



**КГУ**

Костромской  
государственный  
университет

ISSN 2073-1426

**ВЕСТНИК**

Костромского государственного университета

**ПЕДАГОГИКА  
ПСИХОЛОГИЯ  
СОЦИОКИНЕТИКА**

**1**

**2025**



Костромской  
государственный  
университет

# ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ  
ПЕДАГОГИКА.  
ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 2006 года

# VESTNIK OF KOSTROMA STATE UNIVERSITY

SERIES  
PEDAGOGY.  
PSYCHOLOGY.  
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

Appears since 2006

2025

№ 1

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В ПЕРЕЧЕНЬ  
РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ (ПЕРЕЧЕНЬ ВАК),  
В КОТОРЫХ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПУБЛИКОВАНЫ ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ  
ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК,  
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК, ПО СЛЕДУЮЩИМ ОТРАСЛЯМ:  
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ,  
19.00.00 – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В РОССИЙСКИЙ ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ (РИНЦ) С 2007 ГОДА

16+

ISSN 2073-1426

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА  
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.  
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИОКИНЕТИКА»**

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

**САМОХВАЛОВА АННА ГЕННАДЬЕВНА**  
доктор психологических наук,  
кандидат педагогических наук, профессор,  
Костромской государственный университет, г. Кострома

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**

**БУЙКИН СТЕПАН ВЯЧЕСЛАВОВИЧ**  
кандидат медицинских наук, проректор по научной работе,  
Костромской государственный университет, г. Кострома

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ**

**РАЙКИНА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Костромской государственный университет, г. Кострома

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА**  
доктор психологических наук, доцент,  
Костромской государственный университет, г. Кострома

**ХАЗОВА СВЕТЛАНА АБДУРАХМАНОВНА**  
доктор психологических наук, доцент,  
Костромской государственный университет, г. Кострома

**ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ**  
доктор психологических наук, профессор,  
Институт психологии Российской Академии наук, г. Москва

**МАХНАЧ АЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ**  
доктор психологических наук, профессор,  
Институт психологии Российской Академии наук, Москва

**МИКЛЯЕВА АНАСТАСИЯ ВЛАДИМИРОВНА**  
доктор психологических наук, профессор,  
Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

**ГОРЬКОВАЯ ИРИНА АЛЕКСЕЕВНА**  
доктор психологических наук, профессор,  
Санкт-Петербургский государственный педиатрический  
медицинский университет Министерства здравоохранения  
Российской Федерации, г. Санкт-Петербург

**ПОДДЬЯКОВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ**  
доктор психологических наук, профессор,  
Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики», г. Москва

**НАРТОВА-БОЧАВЕР СОФЬЯ КИМОВНА**  
доктор психологических наук, профессор,  
Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики», г. Москва

**БАЙБОРОДОВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Заслуженный работник высшей школы РФ,  
Ярославский государственный педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль

**ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Костромской государственный университет, г. Кострома

**КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Московский городской педагогический университет, г. Москва

**КИСЕЛЕВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА**  
доктор педагогических наук, доцент,  
Новосибирский государственный  
педагогический университет, г. Новосибирск

**ПОЛЯКОВ СЕРГЕЙ ДАНИЛОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Ульяновский государственный педагогический университет  
имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск

**ТАРХАНОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Ярославский государственный педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль

**ХАРЛАНОВА ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический  
университет, г. Челябинск

**THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL  
«VESTNIK  
OF KOSTROMA STATE UNIVERSITY.  
SERIES: PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.  
SOCIOKINETICS»**

**CHIEF EDITOR**

**ANNA GENNADYEVNA SAMOKHVALOVA**  
Doctor of Psychology,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,  
Kostroma State University, Kostroma

**DEPUTY CHIEF EDITOR**

**STEPAN VYACHESLAVOVICH BUIKIN**  
Candidate of Medical Sciences, Vice-Rector for Research,  
Kostroma State University, Kostroma

**EXECUTIVE SECRETARY**

**MARIA ALEXANDROVNA RAIKINA**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Kostroma State University, Kostroma

**EDITORIAL TEAM**

**MARIA VYACHESLAVOVNA SAPOROVSKAYA**  
Doctor of Psychology, Associate Professor,  
Kostroma State University, Kostroma

**SVETLANA ABDURAKHMANOVNA KHAZOVA**  
Doctor of Psychology, Associate Professor,  
Kostroma State University, Kostroma

**VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV**  
Doctor of Psychology, Professor, Institute of Psychology  
of the Russian Academy of Sciences, Moscow

**ALEXANDER VALENTINOVICH MAKHNACH**  
Doctor of Psychology, Professor, Institute of Psychology  
of the Russian Academy of Sciences, Moscow

**ANASTASIYA VLADIMIROVNA MIKLYAEVA**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Russian State Pedagogical University  
named after A.I. Herzen, St. Petersburg

**GORKOVAYA IRINA ALEKSEEVNA**  
Doctor of Psychology, Professor,  
St. Petersburg State Pediatric Medical University  
of the Ministry of Health of the Russian Federation,  
St. Petersburg

**PODDYAKOV ALEXANDER NIKOLAEVICH**  
Doctor of Psychology, Professor,  
National Research University  
Higher School of Economics, Moscow

**NARTOVA-BOCHAVER SOFIA KIMOVNA**  
Doctor of Psychology, Professor,  
National Research University  
Higher School of Economics, Moscow

**BAIBORODOVA LYUDMILA VASILIEVNA**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation,  
Yaroslavl State Pedagogical University  
named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

**ZAKHAROVA ZHANNA ANATOLIEVNA**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Kostroma State University, Kostroma

**KUPRIYANOV BORIS VIKTOROVICH**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Moscow City Pedagogical University, Moscow

**KISELEVA ELENA VASILIEVNA**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Novosibirsk State Pedagogical University,  
Novosibirsk

**POLYAKOV SERGEY DANILOVICH**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Ulyanovsk State Pedagogical University  
named after I.N. Ulyanova, Ulyanovsk

**TARKHANOVA IRINA YUREVNA**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Yaroslavl State Pedagogical University  
named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

**KHARLANOVA ELENA MIKHAYLOVNA**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,  
Chelyabinsk

СЕКОВАНОВ ВАЛЕРИЙ СЕРГЕЕВИЧ  
доктор педагогических наук,  
кандидат физико-математических наук, профессор,  
Костромской государственный университет, г. Кострома

БОНДАРЬ ИГОРЬ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ  
доктор биологических наук,  
профессор Российской Академии наук,  
Заведующий лабораторией физиологии сенсорных систем,  
Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии  
Российской Академии наук, г. Москва

АДЕЕВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА  
кандидат психологических наук, доцент,  
Костромской государственный университет, г. Кострома

ТИХОМИРОВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА  
кандидат психологических наук, доцент,  
Костромской государственный университет, г. Кострома

ВОРОНЦОВА АННА ВАЛЕРЬЕВНА  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Костромской государственный университет, г. Кострома

ЩЕРБИНИНА ОЛЬГА СТАНИСЛАВОВНА  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Костромской государственный университет, г. Кострома

ВЕРИЧЕВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Костромской государственный университет, г. Кострома

МАРТЫНОВА ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА  
кандидат биологических наук (нейробиология,  
психофизиология), доцент, заместитель директора  
Института высшей нервной деятельности  
и нейрофизиологии Российской Академии наук,  
ведущий научный сотрудник Центра когнитивных  
исследований и принятия решений  
Института когнитивных нейронаук, PhD по психологии,  
социальные науки (Финляндия), г. Москва

КАРИМОВА ЕКАТЕРИНА ДМИТРИЕВНА  
кандидат биологических наук, заведующий лабораторией  
прикладной физиологии высшей нервной деятельности  
человека ИВНД и НФ Российской Академии наук,  
старший научный сотрудник Научно-практического  
психоневрологического центра имени З.П. Соловьева  
Департамента здравоохранения, г. Москва

КАРПИНСКИЙ КОНСТАНТИН ВИКТОРОВИЧ  
доктор психологических наук, профессор,  
Гродненский государственный университет  
им. Янки Купалы, г. Гродно, Белоруссия

АВАНЕСЯН ГРАНТ МИХАЙЛОВИЧ  
доктор психологических наук, профессор,  
Ереванский государственный университет,  
г. Ереван, Армения

ТЕСЛЕНКО АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ  
доктор педагогических наук, профессор,  
Казахский гуманитарно-юридический университет,  
г. Астана, Казахстан

ДУ ЮЙПЭН  
доктор философии, доцент,  
начальник Научного центра по изучению русской  
духовной культуры, Харбинский инженерный университет,  
г. Харбин, Китайская Народная Республика

СУЙУНАЛИЕВА БУРУЛСУН ШАРШЕНОВНА  
кандидат экономических наук,  
доцент Академии управления при Президенте  
Кыргызской Республики, международный эксперт ООН  
по социальным вопросам, директор объединения  
юридических лиц «Ассоциация школ социальной работы»,  
г. Бишкек, Кыргызская Республика

УРАЗБАЕВА ДИЛБАР АБДУЛЛАЕВНА  
доктор наук (DSci в области психологии), профессор,  
декан факультета психологии и социальных наук  
Университета Ма'мун, г. Ургенч, Узбекистан

SEKOVANOV VALERIY SERGEEVICH  
Doctor of Pedagogical Sciences,  
Candidate Mathematical Sciences, Professor,  
Kostroma State University, Kostroma

BONDAR IGOR VYACHESLAVOVICH  
Doctor of Biological Sciences,  
Professor of the Russian Academy of Sciences,  
Head of the Laboratory of Physiology of Sensory Systems,  
Institute of Higher Nervous Activity and Neurophysiology  
of the Russian Academy of Sciences, Moscow

ADEEVA TATYANA NIKOLAEVNA  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Kostroma State University, Kostroma

TIKHOMIROVA ELENA VIKTOROVNA  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Kostroma State University, Kostroma

VORONTSOVA ANNA VALERIEVNA  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Kostroma State University, Kostroma

SHCHERBININA OLGA STANISLAVOVNA  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Kostroma State University, Kostroma

VERICHEVA OLGA NIKOLAEVNA  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Kostroma State University, Kostroma

MARTYNOVA OLGA VLADIMIROVNA  
Candidate of Biological Sciences (neurobiology,  
psychophysiology), Associate Professor,  
Deputy Director of the Institute of Higher Nervous Activity  
and Neurophysiology of the Russian Academy of Sciences,  
Leading Researcher of the Center for Cognitive Research  
and Decision Making of the Institute  
of Cognitive Neuroscience, PhD in Psychology,  
Social Sciences (Finland), Moscow

KARIMOVA EKATERINA DMITRIEVNA  
Candidate of Biological Sciences, Head of the Laboratory  
of Applied Physiology of Human Higher Nervous Activity,  
Institute of Neuroscience and Neuroscience, Russian Academy  
of Sciences, Senior Researcher, Z.P. Solovyov Scientific and  
Practical Psychoneurological Center, Department of Health,  
Moscow

KARPINSKY KONSTANTIN VIKTOROVICH  
Doctor of Psychology, Professor,  
Grodno State University named after Yanka Kupala,  
Grodno, Belarus

AVANESYAN GRANT MIKHAILOVICH  
Doctor of Psychology, Professor,  
Yerevan State University,  
Yerevan, Armenia

TESLENKO ALEXANDER NIKOLAEVICH  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Kazakh Humanitarian and Law University,  
Astana, Kazakhstan

DU YUPEN  
Doctor of Philosophy, Associate Professor,  
Head of the Scientific Center for the Study  
of Russian Spiritual Culture, Harbin Engineering University,  
Harbin, People's Republic of China

SUYUNALIEVA BURULSUN SHARSHENOVNA  
PhD in Economics, Associate Professor  
of the Academy of Public Administration under the President  
of the Kyrgyz Republic, UN international expert  
on social issues, Director of the Association  
of Legal Entities «Association of Schools of Social Work»,  
Bishkek, Kyrgyz Republic

URAZBAYEVA DILBAR ABDULLAEVNA  
Doctor of Sciences (DSci in Psychology), Professor,  
Dean of the Faculty of Psychology and Social Sciences,  
Ma'mun University, Urgench, Uzbekistan

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

- 5 Гончарова О.В., Иванова И.В., Рожков М.И.  
Дополнительное образование  
как пространство самореализации детей
- 16 Невзорова А.В.  
Педагогика коллективизма: прошлое, настоящее, будущее
- 25 Дворникова Е.В., Зарубина Ю.Н., Кошелева А.В.  
Разработка программы профилактики аддиктивного поведения у подростков из неблагополучных семей на основе исследования факторов его формирования
- 33 Турыгин А.А., Кудряшев А.В.  
Современные интерпретации «тела», «телесности» и «телесных практик» в отечественной антропологии детства и образования
- 43 Власюк И.В., Кравцова Ю.Е.  
Использование системы инструментов оценки компетентности государственных и муниципальных служащих АПК Волгоградской области
- 52 Белоусов Д.Ю., Ганаева Е.А.  
Медиаимидж школы как ключевое направление стратегии развития образовательной организации

### ПСИХОЛОГИЯ

- 60 Самохвалова А.Г., Шипова Н.С., Вишневская О.Н., Тихомирова Е.В.  
Верификация и валидизация методик изучения трудностей социализации и уровня психологического благополучия подростков
- 70 Усова Н.В., Заугарова О.М.  
Взаимоотношения с матерью в контексте удовлетворенности браком
- 74 Гаврилюк Н.П., Неустроева В.А., Мавлюшева Д.А.  
Особенности самоактуализации и эмоционального интеллекта как маркер психологических механизмов развития в периоде ранней взрослости
- 84 Веричева Я.И., Крылова Н.Г.  
Возможности психологической игры «Эмпати-Бинго» как интегративной психотехнологии

### СТРЕСС И КОПИНГ

- 92 Любушина А.А.  
Родительский стресс и отношения в семье: анализ современных исследований

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 100 Кульберг А.С.  
Подготовка педагогов к формированию духовно-нравственных ценностей у младших школьников
- 108 Щербакова К.В.  
Типы и роль школьных учебных задач в естественно-научных дисциплинах

### СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- 114 Токарская Л.В., Коврова Д.А.  
Исследование жизнестойкости матерей, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 123 Секованов В.С., Рыбина Л.Б., Щепин Р.А.  
Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Циклы, множества Жюлиа и лепестки Ло-Фату» как средство развития креативности студентов
- 132 Дронова С.Ю.  
Актуальные проблемы преподавания фонетики испанского языка: анализ трудностей и заблуждений

### СОЦИОКИНЕТИКА

- 140 Погодина Ю.А.  
Мотивация женщин-лидеров молодежных общественных организаций ГК «Росатом»

### 145 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

## CONTENTS

### PEDAGOGY

- 5 O.V. Goncharova, I.V. Ivanova, M.Io. Rozhkov  
Additional education  
as a space for children's self-realization
- 16 A.V. Nevzorova  
Pedagogy of collectivism: past, present, future
- 25 E.V. Dvornikova, Yu.N. Zarubina, A.V. Kosheleva  
School media image as a key direction  
of the development strategy  
of an educational organization
- 33 A.I. Turigin, A.V. Kudryashev  
Modern interpretations of the "body", "corporeality" and "corporeal practices" in the domestic anthropology of childhood and education
- 43 I.V. Vlasjuk, Yu.E. Kravtsova  
Using a system of tools  
for assessing the competence  
of state and municipal employees
- 52 D.Yu. Belousov, E.A. Ganaeva  
Media image of the school as a key direction  
of the educational organization's development strategy

### PSYCHOLOGY

- 60 A.G. Samohvalova, N.S. Shipova, O.N. Vishnevskaya, E.V. Tikhomirova  
Verification and validation of methods  
for studying socialization difficulties  
and the level of psychological well-being of adolescents
- 70 N.V. Usova, O.M. Zaugarova  
Relationships with mother  
in the context of marital satisfaction
- 74 N.P. Gavriljuk, V.A. Neustroeva, D.A. Mavlyusheva  
The characteristics of self-actualization and emotional intelligence as markers of psychological development mechanisms during early adulthood
- 84 Ya.I. Vericheva, N.G. Krylova  
The potential of the psychological game «Empathy Bingo» as an integrative psychotechnology

### STRESS AND COPING

- 92 A.A. Lyubushina  
Parenting stress and family relationships:  
analysis of modern research

### TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

- 100 A.S. Kulberg  
Teacher training for the formation  
of spiritual and moral values among younger students
- 108 K.V. Shcherbakova  
Types and role of school learning tasks  
in natural science disciplines

### SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

- 114 L.V. Tokarskaya, D.A. Kovrova  
A study of the hardiness of mothers raising children  
with musculoskeletal disorders

### PROFESSIONAL EDUCATION

- 123 V.S. Sekovanov, L.B. Rybina, R.A. Shchepin  
Completion of a multi-stage mathematical-informational task "Cycles, Julia sets and Lo-Fatu petals" as a means of developing students' creativity
- 132 S.Yu. Dronova  
Current Challenges in Teaching Spanish Phonetics:  
Analyzing Difficulties and Misconceptions

### SOCIOKINETICS

- 140 Yu.A. Pogodina  
Motivation patterns of women leaders  
of youth organisations within Rosatom State Corporation

### 145 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF ARTICLES



# ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 5–15. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 5–15.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 374

EDN ZRXQWY

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-5-15>

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

**Гончарова Оксана Валерьевна**, кандидат педагогических наук, директор Всероссийского центра развития художественного творчества и гуманитарных технологий, лауреат премии Президента РФ в области образования, Москва, Россия, [goncharova\\_sao@mail.ru](mailto:goncharova_sao@mail.ru)

**Иванова Ирина Викторовна**, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, [IvanovaDIV@yandex.ru](mailto:IvanovaDIV@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2166-4247>

**Рожков Михаил Иосифович**, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, дважды лауреат премии Правительства РФ в сфере образования, главный научный сотрудник, Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий, Москва, Россия, [mir-46@mail.ru](mailto:mir-46@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7084-7918>

**Аннотация.** Современные дети в большей степени осуществляют поиск средств самореализации и самоутверждения. Сегодня дополнительное образование реализует ряд важных функций, способствующих развитию сущностных сфер человека. В процессе самореализации в дополнительном образовании ребёнок раскрывает своё «я» через включение в творческую деятельность посредством собственных усилий. Благодаря педагогическому сопровождению реализации субъектной позиции ребёнка раскрываются огромные возможности для формирования его творческих способностей, самоопределения и самореализации. При этом очень важным является сотворчество с другими детьми и педагогами. Эти средства для них предоставляет дополнительное образование. В статье представлены результаты масштабного исследования ожиданий детей от участия в дополнительном образовании, проведённого Всероссийским центром развития художественного творчества и гуманитарных технологий. Изучение ожиданий детей от участия в кружках, секциях и других детских сообществах очень важно для реализации воспитательного потенциала дополнительного образования. Исследование подтвердило значение создания ценностно ориентированной образовательной среды, в которой дети задумываются о своём нравственном самосовершенствовании, что очень важно для их дальнейшего саморазвития и определения в жизни. В нашем исследовании степень успеха самореализации оценивалась по интересам детей, их удовлетворением на практике и рефлексией результата своей деятельности. Выявлено, что особое значение имеет расширение сферы общения у детей, а также новые условия, позволяющие реализовать ребёнку свой личностный потенциал.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, самореализация, сущностные сферы человека, воспитание, личностный потенциал, ожидание от деятельности, сфера общения, педагогическое сопровождение.

**Для цитирования:** Гончарова О.В., Иванова И.В., Рожков М.И. Дополнительное образование как пространство самореализации детей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 5–15. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-5-15>

## ADDITIONAL EDUCATION AS A SPACE FOR CHILDREN'S SELF-REALIZATION

**Oksana V. Goncharova**, PhD in Pedagogical Sciences, Director, All-Russian Center for the Development of Artistic Creativity and Humanitarian Technologies, Laureate of the Russian Federation Presidential Prize in Education, Moscow, Russia, [goncharova\\_sao@mail.ru](mailto:goncharova_sao@mail.ru)

**Irina V. Ivanova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, [IvanovaDIV@yandex.ru](mailto:IvanovaDIV@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2166-4247>

**Mikhail Io. Rozhkov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, twice laureate of the Russian Federation Government Prize in Education, Chief Researcher, All-Russian Center for the Development of Artistic Creativity and Humanitarian Technologies, Moscow, Russia, [mir-46@mail.ru](mailto:mir-46@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7084-7918>

**Abstract.** Modern children are increasingly searching for means of self-realization and self-affirmation. Today, additional education implements a number of important functions that contribute to the development of essential human spheres. In the process of self-realization in additional education, a child reveals his or her Self through inclusion in creative activities through their own efforts. Thanks to pedagogical support for the implementation of the child's subjective position, enormous opportunities are revealed for the formation of his or her creative abilities, self-determination and self-realization. At the same time, co-creation with other children and teachers is very important. Additional education provides these means for them. The article presents the results of a large-scale study of children's expectations from participation in additional education, conducted by the All-Russian Center for the Development of Artistic Creativity and Humanitarian Technologies. Studying children's expectations from participation in clubs, sections and other children's communities is very important for the implementation of the educational potential of additional education. The study confirmed the importance of creating a value-oriented educational environment in which children think about their moral self-improvement, which is very important for their further self-development and determination in life. In our study, the degree of success of self-realization was assessed by the interests of children, their satisfaction in practice and reflection of the results of their activities. It was found that the expansion of the sphere of communication in children, as well as new conditions that allow the child to realize his personal potential, are of particular importance.

**Keywords:** additional education, self-realization, essential spheres of a person, education, personal potential, expectations from activity, sphere of communication, pedagogical support.

**For citation:** Goncharova O.V., Ivanova I.V., Rozhkov M.I. Additional education as a space for children's self-realization. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 5–15 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-5-15>

Дополнительное образование детей с каждым годом приобретает всё большее значение для решения важнейшей задачи самореализации школьников в различных видах деятельности [Рожков, Байборода, Голованов 2023: 10–18]. В различных регионах нашей страны ведётся поиск новых форм организации дополнительного образования детей. Чётко просматривается тенденция интеграции общего и дополнительного образования детей [Рожков, Байборода, Голованов 2023; Рожков 2023]. Появились новые формы дополнительного образования, которые используют виртуальное пространство интернета для повышения эффективности образовательной деятельности [Мирошкина 2014; Мирошкина, Евладова, Лобынцева 2017; Южанинова 2013].

Современные дети ориентированы на участие в деятельности, которая им не только интересна, но и создает условия для самосовершенствования. Занятия любимым делом помогают детям раскрыть свой потенциал и найти призвание. Дополнительное образование предоставляет детям возможность по-

лучить знания и навыки, которые могут пригодиться им в будущем.

Современная система дополнительного образования становится тем пространством, в котором происходит передача от поколения к поколению культурных норм и ценностей, средой формирования личностных качеств, способностей, интересов, которые ведут к социальной и культурной самореализации, к саморазвитию и самовоспитанию. Благодаря педагогическому сопровождению реализации субъектной позиции ребёнка раскрываются огромные возможности для формирования его творческих способностей, самоопределения и самореализации. Этому способствует добровольный выбор направления и вида деятельности с учётом интересов и желаний, возможностей и потребностей ребёнка.

Самореализация – это «осознаваемый и субъективно значимый процесс раскрытия личностью своих способностей и возможностей в деятельности и отношениях» [Олпорт 2006: 61]. Э. Фромм считал, что достичь добродетели человек может через «...активное

использование своих сил» [Фромм 2010: 22]. Самоактуализация как процесс в теории Абрахама Маслоу – это «высшая ступень иерархии потребностей, стремление к полному раскрытию своих возможностей и талантов. В процессе самоактуализации человек максимально использует свой потенциал, постоянно работает над собой, изучает новое, старается «завтра быть лучше, чем сегодня» [Маслоу 2019: 28]. Самореализация представляет собой результат самоактуализации, которая предполагает сочетание интересов ребёнка и внешних условий, позволяющих реализовывать эти интересы [Юратченко, Миронова, 1997]. Г.К. Черкасов считает, что потребность в самореализации – это «одна из фундаментальных человеческих потребностей» [Черкасов 1985: 113]. Сегодня самореализация представляет собой одну из важнейших потребностей детей и молодежи [Иванова, Макарова 2022; Кот, Шаганова, Иванова 2023], удовлетворение которой возможно через создание такой образовательной среды, в которой будут целенаправленно формироваться ценности и смыслы [Репринцев 2023].

В процессе самореализации в дополнительном образовании ребёнок раскрывает своё «я» через включение в творческую деятельность посредством собственных усилий. При этом очень важно сотворчество с другими детьми и педагогами.

Дополнительное образование детей традиционно стремится к созданию условий для самореализации ребёнка, что обусловлено следующими факторами, среди которых:

- создание условий для свободного выбора каждым ребёнком вида деятельности и круга общения;
- личностно-деятельностный характер образовательного процесса;
- педагогическая поддержка реализации ребёнком проектов саморазвития и достижения жизненных целей;
- признание за ребёнком права на пробы и ошибки в выборе, права на пересмотр возможностей в самоопределении;
- педагогическое сопровождение социального, профессионального и экзистенциального выбора [Голованов 2004; Иванова; Рожков 2023].

Главным фактором самореализации является ощущение ребёнком своей внутренней свободы, когда он осознает себя хозяином своей судьбы и поступает в соответствии с принятыми им принципами жизни, выбор которых он делает самостоятельно. Необходимо создавать условия, чтобы ребёнок осознавал свою неповторимость, индивидуальность и в соответствии с этим искал свою нишу в условиях реального существования [Рожков 2023].

Для самореализации детей важно, чтобы их деятельность в учреждениях дополнительного образования не повторяла школьную программу, а отличалась

новизной и давала возможность каждому ребёнку выбрать индивидуальную траекторию своего развития.

Создавая условия для самореализации, дополнительное образование реализует ряд важных функций, способствующих развитию сущностных сфер человека [Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. 2000: 33–40].

Развитие той или иной сущностной сферы обусловлено реализацией определённой деятельности:

1. Интеллектуальная сфера – решение ребёнком творческих задач, развивающих логическое, критическое и креативное мышление, воображение, внимание, память и другие психические процессы.

2. Мотивационная сфера – разъяснение смысла деятельности в кружках, секциях, совместная с обучающимися постановка целей занятия, обеспечение ситуаций успеха в достижении цели, поддержание положительных эмоций и состояния уверенности детей в своих действиях, самооценка результатов деятельности.

3. Эмоциональная сфера – сочетание требовательности и доброты в деятельности педагога, насыщение деятельности положительными эмоциями, а также удовлетворение потребностей детей в общении и деятельности.

4. Волевая сфера – преодоление трудностей, возникающих в процессе освоения деятельности, создание ситуаций, в которых ребенок должен проявить ответственность, инициативность, требовательность к себе.

5. Сфера саморегуляции – ситуации, в которых раскрывается активность субъекта в контексте деятельности, в которой устанавливается единство познавательных, чувственных, смысловых, мотивационных и волевых моментов.

6. Предметно-практическая сфера – выбор ребёнком способа применения своих способностей, который выражает готовность к овладению определёнными видами деятельности и к их успешному осуществлению.

7. Экзистенциальная сфера – обеспечение развития позитивной я-концепции и самоуважения ребёнка. Речь идет о развитии способности уважения к людям, о формировании навыков социального взаимодействия.

Л.А. Коростылёва и Е.Ф. Рыбалков в своих взглядах относительно оценки успешности самореализации выделили два критерия: продуктивность и удовлетворённость. Продуктивность – это «объективный критерий, показывающий, насколько хорошо удалось выполнить ту или иную задачу» [Рыбалко, Коростылева 2000: 65]. И.В. Солодникова отмечает, что удовлетворённость представляет собой субъективный критерий – это внутренние ощущения, эмоции и мысли человека относительно результата своего труда [Солодникова 2007: 32–40].

В 2024 году Всероссийским центром развития художественного творчества и гуманитарных технологий при нашем непосредственном участии было проведено масштабное исследование с целью изучения ожиданий детей разных возрастных групп, которые они связывают с дополнительным образованием. В нашем исследовании степень успеха самореализации ребёнка оценивалась по интересам, их удовлетворении на практике и рефлексией результата своей деятельности.

Специально для исследования были составлены анкеты «Я и мое дополнительное образование» для обучающихся трех возрастных групп: для младших школьников, подростков и старшеклассников.

В опросе приняли участие 188 364 младших школьника (7–10 лет), 153 184 подростка (11–14 лет) и 59 024 старшеклассника (15–18 лет). География опроса довольно широка и представлена следующими городами и другими населенными пунктами: Альметьевск, Армавир, Арск, Астрахань, Ахтубинск, Боровичи, Брянск, Бугульма, Великий Новгород, Волгоград, Гатчина, Грозный, Донецк, Ейск, Елец, Железнодорожск, Заинск, Зеленодольск, Знаменск, Казань, Калининград, Каспийск, Кемерово, Кингисепп, Киселевск, Клин, Коломна, Копейск, Красногорск, Краснодар, Краснознаменск, Крымск, Курск, Курчатов, Лиски, Магадан, Магнитогорск, Майкоп, Макеевка, Махачкала, Набережные Челны, Надым, Нальчик, Нефтекамск, Нижнекамск, Ногинск, Нурлат, Орёл, Орск, Петропавловск-Камчатский, Польшаево, Прокопьевск, Прохладный, Реутов, Сальск, Смоленск, Сосновый Бор, Старый Оскол, Таганрог, Терек, Тихвин, Топки, Троицк, Хасавюрт, Челябинск, Шахты, Якутск, Ярославль.

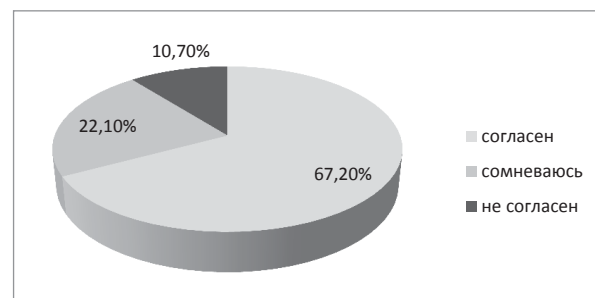
Результаты обработки полученных данных позволяют сделать вывод о том, что основные ожидания детей разных возрастных групп от занятий в системе дополнительного образования направлены на развитие сущностных сфер и обеспечивают следующие преимущества:

- чувство взрослости;
- ощущение самостоятельности, развития субъектности;
- хорошее настроение;
- реализация своего интереса;
- получение новых знаний;
- возможность самостоятельного выбора профессии;
- новые друзья;
- хорошие возможности для личностного роста.

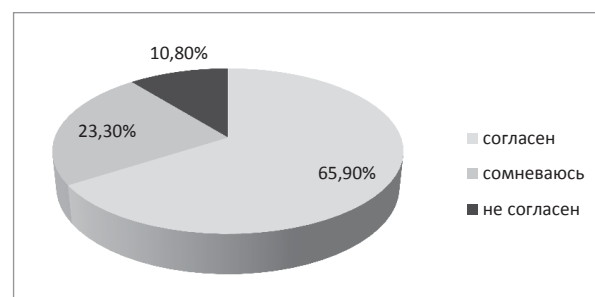
Так, на вопрос-утверждение «Занимаясь в кружках, я чувствую себя взрослым», ответы на который позволяют судить о субъектности и самоощущении личности, 67,2 % из числа опрошенных младших школьников ответили положительно (рис. 1).

С утверждением «Занимаясь в кружках, мне кажется, что я взрослею» 65,9 % подростков полностью согласны (рис. 2).

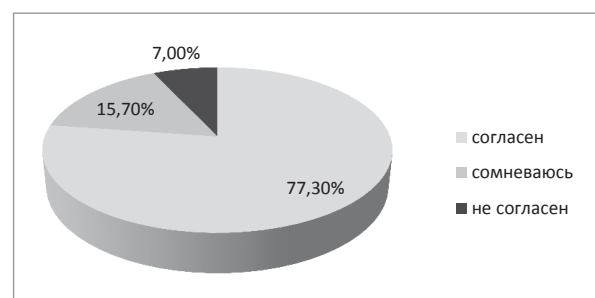
Важно то, что занятия в системе дополнительного образования предоставляют возможности для реализации свободы выбора, самостоятельности обучающихся. Так, на вопрос-утверждение «Я могу многое делать сам, потому что многому научился в кружках», ответы на которые позволяют судить о субъектности личности, 77,3 % из числа опрошенных младших школьников ответили положительно (рис. 3).



**Рис. 1.** Распределение ответов младших школьников на вопрос-утверждение «Занимаясь в кружках, я чувствую себя взрослым» (в %)



**Рис. 2.** Распределение ответов подростков на вопрос-утверждение «Занимаясь в кружках, мне кажется, что я взрослею» (в %)

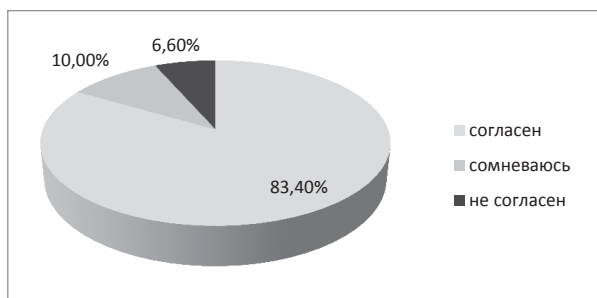


**Рис. 3.** Распределение ответов младших школьников на вопрос-утверждение «Я могу многое делать сам, потому что многому научился в кружках» (в %)

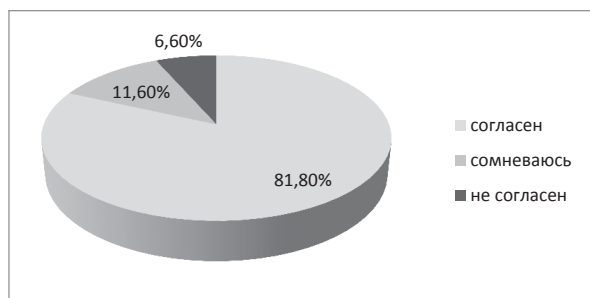
Положительные ответы респондентов на вопрос-утверждение «Когда у меня возникают трудности на занятиях в кружке, то я стараюсь их преодолеть» (83,4 %) также указывают на факт развития субъектности и самостоятельности обучающихся и свидетельствуют в пользу готовности большинства подростков к саморазвитию (рис. 4).

Система дополнительного образования привлекательна для детей разных возрастных групп, что связано с ее спецификой, отсутствием регламентации образовательного процесса. На занятиях в творческих объединениях дети чувствуют себя психологически комфортно, уютно. На вопрос-утверждение «У меня всегда радостное настроение, когда я на занятиях в кружке», ответы на которые позволяют судить о психологическом состоянии ребенка в образовательном пространстве дополнительного образования и восприятии его как психологически комфортного, ориентированного на свободное дружелюбное общение и самовыражение, 83,4 % из числа опрошенных младших школьников ответили положительно (рис. 5).

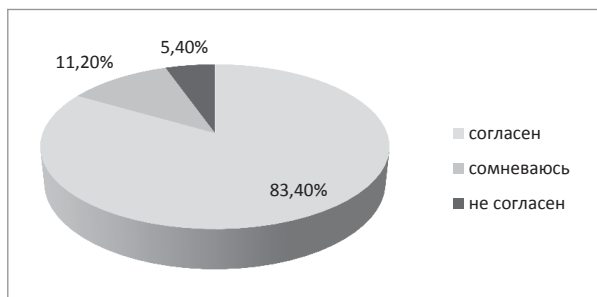
Подобное процентное распределение ответов мы видим и на рисунках 6 и 7, на которых отражены итоги ответов подростков и старшеклассников на похожие вопросы-утверждения.



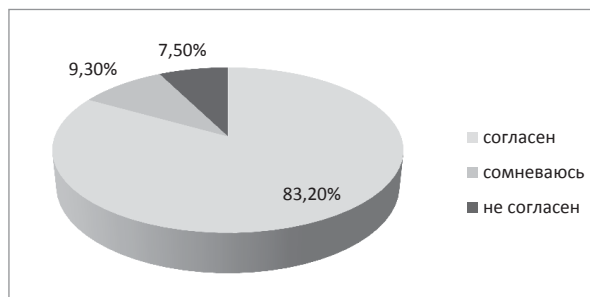
**Рис. 4.** Распределение ответов подростков на вопрос-утверждение «Когда у меня возникают трудности на занятиях в кружке, то я стараюсь их преодолеть» (в %)



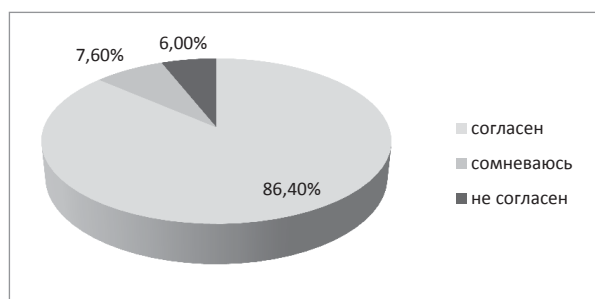
**Рис. 6.** Распределение ответов подростков на вопрос-утверждение «На занятиях в кружке мне комфортно и приятно заниматься» (в %)



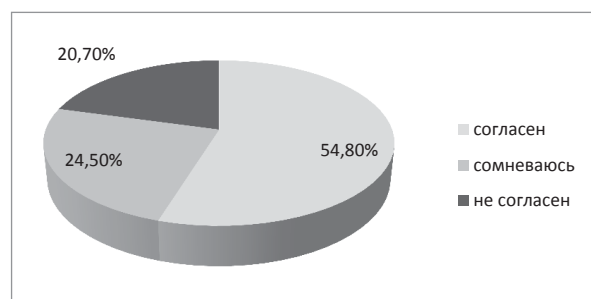
**Рис. 5.** Распределение ответов младших школьников на вопрос-утверждение «У меня всегда радостное настроение, когда я на занятиях в кружке» (в %)



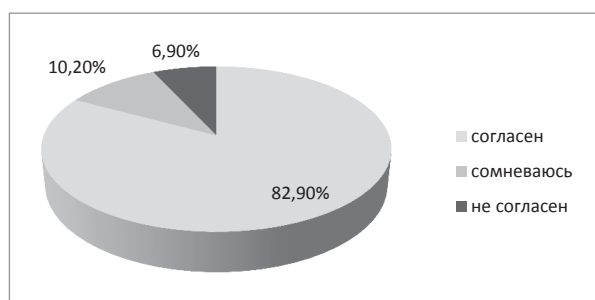
**Рис. 7.** Распределение ответов старшеклассников на вопрос-утверждение «На занятиях в кружке мне комфортно и приятно заниматься» (в %)



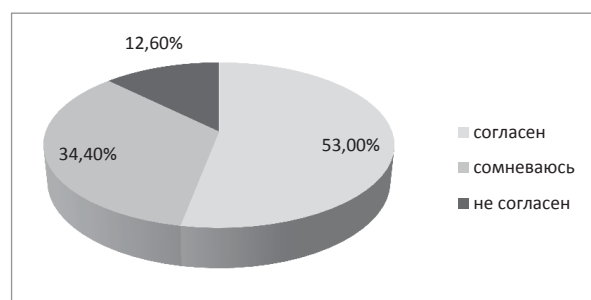
**Рис. 8.** Распределение ответов младших школьников на вопрос-утверждение «Мне нравится, что на занятиях в кружке я могу делать то, что мне интересно» (в %)



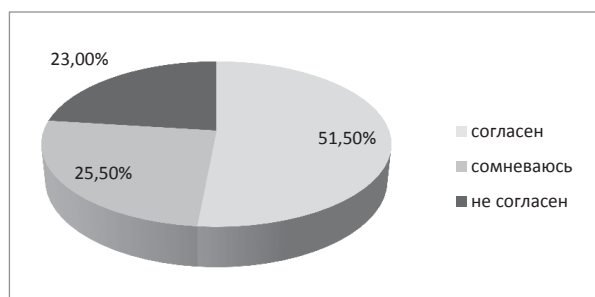
**Рис. 11.** Распределение ответов старшеклассников на вопрос-утверждение «Я хочу записаться в новые кружки и получить новые знания в них» (в %)



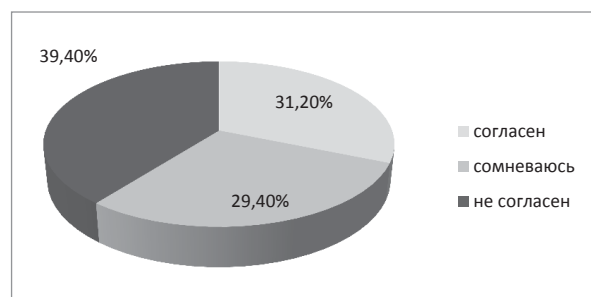
**Рис. 9.** Распределение ответов подростков на вопрос-утверждение «Занятия в кружках интересны и увлекательны для меня» (в %)



**Рис. 12.** Распределение ответов младших школьников на вопрос-утверждение «Мне нравятся мои занятия в кружке и теперь я знаю, кем буду работать, когда вырасту» (в %)



**Рис. 10.** Распределение ответов подростков на вопрос-утверждение «Я хочу записаться в новые кружки и получить новые знания в них» (в %)



**Рис. 13.** Распределение ответов подростков на вопрос-утверждение «Я выбрал будущую профессию благодаря занятиям в кружке» (в %)

Подобное распределение ответов мы получили и от подростков, участвующих в опросе. Так, на вопрос-утверждение «Занятия в кружках интересны и увлекательны для меня», 82,9 % из числа опрошенных подростков ответили положительно (рис. 9).

Также стоит отметить, что для детей важным ожиданием выступает и то, что в системе дополнительного образования они могут получить востребованные для них знания, что поможет им самореализоваться в привлекательном для них виде деятельности. Так, на вопрос-утверждение «Я хочу записаться в новые кружки и полу-

чить новые знания в них», 51,5 % из числа опрошенных подростков ответили положительно (рис. 10).

Подобное распределение ответов (в %) мы получили и от старшеклассников, участвующих в опросе (рис. 11).

На вопрос-утверждение «Я хочу записаться в новые кружки и получить новые знания в них», 54,8 % из числа опрошенных старшеклассников ответили положительно (рис. 11), что подчеркивает ценность знаний и возможность их пополнения в системе дополнительного образования.

Следующее не менее важное ожидание для детей – возможность самостоятельно и осознанно выбрать свою будущую профессию, занимаясь в кружках, творческих объединениях и секциях. Так, на вопрос-утверждение «Мне нравятся мои занятия в кружке и теперь я знаю, кем буду работать, когда вырасту», ответы на которые позволяют судить о роли дополнительного образования в профессиональном самоопределении обучающихся, о содействии занятий в творческих объединениях профессиональному выбору детей, 53,0 % из числа опрошенных младших школьников ответили положительно (рис. 12).

Несколько другое распределение ответов (в %) мы получили от подростков и старшеклассников, участвующих в опросе (рис. 13).

Из рисунка 13 видно, что 31,2 % из числа опрошенных подростков ответили положительно на утверждение-вопрос «Я выбрал будущую профессию благодаря занятиям в кружке». Это свидетельствует о том, что не только занятия обучающихся в системе дополнительного образования стимулируют профессиональный выбор подростков.

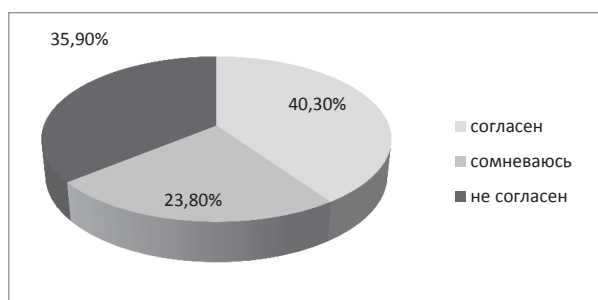
Как видно из рисунка 14, на вопрос-утверждение «Я выбрал будущую профессию благодаря заняти-

ям в кружке», 40,3 % из числа опрошенных старшеклассников ответили положительно, что подтверждает выдвинутое нами предположение.

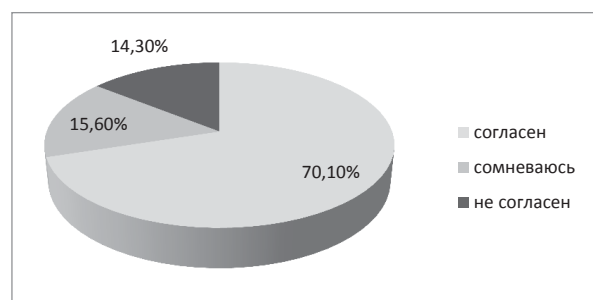
Стоит отдельно подчеркнуть тот факт, что занятия детей в кружках, секциях, студиях во многом содействуют развитию коллективизма и приобретению детьми новых друзей, что очень важно, особенно в современное время. Наряду с тем, что в системе дополнительного образования перед ребенком открываются широкие возможности для самореализации в интересном для него виде деятельности, в условиях творческого объединения ребенок сотрудничает с педагогом и с другими ребятами, их объединяет общее увлечение, что во многом содействует развитию социального интеллекта всех членов коллектива.

Как видно из рисунка 15, на вопрос-утверждение «У меня появилось много новых друзей, когда я стал заниматься в кружке», ответы на которые позволяют судить о роли дополнительного образования в социализации детей, 83,0 % из числа опрошенных младших школьников ответили положительно.

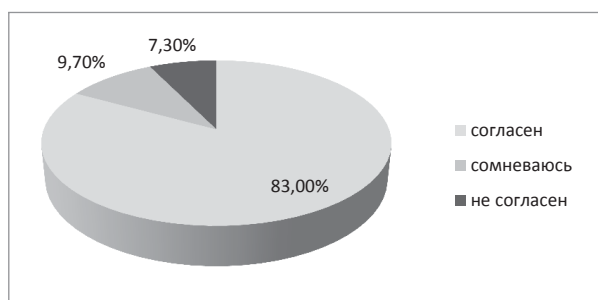
На вопрос-утверждение «У меня появилось много новых друзей, с которыми я подружился в кружке», 70,1 % из числа опрошенных подростков ответили положительно (рис. 16).



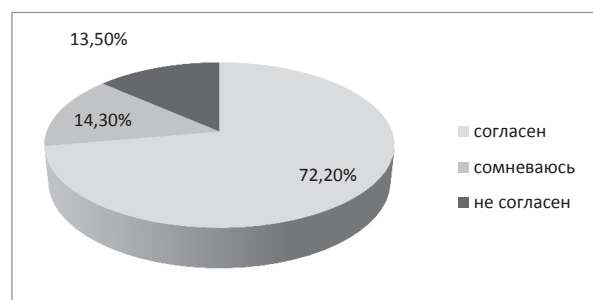
**Рис. 14.** Распределение ответов старшеклассников на вопрос-утверждение «Я выбрал будущую профессию благодаря занятиям в кружке» (в %)



**Рис. 16.** Распределение ответов подростков на вопрос-утверждение «У меня появилось много новых друзей, с которыми я подружился в кружке» (в %)



**Рис. 15.** Распределение ответов младших школьников на вопрос-утверждение «У меня появилось много новых друзей, когда я стал заниматься в кружке» (в %)



**Рис. 17.** Распределение ответов старшеклассников на вопрос-утверждение «У меня появилось много новых друзей, с которыми я подружился в кружке» (в %)

Как видим, процент подростков, ответивших положительно на данный вопрос-утверждение, несколько ниже, чем в группе младших школьников.

На вопрос-утверждение «У меня появилось много новых друзей, с которыми я подружился в кружке», 72,2 % из числа опрошенных старшеклассников ответили положительно (рис. 17).

Как видим, процент несколько выше, чем в группе подростков, однако не такой высокий, как среди младших школьников. Полагаем, что здесь влияние оказывают психологические новообразования, связанные с особенностями возраста.

Безусловно, освоение дополнительных образовательных программ во многом содействует личностному росту детей разных возрастных групп. Как можно увидеть из рисунков 18–20, возможности саморазвития личности являются наиболее важными в ряду ожиданий детей от занятий в системе дополнительного образования. Занятия в кружках помогают детям расти над собой, развивать свои личностные качества, становиться лучше. Так, на вопрос-утверждение «Занятия в кружке помогают мне становиться лучше», 91,1 % из числа опрошенных младших школьников ответили положительно (рис. 18). Это существенный результат проведённого нами опроса, свидетельствующий о том, что дети стремятся стать лучше и занятия в дополнительном образовании содействуют их самоизменению, личностному росту.

В результате опроса 55,3 % опрошенных из числа подростков ответили положительно на вопрос-утверждение «Занятия в кружке помогают мне становиться лучше», 16,5 % респондентов дали отрицательный ответ (рис. 19).

На вопрос-утверждение «Занимаясь в кружках, я вижу свой личностный рост», 81,0 % из числа опрошенных старшеклассников ответили положительно (рис. 20), что утверждает нас в выдвинутом предположении.

Исследование подтвердило необходимость создания педагогами дополнительного образования **поля самореализации**, которое предполагает создание разнообразных объектов и условий, позволяющих реализовать потребности и интересы каждого ребёнка, утвердить собственную значимость, достигнуть желаемого социального статуса.

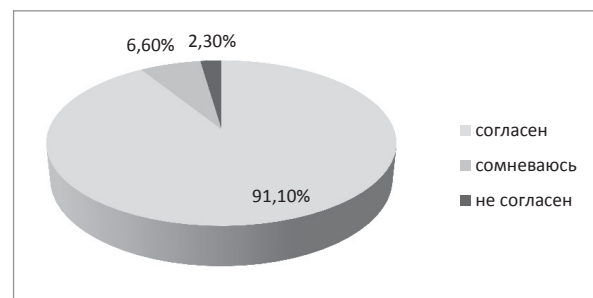
Условиями создания поля самореализации являются:

- конструирование ситуаций жизнедеятельности, способствующих максимальному проявлению индивидуального (личного) потенциала у детей;
- оптимизация стиля взаимоотношений между детьми, детьми и педагогами;
- создание обстановки сотрудничества, взаимопонимания, взаимодействия.

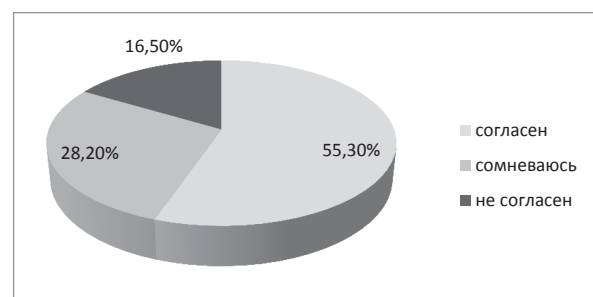
Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий координиру-

ет опытно-экспериментальную работу тридцати инновационных площадок. В результате этой работы обоснован ряд новых педагогических средств, способствующих более эффективному педагогическому сопровождению самореализации детей в дополнительном образовании.

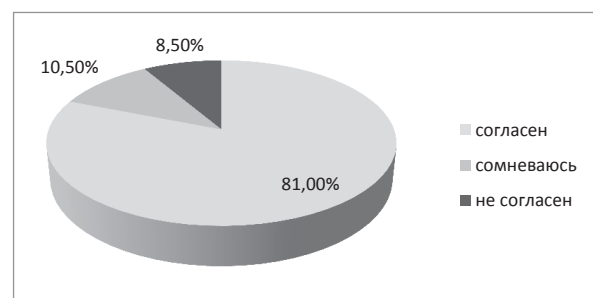
В Дворце пионеров и школьников им. Н.К. Крупской г. Челябинска разработан «Дневник достижений», фиксирующий инвариантные и вариативные активности детей, реализуемые в течение года. От-



**Рис. 18.** Распределение ответов младших школьников на вопрос-утверждение «Занятия в кружке помогают мне становиться лучше» (в %)



**Рис. 19.** Распределение ответов подростков на вопрос-утверждение «Только в кружке я понял, какие качества мне необходимо воспитать у себя» (в %)



**Рис. 20.** Распределение ответов старшеклассников на вопрос-утверждение «Занимаясь в кружках, я вижу свой личностный рост» (в %)

метки, получаемые обучающимся за участие, организацию и победу в мероприятиях различного уровня, позволяют по окончании учебного года заслужить поощрения как на уровне творческого объединения, так и на уровне организации (например, быть номинированным на топ-100 Дворца или получить сувениры с символикой Дворца и т. д.).

