15,0	27,2 ± 15,6

Как видно из таблицы 1, для обеих групп фиксируется общая тенденция: по всем измерениям целевые значения (A) заметно превышают реалистичную самооценку (R), а разрыв (Δ) в среднем располагается в зоне средних и высоких значений. Можно интерпретировать структуру самооценки как конфигурацию «высоких стандартов при более сдержанной оценке текущих возможностей», которая формирует устойчивый фон психологического напряжения.

При этом были выявлены значимые межгрупповые различия. У студентов 4-го курса реалистичная самооценка ниже по параметрам «академический

успех / чувство достижения» и «эмоциональная стабильность», а величина разрыва по этим же измерениям выше по сравнению со второкурсниками. Это можно объяснить эффектом давления в завершающей фазе обучения, связанного с подготовкой выпускной работы, стажировками, ростом конкуренции и неопределенности трудоустройства. В то же время по шкале «автономия / саморегуляция» у 4-го курса наблюдается более высокий реалистичный уровень и меньший разрыв, что может отражать усиление навыков самоуправления у старших студентов. Однако рост саморегуляции не компенсирует увеличение эмоциональной нагрузки и уязвимость зон, связанных с переживанием результативности. В целом это согласуется с моделью «стресс – самооценка – адаптационный результат», в которой риск задается дисбалансом элементов многомерной системы [10].

Таблица 2

**Межгрупповые различия между 2-м и 4-м курсами
(данные моделирования, независимый t-тест)**

Показатель	t	p	d Коэна	Направление различий (4-й курс относительно 2-го)
Академический успех (R)	-2,55	0,011	0,33	Ниже
Эмоциональная стабильность (R)	-2,43	0,016	0,31	Ниже
Автономия / саморегуляция (R)	2,63	0,009	0,34	Выше
Академический успех (Δ)	2,98	0,003	0,38	Больше
Эмоциональная стабильность (Δ)	2,60	0,010	0,34	Больше

Сравнение данных студентов 2-го и 4-го курсов (таблица 2) показал, что межкурсовые различия статистически значимы по ряду показателей в рамках настоящего исследования. Так, у обучающихся 4-го курса выявлены более низкие значения текущей самооценки, связанной с субъективным ощущением учебных достижений и эмоциональной устойчивости, по сравнению со студентами 2-го курса ($p < 0,05$), для которых также характерно статистически значимое увеличение дистанции между целевыми установками и оценкой собственных возможностей по тем же измерениям ($p < 0,01$), что указывает на внутренний дисбаланс в системе самооценки. При этом по показателю автономии и саморегуляции у студентов 4-го курса зафиксирован более

высокий значимый уровень реалистичной самооценки ($p < 0,01$), свидетельствующий о более высоком уровне сформированности навыков самоуправления. По остальным шкалам различия между группами не были достоверными. На этом фоне реалистичная самооценка автономии/саморегуляции у четверокурсников была выше. Такая конфигурация важна для интерпретации адаптационных трудностей: рост навыков самоуправления сосуществует с уязвимостью измерений, непосредственно связанных с переживанием результативности и эмоционального контроля. В результате увеличение Δ приобретает смысл не просто «разницы уровней», а индикатора устойчивого стрессового опыта. Следовательно, трудности адаптации студентов старших курсов в большей степени отражают нестабильность системы самооценки на фоне роста требований и неопределенности, чем «дефицит способностей» как таковой. Это согласуется с исследованиями, выделяющими роль психологических ресурсов и необходимость идентификации ключевых узлов риска и их эффектов [2].

Как можно видеть из таблицы 3, в группе 4-го курса больше доля студентов с высоким общим уровнем разрыва. Это указывает на более выраженное системное несоответствие между идеальными стандартами и реалистичной самооценкой, наиболее выражено в показателях, тесно связанных со стрессовыми переживаниями, – «академический успех» и «эмоциональная стабильность», что повышает вероятность адаптационных затруднений. В контексте подходов о гармоничности личности [1] данные результаты, по-видимому, свидетельствуют о ее нарушении, которое в большей степени выражено у студентов 4-го курса.

Таблица 3.

Распределение общего уровня разрыва самооценки (Δ), % (Правило группирования: $\Delta \leq 10$ – низкий разрыв; 11–25 – средний; ≥ 26 – высокий (по среднему Δ шести измерений))

Группа	Низкий разрыв	Средний разрыв	Высокий разрыв
2-й курс	18,3	54,2	27,5
4-й курс	12,5	49,2	38,3

Таблица 4

**Корреляционная структура ключевых показателей
(данные моделирования, коэффициент Спирмена ρ)**

Переменная	Разрыв (Δ)
Уверенность (R)	-0,44**
Академический успех (R)	-0,41**
Автономия (R)	-0,28**
Эмоциональная стабильность (R)	-0,52**

*Примечание: ** $p < 0.01$.*

Корреляционный анализ (таблица 4) указывает на умеренную положительную согласованность реалистичных оценок между измерениями, что отражает относительную интегрированность системы самооценки. Одновременно общий разрыв (Разрыв Δ) демонстрирует устойчивые отрицательные связи с уверенностью в себе, академическим успехом, автономией и особенно с эмоциональной стабильностью. Иными словами, увеличение разрыва сопряжено со снижением эмоциональной устойчивости и ослаблением базовых адаптивных ресурсов.

Полученные результаты позволяют заключить, что трудности адаптации студентов 2–4 курсов заключаются не столько в наличии «высоких целей», сколько в накоплении разрывов между целевыми ориентирами и реалистичной самооценкой, прежде всего в таких измерениях, как эмоциональная стабильность и субъективное чувство академического достижения, что свидетельствует о нарушении гармоничности личности студентов, более выраженное у студентов 4-го курса. Эти параметры функционируют как психологические «узлы риска» и должны рассматриваться как приоритетные точки приложения усилий в системе образовательной и психологической поддержки студентов.

Современные исследования в области образования и управления психическим здоровьем студентов показывают, что результативные программы поддержки, как правило, сочетают развитие индивидуальных навыков, включение социально-ресурсных сетей и согласованную настройку

образовательной системы, смещая акцент от «реагирования после появления проблемы» к процессной профилактике и расширению ресурсов [4].