В Брянском областном губернаторском Дворце детского и юношеского творчества им. Ю.А. Гагарина с успехом реализуется проект «Пёстрые страницы». Его педагогическая идея – дать возможность детям и родителям стать равноправными участниками процесса создания эстрадного представления, что позволяет создать атмосферу соучастия, сотворчества, сопереживания, сотрудничества в соответствии с принципами экзистенциальной педагогики. Тем самым создаются условия для проявления искренних чувств, эмоций, укрепляющих дружеские отношения в семье.

В Дворце творчества детей и молодёжи им. О.П. Табакова (г. Саратов) для развития у детей познавательных качеств ежедневно проводилась «Зарядка для ума», упражнения которой направлены на развитие внимания, воображения, памяти, критического мышления и других качеств интеллектуального лидера. В формате творческой мастерской «Траектория личного развития» обучающиеся под руководством психолога и педагогов дополнительного образования занимаются самопознанием и выявляют свои достоинства и качества, которые требуют дальнейшего развития.

Перечисленные примеры педагогического сопровождения процесса самореализации детей в условиях дополнительного образования отражают основные идеи, изложенные в настоящей статье.

### Заключение

1. При соответствующем педагогическом сопровождении дополнительное образование способствует развитию всех сущностных сфер ребенка. В процессе участия в новом для ребенка виде деятельности он делает свой профессиональный, социальный и экзистенциальный выбор.

2. Главное условие успешной самореализации – вовлечение ребёнка в такую деятельность, которая позволит ему почувствовать себя значимым для других. Особую роль играет расширение сферы общения у детей, а также новые условия, позволяющие реализовать ребенку свой личностный потенциал.

3. Исследование показало, что, осуществляя педагогическое сопровождение саморазвития детей в дополнительном образовании, необходимо удовлетворять их разнообразные интересы и стимулировать творческую активность.

4. Полученные данные подтверждают мысль о том, что занятия в кружках, секциях, студиях сти-

мулируют рефлексивные способности обучающихся. В них создается и царит такая ценностно ориентированная образовательная среда, в которой дети задумываются о своем нравственном самосовершенствовании, что очень важно для их дальнейшего саморазвития и определения в жизни.

### Список литературы

Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии. Психологические проблемы самореализации личности. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1997. 212 с.

Воспитание как целевая функция дополнительного образования детей: метод. пособие / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, В.П. Голованов и др. Москва; Ярославль: Канцлер, 2023. 132 с.

Голованов В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования. Москва: Владос, 2004. 239 с.

Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие. Калининград, 2000. 572 с.

Иванова И.В. Самопознание и саморазвитие: учебник / под ред. М.И. Рожкова. Москва: Директ-Медиа, 2023. 316 с.

Иванова И.В., Макарова В.А. Возможности дополнительного образования в формировании социальной компетентности и самореализации детей и молодежи // Профильная школа. 2022. Т. 10. № 5. С. 10–14.

Кот Д.Н., Шаганова В.А., Иванова И.В. Самореализация личности как одна из ведущих проблем современной молодежи // Образовательные технологии. 2023. № 1. С. 3–9.

Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2019. 400 с.

Мирошкина М.Р. Разные поколения – разный педагогический подход // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 8–20.

Олпорт Г. Становление личности: избр. труды. Москва: Смысл, 2006. 462 с.

Репринцев А.В. Риски и противоречия формирования ценностно-смысловой сферы личности в «цифровую» эпоху // Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики: монография. Ярославль: ЯГПУ, 2023. С. 143–177.

Репринцев А.В. Современные подходы и опыт исследования ценностно-смысловой сферы подростков и молодёжи // Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики: монография. Ярославль: ЯГПУ, 2023. С. 177–217.

Рожков М.И. Свобода и воспитание // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 4. С. 8–12.

Рыбалко Е.Ф., Корыстылёва Л.А. Психологические проблемы самореализации личности. Санкт-Петербург, 2000. 276 с.

Солодникова И.В. Самореализация личности в зрелом возрасте // Социологические исследования. 2007. № 2. С. 32–40.

Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики: в 2 т. Т. 1. / под ред. М.И. Рожкова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2023. 295 с.

«Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России: материалы науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием; под ред. М.Р. Мирошкиной, Е.Б. Евладовой, С.В. Лобынцевой. Москва: Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 2017. 273 с.

Фромм Э. Человек для самого себя / пер. с англ. Э. Спировой. Москва: АСТ, 2010. 350 с.

Черкасов Г.К. Социальная закономерность и образ жизни. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1985. 180 с.

Ожанинова Е.Р. Интернет как новое пространство самореализации молодёжи // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 7 (156). С. 82–89.

## References

Allport G. *Stanovlenie lichnosti: Izbrannye trudy* [Formation of personality: Selected works]. Moscow, Smysl Publ., 2006, 462 p.

Bratchenko S.L., Mironova M.R. *Lichnostnyj rost i ego kriterii. Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti* [Personal growth and its criteria. Psychological problems of self-realization of the individual]. St. Petersburg, Publishing house of St. Petersburg University, 1997, 212 p.

Cherkasov G.K. *Social'naja zakonmernost' i obraz zhizni* [Social Regularity and Way of Life]. Irkutsk, Publishing House of Irkutsk University Publ., 1985, 180 p.

«Cifrovoe pokolenie» i pedagogicheskie realii sovremennoj Rossii: materialy nauch.-prakt. internet-konf. s mezhdunar. uchastiem [“Digital generation” and pedagogical realities of modern Russia: materials of the scientific and practical Internet conference with international participation], ed. by M.R. Miroshkina, E.B. Evladova, S.V. Lobyntseva. Moscow, Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education Publ., 2017, 273 p.

Fromm E. *Chelovek dlja samogo sebja* [Man for Himself], trans. from English by E. Spirova. Moscow, AST Publ., 2010, 350 p.

Golovanov V.P. *Metodika i tehnologija raboty pedagoga dopolnitel'nogo obrazovanija* [Methodology and technology of work of the teacher of additional education]. Moscow, Vlado Publ., 2004, 239 p.

Grebenyuk O.S., Grebenyuk T.B. *Osnovy pedagogiki individual'nosti: ucheb. posobie* [Fundamentals of pedagogy of individuality: a teaching aid.]. Kaliningrad, 2000, 572 p.

Ivanova I.V. *Samopoznanie i samorazvitie: uchebnik* [Self-knowledge and self-development: textbook], ed. by M.I. Rozhkov. Moscow, Direct-Media Publ., 2023, 316 p.

Ivanova I.V., Makarova V.A. *Vozmozhnosti dopolnitel'nogo obrazovanija v formirovanii social'noj kompetentnosti i samorealizacii detej i molodezhi* [Possibilities of additional education in the formation of social competence and self-realization of children and youth]. *Profil'naja shkola* [Profile school], 2022, vol. 10, no. 5, pp. 10-14.

Kot D.N., Shaganova V.A., Ivanova I.V. *Samorealizacija lichnosti kak odna iz vedushhih problem sovremennoj molodezhi* [Self-realization of the individual as one of the leading problems of modern youth]. *Obrazovatel'nye tehnologii* [Educational technologies], 2023, no. 1, pp. 3-9.

Maslow A. *Motivacija i lichnost'* [Motivation and personality], trans. from English, 3rd ed. St. Petersburg, Piter Publ., 2019, 400 p.

Miroshkina M.R. *Raznye pokolenija – raznyj pedagogicheskij podhod* [Different generations - different pedagogical approaches]. *Shkol'nye tehnologii* [School technologies], 2014, no. 2, pp. 8–20.

Reprintsev A.V. *Riski i protivorechija formirovanija cennostno-smyslovoj sfery lichnosti v «cifrovuju» jepohu* [Risks and contradictions in the formation of the value-semantic sphere of personality in the “digital” era]. *Teoretiko-metodicheskie osnovanija jekzistencial'noj pedagogiki: monografij* [Theoretical and methodological foundations of existential pedagogy: monograph]. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical Univ., 2023, pp. 143-177.

Reprintsev A.V. *Sovremennye podhody i opyt issledovanija cennostno-smyslovoj sfery podrostkov i molodjzhi* [Modern approaches and experience in studying the value-semantic sphere of adolescents and young people]. *Teoretiko-metodicheskie osnovanija jekzistencial'noj pedagogiki: monografija* [Theoretical and methodological foundations of existential pedagogy: monograph]. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical Univ., 2023, pp. 177-217.

Rozhkov M.I. *Svoboda i vospitanie* [Freedom and education]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl pedagogical bulletin], 2023, no. 4, pp. 8-12.

Rybalko E.F., Korystyleva L.A. *Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti* [Psychological problems of self-realization of the individual]. St. Petersburg, 2000, 276 p.

Solodnikova I.V. *Samorealizacija lichnosti v zreлом vozraste* [Self-realization of the individual in adulthood]. *Sociologicheskie issledovanija* [Sociological research], 2007, no. 2, pp. 32-40.

*Teoretiko-metodicheskie osnovanija jekzistencial'noj pedagogiki: v 2 t. T. 1* [Theoretical and methodological foundations of existential pedagogy: in 2 vols. Vol. 1], ed.

by M.I. Rozhkov. Yaroslavl, Publishing house of Yaroslavl State Pedagogical University, 2023, 295 p.

*Vospitanie kak celevaja funkcija dopolnitel'nogo obrazovanija detej: metod. posobie* [Education as a target function of additional education of children: a methodological manual], M.I. Rozhkov, L.V. Bayborodova, V.P. Golovanov et al. Moscow, Yaroslavl, Kanzler Publ., 2023, 132 p.

Yuzhaninova E.R. *Internet kak novoe prostranstvo samorealizacii molodjozhi* [The Internet as a New Space

for Youth Self-Realization]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University], 2013, no. 7 (156), pp. 82-89.

*Статья поступила в редакцию 11.01.2025; одобрена после рецензирования 15.02.2025; принята к публикации 15.02.2025.*

*The article was submitted 11.01.2025; approved after reviewing 15.02.2025; accepted for publication 15.02.2025.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 16–24. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 16–24.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 329.78

EDN XCDQOZ

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-16-24>

## ПЕДАГОГИКА КОЛЛЕКТИВИЗМА: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

**Невзорова Анна Витальевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [a.nevzorova@yspu.org](mailto:a.nevzorova@yspu.org), <https://orcid.org/0000-0001-9799-6497>

**Аннотация.** Проблема, рассмотренная в статье, касается педагогического феномена, имеющего выраженную отечественную специфику, – педагогики коллективизма. В свете современных воспитательных задач, стоящих перед школой, педагогика коллективизма приобретает особое значение: она является готовым решением развития социальных качеств личности, хорошо проработанным как в теории, так и в практике. Это понятие, охватывающее довольно широкую совокупность педагогической действительности, может быть изучено с разных ракурсов. Цель настоящей статьи – представить качественный анализ воспитательных систем, сложившихся в условиях уникальных образовательных организаций, не имеющих аналогов в мире, – Международного детского центра «Артек» и Всероссийского детского центра «Орленок». Ведущие методы исследования – качественный анализ воспитательных систем, при осуществлении которого применялись приемы аналогии, аргументации, контекстуального обоснования. Орлятская педагогика, в которой сформировались законы жизнедеятельности коллектива, родилась методика коллективной творческой деятельности, на многие годы стала основой воспитательной деятельности в детских оздоровительных лагерях Советского Союза, в работе пионерских дружин и на коммунарских сборах. Артековская педагогика – уникальное педагогическое явление, включающее традиции Артека, опыт командной работы, продуктивное генерирование идей, моделирование социально-педагогических проектов. Обладая разными подходами к выбору форм и содержания воспитательной деятельности, оба этих своеобразных педагогических явления базировались на общей идеологии, общем мировоззрении и мировосприятии. Идеологическая составляющая стала историей, но в современности, безусловно, есть место этим достижениям советской педагогики, образовательной и воспитательной практики; их необходимо переосмыслить с позиций современных социокультурных условий и новых воспитательных задач. Основные выводы, сформулированные в результате качественного анализа воспитательных систем: 1) сопоставление орлятской педагогики и артековской педагогики предоставляет возможности для обобщения схожих идей в единое направление – педагогику коллективизма; 2) качественный анализ этих воспитательных систем позволил выявить структурные компоненты педагогики коллективизма, описать ее сущностные характеристики, сформулировать перспективы развития.

**Ключевые слова:** педагогика коллективизма, детский коллектив, воспитание, орлятская педагогика, артековская педагогика.

**Для цитирования:** Невзорова А.В. Педагогика коллективизма: прошлое, настоящее, будущее // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 16–24. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-16-24>

Research Article

## PEDAGOGY OF COLLECTIVISM: PAST, PRESENT, FUTURE

**Anna V. Nevzorova**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, [a.nevzorova@yspu.org](mailto:a.nevzorova@yspu.org), <https://orcid.org/0000-0001-9799-6497>

**Abstract.** The problem discussed in the article concerns a pedagogical phenomenon that has a pronounced domestic specificity – the pedagogy of collectivism. In the light of modern educational tasks facing schools, the pedagogy of collectivism acquires special significance: it is a ready-made solution for the development of social qualities of the individual, well developed both in theory and in practice. This concept, covering a fairly wide range of pedagogical reality, can be studied from different angles. The purpose of this article is to present a qualitative analysis of educational systems that have developed in the conditions of unique educational organizations that have no analogues in the world – the International Children’s Center “Artek” and the All-Russian Children’s Center “Orlyonok”. The leading research methods are a qualitative analysis

of educational systems, in the implementation of which the methods of analogy, argumentation, contextual justification were used. Orlyonok pedagogy, in which the laws of the life of the team were formed, the methodology of collective creative activity was born, for many years it became the basis of educational activities in children's health camps of the Soviet Union, in the work of pioneer squads and at communal gatherings. Artek pedagogy is a unique pedagogical phenomenon that includes Artek traditions, teamwork experience, productive idea generation, and modeling of social and pedagogical projects. Having different approaches to the choice of forms and content of educational activities, both of these unique pedagogical phenomena were based on a common ideology, common worldview, and perception of the world. The ideological component has become history, but in modern times, there is certainly a place for these achievements of Soviet pedagogy, educational and upbringing practice; they need to be rethought from the standpoint of modern socio-cultural conditions and new educational tasks. The main conclusions formulated as a result of a qualitative analysis of educational systems: 1) a comparison of Orlyonok pedagogy and Artek pedagogy provides opportunities for generalizing similar ideas into a single direction - the pedagogy of collectivism; 2) a qualitative analysis of these educational systems made it possible to identify the structural components of the pedagogy of collectivism, describe its essential characteristics, and formulate the prospects for its development.

**Keywords:** pedagogy of collectivism, children's collective, education, Orlyat pedagogy, Artek pedagogy.

**For citation:** Nevzorova A.V. Pedagogy of Collectivism: Past, Present, Future. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 16–24 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-16-24>

Понятие педагогики коллективизма не является общепринятым понятием в педагогической науке. В отечественных педагогических исследованиях, прежде всего XX и начала XXI веков, четко прослеживается направление, объединенное близкими по смыслу и содержанию педагогическими понятиями, такими как коллектив, коллективные отношения, чувство коллективизма. Теория коллектива сложилась как стройная система взглядов целой плеяды выдающихся педагогов: А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, А.Н. Лутошкина, В.А. Караковского, М.Г. Казакиной, И.Р. Луговской и др. Коллективные отношения в образовательной среде явились объектом исследований в области теории воспитания и социальной психологии. Исследованию чувства коллективизма и его развития посвящены работы, выполненные в условиях разных образовательных уровней – дошкольного, начального, основного, среднего и высшего образования. Коллективизм как явление советского общества изучался в гуманитарных науках с точки зрения коммунистической и социалистической идеологии. В русской народной педагогике, основывающейся на православной культуре, традиционно рассматривались понятия соборности, служения обществу и отечеству, бескорыстной общинной помощи тем, кто в ней нуждается.

История развития педагогической мысли в русле целенаправленного формирования коллективизма с точки зрения направленности на каждую отдельную личность и воздействия на коллектив в целом, практический опыт воспитательной деятельности в отечественной традиции дают возможность и делают необходимым обобщить всю эту совокупность научных представлений, педагогического явления и практического опыта в единое понятие – педагогика коллективизма.

Коллективизм рассматривается и как характеристика общества в целом, и как свойство, присущее членам общества, обладающего чертами коллективизма, каждой отдельной личности, реализующей общественные интересы [Словарь: 231]. Коллективизм невозможно четко и определенно описать, не обратившись к психологической науке как к источнику основополагающих представлений о человеке, его личности, деятельности и поведении. Личность человека представляет собой сложное структурное образование, включающее совокупность отношений, ролей, ориентаций, сфер, компонентов. Базовая психологическая модель личности исходит из методологии личностно-деятельностного подхода, основана на принятии целостности и динамической сопряженности, системности структуры личности и психики, на допущении объективной измеримости и жизненной значимости выделенных жизненных параметров. При всем многообразии публикаций, посвященных структуре личности, имеют место общепринятые подходы к ее характеристике, поэтому, не вдаваясь в глубокий анализ этого вопроса, рассмотрим одну из возможных структур. Данная структура включает в себя семь взаимосвязанных подструктур, каждая из которых – акцентированно выделенный аспект человеческой психики: направленность личности, сознание и самосознание, способности и задатки, темперамент, характер, особенности психических процессов и состояний, психический опыт личности [Сосновский: 118]. С точки зрения психологии личности феномен коллективизма можно рассмотреть в проекции личностных подструктур. В таком случае под коллективизмом личности понимается устойчивое образование, характеризующееся следующими свойствами: направленность личности на общественные цели, ценности, коллективную деятельность;

значимость коллектива в системе взглядов и отношений личности; совокупность коммуникативных и организаторских способностей и компетенций; саморегуляция, саморазвитие и самосовершенствование с учетом общественно значимых задач, а не только личных желаний и предпочтений; значимость социального признания результатов труда, деятельности, а также способность и готовность включаться в социально значимую деятельность, открыто выражать мнение и отношение к событиям, процессам, явлениям общественной жизни, иными словами – быть активным членом общества [Изотова: 98]. В большой психологической энциклопедии понятие коллективизма рассмотрено в ракурсе свойства личности, принципа организации взаимоотношений людей и типа социального устройства [Большая психологическая энциклопедия: 288]. В качестве свойства личности оно выражает уровень социального развития человека, проявляемый в личной ответственности за общественный прогресс, за коллектив [Трифонов]. Как социальный принцип коллективизм характеризуется осознанным подчинением личных интересов общественным, которое свойственно группам, коллективам с высокой степенью сплоченности. В качестве типа социального устройства коллективизм рассматривается как приоритет блага группы или общества в целом над благом отдельного человека [Карпова: 245]. С этой точки зрения коллективизм носит этнокультурный характер и может быть свойственным разным этническим группам в большей или меньшей степени [Невзорова: 38]. Так, например, исследование Г. Хофстейде обнаружило высокую степень выраженности коллективизма в центральноамериканских странах, таких как Гватемала, Эквадор и Панама, и, напротив, наименьшую выраженность этого явления в Австралии, США и Великобритании [Hofstede: 80]. Примечательно, что Россия в этом исследовании была отмечена как одна из стран с высоким уровнем показателей коллективизма после Китая.

Российскому менталитету на протяжении веков, разных исторических периодов, правящих идеологий, сменяющихся государственных укладов было свойственно учитывать общественные интересы, считалось почетным служить во благо Отечества и приносить пользу людям в коллективном совместном труде. Именно наша страна стала местом рождения уникальных педагогических явлений – артековской и орлятской педагогики. Рассмотрим специфические черты каждой из этих воспитательных систем, в которых с неизменной результативностью формируется устойчивое свойство коллективизма личности [Коротаева: 162].

История Международного детского центра «Артек» началась 16 июня 1925 г., когда лагерь, состоящий из четырех брезентовых палаток, принял 80 пио-

неров с целью оздоровления детей в благоприятном крымском климате. Именно медицинско-оздоровительная работа и была первым и основным направлением деятельности «Артека». В послевоенные годы постепенно на смену медико-оздоровительной функции на первые позиции стала выходить функция организации детского отдыха, а главное – воспитания лидеров, коллективистов. Фактически «Артек» стал кузницей кадров для будущего комсомольского актива. Путевка в «Артек» стала наградой пионеров за высокие достижения в учебе и общественной жизни [История: 116]. В 1958 г. «Артек» был передан из подчинения медицинским ведомствам в подчинение ЦК ВЛКСМ. Начиная с 1928 г., когда в лагере прошел первый Международный семинар пионерских вожатых, и на протяжении всей истории своего развития «Артек» является центром методического сопровождения педагогов, своеобразной педагогической лабораторией, аккумулирующей и генерирующей прогрессивные педагогические идеи. Ориентируясь на обозначенные выше характеристики коллективизма, обозначим ключевые аспекты артековской педагогики, обеспечивающие в краткосрочной перспективе формирование сплоченного коллектива, вносящие существенный вклад в развитие социально ориентированной личности и создающие мощный импульс личностного развития каждого артековца.

Во-первых, четкая организационно-содержательная структура смены, воспроизводящаяся в каждой смене в неизменном виде независимо от основной тематической направленности. Это становится возможным благодаря всей совокупности кадровых, материально-технических, административных, методических, инфраструктурных условий и характеризует образовательную систему Артека как отдельную педагогическую технологию. Артек как центр круглогодичного функционирования ежегодно реализует 7 инвариантных (1 – наука, 2 – литература, 3 – искусство, 4 – космос, 5 – победа, 6 – Артек, 15 – новый год) и 8 вариативных смен (с 7 по 14) разной тематической направленности. В каждой смене определены ключевые даты, выбрана «книга смены» – главное произведение художественной литературы смены, служащее средством наполнения узнаваемыми символами и образами, сюжетным и смысловым направлением. Проектирование смены предполагает выдвижение проблемных вопросов, решаемых в процессе реализации программы смены; определение субъектов, этапов проектирования смены, взаимодействия участников. В планировании смены присутствуют традиционные, инвариантные компоненты программы, к примеру такие, как выездные экскурсии, спортивно-туристические игры «Турград» и «КТМ» (контрольно-туристический маршрут), поход на гору

Аю-Даг, посещение веревочного парка и скалодрома, а также бассейна, музеев и выставок Артека.

Во-вторых, система взаимоотношений, принятая в Артеке. Она предполагает общую культуру поведения и деятельности, которой следуют все без исключения сотрудники и дети, находящиеся в детском центре. Эта культура формируется на основе традиций Артека, в которых заключено уважение к каждой отдельной личности и к общественным интересам в целом. Вот некоторые примеры традиций Артека. Традиция «Артековское приветствие». Это традиция обмениваться приветствиями между отрядами и отдельными артековцами, а также приветствовать встречаемых людей. С первого дня пребывания ребята узнают, что в Артеке нет посторонних людей, поэтому здороваться нужно со всеми, и осваивают способ приветствия хором: «Всем, всем – добрый день!» (утро, вечер); или по названию лагеря: «Всем-всем морской/лазурный/кипарисный привет!». Традиция «Абсолют» является примером включения артековской мифологии в режимные аспекты деятельности лагеря: Абсолют – легендарный персонаж, дух-покровитель тихого часа. Бородатый и усатый старый дедушка Абсолют, по легенде Артека, живет на вершине Аю-Дага в старом дупле огромного дерева; он невидим, носит карманные часы, любит петь песни, но в то же время является хранителем тишины. Тихий час в Артеке длится 90 минут и с 30-х гг. XX в. называется «Абсолютом», когда вожатые и медсестры ходили по палатам и напоминали: «Ребята, абсолютная тишина!» Такая традиция помогала восстановить силы в процессе насыщенной артековской смены и приучала уважать отдых окружающих людей. Традиция «Отрядный круг» – сильный инструмент сплочения: в нем каждый физически ощущает поддержку товарищей, формируется «чувство локтя». С педагогической точки зрения это средство создания условий для открытого и искреннего общения: в круге все равны, имеется непосредственный зрительный контакт, говорящего слышат и видят все. Есть целый ряд и других традиций Артека, способствующих развитию коллективизма, формированию социально значимых качеств личности.

В-третьих, инновационные образовательные технологии Артека, направленные на укрепление и развитие педагогической традиции лагеря. Распоряжением Правительства Российской Федерации № 1412-р от 31 мая 2021 г. утверждена программа развития ФГБОУ «Международный центр “Артек”» на 2021–2025 гг. [Распоряжение]. В программе обозначена стратегическая цель развития МДЦ “Артек”: воспитание поколения людей, способных вывести страну на ключевые позиции в науке, культуре, творчестве, стремящихся к самореализации во благо России и мира. Достижение этой цели предполагает

решение ряда задач, среди них – осуществление деятельности МДЦ «Артек» в соответствии с приоритетами государственной политики в интересах детей; восстановление статуса Артека в качестве площадки социальных и образовательных инноваций, его вхождение в число ведущих детских лагерей международного уровня. В частности, эти задачи направлены на культивирование традиций «артековского братства», содействие установлению дружеских отношений, доверия друг к другу, к власти и обществу; на воспитание поколения, способного к социальному проектированию, трансляции идеалов и ценностей солидарного общества, социальной сплоченности. В рамках реализации статуса международной инновационной площадки общего и дополнительного образования, а также оздоровления и отдыха педагогическим коллективом «Артека» разработана образовательная программа, в которой определены нормативные и методические принципы объединения программ общего и дополнительного образования, реализуемых в условиях нетиповой образовательной организации. С 2016 г. началось применение новой технологии организации образовательного процесса «Сетевой образовательный модуль» (СОМ), основанной на интеграции возможностей школы, учреждений дополнительного образования и детского лагеря. МДЦ «Артек» активно распространяет опыт артековской педагогики через очные и дистанционные формы взаимодействия в педагогическом сообществе, на интернет-платформах, в процессе реализации программ повышения квалификации. Программы повышения квалификации педагогов реализуются комплексно, в группы слушателей включаются не отдельные педагоги, а управленческие команды в составе директора школы, заместителя директора по воспитанию, советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Такой подход позволяет максимально точно передать принципы организации артековского воспитания, адаптировать и интегрировать эти идеи в систему воспитательной работы конкретной образовательной организации.

Орлятская педагогика – педагогическая система, тесно связанная с педагогикой Артека, но в то же время имеющая выраженное собственное видение организации и содержания воспитания детей, особое неповторимое лицо и уникальный имидж. ВДЦ «Орленок» возник как пионерский лагерь ЦК ВЛКСМ Всесоюзного значения на территории Черноморского побережья Краснодарского края, в Туапсинском районе, напротив поселка Пляхо. Во многих источниках можно встретить информацию о том, что проект и концепцию «Орленка» разработал в 1957 г. С.И. Шмаков, а в 1961 г. лагерь был открыт. В действительности этот факт требует конкретизации и по-

яснения, поскольку С.И. Шмакову на тот момент было 26 лет: достаточно молодой человек, которому поручено столь серьезное и крупное дело. Биография выдающегося педагога вносит ясность в этот вопрос; в возрасте 17 лет в 1948 г. Сталь Анатольевич поступил на факультет русского языка и литературы Новосибирского государственного педагогического института и окончил его через два года; в следующие два года окончил еще один – историко-психологический факультет того же вуза, после чего в 1952 г. был направлен в Северный район Новосибирской области, где стал директором школы и написал свою первую книгу. Он впервые в стране создал педагогический класс, городской педагогический клуб студентов и учителей при ТЮЗе в Новосибирске, организовал детский лагерь «Заслоновск», устроил инструктивные лагерные учебные сборы для подготовки студентов к работе вожатыми в лагерях, разработал концепцию зимнего отдыха детей, работал в Финляндии, где создавал пионерскую организацию «Молодая Трава Суоми», все это – за десятилетие между 1952 и 1962 гг. [Сталю Анатольевичу]. Очевидно, что уже в молодом возрасте С.А. Шмаков был грамотным, творческим педагогом, способным генерировать и воплощать смелые идеи и решения в области образования и воспитания детей; его незаурядный талант привлек к нему окружающих и внимание властей. 27 марта 1959 г. Совет Министров РСФСР принял постановление № 494 «О строительстве в Краснодарском крае пионерского лагеря». «Орленок», созданный по идеям С.А. Шмакова, стал материальным воплощением того прообраза оптимистичной, насыщенной, эмоциональной воспитывающей среды, которую он отобразил в своих трудах. Приведем пример, иллюстрирующий эту мысль, описанный Л.П. Шопиной, коллегой С.А. Шмакова по Липецкому педуниверситету [Шопина]. Во Дворце культуры и спорта в «Орленке» есть место, где проходило приобщение вожатых к когорте «Орлят»: в тишине, в полумраке на потолке внезапно загоралось великолепное огромное панно с сине-голубыми васильками и одновременно с этим включалась музыка – токатта Баха, и все это – в интерьере, оформленном теплым розовым мрамором, натуральным благородным деревом с огромными окнами с видом на бескрайнее море. Сильное эмоциональное воздействие на участников событий усиливало педагогический замысел – создание атмосферы общности, единства, орлянского братства.

Педагогика «Орленка» формировалась во многом под воздействием коммунарского движения, принципам которого детский центр следует до сих пор. Коммунарское движение было создано в Ленинграде 50-х гг. XX в. И.П. Ивановым и воплощено в Коммуне юных фрунзенцев (КЮФ) и заочном клубе юных

коммунаров (КЮК), существовавшем на базе газеты «Пионерская правда» [Балашкова]. После защиты кандидатской диссертации И.П. Иванов стал научным сотрудником Ленинградского НИИ педагогики, организовал методический кабинет городского Дворца пионеров имени А.А. Жданова, в процессе работы которого сформировалась группа «Союз энтузиастов» (СЭН). Постепенно была сформулирована главная идея деятельности группы: всемерное развитие самостоятельности пионеров через вовлечение каждого пионера в коллективную организаторскую деятельность [Иванов: 25]. К началу 1959 г. по программе, разработанной «Союзом энтузиастов», работало двадцать школ Ленинграда, но это были преимущественно лучшие, передовые школы. Чтобы показать действенность новой методики в условиях обычной массовой школы, И.П. Иванов предложил взять один из районов и организовать работу всех пионерских дружин на основе методики коллективной организации жизни. Был выбран Фрунзенский район, который и дал название коммуне. Следующим шагом в развитии методики коллективной творческой деятельности стала организация сборов, школ актива. В 1962 г. впервые на смену в «Орленок» приехали 50 представителей коммунарского движения, в том числе из приобретшей известность в педагогических кругах Ленинградской коммуны юных фрунзенцев под руководством И.П. Иванова. На этой смене зародились первые традиции «Орленка» и коллективно-творческие дела. Представим наиболее общие идеи и принципы орлянской педагогики, показавшие эффективность в формировании коллективизма у детей и взрослых, вовлеченных в эту среду.

Во-первых, особая, уникальная природно-архитектурно-культурная среда, сформировавшая за годы своего существования целый пласт орлянской культуры, включающей легенды, игры, песни, традиции «Орленка». Многие неповторимые многослойные смыслы, отсылки к мировой художественной культуре, общечеловеческому наследию были заложены авторами архитектурного комплекса «Орлёнок» (Л.Ю. Гальперин, Г.А. Хитаров, Л.Ш. Глаголов, М.Л. Файнберг, В.Б. Фабрицкий, конструктор И.З. Кауфман). Эта среда предоставляет богатые возможности для проектирования разнообразной тематики смен, реализации воспитательного потенциала детского центра.

Во-вторых, бережно хранимые традиции и законы «Орленка», которые фактически стали фундаментальными принципами организации летнего оздоровительного отдыха детей в лагерях всего Советского Союза, а затем – Российской Федерации. Перечислим лишь некоторые из них. Первой следует назвать традицию доброго отношения к людям, она – основа всех традиций и законов детского центра. Доброе отношение к людям – это готовность да-

ритель улыбки, стремление порадовать другого человека, не быть равнодушным, не проходить мимо того, кому нужна помощь, радоваться успехам и достижениям друг друга, понять другого и принять его таким, какой он есть. По сути, эта традиция отражает суть создания психологически комфортной среды, безусловного принятия всех членов сообщества. Традиция вечернего «огонька», разговор у костра – традиция, заложенная юными фрунзенцами. Это встреча, имеющая своей целью обсудить, как прошел день, что нового, доброго и полезного он принес отряду: это искренний, доброжелательный и честный разговор. Он создает атмосферу доверия, открытых отношений, служит мощным стимулом формирования детского коллектива. Ценность и смысл традиции орлянского круга и вечерней речевки имеют принципиально важное значение на вечернем «огоньке». Именно «огонек» укрепляет традицию орлянского круга, придает ему высокое нравственное значение. Так или иначе, все законы и традиции «Орленка» направлены на создание дружественной, принимающей среды, которая в каждом ребенке пробуждает самые глубинные нравственные чувства, помогает ощутить сопричастность, взаимное уважение, человеческое достоинство [Кабанкова, Невзорова: 104].

В-третьих, сформировавшаяся в советский период и продолжившая отечественную традицию коллективизма в современной России воспитательная система «Орленка» послужила основой для создания детского движения, объединившего всех участников образовательного процесса. Невозможно миновать описания столь мощного, существенного, значительного вклада «Орленка» в воспитание современных детей, а именно – проекта «Орлята России» [Эргашева: 268]. Этот проект изначально появился в 2021 г. как программа внеурочной деятельности, направленная на развитие социальной активности обучающихся начальных классов. Опыт его реализации в школах страны показал, что это не просто программа внеурочной деятельности, а программа, обладающая характеристиками детского движения, объединяющего всех участников образовательных отношений: младших школьников, учителей начальных классов, старшеклассников-наставников, администрацию школ, родителей. Программа, в основу которой положена методика коллективной творческой деятельности И.П. Иванова, строится вокруг семи содержательных треков, отражающих традиционные российские духовно-нравственные ценности. Учащиеся начальной школы, включаясь всем классом в совместную коллективную творческую деятельность, одновременно со всеми орлятскими классами страны проходят «треки», в процессе чего становятся коллективом, узнают новое, приобретают компетенции, а главное – становятся нравственно и духовно развитыми личностями.

Рассмотрение вопросов истории и актуального состояния воспитательных систем МДЦ «Артек» и ВДЦ «Орленок» свидетельствует о том, что они обладают общими чертами, обусловленными единым образовательным пространством, сформировавшимися под влиянием идеологических, социальных, экономических процессов, идеалов личности. Несмотря на то, что развившиеся внутри этих воспитательных систем идеи педагогики коллективизма были созданы в других внутривоспитательных условиях, в другой эпохе, они сохранили свою востребованность и актуальность в современной России. Более того, они выступают сейчас в качестве ключевого ориентира и опоры в поиске путей формирования гражданственности, патриотизма, духовно-нравственного развития современных детей. Прогноз развития педагогики коллективизма возможно наметить, проведя анализ существующих и потенциальных проблем и ресурсов для их преодоления. Риски развития педагогики коллективизма связаны с тем, что нынешние условия образовательной среды, социума, жизни современного человека в целом в значительной степени отличаются от тех условий, в которых формировалась педагогика коллективизма. Как показывает практика педагогической деятельности и образовательного процесса, имеют место следующие проблемы, потенциально препятствующие интеграции идей педагогики коллективизма в современную систему школьного воспитания.

1. Различия в представлениях об идеале воспитания у участников образовательного процесса. Не случайно эта проблема обозначена под первым номером, считаем ее ключевой и наиболее существенной. Наше общество неоднородно, разные социальные группы имеют разные жизненные приоритеты, отсутствует консолидированный образ желаемого будущего, из-за чего цели воспитания могут значительно отличаться у разных участников образовательного процесса, что существенным образом сказывается на всех аспектах воспитания, так как цель обладает системообразующим качеством.

2. Предшествующий период развития образования, характеризующийся приоритетом индивидуализации в образовании и воспитании, ориентир на интересы личности, индивидуальные достижения, развитие лидерских качеств, продвижение идеи социальных лифтов. К этой же группе проблем можем отнести развращающие молодежь примеры достижения высокого уровня материального благополучия без серьезных усилий, получения образования, развития личностных качеств, служения социуму (например, с помощью блогерства). Другой пример негативного влияния на воспитание подрастающего поколения того же порядка – процветающий инфантилизм, выражающийся в нежелании брать на себя

ответственность, ориентироваться в первую очередь на собственное благополучие.

3. Кадровое обеспечение воспитания. Общая тенденция нехватки педагогических кадров практически во всех регионах страны усугубляется еще и недостаточным владением специфическими профессиональными компетенциями педагогов в области воспитания. Проблема воспитания подрастающего поколения, гармоничного развития личности детей настолько сложна, что система педагогического образования не всегда полноценно справляется с качественной подготовкой будущих педагогов к воспитательной деятельности. Программы подготовки педагогов также не всегда в полной мере могут учесть всю полноту необходимых современному педагогу компетенций в силу ограниченности по критериям трудоемкости, продолжительности обучения, взаимодействия с профильными организациями, из-за недостаточной гибкости и чувствительности к быстро меняющимся социокультурным условиям.

Вот лишь неполный перечень причин, препятствующих внедрению педагогики коллективизма в образовательную среду. В качестве ресурсов развития педагогики коллективизма необходимо обозначить, во-первых, проводимую государством образовательную политику, закрепленную в целом ряде нормативно-правовой документации, которая должна быть доведена до сведения педагогов и родителей не по формальным, а по содержательным и существенным основаниям. Во-вторых, серьезный шаг в направлении реализации обозначенных приоритетов воспитания – системные меры кадрового обеспечения образования. В-третьих, наиболее доступным и действенным ресурсом мы считаем усиление адресной работы педагогов с коллективом класса, родительским сообществом, выстраивание системы воспитания, основанной на общности взглядов, партнерской позиции, поиске совместных решений.

Проведенный анализ ключевых педагогических идей артековской и орлятской педагогики дал возможность заключить, что обе эти воспитательные системы имеют общую цель – формирование гармоничной, нравственно и духовно развитой личности, патриота и гражданина своей страны. Каждая из них имеет свои особенности, частные методические средства достижения этой цели; в то же время обе эти воспитательные системы сохранили и интегрировали в современное образовательное пространство лучшие традиции советской педагогики. Рассматриваемые воспитательные системы можно объединить единым термином – педагогика коллективизма, поскольку они обе оказывают существенное влияние на социальное развитие детей, формируют личностную значимость интересов коллектива и общества, развивают товарищеское сотрудниче-

ство, готовность к взаимодействию, взаимопомощи, взаимопониманию, усердному труду во благо страны. Продолжение этих идей в будущем, их новый импульс в воспитании современных детей возможны лишь при консолидированной деятельности всего педагогического сообщества.

### Список литературы

Балашкова Л.А. Истины ради... URL: <https://kommunarstvo.ru/biblioteka/bibbalist.html> (дата обращения: 29.11.2024).

Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: более 5 000 психологических терминов и понятий / А.Б. Альмуханова и др. Москва: Эксмо, 2007. 542 с.

Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1990. 144 с.

Изотова Е.Г. Особенности развития межличностных отношений младших школьников в процессе использования коллективных творческих дел // Современные тенденции развития социальной активности младших школьников: история, методология, теория: сб. науч. материалов всерос. науч.-практ. конф. (22–23 апреля 2024 г.) / под науч. ред. Е.В. Карповой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2024. С. 89–102.

История вожатского дела: метод. рекомендации / Н.Ю. Галой, И.А. Горбенко, Л.А. Долинская и др.; под общ. ред. Е.А. Левановой, Т.Н. Сахаровой. Москва: МПГУ, 2017. 200 с.

Кабанкова Е.А., Невзорова А.В. Патриотическое воспитание младших школьников в условиях реализации программы «Орлята России» // Современные тенденции развития социальной активности младших школьников: история, методология, теория: сб. науч. материалов всерос. науч.-практ. конф. (22–23 апреля 2024 г.) / под науч. ред. Е.В. Карповой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2024. С. 102–109.

Карпова Е.В. Тенденции трансформации идеалов современных младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 241–250.

Коротаева А.И. Трансформация подходов к воспитанию младших школьников в отечественной педагогике // Вестник Череповецкого государственного университета. 2024. № 4 (121). С. 158–170.

Невзорова А.В. Дифференциация образовательных сред в контексте жизни современного человека // Концепт: науч.-методич. электрон. журнал. 2024. № 10 (октябрь). С. 31–49. URL: <http://e-koncept.ru/2024/241153.htm>

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 1412-п URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/4a48e076cbc06b643004afd8b3ab4b03/download/4129/> (дата обращения: 15.05.2024).

Словарь практического психолога. Минск; Москва: Харвест, АСТ, 2003. 554 с.

Сосновский Б.А. Мотив и смысл. Москва: Прометей, 1993. 200 с.

Статью Анатолевицу Шмакову посвящается. URL: <http://stalshmakov.ru> (дата обращения: 05.12.2024).

Трифонов Ж.Н. Коллективизм в советской идеологии и в педагогической системе А.С. Макаренко: сравнительно-сопоставительный дискурс // Социальная педагогика. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kollektivizm-v-sovetskoy-ideologii-i-v-pedagogicheskoy-sisteme-a-s-makarenko-sravnitelno-sopostavitelnyy-diskurs> (дата обращения: 15.10.2024).

Шопина Л.В. Орлиный лик. Статья Шмаков: Учитель, Вожатый, Легенда // Учительская газета. 2016. 19 янв. № 3.

Эргашева Л.И. Новое направление воспитательной работы школы «Орлята России» // Современные тенденции развития социальной активности младших школьников: история, методология, теория: сб. науч. материалов всерос. науч.-практ. конф. (22–23 апреля 2024 г.) / под науч. ред. Е.В. Карповой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2024. С. 265–272.

## References

Balashkova L.A. *Istiny`radi...* [For the sake of truth...]. URL: <https://kommunarstvo.ru/biblioteka/bibbalist.html> (access date: 29.11.2024). (In Russ.)

*Bol`shaya psixologicheskaya e`nciklopediya: samoe polnoe sovremennoe izdanie: bolee 5 000 psixologicheskix terminov i ponyatij*, A.B. Al`muxanova i dr. [The Great Psychological Encyclopedia: the most complete modern edition: More than 5000 psychological terms and concepts, A.B. Almukhanova et al.]. Moscow, E`ksmo Publ., 2007, 542 p. (In Russ.)

Ergasheva L.I. *Novoe napravlenie vospitatel`noj raboty`shkoly` «Orlyata Rossii»* [New direction of educational work of the school “Orlyata Rossii”]. *Sovremennyy`e tendencii razvitiya social`noj aktivnosti mladshix shkol`nikov: istoriya metodologiya, teoriya: sb. nauch. materialov vseros. nauch.-praktich. konf. (22-23 aprelya 2024 g.)* [Modern trends in the development of social activity of primary school students: history, methodology, theory: collection of scientific materials of the All-Russian scientific and practical conference (April 22-23, 2024)], ed. by E.V. Karpova. Yaroslavl, RIO YaGPU Publ., 2024, pp. 265-272. (In Russ.)

Ivanov I.P. *Metodika kommunarskogo vospitaniya: kniga dlya uchitelya* [Methodology of communal education: a book for a teacher]. Moscow, Prosveshhenie Publ., 1990, 144 p. (In Russ.)

Izotova E.G. *Osobennosti razvitiya mezhlichnostny`x otnoshenij mladshix shkol`nikov v processe ispol`zovaniya kollektivny`x tvorcheskix del* [Features of the development of interpersonal relations of younger students in the process of using collective creative affairs]. *Sovremennyy`e tendencii razvitiya social`noj aktivnosti*

*mladshix shkol`nikov: istoriya, metodologiya, teoriya: sb. nauch. materialov vseros. nauch.-prakt. konf. (22-23 aprelya 2024 g.)* [Modern trends in the development of social activity of younger students: history, methodology, theory: collection of scientific materials of the All-Russian scientific and practical conference (April 22-23, 2024)], ed. by E.V. Karpova. Yaroslavl, RIO YaGPU Publ., 2024, pp. 89-102. (In Russ.)

*Istoriya vozhatского dela: metod. rekomendacii* [History of the camp counselor business: methodological recommendations], N.Yu. Galoy, I.A. Gorbenko, L.A. Dolinskaya et al.; under the gen. ed. of E.A. Levanova, T.N. Sakharova. Moscow, MPGU Publ., 2017, 200 p. (In Russ.)

Kabankova E.A., Nevzorova A.V. *Patrioticheskoe vospitanie mladshix shkol`nikov v usloviyax realizacii programmy` «Orlyata Rossii»* [Patriotic education of primary school students in the context of the implementation of the “Eaglets of Russia” program]. *Sovremennyy`e tendencii razvitiya social`noj aktivnosti mladshix shkol`nikov: istoriya, metodologiya, teoriya: sb. nauch. materialov vseros. nauch.-prakt. konf. (22-23 aprelya 2024 g.)* [Modern trends in the development of social activity of primary school students: history, methodology, theory: collection of scientific materials of the All-Russian scientific and practical conference (April 22-23, 2024)], ed. by E.V. Karpova. Yaroslavl, RIO YaGPU Publ., 2024, pp. 102-109. (In Russ.)

Karpova E.V. *Tendencii transformacii idealov sovremennyy`x mladshix shkol`nikov* [Trends in the transformation of ideals of modern primary school students]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2024, vol. 5 (140), pp. 241-250. (In Russ.)

Korotaeva A.I. *Transformaciya podxodov k vospitaniiu mladshix shkol`nikov v otechestvennoj pedagogike* [Transformation of approaches to the education of primary school students in domestic pedagogy]. *Vestnik Cherepoveczkogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University], 2024, vol. 4 (121), pp. 158-170. (In Russ.)

Nevzorova A.V. *Differenciaciya obrazovatel`ny`x sred v kontekste zhizni sovremennogo cheloveka* [Differentiation of educational environments in the context of modern human life]. *Koncept: nauch.-metod. e`lektron. j` zhurnal* [Concept: scientific and methodological electronic journal], 2024, vol. 10 (oktyabr`), pp. 31-49. URL: <http://e-koncept.ru/2024/241153.htm> (In Russ.)

*Rasporyazhenie Pravitel`stva Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 № 1412-r* [Order of the Government of the Russian Federation of May 31, 2021, vol. 1412-r]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/4a48e076cbc06b643004afd8b3ab4b03/download/4129/> (access date: 15.05.2024). (In Russ.)

Shopina L.V. *Orliny`j lik. Stal` Shmakov: Uchitel`, Vozhaty`j, Legenda* [Steel Shmakov: Teacher, Leader,

Legend]. *Uchitel'skaya gazeta* [Teacher's newspaper], 2016, vol. 3. (In Russ.)

*Slovar`prakticheskogo psixologa* [Dictionary of a practical psychologist]. Minsk, Moscow, Xarvest Publ., AST Publ., 2003, 554 p. (In Russ.)

Sosnovskij B.A. *Motiv i smysl* [Motive and meaning]. Moscow, Prometej Publ., 1993, 200 p. (In Russ.)

*Stalyu Anatol'evichu Shmakovu posvyashhaetsya* [Dedicated to Anatolyevich Shmakov]. URL: <http://stalshmakov.ru/stranitsa-1/> (date access: 05.12.2024). (In Russ.)

Trifonova Zh.N. *Kollektivism v sovetskoj ideologii i v pedagogicheskoy sisteme A.S. Makarenko: sravnitel'no-sopostavitel'nyj diskurs* [Collectivism in Soviet ideo-

logy and in the pedagogical system of A.S. Makarenko: comparative discourse]. *Social'naya pedagogika* [Social pedagogy], 2019, vol. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kollektivism-v-sovetskoy-ideologii-i-v-pedagogicheskoy-sisteme-a-s-makarenko-sravnitelno-sopostavitelnyy-diskurs> (access date: 15.10.2024). (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 11.01.2025; одобрена после рецензирования 15.02.2025; принята к публикации 15.02.2025.*

*The article was submitted 11.01.2025; approved after reviewing 15.02.2025; accepted for publication 15.02.2025.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 25–32. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 25–32.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922.7

EDN SZXJSO

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-25-32>

## РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ НА ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФАКТОРОВ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

**Дворникова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия, [dvornikova.71@mail.ru](mailto:dvornikova.71@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0010-4857>

**Зарубина Юлия Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия, [zarubinayuliya@mail.ru](mailto:zarubinayuliya@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0481-766X>

**Кошелева Анна Владимировна**, кандидат политических наук, доцент, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия, [a.kruchinina@mail.ru](mailto:a.kruchinina@mail.ru) <https://orcid.org/0000-0002-0993-7516>

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие и сущность аддиктивного поведения и его влияние на формирование личности подростков. Аддиктивное поведение определяется авторами в качестве формы девиантного поведения, заключающейся в навязчивой потребности уйти от реальности путем изменения своего психического состояния, сопровождающегося проявлением и поддержанием интенсивных эмоций. Также обозначаются факторы, способствующие возникновению аддикций. Приводятся статические данные, свидетельствующие о росте аддиктивного поведения в подростковой среде. Описываются результаты исследования, посвященного выявлению факторов формирования аддиктивного поведения у подростков из неблагополучных семей. Делается вывод о том, что состояние социальной среды, в которой живут подростки, способствует развитию аддиктивного поведения. Среди основных причин формирования аддиктивного поведения выделяются неудовлетворенность материальным положением семьи, отсутствие близких детско-родительских взаимоотношений в семье и плохая организация досуга или его отсутствие. Излагается суть разработанной авторами программы профилактики аддиктивного поведения, направленной на подростков и членов их семей. Программа включает три основных аспекта: когнитивный аспект, связанный с познанием и включающий мероприятия по информированию и просвещению; эмоциональный аспект, целью которого является изменение и управление эмоциональным состоянием подростка, его чувствами, настроением и эмоциональным отношением к аддиктивному поведению; поведенческий аспект, включающий просоциальную деятельность и процесс формирования необходимых навыков.

**Ключевые слова:** профилактика, девиантное поведение, подросток, аддитивное поведение, неблагополучная семья, факторы формирования аддиктивного поведения, программа профилактики.

**Для цитирования:** Дворникова Е.В., Зарубина Ю.Н., Кошелева А.В. Разработка программы профилактики аддиктивного поведения у подростков из неблагополучных семей на основе исследования факторов его формирования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 25–32. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-25-32>

Research Article

## SCHOOL MEDIA IMAGE AS A KEY DIRECTION OF THE DEVELOPMENT STRATEGY OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

**Elena V. Dvornikova**, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Yaroslavl, Russia, [dvornikova.71@mail.ru](mailto:dvornikova.71@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0010-4857>

**Yulia N. Zarubina**, PhD in Psychology, Associate Professor, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Yaroslavl, Russia, [zarubinayuliya@mail.ru](mailto:zarubinayuliya@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0481-766X>

**Anna V. Kosheleva**, PhD in Political Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Yaroslavl, Russia, [a.kruchinina@mail.ru](mailto:a.kruchinina@mail.ru) <https://orcid.org/0000-0002-0993-7516>

**Abstract.** The article examines the concept and essence of addictive behavior and its impact on the formation of the personality of adolescents. Addictive behavior is defined by the authors as a form of deviant behavior, consisting in an obsessive

need to escape from reality by changing one's mental state, accompanied by the manifestation and maintenance of intense emotions. Factors contributing to the emergence of addictions are also identified. Statistical data indicating the growth of addictive behavior among adolescents are provided. The results of a study devoted to identifying the factors in the formation of addictive behavior in adolescents from dysfunctional families are described. It is concluded that the state of the social environment in which adolescents live contributes to the development of addictive behavior. Among the main reasons for the formation of addictive behavior are dissatisfaction with the financial situation of the family, the absence of close parent-child relationships in the family and poor organization of leisure or its absence. The essence of the program for the prevention of addictive behavior developed by the authors, aimed at adolescents and their families, is presented. The program includes three main aspects: the cognitive aspect, related to cognition, and including information and education activities; the emotional aspect, the purpose of which is to change and manage the emotional state of the teenager, his feelings, mood and emotional attitude to addictive behavior; the behavioral aspect, including prosocial activities and the process of developing the necessary skills.