На индивидуальном уровне ключевым входом выступает целенаправленная «настройка» структуры самооценки. При этом в студенческой среде целесообразно выделять три типологические группы. Первая – студенты с низкой реалистичной самооценкой при выражено высоком разрыве: в данном случае приоритетом становятся повышение самоэффективности, корректировка негативных атрибуций, освоение инструментов эмоциональной регуляции и стресс-менеджмента, а также перевод высоких целей в декомпозируемые планы действий, снижающие переживание беспомощности в условиях неопределенности. Вторая – студенты, у которых реалистичная самооценка остается на умеренном уровне, но целевые ориентиры чрезмерно завышены и разрыв имеет тенденцию к расширению: здесь целесообразно смещать акцент на управление целями и восстановление реалистичных ожиданий, уменьшая нагрузку «идеализированных амбиций» через обучение стратегиям учебы, академическому планированию, тайм-менеджменту и поэтапной работе с обратной связью. Третья – студенты с одновременно низкими целевыми уровнями и низкой реалистичной самооценкой: в этой группе задачей становится повышение учебной вовлеченности посредством мотивационных техник и актуализации академического интереса, чтобы не закреплялся цикл «низкая цель – низкая инвестиция – слабая обратная связь». Эмпирические данные показывают, что взаимосвязь самооценки со стрессовым опытом нередко влияет на вовлеченность и результаты через цепные механизмы; в контексте «восходящих социальных сравнений» и усиленной ориентации на результат сочетание низкой самооценки и воспринимаемого стресса способно усиливать нерациональные затраты ресурсов и психологическое истощение. Поэтому вмешательства целесообразно дополнять модулями когнитивной переоценки сравнительных ситуаций и контролируемой постановки целей, уменьшающими долю неэффективных стрессоров [8].

Поэтому предлагаемые контрмеры рассматривают структуру самооценки как отправную точку комплексного пути улучшения индивидуальной и образовательной среды, направленного на баланс между целями реформы и развитием студентов [3].

Заключение

В современных условиях реформы высшего образования в Китае актуальным является исследование психологических трудностей адаптации студентов. Полученные результаты позволяют утверждать, что трудности адаптации проявляются в конфигурации «реалистичная самооценка – целевой уровень – разрыв», отражающей напряжение системы самооценки и нарушение гармоничности личности. Интеграция ключевых измерений (академический успех, эмоциональная стабильность, автономия и др.) в единую систему измерения показывает, что критическое значение приобретает механизм накопления несоответствия между субъективными потребностями студентов и их реальным опытом, что необходимо учитывать при их психологическом сопровождении.

Предложенная модель поддержки ориентирована на решение трех взаимосвязанных задач: снижение структурного напряжения, укрепление ключевых психологических ресурсов и настройка институционально поддерживающей среды.

Список источников

1. Мотков О. И. Исследование гармоничности личности. Москва : РУСАЙНС, 2020. 168 с.
2. An L., Du Q., Shi M. [et al.] Mindfulness and school adaptation among Chinese college students: the mediating role of psychological resilience and the moderating role of self-efficacy // *Scientific reports*. 2025. Vol. 15. P. 1–9. DOI: 10.1038/s41598-025-25486-3
3. Chen J. [et al.] The effect of self-esteem on college students' learning adaptability: Chain mediating effect of academic self-efficacy and learning burnout // *Psychology research and behavior management*. 2023. Vol. 16. P. 1615–1629. DOI: 10.2147/PRBM.S408591
4. Gao T., Gao B., Wang L. [et al.]. Integrating mental health literacy into Chinese college student mental health education in the post-COVID-19 era // *Frontiers in public health*. 2024. Vol. 12. P. 1–8. DOI: 10.3389/fpubh.2024.1456579
5. Lin Z.-Z., Cai H.-W., Huang Y.-F. [et al.]. Prevalence of depression among university students in China: a systematic review and meta-analysis // *BMC Psychology*. 2025. Vol. 13: 373. P. 1–13. DOI: 10.1186/s40359-025-02688-y

6. Luo Y. [et al.]. Longitudinal relationship between self-esteem and academic self-efficacy among college students in China: Evidence from a cross-lagged model // *Frontiers in psychology*. 2022. Vol. 13. P. 1–8. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.877343
7. Shang A., Feng L., Yan G. [et al.]. The relationship between self-esteem and social avoidance among university students: chain mediating effects of resilience and social distress // *BMC Psychology*. 2025. Vol. 13: 116. P. 1–11. DOI: 10.1186/s40359-025-02444-2
8. Wen R., Jin Q. The effect of upward social comparison on academic involution among college students: serial mediating effects of self-esteem and perceived stress // *Behavioral sciences*. 2025. Vol. 15. No. 11: 1515. P. 1–15. DOI: 10.3390/bs15111515
9. Xie Y., Zeng K., Yang Y. [et al.]. Chain mediating effect of self-esteem and resilience on the relationship between wellbeing literacy and subjective well-being among college students // *PLoS ONE*. 2025. Vol. 20. No. 6. P. 1–13. DOI: 10.1371/journal.pone.0325741
10. Zhang, J. [et al.]. The relationship between stress and academic burnout in college students: evidence from longitudinal data on indirect effects // *Frontiers in psychology*. 2025. Vol. 16: 1517920. P. 1–10. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1517920

References

1. Motkov O.I. *Issledovanie garmonichnosti lichnosti* [Research on personality harmony]. Moscow: RUSAJNS, 2020, 168 p. (In Russ.).
2. An L., Du Q., Shi M. [et al.] Mindfulness and school adaptation among Chinese college students: the mediating role of psychological resilience and the moderating role of self-efficacy. *Scientific Reports*. 2025, vol. 15. pp. 1–9. DOI: 10.1038/s41598-025-25486-3
3. Chen J. [et al.] The effect of self-esteem on college students' learning adaptability: Chain mediating effect of academic self-efficacy and learning burnout. *Psychology research and behavior management*. 2023, vol. 16, pp. 1615–1629. DOI: 10.2147/PRBM.S408591
4. Gao T., Gao B., Wang L. [et al.]. Integrating mental health literacy into Chinese college student mental health education in the post-COVID-19 era. *Frontiers in public health*. 2024, vol. 12, pp. 1–8. DOI: 10.3389/fpubh.2024.1456579
5. Lin Z.-Z., Cai H.-W., Huang Y.-F. [et al.]. Prevalence of depression among university students in China: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychology*. 2025, vol. 13: 373, pp. 1–13. DOI: 10.1186/s40359-025-02688-y
6. Luo Y. [et al.]. Longitudinal relationship between self-esteem and academic self-efficacy among college students in China: Evidence from a cross-lagged model. *Frontiers in psychology*. 2022, vol. 13, pp. 1–8. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.877343
7. Shang A., Feng L., Yan G. [et al.]. The relationship between self-esteem and social avoidance among university students: chain mediating effects of resilience and social distress. *BMC Psychology*. 2025, vol. 13: 116, pp. 1–11. DOI: 10.1186/s40359-025-02444-2
8. Wen R., Jin Q. The effect of upward social comparison on academic involution among college students: serial mediating effects of self-esteem and perceived stress. *Behavioral sciences*. 2025, vol. 15, no. 11: 1515, pp. 1–15. DOI: 10.3390/bs15111515
9. Xie Y., Zeng K., Yang Y. [et al.]. Chain mediating effect of self-esteem and resilience on the relationship between wellbeing literacy and subjective well-being among college students. *PLoS ONE*. 2025, vol. 20, no. 6, pp. 1–13. DOI: 10.1371/journal.pone.0325741
10. Zhang, J. [et al.]. The relationship between stress and academic burnout in college students: evidence from longitudinal data on indirect effects. *Frontiers in psychology*. 2025, vol. 16: 1517920, pp. 1–10. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1517920

УДК 159.9.072

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В СИСТЕМЕ НАД-ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГА

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

Маслова Ирина Владимировна

Директор городского психолого-педагогического центра «Потенциал», Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования ГППЦ «Потенциал», г. Барнаул, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6578-7049>, e-mail: mbudo.potl@barnaul-obr.ru

Аннотация

Введение: актуальность тематики объясняется ролью социальной ответственности в профессиональной деятельности педагога. Целью является исследование социальной ответственности как ключевой компетенции педагога с выявлением рисков деформации социально-ответственного поведения. Задачи касаются выявления рисков социальной ответственности, связанных не с симптомокомплексом черт социальной ответственности, а с конфликтом просоциальных, базовых и культурных над-индивидуальных ценностей.

Материалы и методы: представлен опыт муниципального мониторинга исследования социальной ответственности педагога как черты и ценности личности. Использован современный арсенал методов диагностики и оценки параметров социальной ответственности на про-индивидуальном и над-индивидуальном уровне. Проведен статистический анализ различий в симптомокомплексе черт и структуре ценностей социальной ответственности педагога в системах высшего, общего и профессионального образования. Приводится визуализация статистических различий. **Результаты:** показано, что риски социальной ответственности в педагогической деятельности связаны не с дефицитом про-социальных черт педагога, а с конфликтом в структуре связей над-индивидуальных ценностей личности. Демонстрируется сравнительный анализ результатов мониторинга педагогов высшей, средней и профессиональной школы. Показаны противоречия в системе над-индивидуальных ценностей педагогов и их связь с симптомокомплексом черт социальной ответственности, регуляторных функций социально-ответственного поведения.

Выводы: результаты мониторинга позволяют сделать вывод в пользу надежного уровня социальной ответственности педагога вне зависимости от типа образовательного учреждения, выявить ценностно-смысловой потенциал и риски социальной ответственности педагогов вузов, ссузов и СОШ, показать возможности интеграции культурно-исторического, личностного и деятельностного подходов к изучению над-индивидуальных ценностей.

Ключевые слова: социальная ответственность, личность, педагогическая деятельность, риски, черты, ценности.

Благодарности: авторы благодарят Комитет по образованию г. Барнаула в лице начальника отдела воспитания М.А. Манжелей за организационную поддержку и содействие в

проведении сетевых мониторингов по актуальной психолого-педагогической проблематике в системе образования г. Барнаула.

SOCIAL RESPONSIBILITY IN THE SYSTEM OF SUPER-INDIVIDUAL VALUES OF A TEACHER

Natalya Gennadyevna Yanova

PhD in Sociology, Associate Professor, Altai State University, Barnaul, Russia

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

Maslova Irina Vladimirovna

MBU DO GPPC Potential, director, Barnaul, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6578-7049>, e-mail: mbudo.potl@barnaul-obr.ru

Abstract

Introduction: The relevance of this article stems from the role of social responsibility in the professional work of teachers. The goal is to explore social responsibility as a key teacher competency and identify the risks of distorting socially responsible behavior. The objectives focus on identifying risks of social responsibility associated not with a symptom complex of social responsibility traits, but rather with conflicts between prosocial, fundamental, and cultural values, as well as supra-individual values. **Materials and Methods:** This article presents the experience of municipal monitoring of teachers' social responsibility as a personality trait and value. A modern arsenal of methods for diagnosing and assessing social responsibility parameters at the pro-individual and supra-individual levels is used. A statistical analysis is conducted of differences in the symptom complex of traits and the structure of values associated with teachers' social responsibility in higher, general, and secondary vocational education. A visualization of the statistical differences is provided. **Results:** It is shown that the risks of social responsibility in teaching are associated not with a deficit in prosocial traits, but with a conflict in the structure of relationships between supra-individual personal values. A comparative analysis of the results of monitoring teachers in higher, secondary, and vocational schools is presented. Contradictions in the system of teachers' supra-individual values and their connection to the symptom complex of social responsibility traits and the regulatory functions of socially responsible behavior are demonstrated. **Conclusions:** The monitoring data demonstrates a reliable level of social responsibility among teachers, regardless of the type of educational institution. The results reveal the value-semantic potential and risks of social responsibility among teachers at universities, secondary schools, and secondary schools. The study demonstrates the potential for integrating cultural-historical, personal, and activity-based approaches to the study of supra-individual values.

Keywords: social responsibility, personality, pedagogical activity, risks, traits, values

Acknowledgments: The authors thank the Barnaul Education Committee, represented by the head of the education department, M.A. Manzhelei, for organizational support and assistance in conducting network monitoring on current psychological and pedagogical issues in the Barnaul education system.

Введение

Понятие социальной ответственности личности относится к классу междисциплинарных [18]. Фокус предмета изучения включает: инструментальное

достижение социальных целей; ответственное использование педагогической практики; соблюдение этики профессиональной деятельности; стратегию воспитания личности; механизм саморегуляции деятельности.

Методология изучения феномена социальной ответственности личности [11] представлена отечественными исследованиями в русле социально-психологического [9], психолого-педагогического [6], аксиологического [3, 4, 7, 8], «стратегического» [10, с. 37] подходов.

В профессиональной деятельности феномен социальной ответственности личности [1] характеризуется осознанием субъектом своей ответственности не только за личностные действия, но и за социально детерминированные последствия возможных профессиональных ошибок, выступающих в качестве ценностных рисков. И.А. Зимняя [10] относит чувство социальной и моральной ответственности к ключевым аксиологическим компетенциям профессиональной деятельности в образовании, поскольку приоритет социальной ответственности в сфере образования продиктован не только задачами образования и воспитания, но и гарантиями социальной безопасности устойчивого общества. Аксиологический подход к изучению социальной ответственности личности педагога включает рассмотрение не только про-индивидуальных, но и над-индивидуальных параметров.

Д.А. Леонтьев, понимая под социальной ответственностью личности степень готовности выполнять свои обязанности и нести ответственность за возможные социальные и психологические последствия своих действий, отмечает, что определяющими факторами социально ответственного профессионального поведения являются над-индивидуальные ценности зрелой личности [7]. В данной работе мы опираемся на личностный (Д.А. Леонтьев) и деятельностный (А.Н. Леонтьев) подходы к методологическому обоснованию категории над-индивидуальных ценностей личности, а в качестве теоретической модели используем теорию над-индивидуальных ценностей Ш. Шварца [12] (уточненная теория базовых и культурных ценностей).