**Keywords:** prevention, deviant behavior, teenager, addictive behavior, dysfunctional family, factors in the formation of addictive behavior, prevention program.

**For citation:** Dvornikova E. V., Zarubina Y. N., Kosheleva A. V. School media image as a key direction of the development strategy of an educational organization. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 25–32 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-25-32>

Проблема физического и психического здоровья детей и подростков актуальна в любых социально-политических условиях и на всех этапах развития общества. Ускорение и диверсификация развития подструктур общества остро ставит вопросы поиска новых способов профилактики негативных проявлений в подростковой среде, позволяющих обеспечить комплексное воздействие на подрастающее поколение с целью формирования установок на социально одобряемое поведение и здоровый образ жизни.

Одной из наиболее трудноразрешимых проблем является формирование и распространение аддиктивного поведения среди подростков. Аддиктивным считается поведение, которое отклоняется от норм морали, принятых в определённом обществе и влекущее за собой санкции. Проявляется такое поведение в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля над своим поведением [Кагермазова, Масаева: 53].

В.М. Маликов считает, что на современном этапе в медицине используют определение «патологические привычки», и такая категория, как «аддикция», заимствована из медицинской практики [Маликов: 19].

Изначально термин «аддикция» использовался для описания поведения людей, систематически употребляющих химические вещества [Mulik, Shatyr, Ulesikova: 151].

Согласно матрице социальных девиаций, предложенной Н. Майсак, аддиктивное поведение относится к аутодеструктивному типу девиантного поведения и представляет собой вид зависимого поведения индивида, которое, в свою очередь, включает два подвида, связанных с характером зависимости – химическая и нехимическая зависимость [Майсак: 79]. Каждый из этих подвигов делится на разные группы

в зависимости от степени социального одобрения. Так, например, к социально одобряемой нехимической зависимости Н. Майсак относит трудовоголизм, коллекционирование, шопинг, бодибилдинг, занятия фитнесом и т. д. Среди социально нейтральных выделяется приверженность к маргинальным субкультурам, ониомания, любовные и пищевые аддикции, религиозный, музыкальный, спортивный и прочие виды фанатизма, кибераддикции, нарушения пищевого поведения и перфекционизм. К социально неодобряемому асоциальному поведению Н. Майсак относит побег из дома, сутяжничество, гемблинг, нарциссическое поведение; а к социально неодобряемому антисоциальному – противоправное поведение, клептоманию, пироманию и другие разновидности маний, а также сексуальные перверсии. Степень социального одобрения химических аддикций автор дифференцирует в зависимости от частоты и интенсивности употребления табака, алкоголя и ПАВ и последствий такого рода злоупотреблений [Майсак: 82].

По мнению ряда авторов, «аддиктивное поведение и зависимое поведение – это два самостоятельных феномена, обладающие своеобразием и соприкасающиеся в части вероятных деструктивных последствий для человека, который выбирает данные модели поведения» [Минюрова, Кружкова, Воробьева, Матвеева: 89].

Также специалистами в области аддиктологии делается акцент на неконтролируемости процесса употребления психоактивных веществ, ослабление или невозможность самоконтроля человека. Л.М. Доддс указывает на наличие интенсивности и упорства в употреблении веществ, вызывающих зависимость, и потерю автономии человека [Психология: 96].

В структуре аддикции В.Д. Менделевич выделил две составляющих. Первую составляющую он опре-

делил как привычку, которая является ритуалом, стереотипом для взаимодействия с объектом зависимости. Второй составляющей является эмоциональная привязанность, которая проявляется в одушевлении объекта зависимости и придает ей личностный характер [Менделевич: 132].

В целом аддиктивное поведение можно определить как одну из форм девиантного поведения, которое заключается в навязчивой потребности уйти от реальности путем изменения своего психического состояния, сопровождающегося проявлением и поддержанием интенсивных эмоций.

Анализ аддиктивного поведения подростков требует раскрытия дефиниции «подростковый возраст».

Данный возрастной этап традиционно считается кризисным периодом в жизни человека, что обусловлено физиологическими, психологическими и социальными факторами, влияющими на становление личности. Подростков мы будем определять как групповую общность, сформированную на основе возрастных признаков и занимающую пограничное положение между детством и юностью. Подростки – социально-демографическая группа, выделяющаяся на основе возрастных характеристик, сходных ценностей и интересов [Аскаров, Коротаева: 265].

Зависимое поведение негативно отражается на психике молодого человека, что выражается в стремлении к отказу от активной жизнедеятельности, уклонении от гражданских обязанностей, долга, нежелании решать как личностные, так и социальные проблемы. Зависимый человек в поисках объекта своей зависимости не отвечает за свои поступки, может быть социально опасен.

Чаще всего аддикция развивается посредством нарушения адаптации к условиям микро- и макросреды. Большое значение в возникновении зависимостей имеют факторы микросреды, а именно семейные взаимоотношения и окружение сверстников. Детские психологические травмы, имеющие свое начало в дезадаптированной семье, могут в дальнейшем привести к нарушениям социализации.

А.А. Александрова, Т.Д. Еремеева, В.М. Маликов, А.С. Павлова, Т.А. Савина и др. едины во мнении, что причины аддикций кроются во взаимоотношениях в семье. Так, Т.А. Савина считает, что одним из ведущих факторов формирования аддиктивного поведения является семья, механизмы ее функционирования запускают развитие зависимостей от алкоголя, наркотиков и азартных игр [Savina: 77].

Зарубежные ученые также придают воспитанию в семье большое значение. Например, согласно психодинамической теории, нарушение межличностных отношений родителей и детей является одной из основных причин формирования алкоголизма и наркомании. В частности, Е. Берне считал, что существует игра

«алкоголик», сценарий которой формируется в раннем детстве с помощью поощрения – толчка со стороны родителей в форме высказываний: «Он у нас дурачок, ха-ха», «Она у нас грязнуля, ха-ха» [Berne: 227].

Ряд зарубежных ученых при объяснении феномена формирования зависимого поведения уделяли внимание влиянию социальной среды, деструктивных межличностных отношений и референтных групп. Так, например, J.C. Ling [Ling: 343] в теории социального влияния и R. Needle в теории социальных сетей указывали на влияние сверстников, их поведения и установок при употреблении подростками наркотических веществ [Needle: 740]. Механизм формирования зависимости, по мнению данных ученых, связан с феноменом подражания и реализуется посредством существования нормативных представлений о допустимости употребления психоактивных веществ и подверженности общества воздействию алкоголя и наркотиков.

W.B. Hansen в своей теории предлагал сосредоточиться на влиянии социальной системы на индивидов. Согласно концепции, направлять усилия для профилактики и избавления от зависимости надо скорее на социальную среду, чем на самого индивида [Hansen: 150].

Теория социального контроля, разработанная D.S Elliot, основана на идее о слабой привязанности подростков к социальным институтам и значимым близким, пропагандирующим здоровое поведение [Elliot: 14]. Влияние индивидуальных факторов, помимо влияния среды, рассматривается R. Jessor в теории проблемного поведения. Система поведения разделяется на две части – проблемного поведения и конвенционального поведения. Именно на них оказывают влияние демографические данные индивида и факторы социализации [Jessor: 22].

А.С. Павлова и Т.Д. Еремеева, изучив психолого-педагогические исследования в области аддиктивного поведения, выделили следующие причины аддиктивного поведения: социально-экономические, собственно социальные, конституционально-биологические, индивидуально-психологические. Ими же были выделены этапы аддиктивного поведения подростков, куда входят: знакомство с предметом, вызывающим зависимость, определение значимости этого предмета, собственно формирование зависимости от предмета, преобладание аддиктивного поведения и разрушение личности, «аддиктивная катастрофа» – полное разрушение личности в биологическом, социальном и психологическом плане [Павлова: 2].

Сложившаяся ситуация требует переосмысления используемых технологий работы с детьми с зависимым поведением, изучения потенциалов различных социальных институтов в его профилактике и коррекции, в снижении деформирующего воздействия негативных влияний окружающей среды.

Статистические данные показывают, что в 2023 г. в Ярославской области количество преступлений, совершенных несовершеннолетними подростками, увеличилось по сравнению с 2022 г. на 30 единиц. В структуре подростковой преступности на первом месте находятся кражи (120), иные преступления (69) занимают вторую позицию, на третьем месте – грабежи (18), далее – факты мошенничества (12) и на последних позициях – угоны (9).

Количество несовершеннолетних, привлеченных к уголовной ответственности, также увеличилось: в 2022 г. на 155 несовершеннолетних были заведены уголовные дела, в 2023 г. количество несовершеннолетних преступников, привлеченных к уголовной ответственности, составило 182 человека. При этом возросло число общественно опасных деяний несовершеннолетних с 100 в 2022 г. до 115 единиц в 2023 г.

В г. Ярославле на учете в подразделении по делам несовершеннолетних (ПДН) территориальных органов МВД России состоит 1579 несовершеннолетних. Из них 1434 – дети из неблагополучных семей [Преступность].

Решение обозначенной проблемы составляет цель исследования: разработать программу профилактики появления аддиктивного поведения подростков из неблагополучных семей на основе исследования факторов его формирования.

Большую часть преступлений подростки совершают в состоянии алкогольного опьянения или вследствие употребления психоактивных веществ (далее ПАВ). На основании анализа причин роста уровня подростковой преступности можно утверждать, что наиболее подвержены аддиктивному поведению несовершеннолетние из неблагополучных семей. В этой связи остро встает вопрос о формах превентивной работы с данными социальными группами.

В 2023 г. авторами было проведено исследование, целью которого стало определение факторов аддиктивного поведения подростков из неблагополучных семей.

В рамках исследования было проведено анкетирование подростков из неблагополучных семей, находящихся в стационаре и периодически посещающих ГКУ СО ЯО СРЦ «Медвежонок».

Выборку исследования составили 359 подростков в возрасте 11–17 лет. Из них лиц мужского пола – 41 % и женского – 59 %.

Несомненно, причина аддиктивного поведения подростков из неблагополучных семей определяется прежде всего неблагоприятными социально-экономическими условиями, в которых они проживают.

На подтверждение этого факта был направлен блок вопросов, связанных с оценкой настроения, уровня жизни и материального достатка семьи несовершеннолетних.

Данные анкетирования показали, что 18 % подростков находятся в тревожном состоянии, у 15 % в большей степени преобладает плохое, пессимистическое настроение; ровное настроение, в основном без каких-либо эмоций, испытывают 37 % респондентов, у 15 % – положительные, радостные эмоции и 15 % затруднились ответить.

Полученные данные свидетельствуют о том, что 1/3 несовершеннолетних испытывает отрицательные или негативные эмоции, которые вызывают у них чувство тревоги и беспокойства. Это очень большой процент для подростков, поскольку самостоятельно решить данную проблему они могут, лишь прибегая к самым простым средствам – алкоголю, табакокурению, психотропным средствам и т. п., что в конечном итоге приводит к развитию аддиктивного поведения.

На прямой вопрос: «В какой мере Вас устраивает жизнь, которую Вы ведете?» были получены следующие ответы: 39 % в большей части устраивает жизнь, которую они ведут; 32 % – отчасти устраивает; 25 % респондентов жизнь, которую они проживают в настоящий момент времени, не устраивает полностью и 4 % затруднились с ответом.

Четверть респондентов не удовлетворены качеством своей жизни, но при этом повлиять на ее улучшение они не могут. Чувство неудовлетворенности является сильным мотивом для приема психоактивных веществ либо для ухода от реальной жизни к виртуальной посредством интернета или компьютерных игр.

Данные, полученные о материальном положении семей респондентов, подтверждает факт, что у большинства из них не хватает денег на самое необходимое (продукты питания, вещи) – 36 %, средний достаток имеют 37 % респондентов, 20 % несовершеннолетних живут в полном достатке и 7 % находятся в положении острого недостатка материальных средств.

Степень удовлетворенности различными сторонами своей жизни – важный фактор в развитии аддиктивного поведения.

Анализ ответов несовершеннолетних показал, что более половины из них не удовлетворены своими отношениями с родителями – 54 %, на втором месте в рейтинге факторов удовлетворенности жизнью оказался материальный достаток – 46 %. В этой связи можно сделать вывод о том, что семья для подростков, пусть не в значительной степени, но всё же важнее, чем материальное состояние. Они хотят общаться со своими родителями, ищут в них поддержку и опору. Тем не менее современные родители в большей степени «заменяют» себя телефонами и гаджетами.

Мы уточнили отношение несовершеннолетних к употреблению психоактивных веществ. Так, об ин-

тересе к проблеме распространения наркотиков среди молодого поколения заявило 48 %, данная проблема мало интересует 33 % респондентов и не интересует 19 %. Для оценки потенциальной базы распространения наркомании важной является информация, характеризующая отношение подростков к употреблению наркотиков. Полученные нами данные говорят о том, что 32 % респондентов уверены, что наркотические средства позволяют забыть о неприятностях и способствуют исчезновению чувства тревожности, для 28 % респондентов употребление наркотиков – способ получения острых ощущений, 40 % респондентов не считают это болезнью с необратимыми последствиями или опасной привычкой, которая может привести к преступлениям.

Полученные данные свидетельствуют о недостатке пропаганды здорового образа жизни в данной группе подростков, об отсутствии понимания опасности данного «увлечения».

Результаты анкетирования подростков показали, что 49 % несовершеннолетних оказывались в ситуации, когда им предлагали или у них была возможность попробовать наркотические препараты. Рейтинг мотивов, по которым подростки согласились бы попробовать наркотические препараты, выглядит следующим образом: на первом месте любопытство – 27 %, на втором желание испытать необычные ощущения – 22 %, 17 % попробовали бы в компании или «за компанию», 10 % – для улучшения настроения, 6 % – для поднятия собственного рейтинга среди друзей, 5 % – «чтобы доказать, что способны на это» и 13 % попробовали, но при этом зачем и почему – затруднились ответить. Отметим, что современные подростки мотивированно и осознанно применяют психоактивные вещества.

Причины, которые могли бы удержать подростков от применения наркотических препаратов следующие: 34 % считают, что это вред для организма, 32 % – неодобрение со стороны близких, 20 % – боязнь возникновения постоянной потребности, а для 14 % несовершеннолетних таких причин не существует.

Мы решили выяснить, употребляли ли наши респонденты наркотические препараты. Большинство опрошенных нами несовершеннолетних (31 %) пробовали 1–2 раза в жизни, 3–5 раз – 12 %, 6–10 раз – 10 %, более 10 раз – 22 % и не знакомы с наркотическими веществами 25 % респондентов.

При этом современные молодые люди прекрасно осведомлены о характере употребляемых наркотиков. Так, наш опрос показал, что из тех респондентов, кто пробовал наркотики 45 % использовали наркотики растительного происхождения, 35 % – употребляли препараты синтетического типа, 2 % – лекарственные вещества и 2 % – героин.

Это означает, что к числу подростков с проявлениями аддиктивного поведения относится 22 % респондентов, 31 % автоматически попадают в группу риска. Полученные результаты свидетельствуют о масштабах распространения наркотических препаратов в среде респондентов.

О степени распространенности проблемы химических зависимостей можно судить по результатам ответов на косвенный вопрос: «Приходилось ли Вам видеть человека, принявшего наркотик?». Полученные ответы показали, что 22 % наших респондентов видели один раз, 53 % видели много раз и 25 % ни разу не видели людей, принимающих наркотические препараты.

Важным в данной проблеме является и то, какое отношение преобладает к зависимым людям среди опрашиваемых подростков. Результаты ответов подтвердили наше предположение о том, что молодые люди не осознают серьезность употребления наркотических веществ. Так, 44 % высказали безразличное отношение, 34 % отметили, что данная категория нуждается в помощи и 22 % считают людей, принимающих наркотические препараты, преступниками.

Однако к химическим аддикциям относятся не только наркотики, но и табак, и алкоголь. Так, из опрошенных нами респондентов 52 % курят, 32 % периодически употребляют алкоголь, 16 % пробовали это хоть один раз в своей жизни.

Это означает, что курение, алкоголь и наркотики становятся неотъемлемой частью жизни подростков из неблагополучных семей, а в их сознании принятие указанных веществ воспринимается как приемлемый образ жизни современных подростков.

Таким образом, состояние социальной среды, в которой живут несовершеннолетние подростки, способствует развитию аддиктивного поведения. Основными причинами являются неудовлетворенность материальным положением семьи, отсутствие близких детско-родительских взаимоотношений в семье и плохая организация досуга или его отсутствие.

Среди подростков из неблагополучных семей распространенными являются химические аддикции – употребление наркотических препаратов, курение и алкоголь. При этом более 1/3 из них считают, что всё это является хорошим средством справиться со своими неприятностями, получить новые острые ощущения и, как они считают, положительные эмоции, завоевать авторитет в группе сверстников, а также просто и непринужденно провести свободное время.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что для большинства несовершеннолетних из неблагополучных семей характерно зависимое поведение, а основным фактором, способствующим развитию аддикций, является неудовлетворительные взаимоотношения в семье, провоцирующее на-

рушения в психоэмоциональной сфере подростков. Причиной большинства поведенческих отклонений в подростковом возрасте является социальная дезадаптация. Находясь в трудной жизненной ситуации, социально дезадаптированный ребенок теряет способность к полноценному развитию. У него нарушается взаимодействие со средой, характеризующееся неспособностью выполнять свои социальные роли.

Мы считаем, что для реализации превентивных мер формирования аддиктивного поведения в подростковой среде прежде всего необходимо межведомственное взаимодействие с целью объединения усилий и ресурсов различных государственных ведомств и организаций, заинтересованных в решении проблемы. Необходимо объединение усилий педагогов, психологов, медицинских работников, сотрудников правоохранительных органов с акцентом на первичную профилактику. Концепция первичной профилактики должна быть центрирована на работе с личностью подростка, охватывая также сферы его микро-, мезо- и макросоциального окружения.

Стратегически профилактические меры при работе с подростками можно разделить на ряд этапов. Начальным этапом и сквозной линией поведения специалиста является установление и поддержание доверительных отношений с подростком. Без налаживания контакта и создания благожелательной обстановки невозможно получить достоверную информацию о подростке и организовать эффективную работу. Специалисту необходимо выяснить информацию про отношения подростков с родителями, сверстниками и ближайшим социальным окружением, узнать о его увлечениях и проведении свободного времени. Диагностика при необходимости может дополняться тестами и опросниками, направленными на выявление личностных качеств и характеристик подростка, особенностей его взаимоотношений и существующих проблем. В рамках работы по профилактике зависимостей также необходима диагностика предрасположенности к аддикциям. Для диагностики внутрисемейных отношений целесообразно использовать проективные тесты, например рисуночные: «барашек в бутылке», «семья в образах животных», «семья в образах сказочных героев».

Далее следует этап систематизации полученных с помощью диагностической беседы и тестов сведений о подростке и составление программы профилактики. Основное внимание в программе необходимо уделить внутрисемейным отношениям. Для этого с подростками и родителями проводятся беседы. Такие беседы направлены на обучение бесконфликтному общению и поведению, могут касаться тем проведения семейного досуга, стиля и особенностей воспитания – нравственного, духовного, полового, физического и т. д. Налаживание детско-родитель-

ских и супружеских отношений происходит с помощью ряда мероприятий, предлагаемых специалистами. Они могут быть направлены на формирование режима труда и отдыха, организацию и проведение досуга (семейные прогулки, совместный просмотр фильмов, семейные ужины, настольные игры и т. д.), образование и обучение необходимым навыкам.

Важным разделом программы профилактики аддикций является формирование здорового жизненного стиля у подростков. Продолжением программы является проведение мероприятий, направленных на развитие силы, выносливости, интеллекта, например организация походов, соревнований, экскурсий, интеллектуальных и творческих конкурсов. В процессе реализации мероприятий у подростка может быть выявлено желание и стремление к какому-нибудь виду деятельности, в данном случае нужно помочь ему записаться в кружок или секцию.

Еще одна составляющая программы – обучение подростка навыкам справляться с негативными эмоциональными переживаниями и разрешать сложные жизненные ситуации. Здесь можно выделить группу мероприятий, которые препятствуют развитию зависимого поведения в результате имеющихся негативных переживаний. Они включают вовлечение родителей в жизнь подростка, обучение подростков способам организации своего времени, навыку вести дневник и ежедневник для планирования дел, обучение новым интересным видам деятельности (например, блогинг, компьютерный дизайн, ландшафтный дизайн, основы стиля, этикет и т. д.). Мероприятия, направленные на профилактику формирования тревожного и депрессивного состояния у подростков могут быть связаны с различными формами организации социальной поддержки и вовлечением в просоциальное поведение. Отдельно можно выделить мероприятия, направленные на развитие навыков саморегуляции и самоменеджмента: обучение техникам наблюдения за эмоциями, их регуляции и выражения; обучение дыхательным и релаксационным техникам; техникам ресурсирования. Занятия, направленные на развитие уверенности в себе, включают техники самопрезентации, упражнения на выстраивание адекватной самооценки и построение целей.

Аналитический этап включает оценку эффективности программы, выявление положительных и отрицательных моментов в ходе реализации, корректировку и подведение итогов.

Таким образом, профилактическая работа с подростками включает три основных аспекта: 1) когнитивный аспект, связанный с познанием и включающий мероприятия по информированию и просвещению; 2) эмоциональный аспект, целью которого является изменение и управление эмоциональным состоянием подростков, их чувств, настроения и эмоциональным

отношением к аддиктивному поведению; 3) поведенческий аспект, включающий просоциальную деятельность и процесс формирования необходимых навыков.

Реализация обозначенных аспектов и этапов профилактической деятельности будет способствовать снижению проявления аддиктивного поведения в подростковой среде.

### Список литературы

Аскарров Р.Р., Коротаева Т.В. Молодежь как социально-демографическая группа и её ценностные ориентации // Скиф. 2023. № 1 (77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezh-kak-sotsialno-demograficheskaya-gruppa-i-eyo-tsennostnye-orientatsii> (дата обращения: 08.10.2024).

Кагермазова Л.Ц. Масаева З.В. Особенности ценностно-смысловой сферы личности студентов, склонных к употреблению психоактивных веществ // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 1. С. 51–57.

Маликов В.М. Особенности проявления аддиктивного поведения как форм девиантного и делинквентного поведения индивида // Современные научные исследования и инновации. 2019. № 6 (98). С. 87. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2019/06/89766>

Майсак Н.В. Матрица социальных девиаций: классификация типов и видов девиантного поведения // Современные проблемы науки и образования. 2010. № 4. С. 78–86. URL: [www.science-education.ru/92-4505](http://www.science-education.ru/92-4505) (дата обращения: 08.10.2024).

Минюрова С.А., Кружкова О.В., Воробьева И.В., Матвеева А.И. Аддиктивное поведение подростков и юношей в системе образования: обзор психолого-педагогических исследований // Образование и наука. 2022. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/addiktivnoe-povedenie-podrostkov-i-yunoshey-v-sisteme-obrazovaniya-obzor-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 21.10.2024).

Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. Москва: МЕДпресс, 2001. 432 с.

Павлова А.С., Еремеева Т.Д. Аддиктивное поведение подростков // Вестник СМУС74. 2018. № 1 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/addiktivnoe-povedenie-podrostkov> (дата обращения: 21.10.2024).

Преступность несовершеннолетних в Ярославской области. URL: <https://76.мвд.рф/news/item/1890866> (дата обращения: 27.03.2024).

Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С.М. Даулинга. Москва: Класс, 2000. 240 с.

Berne E. Games People Play: The Psychology of Human Relationships. Grove Press, 1964, 352 p.

Elliot D.S., Huizinga D., Menard S. Multiple problem youth: Delinquency, substance use and mental health problems. N. Y., 1989, 266 p.

Hansen W.B., Graham J.W., Wolkenstein B.H. et al. Differential impact of three alcohol prevention curricula on hypothesized mediating variables. J. of Drug Education, 1988, vol. 18, no. 2, pp. 143-153.

Jessor R., Jessor S.L. Problem behavior and psychosocial development. N. Y., 1977, 313 p.

Ling J.C., Franklin B., Lindsteadt J., Gearon S. Social marketing: Its place in public health. Annual Review of Public Health, 1992, no. 13, pp. 341-362.

Mulik A.B., Shatyr Yu.A., Ulesikova I.V. et al. Social and natural conditioning of addiction behavior among the Russian population // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2023. Вып. 9 (75), № 2. С. 151–160.

Needle R., McCubbin H., Wilson M. et al. Interpersonal influences in adolescent drug use. Int. J. of the Addictions, 1986, no. 21, pp. 739-766.

Savina T.A. Interrelation and interaction of the development of additional personality behavior and the functioning of the family system. Pedagogy & Psychology. Theory and Practice, 2023, no. 1 (45), pp. 77-79.

### References

Askarov R.R., Korotaeva T.V. *Molodezh' kak social'no-demograficheskaya gruppa i eyo cennostnye orientatsii* [Molodezh' kak social'no-demograficheskaya gruppa i eyo cennostnye orientatsii]. *Skif*, 2023, no. 1 (77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezh-kak-sotsialno-demograficheskaya-gruppa-i-eyo-tsennostnye-orientatsii> (access date: 08.10.2024). (In Russ.)

Kagermazova L.C. Maseeva Z.V. *Osobennosti cennostno-smyslovoj sfery lichnosti studentov, sklonnykh k upotrebleniyu psixivoaktivnykh veshchestv* [Osobennosti cennostno-smyslovoj sfery lichnosti student, sklonnykh to upotrebleniyu psixivoaktivnykh veshchestv]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika* [Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Series: Pedagogy. Psych. Sociokinetics], 2024, vol. 30, no. 1, pp. 51-57. (In Russ.)

Malikov V.M. *General characteristics of addictive behavior* [General characteristics of addictive behavior]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii* [Sovremennye nauchnye issledovaniya I innovacii], 2019, no. 6 (98), p. 87. EDN FASSEK.

Majsak N.V. *Matrica social'nykh deviacij: klassifikaciya tipov i vidov deviantnogo povedeniya* [Matrica social'nykh deviacij: klassificaciya tipov I vidov deviantnogo povedeniya]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya], 2010, no. 4, pp. 78-86. URL: [www.science-education.ru/92-4505](http://www.science-education.ru/92-4505) (access date: 08.10.2024). (In Russ.)

Minyurova S.A., Kruzhkova O.V., Vorob'eva I.V., Matveeva A.I. *Addiktivnoe povedenie podrostkov i yunoshej v*

*sisteme obrazovaniya: obzor psixologo - pedagogicheskix issledovaniy* [Addiktivnoe povedenie podrostkov i amacunoshej v sisteme obrazovani Amaca: obzor Psi pedagogicheski, issledovaniy]. *Obrazovanie i nauka* [Obrazovanie i nauka], 2022, no. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/addiktivnoe-povedenie-podrostkov-i-yunoshey-v-sisteme-obrazovaniya-obzor-psihologo-pedagogicheskix-issledovaniy> (access date: 21.10.2024). (In Russ.)

Mendelevich V.D. *Psixologiya deviantnogo povedeniya* [Psiksologiya deviantnogo povedeniya]. Moscow, MEDpress Publ., 2001, 432 p. (In Russ.)

Pavlova A.S., Ereemeeva T.D. *Addiktivnoe povedenie podrostkov* [Addiktivnoe povedenie podrostkov]. *Vestnik SMUS74*, 2018, no. 1 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/addiktivnoe-povedenie-podrostkov> (access date: 21.10.2024). (In Russ.)

*Prestupnost' nesovershennoletnix v Yaroslavskoj oblasti* [Prestupnost' nesovershennoletnix v Yaroslavskoj oblasti]. URL: <https://76.mvd.rf/news/item/1890866> (access date: 27.03.2024). (In Russ.)

*Psixologiya i lechenie zavisimogo povedeniya* [Psixologiya i lechenie zavisimogo povedeniya], ed. by S.M. Daulinga. Moscow, Klass Publ., 2000, 240 p. (In Russ.)

Berne E. *Games People Play: The Psychology of Human Relationships*. Grove Press Publ., 1964, 352 p.

Elliot D.S., Huizinga D, Menard S. *Multiple problem youth: Delinquency, substance use and mental health problems*. N. Y., 1989, 266 p.

Hansen W.B., Graham J.W., Wolkenstein B.H. et al. Differential impact of three alcohol prevention curricula on hypothesized mediating variables. *J. of Drug Education*, 1988, vol. 18, no. 2, pp. 143-153.

Jessor R., Jessor S.L. *Problem behavior and psychosocial development*. N. Y., 1977, 313 p.

Ling J.C., Franklin B., Lindsteadt J., Gearon S. Social marketing: Its place in public health. *Annual Review of Public Health*, 1992, no. 13, pp. 341-362.

Mulik A.B., Shatyr Yu.A., Ulesikova I.V. et al. Social and natural conditioning of addiction behavior among the Russian population. *Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*, 2023, vol. 9 (75), no. 2, pp. 151-160.

Needle R., McCubbin H., Wilson M. et al. Interpersonal influences in adolescent drug use. *Int. J. of the Addictions*, 1986, no. 21, pp. 739-766.

Savina T.A. Interrelation and interaction of the development of addictional personality behavior and the functioning of the family system. *Pedagogy & Psychology. Theory and Practice*, 2023, no. 1 (45), pp. 77-79.

*Статья поступила в редакцию 07.11.2024; одобрена после рецензирования 18.01.2025; принята к публикации 18.01.2025.*

*The article was submitted 07.11.2024; approved after reviewing 18.01.2025; accepted for publication 18.01.2025.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 33–42. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 33–42.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 316.37

EDN TEDFGO

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-33-42>

## СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ «ТЕЛА», «ТЕЛЕСНОСТИ» И «ТЕЛЕСНЫХ ПРАКТИК» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ АНТРОПОЛОГИИ ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

**Турьгин Александр Александрович**, кандидат исторических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, [aturigin@mail.ru](mailto:aturigin@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0758-6422>

**Кудряшёв Алексей Валериевич**, кандидат педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, [kud.al@mail.ru](mailto:kud.al@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0338-2940>

**Аннотация.** Современные междисциплинарные исследования тела и телесных практик имеют широкий перечень научных дисциплин: социокультурная антропология и социология спорта; история и антропология медицины; гендерные исследования телесности; социология власти и т. д. Антропологии детства и образования может быть отведена роль реконструкции структур реальности, благодаря которым формируются субъективные диспозиции. В исследованиях «тела», «телесности» и «телесных практик» в отечественных работах по антропологии детства и образования выделяются такие линии познания, как: артикуляция (закрепление в языке и текстах), реконфигурация (смена статуса отдельных элементов практики) и заимствование (использование иного опыта). Примерами реализации линии артикуляции могут быть названы исследования влияния вестернизации на телесные практики детей и молодёжи эпохи позднего социализма, а также гендерные аспекты в практиках интернациональной переписки и интернациональных визитов. Изучение реконфигуративности телесных практик в отечественной антропологии детства опосредованы изменением отношения к детству со стороны родителей, социальных институтов и государства. Ярким примером в этом смысле может быть реконструкция отношения взрослых к детской шалости на повседневном и институциональном нормативном уровнях. Опыт познания соответствующих явлений через заимствование включает интерпретацию практик переживания, согласования действий в группе, освоения азов грамотности. Кроме того, актуально изучение эволюции представлений о детской игрушке.

**Ключевые слова:** тело, телесность, телесные практики, антропология детства и образования, интерпретативный подход, исследовательская повестка.

**Благодарности.** Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 23–28–00651.

**Для цитирования:** Турьгин А.А., Кудряшёв А.В. Современные интерпретации «тела», «телесности» и «телесных практик» в отечественной антропологии детства и образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 33–42. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-33-42>

Research Article

## MODERN INTERPRETATIONS OF THE “BODY”, “CORPOREALITY” AND “CORPOREAL PRACTICES” IN THE DOMESTIC ANTHROPOLOGY OF CHILDHOOD AND EDUCATION

**Alexander A. Turigin**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [aturigin@mail.ru](mailto:aturigin@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0758-6422>

**Alexey V. Kudryashev**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, [kud.al@mail.ru](mailto:kud.al@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0338-2940>

**Abstract.** Modern interdisciplinary studies of the body and corporeality have a wide range of scientific disciplines: sociocultural anthropology and sociology of sport; history and anthropology of medicine; gender studies of corporeality; sociology of power, etc. The anthropology of childhood and education can be assigned the role of reconstructing the structures of reality, thanks to which subjective dispositions are formed. In studies of the “body”, “corporeality” and “corporeal practices” in domestic works on the anthropology of childhood and education, such lines of knowledge are distinguished

as: articulation (fixing in language and texts), reconfiguration (changing the status of individual elements of practice) and borrowing (using other experience). Examples of the implementation of the articulation line can be called the study of the influence of Westernization on the bodily practices of children and youth of the late socialist era, as well as gender aspects in the practices of international correspondence and international visits. The study of the reconfiguration of bodily practices in the domestic anthropology of childhood is mediated by a change in the attitude towards childhood on the part of parents, social institutions and the state. A striking example in this sense can be the reconstruction of the attitude of adults to children's pranks at the everyday and institutional normative level. The experience of learning the relevant phenomena through borrowing includes the interpretation of the practices of experiencing, coordinating actions in a group, mastering the basics of literacy, in addition, the study of the evolution of ideas about a children's toy is relevant.

**Kew words:** body, corporeality, body practices, anthropology of childhood and education, interpretive approach, research agenda.

**Acknowledgments.** The work was supported by the Russian Science Foundation (RSF), project no. 23–28–00651.

**For citation:** Turygin A.A., Kudryashev A.V. Modern interpretations of the “body”, “corporeality” and “corporeal practices” in the domestic anthropology of childhood and education. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 33–42 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-33-42>

Под влиянием постмодернистского поворота второй половины XX в. [Бахманн-Медик; Джеймисон; Павлов] телесность как концепт и эпистемологическая конструкция становится объектом междисциплинарного анализа. Именно тогда было сформировано представление о «теле» как о коммуникативной и знаково-символической системе, обладающей системой явных и скрытых смыслов, с помощью которых отражается определённая социальная реальность. Тело начинает пониматься не только в его биологическом измерении, но и в культурно-историческом, а телесные практики, отражающие связи с конкретной реальностью, преподносятся как ценностный компонент, присущий тому или иному обществу. Разнообразие телесных практик (поведенческие особенности, формируемые под влиянием морально-этических, бытовых, педагогических, медицинских, юридических и иных форм воздействия, языковые и визуальные метафоры, представления о собственном теле, половозрастные аспекты телесности, физический опыт и память тела, повседневность и др.) позволяет понять, как создаётся и воспроизводится социальная реальность [Соколов: 202–207]. Другими словами, обращение к телу предполагает, что социальные ценности и нормы, системы знаний и идей, структуры и технологии формируют репрезентативность телесности, понимаемой не только в качестве биологической субстанции, но и как системы, содержащей знание о самой реальности «то, как мы ходим, играем, производим на свет детей, спим или едим» [История: 5]. Эта система включает множество взаимосвязанных компонентов, таких как болезни, увечья, эмоции, спорт, сексуальность, моду, приём пищи и т. д., представления и действия по отношению к которым находятся под влиянием ценностных норм в конкретном обществе. Так, например, внешний вид человека (одежда) и его восприятие другими людьми зависит от существующей морали [Perrot: 81].

Приведем предпосылки для междисциплинарного исследования тела и телесных практик в современных науках.

*Во-первых*, тело в движении является предметом истории, социокультурной антропологии и социологии спорта. Спорт в качестве феномена общественной жизни обладает повышенной привлекательностью как для профессионалов, так и для любителей, проецируя и стимулируя развитие таких поведенческих практик, как стремление к балансу физического и психического здоровья, физическая активность, равенство, секулярность, ролевая специализация, рационализация, особая организация, количественный учёт, погоня за рекордами и т. д. [Белозеров: 53–59]. Культурные аспекты спортивной деятельности, выраженные через практики созерцания, подражания или молитвы [Мамедов: 181–189], позволяют понять механизмы саморегуляции, производные от конкретных общественных ценностей.

*Во-вторых*, представление о болезнях и их лечении в зависимости от состояния и ожиданий научно-технического прогресса является предметом истории и антропологии медицины [Поповкин: 94–106; Михель: 295–312]. Исследователи исходят из того, что понятие «боли» и «болезни» имеет исторически обусловленное и выраженное социальное, символическое и сакральное значение (не только медицинское) [Песоцкая: 150–154]. По этой причине научный интерес сфокусирован на «взаимосвязи социальной среды и знаково-символической природы психики в норме и патологии» [Песоцкая: 152].

*В-третьих*, гендерные исследования телесности провели различие между телом как биологической единицей (пол) и гендером как социокультурной единицей [Кандиоти: 156–163; Киммел; Тартаковская: 5–23]. Гендерные исследования телесности обращают внимание на функциональную и структурную связь гендера и пола [Летина: 218–223]. По этой причине внимание уделяется преимущественно практикам телесности. Во многом революционный характер по-

нения «практики телесности», по мнению австралийской исследовательницы Р. Коннелл, позволил преодолеть ограниченность марксизма деятельностным подходом, отражающим только классовые интересы (Н. Луман, Э. Гидденс, П. Бурдьё, Ю. Хамермас), а также дополнить теории социальной идентичности, развиваемые социальной психологией, личностным измерением [Коннелл]. В теории Р. Коннелл телесные практики в их гендерной обусловленности возможны в контексте: отношений власти, производственных отношений и разделении труда, эмоциональных отношениях и символических репрезентаций [Connell: 23–28].

*В-четвертых*, социология переосмыслила концепт «власти», обратив внимание на телесные практики принуждения [Горлова: 117–123]. Вслед за нетипичной для политических наук проблематизацией М. Фуко категории «власть», исследователи обратили внимание на общество как на сложную систему взаимных обязательств, которые не только связывают людей вместе, но и вынуждают их (или мешают им) вести себя определённым образом, подвергаются риску потерять всё и оказаться в тюрьме, принимать решения или навязывать их, избегать определённых вопросов, исключая их из «повестки дня» и пр. Иное обоснование «власти» отводило место телесным практикам наказания и поощрения как способам общественной легитимации. М. Фуко разработал концепцию биовласти, в основе которой лежало управление жизнью посредством регулирования рождаемости, смертности, здоровья, продуктивности и всего, что связано с воспроизводством и поддержанием жизни, пронизывающую все аспекты существования человека, от личных привычек до государственных программ. Биополитика, таким образом, создаёт и поддерживает специальные нормы, стандарты и идеалы, которые распространяются на все сферы жизни: питание, сон, репродуктивное поведение, физическую активность, эмоциональное состояние. Медицина в этом контексте выступает не только как система лечения, но и как мощный инструмент контроля. Она определяет, что такое здоровое тело, устанавливает стандарты красоты и физической формы, навязывает определённые диеты и режимы тренировок, использует технологии для мониторинга и контроля над состоянием здоровья населения [Фуко: 2010; Фуко: 1999].

*В-пятых*, антропология сосредоточилась на изучении природы восприятий (запахи, цвета, пища, одежда и др.), концентрируясь на изучении человека в контексте культуры. Она не просто исследует биологические и культурные аспекты жизни, но и акцентирует внимание на более глубоком понимании смысла человеческой сущности через отношение и восприятие человеком того, что его окружает, формирует смыслы

и интерпретирует их, например через метафору. Антропологический подход указывает на то, что облик человека создаётся в рамках взаимодействия с «другим», «чуждым», «иным». Поэтому важным аспектом является вопрос о восприятии «другого», что позволяет понять «своё» [Хлебникова: 43–46].

Об актуальности возросшего изучения «тела» и «телесности» в последние десятилетия говорит так называемый «перформативный поворот», под влиянием которого исследователи обратили внимание на «обретение идентичностей» посредством особого действия – перформанса [Бёрк: 337–354]. Перформансы как телесные практики производят смыслы посредством символических инсценировок с предметами и/или через кратковременное, динамичное взаимодействие между людьми [McKenzie]. Как в случае с кассетным магнитофоном в повседневной жизни, перформансы воспроизводят или создают формальные связи с реальностью: от выбора кассеты с музыкой для создания танцевальной площадки и проведения досуга до инсталляции с мемориальной фиксацией прошлого конкретной эпохи.

На основании современных исследований можно полагать, что «тело» рассматривается как универсальная и стабилизирующая структура, которая формирует единый опыт людей. Оно представляет не просто физический объект, а неосознанный горизонт человеческого опыта, который играет ключевую роль в восприятии и взаимодействии с окружающим миром. «Тело» можно представить как центр трансформации действий, своего рода «порог», на котором впечатления, полученные индивидом, принимают форму движений (действий). Это означает, что тело служит связующим звеном между внутренним миром человека и внешней реальностью, позволяя ему действовать и реагировать на стимулы. Физическое тело также выступает как некое препятствие на пути познания, что можно трактовать как метафору ограничения восприятия. Оно создаёт определённые границы, которые не позволяют человеку полностью осознать все аспекты своего существования. Однако именно эти границы делают возможным взаимодействие с окружающим миром, формируя уникальный опыт каждого индивида. Кроме того, тело является центральным элементом процессов коммуникации. Физическое присутствие в мире влияет на то, как мы общаемся и воспринимаем друг друга («осоздаемое тело» – Ролан Барт) [Барт]. Тело не просто передаёт информацию, оно также выражает эмоции и намерения, что делает коммуникацию многогранной и сложной. В философском контексте тело также носит в себе два центральных модуса человеческого бытия: «иметь» и «быть». Это означает, что через тело мы не только обладаем материальными вещами, но и осознаём своё существование, свою

идентичность. В этом смысле тело становится квинтэссенцией человеческого опыта, включая физические, эмоциональные и когнитивные аспекты. Таким образом, «тело» является не просто физической оболочкой, а сложной и многослойной структурой, которая формирует и обогащает человеческий опыт. Оно служит не только связующим звеном между внутренним и внешним мирами, но и пространством, где происходит постоянная трансформация впечатлений и действий, что делает его центральным элементом в понимании человеческого бытия [Грицанов].

«Телесность», понимаемая первоначально дуалистически и как противоположность «духовности», представляет собой всю совокупность проявлений тела от психофизических характеристик (двигательная активность, осязание и обоняние и др.) до понимания, интерпретации, производства и репрезентации смыслов [Леви].

Понятие «телесных практик» (П. Бурдьё), или «техник тела» (М. Мосс), обращено к связям между человеком и реальностью, находя выражение в репрезентативных отношениях между субъективными диспозициями (представлениями) и объективными структурами посредством действий по актуализации и воспроизведению этих структур в индивидуальном и групповом опыте. Другими словами, речь идёт об осознанных и повторяемых действиях человека или группы, адаптирующих тело (тела) к его (их) применению в обществе. Кроме контекстов, предпочтение которым отдавал П. Бурдьё, изучив телесные практики солдата, церковного служителя или врача, существует более гибкий подход к практикам, который апеллирует к двум аспектам тела: а) тело в его субъективном, личностном (интеллектуальном) осмыслении как потенциальный актор в границах возможного действия, например дозволенного/запрещённого; б) тело во взаимодействии с самим собой, физической средой и миром во всех его смыслах [Jay: 107].

Задача «антропологии детства и образования» — понять, как в процессе актуализации и воспроизводства структур реальности формируются субъективные диспозиции, и как на них можно повлиять педагогическими средствами. В этом плане она близка к педагогической антропологии, хотя категория «детства» в ней осмысливается как культурно-исторический концепт, обладающий своей неповторимой уникальностью.

В соответствии с наиболее устоявшимся в науках подходом к классификации телесных практик, в отечественной антропологии детства можно различать **фоновые (формальные) практики** (неэксплицированное воспроизводство знаний и умений) и **конкретные (неформальные) практики** (деятельность, соединяющая слова и действия, так называемая «языковая игра») [Волков, Хархордин: 14–15]. В отличие

от первых, вторые, которым антропологией детства отдаётся явный приоритет, создаются из решения практических задач в ситуации неопределённости. Фоновые практики, выраженные в суждениях, понятиях, реакциях фиксируют деятельностный контекст в условиях определённости чрез «набор фоновых допущений» (все действия, которые обычно происходят, например, в больнице, в школе, в столовой). Фоновые допущения обычно транслируются и воспроизводятся коллективной памятью («как надлежит себя вести»). Основоположник экзистенциализма М. Хайдеггер, разработавший свою концепцию бытия, дополнил фоновые допущения «раскрывающим характером» практик, привнеся идею о «неожиданном» и «неявном» столкновении человека с реальностью. Такого рода «столкновение» требовало от человека «другого оснащения» (иного опыта) для решения нестандартной задачи [Хайдеггер: 90–91]. Допустимые траектории познания в связи с этим выстраиваются вокруг **артикуляции, реконфигурации и заимствования**. Процесс артикуляции заключается в том, что определённые модели поведения и способы действия попадают в фокус общественного внимания, получив чёткое обозначение в языке, благодаря которому они закрепляются в качестве норм. Примеры артикуляции чаще всего находят выражение в кодексах поведения или наставлениях о том, как надлежит себя вести, отражающих культурно-исторический контекст эпохи. Реконфигурация представляет процесс, при котором некоторые элементы практики, которые раньше считались второстепенными, становятся основными. Например, фиксация дисциплинарных поведенческих стереотипов в условиях дикой природы, чему прежде могло не придаваться никакого значения, кроме нагнетания страхов от столкновения со стихией. Заимствования затрагивают сферу иного опыта, который может быть одним из условий для успешного действия в новом и незнакомом настоящем.

Исследованию телесных практик детей и молодёжи эпохи позднего социализма в русле *артикуляционной* стратегии посвящены работы Б.В. Куприянова, С.Л. Шалаевой, О.Е. Кошелевой, Н.А. Мицюк и др., общим основанием для которых является изучение влияния вестернизации [Иноземцев: 58–69; Тетюшкина: 350–356] на детскую повседневность. Широкий спектр новейших исследований позволяет идентифицировать поведенческие модели, зафиксированные в тезаурусе вестернизации: эмансипаторные и индивидуализирующие практики тела («крутой», «новый», «мажор»), отражающие стереотипы «новой морали» и «телеэкранной социализации» [Шалаева: 169–182], приобщение к культуре массового потребления посредством приобретения «привозных товаров», например жевательной резинки («жвачки»),

напитков, джинсов, бытовой техники, как стратегия сопричастности [Куприянов: 192–210; Кудряшев: 57–73], распространение субкультурных стереотипов поведения (панк-, рок-, хип-хоп, рэв-культуры) с атрибутивной телесностью [Кузовенкова: 57–61; Милюгина: 129–133; Складневский: 92–95], сленговая коммуникация [Хитрик: 217–220].

Телесность, особенно в её гендерном аспекте, находит косвенное выражение через письмо в практиках интернациональной переписки и интернациональных визитов. Как показывает исследование опыта социализации советских школьников в эпоху позднего социализма в контексте публичной дипломатии, интерес к личным встречам был продиктован потребностью в сравнении «своего» с «иным» («другим»), а в переписке, помимо идеологической составляющей, мальчиков больше интересуют темы, связанные с «героикой», «военной историей», повседневных увлечениях и книгах, в то время как девочек привлекают бытовые вещи, семейные ценности, игрушки, мир без войн и родина [Турыгин, Куприянов, Талалаев: 331–342; Белова: 226–246].

Изучение *реконфигуративности* телесных практик в отечественной антропологии детства опосредованы изменением отношения к детству со стороны родителей, социальных институтов и государства. В силу разных факторов, к числу которых можно отнести: возросшую трудовую занятость родителей; риски современного информационного общества; формирование представлений об угрозах (техногенных, природных, национально-этнических, религиозных и др.); снижение контроля над частной жизнью (особенно актуальный для эпохи позднего социализма фактор – телесные практики совладания и стрессоустойчивости, тренинга и аутотренинга, самообразования, профилактики гигиены, здорового и безопасного образа жизни, поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих здоровью и жизни ребёнка). Все они отражают новые связи с реальностью, расширяя и формируя необходимые навыки взаимодействия с ней [Буйлова: 5–16; Володкович: 139–142; Малин: 150–154; Щербак: 61–63].

Пример реконфигурации телесных практик представлен в исследовании об отношении взрослых к детской шалости на повседневном и институциональном нормативном уровнях [Куприянов: 57–70]. Развитие общества в направлении эмансипации, начавшееся в фазу распада Советского Союза, сопровождалось пересмотром концепта вины и ответственности ребёнка за так называемые «шалости» как особой формы детского самоутверждения по преодолению социальных ограничений и давления. Представления у детей и взрослых «шалости» менялись вместе с пересмотром «границ приемлемого», расширяя вероятность допустимой свободы действий и вытесняя

то, что прежде соотносилось с социально одобряемым поведением (в силу идеологических ценностей коллективизма). Ценности индивидуализма стали всё более поощряться родителями, а под санкцию наказания и всепрощения попадать только те проступки ребёнка (шалости), которые соотносились с его субъективной ответственностью, направленной на себя или близких родственников. Детская шалость, идентифицировать которую позволили результаты эмпирического исследования 2017–2020 гг., стала, по мнению его автора, важным элементом в процессе формирования личности ребёнка и его взаимодействия с окружающим миром.

Перспектива *заимствования* в изучении телесных практик ориентирует на «пространство другого опыта» и «горизонты ожиданий» [Козеллек: 149–173], то есть охватывает область другого опыта, который может являться одним из факторов, способствующих успешному функционированию в новом и неизведанном настоящем. Заимствование можно идентифицировать через описание примеров (например, через описание успешного опыта по отношению к тому, как поступать в случае телефонного мошенничества) или через тренинги – практики переживания [Михль; Миновская: 22–25], умения действовать в команде [Зинкевич-Евстигнеева; Глухов: 30–33], разработать проект [Субботина: 67–72; Дорошина: 23–26], развивать когнитивные и творческие способности в решении нетривиальных задач (квесты) [Перфильева: 250–257], освоить или усовершенствовать азы грамотности (финансовой, электоральной, экологической) [Русина: 116–121; Лунева: 113–118] и пр.

Заимствования уместны не только там, где практики выполняют функцию «научения». Они необходимы ещё и там, где существует потребность в принятии «нового», бесконтрольное копирование которого детьми со временем стало напоминать издержки глобализации. Исследования, посвящённые эволюции представлений о детской игрушке, наводят на размышление об изменении их символических смыслов [Харитонов: 135–140; Понкин: 912–919; Лимарь: 322–326]. Например, привычная советскому школьнику мягкая игрушка «зайка» из друга становится атрибутом телесности, демонстрируя на публичке (взять игрушку в школу, привязать к рюкзаку) определённые черты характера его владельца (кроткий нрав, инфантильность, скромность). Подобные поведенческие практики копируют практики глобальной, преимущественно японской, культуры аниме с её антропо- и зооморфным символизмом и практиками перевоплощения (косплей).