Экспериментальная постановка проблемы заключается в исследовании рисков социальной ответственности личности в педагогической деятельности, связанных с конфликтом над-индивидуальных ценностей у педагогов образовательных учреждений разного уровня.

Социальная ответственность рассматривается как просоциальная черта и над-индивидуальная ценность зрелого профессионала. Социальная ответственность как черта проявляется в способности учитывать просоциальность выполнения своих функций с позиции нормативности, культуры и этики. Уровни развития черты социальной ответственности (безответственный, утилитарно-прагматический, нормативно-функциональный, созидательно-альтруистический) характеризуют степень социальной зрелости личности. Социальная ответственность как ценность показывает, насколько осознанно социальные ценности интегрируются в личностные. Социальная ответственность как ценность затрагивает индивидуальный (модель Рокича) и над-индивидуальный уровни (уточненная модель Шварца). При столкновении индивидуального/социального, про-индивидуального/над-индивидуального, эксплицитного/эмплицитного уровней ценностей говорят о «ценностных рисках» [2]. Ситуация ценностного риска, по мнению Д.В. Каширского [4], возникает, когда человек лишается возможности реализовать значимые для него ценности, испытывает противоречия и напряжение. Ценностные риски понимаются как конфликты ценностных установок [15], затрагивают смысловое ядро личности. Профессиональный ценностный риск возникает как конфликт между социальными требованиями и личными ценностями, провоцирует ситуацию измены себе [5] вследствие рассогласования поведения и ценностей личности.

Дизайн и методы

Цель исследования состояла в выявлении рисков социальной ответственности личности в педагогической деятельности, связанных с конфликтом черт и ценностей социальной ответственности у педагогов

образовательных учреждений разного уровня. Задача заключалась в сравнении рисков социальной ответственности личности в системе над-индивидуальных черт и ценностей у педагогов высшего, среднего и профессионального образования. Предметом стали риски социальной ответственности личности в системе над-индивидуальных ценностей педагогов.

Гипотезы включали предположения о том, что: социально ответственного педагога отличает не профиль черт, а структура ценностей; предиктором зрелой социальной ответственности выступает ее над-индивидуальный, а не про-индивидуальный уровень; отличия в рисках социальной ответственности педагога высшей, средней и профессиональной школы проявляются в связях симптомокомплекса черт социальной ответственности с системой над-индивидуальных ценностей.

Методы исследования включали психологическое тестирование: шкала социальной ответственности Л. Берковица и К. Лутгермана (адаптация К. Муздыбаева); методика готовности к социальной ответственности И.А. Панарина; методика диагностики симптомокомплекса социальной ответственности личности И.А. Кочаряна; опросник моральных оснований Дж. Хайдта (Moral Foundations Questionnaire, MFQ, адаптация О.А. Сычева); портретный ценностный опросник Ш. Шварца (Portrait Values Questionnaire-Revised PVQ-R, адаптация Т.П. Бутенко, Д.С. Седова); опросник культурных ценностных ориентаций Ш. Шварца (Schwartz Value Survey SVS, адаптация Н.М. Лебедева).

Исследование проводилось на базе МБУ ДО ГППЦ «Потенциал». Объем выборки: 90 педагогов из вузов, ссузов, СОШ г. Барнаула.

Экспериментальные группы по 30 человек:

экспериментальная группа 1 – преподаватели вузов, средний возраст 40 (среднее 40,1, станд. откл. 11,12), от 29 до 50 лет, 15 женщин, 15 мужчин;

экспериментальная группа 2 – преподаватели ссузов, средний возраст 38 (среднее 37,9, станд. откл. 7,47), от 30 до 47 лет, 14 женщин, 16 мужчин;

экспериментальная группа 3 – преподаватели СОШ, средний возраст 39 (среднее 39,4, станд. откл. 11,21), от 28 до 50 лет, 16 женщин, 14 мужчин.

Статистические методы обработки данных: корреляционный, регрессионный, дисперсионный анализы, Т-критерий Стьюдента, Н-критерий Краскела – Уоллиса. Статистический пакет: STATISTICA 10.0

Результаты

Уровень социальной ответственности в выборке в пределах тестовой нормы ($\mu = 57$; $\sigma = 5,85$), педагоги, вне зависимости от типа учреждения, демонстрируют показатели среднего и высокого уровня (размах 41–68, норматив 36–84). Для сравнения групп использован критерий Н Краскелла – Уоллиса и критерий F Фишера. Достоверные различия между группами выявлены по уровню сформированности (рис. 1) и готовности к ответственности (рис. 2): уровень социальной ответственности выше в вузе, уровень готовности к социальной ответственности выше в СОШ.

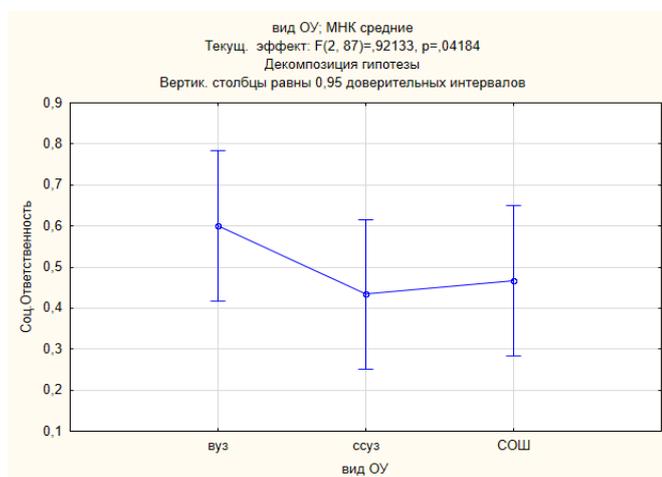


Рис. 1. Шкала социальной ответственности.

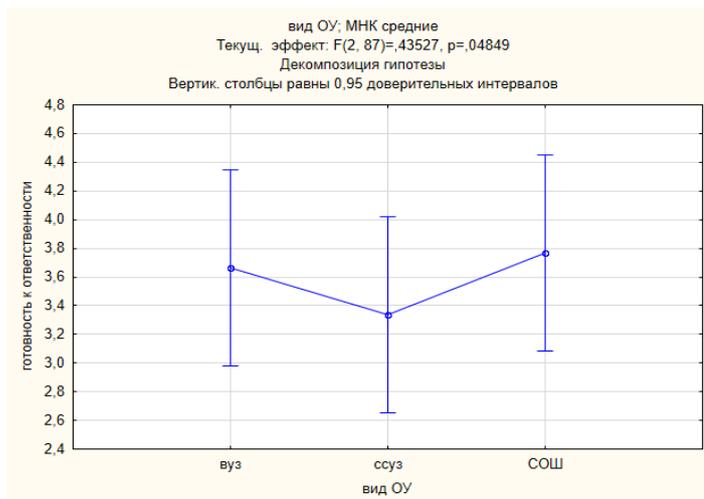


Рис. 2. Шкала готовности к социальной ответственности.