**Вывод.** Антропологии детства и образования может быть отведена роль реконструкции структур реальности, благодаря которым формируются субъективные диспозиции. В исследованиях «тела»,

«телесности» и «телесных практик» в отечественных работах по антропологии детства и образования выделяются такие линии познания, как: артикуляция (закрепление в языке и текстах), реконфигурация (смена статуса отдельных элементов практики) и заимствование (использование иного опыта). Примерами реализации линии артикуляция могут быть названы исследование влияния вестернизации на телесные практики детей и молодёжи эпохи позднего социализма, а также гендерные аспекты в практиках интернациональной переписки и интернациональных визитов.

Изучение *реконфигуративности* телесных практик в отечественной антропологии детства опосредованы изменением отношения к детству со стороны родителей, социальных институтов и государства. Ярким примером в этом смысле может быть реконструкция отношения взрослых к детской шалости на повседневном и институциональном нормативном уровне. Опыт познания соответствующих явлений через *заимствование* включает интерпретацию практик переживания, согласования действий в группе, освоения азов грамотности, кроме того, актуально изучение эволюции представлений о детской игрушке.

### Список литературы

- Барт Р.* Система моды. Статьи по семиотике культуры. Москва: изд-во. Сабашниковых, 2003. 511 с.
- Бахманн-Медик Д.* Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре. Москва: Новое литературное обозрение, 2017. 580 с.
- Белова А.В.* Интернациональная дружба по переписке как феномен повседневности школьников в социалистических обществах 1980-х годов (на примере ГДР и СССР) // *Повседневная жизнь при социализме. Немецкие и российские подходы.* 2015. С. 226–246.
- Белозеров В.И.* Спорт как социальный феномен: основные этапы становления социологии спорта // *Общество: социология, психология, педагогика.* 2022. № 2 (94). С. 53–59.
- Бёрк П.* «Перформативный поворот» в современной историографии // *Одиссей: человек в истории.* 2008. С. 337–354.
- Буйлова Л.Н.* Роль социальных и культурных практик в профилактике рисков терроризма и экстремизма в образовательной среде // *Про-ДОД.* 2021. № 5 (35). С. 5–16.
- Волков В.В., Хархордин О.В.* Теория практик. Санкт-Петербург: изд-во. Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. 298 с.
- Володкович С.Л.* Профилактика стресса у студенческой молодёжи путём применения фитнес-йоги в практике физического воспитания // *Специфические и неспецифические механизмы адаптации при стрессе и физической нагрузке: сб. науч. ст.* 2017. С. 139–142.
- Глухов А.Е.* Новые грани группового субъекта в школьном образовании: от коллектива к команде // *Поиск: науч.-метод. журнал.* 2022. № 1 (78). С. 30–33.
- Горлова И.И.* Телесность, телесные практики и телесный код в аспекте проблематизации // *Право и практика.* 2015. № 4. С. 117–123.
- Грицанов А.А.* Тело // *История философии.* 2002. 764 с.
- Джеймисон Ф.* Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма. Москва, 2019. 812 с.
- Дорошина Л.А.* Инновационная проектная деятельность как путь совершенствования проектной деятельности учащегося // *Современное технологическое образование: опыт, инновации, перспективы.* 2018. С. 23–26.
- Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Теория и практика командообразования: современная технология создания команд. Москва: Речь, 2009. 204 с.
- Иноземцев В.Л.* Вестернизация как глобализация и «глобализация» как американизация // *Вопросы философии.* 2004. № 4. С. 58–69.
- История тела: в 3 т. Т. 1. От Ренессанса до эпохи Просвещения / под ред. А. Корбена, Ж.-Ж. Куртина, Ж. Вигарелло. 3-е изд. Москва: Новое литературное обозрение, 2021. 472 с.*
- Кандиоти Д.* Эволюция гендерных исследований: обзор // *Женщины и социальная политика (гендерный аспект).* 1992. С. 156–163.
- Киммел М.* Гендерное общество. Москва, 2006. 458 с.
- Козеллек Р.* «Пространство опыта» и «горизонт ожиданий» – две исторические категории // *Социология власти.* Вып. 28, № 2. 2016. С. 149–173.
- Коннелл Р.* Гендер и власть: общество, личность и гендерная политика. Москва, 2015. 538 с.
- Кудряшев А.В.* Жевательная резинка в контексте повседневности советских школьников (по материалам периодических изданий 1960–1970-х гг.) // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4: Педагогика. Психология.* 2020. № 56. С. 57–73.
- Кузовенкова Ю.А.* Особенности освоения европейского культурного опыта: на материале рок-культуры и хип-хоп культуры // *Вопросы культурологии.* 2017. № 3. С. 57–61.
- Куприянов Б.В.* Детская шалость дошкольника: перспективы исследовательской повестки // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4, Педагогика. Психология.* 2021. № 61. С. 57–70.
- Куприянов Б.В.* Жевательная резинка в жизненном мире советских детей 1960–1980 годов (реконструкция по современным воспоминаниям) // *Этнографическое обозрение.* 2023. № 6. С. 192–210.
- Леви Т.С.* Психология телесности между душой и телом. Москва: АСТ, 2005. 731 с.

Летина Н.Н. Взаимодействие концептов «гендер» и «тело» в интегративном культурологическом поле // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 1, № 3. С. 218–223.

Лимарь А.А. Изменение ценности детской игры и игрушки // Игровая культура современного детства: материалы науч.-практ. конф.; Москва, 28–30 сентября 2016 года. 2017. С. 322–326.

Лунева Ю.В. Формирование компетенций финансовой грамотности школьников и студентов в рамках Всероссийского чемпионата по финансовой грамотности // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2022. № 4 (79). С. 113–118.

Малин С.В. Практика профилактики трудовой занятости учащейся молодежи в Российской Федерации // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2013. № 22. С. 150–154.

Мамедов А.А. Антропологические контексты спортивной духовности на примере древнегреческой агонистики // Социально-гуманитарные знания. 2022. № 2. С. 181–189.

Милюгина Е.Г. Эволюция атрибутики молодежных субкультур: от традиционной символики к современному культурному коду // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. трудов. 2021. С. 129–133.

Миновская О.В. Социокультурная практика подросткового приключения в условиях современного общества // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Вып. 23, № 4. С. 22–25.

Михель Д.В. Социальная история медицины: становление и проблематика // Журнал исследований социальной политики. 2009. Т. 7, № 3. С. 295–312.

Михель В. Педагогика переживания. Москва: Либроком, Едиториал УРСС, 2014. 200 с.

Павлов А.В. Постмодернизм: как социальная и культурная теория объясняет наше время. Москва, 2021. 561 с.

Перфильева Н.И. Инновационные формы организации культурно-досуговой деятельности молодежи: на примере квест-игр или «квест в реальности» // Дизайн, мода, культурные индустрии: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. 2019. С. 250–257.

Песоцкая Е.Н. Концепция болезни в истории медицины и социальная реальность: антропологическая составляющая и эпистемический подход // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2018. № 12-1. С. 150–154.

Понкин И.В. Детская игрушка? // Вопросы культурологии. 2022. № 11. С. 912–919.

Поповкин А.В. Антропология научной и традиционной медицины: сравнительный анализ на основе материалов юга Дальнего Востока России // Этносоциум и межнациональная культура. 2009. № 8 (24). С. 94–106.

Русина А.С. Формирование электоральной грамотности как актуальная задача современного гражданского образования старшеклассников // Вестник МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. 2019. № 1 (47). С. 116–121.

Скляревский Н.В. К вопросу о появлении панк-культуры в современной России // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования: сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф.; Пенза, 1 апреля 2014 года. 2014. С. 92–95.

Соколов А.Б. Концепт «Тело» в современных исторических исследованиях // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 3. С. 202–207.

Субботина О.И. Проектная деятельность как средство формирования готовности к профессиональной деятельности // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2017. № 2. С. 67–72.

Тартаковская И.Н. Гендерная теория как теория практик // Социологический журнал. 2007. № 2. С. 5–23.

Тетюшкина С.А. Вестернизация как социокультурное явление // Социально-гуманитарные знания. 2010. № 1. С. 350–356.

Турыгин А.А., Куприянов Б.В., Талалаев А.А. Политическая социализация советских школьников в пространстве детской публичной дипломатии (на примере международных визитов) // СибСкрипт. 2023. Т. 25, № 3 (97). С. 331–342.

Фуко М. Рождение биополитики: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1978–1979 учебном году. Санкт-Петербург: Наука, 2010. 448 с.

Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. Москва: Наука, 1999. 508 с.

Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков, 2003. С. 90–91.

Харитонова Е. Репрезентация детского мира в повседневной жизни россиян XIX века (детский костюм и игрушки) // Мир культуры: культуроведение, культурография, культурология: сб. науч. трудов. 2014. Т. 1. С. 135–140.

Хитрик Ю.И. Влияние английского молодежного сленга на российский молодежный сленг // Актуальные философские и методологические проблемы современного научного познания; Ставрополь, 1–5 апреля 2013 года. 2013. С. 217–220.

Хлебникова О.В. Современная антропология как история восприятия // Символ науки. 2016. № 2–3. С. 43–46.

Шалаева С.Л. Детство в ситуации постмодерна // Учёные записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2006. Т. 148, № 1. С. 169–182.

Щербакова П.М. Экстремизм и терроризм: теория и практика предупреждения и профилактики // Безопасное детство как правовой и социально-пе-

дагогический концепт: в ракурсе «траектория профессионального развития современного педагога». 2023. С. 61–63.

Connell R.W. The men and the boys. Cambridge, 2000, 273 pp.

Jay L. Pratiques somatiques et écologie corporelle. Sociétés, vol. 125 (3), 2014, pp. 107.

McKenzie J. Perform or Else: From Discipline to Performance. London, 2001, 306 pp.

Perrot M. Le corps a son histoire. L'Histoire, no. 8, 1979, 336 pp.

## References

Bart R. *Sistema mody'. Stat'i po semiotike kul'tury'* [The fashion system. Articles on the semiotics of culture]. Moscow, 2003. 511 p. (In Russ.)

Baxmann-Medik D. *Kul'turny'e povoroty'. Novy'e orientiry' v naukax o kul'ture* [Cultural twists. New guidelines in the sciences of culture]. Moscow, 2017. 580 p. (In Russ.)

Belova A.V. *Internacional'naya družhba po perepiske kak fenomen povsednevnosti shkol'nicz v socialisticheskix obshhestvax 1980-x godov (na primere GDR i SSSR)* [International friendship by correspondence as a phenomenon of everyday life of schoolgirls in socialist societies of the 1980s (on the example of the GDR and the USSR)]. *Povsednevnyaya zhizn' pri socializme. Nemeczkije i rossijskie podxody'* [Daily life under socialism. German and Russian approaches], 2015, pp. 226-246. (In Russ.)

Belozerov V.I. *Sport kak social'nyj fenomen: osnovny'e etapy stanovleniya sociologii sporta* [Sport as a social phenomenon: the main stages of the formation of the sociology of sport]. *Obshchestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2022, no. 2 (94), pp. 53-59. (In Russ.)

Byork P. «Performativnyj povорот» v sovremennoj istoriografii [“Performative turn” in modern historiography]. *Odissey: chelovek v istorii* [Odyssey: a man in history], 2008, pp. 337-354. (In Russ.)

Bujlova L.N. *Rol' social'nyx i kul'turnyx praktik v profilaktike riskov terrorizma i ekstremizma v obrazovatel'noj srede* [The role of social and cultural practices in preventing the risks of terrorism and extremism in the educational environment]. *Pro-DOD* [Pro-DOD], 2021, vol. 5 (35), pp. 5-16. (In Russ.)

Dzhejmison F. *Postmodernizm, ili Kul'turnaya logika pozdnego kapitalizma* [Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism]. Moscow, 2019. 812 p. (In Russ.)

Doroshina L.A. *Innovacionnaya proektnaya deyatelnost' kak put' sovershenstvovaniya proektnoj deyatelnosti uchashhegosya* [Innovative project activity as a way to improve the student's project activity]. *Sovremennoe tekhnologicheskoe obrazovanie: opyt, innovacii,*

*perspektivy'* [Modern technological education: experience, innovations, prospects], 2018, pp. 23-26. (In Russ.)

Fuko M. *Rozhdenie biopolitiki. Kurs lekcij, prochtannyx v Kollezhe de Frans v 1978-1979 uchebnom godu* [The Birth of Biopolitics. Lecture Course Delivered at the College de France in the 1978-1979 Academic Year]. St. Petersburg, 2010. 448 p. (In Russ.)

Fuko M. *Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tyur'my'* [To Discipline and Punish. The Birth of Prison]. Moscow, 1999. 508 p. (In Russ.)

Gluxov A.E. *Novy'e grani gruppovogo sub`ekta v shkol'nom obrazovanii: ot kollektiva k komande* [New facets of the group subject in school education: from the collective to the team]. *Poisk: nauch.-metod. zhurnal* [scientific and methodological journal Search], 2022, no. 1 (78), pp. 30-33. (In Russ.)

Gorlova I.I. *Telesnost', telesny'e praktiki i telesnyj kod v aspekte problematizacii* [Corporeality, bodily practices and the bodily code in the aspect of problematization]. *Pravo i praktika* [Pravo i praktika], 2015, no. 4, pp. 117-123. (In Russ.)

Griczanov A.A. *Telo* [The body]. *Istoriya filosofii* [The history of philosophy], 2002. 764 p. (In Russ.)

Inozemcev V.L. *Vesternizaciya kak globalizaciya i «globalizaciya» kak amerikanizaciya* [Westernization as globalization and “globalization” as Americanization]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 2004, no. 4, pp. 58-69. (In Russ.)

*Istoriya tela: v 3 t. T. 1. Ot Renessansa do e`poxi Prosveshheniya* [The History of the body. Vol. 1. From the Renaissance to the Age of Enlightenment], ed. by A. Korben, Zh.-Zh. Kurtina, Zh. Vigarello. Moscow, 2021. 472 p. (In Russ.)

Kandiotti D. *E`volyuciya gendernyx issledovanij: obzor* [The evolution of gender studies: A review]. *Zhenshhiny i social'naya politika (gendernyj aspekt)* [Women and social policy (gender aspect)], 1992, pp. 156–163. (Rus. Ed.)

Kimmel M. *Gendernoe obshchestvo* [Gender Society]. Moscow, 2006. 458 p. (In Russ.)

Kozellek R. «Prostranstvo opyta» i «gorizont ozhidaniy» - dve istoricheskie kategorii [“The space of experience” and “the horizon of expectations” - two historical categories]. *Sociologiya vlasti* [Sociology of Power], 2016, vol. 28, no. 2, pp. 149-173.

Konnell R. *Gender i vlast': obshchestvo, lichnost' i gendernaya politika* [Gender and Power: Society, personality and Gender Politics]. Moscow, 2015. 538 p. (In Russ.)

Kudryashev A.V. *Zhevatel'naya rezinka v kontekste povsednevnosti sovetskix shkol'nikov (po materialam periodicheskix izdanij 1960-1970-x gg.)* [Chewing gum in the context of everyday life of Soviet schoolchildren (based on the materials of periodicals of the 1960s-1970s)]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tixonovskogo gumanitarnogo universiteta. Ser. 4: Pedagogika. Psixo-*

logiya [Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Ser. 4: Pedagogy. Psychology], 2020, no. 56, pp. 57-73. (In Russ.)

Kuzovenkova Yu.A. *Osobennosti osvoeniya evropejskogo kul'turnogo opy'ta: na materiale rok-kul'tury i xip-hop kul'tury* [Features of the development of European cultural experience: on the material of rock culture and hip-hop culture]. *Voprosy kul'turologii* [Questions of cultural studies], 2017, no. 3, pp. 57-61. (In Russ.)

Kupriyanov B.V. *Detskaya shalost' doshkol'nika: perspektivy issledovatel'skoj povestki* [A preschooler's childish prank: prospects for a research agenda]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tixonovskogo gumanitarnogo universiteta. Ser. 4: Pedagogika. Psixologiya* [Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Ser. 4: Pedagogy. Psychology], 2021, no. 61, pp. 57-70. (In Russ.)

Kupriyanov B.V. *Zhevatel'naya rezinka v zhiznennom mire sovetskix detej 1960-1980 godov (rekonstrukciya po sovremennym vospominaniyam)* [Chewing gum in the life world of Soviet children 1960-1980 (reconstruction according to modern memories)]. *Etnograficheskoe obozrenie* [Ethnographic review], 2023, no. 6, pp. 192-210. (In Russ.)

Levi T.S. *Psixologiya telesnosti mezhdushoj i telom* [Psychology of physicality between soul and body]. Moscow, 2005. 731 p. (In Russ.)

Letina N.N. *Vzaimodejstvie konceptov «gender» i «telo» v integrativnom kul'turologicheskom pole* [Interaction of the concepts “gender” and “body” in the integrative cultural field]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2010, vol. 1, no. 3, pp. 218-223. (In Russ.)

Limar' A.A. *Izmenenie cennosti detskoj igry i igrushki* [Changing the value of children's games and toys]. *Igrovaia kul'tura sovremennogo detstva* [Game culture of modern childhood]: materialy nauch.-prakt. konf., 2017, pp. 322-326. (In Russ.)

Luneva Yu.V. *Formirovanie kompetencij finansovoj gramotnosti shkol'nikov i studentov v ramkax Vserossijskogo chempionata po finansovoj gramotnosti* [Formation of financial literacy competencies of schoolchildren and students within the framework of the All-Russian Financial Literacy Championship]. *Informacionno-kommunikacionny'e tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii* [Information and communication technologies in pedagogical education], 2022, no. 4 (79), pp. 113-118. (In Russ.)

Malin S.V. *Praktika profilaktiki trudovoj nezanyatos-ti uchashhejsya molodyozhi v Rossijskoj Federacii* [The practice of preventing the labor unemployment of students in the Russian Federation]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii* [Problems and prospects of education development in Russia], 2013, no. 22, pp. 150-154. (In Russ.)

Mamedov A.A. *Antropologicheskie konteksty sportivnoj duxovnosti na primere drevnegrecheskoj agonistiki* [Anthropological contexts of sports spirituality on the example of ancient Greek agonistics]. *Social'no-gumanitarny'e znaniya* [Socio-humanitarian knowledge], 2022, no. 2, pp. 181-189. (In Russ.)

Milyugina E.G. *E'voluciya atributiki molodyozhny'x subkul'tur: ot tradicionnoj simboliki k sovremennomu kul'turnomu kodu* [Evolution of attributes of youth subcultures: from traditional symbols to the modern cultural code]. *Rodnaya slovesnost' v sovremennom kul'turnom i obrazovatel'nom prostranstve* [Native literature in the modern cultural and educational space]: sb. nauch. trudov., 2021, pp. 129-133. (In Russ.)

Minovskaya O.V. *Sociokul'turnaya praktika podrostkovogo prikl'yucheniya v usloviyax sovremennogo obshchestva* [Sociocultural practice of teenage adventure in modern society]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, no. 4, pp. 22-25. (In Russ.)

Mixel' D.V. *Social'naya istoriya mediciny: stanovlenie i problematika* [Social History of medicine: formation and problematics]. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki* [Journal of Social Policy Research], 2009, vol. 7, no. 3, pp. 295-312. (In Russ.)

Mixl' V. *Pedagogika perezhivaniya* [Pedagogy of experience]. Moscow, 2014. 200 p. (In Russ.)

Pavlov A.V. *Postmodernizm: kak social'naya i kul'turnaya teoriya ob'yasnyayet nashe vremya* [Postmodernism: how social and cultural theory explains our time]. Moscow, 2021. 561 p. (In Russ.)

Perfil'eva N.I. *Innovacionny'e formy organizacii kul'turno-dosugovoj devatel'nosti molodyozhi: na primere kvest-igr ili «kvest v real'nosti»* [Innovative forms of organizing cultural and leisure activities of youth: on the example of quest games or “quest in reality”]. *Dizajn, moda, kul'turny'e industrii* [Design, fashion, cultural industries]: materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 2019, pp. 250-257. (In Russ.)

Pesoczskaya E.N. *Koncepciya bolezni v istorii mediciny i social'naya real'nost': antropologicheskaya sostavlyayushhaya i epistemicheskij podxod* [The concept of disease in the history of medicine and social reality: an anthropological component and an epistemic approach]. *Mezhdunarodny'j zhurnal prikladny'x i fundamental'ny'x issledovanij* [International Journal of Applied and Fundamental Research], 2018, no. 12-1, pp. 150-154. (In Russ.)

Ponkin I.V. *Detskaya igrushka? [A children's toy?]. Voprosy kul'turologii* [Questions of cultural studies], 2022, no. 11, pp. 912-919. (In Russ.)

Popovkin A.V. *Antropologiya nauchnoj i tradicionnoj mediciny: sravnitel'ny'j analiz na osnove materia-*

lov yuga Dal'nego Vostoka Rossii [Anthropology of scientific and traditional medicine: comparative analysis based on materials from the South of the Russian Far East]. *E'tnosocium i mezhnacional'naya kul'tura* [Ethnosocium and interethnic culture], 2009, no. 8 (24), pp. 94-106. (In Russ.)

Rusina A.S. *Formirovanie e'lektoral'noj gramotnosti kak aktual'naya zadacha sovremennogo grazhdanskogo obrazovaniya starsheklassnikov* [Formation of electoral literacy as an urgent task of modern civic education of high school students]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psixologiya* [Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology], 2019, no. 1 (47), pp. 116-121. (In Russ.)

Sklyarevskij N.V. *K voprosu o poyavlenii pank-kul'tury v sovremennoj Rossii* [On the question of the emergence of punk culture in modern Russia]. *Sovremennye tekhnologii v rossijskoj i zarubezhny'x sistemax obrazovaniya* [Modern technologies in Russian and foreign education systems]: sb. st. III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza, 2014, pp. 92-95. (In Russ.)

Sokolov A.B. *Koncept «Telo» v sovremenny'x istoricheskix issledovaniyax* [The concept of "Body" in modern historical research]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2009, no. 3, pp. 202-207. (In Russ.)

Shalaeva S.L. *Detstvo v situacii postmoderna* [Childhood in a postmodern situation]. *Uchyony'e zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes of Kazan State University. Series: Humanities], 2006, vol. 148, no. 1, pp. 169-182. (In Russ.)

Shherbakova P.M. *E'kstremizm i terrorizm: teoriya i praktika preduprezhdeniya i profilaktiki* [Extremism and terrorism: theory and practice of prevention and prophylaxis]. *Bezopasnoe detstvo kak pravovoj i social'no-pedagogicheskij koncept: v rakurse «traektoriya professional'nogo razvitiya sovremennogo pedagoga»* [Safe childhood as a legal and socio-pedagogical concept: from the perspective of "trajectory of professional development of a modern teacher"], 2023, pp. 61-63.

Subbotina O.I. *Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti* [Project activity as a means of forming readiness for professional activity]. *Obrazovanie: Resursy razvitiya*. *Vestnik LOIRO* [Education: Development resources. The Herald of LOIRO], 2017, no. 2, pp. 67-72. (In Russ.)

Tetyushkina S.A. *Vesternizatsiya kak sociokul'turnoe yavlenie* [Westernization as a socio-cultural phenomenon]. *Social'no-gumanitarnye znaniya* [Socio-humanitarian knowledge], 2010, no. 1, pp. 350-356. (In Russ.)

Tartakovskaya I.N. *Gendernaya teoriya kak teoriya praktik* [Gender theory as a theory of practices]. *Sociologicheskij zhurnal* [Sociological Journal], 2007, no. 2, pp. 5-23. (In Russ.)

Tury'gin A.A., Kupriyanov B.V., Talalaev A.A. *Politicheskaya socializatsiya sovetskix shkol'nikov v prostanstve detskoj publichnoj diplomatii (na primere mezhdunarodny'x vizitov)* [Political socialization of Soviet schoolchildren in the space of children's public diplomacy (on the example of international visits)]. *SibSkript* [SibScript], 2023, vol. 25, no. 3 (97), pp. 331-342. (In Russ.)

Xajdegger M. *By'tie i vremya* [Being and Time]. Kharkov, 2003, pp. 90-91. (In Russ.)

Xaritonova E. *Reprezentatsiya detskogo mira v povsednevnoj zhizni rossiyan XIX veka (detskij kostyum i igrushki)* [Representation of the Children's World in Everyday Life of 19th Century Russians (Children's Costume and Toys)]. *Mir kul'tury: kul'turovedenie, kul'turografiya, kul'turologiya: sb. nauch. trudov* [The World of Culture: Cultural Studies, Cultural Studies, Cultural Research: collection of Scientific Papers], 2014, vol. 1, pp. 135-140. (In Russ.)

Xitrik Yu.I. *Vliyanie anglijskogo molodyozhnogo slenga na rossijskij molodyozhny'j sleng* [The Influence of English Youth Slang on Russian Youth Slang]. *Aktual'ny'e filosofskie i metodologicheskie problemy sovremennogo nauchnogo poznaniya* [Actual Philosophical and Methodological Problems of Modern Scientific Knowledge], 2013, pp. 217-220. (In Russ.)

Xlebnikova O.V. *Sovremennaya antropologiya kak istoriya vospriyatiya*. [Representation of the Children's World in Everyday Life of 19th Century Russians (Children's Costume and Toys)]. *Simvol nauki* [The World of Culture: Cultural Studies, Cultural Studies, Cultural Research: Collection of Scientific Papers], 2014, vol. 1, pp. 135-140. (In Russ.)

Volkov V.V., Xarxordin O.V. *Teoriya praktik* [Theory of practice]. St. Petersburg, 2008. 298 p. (In Russ.)

Volodkovich S.L. *Profilaktika stressa u studencheskoj molodyozhi putyom primeneniya fitnes-jogi v praktike fizicheskogo vospitaniya* [Prevention of stress among students through the use of fitness yoga in the practice of physical education]. *Specificheskie i nespecificheskie mexanizmy adaptacii pri stresse i fizicheskoy nagruzke: sbornik nauchny'x statej* [Specific and non-specific mechanisms of adaptation to stress and physical exertion: a collection of scientific articles], 2017, pp. 139-142. (In Russ.)

Zinkevich-Evstigneeva T.D. *Teoriya i praktika komandobrazovaniya: sovremennaya tekhnologiya sozdaniya komand* [Theory and practice of team building: modern technology of team building]. Moscow, 2009. 204 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 01.12.2024; одобрена после рецензирования 28.12.2024; принята к публикации 28.12.2024.*

*The article was submitted 01.12.2024; approved after reviewing 28.12.2024; accepted for publication 28.12.2024.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 43–51. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 43–51.

ISSN 2073-1426

Научная статья

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

УДК 331

EDN TPAXIL

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-43-51>

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ИНСТРУМЕНТОВ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ АПК ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

**Власюк Ирина Вячеславовна**, доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный университет, Волгоград, Россия, [vlasuk@volsu.ru](mailto:vlasuk@volsu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7220-9602>

**Кравцова Юлия Евгеньевна**, старший преподаватель, Волгоградский государственный аграрный университет, Волгоград, Россия, [Kravcova.yu.e@volgau.com](mailto:Kravcova.yu.e@volgau.com), <https://orcid.org/0009-0007-1130-8296>

**Аннотация.** В современных системах управления кадровой политикой крупных предприятий и организаций все насущнее становится проблема качества работающего персонала. Это в равной степени относится и к руководящему составу, в чьей компетенции – ответственность за принятие решений и проводимой политикой организации, и специалистов – от грамотности их подходов к решению поставленных задач зависит эффективность исполнения тех или иных поручений. Пути решения текущих задач во многом определяются компетентностью как руководителей, так и специалистов. Динамичные изменения и возрастающие требования в системе государственного и муниципального управления к работникам соответствующей сферы также вынуждают, причем опережающими темпами, соответствовать заданным компетенциям для поступления в учебные заведения или продолжения выполнения трудовых функций на высоком профессиональном уровне. Для выявления и решения вопросов, связанных с соответствием компетентности государственных и муниципальных служащих, нами изучена, апробирована и предложена система по управлению компетенциями через повышение квалификации на основе педагогических законов, с предварительной и заключительной оценкой качества сформированных или усовершенствованных профессиональных компетенций, а также распределением их по видам.

**Ключевые слова:** государственные и муниципальные служащие, оценка компетенций, управление компетенциями, графическая модель компетенций, повышение квалификации.

**Для цитирования:** Власюк И.В., Кравцова Ю.Е. Использование системы инструментов оценки компетентности государственных и муниципальных служащих // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 43–51. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-43-51>

Research Article

## USING A SYSTEM OF TOOLS FOR ASSESSING THE COMPETENCE OF STATE AND MUNICIPAL EMPLOYEES

**Irina V. Vlasjuk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volgograd State University, Volgograd, Russia, [vlasuk@volsu.ru](mailto:vlasuk@volsu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7220-9602>

**Yulia E. Kravtsova**, Senior Lecturer, Volgograd State Agrarian University, Volgograd, Russia, [Kravcova.yu.e@volgau.com](mailto:Kravcova.yu.e@volgau.com), <https://orcid.org/0009-0007-1130-8296>

**Abstract.** In modern personnel policy management systems of large enterprises and organizations, the problem of the quality of working personnel is becoming more and more significant. This applies equally to the management team, whose competence includes responsibility for decision-making and the organization's policies, and specialists. The effectiveness of the execution of certain orders depends on the literacy of approaches to solving the tasks set. The ways to solve current problems are largely determined by the competence of both managers and specialists. Dynamic changes and increasing requirements in the system of state and municipal management for employees in the relevant field, also, at a faster pace, force them to meet the specified competencies for admission or continuation of performance of labor functions at a high professional level. In order to identify and solve problems related to the competence of state and municipal employees, we have studied, tested and proposed a system for competence management through professional development based on pedagogical laws, with a preliminary and final assessment of the quality of formed or improved professional competencies, with their distribution by type.

**Keywords:** state and municipal employees, competence assessment, competence management, graphical model of competencies, professional development.

**For citation:** Vlasjuk I.V., Kravtsova Yu.E. The use of a system of tools for assessing the competence of state and municipal employees. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 43–51 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-43-51>

Оценка способностей сотрудника и выявление уровня владения определенными, заданными или требуемыми компетенциями являются краеугольным камнем любого процесса оценки эффективности. Применительно к конкретным должностям государственной или муниципальной службы проблема выявления несформированности или недостаточного владения определенным набором компетенций осложняется отсутствием на сегодняшний день четких критериев, зафиксированных в профессиональных стандартах таких категорий работников. Определенные методики, разработанные в педагогической или психолого-педагогической сферах, существуют, имеют широкое применение, однако непосредственно для специалистов по персоналу, проводящих всестороннюю оценку компетентности сотрудников, эти методики достаточно затратны по времени и требуют специальной первоначальной подготовки.

Определение компетентности как способности применять полученные знания в условиях возможности их использования обуславливает результат достижения целей. Именно этот показатель зачастую выступает в качестве основного, дающего понимание и оценку уровня эффективности сотрудника. Дополнительно оценка уровня компетентности служащего определяется предъявляемыми к нему требованиям по условиям работы и должностным регламентом. Выявленные несоответствия важно устранить как можно раньше во избежание оказания негативного влияния на результат труда.

«Оценка персонала – это целенаправленный процесс в эффективной системе управления, который направлен на поиск и оценивание соответствующих знаний, навыков и других качественных характеристик персонала предприятия в соответствии с требованиями должности или рабочего места. Оценка персонала включает в себя сравнение определенных характеристик человека: уровень профессиональной квалификации, деловые качества, результаты работы – с соответствующими требованиями, стандартами» [Ходова: 10].

Фактические требования к должности для изучаемой категории работников, которыми выступали государственные и муниципальные служащие комитета сельского хозяйства Волгоградской области, является должностной регламент. Как известно, в этом нормативном документе приводится четкое описание каждого вида деятельности, выполняемого на работе. Однако практика показывает, что динамичные процессы

в экономике и изменение сфер жизни общества вынуждают овладевать значительно большим количеством умений для успешной деятельности. Формально основные ключевые компетенции традиционно делят на жесткие навыки (*hard skills*) и мягкие умения (*soft skills*). Что важнее в профессиональной деятельности служащего и как быстро оценить уровень этих компетенций? Безусловно, для эффективной работы и построения карьеры важны оба оценочных вида. Каждая работа требует определенного набора как *hard skills*, так и *soft skills*, и у каждого сотрудника есть свой уникальный набор навыков. Когда дело доходит до их оценки, специалистам необходимо сопоставить имеющиеся навыки с требуемыми для данной должности. Разработке необходимых требований к уровню владения заданными компетенциями на основе психолого-педагогических технологий необходимо уделить первостепенное значение. Именно от этих требований и построения на их базе эталонной модели будет зависеть в конечном итоге степень соответствия государственного или муниципального служащего каждой конкретной должности. Измерение показателей степени успешности выполнения той или иной задачи с использованием навыков в отношении сравнения с целевым уровнем и будет являться в конечном итоге основой процедуры оценки компетентности.

Таким образом, основные различия между *hard skills* и *soft skills* заключаются в способе овладения ими и способностями применения их на практике в процессе ежедневного решения производственных вопросов. Значительный практический опыт, подкрепленный достаточным уровнем образования, обуславливает наличие *Hard skills*. В свою очередь, мягкие навыки во многом обуславливают персонифицированные качества, сложившиеся естественным образом, под влиянием поэтапного приобретения и осознания основных жизненных периодов.

Например, сложным навыком может быть деятельность по цифровой трансформации. Никто не рождается с врожденной склонностью к работе в IT-сфере. Скорее, этому нужно научиться со временем, как правило, в ходе обучения в школе, на курсах повышения квалификации или других программах развития. Этот навык очень важен, если вы разработчик или веб-дизайнер. Служащему, выполняющему административные функции, знание нюансов программирования менее важно.

Однако мягкие навыки в большей степени связаны с межличностными отношениями, чем с техни-

ческими. Их иногда называют устойчивыми навыками. Примерами некоторых мягких навыков могут быть управление временем и построение отношений. Такие навыки даются от природы, и работнику не нужно учиться этому с помощью образования или практических занятий. Мягкие навыки, или навыки общения с людьми, – это черты характера и способности, которые развиваются на протяжении всей жизни. Они говорят о том, как и почему служащий мотивирован на выполнение определенных действий и напрямую связаны с личностью работника. Эти навыки межличностного общения трудно определить или измерить, но они необходимы на рабочем месте.

Что касается профессиональных умений, то они необходимы для большинства должностей. Руководители, специалисты, помощники – все они нуждаются в определенном уровне выстраивания отношений. Но некоторые из этих ролей требуют этого больше, чем другие, причем на ежедневной основе. «Вместе с тем чиновник обязан принимать самостоятельные управленческие решения, поскольку в законах не всегда может быть учтено всё разнообразие жизненных ситуаций. Возникающие проблемы, связанные с такими расхождениями, чиновнику необходимо уметь идентифицировать и решать, что может провоцировать внутриличностный конфликт, интеллектуальную и нравственную психологическую перегрузку. Именно поэтому особого внимания заслуживают вопросы анализа управленческой компетентности руководителей органов государственной власти, поскольку их профессиональная деятельность находится в зоне повышенной политической, правовой и социальной ответственности» [Власов: 3].

Сопоставление владения определенными компетенциями с конкретными потребностями и требованиями должности сотрудника превращает этот компонент оценки в поддающуюся измерению практику, называемую оценкой компетентности: «Оценка компетенций персонала является неотъемлемой частью работы организаций и играет важную роль в повышении эффективности использования кадровых ресурсов. Она проводится при первичном отборе кандидатов и в ходе периодической аттестации с целью выяснения степени соответствия личных и профессиональных качеств сотрудников, количественных и качественных результатов их деятельности. Такая оценка используется для эффективного подбора и расстановки кадров, помогает решить проблемы оплаты труда» [Голубева: 6].

Для профессиональных специалистов по оценке кадров в любой организации данная задача определяется подходами к ее решению. Результат такой оценки во многом представляется практическим опытом работы в этой сфере, а также человеческим фактором. «Одной из важнейших задач при оценке дея-

тельности персонала является определение критериев, которые могут охарактеризовать общие моменты, равные для всех сотрудников организации, а также специфические нормы деятельности и поведения для каждого конкретного рабочего места или конкретной должности» [Кулакова: 9]. Оценка компетенций государственных и муниципальных служащих зачастую осложняется большой нагрузкой на HR-менеджера по выполнению дополнительного объема работ, активной динамикой изменения состава и состояния служащих, что приводит к затруднениям по оценке их компетенций или формализации процесса. Штатных специалистов, обладающих компетенциями в HCM-менеджменте зачастую в системе государственного и муниципального управления недостаточно или не предусмотрено. В то же время возрастает необходимость понимания состояния человеческих ресурсов для принятия управленческих решений в плане эффективного их использования и ведения кадровой политики: «Система оценки производительности должна быть периодически обновляемой и мониторинговой, чтобы учитывать изменения в требованиях к профессиональным компетенциям и требованиям к работе государственного управления. Это достигается в рамках непрерывного обучения» [Бородина: 2].

Выявление проблематики по вопросам повышения эффективности муниципального управления, подготовки и переподготовки государственных и муниципальных служащих агропромышленного комплекса Волгоградской области позволило определить основные конвергенции, сдерживающие развитие рассматриваемой нами управленческой сферы. Во-первых, это связано с отсутствием единых подходов к оформлению требований к профессиональным знаниям и навыкам, что ярко проявляется, например, в вопросе цифровой трансформации. Во-вторых, имеется существенное несоответствие образовательных стандартов и практических требований, предъявляемых к государственным служащим; отсутствие многих утвержденных профессиональных стандартов; в ряде случаев имеет место демотивация государственных служащих, особенно категории «специалисты», из-за того, что их социальный статус снижается до уровня технического административного персонала. Применяемые педагогические технологии по командообразованию и повышению квалификации показывают недостаточную эффективность краткосрочных курсов из-за необходимости пребывания сотрудника на рабочем месте, а также недостаток практических занятий во время обучения. Существенное влияние оказывает и неопределенность многих понятий в правовой базе профессиональной переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих.

Решением поставленной задачи было выстраивание системы, определяющей уровень компетенций, степень владения ими и формирование новых через адаптированные образовательные программы, разработанные на основе предварительной оценки и анализа персонифицированного анкетирования участников исследования.

Целью данного исследования является совершенствование образовательных программ повышения квалификации путем исследования методов оценки профессиональных компетенций персонала посредством тестирования.

Объектом исследования выступают предложенные способы оценки профессиональных компетенций государственных и муниципальных служащих агропромышленного комплекса Волгоградской области с использованием специального персонифицированного тестирования.

Предметом исследования являются особенности разработки и применения образовательных программ повышения квалификации для формирования или актуализации профессиональных компетенций государственных и муниципальных служащих.

База для исследования – комитет сельского хозяйства Волгоградской области, выступающий как представитель АПК региона.

Основные этапы технологии апробации результатов повышения квалификации служащих могут включать:

– подготовительный этап: определение целей и задач апробации, выбор методов и инструментов оценки результатов;

– организационный этап: подготовка пространства и оборудования для проведения апробации, назначение ответственных за ее осуществление, уведомление участников о времени и месте проведения апробации;

– проведение апробации: оценка участников с помощью выбранных методов и инструментов, сбор и анализ результатов, определение уровня достижения целей и задач апробации;

– анализ результатов: оценка эффективности обучения, выявление проблем и недостатков в программе обучения, подготовка рекомендаций по дальнейшему совершенствованию обучения.

– корректировка программы обучения: внесение соответствующих изменений в программу обучения на основе результатов апробации» [Власюк: 4].

Таким образом, первоначальным этапом в формировании системы инструментов оценки компетентности государственных и муниципальных служащих АПК Волгоградской области стало создание экспериментальной фокус-группы, прошедшей полный цикл подготовки в виде повышения квалификации по обозначенным компетенциям в сравнении с контрольной. Инструментарий входного контроля представлял со-

бой анкетирование участников экспериментальной группы служащих АПК Волгоградской области с использованием метода критических инцидентов (основан на трудах Дж. Фланагана). Оценка с применением данного метода проводится на основе анализа критических инцидентов, возникающих в трудовой деятельности работника. Позволяет выделить критические компетенции для последующего формулирования действий, характеристик и способностей личности, необходимых для эффективного выполнения определенной работы [Армстронг: 1].

Цель входного анкетирования – выявить имеющийся уровень владения профессиональными компетенциями государственными и муниципальными служащими комитета сельского хозяйства Волгоградской области, необходимыми в первую очередь для организации управленческой работы в агропромышленном секторе региона. Оценка проводилась по десяти основным определенным самой организацией компетенциям, в основе составляющих пяти базовых параметров, являющихся ключевыми: коммуникативные навыки, навыки решения проблем, критическое мышление, управление вниманием, адаптивность. Построение «эталонной» модели определялось требованиями, основанными на должностном регламенте государственных и муниципальных служащих, и включало компетенции: стратегическое мышление, командное взаимодействие, персональная эффективность, гибкость и готовность к изменениям, лидерство, принятие управленческих решений, защита государственной тайны, управление государственным имуществом, цифровая трансформация, клиентоцентричность.

Методика анкетирования способом Дж. Фланагана позволила получить опорные значения показателей для оценки основных компетенций персонала, предъявляемых к должностным группам.

После сбора анкет отраженная информация изучалась и анализировалась. Для этого был применен следующий порядок работы.

1. Распределение полученных баллов по каждой из десяти предложенных самой организацией компетенций.

2. Посчет суммы баллов по каждой компетенции и составление на их основе графической модели фактического уровня рассматриваемых компетенций.

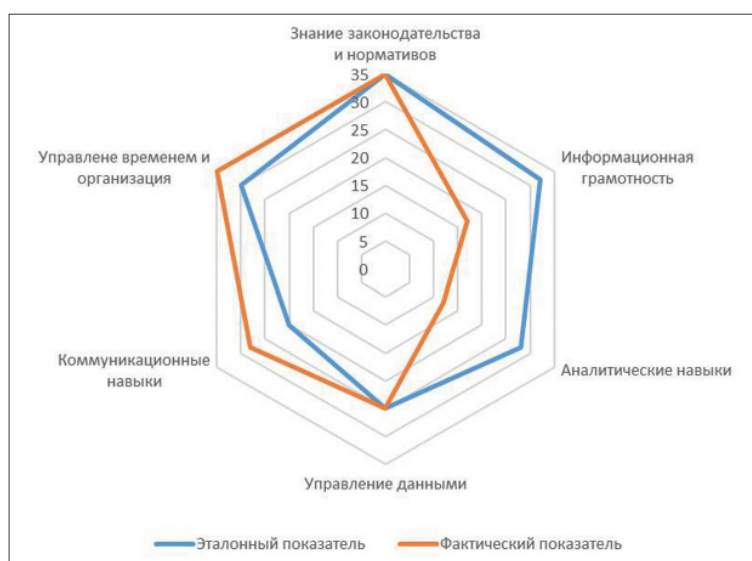
3. Сравнение результатов анкетирования с «эталоном». На основании этого сравнения легко сделать выводы для принятия управленческого решения о соответствии служащего предъявляемым требованиям, наличии или отсутствии необходимых качеств и путей обеспечения их соответствия.

В качестве наглядной графической модели приведен пример составленной модели компетенций государственного служащего категории «руководители» (рис. 1).

**Рис. 1.** Графическая модель соответствия уровня компетенций государственного служащего категории «руководители» комитета сельского хозяйства Волгоградской области



**Рис. 2.** Графическая модель соответствия фактического уровня эталонному значению компетенций руководителя отдела делопроизводства и документооборота



Поскольку для каждой отдельно взятой должности, кроме общих компетенций, существуют и присущие только ей, то и разработанных графических моделей должно быть ровно столько, чтобы обеспечить необходимую потребность в проводимой оценке. Анализируя полученные значения наглядно, видно, что в основном по большинству компетенций претендент на должность имел высокие или близкие к высоким «эталонным» показатели. Но по двум показателям требуемый уровень владения ими значительно выше, чем продемонстрировал кандидат при оценке (в данном случае – по управлению государственным имуществом и по цифровой трансформации).

Первоначальная оценка уровня владения заданными компетенциями служащих проводилась по описанной в данной статье выше методике, с использованием графической модели. Так, для категории служащих и должностной группы «руководители» с учетом требований, предъявляемых в организации, была представлена ее эталонная модель в сравнении с проведенной первоначальной оценкой (рис. 2).

Так, в результате предварительного анкетирования из общего числа экспериментальной группы, состоящей из 23 слушателей, наименьшее количество

баллов оказалось по компетенции «цифровая трансформация» – 10 баллов у 14 слушателей, по компетенции «управление государственным имуществом» – 15 баллов у 20 участников и по компетенции «принятие управленческих решений» – показатель в 30 баллов у 6 слушателей.

Представленная графическая модель дает наглядное представление об уровне владения требуемыми компетенциями и фактическом отклонении показателей. Так, по показателю «знание законодательства и нормативов», а также «управление данными» уровень компетентности полностью соответствует эталону, то есть требованиям, предъявляемым в организации. По показателям «коммуникационные навыки» и «управление временем и организацией» – многократно превосходит необходимый уровень. А вот по информационной грамотности и навыкам аналитики имеется существенное несоответствие. В связи с этим целесообразно принять решение о прохождении сотрудником повышения квалификации по одной из дополнительных профессиональных программ в выбранном направлении: «Регулярное повышение квалификации в системе ДПО позволяет государственным служащим улучшить свои профес-

сиональные навыки и знания, что делает их более конкурентоспособными на рынке труда и повышает их возможности для карьерного роста, а также помогает освоить новые методы управления и стратегии развития, что может привести к более эффективной работе организации в целом» [Кравцова: 8].

4. На основе полученных выводов предлагается адаптивная образовательная система или принятие одного из четырех кадровых решений:

1) Произвести обучение, что наглядно иллюстрирует наш пример. Система дополнительного образования, программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, адаптированные под условия и потребности отдельного слушателя, эффективно решают подобные задачи и являются актуальными. Система ДПО способна гибко реагировать на запросы любых категорий работников, отслеживать востребованную информацию и быть на пике передовых научных знаний в любой сфере.

2) Развить имеющиеся базовые умения. Реализация данного решения также лежит в сфере системы дополнительного образования. Организация стажировок и практик на ведущих образовательных площадках, в том числе зарубежных, обмен практическим опытом между работниками одной сферы деятельности, налаживание связей позволяют значительно закрепить и расширить практические способности государственных служащих.

3) Дополнительно мотивировать работника. Вопрос мотивации для изучаемой категории служащих сложен, неоднозначен и лежит в области изначально выбора профессии, воспитания, патриотизма и готовности служить на благо обществу.

4) Расторгнуть контракт, когда по решению аттестационной комиссии срок действующих полномочий продлевать не целесообразно.

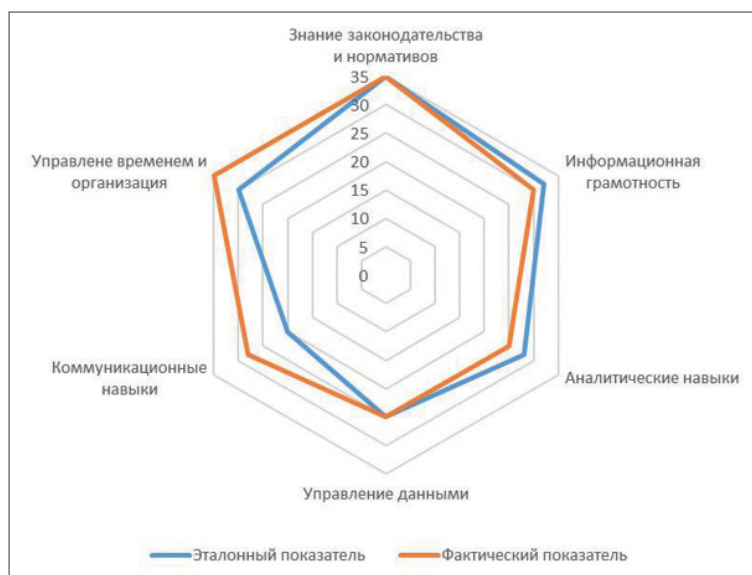
Самым востребованным, практичным и действенным решением, основанным на пути подготовки собственных профессиональных кадров, возможности гибкого изменения владением компетенциями выступает обучение. Кроме того, «учебные курсы и модули по наставничеству, изучение лучших практик должны быть включены в программы повышения квалификации не только работников реального сектора экономики, но и учителей, врачей и, конечно, управленцев, которые работают на предприятиях, в регионах и муниципалитетах»<sup>1</sup>. В этой связи существенным элементом в подготовке и переподготовке служащего является использование такого категориального понятия, как *управление компетенциями*. Имеется в виду управление компетенциями через обучение по программам дополнительного профессионального образования на базе существующих или специально создаваемых профильных структур и организаций. Поэтому традиционные средства кон-

троля «следует постепенно совершенствовать в русле компетентностного подхода, а инновационные средства, в том числе пришедшие из зарубежной практики или иных образовательных систем (общее и среднее профессиональное образование), адаптировать для широкого применения в российской вузовской практике» [Долгих: 7]. Функции образования в этом случае, нацеленные на определенный период жизни обучаемых, ориентированы на нормы или (в большей степени) на потребности. Осознанное образование внутреннего «я» или себя имеет в науке свой императив под названием андрагогика. Прямая деятельность по постоянному развитию своих способностей в этой парадигме выступает в понятии «методология деятельности». Эти два основных инструмента имеют исключительное право и основу, на которой строится система управления компетенциями через обучение. Реализация образовательных программ при обучении обосновывает определенный процесс по преобразованию человека, его *soft skills*, а что особенно важно – *hard skills* навыков. Благодаря этому состояние обучаемого в начале процесса обучения и в конце обучения отличаются.

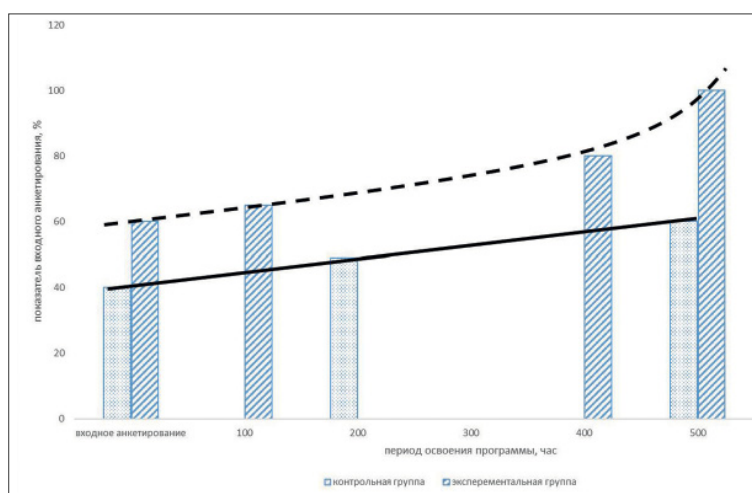
5. Проводится апробация результатов итогового контроля слушателей экспериментальной группы и сравнение с контрольной. На данном этапе важно провести корректировку программы обучения для достижения максимальных результатов. В нашем случае изменение жестких навыков как напрямую отвечающих за компетентность государственного или муниципального служащего в «экспериментальной» группе были в среднем на 18 % выше, чем в «контрольной». Для определения этого показателя использовались результаты итоговой аттестации слушателей, проведенной в виде тестирования.