Сравнение симптомокомплекса черт социальной ответственности в системе высшего, общего и профессионального образования по методике И.А. Кочарян определяет приоритет качеств школьного учителя: нормативность, самопожертвование, самоутверждение, этика ($N = 3; p < 0.01$). Достоверным различием между ответственным и безответственным педагогами выступает нормативность (табл. 1), превышая ответственность (рис. 3).

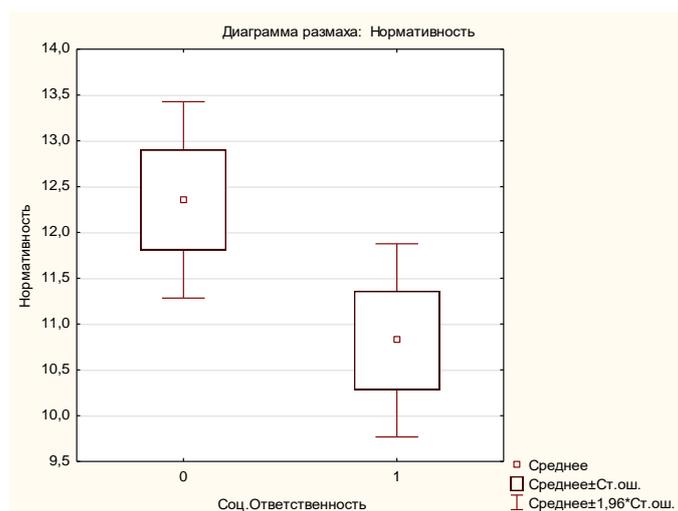


Рис. 3. Нормативность и ответственность: Т-критерий Стьюдента

Таблица 1

Т-статистика по шкалам методики И.А. Кочарян

Симптомокомплекс черт	Высокий уровень	Средний уровень	t-знач.	p
Принципиальность	7,07	6,76	0,74	0,46
Самоутверждение	5,98	5,71	0,50	0,62
<i>Нормативность</i>	12,36	10,82	2,00	0,05
Этичность	5,11	4,98	0,28	0,78
Самопожертвование	7,67	7,53	0,26	0,80

Из механизмов ответственности по методике И.А. Панарина достоверным является принятие, а не избегание ответственности (табл. 2):

Таблица 2

Т-статистика по шкалам методики И.А. Панарина

Механизмы поведения	Средний уровень	Высокий уровень	t-знач.	p
<i>Принятие ответственности</i>	6,76	7,40	-2,50	0,01
Избегание ответственности	2,96	3,29	-1,23	0,22
Атрибуция ответственности	5,96	5,89	0,34	0,73
Опыт социальной ответственности	3,44	3,91	-1,74	0,09
Персональная позиция	1,29	2,13	-1,56	0,12

По методике Дж. Хайдта достоверным отличием ответственности выступают справедливость и моральная ответственность (табл. 3).

Таблица 3

Т-статистика по шкалам методики Дж. Хайдта

Моральные основания	Высокий уровень	Средний уровень	t-знач.	p
Забота/избегание вреда	18,60	19,73	1,71	0,07
<i>Справедливость</i>	21,44	21,07	0,61	0,04
Лояльность	17,20	17,07	0,18	0,86
Уважение	15,51	15,64	-0,18	0,86
Чистота	17,93	17,78	0,26	0,79
Этика автономии	20,02	20,40	-0,68	0,50
Этика сообщества	16,49	16,48	0,02	0,99
<i>Моральная ответственность</i>	127,20	129,07	0,54	0,03

Профиль социальной ответственности включает просоциальные черты: нормативность, справедливость, мораль, жертвенность и этику.

Достоверных различий по полу и возрасту в профиле социальной ответственности не выявлено.

Для доказательства гипотез мы сопоставили параметры социальной ответственности как свойства и как ценности личности.

Во-первых, шкала черт и шкала ценности коррелируют (табл. 4).

Таблица 4

Корреляция социальной ответственности как черты и ценности

Корреляция Пирсона	Шкала ценности социальной ответственности
Шкала черты социальной ответственности	0,438 p = 000

Во-вторых, ответственность как ценность выступает предиктором (табл. 5) ответственности как качества личности. Результат подтвержден регрессией.

Таблица 5

Регрессионная модель: ценность как предиктор черты

Итоги регрессии для зависимой переменной: шкала ценности соц.-ответ. поведения R = 0,43, R2 = 0,19, Скорр. R2 = 0,18, F(1,88) = 20,95, p < 0,02, станд. ошибка: 2,65						
	БЕТА	Ст. ош.	В	Ст. ош.	t(88)	p-знач.
Св. член			-1,564	2,726	-0,574	0,056
Шкала социальной ответственности	0,439	0,096	0,220	0,048	4,578	0,015

Социальная ответственность коррелирует с просоциальными ценностями иерархии и равноправия. В теории Шварца они биполярны, но у педагогов выражены оба конструкта (табл. 6). При этом идеал равенства и взаимопомощи в педагогической культуре сильнее идеала обязанностей и правил.

Таблица 6

Корреляция просоциальных ценностей и социальной ответственности

	Иерархия	Равноправие
Шкала готовности к ответственности	-0,076 p = 0,473	-0,176 p = 0,096
Шкала социальной ответственности	0,270 p = 0,010	0,404 p = 0,000

Иерархия учителей выше (рис. 4), что согласуется с исследованиями [13, 14].

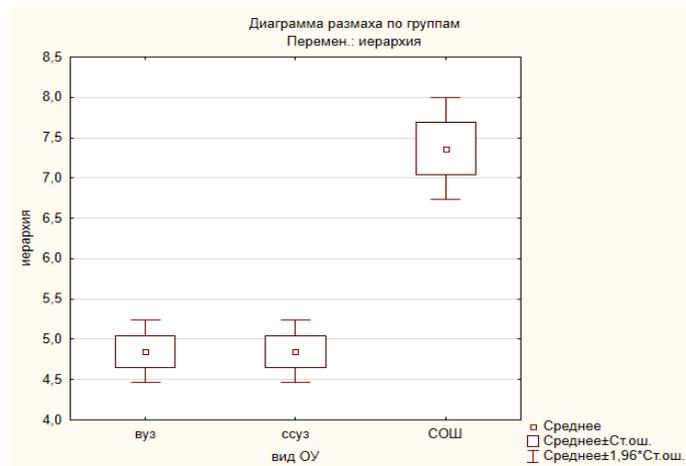


Рис. 4. Иерархия в системе вуз, ссуз, СОШ.

Равноправие у всех одинаково невысокое (рис. 5).

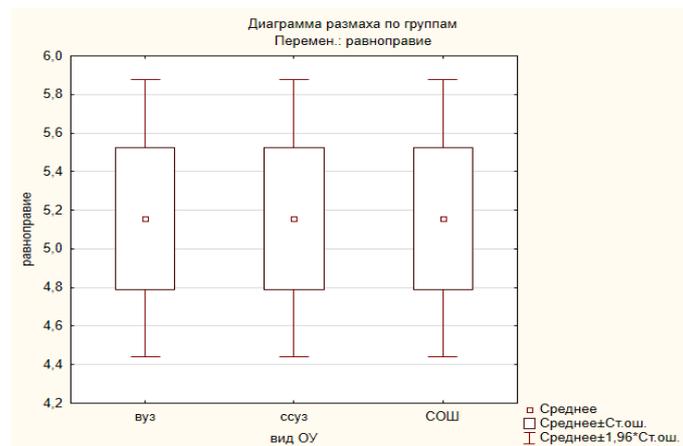


Рис. 5. Равноправие в системе вуз, ссуз, СОШ.

Этика автономная выше коллективной (рис. 6), что согласуется с исследованиями [16].

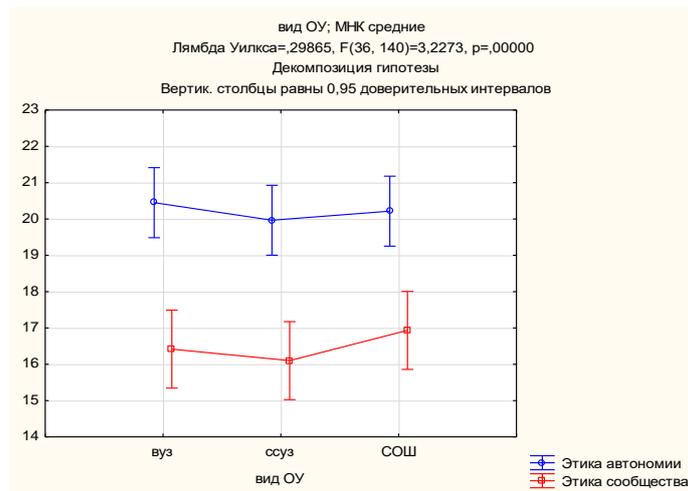


Рис. 6. Этика в системе вуз, ссуз, СОШ.

Конфликт между нормативностью и этикой решается базовой ценностью самопреодоления и культурной ценностью принадлежности: модели регрессии (табл. 7, 8) указывают на их вклад в социальную ответственность.

Таблица 7

Регрессия: базовые ценности социальной ответственности

Итоги регрессии для зависимой переменной: Шкала социальной ответственности
 $R = 0,71, R^2 = 0,50, \text{Скорр. } R^2 = 0,48, F(4,85) = 21,77, p < 0,00, \text{Станд. ошибка оценки: } 4,20$

	БЕТА	Ст. ош.	B	Ст. ош.	t(85)	p-знач.
Св. член			41,607	2,210	18,824	0,000
Самопреодоление	0,598	0,091	1,941	0,294	6,597	0,003
Самоутверждение	0,060	0,078	0,194	0,251	0,772	0,443
Открытость изменениям	0,056	0,086	0,174	0,266	0,653	0,515
Сохранение	0,150	0,090	0,597	0,359	1,664	0,100

Таблица 8

Регрессия: культурные ценности социальной ответственности

Итоги регрессии для зависимой переменной: Шкала социальной ответственности
 $R = 0,49, R^2 = 0,24, \text{Скорр. } R^2 = 0,19, F(5,84) = 5,41, p < 0,02, \text{Станд. ошибка оценки: } 5,23$

	БЕТА	Ст. ош.	B	Ст. ош.	t(84)	p-знач.
Св. член			43,642	2,566	17,006	0,000
Эффективная автономия	0,088	0,133	0,380	0,574	0,662	0,510
Интеллектуальная автономия	0,263	0,183	0,981	0,684	1,435	0,155
Гармония	-0,026	0,157	-0,104	0,638	-0,163	0,871
Мастерство	-0,014	0,183	-0,050	0,669	-0,074	0,941
Принадлежность	0,287	0,119	0,941	0,390	2,413	0,018

Решением ценностного конфликта становится стратегия самопреодоления для сохранения аффиляции (рис. 7), более свойственная педагогам вузов [17].

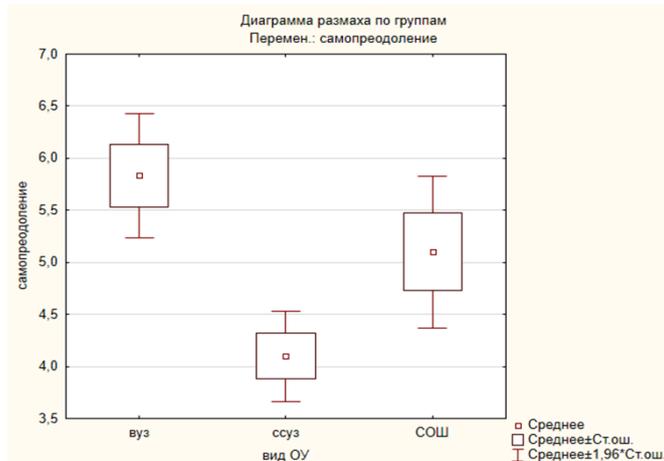


Рис. 7. Самопреодоление в системе вуз, ссуз, СОШ.

Выявлены ценностные детерминанты социально ответственного педагога: в профиле социально ответственного педагога достоверно выражены все над-индивидуальные ценности, кроме гармонии (табл. 9).

Таблица 9

Детерминанты социальной ответственности

	Высокий уровень	Средний уровень	t-знач.	p
Иерархия	6,48	4,70	5,36	0,00
Равноправие	6,34	3,68	8,38	0,00
Аффективная автономия	5,02	4,33	2,48	0,02
Интеллектуальная автономия	6,48	5,73	2,32	0,02
Гармония	5,48	5,13	1,16	0,25
Мастерство	6,26	5,53	2,21	0,03
Принадлежность	6,58	5,45	3,13	0,00

Дефицит гармонии социальных отношений сильнее испытывают преподаватели высшей и профессиональной школы, по сравнению со школьными учителями (рис. 8).