Учитывая специфику программы, разработка проводилась с основным упором на технологичность, гарантированно дающую возможность овладеть определенными приемами, процедурами, операциями, позволяющими реализовать этапность; деятельностный подход; наличие и соответствие целей содержания, методов; единство обучения, воспитания, развития; результативность. Оценка уровня освоения образовательной программы и, соответственно, поставленных к достижению целей осуществлялась с помощью электронного тестирования. Тесты состоят не менее чем из 10 вопросов с одним или несколькими правильными вариантами ответов. По итогу успешного прохождения тестирования компьютерная программа в автоматическом режиме формирует результат с указанием процента правильных ответов и присваивает балл. Таким образом, соответствие набранных по итогам прохождения теста баллов после прохождения обучения служащим заносится в соответствующую графическую модель, по которой

**Рис. 3.** Графическая модель изменения фактического уровня компетенций после прохождения повышения квалификации служащим



**Рис. 4.** Результаты реализации системы инструментов оценки компетентности государственных и муниципальных служащих с применением корректировки образовательных программ



наглядно продемонстрированы изменения уровня затрагиваемых компетенций, что влечет принятие соответствующего решения (рис. 3).

Исследование различных научных источников в области педагогических технологий и использования передовых образовательных практик в сфере обучения взрослых подтвердило выявленное ошибочное толкование, а именно восприятие понятий «образование» и «обучение» как тождественных понятий. Современная педагогика «идентифицировала образование с обучением, рассматривая воспитание и развитие как самостоятельные процессы, которые в обучении могут быть и могут не быть» [Громкова: 5]. В классической педагогике важно также учитывать объект управления. В качестве такого объекта чаще всего выступает не сама личность, а деятельность, осуществляемая ей. Драйверами, влияющими на результат такой деятельности, в своей физической сути и будут являться компетенции, сформированные или совершенствованные в процессе реализации потребности по самообразованию. При этом

рассмотрение педагогического процесса как единства обучения, развития и воспитания, направленных на субъекта, приведет к пониманию стратегии образования. Субъект-субъектные взаимодействия как условие для реализации модели целостного образовательного процесса можно представить по структурам субъекта жизнедеятельности, субъекта образования, коллективного субъекта. В современном российском образовании субъектно ориентированная модель является методологическим основанием всех инноваций» [Громкова: 5].

В проведенном нами исследовании удалось установить, что слушатели в экспериментальной группе, где происходила корректировка образовательной программы, после дополнительного тестирования показали более выраженную динамику и результаты уровня компетенций, что представлено нами на графике рисунка 4.

На графике видны расхождения результатов в контрольной и экспериментальной группах, что позволило нам с уверенностью предположить: применение

корректировки образовательных программ в процессе повышения квалификации и профессиональной переподготовки подтверждает достоверность проводимого нами эксперимента.

Таким образом, исходя из рассматриваемого предмета и задач нашего исследования мы добились, с применения корректировки образовательных программ и фактических потребностей работодателей (нанимателей или представителей нанимателя), на основе гибких образовательных траекторий, путем соотношения профессиональных компетенций с трудовыми функциями, зафиксированными в локальных нормативных документах самим заказчиком, высоких значений компетенций наших слушателей при прохождении обучения по повышению квалификации в системе дополнительного образования. Предложенный нами теоретический подход, при андрагогическом обучении, полностью подтверждается полученными результатами и позволяет выбрать соответствующую направленность образовательной программы, исходя из трудовых функций на основе требований к уровню владения компетенциями, определёнными регламентом для каждой категории служащих.

### Примечания

<sup>1</sup> Путин В.В. О повышении роли и престижа педагога и наставника // Стенограмма заседания Государственного Совета от 27 декабря 2023 г. Москва, Кремль.

### Список литературы

Армстронг М. Оплата труда: практическое руководство по построению оптимальной системы оплаты труда и вознаграждения персонала: пер. с англ. / М. Армстронг, Т. Стивенс. Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс, 2007. 512 с.

Бородина А.В. «Компетенции будущего» и особенности их формирования у обучающихся по программам дополнительного профессионального образования (на примере государственного и муниципального управления) // Вестник ВЭГУ. 2018. № 6 (98). С. 15–27.

Власов А.В. Психологический анализ профессиональной деятельности руководителей органов государственной власти // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 3. С. 67–72.

Власюк И.В. Педагогические подходы к формированию профессиональной компетентности государственных служащих в системе дополнительного профессионального образования // Управление устойчивым развитием. 2024. № 1 (50). С. 98–104.

Громкова М.Т. Педагогические основы образования взрослых. Москва: Российский государственный аграрный университет, 1993. 163 с.

Громкова М.Т. Субъект-субъектные взаимодействия в дополнительном профессиональном образовании // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». 2014. № 1 (61). С. 62–69.

Голубева Н.В. Кейс-метод в оценке профессиональных и социально-психологических компетенций персонала // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 7 (667). С. 81–92.

Долгих А.А. Методы оценки сформированности компетенций // Решетневские чтения: материалы XXIII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти ген. конструктора ракетно-космических систем акад. М.Ф. Решетнева: в 2 ч. / под общ. ред. Ю.Ю. Логинова. Красноярск: Сибирский гос. ун-т науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева. 2019. Ч. 2. С. 663–664.

Кравцова Ю.Е., Невежин Д.В. Современные образовательные технологии в системе дополнительного образования государственных гражданских служащих // Приоритетные направления развития науки в современном мире: сб. науч. ст. по материалам IX Междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 2022. С. 244–250.

Кулакова Л.И., Улько Е.В. Теоретические аспекты оценки работы персонала на современном этапе // Экономические науки. 2020. № 5. С. 100–104.

Ходова Я.А., Скударь А.А., Пискун Л.И. Современные методы оценки качества персонала как инструмент повышения эффективности бизнес-процессов предприятий // Лидерство и менеджмент. 2023. Т. 10, № 2. С. 533–546.

### References

Armstrong M. *Oplata truda: prakticheskoe rukovodstvo po postroeniju optimal'noj sistemy oplaty truda i voznagrazhdenija personala* [Remuneration: a practical guide to building an optimal system of remuneration and remuneration of personnel]. Dnepropetrovsk, Balance Business Books Publ., 2007, 512 p. (In Russ.)

Borodina A.V. *Kompetencii budushhego i osobennosti ih formirovaniya u obuchajushchih po programam dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya (na primere gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya)* [Competencies of the future and the peculiarities of their formation among students of additional professional education programs (on the example of state and municipal management)]. *Vestnik VJGU* [Bulletin of the VEG], 2018, no. 6 (98), pp. 15-27. (In Russ.)

Dolgikh A.A. *Metody ocenki sformirovannosti kompetencij* [Methods of assessing the formation of competencies]. *Reshetnevskie chteniya: v 2 ch.* [Reshetnev readings: proceedings of the XXIII International Scien-

tific and Practical Conference, dedicated to in memory of the General designer of rocket and space systems, Academician M.F. Reshetnev: in 2 hours / under the general editorship of Yu.Y. Loginov. Krasnoyarsk: Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev]. Krasnoyarsk, 2019, vol. 2, pp. 663-664. (In Russ.)

Gromkova M.T. *Pedagogicheskie osnovy obrazovaniya vzroslykh* [Pedagogical foundations of adult education]. Moscow, Russian State Agrarian University Publ., Moscow State Agricultural Academy named after K.A. Timiryazev Publ., 1993, 163 p. (In Russ.)

Gromkova M.T. *Subekt-subektnye vzaimodejstviya v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii* [Subject-subject interactions in additional professional education]. *Vestnik Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya «Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitet imeni V.P. Goryachkina»* [Bulletin of the Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "V.P. Goryachkin Moscow State Agroengineering University"], 2014, no. 1 (61), pp. 62-69. (In Russ.)

Golubeva N.V. *Kejs-metod v ocenke professional'nyh i social'no-psihologicheskikh kompetencij personala* [Case-method in the assessment of professional and socio-psychological competencies of personnel]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Bulletin of the Moscow State Linguistic University], 2013, no. 7 (667), pp. 81-92. (In Russ.)

Kravtsova Yu.E., Nevezhin D.V. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya gosudarstvennykh grazhdanskih sluzhashhih* [Modern educational technologies in the system of additional education of state civil servants]. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki v sovremennom mire: sb. nauch. st. po materialam IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Priority directions of science development in the modern world: A collection of scientific articles based on the

materials of the IX International Scientific and Practical Conference]. Ufa, 2022, pp. 244-250. (In Russ.)

Kulakova L.I., Ulko E.V. *Teoreticheskie aspekty ocenki raboty personala na sovremennom etape* [Theoretical aspects of personnel performance assessment at the present stage]. *Jekonomicheskie nauki* [Economic Sciences], 2020, no. 5, pp. 100-104. (In Russ.)

Khodova Ya.A., Skudar A.A., Piskun L.I. *Sovremennye metody ocenki kachestva personala kak instrument povysheniya jeffektivnosti biznes-processov predpriyatij* [Modern methods of personnel quality assessment as a tool for improving the efficiency of business processes of enterprises]. *Liderstvo i menedzhment* [Leadership and Management], 2023, no. 2, vol. 10, pp. 533-546. (In Russ.)

Vlasov A.V. *Psihologicheskij analiz professional'noj dejatel'nosti rukovoditelej orga nov gosudarstvennoj vlasti* [Psychological analysis of professional activity of heads of state authorities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, no. 3, pp. 67-72. (In Russ.)

Vlasyuk I.V. *Pedagogicheskie podhody k formirovaniyu professional'noj kompetentnosti gosudarstvennykh sluzhashhih v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* [Pedagogical approaches to the formation of professional competence of civil servants in the system of additional professional education]. *Upravlenie ustojchivym razvitiem* [Management of sustainable development], 2024, vol. 1 (50), pp. 98-104. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 14.11.2024; одобрена после рецензирования 15.02.2025; принята к публикации 18.02.2025.*

*The article was submitted 14.11.2024; approved after reviewing 15.02.2025; accepted for publication 18.02.2025.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 52–59. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 52–59.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371

EDN VJXRWO

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-52-59>

## МЕДИАИМИДЖ ШКОЛЫ КАК КЛЮЧЕВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Белоусов Дмитрий Юрьевич**, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия, [belousovdu@bk.ru](mailto:belousovdu@bk.ru), <https://orcid.org/0009-0000-7946-4358>

**Ганаева Елена Аркадьевна**, доктор педагогических наук, профессор, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия, [elganaeva@mail.ru](mailto:elganaeva@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9744-6134>

**Аннотация.** В статье исследуется медиаимидж школы как часть стратегии развития образовательной организации. Определены компоненты медиаимиджа и инструменты его формирования и совершенствования при использовании комплекса маркетинга. Рассмотрены подходы для эффективного формирования медиаимиджа образовательной организации. В статье представлено исследование, которое осуществлялось на базе муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 79» города Оренбурга. Методами исследования были: анализ научной литературы и эмпирического изучения медиаимиджа образовательной организации, включающее анализ статистических отчетов показателей официального сообщества образовательной организации, наблюдение, контент-анализ официального сайта образовательной организации и официальной страницы сообщества образовательной организации в социальной сети «ВКонтакте», анализ рейтинга школы и отзывов целевой аудитории на страницах сервисов электронной навигации и справочников организаций. В ходе данного исследования сформулирована задача стратегии развития, направленная на совершенствование медиаимиджа образовательной организации, а также планируемые результаты и перечень ключевых мероприятий, позволяющих решить эту задачу. По итогам исследования были разработаны адресные методические рекомендации для руководителей образовательных организаций. Данные рекомендации помогут руководителям интегрировать процесс формирования медиаимиджа в комплекс маркетинга образовательной организации, в стратегию развития в условиях цифровой трансформации.

**Ключевые слова:** медиаимидж образовательной организации, комплекс маркетинга, стратегия развития.

**Для цитирования:** Белоусов Д.Ю., Ганаева Е.А. Медиаимидж школы как ключевое направление стратегии развития образовательной организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 52–59. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-52-59>

Research Article

## MEDIA IMAGE OF THE SCHOOL AS A KEY DIRECTION OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION'S DEVELOPMENT STRATEGY

**Dmitry Yu. Belousov**, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, [belousovdu@bk.ru](mailto:belousovdu@bk.ru), <https://orcid.org/0009-0000-7946-4358>

**Elena A. Ganaeva**, Doctor of Pedagogical Sciences, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, [elganaeva@mail.ru](mailto:elganaeva@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9744-6134>

**Abstract.** The article explores the role of a school's media image as part of the marketing mix in the development strategy of an educational organization. The components of the media image are identified, and tools for its formation and improvement using the marketing mix are described. Approaches for the effective formation of a media image of an educational institution are considered. The research was conducted at the Municipal Autonomous Educational Institution "Secondary General Education School No. 79" in Orenburg. It involved an analysis of scientific literature and empirical research on the media image of the educational organization, including the analysis of statistical reports from the official community of the institution, observation, content analysis of the institution's official website, and its official page on the social network VKontakte. Additionally, the study included an analysis of the school's rating and feedback from the target audience on the pages of electronic navigation services and organization directories. As a result of the study, a development strategy task was formulated aimed at improving the media image of the educational organization, along with planned outcomes and a list

of key activities to achieve this objective. Based on the findings, targeted methodological recommendations were developed for educational institution leaders. These recommendations will help leaders integrate the process of forming a media image into the marketing mix of the educational organization, within the development strategy amid digital transformation.

**Keywords:** media image of the educational organization, marketing mix, development strategy.

**For citation:** Belousov D.Yu., Ganaeva E.A. Media image of the school as a key direction of the educational organization's development strategy. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 52–59 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-52-59>

Сегодня, в эпоху цифровой трансформации сферы образования и экономики в целом, положительный медиаимидж образовательной организации приобретает всё большую актуальность и становится одним из ключевых направлений стратегии развития школы, определяющим фактором выбора образовательной организации обучающимися и их родителями (законными представителями) для обучения, а выпускников профессиональных образовательных организаций – для трудовой деятельности [Габдулхакова, Козлова: 406].

Настоящее исследование имеет целью анализ медиаимиджа как составляющей комплекса маркетинга образовательной организации при стратегическом планировании её деятельности в условиях цифровой трансформации образовательного пространства.

Для достижения установленной цели исследования поставлены следующие задачи:

1. Изучить понятие медиаимиджа, его значение в условиях цифровой трансформации.

2. Исследовать практические аспекты совершенствования медиаимиджа образовательной организации, инструменты управления им; разработать адресные рекомендации руководителям по совершенствованию медиаимиджа образовательных организаций.

Для осуществления исследования использованы методы теоретического анализа научной литературы и эмпирического изучения медиаимиджа образовательной организации. Эмпирическое исследование включало анализ статистических отчетов, наблюдение, контент-анализ официального сайта образовательной организации и официальной страницы сообщества образовательной организации в социальной сети «ВКонтакте», анализ рейтинга и отзывов целевой аудитории на страницах сервисов электронной навигации и справочников организаций.

Медиаимидж – это восприятие образовательной организации участниками образовательного процесса и социальными партнерами, которое формируется у последних путем получения информации по различным медиаканалам [Кириллова: 737]. Принципиальное отличие медиаимиджа от общего имиджа образовательной организации заключается в том, что медиаимидж ориентирован на воздействие исключительно посредством традиционных и цифровых медиа, которые повышают общий имидж образовательной организации [Кузнецова 2021: 29].

С позиции комплекса маркетинга образовательной организации медиаимидж является неотъемлемой его частью [Кузнецова 2022: 74]. Медиаимидж интегрирован в комплексы маркетинга, формируя узнаваемость бренда образовательной организации [Рыканова: 312], помогая продвигать образовательные продукты [Мурзина: 78], обосновывая ценовую политику, привлекая внимание к месту осуществления образовательной деятельности и усиливая стратегические позиции образовательной организации на уровне микрорайона, муниципального образования, региона и страны [Кириленко, Колобова: 132]. Таким образом, медиаимидж становится одним из наиболее эффективных инструментов совершенствования общего имиджа образовательной организации, развития и функционирования её комплекса маркетинга, а также позволяет сформировать устойчивый положительный интерес целевой аудитории к образовательной организации и её деятельности.

Безусловно, формирование медиаимиджа образовательной организации как ключевого направления стратегии развития зависит от внутренних и внешних факторов среды. К внутренним факторам относятся: текущее состояние медиаимиджа; готовность сотрудников принимать участие в формировании медиаимиджа школы [Степанов, Здановская: 234], управленческой команды – задавать вектор медиаимиджа [Плотников, Шамина: 139]; миссия образовательной организации; существующая стратегия развития; наличие необходимых кадровых, нормативно-правовых, организационных, финансово-экономических и технологических ресурсов [Русаков: 539]. К внешним факторам относятся: целевые аудитории (родители и обучающиеся); социальные партнеры; предпочтения и запросы целевой аудитории. На аналитическом этапе процесса проектирования стратегии развития МОАУ «СОШ № 79» на 2024–2029 гг. был осуществлен SWOT-анализ организации (табл. 1).

Безусловно, сильные стороны образовательной организации, описанные в SWOT-анализе МОАУ «СОШ № 79», положительно влияют на достижение высоких показателей сформированности медиаимиджа. Однако формирование медиаимиджа на высоком уровне доступно и для образовательных организаций с меньшим объемом ресурсных преимуществ.

## SWOT-анализ МОАУ «СОШ № 79»

| <i>Сильные стороны (Strengths):</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <i>Слабые стороны (Weaknesses):</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Мотивационный ресурс:</i> более чем у 65 % сотрудников образовательной организации сформирована мотивационная готовность активного участия в формировании медиаимиджа. В школе наличествует система материального и нематериального стимулирования сотрудников.</p> <p><i>Организационный ресурс:</i> системность управления, активное сотрудничество с профессиональными образовательными организациями и предприятиями города Оренбурга и Оренбургской области, «заточенность» управляющей системы на формирование/совершенствование медиаимиджа школы.</p> <p><i>Кадровый ресурс:</i> большинство педагогов являются высококвалифицированными кадрами со сформированной деятельностью готовностью к внедрению инноваций, в том числе по формированию медиаимиджа ОО.</p> <p><i>Информационный ресурс:</i> высокий уровень информационной открытости, положительный медиаимидж образовательной организации.</p> <p><i>Учебно-методический ресурс:</i> в школе используются интерактивные форматы контента, наличие опыта педколлектива в проведении различных видов мероприятий.</p> <p><i>Материально-технический ресурс:</i> два здания для осуществления образовательной деятельности, комплексная спортивная площадка, наличие учебных лабораторий по химии, физике, биологии, информатике, функционирующий медиацентр, наличие мультимедийной и компьютерной техники для создания школьной газеты, ведения официального сайта и страниц в социальных сетях организации.</p> <p><i>Финансово-экономический ресурс:</i> наличие достаточного объема внебюджетного финансирования, средства которого идут, в частности, на функционирование медиацентра.</p> | <p><i>Мотивационный ресурс.</i><br/>Недостаточно сформированы:<br/>– мотивации к профессиональному росту у 30 % сотрудников образовательной организации,<br/>– вовлеченность всех участников образовательного процесса в формирование медиаимиджа.</p> <p><i>Организационный ресурс:</i> пассивность органов общественного управления, созданных по инициативам участников образовательного процесса.</p> <p><i>Кадровый ресурс:</i> недостаточное количество сотрудников организации, обладающих фундаментальными знаниями в области развития и продвижения социальных сетей.</p> <p><i>Информационный ресурс.</i><br/>Недостаточно развиты следующие сферы:<br/>– индексация сайта ОО из-за его расположения на коммерческой платформе;<br/>– востребованность сайта школы у сотрудников организации;<br/>– количество и качество публикаций на официальной странице в социальной сети «ВКонтакте».</p> <p><i>Учебно-методический ресурс:</i> недостаточная методическая база для создания образовательного контента.</p> <p><i>Материально-технический ресурс:</i> недостаточная материально-техническая оснащенность учебных кабинетов и пространств, отсутствие необходимого студийного оборудования для создания качественного мультимедийного контента.</p> <p><i>Финансово-экономический ресурс:</i> отсутствие бюджетного финансирования информационной открытости и продвижения образовательной организации.</p> |
| <i>Возможности (Opportunities):</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <i>Угрозы (Threats):</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>Расширение спектра платных образовательных услуг.</p> <p>Расширение круга сетевого партнерства с образовательными организациями среднего и высшего профессионального образования.</p> <p>Построение эффективной модели государственно-общественного управления.</p> <p>Активное использование цифровых платформ и сервисов в деятельности образовательной организации.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>Изменение алгоритмов социальных сетей.</p> <p>Изменение методологии Минцифры при расчете показателей эффективности официальных страниц образовательных организаций в социальных сетях.</p> <p>Отрицательные публикации, отзывы и комментарии о деятельности образовательной организации.</p> <p>Недостаточная востребованность официального сайта школы у обучающихся и родителей (законных представителей) обучающихся.</p> <p>Недостаточен показатель вовлеченности аудитории подписчиков официальной страницы образовательной организации «ВКонтакте».</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Сделать такой вывод позволил анализ еженедельных статистических отчетов, которые направляются Центром управления регионом в Оренбургской области, Министерством образования Оренбургской области и Министерством цифрового развития Оренбургской области всем образовательным организациям региона. По данным отчетов можно сделать вывод, что некоторые образовательные организации, располагающие меньшими кадровыми, мотивационными, финансовыми, материально-техническими и другими ресурсами, способны демонстрировать высокие показатели сформированности медиаимиджа, сопоставимые с показателями МОАУ «СОШ № 79». Инструментом, обеспечивающим возрастание показателей медиаимиджа, является управляющая система школы, нацеленная на активизацию имеющихся ресурсов школы и системный поиск возможностей во внешней среде организации.

Практическое исследование медиаимиджа осуществлялось посредством: изучения статистических отчетов показателей вовлеченности официального сообщества МОАУ «СОШ № 79» города Оренбурга в социальной сети «ВКонтакте», а также соответствия обязательным требованиям, предъявляемым к сообществам образовательных организаций; анализа контент-плана МОАУ «СОШ № 79» города Оренбурга на 2024/25 учебный год; наблюдения за качеством исполнения контент-плана; анализа соответствия официального сайта МОАУ «СОШ № 79» города Оренбурга обязательным требованиям; анализа рейтинга и отзывов целевой аудитории на страницах сервисов электронной навигации и справочников организаций. Практическое исследование осуществлялось за период с 1 сентября 2020 г. по 31 августа 2024 г. Используемые методы позволили определить текущее состояние медиаимиджа

Таблица 2

**Количественные и качественные планируемые результаты деятельности МОАУ «СОШ № 79»  
при решении задачи «Совершенствовать медиаимидж образовательной организации»**

| Задача стратегии развития –<br>совершенствовать медиаимидж образовательной организации                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Планируемые результаты                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Количественные показатели                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Качественные показатели                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>К 31.08.2026 г. увеличить количество подписчиков официальной страницы в социальной сети «ВКонтакте» до не менее 4000 человек. Количество публикаций на официальной странице в социальной сети «ВКонтакте» – не менее 15 ежемесячно. Количество реакций (лайков, комментариев, репостов) на публикации должно составлять не менее 1000 ежемесячно. Доля обучающихся, демонстрирующих положительную реакцию на изменения официального сайта, должна составлять не менее 45% от общего числа обучающихся.</p> <p>К 31.08.2028 г. показатель вовлеченности аудитории подписчиков официальной страницы образовательной организации «ВКонтакте» должен быть не менее 5,0 ежемесячно по методике Минцифры РФ. Количество публикаций на официальной странице в социальной сети «ВКонтакте» – не менее 20 ежемесячно. Количество реакций (лайков, комментариев, репостов) на публикации должно составлять не менее 1500 ежемесячно.</p> <p>К 31.08.2030 г. увеличить количество подписчиков официальной страницы в социальной сети ВКонтакте до не менее 4500 человек. Показатель вовлеченности аудитории подписчиков официальной страницы образовательной организации «ВКонтакте» должен быть не менее 6,0 ежемесячно по методике Минцифры РФ (<a href="https://clck.ru/3FTeUn">https://clck.ru/3FTeUn</a>). Количество публикаций на официальной странице в социальной сети «ВКонтакте» – не менее 25 ежемесячно. Количество реакций (лайков, комментариев, репостов) на публикации должно составлять не менее 1500 ежемесячно.</p> | <p>К 31.08.2027 г. официальный сайт должен стать главной информационной отправной точкой вновь прибывших обучающихся, их родителей (законных представителей), а также вновь трудоустроенных педагогов. Участники образовательного процесса должны отмечать его информативность, актуальность представленной информации и использовать содержимое официального сайта в своей деятельности.</p> <p>К 31.08.2029 г. должны активно использоваться все доступные к публикации на официальной странице в социальной сети «ВКонтакте» форматы контента. Сотрудники пользуются официальным сайтом образовательной организации для поиска ответов на наиболее актуальные вопросы, возникающие в процессе профессиональной деятельности. Обучающиеся и их родители (законные представители) должны регулярно использовать официальный сайт образовательной организации для получения необходимой информации об образовательном процессе и мероприятиях, проходящих в образовательной организации.</p> |

Таблица 3

**Перечень ключевых мероприятий МОАУ «СОШ № 79», направленных на решение задачи  
«Совершенствовать медиаимидж образовательной организации»**

| Задача стратегии развития –<br>совершенствовать медиаимидж образовательной организации                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p align="center"><b>I этап – подготовительный (1 января 2025 г. – 31 августа 2025 г.).</b></p> <p>Проведение анализа текущего состояния медиаимиджа образовательной организации. Оценка текущих показателей официальной страницы образовательной организации «ВКонтакте».</p> <p>Разработка и утверждение контент-плана на каждый учебный год с указанием формата публикаций.</p> <p>Организация внутрифирменного обучения сотрудников, занимающихся администрированием и публикацией на официальной странице образовательной организации «ВКонтакте».</p> <p align="center"><b>II этап – реализация (1 сентября 2025 г. – 1 августа 2030 г.).</b></p> <p>Исполнение контент-плана.</p> <p>Привлечение к планированию и публикации постов всех участников образовательного процесса.</p> <p>Использование интерактивных форматов контента для увеличения охвата и показателей вовлеченности.</p> <p>Проведение ежемесячного мониторинга показателей для принятия дальнейших управленческих решений.</p> <p>Проведение опроса участников образовательного процесса для оценки их реакции на изменения официальной страницы образовательной организации «ВКонтакте» не менее 4 раз в год.</p> <p>Активное участие в тематических конкурсах, марафонах, проектах.</p> <p align="center"><b>III этап – обобщающий (1 августа 2030 г. – 31 декабря 2030 г.).</b></p> <p>Оценка результатов совершенствования медиаимиджа.</p> <p>Проведение собраний с руководителями и педагогами для обсуждения результатов и корректировки планов.</p> <p>Подготовка отчета о результатах и рекомендациях для следующего учебного года.</p> |

МОАУ «СОШ № 79» города Оренбурга. В процессе проектирования стратегии развития МОАУ «СОШ № 79» на 2024–2029 гг. на этапе планирования были сформулированы количественные и качественные планируемые результаты (табл. 2), определены ключевые мероприятия (табл. 3), направленные на решение задачи совершенствования медиаимиджа МОАУ «СОШ № 79».

В ходе исследования официального сайта МОАУ «СОШ № 79» города Оренбурга было выявлено следующее: в период с 1 сентября 2020 г. по 30 апреля 2022 г. официальный сайт располагался на коммерческой платформе, соответствовал всем требованиям действующего законодательства, однако из-за технических особенностей платформы не представлялось возможным осуществить качественную индексацию

сайта и разместить актуальную для целевой аудитории информацию в комфортном для восприятия формате. С 1 мая 2022 г. официальный сайт МОАУ «СОШ № 79» города Оренбурга в рамках федерального проекта «Цифровая экономика» был перенесен на федеральную платформу «Госвеб», что позволило успешно преодолеть трудности, возникшие при использовании коммерческой платформы и, как следствие, официальный сайт МОАУ «СОШ № 79» города Оренбурга стал одним из главных источников актуальной информации для всех участников образовательного процесса, выпускников и социальных партнеров, при этом платформа обеспечила абсолютное соответствие официального сайта действующему законодательству. Описанная траектория развития официального сайта МОАУ «СОШ № 79» города Оренбурга внесла существенный вклад в совершенствование положительного медиаимиджа МОАУ «СОШ № 79» города Оренбурга благодаря строгой структуризации и глубокому анализу размещаемой на сайте информации, регулярным оповещениям участников образовательного процесса об актуализации прежней и наличии новой информации, активному изучению поступающей обратной связи от участников образовательного процесса в части информационного наполнения официального сайта, что подтверждено не только всесторонними наблюдениями, но также статистическими показателями и результатами участия официального сайта в Общероссийском рейтинге образовательных сайтов, ежегодно организуемом при поддержке АНО ВО «Российский новый университет». Процесс перевода официального сайта на платформу «Госвеб» включал в себя следующие мероприятия: анализ существующей на сайте информации на предмет актуальности, формирование перечня необходимых сведений для дальнейшего их размещения и назначение ответственных сотрудников за предоставление такой информации, техническая обработка подготовленной информации и её публикация на соответствующих страницах официального сайта, обсуждение с сотрудниками дальнейших перспектив развития каждой страницы официального сайта на совещании при руководителе МОАУ «СОШ № 79», ежемесячный мониторинг актуальности информации на всех страницах официального сайта, сбор и анализ предложений от участников образовательного процесса по совершенствованию и оптимизации страниц официального сайта.

В ходе исследования официального сообщества МОАУ «СОШ № 79» города Оренбурга в социальной сети «ВКонтакте» было установлено, что в период до 31 августа 2023 г. благодаря следующим мерам: созданию системы хэштегов, олицетворяющих магистральные направления и ключевые условия фе-

дерального проекта «Школа Минпросвещения России»; формированию рубрикатора, обеспечивающего эффективный поиск публикаций по каждому магистральному направлению и ключевому условию, применению брендбука МОАУ «СОШ № 79» города Оренбурга к оформлению официального сообщества; аудиту контента – был внесен ощутимый вклад в формирование положительного медиаимиджа организации.

Об этом свидетельствуют еженедельные статистические отчеты, в которых зафиксировано значительное повышение количества репостов, реакций и комментариев подписчиков сообщества, что позволило повысить средний еженедельный показатель вовлеченности с 1,9 до 6,4. Показатель вовлеченности рассчитывается по методике, утвержденной Министерством цифрового развития и связи РФ (<https://clck.ru/3FTeUn>).

По итогам исследования контент-плана публикаций в официальном сообществе МОАУ «СОШ № 79» города Оренбурга можно сделать следующие выводы: с 1 сентября 2023 г. вовлечение в процесс формирования ежемесячного контент-плана не только сотрудников медиацентра организации, но и классных руководителей, членов детской общественной организации «Новое поколение», родителей обучающихся и педагогов, проведение еженедельных совещаний и круглых столов, постоянный мониторинг ключевых показателей позволили существенно повысить качество медиацентра, его системность, структурированность, ориентированность на целевую аудиторию, что также оказало большое влияние на формирование положительного медиаимиджа МОАУ «СОШ № 79».

На данном этапе исследования управленческие решения были направлены на формирование вовлеченности персонала в деятельность по созданию и анализу контента. С этой целью проводились мероприятия на поддержание корпоративных ценностей, разрабатывались каналы внутренней коммуникации, в том числе каналы обратной связи для обеспечения прозрачности и открытости управленческих решений.

Исследование рейтинга и отзывов целевой аудитории о МОАУ «СОШ № 79» города Оренбурга на страницах сервисов электронной навигации и справочников организаций осуществлялось с помощью сервиса Яндекс.Карты, 2ГИС и Google Карты и позволило сформулировать следующие выводы: по состоянию на 1 октября 2024 г. в карточке организации сервиса Яндекс.Карты было оставлено 54 отзыва, рейтинг 4,0 из 5,0 возможных; в карточке организации 2ГИС было 3 отзыва, 25 оценок, рейтинг 4,9 из 5,0 возможных; в карточке организации Google Карты было оставлено 31 отзыв, рейтинг 4,2 из 5,0 возможных. За период исследования был выявлен прирост показателя рейтинга в сервисе Яндекс.Карты

**Рис. 1.** Графическое представление динамики показателей рейтинга МОАУ «СОШ № 79» на страницах сервисов электронной навигации и справочников организаций



на 1,6, в сервисе 2ГИС на 1,0 и в сервисе Google Карты на 1,5. Вышеописанные показатели также внесли существенный вклад в формирование положительного медиаимиджа МОАУ «СОШ № 79» города Оренбурга. Динамика показателей рейтинга графически представлена на рис. 1.

Такие показатели были достигнуты благодаря наличию квалифицированных кадров с высоким уровнем мотивации, непрерывному материальному и нематериальному стимулированию сотрудников медиацентра со стороны администрации образовательной организации, активной обратной связи от образовательной организации всем участникам образовательного процесса не только через официальный сайт и официальное сообщество МОАУ «СОШ № 79», но также через чаты с педагогами, родителями и обучающимися, платформы электронной навигации и федеральную «Платформу обратной связи», базирующуюся на платформе портала «Госуслуг».

Результаты исследования показали, что положительный медиаимидж образовательной организации позволяет привлечь высококвалифицированных сотрудников для трудоустройства, высокомотивированных обучающихся в ходе приёма на обучение, активных социальных партнеров в лице других общеобразовательных учреждений, организаций среднего профессионального, высшего и дополнительного образования, общественных структур, органов исполнительной власти, что открывает широкие возможности для развития самой образовательной организации и формирует её общий имидж на муниципальном, региональном и федеральном уровнях. Такие результаты были достигнуты благодаря активному присутствию МОАУ «СОШ № 79» в социальных сетях, систематической работе над совершенствованием официального сайта образовательной организации, тесному информационному взаимодействию с учредителями и социальными партнёрами, а также благодаря эффективной и си-

стемной деятельности специалистов медиацентра МОАУ «СОШ № 79».

Опираясь на результаты исследования, были сформулированы адресные рекомендации руководителям по совершенствованию медиаимиджа образовательных организаций:

- формирование или совершенствование положительного медиаимиджа в современных реалиях является одной из задач стратегии развития образовательной организации;
- при осуществлении деятельности, направленной на формирование или совершенствование положительного медиаимиджа образовательной организации, необходимо использовать все доступные инструменты (официальный сайт образовательной организации, её официальные страницы в социальных сетях, местное телевидение, официальные сайты и страницы в социальных сетях учредителя и органов исполнительной власти, а также общественных организаций и объединений, сетевых партнёров);
- контент-план является одним из наиболее эффективных инструментов формирования положительного медиаимиджа;
- образовательная организация может использовать метод регулярного анкетирования целевой аудитории, расширенный комплекс маркетинга, а также специализированные цифровые сервисы и платформы;
- комплекс маркетинга позволит определить текущее и прогнозируемое состояние продукта образовательной организации (образовательных программ), конкурентоспособность организации в части ресурсной оснащённости образовательных программ; радиус влияния образовательной организации (социум, микрорайон), процесс взаимодействия между участниками образовательного процесса (как по горизонтали, как по вертикали), социальных и сетевых партнёров образовательной организации, содействующих её продвижению.

Проведенное исследование продемонстрировало важность медиаимиджа образовательной организации не только как элемента её комплекса маркетинга, но как ключевого направления стратегии развития в условиях цифровой трансформации экономики, общества и системы образования. Эффективное управление медиаимиджем не только способствует улучшению репутационных количественных и качественных показателей организации, но и позволяет открывать новые возможности для развития и поддержания конкурентоспособности.

Дальнейшие исследования будут направлены на изучение эффективности различных составляющих медиаимиджа, а также на проектирование системы оценки и мониторинга медиаимиджа образовательной организации.

### Список литературы

Габдулхакова Р.В., Козлова Ю.Б., Грогуленко Н.В. Медиаобраз: современные трактовки и подходы к изучению // Евразийский юридический журнал. 2021. № 4 (155). С. 406–407.

Кирилленко В.П., Колобова Е.Ю. Развитие медиабизнеса в условиях глобальной цифровизации // Управленческое консультирование. 2021. № 2 (146). С. 127–142.

Кириллова Л.К. Факторы развития медиакommunikаций в сетевом обществе // Экономика и предпринимательство. 2022. № 3 (140). С. 737–739.

Кузнецова В.С. Внутренняя медиаобразовательная среда школы как важная составляющая формирования медиаимиджа образовательной организации // Вестник магистратуры. 2021. № 11-3 (122). С. 29–31.

Кузнецова В.С. Роль медиаимиджа для образовательной организации. Вестник магистратуры. 2022. № 1-2 (124). С. 72–74.

Мурзина И.Я. Медиапрактики в образовании: реализация воспитательных задач // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 3 (93). С. 66–81.

Плотников В.А., Шамина О.А. Медиапроект: понятие, особенности, аспекты управления качеством // Управленческое консультирование. 2022. № 9 (165). С. 134–144.

Русаков А.А. Опыт и некоторые тенденции в деятельности Академии информатизации образования в год педагога и наставника // Педагогическая информатика. 2023. № 4. С. 534–546.

Рыканова Ю.С. Медиаобразовательная среда в общеобразовательных учреждениях // Форум молодых ученых. 2024. № 6 (94). С. 312–317.

Степанов М.А., Здановская Л.Б. Цифровая социализация учащихся с помощью образовательных медиа // Актуальные вопросы саморазвития личности: психолого-педагогический аспект: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием;

Йошкар-Ола, 19 мая 2022 года. Чебоксары: Марийский государственный университет. 2022. С. 233–236.

### References

Gabdulkhakova R.V., Kozlova Yu.B., Grogulenko N.V. *Mediaobraz: sovremennye traktovki i podkhody k izucheniyu* [Media Education: Modern Interpretations and Approaches to Study]. *Evraziyskiy yuridicheskiy zhurnal* [Eurasian Legal Journal], 2021, no. 4 (155), pp. 406–407. (In Russ.)

Kiril'enko V.P., Kolobova E.Yu. *Razvitie mediabiznesa v usloviyakh global'noy tsifrovizatsii* [Development of Media Business in the Context of Global Digitalization]. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie* [Management Consulting], 2021, no. 2 (146), pp. 127–142. (In Russ.)

Kiril'kova L.K. *Faktory razvitiya mediakommunikatsiy v setevom obshchestve* [Factors of Media Communication Development in the Network Society]. *Ekonomika i predprinimatel'stvo* [Economics and Entrepreneurship], 2022, no. 3 (140), pp. 737–739. (In Russ.)

Kuznetsova V.S. *Vnutrennyaya mediaobrazovatel'naya sreda shkoly kak vazhnaya sostavlyayushchaya formirovaniya mediaimidzha obrazovatel'noy organizatsii* [The Internal Media Educational Environment of the School as an Important Component of Forming the Media Image of the Educational Organization]. *Vestnik magistratury* [Bulletin of the Master's Program], 2021, no. 11-3 (122), pp. 29–31. (In Russ.)

Kuznetsova V.S. *Rol' mediaimidzha dlya obrazovatel'noy organizatsii* [The Role of Media Image for the Educational Organization]. *Vestnik magistratury* [Bulletin of the Master's Program], 2022, no. 1-2 (124), pp. 72–74. (In Russ.)

Murzina I.Ya. *Mediapraktiki v obrazovanii: realizatsiya vospitatel'nykh zadach* [Media Practices in Education: Implementation of Educational Tasks]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan], 2021, no. 3 (93), pp. 66–81. (In Russ.)

Plotnikov V.A., Shamina O.A. *Mediaproekt: ponyatie, osobennosti, aspekty upravleniya kachestvom* [Media Project: Concept, Features, Aspects of Quality Management]. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie* [Management Consulting], 2022, no. 9 (165), pp. 134–144. (In Russ.)

Rusakov A.A. *Opyt i nekotorye tendentsii v deyatelnosti Akademii informatsii obrazovaniya v god pedagoga i nastavnika* [Experience and Some Trends in the Activities of the Academy of Education Informatization in the Year of the Teacher and Mentor]. *Pedagogicheskaya informatika* [Pedagogical Informatics], 2023, no. 4, pp. 534–546. (In Russ.)

Rykanova Yu.S. *Mediaobrazovatel'naya sreda v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh* [Media Educational Environment in General Educational Institutions]. *Forum molodykh uchenykh* [Forum of Young Scientists], 2024, no. 6 (94), pp. 312–317. (In Russ.)

Stepanov M.A., Zdanovskaya L.B. *Tsifrovaya sotsializatsiya uchashchikhsya s pomoshch'yu obrazovatel'nykh media* [Digital Socialization of Students through Educational Media]. *Aktual'nye voprosy samorazvitiya lichnosti: psikhologo-pedagogicheskiy aspekt* [Current Issues of Personal Self-Development: Psychological and Pedagogical Aspect]. *Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Yoshkar-Ola, 19 maya 2022 goda* [Collection of Materials of the All-Russian Scientific and Practical

Conference with International Participation, Yoshkar-Ola, May 19, 2022]. Cheboksary, Chuvashia Publ., 2022, pp. 233-236. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 09.01.2025; одобрена после рецензирования 15.02.2025; принята к публикации 15.02.2025.*

*The article was submitted 09.01.2025; approved after reviewing 15.02.2025; accepted for publication 15.02.2025.*

# ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 60–69. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 60–69.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

EDN VWBPXU

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-60-69>

## ВЕРИФИКАЦИЯ И ВАЛИДИЗАЦИЯ МЕТОДИК ИЗУЧЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ

**Самохвалова Анна Геннадьевна**, доктор психологических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, [a\\_samohvalova@kosgos.ru](mailto:a_samohvalova@kosgos.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>

**Шипова Наталья Сергеевна**, кандидат психологических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, [ns.shipova@yandex.ru](mailto:ns.shipova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

**Вишневская Оксана Николаевна**, кандидат психологических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, [o\\_vishnevskaya@kosgos.ru](mailto:o_vishnevskaya@kosgos.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

**Тихомирова Елена Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, [tichomirova82@mail.ru](mailto:tichomirova82@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>

**Аннотация.** В настоящей статье представлен теоретический обзор последствий переживания детьми стресса, связанного с военными действиями. Показано, что симптомы переживания стресса и его последствия могут затруднить социализацию ребенка и оказать негативное влияние на уровень его психологического благополучия. В соответствии с разработанной ранее авторским коллективом структурно-функциональной моделью психологического благополучия и созданной на ее основе «Шкалой психологического благополучия студентов» (А.Г. Самохвалова, Е.В. Тихомирова, Н.С. Шипова, О.Н. Вишневская, 2022) проведена адаптация данной методики для подросткового возраста. В статье представлены результаты статистического анализа проверки методики на надежность и валидность. На основе выявленных в результате теоретического и эмпирического анализа трудностей социализации, которые свойственны подросткам, был создан опросник «Трудности социализации», психометрическая проверка которого показала его валидность и надежность. Также в статье представлены инструкции и эмпирические нормы методики. Опросники могут быть использованы в исследованиях по определению уровня психологического благополучия и трудностей социализации подростков.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, трудности социализация, подростки, гибридная война.

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 24-28-00725 «Дети эпохи гибридной войны: трудности социализации, образ будущего, ресурсы психологического благополучия».

**Для цитирования:** Самохвалова А.Г., Шипова Н.С., Тихомирова Е.В., Вишневская О.Н. Верификация и валидизация методик изучения трудностей социализации и уровня психологического благополучия подростков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 60–69. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-60-69>



## VERIFICATION AND VALIDATION OF METHODS FOR STUDYING SOCIALIZATION DIFFICULTIES AND THE LEVEL OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS

**Anna G. Samohvalova**, Doctor of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, a\_samohvalova@kosgos.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>

**Natalia S. Shipova**, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, ns.shipova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

**Oksana N. Vishnevskaya**, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, o\_vishnevskaya@kosgos.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

**Elena V. Tikhomirova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, tikhomirova82@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>

**Abstract.** This article presents a theoretical review of the consequences of war-related stress in children. It is shown that the symptoms of stress and its consequences can complicate a child's socialization and have a negative impact on his or her level of psychological well-being. In accordance with the structural and functional model of psychological well-being previously developed by the authors and the "Scale of Psychological Well-Being of Students" created on its basis (A.G. Samokhvalova, E.V. Tikhomirova, N.S. Shipova, O.N. Vishnevskaya, 2022), this technique was adapted for adolescence. The article presents the results of a statistical analysis of the reliability and validity of the technique. Based on the socialization difficulties inherent in adolescents identified as a result of theoretical and empirical analysis, a questionnaire "Socialization Difficulties" was created, the psychometric testing of which showed its validity and reliability. The article also presents instructions and empirical standards for the techniques. The questionnaires can be used in studies to determine the level of psychological well-being and socialization difficulties of adolescents.

**Keywords:** psychological well-being, difficulties in socialization, teenagers, hybrid war.

**Acknowledgments.** The study was carried out with financial support from the Russian Science Foundation (RSF) within the framework of scientific project No. 24-28-00725 "Children of the Hybrid War Era": Difficulties of Socialization, Image of the Future, Resources of Psychological Well-Being."

**For citation:** Samohvalova A.G., Shipova N.S., Tikhomirova E.V., Vishnevskaya O.N. Verification and validation of methods for studying the difficulties of socialization and the level of psychological well-being of adolescents. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 60–69 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-60-69>

**Введение.** Современность характеризуется нестабильной социальной обстановкой [Кривко: 45]. Самыми уязвимыми в ситуациях неопределенности социального пространства являются слабо защищенные категории населения, в частности дети [Александрова, Дмитриева: 141; Журавлева и соавт.: 21]. Дети и подростки в силу личностной незрелости и слабости стратегий преодоления стресса испытывают на себе большую часть негативных последствий военных действий: не только боевые, но и небоевые аспекты, являющиеся отражением гибридного формата современных военных действий, оказывают на них деструктивное влияние [Ксенофонов: 47; Кудорс: 3; Журавлева и соавт.: 21].

Социальная значимость изучения тематики последствий военных действий для детей и подростков не вызывает сомнений. Существуют программы работы психологов, направленные на преодоление последствий стресса войны [El-Khodary, Samara, Askew: 6; El-Khodary, Samara: 4; Veronese, Bdier, Obaid, Mahamid, Crugnola, Cavazzoni: 7; Pfefferbaum, Nitiema, Newman: 12], однако в настоящее время от-

мечается дефицитарность диагностического инструментария, позволяющего выявить специфику развития ребенка в ситуации социальной нестабильности и угроз. Это обуславливает необходимость создания инструмента, который оперативно диагностирует трудности социализации, а также позволяет определить способы поддержки психологического благополучия подрастающего поколения.

**Теоретический обзор.** Для детей, переживших военные действия, в большинстве случаев характерны разного рода сложности. В литературе условно выделяют три их вида:

- сложности психологического характера (посттравматическое стрессовое расстройство и связанные с ним раздражительность, агрессивность, астенические состояния);
- сложности социального характера (статус сироты, трудности во взаимодействии с педагогами и сверстниками в новых условиях);
- сложности педагогического характера (проблемы в освоении образовательной программы) [Спиридонова, Карпушова, Шубина: 82].

У детей, переживших военные действия, отмечаются большое количество негативных эмоциональных и поведенческих проявлений:

- раздражительность, вспышки гнева, агрессивность [Еремина: 68; Ахмедова: 199; Овдун, Палихов: 73];
- растерянность, настороженность [Захарова, Милехина: 231];
- страх разлуки с родителями, страх перед незнакомыми людьми [Еремина: 68], страх нарушить религиозные заповеди и наказания родителей [Захарова, Милехина: 231];
- регрессивное поведение (энурез, утрата имеющихся навыков) [Еремина: 68; Портнова: 272; Ахмедова: 199; Овдун, Палихов: 73];
- выраженная задержка как психического, так и физического развития у детей до 6 лет и педагогическая запущенность у детей старше 6 лет [Захарова, Милехина: 231];
- расстройства депрессивного круга, проявления психологического дистресса, гипербдительности, неспособность испытывать положительные эмоции, сверхсерьезность, состояния оцепенения, тики, гиперактивность [Ахмедова: 199; Овдун, Палихов: 73];
- проблемы в учебе и общении, поведенческие нарушения [Еремина: 65; Портнова: 251].

При анализе психического состояния детей с психологической травмой, полученной в результате катастрофы или несчастного случая, У. Юлой и Р.М. Уильямсом были выделены такие симптомы: сложность сепарации, нарушения сна, нарушение коммуникации с родителями и сверстниками, снижение уровня когнитивных процессов, появление навязчивых мыслей, настороженности и подозрительности, появление страхов, повышение уровня тревожности, возможно возникновение паники, появление чувства вины [Зверев, Селянин: 38; Колмаков, Галеева: 26].

Вместе с тем диагностика описанных в науке трудностей и переживаний ребенка в ситуации социальной неопределенности и военных угроз в основном происходит с помощью наблюдения и качественных методов исследования (описание индивидуальных случаев, интервью, анализ нарративов), что весьма трудоемко и требует много времени. В рамках нашего исследования была поставлена цель создания комплекса авторских методик диагностики особенностей и трудностей социализации, уровня психологического благополучия подростка, а также их эмпирическая верификация.

**Результаты исследования.** Для реализации цели исследования был создан авторский **опросник «Трудности социализации»** (прил. 1), психометрическая проверка которого показала его валидность и надежность. Опросник позволяет выявлять трудности, возникающие на разных уровнях социализации:

– *ценностно-мотивационном уровне* (внутренние побуждения, ценности и мотивы, которые направляют поведение человека: усвоение социальных норм, ценностей и убеждений; развитие самооценки, самоидентичности и чувства собственного достоинства; формирование мотивации к достижению социальных целей); *когнитивном уровне* (знания и представления человека о социальном мире: понимание социальных ролей, статусов и ожиданий; эмпатия, формирование когнитивных схем и моделей, которые помогают интерпретировать социальные ситуации) и *деятельностном уровне* (поведение человека в социальных ситуациях: соблюдение социальных норм и правил, выполнение социальных ролей и обязанностей, участие в социальных группах и организациях, демонстрация социальных навыков и компетенций).

В процессе создания авторского опросника проводился тщательный анализ содержания процесса социализации, ее сложностей в контексте затрудненных условий жизни. Авторами проведена подборка достаточного количества пунктов опросника и оценка простоты его грамматических конструкций. С целью оценки понимания респондентами пунктов опросника авторским коллективом было проведено *пилотажное исследование*, участниками которого стали *30 детей* (возраст от 10 до 16 лет). Также была проведена экспертная оценка адекватности используемых грамматических конструкций изучаемому феномену. *Экспертами* выступили преподаватели вуза: психологи ( $n = 3$ ), лингвисты ( $n = 3$ ), социологи ( $n = 2$ ), педагоги ( $n = 2$ ). На основании данных, полученных в результате пилотажного исследования, проведено сокращение длины опросных конструкций, исключены сложные для понимания детьми аналогии, метафоры.

Для определения *психометрических характеристик опросника «Трудности социализации»* был осуществлен сбор данных на основной выборке, включающей 120 человек в возрасте от 12 до 17 лет ( $M = 14,3$ ). В выборке 60 лиц женского пола и 60 – мужского.

Представленный опросник является инструментом комплексного анализа трудностей, возникающих в процессе социализации и их субъективной оценки с точки зрения ценностей, когниций и поведения. Опросник состоит из 15 пунктов, предполагающих оценку респондентом степени согласия или несогласия с ними. Тест предваряет следующая *инструкция*: «Оцени, пожалуйста, насколько следующие высказывания относятся к тебе и твоей жизни. Для этого мы предлагаем тебе выбрать ответ, который лучше всего подходит к каждому утверждению. Помни, что правильных или неправильных ответов не существует. Пожалуйста, постарайся дать ответ на каждое утверждение». Предложенные варианты ответов во время обработки переводятся в 4-балль-

ную шкалу Лайкерта («никогда» – 0 баллов; «редко» – 1 балл; «иногда» – 2 балла; «часто» – 3 балла; «очень часто» – 4 балла. Процедура обработки предполагает фиксацию баллов по степени выраженности каждого из компонентов социализации, а также подсчет общего балла по трем шкалам (по шкалам подсчет производится простым суммированием пунктов, входящих в ту или иную шкалу). Возможный максимальный балл по каждой шкале – 20 баллов.