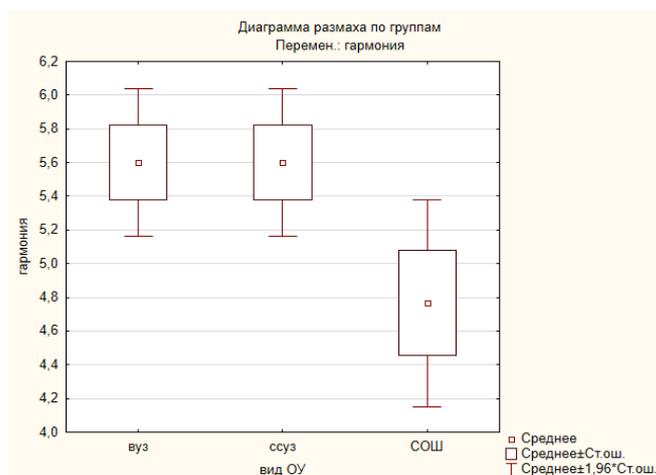


Рис. 8. Гармония в системе вуз, ссуз, СОШ.

Обсуждение

Полученные данные позволяют определить типы личности социально-ответственного педагога методом факторного анализа (табл. 10).

Таблица 10

Типы социальной ответственности личности

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Принципиальность	0,10	0,78	0,01	-0,02
Самоутверждение	0,12	0,84	0,08	-0,06
Нормативность	0,19	0,72	-0,05	0,31
Этичность	0,11	0,87	0,11	-0,14
Самопожертвование	0,04	0,77	0,15	0,05
Компетентность лидера	0,17	0,60	0,28	0,05
Принятие ответственности	0,24	0,11	0,81	-0,11
Избегание ответственности	0,04	0,05	-0,31	-0,82
Атрибуция ответственности	0,24	0,12	-0,24	0,40
Персональная позиция	0,14	0,14	0,96	0,11
Справедливость	0,38	0,03	0,07	0,56
Лояльность	0,84	0,04	0,21	0,03
Уважение	0,77	0,13	0,10	-0,18
Чистота	0,64	0,13	0,07	0,19
Этика автономии	0,71	0,01	0,12	0,49
Этика сообщества	0,92	0,08	0,12	-0,05
Моральная ответственность	0,94	0,07	0,17	0,15
Общ. дис.	4,58	3,73	2,44	1,79
Доля общ.	0,24	0,20	0,13	0,10

Первый фактор описывает лояльный и морально ответственный тип педагога (конвенциональный тип). Второй фактор описывает самоутверждение

лидера-профессионала, приносящего себя в жертву нормативной этике (самоутверждающийся тип). Третий фактор указывает на персональную ответственность в принятии социальных последствий педагогической деятельности (ответственный тип). Четвертый фактор указывает на справедливого педагога, не избегающего ответственности (справедливый тип).

Предиктором носителя черты социальной ответственности выступает ответственный и справедливый педагог (табл. 11). Предиктором носителя ценности социальной ответственности выступает ответственный и самоутверждающийся педагог (табл. 12).

В первом случае есть релевантность над-индивидуального идеала его воплощению, во втором случае – ценностный риск, когда ответственность компенсируется через самоутверждение [16].

Таблица 11

Типы социальной ответственности: ценность личности

Итоги регрессии для зависимой переменной: шкала социальной ответственности
 $R = 0,37, R^2 = 0,13$ Скорр. $R^2 = 0,09, F(4,85) = 3,39, p < 0,01$, станд. ошибка оценки: 5,56

	БЕТА	Ст. ош.	В	Ст. ош.	t(85)	p-знач.
Св. член			56,333	0,586	96,118	0,000
Конвенциональный тип	-0,022	0,101	-0,130	0,589	-0,221	0,826
Самоутверждающийся тип	-0,002	0,101	-0,014	0,589	-0,024	0,981
Ответственный тип	0,132	0,101	0,774	0,589	1,313	0,019
Справедливый тип	-0,346	0,101	-2,026	0,589	-3,438	0,001

Таблица 12

Типы социальной ответственности: черта личности

Итоги регрессии для зависимой переменной: шкала ценности соц.-ответ. поведения
 $R = 0,40, R^2 = 0,16$, Скорр. $R^2 = 0,12, F(4,85) = 4,24, p < 0,003$, станд. ошибка оценки: 2,74

	БЕТА	Ст. ош.	В	Ст. ош.	t(85)	p-знач.
Св. член			10,847	0,289	37,473	0,000
Конвенциональный тип	-0,096	0,099	-0,281	0,291	-0,966	0,337
Самоутверждающийся тип	0,304	0,099	0,893	0,291	3,068	0,003
Ответственный тип	0,194	0,099	0,571	0,291	1,961	0,050
Справедливый тип	-0,166	0,099	-0,488	0,291	-1,675	0,098

Заключение

Исследование социальной ответственности педагога как ключевой аксиологической компетенции позволяет сделать следующие выводы: проблема не в дефиците, а рисках деформации социальной ответственности; риски социальной ответственности педагога проявляются синдромом гиперответственности и нормативности личности, что является следствием социального, а не личного контроля; риски социальной ответственности педагога связаны с конфликтом в структуре над-индивидуальных ценностей (просоциальных, базовых, культурных) и их рассогласованием с симптомокомплексом черт.

Результаты мониторинга использованы в программах образовательной супервизии для педагогов вузов, ссузов и СОШ.

Список источников

1. Александрова Г. Г. Социальная ответственность личности в контексте ее профессиональной деятельности // Образование и саморазвитие. 2015. № 3(45). С. 104–109.
2. Арестова О. Н., Докучева А. Г., Митина О. В. Соотношение эксплицитного и имплицитного уровней презентации ценностей: кросс-культурный аспект // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 3. С. 145–168.
3. Величко Ю. А., Каширский Д. В. Внутренние противоречия в системе ценностей как предпосылки эмоционального неблагополучия личности // Высшее образование сегодня. 2024. № 5. С. 74–79.
4. Каширский Д. В. Смысловые образования в структуре личности современного педагога // Создание мотивирующей образовательной среды. Орехово-Зуево : ГТТУ, 2019. С. 183–197.
5. Каширский Д. В., Философова А. А. Верность собственным ценностям как основа самоуважения: эмпирическая проверка на феномене «измены себе» // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2025. Т. 24. № 3(176). С. 25–33.
6. Кошик А. В. Современные подходы к социальной ответственности в высшей школе // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 1. С. 3–25.
7. Леонтьев Д. А. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии. Т. 2. Биштонас; Вильнюс : ВЕАЭТ, 2005. С. 7–22.
8. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 1997. № 1. С. 20–27.
9. Панарин И. А. Психология социальной ответственности: теория, методология, практика. Барнаул : Азбука, 2009. 362 с.
10. Понятийный аппарат педагогики и образования / Под ред. М.А. Галагузовой, В.М. Полонского. Екатеринбург : [б.и.], 2019. С. 36–47.
11. Саенко Л. А., Зритнева Е. И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № 5(2). С. 141–145.

12. Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Липатова А. С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 43–70.
13. Augustiniene A. Social Responsibility of Comprehensive Schools: Teachers' Point of View // Social Sciences. 2015 Vol. 1. No. 87. P. 74–88. <https://doi.org/10.5755/J01.SS.87.1.12315>
14. Burgos J., & Carnero M. C. Assessment of social responsibility in education in secondary schools. Sustainability. 2020. Vol. 2. No. 12. P. 48–49. <https://doi.org/10.3390/su12124849>
15. Coelho G., Hanel P., Johansen M., & Maio G. Mental Representations of Values and Behaviors. European Journal of Personality. 2021. Vol. 1. No. 16. P. 3–17. <https://doi.org/10.1177/08902070211034385>
16. Lauer mann F. V. Teacher Responsibility: Its Meaning, Measure, and Educational Implications. Jerusalem : Hebrew University of Jerusalem, 2013. 177 p.
17. Ouragini I., Ben Hassine Louzir A. University social responsibility and sustainable development: illustration of adapted practices by two Tunisian Universities // Social Responsibility Journal. 2024. Vol. 20. No. 6. P. 1177-1192.
18. Planken B. Definitions of social responsibility. In S. O. Idowu, N. Capaldi, L. Zu, & A. Das Gupta (Eds.). Encyclopedia of Corporate Social Responsibility. Berlin, Heidelberg: Springer, 2013. pp. 768–772. https://doi.org/10.1007/978-3-642-28036-8_476

References

1. Aleksandrova G.G. Social'naya otvetstvennost' lichnosti v kontekste eyo professional'noj deyatel'nosti [Social responsibility of an individual in the context of her professional activity]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development]. 2015, no. 3(45), pp. 104–109. (In Russ.).
2. Arestova O.N., Dokucheva A.G., Mitina O.V. Sootnoshenie eksplicitnogo i implicitnogo urovnej prezentatsii cennostej: kross-kul'turnyj aspekt [The relationship between explicit and implicit levels of value presentation: a cross-cultural perspective]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Moscow University Bulletin]. Seriya 14. Psihologiya. 2022, no. 3, pp. 145–168. (In Russ.).
3. Velichko YU.A., Kashirskij D.V. Vnutrennie protivorechiya v sisteme cennostej kak predposylki emocional'nogo neblagopoluchiya lichnosti [Internal contradictions in the value system as prerequisites for emotional distress of the individual]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today]. 2024, no. 5, pp. 74–79. (In Russ.).
4. Kashirskij D.V. *Smyslovye obrazovaniya v strukture lichnosti sovremennogo pedagoga* [Semantic Formations in the Personality Structure of the Modern Teacher]. Sozdanie motiviruyushchej obrazovatel'noj sredy. Orekhovo-Zuevo: GTTU, 2019. pp. 183-197. (In Russ.).
5. Kashirskij D.V., Filosofova A.A. Vernost' sobstvennym cennostyam kak osnova samouvazheniya: empiricheskaya proverka na fenomene "izmeny sebe" [Loyalty to one's own values as the basis for self-respect: An empirical test on the phenomenon of "self-betrayal"]. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta* [Russian State Social University Research Notes]. 2025, vol. 24, no. 3(176), pp. 25–33. (In Russ.).
6. Koshik A.V. Sovremennye podhody k social'noj otvetstvennosti v vysshej shkole [Modern approaches to social responsibility in higher education]. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki* [PNRPU Bulletin: Problems of Linguistics and Pedagogy]. 2019, no. 1, pp. 3–25. (In Russ.).
7. Leont'ev D.A. *Fenomen otvetstvennosti: mezhdru nederzhaniem i giperkontrolem* [The Phenomenon of Responsibility: Between Incontinence and Hypercontrol]. Ekzistencial'noe izmerenie v konsul'tirovanii i psihoterapii [The Existential Dimension in Counseling and Psychotherapy]. 2005, vol. 2. Birshthonas; Vil'nyus: VEAET, pp. 7–22. (In Russ.).
8. Leont'ev D.A. Ot social'nyh cennostej k lichnostnym: sociogenez i fenomenologiya cennostnoj regulyatsii deyatel'nosti [From social values to personal ones: sociogenesis and phenomenology of value regulation of activity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Moscow University Bulletin]. Ser.14, Psihologiya. 1997, no. 1, pp. 20–27. (In Russ.).

9. Panarin I.A. *Psihologiya social'noj otvetstvennosti: teoriya, metodologiya, praktika: monografiya*. [Psychology of social responsibility: theory, methodology, practice: monograph] Barnaul: Azbuka, 2009. 362 p. (In Russ.).
10. *Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya* [Conceptual apparatus of pedagogy and education], pod red. M.A. Galaguzovoj, V.M. Polonskogo. Ekaterinburg: [b. i.], 2019, pp. 36–47. (In Russ.).
11. Saenko L.A., Zritneva E.I. Metodologicheskie podhody k izucheniyu fenomena social'noj otvetstvennosti lichnosti [Methodological approaches to the study of the phenomenon of individual social responsibility]. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'* [Historical and Social-Educational Thought]. 2016, no. 5(2), pp. 141–145. (In Russ.).
12. SHvarc SH., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaya teoriya bazovyh individual'nyh cennostej: primenenie v Rossii [A refined theory of basic individual values: application in Russia]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]. 2012, vol. 9, no. 1, pp. 43–70. (In Russ.).
13. Augustiniene A. Social Responsibility of Comprehensive Schools: Teachers' Point of View. *Social Sciences*. 2015, vol. 1, no. 87, pp. 74–88 <https://doi.org/10.5755/J01.SS.87.1.12315>
14. Burgos J., & Carnero M.C. Assessment of social responsibility in education in secondary schools. *Sustainability*. 2020, vol. 2, no. 12, pp. 48–49. <https://doi.org/10.3390/su12124849>
15. Coelho G., Hanel P., Johansen M. & Maio G. Mental Representations of Values and Behaviors. *European Journal of Personality*. 2021, vol. 1. no. 16, pp. 3–17. <https://doi.org/10.1177/08902070211034385>
16. Lauer mann F.V. *Teacher Responsibility: Its Meaning, Measure, and Educational Implications*. Jerusalem: Hebrew University of Jerusalem, 2013. 177 p.
17. Ouragini I., Ben Hassine Louzir A. University social responsibility and sustainable development: illustration of adapted practices by two Tunisian Universities. *Social Responsibility Journal*. 2024, vol. 20, no. 6, pp. 1177-1192.
18. Planken B. Definitions of social responsibility. In S. O. Idowu, N. Capaldi, L. Zu & A. Das Gupta (Eds.). *Encyclopedia of Corporate Social Responsibility*. Berlin, Heidelberg: Springer, pp. 768–772. https://doi.org/10.1007/978-3-642-28036-8_476