Данные по 15 пунктам опросника были подвергнуты психометрической проверке на надежность с помощью вычисления альфа Кронбаха. Оценка надежности методики показала хорошее значение:  $\alpha = 0,85$ , стандартизованная  $\alpha = 0,92$ , средняя межпозиционная корреляция 0,77. Анализ межпунктовых корреляций показал удовлетворительные результаты: от 0,59 до 0,87.

Далее мы проанализировали надежность методики отдельно по каждой из шкал.

Анализ данных, представленных в таблице 1, позволяет сделать вывод о наличии хороших психометрических характеристик, свидетельствующих о надежности методики.

Далее мы высчитали значения субшкал, оценили меры центральной тенденции и изменчивости: ценностно-мотивационный компонент (5), когнитивный компонент (5), поведенческий (деятельностный) компонент (5) (табл. 2).

Проверка предположения о соответствии полученных данных нормальному распределению при помощи одновыборочного критерия Колмогорова – Смирнова показала удовлетворительные результаты – распределение является нормальным.

Важным психометрическим показателем для проверки психодиагностического инструмента является валидность, которую мы оценивали путем интеркорреляций между измерениями субшкал методики (табл. 3).

Таблица 1

**Психометрические характеристики надежности субшкал опросника «Трудности социализации»**

| Название шкалы<br>(количество пунктов)       | Коэффициент надежности<br>( $\alpha$ Кронбаха) | Диапазон корреляций пунктов<br>с суммарным баллом (r) |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Ценностно-мотивационный компонент (5)        | 0,82                                           | $0,16 <  r  < 0,64$                                   |
| Когнитивный компонент (5)                    | 0,79                                           | $0,55 <  r  < 0,68$                                   |
| Поведенческий (деятельностный) компонент (5) | 0,81                                           | $0,42 <  r  < 0,58$                                   |

Таблица 2

**Дескриптивная статистика субшкал опросника «Трудности социализации»**

| Компоненты ПБ                            | Среднее (M) | Минимум | Максимум | Стандартное отклонение (SD) |
|------------------------------------------|-------------|---------|----------|-----------------------------|
| Общий балл                               | 36,7        | 15      | 54       | 7,61                        |
| Ценностно-мотивационный компонент        | 12,18       | 5       | 17       | 2,63                        |
| Когнитивный компонент                    | 12,43       | 3       | 20       | 3,38                        |
| Поведенческий (деятельностный) компонент | 12,09       | 3       | 19       | 2,80                        |

Таблица 3

**Интеркорреляции субшкал опросника «Трудности социализации»**

|                                          | Общий балл | Ценностно-мотивационный компонент | Когнитивный компонент | Поведенческий (деятельностный) компонент |
|------------------------------------------|------------|-----------------------------------|-----------------------|------------------------------------------|
| Общий балл                               | 1,000      | 0,854                             | 0,871                 | 0,861                                    |
| Ценностно-мотивационный компонент        | 0,854      | 1,000                             | 0,598                 | 0,657                                    |
| Когнитивный компонент                    | 0,871      | 0,598                             | 1,000                 | 0,595                                    |
| Поведенческий (деятельностный) компонент | 0,86       | 0,657                             | 0,595                 | 1,000                                    |

Таблица 4

**Распределение уровней выраженности шкал методики «Трудности социализации»**

| Шкала методики                           | Низкие значения | Средние значения | Высокие значения |
|------------------------------------------|-----------------|------------------|------------------|
| Общий балл                               | 0,00 – 28,45    | 28,46 – 43,68    | 43,69 – 60,00    |
| Ценностно-мотивационный компонент        | 0,00 – 9,54     | 9,55 – 14,81     | 14,82 – 20,00    |
| Когнитивный компонент                    | 0,00 – 9,04     | 9,05 – 15,81     | 15,82 – 20,00    |
| Поведенческий (деятельностный) компонент | 0,00 – 9,28     | 9,29 – 14,89     | 14,90 – 20,00    |

Таблица 5

**Психометрические характеристики надежности субшкал методики  
«Шкала психологического благополучия» (адаптация для подросткового возраста)**

| Название шкалы (количество пунктов) | Коэффициент надежности ( $\alpha$ Кронбаха) | Диапазон корреляций пунктов с суммарным баллом ( $r$ ) |
|-------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Аффективный компонент (5)           | 0,79                                        | $0,68 <  r  < 0,84$                                    |
| Когнитивный компонент (5)           | 0,80                                        | $0,75 <  r  < 0,84$                                    |
| Конативный компонент (5)            | 0,79                                        | $0,65 <  r  < 0,75$                                    |
| Рефлексивный компонент (5)          | 0,79                                        | $0,67 <  r  < 0,86$                                    |
| Ценностно-смысловой компонент (5)   | 0,80                                        | $0,62 <  r  < 0,86$                                    |

Таблица 6

**Дескриптивная статистика субшкал методики  
«Шкала психологического благополучия» (адаптация для подросткового возраста)**

| Компоненты ПБ                                      | Среднее (М) | Минимум | Максимум | Стандартное отклонение (SD) |
|----------------------------------------------------|-------------|---------|----------|-----------------------------|
| Аффективный компонент                              | 19,80       | 8,00    | 30,00    | 5,51                        |
| Когнитивный компонент                              | 20,11       | 8,00    | 30,00    | 5,38                        |
| Конативный компонент                               | 20,52       | 7,00    | 30,00    | 4,92                        |
| Рефлексивный компонент                             | 20,22       | 8,00    | 30,00    | 5,60                        |
| Ценностно-смысловой компонент                      | 20,93       | 10,00   | 30,00    | 4,88                        |
| Интегральный уровень психологического благополучия | 101,57      | 52,00   | 149,00   | 24,34                       |

Таблица 7

**Интеркорреляции субшкал методики  
«Шкала психологического благополучия» (адаптация для подросткового возраста)**

|                               | Общий балл | Аффективный компонент | Когнитивный компонент | Конативный компонент | Рефлексивный компонент | Ценностно-смысловой компонент |
|-------------------------------|------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|------------------------|-------------------------------|
| Общий балл                    | 1,000      | 0,927                 | 0,925                 | 0,899                | 0,940                  | 0,936                         |
| Аффективный компонент         | 0,927      | 1,000                 | 0,813                 | 0,749                | 0,869                  | 0,848                         |
| Когнитивный компонент         | 0,925      | 0,813                 | 1,000                 | 0,830                | 0,832                  | 0,800                         |
| Конативный компонент          | 0,899      | 0,749                 | 0,830                 | 1,000                | 0,770                  | 0,831                         |
| Рефлексивный компонент        | 0,940      | 0,869                 | 0,832                 | 0,770                | 1,000                  | 0,866                         |
| Ценностно-смысловой компонент | 0,936      | 0,848                 | 0,800                 | 0,831                | 0,866                  | 1,000                         |

Нами обнаружены тесные прямые связи субшкал методики между собой.

Приведем также статистические нормы для данной методики (табл. 4).

Кроме того, проведена адаптация для подросткового возраста (12–17 лет) авторской методики «Шкала психологического благополучия личности» (А.Г. Самохвалова, Е.В. Тихомирова, Н.С. Шипова, О.Н. Вишневская, 2022) [Самохвалова и др.], разработанная авторским коллективом в 2022 году для определения интегрального показателя психологического благополучия студентов и степени выраженности отдельных его компонентов (аффективный, когнитивный, конативный, рефлексивный, ценностно-смысловой) (прил. 2).

Подросткам давалась инструкция: «Предлагаемые вам утверждения касаются того, как вы относитесь к себе и своей жизни. Мы просим вас выбрать цифру, которая лучше всего отражает степень вашего согласия/несогласия с каждым утверждением. Помните, что правильных или неправильных ответов не существует. Просим дать ответ на каждое утверждение».

Данные по 25 пунктам опросника были подвергнуты психометрической проверке на надежность с помощью вычисления Альфа Кронбаха. Оценка надежности методики показала хорошее значение:  $\alpha = 0,83$ , стандартизованная  $\alpha = 0,97$ , средняя межпозиционная корреляция 0,87.

Далее мы проанализировали надежность методики отдельно по пяти шкалам.

Таблица 8

**Распределение уровней выраженности шкал методики  
«Шкала психологического благополучия» (адаптация для подросткового возраста)**

| Шкала методики                                     | Низкие значения | Средние значения | Высокие значения |
|----------------------------------------------------|-----------------|------------------|------------------|
| Аффективный компонент                              | 5,00 – 14,28    | 14,29 – 25,31    | 25,32 – 30,00    |
| Когнитивный компонент                              | 5,00 – 14,72    | 14,73 – 25,49    | 25,50 – 30,00    |
| Конативный компонент                               | 5,00 – 15,5     | 15,6 – 25,44     | 25,45 – 30,00    |
| Рефлексивный компонент                             | 5,00 – 14,61    | 14,62 – 25,82    | 25,83 – 30,00    |
| Ценностно-смысловой компонент                      | 5,00 – 16,04    | 16,05 – 25,81    | 25,82 – 30,00    |
| Интегральный уровень психологического благополучия | 25,00 – 77,22   | 77,23 – 125,91   | 125,92 – 150,00  |

Анализ данных, представленных в таблице 5, позволяет сделать вывод о наличии хороших психометрических характеристик, свидетельствующих о надежности методики.

Далее мы высчитали значения субшкал, оценили меры центральной тенденции и изменчивости: аффективный компонент (5 пунктов), когнитивный компонент (5 пунктов), конативный компонент (5 пунктов), рефлексивный компонент (5 пунктов), ценностно-смысловой компонент (5 пунктов) (табл. 6).

Важным психометрическим показателем для проверки психодиагностического инструмента является валидность, которую мы оценивали путем интеркорреляций между измерениями субшкал методики (табл. 7).

Нами обнаружены тесные прямые связи субшкал методики между собой, показывающих, что в своей совокупности субшкалы измеряют интегральный показатель психологического благополучия.

Далее мы вычислили эмпирические нормы методики с учетом изменившейся выборки (табл. 8).

**Вывод.** Таким образом, диагностический инструмент изучения аспектов социализации и психологического благополучия подростков расширен за счет создания авторской методики «Трудности социализации» (А.Г. Самохвалова, О.Н. Вишневская, Е.В. Тихомирова, Н.С. Шипова, 2024), а также адаптации методики «Шкала психологического благополучия личности» (А.Г. Самохвалова, Е.В. Тихомирова, Н.С. Шипова, О.Н. Вишневская, 2022) для подросткового возраста, доказавших свою валидность необходимыми статистическими процедурами.

### Список литературы

Александрова Л.А., Дмитриева С.О. Дети в условиях войны: обзор зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13, № 1. С. 139–149. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130113>

Ахмедова Х.Б. Эрготерапия детей-беженцев с посттравматическими стрессовыми расстройствами // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 4. С. 196–205.

Еремина Л.Ю. Система социально-психологической работы с детьми, переживающими последствия чрезвычайных ситуаций // Системная психология и социология // Научно-практический журнал. 2011. № 4. С. 61–71.

Захарова Н.М., Милехина А.В. Особенности психических и поведенческих нарушений у детей, освобожденных из иракской тюрьмы // Психология и право. 2019. Т. 9, № 4. С. 225–235. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2018080314>

Зверев В.О., Селянин А.С. Эмоциональные состояния жертв террора // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 2 (33). С. 36–38.

Колмаков Д.А. Психологическая помощь детям, попавшим в экстремальную ситуацию // Молодой ученый. 2015. № 6.4. С. 24–27. URL: <https://moluch.ru/archive/86/16349>

Кривко М.А. Концептуализация понятия «гибридная война» в социально-философских исследованиях // Управленческое консультирование. 2018. № 7 (115). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualizatsiya-ponyatiya-gibridnaya-voyna-v-sotsialno-filosofskih-issledovaniyah> (дата обращения: 21.01.2025).

Ксенофонтов В.А. Гибридная агрессия как тенденция социального насилия // «Вышэйшая школа»: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. 2022. № 1. С. 45–51.

Кудорс А. Информационная справка. Гибридная война: новый вызов безопасности Европы. 2015. URL: <http://www.parleu2015.lv/files/cfsp-csdp/wg3-hybrid-war-background-notes-fr.pdf> (дата обращения: 21.01.2025).

Овдун Д.А., Палихов М.С. Жизненный цикл: детство и чеченская война // Смальта. 2017. № 6. С. 72–74.

Портнова А.А. Особенности клинических проявлений посттравматического стрессового расстройства у детей // Психиатрия чрезвычайных ситуаций: руководство. Т. 1 / под ред. проф. З.И. Кекелидзе. 2-е изд., испр. и доп. Москва: ГНЦ ССП имени В.П. Сербского. 2011. С. 248–275.

Психологическое благополучие студенческой молодежи в эпоху больших вызовов / А.Г. Самохвалова

ва, Е.В. Тихомирова, Н.С. Шипова, О.Н. Вишневская. Кострома: Костромской государственный университет, 2023. 218 с.

Самохвалова А.Г., Шипова Н.С., Тихомирова Е.В., Вишневская О.Н. Методика оценки психологического благополучия студентов: верификация и валидизация // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 76–83.

Современная информационная война / Журавлева Л.А. и др. // Образование и право. 2022. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/covremennaya-informatsionnaya-voyna> (дата обращения: 21.01.2025).

Спирidonova С.Б., Карпушова О.А., Шубина А.С. Психолого-педагогические особенности детей, переживших военные действия, и их учет в работе педагога // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2023. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-detey-perezhivshih-voennye-deystviya-i-ih-uchet-v-rabote-pedagoga> (дата обращения: 21.01.2025).

El-Khodary B., Samara M., Askew C. Traumatic Events and PTSD Among Palestinian Children and Adolescents: The Effect of Demographic and Socioeconomic Factors. *Frontiers in Psychiatry*, 2020, vol. 11, article ID 4, 11 p. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00004>

El-Khodary B., Samara M. Effectiveness of a School-Based Intervention on the Students' Mental Health After Exposure to War-Related Trauma. *Frontiers in Psychiatry*, 2020, vol. 10, article ID 1031, 10 p. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.01031>

Hope and life satisfaction in Palestinian children victim of military violence: The predictive role of agency, potentially traumatic experiences and symptoms of trauma, G. Veronese, D. Bdier, H. Obaid, F. Mahamid, C.R. Crugnola, F. Cavazzoni. *Child Abuse & Neglect*, 2023, vol. 146, article ID 106520, 10 p. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106520>

Pfefferbaum B., Nitiema P., Newman E.A. Critical Review of Effective Child Mass Trauma Interventions: What We Know and Do Not Know from the Evidence. *Behavioral Sciences*, 2021, vol. 11, article ID 25, 15 p. <https://doi.org/10.3390/bs11020025>

## References

Aleksandrova L.A., Dmitrieva S.O. *Deti v usloviyah vojny: obzor zarubezhnykh issledovaniy* [Children in War Conditions: A Review of Foreign Research]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya* [Modern foreign psychology], 2024, vol. 13, no. 1, pp. 139-149. (In Russ.)

Akhmedova H.B. *Jergoterapiya detej-bezhencev s posttravmaticheskimi stressovymi rassstrojstvami* [Occupational therapy of refugee children with post-traumatic stress disorders]. *Moskovskij psihoterapevticheskij*

*zhurnal* [Moscow Psychotherapeutic Journal], 2001, no. 4, pp. 196-205. (In Russ.)

Erjomina L.Ju. *Sistema social'no-psihologicheskoy raboty s det'mi, perezhivajushhimi posledstviya chrezvychajnykh situacij* [The system of social and psychological work with children experiencing the consequences of emergency situations]. *Sistemnaya psihologiya i sociologiya* [Systemic Psychology and Sociology], 2011, vol. 4, no. 2, pp. 61-71. (In Russ.)

Kolmakov D.A. *Psihologicheskaja pomoshh' detjam, popavshim v jekstremal'nuju situaciju* [Psychological assistance to children in extreme situations]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2015, no. 6.4, pp. 24-27. URL: <https://moluch.ru/archive/86/16349> (In Russ.)

Krivko M.A. *Konceptualizaciya ponyatiya «gibridnaya vojna» v social'no-filosofskih issledovaniyah* [Conceptualization of the concept of “hybrid war” in socio-philosophical research]. *Upravlencheskoe konsultirovanie* [Management consulting], 2018, vol. 7, no. 115. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualizatsiya-ponyatiya-gibridnaya-voyna-v-sotsialno-filosofskih-issledovaniyah> (In Russ.)

Ksenofontov V.A. *Gibridnaya agressiya kak tendenciya social'nogo nasiliya* [Hybrid aggression as a trend of social violence]. «Vyshejschaya shkola»: *navukova-metadychny i publicystichny chasopis* [“Higher school”: scientific-methodological and public affairs issues], 2022, vol. 1, pp. 45-51. (In Russ.)

Kudors A. *Informacionnaya spravka. Gibridnaya vojna: novyj vyzov bezopasnosti Evropy* [Background information. Hybrid war: a new challenge to European security], 2015. URL: <http://www.parleu2015.lv/files/cfsp-csdp/wg3-hybrid-war-background-notes-fr.pdf> (In Russ.)

Ovdun D.A., Palihov M.S. *Zhiznennyj cikl: detstvo i chechenskaja vojna* [Life Cycle: Childhood and the Chechen War]. *Smal'ta* [Smalta], 2017, no. 6, pp. 72-74. (In Russ.)

Portnova A.A. *Osobennosti klinicheskikh pojavlenij posttravmaticheskogo stressovogo rassstrojstva u detej* [Features of Clinical Manifestations of Post-Traumatic Stress Disorder in Children], ed. by Z.I. Kekelidze. *Psihiatrija chrezvychajnykh situacij: rukovodstvo* [Psychiatry of Emergencies: A Manual], 2nd ed., pp. 248-275. Moscow, GNC SSP imeni V.P. Serbskogo Publ., 2011. (In Russ.)

*Psihologicheskoe blagopoluchie studencheskoj molodezhi v jepohu bol'shih vyzovov* [Psychological well-being of student youth in the era of great challenges], A.G. Samohvalova, E.V. Tihomirova, N.S. Shipova et al. Kostroma, Kostromskoj gosudarstvennyj universitet Publ., 2023, 218 p. (In Russ.)

Samohvalova A.G., Shipova N.S., Tihomirova E. V., Vishnevskaja O. N. *Metodika ocenki psihologicheskogo blagopoluchija studentov: verifikacija i validizacija*

*cija* [Methodology for assessing students' psychological well-being: verification and validation]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2022, vol. 28, no. 1, pp. 76-83. (In Russ.)

Spiridonova S.B., Karpushova O.A., Shubina A.S. *Psihologo-pedagogicheskie osobennosti detej, perezhivshih voennye dejstva, i ih uchet v rabote pedagoga* [Psychological and pedagogical characteristics of children who survived military operations and their consideration in the work of a teacher]. *Izvestija DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki* [Bulletin of DSPU. Psychological and pedagogical sciences], 2023, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-detey-perezhivshih-voennye-deystviya-i-ih-uchet-v-rabote-pedagoga> (access date: 21.01.2025). (In Russ.)

Zaharova N.M., Milehina A.V. *Osobennosti psihicheskih i povedencheskih narushenij u detej, osvobozhdenных из irakskoj tjur'my* [Features of mental and behavioral disorders in children released from an Iraqi prison]. *Psihologija i pravo* [Psychology and Law], 2019, vol. 9, no. 4, pp. 225-235. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090416> (In Russ.)

Zhuravleva L.A., Zarubina E.V., Ruchkin A.V., Simachkova N.N., Chupina I.P. *Sovremennaya informacionnaya vojna* [Modern information warfare]. *Obrazovanie i pravo* [Education and Law], 2022, vol. 9. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/covremennaya-informacionnaya-vojna> (access date: 21.01.2025). (In Russ.)

Zverev V.O., Seljanin A.S. *Jemocional'nye sostojanija zhertv terrora* [Emotional states of victims of terror]. *Psihopedagogika v pravoohraniel'nyh organah* [Psychopedagogy in law enforcement agencies], 2008, vol. 2, no. 33, pp. 36-38. (In Russ.)

El-Khodary B., Samara M., Askew C. Traumatic Events and PTSD Among Palestinian Children and Adolescents: The Effect of Demographic and Socioeconomic Factors. *Frontiers in Psychiatry*, 2020, vol. 11, article ID 4, 11 p. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00004>

El-Khodary B., Samara M. Effectiveness of a School-Based Intervention on the Students' Mental Health After Exposure to War-Related Trauma. *Frontiers in Psychiatry*, 2020, vol. 10, article ID 1031, 10 p. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.01031>

Hope and life satisfaction in Palestinian children victim of military violence: The predictive role of agency, potentially traumatic experiences and symptoms of trauma, G. Veronese, D. Bdier, H. Obaid, F. Mahamid, C.R. Crugnola, F. Cavazzoni. *Child Abuse & Neglect*, 2023, vol. 146, article ID 106520, 10 p. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106520>

Pfefferbaum B., Nitiema P., Newman E.A. Critical Review of Effective Child Mass Trauma Interventions: What We Know and Do Not Know from the Evidence. *Behavioral Sciences*, 2021, vol. 11, article ID 25, 15 p. <https://doi.org/10.3390/bs11020025>

## Приложение 1

### Методика «Трудности социализации»

|     |                                                                                                           | никогда | редко | иногда | часто | очень часто |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------|--------|-------|-------------|
| 1   | Мне важно чувствовать себя частью коллектива                                                              |         |       |        |       |             |
| 2.  | Мне нравится участвовать в делах класса и внеклассных мероприятиях                                        |         |       |        |       |             |
| 3.  | Я всегда понимаю, как вести себя в разных социальных ситуациях                                            |         |       |        |       |             |
| 4.  | Во взаимодействии со сверстниками я проявляю свою индивидуальность и не стремлюсь быть похожим на других  |         |       |        |       |             |
| 5.  | Я стремлюсь к саморазвитию                                                                                |         |       |        |       |             |
| 6.  | Я знаю, как себя вести в обществе других людей                                                            |         |       |        |       |             |
| 7.  | Я умею находить баланс между индивидуальными и общественными ценностями                                   |         |       |        |       |             |
| 8.  | В общении со сверстниками я слеую социальным нормам                                                       |         |       |        |       |             |
| 9.  | Я думаю о последствиях своих действий                                                                     |         |       |        |       |             |
| 10. | Мне важно, как окружающие меня оценивают                                                                  |         |       |        |       |             |
| 11. | Я поступаю так, чтобы не навредить другим                                                                 |         |       |        |       |             |
| 12. | Я обладаю знаниями и пониманием стратегий и техник, необходимых для успешной адаптации в новом коллективе |         |       |        |       |             |
| 13  | Мне легко общаться с людьми, у которых взгляды на жизнь отличаются от моих                                |         |       |        |       |             |

|    |                                                            | никогда | редко | иногда | часто | очень часто |
|----|------------------------------------------------------------|---------|-------|--------|-------|-------------|
| 14 | Мне легко понимать намерения и эмоции других людей.        |         |       |        |       |             |
| 15 | Мне легко выражать свои мысли и чувства в процессе общения |         |       |        |       |             |

### Ключ к опроснику

Предложенные варианты ответов во время обработки переводятся в 4-балльную шкалу Лайкерта («никогда» – 0 баллов; «редко» – 1 балл; «иногда» – 2 балла; «часто» – 3 балла; «очень часто» – 4 балла. Процедура обработки предполагает фиксацию баллов по степени выраженности каждого из компонентов социализации, а также подсчет общего балла по 4 шкалам (по шкалам подсчет производится простым суммированием пунктов, входящих в ту или иную шкалу). Возможный максимальный балл по каждой шкале – 20 баллов.

### Подсчёт сырых баллов

| Компоненты                               | Номера утверждений |
|------------------------------------------|--------------------|
| Ценностно-мотивационный                  | 1, 5, 7, 10, 13    |
| Когнитивный                              | 3, 6, 9, 14, 12    |
| Поведенческий (деятельностный) компонент | 2, 4, 8, 11, 15    |

## Приложение 2

### Методика «Шкала психологического благополучия личности»

|                                                                                | Полностью не согласен<br>1 | Скорее не согласен<br>2 | Кое в чём не согласен<br>3 | Кое в чём согласен<br>4 | Скорее согласен<br>5 | Полностью согласен<br>6 |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------|
| 1. Каждый новый день приносит мне радость                                      |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 2. Я понимаю, что именно мне может помочь в решении трудной жизненной ситуации |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 3. В любых ситуациях я управляю собой                                          |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 4. Я чувствую и осознаю себя свободным человеком                               |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 5. Моя жизнь наполнена смыслом                                                 |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 6. Я доволен своей жизнью                                                      |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 7. Я знаю свои возможности                                                     |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 8. Я правильно реагирую на разные жизненные события и обстоятельства           |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 9. Я чувствую и осознаю себя важным человеком                                  |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 10. У меня есть собственная система ценностей                                  |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 11. Я с оптимизмом смотрю на свое будущее                                      |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 12. Я знаю, чего я хочу добиться в жизни                                       |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 13. В различных жизненных обстоятельствах я проявляю свою индивидуальность     |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 14. Я знаю, понимаю и принимаю себя                                            |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 15. Я живу в гармонии с окружающим миром                                       |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 16. Я верю в себя и свои силы                                                  |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 17. Я знаю, как сделать себя и свою жизнь лучше                                |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 18. Если считаю нужным, я могу высказать собственное мнение                    |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 19. Я считаю себя компетентным человеком                                       |                            |                         |                            |                         |                      |                         |
| 20. Мне важно получать удовольствие от жизни                                   |                            |                         |                            |                         |                      |                         |



|                                                                             | Полностью<br>не согласен<br>1 | Скорее не<br>согласен<br>2 | Кое в чём<br>не согласен<br>3 | Кое в чём<br>согласен<br>4 | Скорее со-<br>гласен<br>5 | Полностью<br>согласен<br>6 |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|----------------------------|-------------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 21. Я нравлюсь себе                                                         |                               |                            |                               |                            |                           |                            |
| 22. Я знаю, как контролировать себя в раз-<br>ных жизненных обстоятельствах |                               |                            |                               |                            |                           |                            |
| 23. Я прилагаю усилия для саморазвития                                      |                               |                            |                               |                            |                           |                            |
| 24. Я счастливый человек                                                    |                               |                            |                               |                            |                           |                            |
| 25. Я стремлюсь к саморазвитию                                              |                               |                            |                               |                            |                           |                            |

Предложенные варианты ответов во время обработки переводятся в 6-балльную шкалу Лайкерта («полностью не согласен» – 1 балл; «скорее не согласен» – 2 балла; «кое в чем не согласен» – 3 балла; «кое в чем согласен» – 4 балла; «скорее согласен» – 5 баллов; «полностью согласен» – 6 баллов. Утверждениям приписывается значение в баллах, равное числовому значению ответа в бланке ответов. Возможный максимальный балл по каждой шкале – 30 баллов.

#### Подсчёт сырых баллов

| Компоненты психологического благополучия | Номера утверждений |
|------------------------------------------|--------------------|
| Аффективный компонент                    | 1, 6, 11, 16, 21   |
| Когнитивный компонент                    | 2, 7, 12, 17, 22   |
| Конативный компонент                     | 3, 8, 13, 18, 23   |
| Рефлексивный компонент                   | 4, 9, 14, 19, 24   |
| Ценностно-смысловой компонент            | 5, 10, 15, 20, 25  |

Статья поступила в редакцию 18.01.2025; одобрена после рецензирования 24.02.2025; принята к публикации 24.02.2025.

The article was submitted 18.01.2025; approved after reviewing 24.02.2025; accepted for publication 24.02.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 70–73. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 70–73. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

EDN FDURDU

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-70-73>

## ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С МАТЕРЬЮ В КОНТЕКСТЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ

**Усова Наталия Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Московского международного университета, Москва, Россия, [usova\\_natalia@mail.ru](mailto:usova_natalia@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3699-9170>

**Заугарова Олеся Михайловна**, психолог, Московский международный университет, Москва, Россия, [zaugarovaolesya@yandex.ru](mailto:zaugarovaolesya@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается, как детский опыт взаимоотношений женщины с матерью связан с удовлетворенностью браком в супружеской семье. В исследовании принимали участие женщины, имеющие опыт брачных отношений. Общий объем выборки составил 68 женщин. Полученные данные позволили авторам говорить о следующем: женщины, которые в детстве испытывали положительное отношение со стороны матери, основанное на психологическом принятии, а также те, которые были воспитаны матерью с высоким уровнем автономности, проявляют более высокий уровень удовлетворения потребностей в любви, общении, открытости, домашней поддержке и заботе в семейно-брачных отношениях. В супружеских отношениях они имеют больше возможностей для самораскрытия и взаимопонимания. Конфликтные ситуации, переживание заметного расхождения между ожиданиями по отношению к супругу и реальной действительностью статистически чаще встречаются у женщин, воспитываемых директивными матерями, проявляющими подозрительность по отношению к дочери с выражением резкой смены стиля воспитания. Полученные результаты могут быть интегрированы в практику индивидуального психологического консультирования женщин по вопросам удовлетворенности браком и субъективного благополучия, а также в систему профилактической работы, направленной на психолого-педагогическую поддержку семьи.

**Ключевые слова:** удовлетворенность браком, директивность, непоследовательность, враждебность, автономность, взаимоотношения с матерью, родительство, супружество.

**Для цитирования:** Усова Н.В., Заугарова О.М. Взаимоотношения с матерью в контексте удовлетворенности браком // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 70–73. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-70-73>

Research Article

## RELATIONSHIPS WITH MOTHER IN THE CONTEXT OF MARITAL SATISFACTION

**Natalia V. Usova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow International University, Moscow, Russia, [usova\\_natalia@mail.ru](mailto:usova_natalia@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3699-9170>

**Olesya M. Zaugarova**, psychologist, graduate of the Moscow International University, Moscow, Russia, [zaugarovaolesya@yandex.ru](mailto:zaugarovaolesya@yandex.ru)

**Abstract.** The article examines how the childhood experience of a woman's relationship with her mother is interconnected with marital satisfaction in a married family. Women with experience of marital relations took part in the study. The total sample size was 68 women. The data obtained allowed the authors to say that women who experience a positive attitude from their mother in childhood, based on psychological acceptance, as well as women raised by a mother with a high level of autonomy, demonstrate a higher level of fulfillment of the need for love and communication in family and marital relationships, openness, home support and care. In marital relationships, they have more opportunities for self-disclosure and mutual understanding. Conflict situations and the experience of a noticeable discrepancy between expectations towards a spouse and reality are statistically more common among women raised by directive mothers who show suspicion towards their daughter with a sharp change in parenting style. The results obtained can be integrated into the practice of individual psychological counseling of women on issues of marital satisfaction and subjective well-being, as well as into the system of preventive work aimed at psychological and pedagogical support for the family.

**Keywords:** satisfaction with marriage, directiveness, inconsistency, hostility, autonomy, relationship with mother, parenthood, marriage.

**For citation:** Usova N.V., Zaugarova O.M. Relationships with mother in the context of marital satisfaction. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 70–73 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-70-73>

Одним из условий полноценного и гармоничного развития женщины является обеспечение удовлетворения ее базовых эмоциональных и физиологических потребностей в раннем детстве. Особенности тех взаимоотношений, которые складываются у девочки в семейной системе, играют ведущую роль при дальнейшем построении ее отношений уже в супружеской паре [Скорик: 317]. Особое значение здесь имеет диада дочь – мать.

Качество заботы о дочке, обеспечиваемое матерью с первых дней жизни, влияет на формирование множества значимых факторов, среди которых: ощущение базового доверия к людям и миру (по Э. Эриксону), самооценка и представление о себе, способность к успешному социальному взаимодействию, развитие эмоционального интеллекта и др. Очевидно, перечисленные качества во взрослой жизни являются основой межличностных контактов, в том числе и в системе взаимоотношений супруга – супруг.

Сегодня в психологической науке существует целая система понятий, описывающих отношения в семье между супругами: «удовлетворенность браком», «стабильность семейных отношений», «качество брака», «благополучие супругов в браке» и многие другие. В нашей статье не ставится задача учитывать специфику данных понятий, в ней речь идет о достаточно широком круге явлений, характеризующих возможность женщины удовлетворить в браке все основные жизненные потребности [Акинина: 9].

Целью данной работы является изучение взаимоотношений с матерью в контексте удовлетворенности браком.

**Процедура исследования.** Сбор данных проходил в электронном виде через Google-формы, добровольно, анонимно и безвозмездно. Респонденты были ознакомлены с целью исследования, опросные и те-

стовые методики заполнялись ими самостоятельно. Обработка данных осуществлялась в статистическом пакете «IBM Statistics 26». В исследовании приняли участие женщины, имеющие опыт супружеских отношений.

Для реализации цели исследования применены: тест-опросник удовлетворенности браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко), авторские шкалы и адаптированный под цели работы опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» Е. Шафер. Первичные данные опроса в дальнейшем подверглись вторичной математико-статистической обработке данных, которая осуществлялась с применением описательных статистик и корреляционного анализа.

#### Результаты исследования и их обсуждение.

На первом этапе исследования мы изучали, какие установки, поведение и методы воспитания использовали матери по отношению к своим дочерям (табл. 1). Как видно из результатов исследования, воспитание дочерей характеризуется большим разнообразием методов воспитательного воздействия и спецификой выстраиваемых отношений: от принятия до эмоционального отвержения, от психологического контроля до психологической автономии, от скрытого до открытого контроля.

Далее мы изучали уровень удовлетворенности браком (табл. 2).

Результаты исследования, представленные в таблице 2, свидетельствуют в пользу того, что в выборке имеются результаты двух подгрупп. Представительницы первой подгруппы демонстрируют высокий уровень взаимовосприятия в супружеской паре и гармонию семейных отношений. Представительницы второй подгруппы характеризуются высоким уровнем неудовлетворенности браком и в целом негативным отношением к своим партнерам.

Таблица 1

Результаты исследования взаимодействия женщин с матерями

| Показатели             | POZ   | DIR   | HOS  | AUT   | NED   |
|------------------------|-------|-------|------|-------|-------|
| Среднее                | 2,72  | 2,99  | 2,78 | 2,75  | 2,38  |
| Медиана                | 3,00  | 3,00  | 2,50 | 3,00  | 2,00  |
| Мода                   | 4,00  | 4,00  | 1,00 | 3,00  | 1,00  |
| Стандартное отклонение | 1,27  | 1,42  | 1,61 | 1,14  | 1,15  |
| Дисперсия выборки      | 1,61  | 2,01  | 2,59 | 1,29  | 1,31  |
| Экссесс                | –1,22 | –1,29 | 1,58 | –0,75 | –0,86 |
| Асимметричность        | 0,01  | –0,01 | 0,92 | 0,07  | 0,36  |

Таблица 2

## Результаты исследования удовлетворенности браком

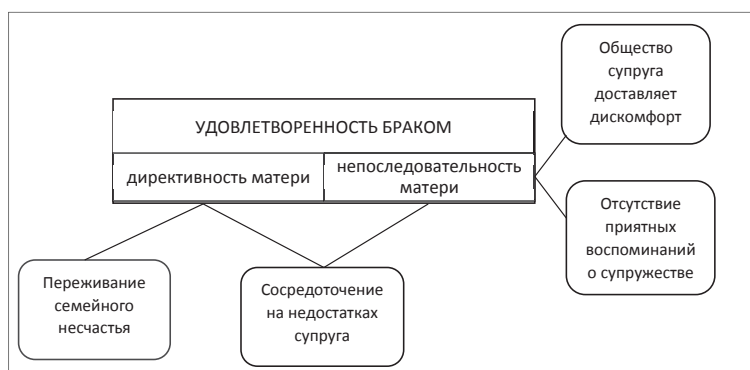
| Показатели             | Уровень удовлетворенности браком |
|------------------------|----------------------------------|
| Среднее                | 22,21                            |
| Медиана                | 22,00                            |
| Мода                   | 19,00                            |
| Стандартное отклонение | 7,11                             |
| Дисперсия выборки      | 50,58                            |
| Экссесс                | -0,51                            |
| Асимметричность        | 0,27                             |

Таблица 3

## Корреляционный анализ

| Показатели                       | POZ   | DIR    | HOS    | AUT   | NED    |
|----------------------------------|-------|--------|--------|-------|--------|
| Уровень удовлетворенности браком | 0,243 | -0,245 | -0,218 | 0,275 | -0,324 |

**Рис. 1.** Взаимоотношения с матерью в контексте удовлетворенности браком



Далее представим результаты исследования взаимосвязи удовлетворенности браком и особенностями взаимоотношений женщины с матерью (табл. 3).

Представленные в таблице данные свидетельствуют о том, что женщины с более высоким уровнем удовлетворенности браком в детско-родительских отношениях испытывали позитивный интерес, теплоту и заботу со стороны матери. Их мамы почти не проявляли власть, критику и не применяли физическое воздействие в процессе воспитания. Женщины же с высоким уровнем неудовлетворенности браком чаще воспитывались непоследовательной матерью, которая демонстрировала, с одной стороны, подозрительность и враждебность, с другой – низкий уровень дифференциации «я», проявляя зависимости в отношениях с дочерью.

Наибольшее значение для удовлетворенности браком имеет директивность и непоследовательность матери. Результаты исследования свидетельствуют в пользу того, что опыт непоследовательного воспитания с применением жесткого контроля со стороны матери, ее тенденция к легкому применению власти и критики обуславливают сосредоточение супруги на недостатках партнера, что, очевидно, доставляет много дискомфорта в их супружеских отношениях,

сказываясь на восприятии супружества в целом, а именно негативном его оценивании.

Для наглядности представим, как опыт взаимоотношений с матерью интегрирован в контекст удовлетворенности браком (рис. 1).

Очевидно, если по отношению к дочке мама проявляет принятие и поддержку, то у девочки формируется положительное самоотношение, которое является фактором удовлетворенности браком [Вакуленко, Носкова: 1187]. Кроме того, опыт непоследовательного взаимодействия делает невозможным согласовывать ролевые ожидания, а их высокий уровень несогласованности способствует неудовлетворенности супружескими отношениями [Ефремова: 149]. Непоследовательность воспитания, в свою очередь, обуславливает эмоциональную нестабильность женщины и ее низкий уровень эмпатии, что также вносит определенный вклад в развитие супружеского неблагополучия [Бугаева: 23]. Аналогичную ситуацию можно предположить с высоким уровнем тревожности [Кулмурзаева: 15] и низким уровнем эмоционального интеллекта [Ильинский: 117].

Таким образом, результаты исследования позволяют нам говорить о том, что опыт отношений женщины с матерью обуславливает ее эмоциональную

стабильность, способность к эмпатии и умение согласовывать ролевые ожидания. Данные навыки, составляющие эмоциональный интеллект, играют важную роль в организации супружеских отношений и общей удовлетворенности браком.

### Список литературы

Акинина Е.Б. Удовлетворенность браком как фактор повышения эффективности профессиональной деятельности работающих женщин // Экономика и управление: проблемы, решения. 2021. Т. 2, № 12. С. 9–14.

Бугаева А.М., Гончарова Е.В. Удовлетворенность браком в семьях с разным уровнем эмпатии // Ученые заметки ТОГУ. 2021. Т. 12, № 1. С. 21–29.

Вакуленко А.С., Носкова А.Е., Стародубец О.Д. Гендерные особенности взаимосвязи самоотношения и удовлетворенности браком // Синергия Наук. 2018. № 24. С. 1183–1190.

Ефремова А.В., Хатыпова Р.Р. Ролевая структура семьи как фактор удовлетворенности браком // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования: сб. материалов Всерос. очно-заочной науч.-практ. конф. с междунар. участием. 2018. С. 147–152.

Ильинский С.В., Кузнецова Е.А. Тревога как фактор удовлетворенности браком супругов с различным уровнем притязаний // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2018. № 1 (23). С. 115–128.

Кулмурзаева Д.М., Попов В.О. Связь эмоционального интеллекта и удовлетворенности браком в Казахстане // Студенческий форум. 2023. № 9-1 (232). С. 13–17.

Скорик Е.Д. Влияние раннего опыта отношений привязанности с матерью на формирование личности и особенности построения социальных взаимоотношений взрослого человека // Молодой ученый. 2018. № 47 (233). С. 317–320. URL: <https://moluch.ru/archive/233/54149/> (дата обращения: 21.12.2023).

### References

Akinina E.B. *Udovletvorennost' brakom kak faktor povysheniya jeffektivnosti professional'noj dejatel'nosti rabotajushhih zhenshhin* [Marriage satisfaction as a factor in increasing the efficiency of professional activities of working women]. *Jekonomika i upravlenie: problemy, reshenija* [Economics and management: problems, solutions], 2021, vol. 2, no. 12, pp. 9–14. (In Russ.)

Bugaeva A.M., Goncharova E.V. *Udovletvorennost' brakom v sem'jah s raznym urovnem jemпатии* [Marriage satisfaction in families with different levels of empathy]. *Uchenye zametki TOGU* [Scientific notes of Tomsk State University], 2021, vol. 12, no. 1, pp. 21–29. (In Russ.)

Vakulenko A.S., Noskova A.E., Starodubets O.D. *Gendernye osobennosti vzaimosvjazi samootnoshenija i udovletvorennosti brakom* [Gender characteristics of the relationship between self-attitude and marital satisfaction]. *Sinergija Nauk* [Synergy Sciences], 2018, no. 24, pp. 1183–1190. (In Russ.)

Efremova A.V., Khatypova R.R. *Rolevaja struktura sem'i kak faktor udovletvorennosti brakom* [Family role structure as a factor of marital satisfaction]. *Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskogo obrazovanija: sb. materialov Vseros. ochno-zaochnoj nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem* [Current problems of psychological and pedagogical education. collection of materials]: sb. materialov Vseros. ochno-zaochnoi nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, 2018, pp. 147–152. (In Russ.)

Il'inskii S.V., Kuznetsova E.A. *Trevoga kak faktor udovletvorennosti brakom suprugov s razlichnym urovnem pritižazanij* [Anxiety as a factor in the satisfaction with marriage of spouses with different levels of aspirations]. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Serija: Psihologija* [Bulletin of the Samara Humanitarian Academy], 2018, no. 1 (23), pp. 115–128. (In Russ.)

Kulmurzaeva D.M., Popov V.O. *Svjaz' jemotional'nogo intellekta i udovletvorennosti brakom v Kazahstane* [The connection between emotional intelligence and marital satisfaction in Kazakhstan]. *Studencheskij forum* [Student Forum], 2023, no. 9-1 (232), pp. 13–17. (In Russ.)

Skorik E.D. *Vlijanie rannego opyta otnoshenij privjazannosti s mater'ju na formirovanie lichnosti i osobennosti postroenija social'nyh vzaimootnoshenij vzroslogo cheloveka* [The influence of early experience of attachment relationships with mother on the formation of personality and features of the construction of social relationships in an adult]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2018, no. 47 (233), pp. 317–320. URL: <https://moluch.ru/archive/233/54149/> (access date: 21.12.2023). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.12.2024; одобрена после рецензирования 15.01.2025; принята к публикации 15.01.2025.

The article was submitted 27.12.2024; approved after reviewing 15.01.2025; accepted for publication 15.01.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 74–83. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 74–83.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371

EDN DTHZXY

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-74-83>

## ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК МАРКЕР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ РАЗВИТИЯ В ПЕРИОДЕ РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

**Гаврилюк Наталия Петровна**, кандидат психологических наук, доцент, Тюменский индустриальный университет, Тюмень, Россия, [gnatalia0405@gmail.com](mailto:gnatalia0405@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-0846-5481>

**Неустроева Валерия Александровна**, Тюменский индустриальный университет, Тюмень, Россия, [cmroithd@gmail.com](mailto:cmroithd@gmail.com)

**Мавлюшева Дарья Александровна**, Тюменский индустриальный университет, Тюмень, Россия, [mavlyusheva03@bk.ru](mailto:mavlyusheva03@bk.ru)

**Аннотация.** В ранней взрослости (молодости) отмечается противоречие между объективными социальными и субъективными психическими условиями развития личности, что актуализирует проблему изучения особенностей психологических механизмов, лежащих в основе процесса психического развития, которые могут определять процесс становления психики в данном возрастном периоде. В статье авторами проверена гипотеза о статистически значимых различиях в проявлении структурных компонентов самоактуализации и особенностях эмоционального интеллекта, которые могут являться маркерами психологических механизмов развития в периоде ранней взрослости, в аспекте ресурсов развития и проблемного поля. Экспериментальные исследования современников отмечают различные формы проявления психологических механизмов развития (интериоризации, идентификации, отчуждения, компенсации) в ранней взрослости, роль которых в онтогенезе не одинакова; эмоциональный компонент входит в состав механизмов, регулируя их деятельность, что определило вектор данного исследования. Выявлено, что психологическим ресурсом формирования психологических механизмов развития в периоде ранней взрослости могут являться: структурные компоненты самоактуализации личности – ценности у женщин и контактность у мужчин; эмпатия – как особенность эмоционального интеллекта у мужчин. Проблемным полем формирования психологических механизмов развития в периоде ранней взрослости могут являться: структурные компоненты самоактуализации личности – контактность у женщин, взгляд на природу человека у обеих гендерных выборок; управление эмоциями – как особенность эмоционального интеллекта у женщин.

**Ключевые слова:** самоактуализация, эмоциональный интеллект, механизм, психологический механизм, интериоризация, идентификация, отчуждение, компенсация, ранняя взрослость.

**Для цитирования:** Гаврилюк Н.П., Неустроева В.А., Мавлюшева Д.А. Особенности самоактуализации и эмоционального интеллекта как маркер психологических механизмов развития в периоде ранней взрослости // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 74–83. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-74-83>

Research Article

## THE CHARACTERISTICS OF SELF-ACTUALIZATION AND EMOTIONAL INTELLIGENCE AS MARKERS OF PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT MECHANISMS DURING EARLY ADULTHOOD

**Nataliya P. Gavrilyuk**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tyumen Industrial University, Tyumen, Russia, [gnatalia0405@gmail.com](mailto:gnatalia0405@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-0846-5481>

**Valeria A. Neustroeva**, Tyumen Industrial University, Tyumen, Russia, [cmroithd@gmail.com](mailto:cmroithd@gmail.com)

**Daria A. Mavlyusheva**, Tyumen Industrial University, Tyumen, Russia, [mavlyusheva03@bk.ru](mailto:mavlyusheva03@bk.ru)

**Abstract.** The article examines the hypothesis of statistically significant differences in the manifestation of structural components of self-actualization and features of emotional intelligence during early adulthood. Contemporary experimental studies confirm the presence of psychological developmental mechanisms (internalization, identification, alienation, compensation) in early adulthood, which can manifest in various forms. The role of psychological developmental mechanisms in ontogeny is not uniform and changes throughout life. Emotional component is always present in the operation of psychological

developmental mechanisms, regulating activities and giving them personal meaning. The results of empirical research on the features of structural components of self-actualization and emotional intelligence may serve as markers of psychological developmental mechanisms during early adulthood. It is revealed that the psychological resources for forming psychological developmental mechanisms in early adulthood may include: structural components of personality self-actualization – values in women and sociability in men; empathy – as a feature of emotional intelligence in men. Problematic areas for the formation of psychological developmental mechanisms during early adulthood may include: structural components of personality self-actualization – sociability in women, views on human nature in both gender samples; emotional regulation – as a feature of emotional intelligence in women.

**Keywords:** self-actualization, emotional intelligence, mechanism, psychological mechanism of development, internalization, identification, alienation, compensation.

**For citation:** Gavriluk N.P., Neustroeva V.A., Mavlyusheva D.A. The characteristics of self-actualization and emotional intelligence as markers of psychological development mechanisms during early adulthood. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 74–83 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-74-83>

Возрастной период ранней взрослости (молодость) занимает промежуток онтогенеза между юностью и зрелостью с физиологическими границами от 20 до 25 лет. Психологи отмечают, что данный возраст несет в себе определенную двойственность: с одной стороны, личность обладает всей полнотой прав взрослого, с другой стороны – часто не имеет возможности реализовать себя в данный период. Вследствие этого возникает противоречие между объективными социальными и субъективными психическими условиями развития личности в периоде ранней взрослости, что актуализирует проблему изучения особенностей психологических механизмов, лежащих в основе процесса психического развития, которые могут определять процесс становления психики в данном возрастном периоде.

Цель данной работы: провести теоретико-эмпирическое исследование структурных компонентов самоактуализации и особенностей эмоционального интеллекта в периоде ранней взрослости в аспекте осмысления характеристик психологических механизмов развития личности – ресурсов развития и проблемного поля.

Объект исследования: психологические механизмы развития. Предмет: 1) особенности самоактуализации в периоде ранней взрослости (структурные компоненты – ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, стремление к творчеству, автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении); 2) особенности эмоционального интеллекта в периоде ранней взрослости (эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей).

Задачи: 1) раскрыть теоретические основы проблемы психологических механизмов развития; 2) представить понимание самоактуализации и эмоционального интеллекта; актуальные проблемы в периоде ранней взрослости; 3) отобрать диагностический ин-

струментарий по проблеме самоактуализации и эмоционального интеллекта в периоде ранней взрослости; 4) провести эмпирическое исследование особенностей самоактуализации и эмоционального интеллекта в аспекте проблемы психологических механизмов развития.

В широком смысле «механизм» может пониматься как некоторая сумма состояний либо процессов, из которых состоит какое-либо физическое, химическое либо физиологическое явление.

Б.М. Теплов трактует «механизм» в контексте научного объяснения психических процессов, для чего следует изучать нервные механизмы процесса отражения [Теплов: 21]. Л.И. Анцыферова раскрывает понятие «психологические механизмы», которые «...выступают как способы преобразования, организации личности лишь потому, что они являются механизмами реальных или мыслительных преобразований, взаимоотношений индивида с обществом, с миром в целом» [Социальная психология: 20]. В.Г. Леонтьев отмечает функции психологического механизма – регуляторную и формирующую, выделяя их как систему психических явлений, предназначенных для преобразования и формирования активности, выраженной мотивами, направленными на преобразование и формирование другой активности, выраженной иными мотивами [Леонтьев: 10].

В истории науки проблема психологического механизма развития имела сложность в определении понятия – он отождествлялся с условиями психического развития (Холл Г., Клепард Э.).

В настоящее время определяются следующие основные механизмы психического развития – интериоризация, идентификация, отчуждение, компенсация.

Психологическое понятие «интериоризация» (от лат. *interior* – переход извне внутрь) означает формирование внутренних структурно-функциональных единиц сознания, обладающих характеристикой стабильности в условиях активных внешних действий с предметами и овладения внешними знаковы-

ми средствами [Мещеряков: 11]; процесс и результат формирования внутреннего через внешнее – психологических структур психики человека через усвоение структур социальной деятельности [Радзиховский: 16].

Понятие интериоризации берет начало в зарубежных работах Э. Дюркгейма, П. Жане, Ж. Пиаже, А. Валлона, А. Бандуры [Социальная психология: 20].

В отечественной психологической школе понятие интериоризации введено Л.С. Выготским в контексте характеристики высших психических функций (ВПФ), при этом оно понимается: 1) как процесс, в результате которого «внешние, использующиеся для произвольного управления средства-знаки (способы действия, требования другого человека) превращаются во «внутренние» орудия, психические «органы» (образ, элемент внутренней речи) человека»; 2) как механизм изменения психики ребенка («взращивания» знаков для регуляции всей психической деятельности, так как приводит к возникновению ВПФ); 3) как фундаментальный закон развития ВПФ в филогенезе и онтогенезе [Выготский: 4].

В работах З. Фрейда впервые был обозначен механизм «идентификации», который относится к структуре личности Супер-Эго и формируется через процесс отождествления в условиях расширения социального окружения (различают социальную идентификацию, поло-ролевую, профессиональную и др.), охватывая всю жизнь человека.

По В.А. Ядову, социальная идентификация детерминирована глубокой потребностью личности в признании со стороны других и потребностью в самореализации [Ядов: 25]. В настоящее время психологи отстаивают позицию, что с возрастом данный механизм замедляет свое действие, так как человек сложно принимает новую социальную среду и роль.

Психологический механизм «отчуждение» выделил А. Маслоу в рамках понимания самоактуализирующейся личности, для которой одновременно свойственны не только принятие других, открытость и контактность, но и автономия и независимость. Психологи отмечают, что значение данного механизма для личности увеличивается с возрастом, меняются его продуктивные формы проявления – к зрелости появляется личностная уникальность и цельность, стремление отгородить свой внутренний мир от внешнего вмешательства.

В.С. Мухина обращает внимание на механизмы идентификации и обособления, участвующие в развитии личности, а также на способы поведения в конкретной социально-психологической ситуации – негативизм и конформизм [Мухина: 12]. Автор выделяет различные формы идентификации – имитацию (подражание), антропоморфизм (выделение своих качеств и приписывание их другим), сопере-

живание (соучастие и сочувствование), что позволяет продолжать научный поиск иных характеристик проявления идентификации в рамках данного исследования.

Понятие «компенсации» как механизма изучал А. Адлер, который описал четыре его вида – неполную, полную, сверхкомпенсацию, мнимую (уход в болезнь). В настоящее время психологи утверждают, что с возрастом характерно возрастание роли данного механизма по мере осознания своих личностных качеств и способностей, что в целом способствует самореализации.

Актуальность проблемы психологических механизмов развития в периоде ранней взрослости подтверждается научной полемикой на страницах периодической печати (А.Ю. Богданова, В.В. Волобуев, Е.А. Науменко и др.) [Богданова: 2; Волобуев: 3; Науменко: 13].

Так, А.Ю. Богданова обращает внимание на проблему интернет-социализации, отмечая в ней механизм компенсации социального отчуждения, при котором личность отождествляет себя с новым способом бытия и находит в нём пути своего развития и удовлетворения [Богданова: 2].

В.В. Волобуев с соавторами исследовал механизмы интериоризации и идентификации молодежи в аспекте детерминанты гендерной идентичности. Авторы приходят к выводу «о не сформированной гендерной идентичности молодежи, отмечая современную тенденцию к эгалитарным нормам и более современным моделям поведения с новыми взглядами на образы мужественности и женственности, где мужской образ включает стремление заботиться о своей внешности, а женский образ связан с желанием достижения успеха, предпринимательством и независимостью» [Волобуев, Рядинская: 3].

Е.А. Науменко с соавторами исследовал особенности личностной идентификации молодежи северного региона, выявив данные особенности с позиции национально-этнической принадлежности, которая выше у представителей кавказских народов, проживающих в северном регионе Тюменской области [Науменко, Абдуллин: 13].

В продолжение решения теоретических задач исследования рассмотрим понятия самоактуализации и эмоционального интеллекта.

Следует отметить, что понятие самоактуализации получило известность в связи с именем А. Маслоу, определяя высший уровень потребностей – потребность в самоактуализации как осуществлении своих способностей, творческих потенций и талантов.

Однако до сих пор имеют место сложности в понимании терминов «самоактуализация» и «самореализация»: Н.И. Баженова выделяет содержательную характеристику термина «самоактуализация» – внут-

ренный субъективный механизм развития человека, а в термине «самореализация» – внешний объективный механизм развития, который предполагает презентацию себя и своей социально направленной деятельности [Баженова Т.П.: 1]. Опекина с соавторами в рамках глубокого теоретического анализа видит в самоактуализации борьбу с внешними социальными силами, а в стремлении к самореализации – более осознанный и планомерный процесс в социально одобряемом и поддерживаемом векторе [Опекина, Шипова: 15].

Анализ актуальных работ по проблеме самоактуализации позволил выделить ряд особенностей в периоде ранней взрослости (Ж.Г. Гаранина, Е.С. Ермакова, И.А. Куницына, И.С. Рыжкова, L. Myrzakhmet и др.) [Гаранина: 5; Ермакова: 7; Куницына: 9; Рыжкова: 17; Myrzakhmet: 26].

Так, Ж.Г. Гаранина выявила статистически значимые гендерные особенности самоактуализации: в возрасте до 35 лет женщинам присущи характеристики ценностной значимости самоактуализирующейся личности; с возрастом у мужчин наблюдается значимое снижение потребности к самопониманию и познанию [Гаранина: 5].

Е.С.Ермакова, изучив особенности самоактуализации студентов различных профилей подготовки, выявила статистически значимые отличия по шкалам «Ориентация во времени», «Ценности», «Контактность» у студентов психологического направления по сравнению со студентами экономических и технических направлений [Ермакова: 7].

Исследование Куницыной И.А. в соавторстве с коллегами отражает экспериментальное исследование характеристик самоактуализации студентов с различной выраженностью акцентуаций характера: «ярче выражен уровень субъектных характеристик самоактуализации у студентов с акцентуациями демонстративного, эмотивного, застревающего, педантичного и тревожного типов, а уровень поведенческих характеристик – у студентов с демонстративной и гипертимной акцентуациями» [Куницына: 9].

И.С. Рыжкова обращает внимание на проблемное поле критериев самоактуализации в шкалах: «Взгляд на природу человека», «Стремление к творчеству», «Автономность», «Спонтанность», «Аутосимпатия» [Рыжкова: 18].

Обращаясь к теоретическому анализу проблем эмоционального интеллекта (ЭИ), выделенных Д.Д. Гильмутдиновой [Гильмутдинова: 6], М.П. Исаковой [Исакова, Тихомирова: 8], отметим ключевые умения, определяющие содержание данного понятия: распознавать эмоции; понимать намерения свои и окружающих; способность и умение управлять своими эмоциями и эмоциями других людей для решения любых практических задач; пролонги-

рованный ресурс, который помогает адаптации в изменяющихся условиях, способствуя благополучию и успешности в будущем.

Анализ научной периодики по проблеме ЭИ в периоде ранней взрослости показал актуальность проблемы в рамках определенных аспектов исследования (А.А. Титова, В.Н. Софьина, В.П. Шейнов, А.А. Шкунова и др.) [Титова: 22; Софьина, Мирошников, Расторгуева: 19; Шейнов: 23; Шкунова, Прохорова, Булганина: 24; Rudometova: 27].

А.А. Титова к особенностям ЭИ относит некоторые устойчивые способности и умения: в определении и сознательном использовании своих эмоций во благо; в контролировании своих чувств; в распознавании чувств других; в эффективном общении с другими людьми через поиск общих точек соприкосновения [Титова: 22].

В.Н. Софьина с соавторами исследовала уровень компонентов ЭИ у студентов в периоде ранней взрослости [Софьина, Мирошников, Расторгуева: 19]. Выявлены проблемные зоны по шкалам «Негативная экспрессивность», «Сопереживание несчастью» и развитые компоненты ЭИ по шкалам «Позитивная экспрессивность», «Сопереживание радости», «Принятие решений на основе эмоций» [Титова: 22].

В.П. Шейнов изучал взаимосвязи компонентов ЭИ, интернальности и удовлетворенности жизнью у студентов периода ранней взрослости, уточнил гендерные различия: у мужчин присутствует корреляционная связь ЭИ только с самоменеджментом, у женщин – почти со всеми компонентами ЭИ, кроме эмоциональной осведомленности и эмпатии; более высокие показатели распознавания эмоций, эмпатии, интегративного показателя ЭИ – у женщин; интернальность женщин тесно связана с удовлетворенностью жизнью, которая тесно коррелирует почти со всеми компонентами ЭИ у обеих гендерных выборок [Шейнов: 23].

А.А. Шкунова с соавторами исследовала проблему основных компонентов ЭИ бакалавров менеджмента, обнаружила следующие проблемные зоны, которые проявляются в способностях: избегать конфликтные ситуации, проявлять открытое взаимодействие и эмпатию, понимать качество обратной связи от оппонентов об услышанной проблеме [Шкунова, Прохорова, Булганина: 24].

Таким образом, в периоде ранней взрослости имеют место особенности самоактуализации и эмоционального интеллекта, психологических механизмов развития, что представляет научный интерес в рамках эмпирического исследования в векторе осмысления ресурсов развития и проблемного поля психологических механизмов развития.

**Целью** эмпирического исследования явилось изучение особенностей самоактуализации и эмоцио-

нального интеллекта для осмысления механизмов развития в периоде ранней взрослости, а именно ресурсов развития и проблемного поля.

**Гипотеза.** Существуют статистически значимые различия в проявлении структурных компонентов самоактуализации и особенностей эмоционального интеллекта, которые могут являться маркерами психологических механизмов развития личности в периоде ранней взрослости.

**Диагностический инструментарий:** 1) опросник «Диагностика самоактуализации личности (САМОАЛ)» (А.В. Лазукина, в адаптации Н.Ф. Калина) [Ракович: 17]; 2) методика Н. Холла «Диагностика эмоционального интеллекта» (вариант Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова) [Онлайн-опросник: 14]; 3) методы математической статистики – U-критерий Манна – Уитни; T-критерий Стьюдента.

**Выборка испытуемых:** студенты Тюменского индустриального университета, г. Тюмень (80 человек в возрасте 20–25 лет – 46 женщин, 34 мужчины).

**Время обследования:** февраль – апрель 2024 года.

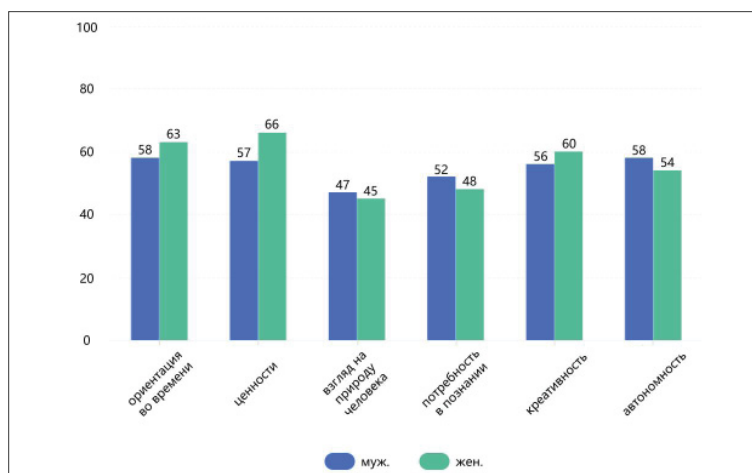
**Методики.** Методика 1 – опросник «Диагностика самоактуализации личности (САМОАЛ)» (А.В. Лазукина, в адаптации Н.Ф. Калина) [Ракович: 17]. Ре-

спондентам было предложено заполнить анонимную онлайн-анкету. Данный опросник содержит 100 вопросов и 11 шкал: ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, стремление к творчеству, автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении.

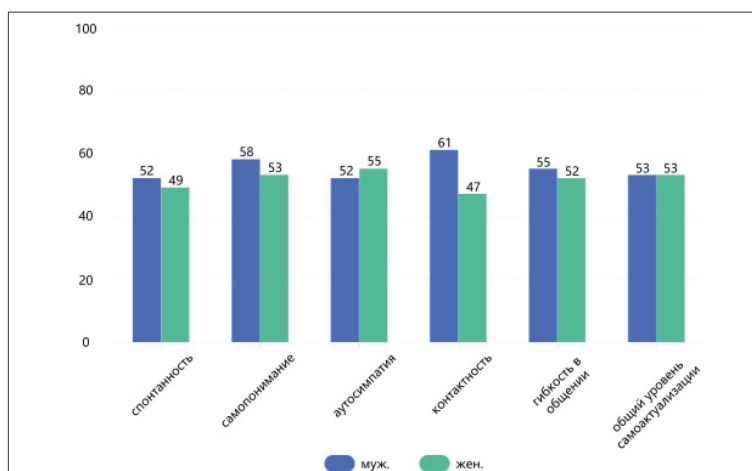
Методика 2 – методика Н. Холла «Диагностика эмоционального интеллекта» (вариант Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова) [Онлайн-опросник: 14]. Методика состоит из 30 вопросов и пяти шкал: 1) эмоциональная осведомленность (ЭО); 2) управление своими эмоциями (УСЭ); 3) самомотивация (СМ); 4) эмпатия (Э); 5) управление эмоциями других людей (УЭДЛ). Интегративный показатель эмоционального интеллекта испытуемого (ИПЭИ) представлен алгебраической суммой показателей всех шкал.

**Результаты.** Результаты исследования особенностей структурных компонентов самоактуализации молодёжи (проведено среди респондентов в возрасте 20–25 лет), полученные по методике «Диагностика самоактуализации личности (САМОАЛ)» (А.В. Лазукина, в адаптации Н.Ф. Калина), представлены на рисунках 1–2.

**Рис. 1.** Гендерные особенности средних значений структурных компонентов самоактуализации (ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, креативность, автономность)



**Рис. 2.** Гендерные особенности средних значений структурных компонентов самоактуализации (спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении, общий уровень самоактуализации)



Средний результат (в %) в выборках распределен по шкалам следующим образом: «Ценности» (62 %), «Ориентация во времени» (61 %), «Креативность» (58 %), «Автономность» (56 %), «Самопонимание» (55 %), «Аутосимпатия» (54 %), «Гибкость в общении» (53 %), «Общий показатель самоактуализации» (53 %), «Потребность в познании» (50 %), «Взгляд на природу человека» (46 %).

Гендерный анализ по шкале «Ценности» показывает у женщин (66 %) значения выше, чем у мужчин (57 %). Статистический анализ между респондентами гендерных выборок по U-критерию Манна – Уитни выявил статистически значимое различие ( $U = 525$ ,  $p = .542$ ), в то время как по T-критерию Стьюдента полученное значение находится в зоне неопределённости ( $t = 2,5$ ).

Среднее значение выборки испытуемых по шкале «Контактность» – 53 %, где средний уровень контактности у мужчин – 61 %, в то время как у женщин – 47 %, что характеризует их стремление к установлению прочных доброжелательных отношений с окружающими как основы продуктивной деятельности. Статистический анализ между респондентами гендерных выборок выявил статистически значимое различие между респондентами по U-критерию Манна – Уитни ( $U = 450$ ,  $p = .542$ ) и по T-критерию Стьюдента ( $t = 3,6$ ;  $p = .2,64$ ).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование особенностей процесса самоактуализации

молодёжи имеет гендерные особенности. Были выявлены статистически значимые различия между мужчинами и женщинами по таким шкалам, как «ценности» и «контактность»: 1) женщины в период ранней взрослости в большей степени уделяют внимание формированию жизненных ценностей и ориентиров, что является психологическим ресурсом и может стать маркером психологических механизмов развития в периоде ранней взрослости; 2) контактность у женщин значительно затруднена, что является проблемным полем; 3) мужчины в большей степени стремятся к установлению прочных взаимоотношений с окружающими, что определяет контактность как психологический ресурс формирования психологических механизмов развития.

Представим результаты исследований по методике Н. Холла «Диагностика эмоционального интеллекта» (вариант Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова) (табл. 1, рис. 3). Было выявлено, что наибольший средний балл выражен по шкале «Эмоциональная осведомленность» (12,2 б. – у женщин; 12,5 б. – у мужчин). Наименьший средний балл выявлен по шкале «Управление своими эмоциями» (4,4 б. – у женщин; 8,8 б. – у мужчин) (рис. 3).

В целом интегративный показатель эмоционального интеллекта (ИПЭИ) в двух гендерных выборках – на среднем уровне (мужчины – 49,7 б.; женщины – 42 б.) (табл. 1).

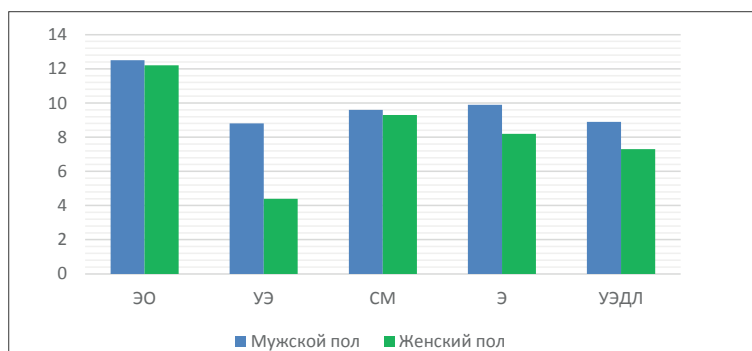


Рис. 3. Средние значения компонентов ЭИ

Таблица 1

Результаты исследования гендерных особенностей показателей эмоционального интеллекта в ранней взрослости (жен.  $n = 34$ ; муж.  $n = 46$ )

| Показатели ЭИ | Средний балл(%) |      | Низкий уровень (%) |           | Средний уровень (%) |           | Высокий уровень (%) |      |
|---------------|-----------------|------|--------------------|-----------|---------------------|-----------|---------------------|------|
|               | Муж.            | Жен. | Муж.               | Жен.      | Муж.                | Жен.      | Муж.                | Жен. |
| ЭО            | 12,5            | 12,2 | 9                  | 10        | 61                  | 50        | 30                  | 40   |
| УЭ            | 8,8             | 4,4  | <b>50</b>          | <b>90</b> | 30                  | –         | 20                  | 10   |
| СМ            | 9,6             | 9,3  | 40                 | 40        | 20                  | <b>50</b> | 40                  | 10   |
| Э             | 9,9             | 8,2  | 40                 | <b>50</b> | 9                   | 40        | <b>51</b>           | 10   |
| УЭДЛ          | 8,9             | 8,3  | 20                 | <b>50</b> | <b>50</b>           | 30        | 30                  | 20   |
| ИПЭИ          | 49,7            | 42   | 30                 | <b>60</b> | <b>50</b>           | 20        | 20                  | 20   |

*Примечание.* Жирным шрифтом выделен преобладающий процент показателей ЭИ в гендерных выборках.

По шкале «Эмоциональная осведомленность» среди мужчин и женщин доминирует средний показатель (61 % у мужчин и 50 % у женщин). Обнаружен небольшой процент студентов с низким уровнем эмоциональной осведомленности (9 % у мужчин и 10 % у женщин), большая часть студентов имеют высокий уровень (30 % у мужчин и 40 % у женщин) (см. табл. 1).

По шкале «Управление своими эмоциями» преобладают низкие показатели (50 % у мужчин и 90 % у женщин), что обнаруживает у женщин проблему владения своими эмоциями – акцент на выражении эмоций в разрушительной форме (табл. 1).

Среди студентов женского пола не было выявлено среднего уровня в управлении своими эмоциями, в то время как 30 % мужчин показали средний уровень, что говорит о том, что они умеют переводить в другие виды деятельности свои сильные отрицательные эмоции. Показали высокий уровень управления своими эмоциями 20 % мужчин и 10 % женщин, что характеризует наличие гибкости к своим переживаниям, проявление динамичности (см. табл. 1).

По шкале «Самотивация» было обнаружено преобладание среднего уровня у женщин (50 %), а среди мужского пола – низкого (40 %) и высокого (40 %) уровней, что говорит о равной степени пассивности в своих решениях и желании удовлетворять свои потребности (табл. 1).

По шкале «Эмпатия» среди мужчин доминирует высокий уровень (51 %), а среди женщин – низкий уровень (50 %) (см. табл. 1).

По шкале «Управление эмоциями других людей» у мужчин превалирует средний уровень (50 %), а среди женщин – низкий уровень (50 %). Студенты, уровень которых является высоким по данной шкале, способны влиять на эмоции других людей, сопереживать – 30 % женщин и 20 % мужчин (табл. 1).

Анализ полученных результатов изучения особенностей эмоционального интеллекта в периоде ранней взрослости позволяет сделать следующие выводы:

1. Интегративный уровень ЭИ в периоде ранней взрослости в обеих гендерных выборках – на среднем уровне и несколько выше среди лиц мужского пола.

2. Эмоциональная осведомленность как показатель ЭИ в целом наиболее ярко выражена в ранней взрослости и преобладает у мужчин (12,5 б.), чем у женщин (12,2 б.).

3. Управление своими эмоциями как показатель ЭИ обнаружил наименьший средний балл из всех показателей, однако наибольшие трудности имеются у женщин (4,4 б.), так как превалирует низкий уровень управления своими эмоциями (90 %), то есть является проблемным полем у женщин в периоде ранней взрослости и может быть маркером эмоционального компонента психологических механизмов развития.

4. Средний уровень самотивации преобладает у респондентов женского пола (50 %); у мужского пола равные показатели имеет низкий уровень самотивации (40 %) и высокий уровень (40 %).

5. У мужчин преобладает средний уровень распознавания эмоций других людей (50 %); высокий уровень эмпатии у мужчин является психологическим ресурсом, а низкий уровень эмпатии у женщин выступает проблемным полем эмоционального компонента психологических механизмов развития, который регулирует деятельность и придает ей личностный смысл, что может являться маркером в периоде ранней взрослости.

Таким образом, проверка гипотезы нашла свое подтверждение: имеют место статистически значимые различия в проявлении структурных компонентов самоактуализации и особенностей эмоционального интеллекта, которые могут являться маркерами психологических механизмов развития личности в периоде ранней взрослости.

Психологическим ресурсом в процессе формирования механизмов развития в периоде ранней взрослости могут являться: структурные компоненты самоактуализации личности – ценности у женщин и контактность у мужчин; особенность эмоционального интеллекта – эмпатия у мужчин.

Проблемным полем формирования психологических механизмов развития в периоде ранней взрослости могут являться: структурные компоненты самоактуализации личности – контактность у женщин, взгляд на природу человека у обеих гендерных выборок; особенность эмоционального интеллекта – распознавание и управление эмоциями у женщин.

### Список литературы

Баженова Н.И. Самоактуализация как психолого-педагогическое понятие: историко-логический обзор // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 27–31. EDN PEIZLL.

Богданова А.Ю. Жизнь в молодежи в информационном пространстве: проблемы интернет-социализации и социального отчуждения // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 44. С. 30–32. EDN UUYDBL.

Волобуев В.В., Рядинская Е.Н. Интериоризация канонов мужественности и женственности как детерминанта гендерной идентичности современной молодежи // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2023. № 3 (64). С. 6–15. DOI 10.26456/vtspyped/2023.3.006. EDN NTWZMB.

Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Б.М. Теплова. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960. С. 450. 485 с.

Гаранина Ж.Г., Лашина А.И. Гендерные и возрастные особенности самоактуализации личности // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2022. № 4 (60). С. 138–143. EDN DLIFLP.

Гульмутдинова Д.Д. Эмоциональный интеллект в цифровой среде: инструменты развития: метод. рекомендации / Уральский государственный педагогический университет [б. и.]; авт.-сост. Д.Д. Гульмутдинова, В.Г. Каримова, А.И. Матвеева. Екатеринбург, 2022. 40 с.

Ермакова Е.С. Креативность, самоактуализация и субъективное благополучие студентов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2023. № 2. С. 169–186. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_169. EDN GYRPO.

Исхакова М.П., Тихомирова М.А. Особенности эмоционального интеллекта студентов-первокурсников экономического и медицинского факультетов // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 25–26 окт. 2022 г.). Санкт-Петербург: Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Вып. 5. С. 139–146. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-razvitiya-lichnosti-v-period-molodosti/viewer> (дата обращения: 10.05.2024).

Куницына И.А., Егорова О.В., Яхудина Е.Н. Самоактуализация студентов с разной выраженностью акцентуаций характера // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2023. № 2. С. 232–249. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_232. EDN LIDZTP.

Леонтьев В.Г. Мотивация учебной деятельности. Новосибирск: НГПИ, 1983. С. 45–86.

Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Санкт-Петербург: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. URL: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf>

Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития: учебник для студ. вузов. 14-е изд., стер. Москва: Академия, 2012. 656 с. (Высшее профессиональное образование). ISBN 978-5-7695-9163-1. EDN QYFCTN.

Науменко Е.А., Науменко О.Н., Абдуллин А.Г. Особенности личностной идентификации молодежи северного региона // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2021. № 2 (54). С. 107–113. EDN VKTLNX.

Онлайн-опросник ЭИ по Н. Холлу // Experimental Psychic: портал о практической психологии. URL: <https://experimental-psychic.ru/test-na-ehmocionalnyj-intellekt-holla/> (дата обращения: 15.02.2024).

Опекина Т.П., Шипова Н.С. Теоретический анализ понятий самореализации, самоактуализации и самоэффективности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагоги-

ка. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 7–15. DOI 10.34216/2073-1426-2021-27-2-7-15. EDN QKJCGX.

Радзиховский Л.А. Интериоризация // Психология развития. Словарь / под. ред. А.Л. Венгера. Москва: ПЕР СЭ, 2005. 176 с.

Ракович Н.К. Практикум по психодиагностике личности / отв. ред. Н.К. Ракович. Минск: БГПУ, 2002. 248 с.

Рыжкова И.С., Власюк И.В. Гендерные аспекты самоактуализации личности // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 5-5 (61). С. 104–108. EDN EMFKXR.

Софьина В.Н., Мирошников Э.П., Расторгуева П.А. Эмоциональный интеллект студентов периода ранней взрослости // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2023. № 4. С. 549–562. DOI 10.35231/18186653\_2023\_4\_549. EDN DPMFJS.

Социальная психология: хрестоматия / сост. Е.П. Белинская. Москва: Аспект Пресс, 2003. 475 с.

Теплов Б.М. Психология. Москва: Учпедгиз. 1953. 121 с.

Титова А.А. Эмоциональный интеллект и его развитие в школьном возрасте // Вестник образовательного консорциума «Среднерусский университет». Сер.: Гуманитарные науки. 2020. № 16. С. 122–128.

Шейнов В.П. Взаимосвязи эмоционального интеллекта, интернальности и удовлетворенности жизнью // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е: Педагогические науки. 2020. № 15. С. 93–97. EDN UOIRGE.

Шкунова А.А., Прохорова М.П., Булганина С.В. Исследование основных компонентов эмоционального интеллекта у бакалавров менеджмента // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-1. С. 292–295. EDN PFNUSW.

Ядов В.А. Социальная идентичность личности. М.: Изд-во, 1994. 209 с.

Myrzakhmet L., Makhmutova G. Self-actualization as a factor of socialization of students in society. Modern School of Russia. Modernization Issues, 2022, no. 3-2 (40), pp. 103-107. EDN AHMYQT.

Rudometova M.O., Suchkova K.M. Emotional intelligence of pharmacy students // Молодая фармация – потенциал будущего: сб. материалов XII всерос. науч. конф. студентов и аспирантов с междунар. участием; Санкт-Петербург, 14 марта – 18 апреля 2022 г. Санкт-Петербург, 2022. С. 1296–1300. EDN EIJOB.

## References

Bazhenova N.I. *Samoaktualizatsiia kak psikhologo-pedagogicheskoe poniatie: istoriko-logicheskii obzor* [Self-actualization as a psychological and pedagogical concept: a historical and logical review].

*Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2012, no. 4, pp. 27-31. (In Russ.)

Bogdanova A.Iu. *Zhizn' molodezhi v informatsionnom prostranstve: problemy internet-sotsializatsii i sotsial'nogo otchuzhdeniia* [Life in the youth in the information space: problems of Internet socialization and social alienation]. *Sborniki konferentsii NITs Sotsiosfera* [Conference proceedings of the Scientific Research Center Sociosphere], 2015, no 44, pp. 30-32. (In Russ.)

Ermakova E.S. *Kreativnost', samoaktualizatsiia i sub"ektivnoe blagopoluchie studentov* [Creativity, self-actualization and subjective well-being of students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* [Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin], 2023, no. 2, pp. 169-186. (In Russ.)

Garanina Zh.G., Lashina A.I. *Gendernye i vozrastnye osobennosti samoaktualizatsii lichnosti* [Gender and age characteristics of self-actualization of personality]. *Gumanitarnye nauki (g. Ialta)* [Humanities (Yalta)], 2022, no. 4 (60), pp. 138-143. (In Russ.)

Gul'mutdinova D.D., Karimova V.G., Matveeva A.I. *Emotsional'nyi intellekt v tsifrovoi srede: instrumenty razvitiia: metodicheskie rekomendatsii* [Emotional Intelligence in the Digital Environment: Development Tools: Methodological Recommendations]. *Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet* [Ural State Pedagogical University]. Ekaterinburg, 2022, 40 p. (In Russ.)

Iadov V.A. *Sotsial'naia identichnost' lichnosti* [Social identity of the individual]. Moscow, 1994, 209 p. (In Russ.)

Iskhakova M.P., Tikhomirova M.A. *Osobennosti emotsional'nogo intellekta studentov-pervokursnikov ekonomicheskogo i meditsinskogo fakul'tetov* [Features of emotional intelligence of first-year students of economic and medical faculties]. *Gertsenovskie chteniia: psikhologicheskie issledovaniia v obrazovanii: materialy V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Sankt-Peterburg, 25-26 oktiabria 2022 g.)* [Herzen Readings: Psychological Research in Education: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference (St. Petersburg, October 25-26, 2022)]. Sankt-Peterburg, Rossiiskii gos. ped. un-t im. A.I. Gertsena Publ., vol. 5, pp. 139-146. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-razvitiya-lichnosti-v-period-molodosti/viewer> (access date: 10.05.2024). (In Russ.)

Kunitsyna I.A., Egorova O.V., Iakhudina E.N. *Samoaktualizatsiia studentov s raznoi vyrazhennost'iu aktsentuatsii kharaktera* [Self-actualization of students with different levels of character accentuations]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* [Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin.], 2023, no. 2, pp. 232-249. (In Russ.)

Leont'ev V.G. *Motivatsiia uchebnoi deiatel'nosti* [Motivation of educational activities]. Novosibirsk, NGPI Publ., 1983, pp. 45-86. (In Russ.)

Meshcheriakov B.G., Zinchenko V.P. *Bol'shoi psikhologicheskii slovar'* [Large psychological dictionary]. Sankt-Peterburg, OLMA-PRESS Publ., 2002. URL: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf> (In Russ.)

Mukhina V.S. *Vozrastnaia psikhologiiia : fenomenologiiia razvitiia : uchebnik dlia studentov vysshikh uchebnykh zavedenii, obuchaiushchikhsia po spetsial'nostiam «Pedagogika i psikhologiiia», «Psikhologiiia», «Sotsial'naia pedagogika», «Pedagogika»* [Age Psychology: Phenomenology of Development: a textbook for students of higher educational institutions studying in the specialties "Pedagogy and Psychology", "Psychology", "Social Pedagogy", "Pedagogy"]. Moscow, Akademiia Publ., 2012, 656 p. (In Russ.)

Naumenko E.A., Naumenko O.N., Abdullin A.G., *Osobennosti lichnostnoi identifikatsii molodezhi severnogo regiona* [Features of personal identification of young people in the northern region]. *Gumanitarnye nauki (g. Ialta)* [Humanities (Yalta)], 2021, no. 2 (54), pp. 107-113. (In Russ.)

*Onlain oprosnik EI po N. Kholu* [Online questionnaire of EI according to N. Hall]. *Experimental Psychic: portal o prakticheskoi psikhologii* [Experimental Psychic: portal about practical psychology]. URL: <https://experimental-psychic.ru/test-na-ehmocionalnyj-intellekt-holla/> (access date: 15.02.2024). (In Russ.)

Opekina T.P., Shipova N.S. *Teoreticheskii analiz poniatii samorealizatsii, samoaktualizatsii i samoeffektivnosti* [Theoretical analysis of the concepts of self-realization, self-actualization and self-efficacy]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiiia. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, no. 2, pp. 7-15. (In Russ.)

Radzikhovskii L.A. *Interiorizatsiia* [Interiorization]. *Psikhologiiia razvitiia. Slovar'* [Developmental Psychology. Dictionary], ed. by A.L. Vengera. Moscow, PER SE Publ., 2005, 176 p. (In Russ.)

Rakovich N.K. *Praktikum po psikhodiagnostike lichnosti* [Workshop on personality psychodiagnostics], ed. by N.K. Rakovich, Minsk, BGPU Publ., 2002, 248 p. (In Russ.)

Ryzhkova I.S., Vlasiuk I.V. *Gendernye aspekty samoaktualizatsii lichnosti* [Gender aspects of self-actualization of personality]. *Aktual'nye nauchnye issledovaniia v sovremennom mire* [Current scientific research in the modern world], 2020, no. 5-5 (61), pp. 104-108. (In Russ.)

Sheinov V.P. *Vzaimosviazi emotsional'nogo intellekta, internal'nosti i udovletvorennosti zhizn'iu* [Relationships between emotional intelligence, internality and life satisfaction]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo*

universiteta. Ser. E. Pedagogicheskie nauki [Bulletin of Polotsk State University. Ser. E: Pedagogical Sciences], 2020, no. 15, pp. 93-97. (In Russ.)

Shkunova A.A., Prokhorova M.P., Bulganina S.V. *Issledovanie osnovnykh komponentov emotsional'nogo intellekta u bakalavrov menedzhmenta* [A study of the main components of emotional intelligence in bachelors of management]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2023, no. 81-1, pp. 292-295. (In Russ.)

Sofina V.N., Miroshnikov E.P., Rastorgueva P.A. *Emotsional'nyi intellekt studentov perioda rannei vzroslosti* [Emotional intelligence of early adult students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* [Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin], 2023, no. 4, pp. 549-562. (In Russ.)

*Sotsial'naia psikhologiya. Khrestomatiia* [Social Psychology. Reader], comp. E.P. Belinskaia. Moscow, Aspekt Press Publ., 2003, 475 p. (In Russ.)

Teplov B.M. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1953, 121 p. (In Russ.)

Titova A.A. *Emotsional'nyi intellekt i ego razvitie v shkol'nom vozraste* [Emotional intelligence and its deve-

lopment in school age]. *Vestnik obrazovatel'nogo konsortsiума Srednerusskii universitet. Seriya : Gumanitarnye nauki* [Bulletin of the educational consortium Central Russian University. Series: Humanities], 2020, no. 16, pp. 122-128. (In Russ.)

Volobuev V.V., Riadinskaia E.N. *Interiorizatsiia kanonov muzhestvennosti i zhenstvennosti kak determinanta gendernoi identichnosti sovremennoi molodezhi* [Internalization of the canons of masculinity and femininity as a determinant of gender identity of modern youth]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of Tver State University. Ser.: Pedagogy and Psychology], 2023, no. 3 (64), pp. 6-15. (In Russ.)

Vygotskii L.S. *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* [Development of higher mental functions], ed by A.N. Leontiev, A.R. Luria, B.M. Teplov. Moscow, APN RSFSR Publ., 1960, 450 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.12.2024; одобрена после рецензирования 15.01.2025; принята к публикации 15.01.2025.

The article was submitted 27.12.2024; approved after reviewing 15.01.2025; accepted for publication 15.01.2025.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 84–91. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 84–91.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9

EDN FUCSEI

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-84-91>

## ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИГРЫ «ЭМПАТИ-БИНГО» КАК ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ

**Веричева Ярослава Игоревна**, Костромской государственный университет, Кострома, Российская Федерация, [yaravericheva1official@gmail.com](mailto:yaravericheva1official@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0007-8608-0038>

**Крылова Наталья Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственный университет, Кострома, Российская Федерация, [natkrulova@mail.ru](mailto:natkrulova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5102-5393>

**Аннотация.** Статья посвящена изучению потенциала психологической игры «Эмпати-Бинго» как интегративной психотехнологии, направленной на оценку и развитие эмпатии у участников. Представлены результаты двух эмпирических исследований: первичной апробации психологической игры «Эмпати-Бинго» и определения конвергентной валидности как вспомогательной методики диагностики эмпатии, характера связей между общим баллом и отдельными блоками игры «Эмпати-Бинго». По результатам апробации психологической игры «Эмпати-Бинго», проведенной на группах людей юношеского возраста и возраста ранней взрослости ( $N$  общ. = 44;  $M = 17,15$ ;  $SD = 1,35$ ), из которых 75 % выборки являлись девушки и молодые женщины, 35 % выборки являлись юношами и молодыми мужчинами, удалось определить структуру психологической игры «Эмпати-Бинго», состоящую из трех этапов-блоков. В эмпирическом исследовании оценивалась конвергентная валидность 1-го этапа игры «Разгляди эмоцию» и 3-го этапа «Почувствуй эмоцию». Выборка составила 103 человека разного возраста ( $M = 21,69$  л.,  $SD = 4,6$ ), пола (62,14 % ж. и 37,86 % м.) и социального статуса. В исследовании использовался опросник по эмоциональному интеллекту (TEIQue-SF), опросник когнитивной и аффективной эмпатии ЭКА (QCAE). Результаты показали, что игра «Эмпати-Бинго» в большей степени ориентирована на развитие аффективного компонента эмпатии, включая эмоциональную заразительность и периферическую чувствительность. Полученные данные позволяют рассматривать игру «Эмпати-Бинго» как вспомогательную методику для оценки уровня развития эмпатии и ее компонентов, особенно в командном игровом формате.

**Ключевые слова:** психологическая игра, эмпатия, эмоциональный интеллект, интегративная психотехнология, коллективная игра, конвергентная валидность.

**Для цитирования:** Веричева Я.И., Крылова Н.Г. Возможности психологической игры «Эмпати-Бинго» как интегративной психотехнологии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 84–91. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-84-91>

Research Article

## THE POTENTIAL OF THE PSYCHOLOGICAL GAME «EMPATHY BINGO» AS AN INTEGRATIVE PSYCHOTECHNOLOGY

**Yaroslava I. Vericheva**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [yaravericheva1official@gmail.com](mailto:yaravericheva1official@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0007-8608-0038>

**Natalia G. Krylova**, Candidate of pedagogical sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [natkrulova@mail.ru](mailto:natkrulova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5102-5393>

**Abstract.** The paper is focused on the study of the potential of the psychological game “Empathy Bingo” as an integrative psychotechnology aimed at an estimation and development of empathy in participants. Two studies are discussed: the primary approbation of the game “Empathy Bingo” and the study of its compliance with the target construct “empathy” and its effectiveness for diagnosing empathy. The first study involved 44 participants, mainly (75 %) girls and young women, 35 % of the sample were boys and young men ( $N$  total = 44;  $M = 17.15$ ;  $SD = 1.35$ ), and established the game’s three-stage structure. The second study, with 103 individuals of varying ages ( $M = 21.69$ ,  $SD = 4.6$ ), sex (62.14 % w. and 37.86 % m.) and backgrounds, assessed the game’s first and third stages. Emotional intelligence questionnaire (TEIQue-SF), cognitive and affective empathy questionnaire (QCAE) were used in the study. The Empathy Bingo game focused more on the development

of the affective component of empathy, including emotional contagion and peripheral sensitivity. The results of the study allow us to consider the psychological game Empathy Bingo is useful integrative psychotechnology as an auxiliary tool for measuring empathy levels and empathy development, particularly in group settings.

**Keywords:** psychological game, empathy, emotional intelligence, integrative psychotechnology, team game, convergent validity.

**For citation:** Vericheva Y.I., Krylova N.G. The potential of the psychological game “Empathy Bingo” as an integrative psychotechnology. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 84–91 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-84-91>

**Введение.** Игра является внутренне мотивированной, самоцельной для человека деятельностью, в которой он ощущает себя наиболее естественно, находясь в субъектной позиции и полностью управляя процессом своего развития в контексте игровой ситуации [Практикум]. Эта особенность игры позволяет увидеть ее психологический потенциал как ресурс для личностного развития участников. Существуют несколько видов психологических игр: 1) игровые оболочки, в которых игровое пространство является фоном для реализации других психотехнологий (чаще тренинговых), 2) игры-проживание, сущность которых заключается в построении межличностных отношениях, происходит осмысление ценности своего существования в заданной игровой ситуации, 3) игра-драма, ориентированная на совершение выбора участника в контексте игровой ситуации как акта смыслового и ценностного самоопределения человека, 4) деловые игры, задачей участника которой становится освоение и осмысление инструментальных задач, связанных с выполнением реальной деятельности [Практикум]. Психологические игры зачастую применяются в качестве образовательных психотехнологий [Крылова] или инструмента психологического консультирования [Фаерман]. Однако в русле развития современной психологии как науки – становления интегративной парадигмы – психологическая игра обретает особое значение, так как в этой форме работы может быть реализован один из принципов этой парадигмы: «интегрирование диагностического и психотехнического инструментария при сохранении их автономии в последующем развитии» [Козлов], что позволяет рассмотреть психологическую игру как интегративную психотехнологию.

Первоначально психологическая игра «Эмпати-Бинго» применялась как терапевтический инструмент работы с группой на официальном портале исследователей позитивной психологии [positivepsychology.com](http://positivepsychology.com) в официальном инструментарии «The Positive Psychology Toolkit» [Pennock, Alberts; Веричева Я.И., Веричева О.Н.]. Основными целями применения упражнения являлись: повышение осведомленности участников группы об эмпатии, помощь в проявлении сочувствия к самому себе (self-compassion) [Веричева Я.И., Веричева О.Н.]. Игра состояла из двух частей. Часть «А» включала в себя бинго-бланк, в котором участники могут вычеркнуть описанное ведущим

эмоцию или чувство. Были представлены 12 эмоций и чувств, проявляющихся в социальных взаимодействиях. Часть «В» включала в себя диалоги, в которых проявлялись заданные и присутствующие в бинго-сетке эмоции и чувства [Веричева Я.И., Веричева О.Н.].

Недостаточность репрезентации негативных эмоций в материале тренингового упражнения, культурные различия в восприятии сложных эмоций и чувств, а также факт того, что теоретическая модель упражнения «Empathy-Bingo» S.F. Pennock, H. Alberts является проприетарной, стали основаниями для структурного пересмотра стимульного материала упражнения «Empathy-Bingo» и процедуры его предъявления.

Апробация игры «Эмпати-Бинго» была проведена в две серии в форме командного группового соревнования (N общ. = 44; M (средний возраст) = 17,15; SD = 1,35; 75 % девушек и молодых женщин, 35 % юношей и молодых мужчин).

В соответствии с задачами структурного пересмотра упражнения была выбрана форма психологической игры-оболочки, был изменен и дополнен стимульный материал, ход игры. Пересмотренная версия упражнения «Empathy-Bingo» S.F. Pennock, H. Alberts – психологическая игра «Эмпати-Бинго» – состоит из трех этапов:

1. Этап «Разгляди эмоцию», 15–20 минут.

Участникам предлагается узнать 12 эмоций (радость, печаль, гнев, отвращение, удивление, горе, стыд, интерес, презрение, смущение, вина, восторг) по фотографиям человеческих лиц. На данном этапе выдаются пустые бинго-карточки и наименования эмоций для 1-го этапа. Этот этап являлся индивидуальным.

2. Этап «Считай эмоцию», 25–30 минут.

Участникам предлагается определить 20 эмоций (радость, стыд, волнение, презрение, гнев, страх, смущение, горе, уверенность, благодарность, тревога, надежда, свобода-восторг, вина, спокойствие, удивление, отвращение, интерес, любовь, печаль) по видеофрагментам из художественных кинофильмов и мультфильмов. На этом этапе выдаются пустые бинго-карточки и наименования эмоций. Этот этап являлся командным.

3. Этап «Почувствуй эмоцию», 8–10 минут.

Участникам предлагается определить одну эмоцию из 20 (радость, стыд, волнение, презрение, гнев,

страх, смущение, горе, уверенность, благодарность, тревога, надежда, свобода-восторг, вина, спокойствие, удивление, отвращение, интерес, любовь, печаль) по тексту диалога (печатному материалу). Участник должен определить более ярко проявленную эмоцию у одного из собеседников. Этот этап являлся командным.

Для того чтобы оценить потенциал психологической игры «Эмпати-Бинго», ее соответствие целевым конструктам «эмпатия» или «эмоциональный интеллект», был проведен анализ современных концептуализаций данных феноменов. Соотношение феноменов «эмпатия» и «эмоциональный интеллект» является дискуссионной психологической проблемой. Эмоциональный интеллект и эмпатия являются адаптационными механизмами, позволяющими оценивать окружающий эмоциональный фон, что способствует социальной ориентировке. Эмоциональный интеллект традиционно определяется и измеряется в рамках модели способностей, понимающей его как когнитивную способность, связанную с обработкой эмоциональной информации, и измеряется тестами [Панкратова]. Смешанные модели понимают эмоциональный интеллект как совокупность когнитивных способностей и личностных черт, помогающих управлять эмоциями и идентифицировать их. Измерительные инструменты, созданные в рамках смешанных моделей эмоционального интеллекта, построены по типу личностных опросников [Панкратова]. Адаптивное значение эмоционального интеллекта отмечает Р. Бар-Он [Хазова], который понимает эмоциональный интеллект «как совокупность некогнитивных способностей, компетенций, умений, которые влияют на способность быть успешным в совладании с требованиями и давлением окружающей среды» [Bar-On R.].

Эмоции рассматриваются как особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [Хомская, Батова]. В рамках теории дифференциальных эмоций К.Э. Изарда эмоция – это психологическое явление, которое «переживается как чувство (feeling), мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия» [Изард]. В рамках модели Decety J., Moriguchi Y. эмпатия представляет собой многомерный двусоставной психический процесс. «Низшая» эмпатия – автоматический, бессознательный эмоциональный процесс, помогающий распознавать эмоциональное состояние другого человека. «Высшая» эмпатия – осознаваемый когнитивный психический процесс, помогающий объ-

яснять и предсказывать собственное поведение человека и поведение других людей (в рамках модели Decety J., Moriguchi Y.) [Decety, Moriguchi]. Теоретическая модель эмпатии «Social Work Framework for Empathy» [Панкратова] разделяет эмпатию на три компонента: 1. Affective response – неосознаваемый аффективный компонент; 2. Cognitive processing – когнитивный компонент; 3. Conscious decision making – поведенческий компонент, выделяющий ключевые нейрофизиологические, психологические и социальные феномены для каждого из них и пути их развития. В рамках модели эмоционального интеллекта (как комплекса способностей) [Gerdes, Segal, Jackson, Mullins] Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо эмоциональный интеллект состоит из четырех компонентов: идентификация эмоций, эмоциональное содействие мышлению, понимание эмоций, управление эмоциями, которые организованы в виде иерархии [Mayer, Salovey, Caruso]. Следовательно, эмпатия может рассматриваться как часть эмоционального интеллекта (как в модели Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо), так и как самостоятельный конструкт (как в модели «Social Work Framework for Empathy»). Игровые инструменты, задачами которых является развитие осознанности, повышение эмоциональной осведомленности, могут быть использованы в качестве инструментов для развития и оценки развитости различных компонентов эмпатии.

**Программа исследования.** Целью исследования являлось определение эмпирической (конвергентной) валидности первого блока «Разгляди эмоцию» и третьего блока «Почувствуй эмоцию» психологической игры «Эмпати-Бинго», определение ответов, соответствующих континууму правильно определенной эмоции по уровням ее определения и характера связи результатов по отдельным игровым блокам и общего балла игры (внутренней согласованности блоков игры «Эмпати-Бинго»).

Гипотеза исследования заключалась в том, что первый и третий блок психологической игры «Эмпати-Бинго» обладают конвергентной валидностью, что позволяет использовать ее как вспомогательный инструмент диагностики эмпатии.

Исследование было проведено в период с октября 2023 г. по октябрь 2024 г., состояло из двух этапов:

1. Пилотажное исследование, апробация психологической игры «Эмпати-Бинго» на базе студенческого объединения «Клуб психологических игропрактик» кафедры общей и социальной психологии института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», ОГБУ «Молодежный центр “Кострома”» [Веричева Я.И., Веричева О.Н.].

2. Эмпирическое исследование, направленное на проверку конвергентной валидности первого и третьего блока психологической игры «Эмпати-

Бинго», внутренней согласованности этих блоков психологической игры «Эмпати-Бинго».

#### Методы:

1. Опросник по эмоциональному интеллекту (Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue-SF), адаптация: А.А. Панкратова, Д.С. Корниенко, А.В. Фетисова, 2021.

2. Опросник когнитивной и аффективной эмпатии ЭКА (QCAE), адаптация: А.И. Белоусова, М.Я. Гейвандова, 2021.

3. Тест «Распознавание эмоций», включающий в себя стимульный материал психологической игры «Эмпати-Бинго», 1-й и 3-й блок (в формате «Google Формы»). 2-й блок с распознаванием видеофрагментов не удалось интегрировать в «Google Форму».

Выборка: 103 человека, русскоязычные пользователи социальных сетей «ВКонтакте» и «Телеграм», М (средний возраст) = 21,69 л., SD (стандартное отклонение по возрасту) = 4,6, из них: 62,14 % – женщины, 37,86 % – мужчины. Обучающимися являются 56,31 % выборки (школьники – 4,85 %, студенты СПО – 17,48 %, студенты вуза – 33,98 %), трудоустроены 53,4 % выборки (трудоустроены – 39,81 %, трудоустроены на фрилансе – 13,59 %), не имеют работы 16,56 % выборки. Работающие респонденты относят себя к следующим профессиональным сферам: «Человек – Техника» – 23,30 %, «Человек – Человек» – 16,5 %, «Человек – Знаковая система» – 13,59 %, «Человек – Художественный образ» – 7,77 %, «Человек – Природа» – 2,91 %.

Все ответы респондентов были распределены по трем уровням соответствия заданной эмоции:

1) 1 балл – точное совпадение с ответом или использование близких синонимов-эмотивов.

2) 0,5 балла – соответствие представленного респондентом эмотива с определениями типовой семантики и словами, выявляющими: эмоциональное состояние / эмоциональное отношение / становление эмоционального состояния и отношения / эмоциональное воздействие / внешнее выражение эмоций / эмоциональная характеристика / эмоциональное качество [Бабенко] в соответствии с заданными эмоциями (для 1-го этапа: радость, печаль, гнев, отвращение, удивление, горе, стыд, интерес, презрение,

смущение, вина, восторг; для 3-го этапа: радость, стыд, волнение, презрение, гнев, страх, смущение, горе, уверенность, благодарность, тревога, надежда, свобода-восторг, вина, спокойствие, удивление, отвращение, интерес, любовь, печаль).

3) 0,25 балла – верное определение валентности эмоции.

Категоризация и определение баллов осуществлялась на основе словаря-тезауруса эмотивной лексики «Алфавит эмоций» Л.Г. Бабенко [Бабенко].

**Результаты эмпирического исследования.** В результате анализа массива данных были определены наиболее часто встречающиеся близкие синонимы некоторых эмоций:

С оценкой 1 балл: радость (веселье, счастье), печаль (грусть, тоска, уныние, депрессия), гнев (злоба, ярость, агрессия), отвращение (неприязнь, избегание чего-то, брезгливость, отторжение), удивление (шок, изумление), горе (отчаяние, истерика, горечь), презрение (пренебрежение), интерес (заинтересованность, увлечение), смущение (стыд, кринж), восторг (восхищение, ликование).

С оценкой 0,25 балла для положительных эмоций: позитивные / позитив, приятно. С оценкой 0,25 балла для негативных эмоций: негативные / негатив, расстройство.

Так как распределение не всех исследуемых переменных по критерию Колмогорова – Смирнова является нормальным, для проверки внутренней согласованности блоков психологической игры «Эмпати-Бинго» применен коэффициент корреляции Спирмена ( $r_{\text{блок}_1} = 0,017 < 0,05$ ;  $r_{\text{блок}_3} = 0,075 > 0,05$ ;  $r_{\text{общий\_балл}} = 0,021 < 0,05$ ), для проверки эмпирической (конвергентной) валидности 1-го и 3-го блока психологической игры «Эмпати-Бинго» применен коэффициент корреляции Спирмена ( $r_{\text{Деконцентрация}} = 0,200 > 0,05$ ;  $r_{\text{Подстройка}} = 0,011 < 0,05$ ;  $r_{\text{Когн. Эмпатия}} = 0,200 > 0,05$ ;  $r_{\text{Эмоц. Заразительность}} = 0,015 < 0,05$ ;  $r_{\text{Проксим. Чувствительность}} = 0,000 < 0,05$ ;  $r_{\text{Периф. Чувствительность}} = 0,000 < 0,05$ ;  $r_{\text{Аффект. Эмпатия}} = 0,200 > 0,05$ ;  $r_{\text{Подд. Отн.}} = 0,190 > 0,05$ ;  $r_{\text{Соц. Комп.}} = 0,041 < 0,05$ ;  $r_{\text{ЭИ}} = 0,200 > 0,05$ ).

С помощью корреляционного анализа была выявлена сильная прямая связь (табл. 1) балла по третьему

Таблица 1

Вклад в величину общего балла по психологической игре «Эмпати-Бинго» балла по отдельным блокам игры, n = 103

| Корреляции |            |                        |         |         |
|------------|------------|------------------------|---------|---------|
|            |            |                        | блок_1  | блок_3  |
| r Спирмена | Общий балл | Коэффициент корреляции | 0,696** | 0,939** |
|            |            | Знач. (двухсторонняя)  | 0,000   | 0,000   |
|            |            | N                      | 103     | 103     |

Примечание: \*\* – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Таблица 2

**Корреляции показателей психологической игры «Эмпати-Бинго», опросника на эмоциональный интеллект TEIQue-SF, опросника когнитивной и аффективной эмпатии ЭКА (QCAE), n = 103**

|                          |                                  |         | Под. отн. | Соц. комп. | ЭИ      | 1-й блок | 3-й блок | Общий балл |
|--------------------------|----------------------------------|---------|-----------|------------|---------|----------|----------|------------|
| р Спир-мена              | Децентрация                      | г       | 0,329**   | 0,591**    | 0,469** | −0,171   | −0,162   | −0,202*    |
|                          |                                  | р       | 0,001     | 0,000      | 0,000   | 0,084    | 0,103    | 0,041      |
|                          | Подстройка                       | г       | 0,350**   | 0,472**    | 0,440** | −0,003   | −0,089   | −0,077     |
|                          |                                  | р       | 0,000     | 0,000      | 0,000   | 0,979    | 0,369    | 0,442      |
|                          | Когнитивная эмпатия              | г       | 0,388**   | 0,609**    | 0,518** | −0,105   | −0,141   | −0,162     |
|                          |                                  | р       | 0,000     | 0,000      | 0,000   | 0,293    | 0,155    | 0,102      |
|                          | Эмоциональная зара-зительность   | г       | −0,254**  | 0,018      | −0,168  | 0,080    | 0,233*   | 0,203*     |
|                          |                                  | р       | 0,010     | 0,856      | 0,090   | 0,421    | 0,018    | 0,040      |
|                          | Проксимальная чув-ствительность  | г       | 0,022     | 0,351**    | 0,153   | 0,095    | 0,098    | 0,120      |
|                          |                                  | р       | 0,823     | 0,000      | 0,123   | 0,338    | 0,324    | 0,226      |
|                          | Периферическая чув-ствительность | г       | −0,175    | 0,010      | −0,126  | 0,217*   | 0,202*   | 0,226*     |
|                          |                                  | р       | 0,077     | 0,922      | 0,204   | 0,028    | 0,041    | 0,021      |
|                          | Аффективная эмпатия              | г       | −0,203*   | 0,111      | −0,099  | 0,183    | 0,231*   | 0,243*     |
|                          |                                  | р       | 0,040     | 0,264      | 0,318   | 0,065    | 0,019    | 0,013      |
|                          | Поддержание отно-шений           | г       | 1,000     | 0,602**    | 0,943** | 0,031    | −0,119   | −0,092     |
|                          |                                  | р       | —         | 0,000      | 0,000   | 0,755    | 0,231    | 0,353      |
|                          | Соц. компетентность              | г       | 0,602**   | 1,000      | 0,817** | 0,008    | −0,070   | −0,053     |
|                          |                                  | р       | 0,000     | —          | 0,000   | 0,937    | 0,484    | 0,596      |
| Эмоциональный ин-теллект | г                                | 0,943** | 0,817**   | 1,000      | 0,016   | −0,141   | −0,110   |            |
|                          | р                                | 0,000   | 0,000     | —          | 0,870   | 0,156    | 0,269    |            |
| N                        |                                  |         | 103       |            |         |          |          |            |

**Примечание:** \*\* – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя);

\* – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

блоку игры ( $r_2 = 0,939$ ,  $p_2 = 0,000$ ). Это говорит о том, что более высокие баллы по третьему блоку игры, в котором участникам предлагается распознать более ярко выраженную эмоцию в диалоге, достаточно сильно связаны с более высоким общим баллом игры, результат по третьему блоку игры имеет больший вклад в общий балл игры.

Общий балл игры (табл. 2) имеет значимые (на уровне 0,05) слабые прямые связи с компонентами аффективной эмпатии: эмоциональной заразительностью ( $r = 0,203$ ;  $p = 0,040$ ), периферической чувствительностью ( $r = 0,226$ ;  $p = 0,021$ ), собственно аффективной эмпатией ( $r = 0,243$ ;  $p = 0,013$ ); значимую слабую обратную связь с децентрацией как компонентом когнитивной эмпатии ( $r = -0,202$ ;  $p = 0,041$ ). То есть более высокий балл по игре «Эмпати-Бинго» может быть связан с легкостью передачи и отзеркаливания эмоциональных состояний других людей, более высокой эмоциональной реакцией в моменте социального взаимодействия и более низкой способностью учитывать и принимать позицию других людей в контексте социального взаимодействия.

Балл по 1-му блоку игры – распознавание эмоций по фото – имеет значимую (на уровне 0,05) сла-

бую прямую связь с периферической чувствительностью ( $r = 0,217$ ;  $p = 0,021$ ), следовательно, связан с более высоким уровнем эмоциональных реакций в процессе опосредованного наблюдения за другими людьми.

Балл по 3-му блоку игры – распознавание эмоций в тексте диалога – имеет значимые (на уровне 0,05) слабые прямые связи с компонентами эмпатии: эмоциональной заразительностью ( $r = 0,233$ ;  $p = 0,018$ ), периферической чувствительностью ( $r = 0,202$ ;  $p = 0,041$ ), аффективной эмпатией ( $r = 0,231$ ;  $p = 0,019$ ).

Таким образом, было установлено, что балл по игре «Эмпати-Бинго» не имеет связей с показателями эмоционального интеллекта, но имеет связи с компонентами эмпатии.

При этом для выборки характерны связи компонентов эмпатии и компонентов эмоционального интеллекта.

Децентрация как компонент когнитивной эмпатии связана со способностью к поддержанию отношений, социальной компетентностью и собственно эмоциональным интеллектом ( $r_1 = 0,329$ ,  $p_1 = 0,001$ ;  $r_2 = 0,591$ ,  $p_2 = 0,000$ ;  $r_3 = 0,469$ ,  $p_3 = 0,000$ ). Подстройка как компонент когнитивной эмпатии также свя-

зана со способностью к поддержанию отношений, социальной компетентностью, эмоциональным интеллектом ( $r_1 = 0,350$ ;  $p_1 = 0,000$ ;  $r_2 = 0,472$ ;  $p_2 = 0,000$ ;  $r_3 = 0,440$ ;  $p_3 = 0,000$ ). Когнитивная эмпатия имеет такие же связи с эмоциональным интеллектом и его компонентами ( $r_{\text{п.соц.отн.}} = 0,388$ ;  $p_{\text{п.соц.отн.}} = 0,000$ ;  $r_{\text{соц.комп.}} = 0,609$ ;  $p_{\text{соц.комп.}} = 0,000$ ;  $r_{\text{эи}} = 0,518$ ;  $p_{\text{эи}} = 0,000$ ).

Таким образом, более высокие показатели развития структурных компонентов эмоционального интеллекта связаны с более развитой способностью понять и принять позицию другого человека, поставить себя на его место.

Проксимальная чувствительность (эмоциональное реагирование в момент непосредственного наблюдения за людьми и в социальных взаимодействиях, компонент аффективной эмпатии) имеет связь с социальной компетентностью в структуре эмоционального интеллекта ( $r = 0,351$ ;  $p = 0,000$ ), более высокий уровень проксимальной чувствительности связан с более высоким уровнем социальной компетентности в структуре эмоционального интеллекта.

Аффективная эмпатия и эмоциональная заразительность имеют слабые обратные связи со способностью к поддержанию отношений ( $r_1 = -0,254$ ;  $p_1 = 0,010$ ;  $r_2 = -0,203$ ;  $p_2 = 0,040$ ). Аффективная эмпатия и эмоциональная заразительность могут быть связаны со сниженной способностью поддержания отношений, что является парадоксальным результатом. Это может объясняться тем, что эмоциональная заразительность предполагает быстрое проникновение эмоциями других людей, что может создавать неблагоприятные условия для поддержания наиболее благоприятного, эмоционально устойчивого фона для реализации социальных отношений.

Следовательно, игра «Эмпати-Бинго» направлена на работу с эмпатией, но не с эмоциональным интеллектом. Более высокий общий балл по игре или же по отдельным ее блокам может быть использован как относительный показатель выраженности аффективного компонента эмпатии: более высокий общий балл и более успешное прохождение третьего блока игры, чем первого, могут быть связаны с более развитой аффективной эмпатией и ее компонентами (эмоциональной заразительностью, периферической чувствительностью). При этом также более высокий общий балл по игре может быть связан со сниженным показателем децентрации в структуре когнитивной эмпатии.

### Выводы

1. Доказано, что психологическая игра «Эмпати-Бинго» направлена на работу с эмпатией: 1-й и 3-й блоки психологической игры согласованы между собой, результаты оценки этих блоков игры имеют связь с компонентами эмпатии.

3. Психологическая игра «Эмпати-Бинго» может быть использована как вспомогательная методика, направленная на оценку уровня развития эмпатии и ее компонентов. При индивидуальном прохождении игры более высокий общий балл игры связан с более развитой аффективной эмпатией: эмоциональной заразительностью, периферической чувствительностью, эмпатия представляет собой личностную переменную. В случае командного соревнования участников психологической игры «Эмпати-Бинго» общее количество баллов и факт наличия/отсутствия призового места в игре будет говорить о том, что участники команд-призеров имеют более высокий средний уровень развития аффективного компонента эмпатии, чем другие участники этой игровой группы. Более высокий общий балл игры в случае командного соревнования отражает коллективную эмпатию, уровень которой может быть связан со сформированностью и преобладанием конъюнктивных чувств в исследуемых микрогруппах. Влияние этого социально-психологического феномена, возникающего при общении, нельзя исключить при групповой форме проведения игры.

4. Психологическая игра «Эмпати-Бинго» не является универсальным психодиагностическим инструментом и не может быть использована самостоятельно для оценки уровня развития эмпатии, так как корреляции балла игры, подтверждающие существование конвергентной валидности, являются значимыми, но слабыми по силе.

5. Достоинством психологической игры «Эмпати-Бинго» как вспомогательной методики, направленной на оценку уровня развития эмпатии и ее компонентов, является формат взаимодействия. Игровая форма работы дает возможность оценить эмпатию игроков в действии. Особенно ярко это проявляется в ситуации командного соревнования. Отсутствие дополнительного стрессора – ситуации «психологического тестирования» – помогает сохранить высокий уровень вовлеченности участников игры в игровой процесс.

### Список литературы

Бабенко Л.Г. Алфавит эмоций: словарь-тезаурус эмотивной лексики. Москва: Кабинетный ученый, 2022. 432 с.

Белоусова А.И., Гейвандова М.Я. Когнитивная и аффективная эмпатия: апробация опросника на российской выборке // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Психологические науки. 2021. № 2. С. 6–20.

Веричева Я.И., Веричева О.Н. Игра как методическое средство подготовки студентов гуманитарных направлений в вузе // Социальная политика и социальное партнерство. 2024. № 10. URL: <https://panor.ru/articles/igra-kak-metodicheskoe-sredstvo-podgotovki>

studentov-gumanitarnykh-napravleniy-v-vuze/107575.html#

Изард К.Э. Психология эмоций. Москва: Питер, 2006. 460 с.

Козлов В.В. Интегративная психология: учеб.-метод. пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 48 с.

Крылова Н.Г. Игра как метод обучения конструктивному совладающему поведению старшеклассников в ситуации подготовки к экзаменам // Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределенности: материалы VI Междунар. науч. конф.; Кострома, 22–24 сентября 2022 года. Кострома: Костромской государственный университет, 2022. С. 214–218.

Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: о возможности усовершенствования модели и теста Мэйера – Сэловея – Карузо // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2010, № 3. С. 52–64.

Панкратова А.А., Корниенко Д.С., Фетисова А.В. Русскоязычная адаптация краткой версии опросника TEIQue (trait emotional intelligence questionnaire) К. Петридеса и А. Фернхема // Вопросы психологии. 2021. № 1 (67). С. 130–144.

Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / под ред. М.Р. Битяновой. Санкт-Петербург: Питер, 2008. С. 11–27.

Фаерман М.И. Трансформационная игра как учебная психотехнология // II Междунар. конф. по консультативной психологии и психотерапии, посвящ. памяти Федора Ефимовича Василюка: сб. материалов. 2020. № 1. С. 245–247.

Хазова С.А. Эмоциональные ресурсы совладающего поведения // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1. С. 293–297.

Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование. Москва: Изд-во МГУ, 1992. С. 6–67.

Bar-On R. Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual, Toronto, Canada, Multi-Health Systems, 2004, pp. 123-147.

Decety J., Moriguchi Y. The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: Implications for intervention across different clinical conditions. *BioPsychoSocial Medicine*, 2007, no. 11 (22), pp. 1-21. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-11-22>

Gerdes K.E., Segal E.A., Jackson K.F., Mullins J.L. Teaching empathy: a framework rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Journal of Social Work Education*, 2011, vol. 47, no. 1, pp. 109-131. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2011.200900085>

Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: theory, findings, and implication. *Psychological Inquiry*, 2004, vol. 15, no. 3, pp. 197-215.

Pennock S.F., Alberts H. The Positive Psychology Toolkit. *PositivePsychology.com* [Online]. USA, 2023, 149 p.

Petrides K.V. Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications*. New York, Springer, 2009, pp. 85-101.

## References

Babenko L.G. *Alfavit emotsii: slovar'-tezaurus emotivnoi leksiki* [The Alphabet of Emotions: A Dictionary-Thesaurus of Emotive Lexicon]. Moscow, Kabinetnyi Uchenyi Publ., 2022, 432 p. (In Russ.)

Belousova A.I., Geivandova M.Ia. *Kognitivnaia i afektivnaia empatiia: aprobatitsia oprosnika na rossiiskoi vyborke* [Cognitive and Affective Empathy: Testing the Questionnaire on a Russian Sample]. *Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo Oblastnogo Universiteta. Ser.: Psikhologicheskie Nauki* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Ser.: Psychological Sciences], 2021, no. 2, pp. 6-20. (In Russ.)

Izard K.E. *Psikhologiya emotsii* [Psychology of Emotions]. Moscow, Piter Publ., 2006, 460 p. (In Russ.)

Faerman M.I. *Transformatsionnaia igra kak uchebnaia psikhotehnologiya* [Transformational Game as an Educational Psychotechnology]. *II Mezhdunar. konf. po konsul'tativnoi psikhologii i psikhoterapii, posviash. pamiati Fedora Efimovicha Vasiliuka: sb. materialov* [II International Conference on Counseling Psychology and Psychotherapy Dedicated to the Memory of Fedor Efimovich Vasiluk: Collection of Materials], 2020, no. 1, pp. 245-247. (In Russ.)

Khazova S.A. *Emotsional'nye resursy sovladaiushchego povedeniia* [Emotional Resources for Coping Behavior]. *Yaroslavskii Pedagogicheskii Vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2014, no. 1, pp. 293-297. (In Russ.)

Khomskaya E.D., Batova N.Ia. *Mozg i emotsii: Neiropsikhologicheskoe issledovanie* [Brain and Emotions: A Neuropsychological Study]. Moscow, Izd-vo MGU Publ., 1992, pp. 6-67. (In Russ.)

Kozlov V.V. *Integrativnaia psikhologiya: ucheb.-metod. posobie* [Integrative Psychology: A Teaching and Methodological Guide]. Yaroslavl, Yargu Publ., 2018, 48 p. (In Russ.)

Krylova N.G. *Igra kak metod obucheniia konstruktivnomu sovladaiushchemu povedeniiu starsheklassnikov v situatsii podgotovki k ekzamenam* [Game as a Method for Teaching Constructive Coping Behavior to High School Students in Exam Preparation Situations]. *Psikhologiya Stressa i Sovladaushchego Povedeniya: Ustoychivost' i Izmenchivost' Otnoshenii, Lichnosti, Gruppy v Epokhu Neopredelennosti: materialy VI Mezhdunar. Nauch. Konf.; Kostroma, 22-24 Sent. 2022 g.* [Psychology of Stress and Coping Behavior: Materials of the VI In-

ternational Scientific Conference; Kostroma, September 22–24, 2022]. Kostroma, Kostromskoi Gosudarstvennyi Universitet Publ., 2022, pp. 214-218. (In Russ.)

Pankratova A.A. *Emotsional'nyi intellekt: o vozmozhnosti usovershenstvovaniia modeli i testa Meiera – Seloveia – Karuzo* [Emotional Intelligence: On the Possibility of Improving the Model and Test of Mayer–Salovey–Caruso]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Ser. 14: Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Ser. 14: Psychology], 2010, no. 3, pp. 52-64. (In Russ.)

Pankratova A.A., Kornienko D.S., Fetisova A.V. *Russkoiazychnaia adaptatsiia kratkoi versii oprosnika TEIQue (trait emotional intelligence questionnaire) K. Petridesa i A. Fernkhema* [Russian Adaptation of the Short Version of the TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) by K. Petrides and A. Furnham]. *Voprosy Psikhologii* [Issues of Psychology], 2021, no. 1 (67), pp. 130-144. (In Russ.)

*Praktikum po psikhologicheskim igram s det'mi i podrostkami* [Practicum on Psychological Games with Children and Adolescents], ed. by M.R. Bityanova. St. Petersburg, Piter Publ., 2008, pp. 11-27. (In Russ.)

Vericheva Ia.I., Vericheva O.N. *Igra kak metodicheskoe sredstvo podgotovki studentov gumanitarnykh napravlenii v vuze* [Game as a Methodological Tool for Preparing Humanities Students in Higher Education]. *Sotsial'naya Politika i Sotsial'noe Partnerstvo* [Social Policy and Social Partnership], 2024, no. 10. URL: <https://panor.ru/articles/igra-kak-metodicheskoe-sredstvo-podgotovki-studentov-gumanitarnykh-napravleniy-v-vuze/107575.html#> (In Russ.)

Bar-On R. Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual, Toronto. Canada, Multi-Health Systems Publ., 2004, pp. 123-147.

Decety J., Moriguchi Y. The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: Implications for intervention across different clinical conditions. *BioPsychoSocial Medicine*, 2007, no. 11 (22), pp. 1-21. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-1-22>

Gerdes K.E., Segal E.A., Jackson K.F., Mullins J.L. Teaching empathy: a framework rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Journal of Social Work Education*, 2011, vol. 47, no. 1, pp. 109-131. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2011.200900085>

Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: theory, findings, and implication. *Psychological Inquiry*, 2004, vol. 15, no. 3, pp. 197-215.

Pennock S.F., Alberts H. The Positive Psychology Toolkit. PositivePsychology.com [Online]. USA, 2023, 149 p.

Petrides K.V. Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications. New York, Springer Publ., 2009, pp. 85-101.

*Статья поступила в редакцию 27.12.2024; одобрена после рецензирования 15.01.2025; принята к публикации 15.01.2025.*

*The article was submitted 27.12.2024; approved after reviewing 15.01.2025; accepted for publication 15.01.2025.*

# СТРЕСС И КОПИНГ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2025. Т. 31, № 1. С. 92–99. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. SociokINETics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 92–99.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371

EDN KGVJIV

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-92-99>

## РОДИТЕЛЬСКИЙ СТРЕСС И ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**Любушина Анна Александровна**, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, lyubushina\_a\_a@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4213-1748>

**Аннотация.** Родительский стресс (РС) зарождается внутри семьи, однако он недостаточно изучен в контексте семейной системы, что является существенной проблемой для понимания механизмов влияния РС внутри неё. В связи с этим *целью* данной работы является анализ исследований РС во взаимосвязи с отношениями в семье: партнерскими, детско-родительскими и отношениями с родителями в детстве. *Результат* анализа партнерских отношений и РС обнаружил, что положительная оценка качества своего брака и удовлетворенность им связаны с меньшими показателями уровня РС. Родители с низким уровнем качества отношений с партнером (поддержкой) имели высокие показатели РС, причем такая стабильность сохраняется по мере взросления ребенка. Изучение РС и феномена сородительства, включающего в себя: согласованность и поддержку в воспитательных тактиках, а также включенность в воспитание обоих родителей, показало их взаимовлияние: с одной стороны, сородительство смягчает влияние РС на качество воспитания, детско-родительские отношения и уровень РС партнера, а с другой – РС оказывает влияние на сородительство и уровень конфликтов между родителями. Анализ РС и детско-родительских отношений (установки родителя и стиль воспитания, взаимодействие, тип привязанности) обнаружил, что родители, имеющие высокие показатели по уровню РС, чаще имеют негативные родительские установки. РС оказывает негативное влияние на стиль воспитательных стратегий родителя, а дисфункциональное взаимодействие в диаде родитель – ребенок, а также стиль привязанности родителей (тревожный и избегающий), способствуют усилению РС. Анализ влияния родительской семьи на испытываемый уровень РС демонстрирует, что негативный воспитательный опыт из родительской семьи переносится в существующую, усиливая нарушения воспитательных стратегий. Таким образом, можно говорить, с одной стороны, о протективной роли позитивного семейного функционирования для возникновения РС, а с другой – о негативном влиянии РС на все стороны семейных отношений – как партнерских, так и детско-родительских.

**Ключевые слова:** родительский стресс, детско-родительские отношения, отношения в паре, отношения с родителями в детстве.

**Для цитирования:** Любушина А.А. Родительский стресс и отношения в семье: анализ современных исследований // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2025. Т. 31, № 1. С. 92–99. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-92-99>

Research Article

## PARENTING STRESS AND FAMILY RELATIONSHIPS: ANALYSIS OF MODERN RESEARCH

**Anna A. Lyubushina**, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, lyubushina\_a\_a@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-4213-1748>

**Abstract.** Parenting stress (PS) originates within the family, however, it has not been sufficiently studied in the context of the family system, which is a significant problem for understanding the mechanisms of MS influence within it. In this regard, the purpose of this work is to analyze PS research in relation to family relationships: partnership, parent-child relationship, and relationships with parents in childhood. The result of the analysis of partnerships and PS found that a positive assessment of the quality of one's marriage and satisfaction with it are associated with lower PS levels. Parents with a low level of quality of relationships with a partner (support) had high rates of PS, and this stability persists as the child grows up. The study of PS

and the phenomenon of co-parenting, which includes: consistency and support in educational tactics, as well as involvement in the upbringing of both parents, showed their mutual influence: on the one hand, co-parenting mitigates the impact of PS on the quality of upbringing, child-parent relations and the level of partner's PS, and on the other, PS influences co-parenting and the level of conflict between parents. An analysis of PS and child-parent relations (parental attitudes and parenting style, interaction, type of attachment) found that parents with high rates of PS are more likely to have negative parental attitudes. PS has a negative impact on the parenting strategies of a parent, and dysfunctional interaction in the parent-child dyad, as well as the attachment style of parents (anxious and avoidant), contribute to the strengthening of PS. An analysis of the influence of the parental family on the level of PS experienced demonstrates that negative educational experiences from the parental family are transferred to the existing one, reinforcing violations of educational strategies. Thus, we can talk, on the one hand, about the protective role of positive family functioning for the occurrence of PS, and on the other, about the negative impact of PS on all aspects of family relations, both partner and parent-child.

**Keywords:** parenting stress, child-parent relationships, couple relationships, relationships with parents in childhood.

**For citation:** Lyubushina A.A. Parenting stress and family relationships: analysis of modern research. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 92–99. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-92-99>

В процессе воспитания родитель постоянно сталкивается с разными по силе эмоциональными, физиологическими, временными (ограниченность времени на досуг, монотония), когнитивными (компетентность в воспитании) сложностями. Дистресс родителя может возникнуть и как результат выполнения ежедневных действий по уходу за ребенком (уборка, истерики, ссоры детей и прочее), что способствует появлению особого вида стресса – родительского (далее – РС).

Родители постоянно сталкиваются с оценкой себя как родителя (личной и общественной), что также способствуют некоторому внутреннему напряжению. В том числе немаловажную роль играет собственное восприятие родительства и ситуаций, связанных с выполнением родительской роли.

Таким образом, РС включает в себя субъективные эмоциональные переживания родителя, связанные как с собой (а именно: чувство собственной некомпетентности и тревожности, несостоятельность как родителя), так и с ребенком: несоответствие ребенка ожиданиям родителя и оценка родителем ребенка как сверхтребовательного, обладающего негативной эмоциональностью и имеющего проблемы с поведением.

Ситуации, провоцирующие появление РС, могут присутствовать в каждой семье. Таким образом, каждый родитель постоянно или временно может испытывать тот или иной уровень РС.

Зарубежные авторы, занимающиеся изучением феномена РС, дают разные, но схожие его толкования. Например, К. Дитер-Декард определяет РС как «совокупность процессов, которые приводят к неприемлемым психологическим или физиологическим реакциям, возникающим в результате попыток адаптироваться к требованиям родительства» (перевод автора) [Deater-Deckard: 6].

Существенное значение в совладании со стрессом, в том числе родительским, играют имеющие-

ся физические, эмоциональные, социальные ресурсы родителя, в результате чего РС рассматривается как дисбаланс между требованиями родительства и имеющимися у них ресурсами [Савеньшева, Заплетина: 127].

За последние годы в отечественной психологии появляется все больше работ (Ю.В. Мисиюк, С.С. Савеньшева, О.О. Заплетина и др.), изучающих РС, что свидетельствует о научном интересе и практической значимости темы в России.

Анализ классических и современных исследований РС в контексте семейных отношений обусловлен необходимостью понимания того, как РС и семейные отношения (партнерские, сородительство, детско-родительские отношения и опыт собственного детства) могут быть связаны между собой и как одни из них способны вызывать усиление трудностей в других. Изучение РС мало рассмотрено внутри семейной системы, а ведь возникает он именно здесь. **Новизна** данного исследования заключается в рассмотрении РС в семейном контексте. **Целью** является анализ исследований, изучающих РС во взаимосвязи с отношениями в семье: партнерскими, детско-родительскими и опытом родителей в детстве.

Ключевые авторы, занимающиеся вопросами разработки феномена родительского стресса (Р.Р. Абидин, Р.С. Лазарус, К. Дитер-Декард, К. Крник с коллегами, К. Вебстер-Стрэттон, Дж. Берри и В. Джонс), взаимно дополняют теоретические конструкты друг друга [Любушина, Савеньшева: 124–126]. Однако результаты эмпирических исследований обнаруживают некоторые различия.

Отечественные исследователи проанализировали работы зарубежных коллег по социально-демографическим [Заплетина: 3–7] и психологическим факторам РС зарубежных матерей детей раннего и дошкольного возраста [Савеньшева и др.: 40], а также концепциям и моделям РС [Любушина: 126–131]. В результате выявлены слабые и часто противоре-

чивые связи РС с упомянутыми характеристиками, в связи с чем появляются новые исследования, стремящиеся их прояснить. Особенность же данной статьи состоит в анализе центральных характеристик РС в семейном контексте, включающем в себя:

- партнерские отношения (качество отношений и удовлетворенность браком, совместное воспитание, супружеская поддержка в воспитании);
- детско-родительские отношения (установки и стили воспитания, взаимодействие родитель – ребенок, типы привязанности);
- опыт отношений с собственными родителями в своем детстве.

Рассмотрим более подробно связи РС с этими характеристиками.

**Партнерские отношения.** В контексте изучения РС и партнерских отношений в литературе прослеживаются значимые показатели брака: его качество и удовлетворенность.

Перегруженность родителей своими родительскими обязанностями может повлиять на то, насколько матери и отцы сами счастливы в своих отношениях. Так, повышенный уровень РС не ограничивается только ролью родителя, а скорее перетекает в отношения в паре. Также необходимо отметить, что качество брака сдерживает РС, а удовлетворенность браком вносит наибольший и значимый вклад в устойчивость семьи [Sri et al.: 65].

В исследованиях сообщается, что матери, удовлетворенные качеством брака, демонстрировали меньшие показатели родительского дистресса. По мере того как мать испытывает большее удовлетворение от брака, ее стресс, связанный с личными обстоятельствами, уменьшается, что, в свою очередь, коррелирует с поведением отца [Савенышева, Yeo, Hess].

В лонгитюдном исследовании [Williams, Parra: 11], проведенном на выборке 1239 пар, родители, имеющие более высокий уровень РС, сообщали о более низком качестве отношений. Кроме того, было выявлено, что РС и качество отношений между партнерами оказывают взаимное влияние друг на друга у матерей, когда их детям от 1 до 3 лет, но по мере взросления ребенка (с 3 до 5 лет) влияние становится односторонним: только РС оказывает влияние на качество отношений с партнером. Тогда как для отцов РС в основном имеет однонаправленное влияние на качество отношений с 1 по 5 годы жизни ребенка. По мере взросления ребенка показатели уровня РС и качества отношений остаются стабильными до среднего дошкольного возраста.

Для удовлетворенных супружескими отношениями матерей плохое поведение детей предсказывалось всеми шкалами РС, в то время как неудовлетворенные отношениями матери единственным предиктором плохого поведения детей считали самого ребен-

ка и взаимодействие с ним. Обнаружены различные предикторы удовлетворенности браком между матерями (компетентность, социальная изоляция, проблемы с супругом) и отцами (социальная изоляция и собственное здоровье) [Johansson et al.: 7]. Таким образом, высокая удовлетворенность браком, вероятно, не просто коррелирует с низкими показателями РС, а является ресурсом, способствующим снижению уровня РС.

**Сородительство.** Отмечено, что в разные периоды времени стресс одного родителя иногда был связан с изменением стресса другого родителя, в результате чего матери и отцы в какой-то степени постоянно способствовали повышению РС друг друга. При этом стресс из одной сферы жизни мог перетекать в иные сферы жизнедеятельности [Cherry, Benzies, Putnick].

Воспитание ребенка одним родителем не существует отдельно от воспитания другого, и согласованность в воспитательных стратегиях и стилях между родителями, поддержка друг друга в воспитании, достаточность участия каждого из партнеров – все это включается в такой феномен, как сородительство или совместное воспитание.

Совместное воспитание детей существенно смягчает влияние РС на качество воспитания и взаимодействие между детьми и родителями [McRae et al.: 1627–1629], более того, активное участие отца в воспитании детей связано с более низким уровнем РС у матерей [Nomaguchi et al.: 1145]. Также обнаружено, что неспособность партнера распознать РС другого и скорректировать свое поведение приводит к усилению РС первого. Кроме того, качество совместного воспитания играет определяющую роль в связи между собственным РС и общим дистрессом как у себя, так и у партнера [Turgeon et al.: 14].

Данные последних исследований демонстрируют, что более активное участие отца в непосредственном уходе за ребенком было связано с большим РС матери, однако когда матери воспринимали совместное воспитание как менее конфликтное, тогда непосредственная забота отца способствовала снижению материнского РС [D'Orsi et al.: 7–8]. Наблюдение матери за взаимоотношениями отца и ребенка сказывается на ее уровне РС. Если мать наблюдает отсутствие привязанности в отношениях отец – ребенок, то она испытывает беспокойство и уровень ее РС повышается [Hess: 43].

С другой стороны, можно увидеть и обратные связи: исследования показывают, что РС напрямую влияет на сородительство и конфликты в паре. В свою очередь, сородительство обоих родителей также оказывает влияние на семейный конфликт [Han, Lee: 7], а РС и конфликты в паре определяют родительское поведение, которое влияет на эмоциональную регуляцию ребенка [Cho, Lee: 432].

Исследователи отмечают, что при уходе за ребенком в переживании РС крайне важна роль партнера. Особая значимость поддержки продемонстрирована в группе матерей, уровень РС которых детерминирован поддержкой в воспитании со стороны супруга [Дорошенко: 334], причем указывается значимость практической поддержки [Nomaguchi et al.: 1154]. Однако, опираясь на исследования, можно заметить, что поддержка как фактор снижения уровня РС наблюдается не во всех культурно-этнических группах семей [Cardoso].

**Детско-родительские отношения.** Изучение РС во взаимосвязи с детско-родительскими отношениями чаще всего рассматривает такие характеристики, как установки и стили воспитания, взаимодействие с ребенком, типы привязанности.

Анализ исследований показал, что родители, имеющие выраженный уровень РС, чаще имеют негативные родительские установки, хуже себя ведут во взаимоотношениях с детьми, менее удовлетворены своим родительство и жизнью в целом.

В работах К. Дитер-Деккарда, Р.Р. Абидина, Г.Р. Паттерсона отмечается, что отсутствие способности родителя справиться с предъявляемыми родительство требованиями приводит к изменению поведения родителя. Анализ взаимосвязи РС и поведения родителя выявил противоречивые сведения, результаты одних исследований сообщают о прямом влиянии РС на родительское поведение, тогда как другие считают поведение родителя фактором РС и предиктором проблемного поведения ребенка. Однако в лонгитюдном исследовании 2015 г. демонстрируется наличие динамичных взаимных изменений между РС, поведением родителя и поведением ребенка во времени. При этом в раннем возрасте негативное поведение ребенка (агрессия) способствовало усилению РС, но не влияло на поведение родителя, тогда как поведение детей более старшего возраста (5, 7, 10 лет) способствовало не только усилению РС, но и вызывало нарушения в поведении родителей [Mackler et al.: 401–403].

Еще в 1980-х годах Р. Абинин указал, что РС и дисфункциональное воспитание имеет сложную системную организацию. Воспитание ребенка может служить механизмом воздействия, через который РС влияет на благополучие ребенка, то есть РС через воспитание воздействует на личность ребенка и оказывает косвенное воздействие на поведение ребенка через функционирование семейной системы [Crnic]. В частности, подчеркивается необходимость отслеживать уровень РС в первые три года жизни ребенка, ввиду того что период раннего детства является сенситивным для профилактики РС и гармоничного функционирования семьи в целом.

Немногочисленные эмпирические исследования, рассматривающие РС во взаимосвязи с **типами ро-**

**дительского воспитания**, обнаружили значительное влияние РС на стили воспитания как у матерей, так и у отцов, причем РС связан с собственным дистрессом родителя, а не его партнера, в то время как влияние положительных аспектов супружеских отношений на отзывчивый стиль воспитания ориентировано на партнера [Ponnet et al.: 272]. Исследования демонстрируют, что родители, испытывающие больший уровень РС, используют более авторитарные и пренебрегающие стратегии воспитания, которые в свою очередь оказывают прямое влияние на поведение ребенка. Более высокий уровень дезадаптации среди детей положительно связан с более жестким и непоследовательным воспитательным поведением родителей. Путник с коллегами, изучая матерей подростков, отмечают, что увеличение РС было обусловлено стрессом, вызванным увеличением дисфункционального взаимодействия в диаде родитель – ребенок, а не родительским дистрессом или стрессом из-за поведения ребенка [Putnick et al.: 9]. Помимо того, аккумулирование ежедневных хлопот, связанных с воспитанием, со временем могут привести к ухудшению отношений между родителями и детьми и к значительному РС, что, в свою очередь, способствует меньшей компетентности и удовлетворенности родителей и детей, испытывающих большие поведенческие трудности [Crnic]. В результате получается, что родители, обладающие более высокими значениями уровня РС, скорее всего, будут менее отзывчивыми, более авторитарными, непоследовательными и менее авторитетными [Deater-Deckard, 1998]. Кроме того, РС оказывает как прямое, так и косвенное влияние через стиль воспитания (либеральный, гипо/гиперопеку, авторитарный) и когнитивные функции ребенка на качество воспитания [Qian et al.: 6].

В результате можно отметить, что усиление РС приводит к снижению ресурсов и возможности справляться с родительскими обязанностями, участвовать в эмоциональном развитии своего ребенка, приводит к ухудшению поведенческих паттернов родителя, способствует применению более реактивных воздействий относительно ребенка.

Связь РС прослеживается наряду и со стилем привязанности. Обнаружена прямая связь ненадежного стиля привязанности с составляющими РС. Так, тревожный и избегающий типы привязанности значительно предсказывают РС [Fernandes], однако предикторами стресса выступают разные составляющие. Высокий уровень РС у матерей с избегающим типом привязанности связан с отсутствием удовольствия и трудностями общения с ребенком, тогда как высокие оценки РС у матерей с тревожным типом привязанности связаны с беспокойством о правильности принятых решений, диктуемых требованиями родительской роли [Петрановская, Чеботарева: 3].

В некоторых исследованиях отмечается, что низкий уровень знаний родителей о текущих и долгосрочных задачах родительства сопровождается более высокими показателями РС и меньшей степенью эмоциональной и инструментальной поддержки ребенка. Вследствие этого они могут воспринимать поведение ребенка более негативно, чем родители, понимающие ближайшие и перспективные пути развития их детей и собственных стратегий. Неумелое родительское поведение также влечет за собой проблемы, связанные с эмоциональной и поведенческой регуляцией детей, а кроме того, снижает степень когнитивного и физического развития ребенка [Deater-Deckard, 1998]. Помимо прочего, РС опосредует связь между проблемами поведения ребенка и снижением родительской самооценки [Rezendes]. Когнитивная компетентность родителя может способствовать регулированию не только своего поведения, но и оказывать влияние на укрепление самооценки, контроля поведения и интеллектуальных способностей их детей [Qian et al.: 7]. Таким образом, важно уделить внимание повышению уровня родительской компетентности и использования осознанного поведения.

Функционирование родителей, в том числе их уязвимость к стрессорам, а также реагирование на стрессовую ситуацию и неконструктивное поведение в зрелом возрасте предсказывается **опытом собственного детства** [Shameli et al.: 1787]. Так, родители, воспитывавшиеся в семьях, применявших деструктивные меры воспитания, имеют более высокие показатели РС, обладают меньшим объемом ресурсов, нежели их собственные родители, вследствие чего применяют еще более нарушенные воспитательные стратегии по отношению к своим детям [Lange et al.: 657–660].

В результате проведенного анализа современных исследований, занимающихся изучением РС, было обнаружено, что рассмотренные нами исследования пока не занимаются изучением цельной семейной системы, а рассматривают ее отдельные компоненты. Тем не менее, подводя итог рассмотренных исследований, обнаружено негативное воздействие РС на всю семейную систему. Присутствие высокого уровня РС: способствует ухудшению состояния родителя, осложняет состояние ребёнка, нарушает детско-родительские и партнерские отношения, а также передает нарушенные паттерны в новую семью, лишая ее возможности нормального функционирования.

Анализ взаимосвязи РС и отношений с партнером продемонстрировал, что именно РС оказывает влияние на качество отношений с партнером по мере взросления ребенка. Выявлено, что практическая поддержка партнера, качество брака и удовлетворенность супружескими отношениями имеет прямую связь с низким уровнем испытываемого РС. Тогда

как совместное воспитание и РС имеет скорее двунаправленное влияние.

Анализ исследований, изучающих РС во взаимосвязи с детско-родительскими отношениями, выявил, что родители, обладающие негативными родительскими установками, имеют нарушения во взаимодействии со своими детьми и испытывают больший уровень РС. Кроме того, РС оказывает значительное влияние на стиль родительского воспитания, родители с большим уровнем РС чаще применяют авторитарный и пренебрегающий тип воспитания, что, в свою очередь, способно нарушить взаимодействие с ребенком и сказаться на его развитии. С высокими показателями уровня РС связан и ненадежный стиль материнской привязанности. При этом предикторами высоких оценок РС у матерей с избегающим типом привязанности в первую очередь являются трудности с получением удовольствия от общения с ребенком, а для матерей с тревожным типом привязанности – требования родительской роли.

Анализ РС во взаимосвязи с детским опытом родителей выявил, что родители, воспитывающиеся деструктивно, имеют большие показатели РС, меньше ресурсов и также используют еще более разрушительные тактики воспитания.

Такие результаты свидетельствуют о необходимости укрепления брачных отношений и детального изучения РС во взаимосвязи со всеми важными компонентами семейной системы: партнерскими и детско-родительскими отношениями, в том числе и в прародительских семьях, включая также личностные особенности детей и родителей.

### Список литературы

Дорошенко В.А. Сородительство как фактор родительского стресса матерей детей дошкольного возраста // Психология XXI века – 2023: наука как свобода и творчество. Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2023. С. 333–334.

Заплетина О.О. Социально-психологические и социально-демографические факторы родительского стресса: анализ зарубежных источников // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 6. 10 с.

Любушина А.А., Савенышева С.С. Феномен родительского стресса: обзор зарубежных концепций // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 123–136.

Петрановская Л.В., Чеботарева Е.Ю. Родительский стресс российских матерей и его связь со стилем привязанности // Возможности и риски цифровой среды: сб. материалов конф. (тезисов) VII Всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития / ред. Т.А. Баилова и др. Москва: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. Т. 2. С. 306–310.

Савеньшиева С.С. Удовлетворенность жизнью и родительский стресс матерей детей раннего и дошкольного возраста / Проблемы современного педагогического образования 2020. №69.2. С. 214–218.

Савеньшиева С.С., Аникина В.О., Мельдо Э.В. Факторы родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста: анализ зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8, № 4. С. 38–48.

Савеньшиева С.С., Заплетина О.О. Социальная поддержка как фактор родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 126–132.

Benzies K.M., Harrison M.J., J. Magill-Evans. Parenting Stress, Marital Quality, and Child Behavior Problems at Age 7 Years // Public Health Nursing Vol. 21 № 2, 2014. p. 111–121

Cardoso J.B., Padilla Y.C., Sampson M. Racial and ethnic variation in the predictors of maternal parenting stress // Journal of Social Service Research. 2010. Vol. 36. P. 429– 444

Cherry K.E., Gerstein E.D., Ciciolla L. Parenting Stress and Children's Behavior: Transactional Models During Early Head Start// Journal of Family Psychology. 2019.

Cho D.E., Lee W.K. Structural Relationships Between Maternal Parenting Stress, Marital Conflict, Maternal Parenting Behavior, and School-Aged Children's Emotion Regulation. Korean J. Child. Stud., 2022, vol. 43 (4), pp. 425-439 <https://doi.org/10.5723/kjcs.2022.43.4.425>

Crnic K., Low C. Everyday stresses and parenting. In Handbook of parenting. M.H. Bornstein – 2<sup>nd</sup>Ed. 2002. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. V.5, P. 243-267

Deater-Deckard K. Parenting Stress. Yale University Press, 2004. ProQuest Ebook Central, p. 208.

Deater-Deckard K. Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions // Clinical Psychology: Science and Practice. 1998. Vol. 5. № 3. P. 314–332. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1998.tb00152.x>

D'Orsi D., Verissimo M. and Diniz E. Father Involvement and Maternal Stress: The Mediating Role of Coparenting. Int. J. Environ. Res. Public Health, 2023, vol. 20 (8), 12 p. <https://doi.org/10.3390/ijerph20085457>

Fernandes C., Muller R., Rodin G. Predictors of Parenting Stress in Patients with Haematological Cancer / Journal of Psychosocial Oncology, 30:1. 2012. P. 81-96

Han J.W., Lee H. Actor and partner effects of parenting stress and co-parenting on marital conflict among parents of children with atopic dermatitis. BMC Pediatrics, 2020, vol. 20, iss. 141, 10 p. <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02035-7>

Hess J. Marital satisfaction and parental stress. All Graduate Theses and Dissertations, 2008, 70 p.

Johansson M., Nordstrom T., Svensson I. Depressive symptoms, parental stress, and attachment style in mothers and fathers two and a half years after childbirth: Are fathers as affected as mothers? Journal of Child Health Care, 2021, vol. 25 (3), pp. 368-378. <https://doi.org/10.1177/1367493520942050>

Lange B.C.L., Callinan L.S., Smith M.V. Adverse Childhood Experiences and Their Relation to Parenting Stress and Parenting Practices. Community Mental Health Journal, 2019, vol. 55 (4), pp. 651-662. <https://doi.org/10.1007/s10597-018-0331-z>

Mackler J.S., Kelleher R.T., L. Shanahan, S.D. Calkins, S.P. Keane, M. O'Brien. Parenting Stress, Parental Reactions, and Externalizing Behavior From Ages 4 to 10. Journal of Marriage and Family, 2015, vol. 77 (2), pp. 388-406. <https://doi.org/10.1111/jomf.12163>

McRae C.S., Overall N.C., Henderson A.M., Low R.S., & Chang, V.T. Parents' distress and poor parenting during a COVID-19 lockdown: The buffering effects of partner support and cooperative coparenting. Developmental Psychology, 2021, vol. 57 (10), pp. 1623-1632. <https://doi.org/10.1037/dev0001207>

Nomaguchi K., Brown S., & Leyman T.M. Fathers' participation in parenting and maternal parenting stress: Variation by relationship status. Journal of Family Issues, 2015, vol. 38 (8), pp. 1132-1156. <https://doi.org/10.1177/0192513X15623586>

Ponnet K., Mortelmans D., Wouters E., Leeuwen K.V., Bastiaens K., Pasteels I. Parenting stress and marital relationship as determinants of mothers' and fathers' parenting. Personal Relationships, 2013, vol. 20 (2), pp. 259-276. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2012.01404.x>

Pudjiati S.R.R., Khatimah K., Marsaulina T.L., Fadilah F.F. and Maretha A.D. Mindful parenting, parenting self-efficacy, and marital satisfaction of mother with toddler on family resilience during pandemic. Humanitas: Indonesian Psychological Journal, 2024, vol. 21 (1), pp. 65-76. <https://doi.org/10.26555/humanitas.v21i1.353>

Putnick D.L., Bornstein M.H., Hendricks C., Painter K.M., Suwalsky J.T.D., Collins W.A. Stability, Continuity, and Similarity of Parenting Stress in European American Mothers and Fathers across their Child's Transition to Adolescence. Published in final edited form as: Parent Sci. Pract. NIH Public Access, 2010, vol. 10 (1), pp. 60-77. <https://doi.org/10.1080/15295190903014638>

Rezendes D. L. and Scarpa A. Associations between Parental Anxiety/Depression and Child Behavior Problems Related to Autism Spectrum Disorders: The Roles of Parenting Stress and Parenting Self-Efficacy // Hindawi Publishing Corporation, Vol. 2011, 10 p.

Qian G., Li B., Xu L., Ai S., Li X., Lei X. & Dou G. Parenting style and young children's executive function mediate the relationship between parenting stress and parenting quality in two-child families. Scientific Re-

ports, 2024, vol. 14:8503, 10 p. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-59225-x>

Shameli L., Mohammadi M., Khormaei F. Maternal Childhood Maltreatment and Quality of Child-Mother Relationship: Mediating Role of Meta-Parenting and Parenting Stress. *Journal of Child and Family Studies*, 2024, vol. 33, pp. 1787-1800. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02742-6>

Turgeon J., Lonergan M., Bureau J.-F., Schoppe-Sullivan S.J., Lafontaine M.-F. Parenting stress, general distress, and coparenting quality: An Actor-Partner Interdependence Moderation Model. *Personal Relationships*, 2023, vol. 30 (3), pp. 1117-1134. <https://doi.org/10.1111/pere.12498>

Williams D.T., Parra G.R. The longitudinal and bidirectional association between parenting stress and couples' relationship quality. *Personal Relationships Wiley*, 2019, vol. 26 (4), pp. 1-20. <https://doi.org/10.1111/pere.12301>

Yeo K.J., Teo S.L. Child behavior and parenting stress between employed mothers and at home mothers of preschool children // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 90. P. 895 – 903

## References

Doroshenko V.A. *Soroditel'stvo kak faktor roditel'skogo stressa materei detei doshkol'nogo vozrasta* [Coparenting as a factor of parenting stress for mothers of preschool children]. *Psikhologiya XXI veka – 2023: nauka kak svoboda i tvorchestvo* [Psychology of the 21st Century – 2023: Science as Freedom and Creativity]. Saint Petersburg, Skifiia-print Publ., 2023, pp. 333-334 (In Russ.)

Zapletina O.O. *Sotsial'no-psikhologicheskie i sotsial'no-demograficheskie faktory roditel'skogo stressa: analiz zarubezhnykh istochnikov* [Socio-psychological and socio-demographic factors of parenting stress: analysis of foreign sources] *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [The World of Science. Pedagogy and Psychology]. 2020, vol. 8, iss 6. 10 p.

Liubushina A.A., Savenysheva S.S. *Fenomen roditel'skogo stressa: obzor zarubezhnykh kontsept-sii* [The phenomenon of parenting stress: A review of foreign concepts]. *Izvestiya of Saratov University* [News of Saratov University]. 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 123-136. (In Russ.)

Petranovskaia L.V., Chebotareva E.Iu. *Roditel'skii stress rossiiskikh materei i ego sviaz' so stilem priviazannosti* [Parenting stress of Russian mothers and its connection with attachment style]. *Vozmozhnosti i riski tsifrovoy sredy: sb. materialov konf. (tezisov) VII Vseros. nauch.-prakt. konf. po psikhologii razvitiia* [Opportunities and risks of the digital environment: collection of materials of the conference (theses) of the VII All-Russian scientific and practical conference on developmen-

tal psychology] by T.A Basilova et al. Moscow, MGPPU Publ. 2019, vol. 2, pp. 306-310. (In Russ.)

Savenysheva S.S. *Udovletvorennost' zhizn'iu i roditel'skii stress materei detei rannego i doshkol'nogo vozrasta* [Life satisfaction and parenting stress in mothers of young and preschool children]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education]. 2020. №69. iss. 2. p. 214-218

Savenysheva S.S., Anikina V.O., Mel'do E.V. *Fakto-ry roditel'skogo stressa materei detei rannego i doshkol'nogo vozrasta: analiz zarubezhnykh issledovaniy* [Factors of parenting stress in mothers of young and preschool children: an analysis of foreign studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2019, vol. 8, №. 4, pp. 38-48. (In Russ.)

Savenysheva S.S., Zapletina O.O. *Sotsial'naya pod-derzhka kak faktor roditel'skogo stressa materei detei rannego i doshkol'nogo vozrasta* [Social support as a factor of parenting stress for mothers of young and preschool children]. *Vestnik KGU* [KSU Bulletin], 2021, vol. 27, no. 1, pp. 126-132. (In Russ.)

Benzies K.M., Harrison M.J., J. Magill-Evans. Parenting Stress, Marital Quality, and Child Behavior Problems at Age 7 Years. *Public Health Nursing*. Vol. 21, № 2, 2014. pp. 111–121

Cardoso J.B., Padilla Y.C., Sampson M. Racial and ethnic variation in the predictors of maternal parenting stress. *Journal of Social Service Research*. 2010. Vol. 36. pp. 429– 444

Cherry K.E., Gerstein E.D., Ciciolla L. Parenting Stress and Children's Behavior: Transactional Models During Early Head Start. *Journal of Family Psychology*. 2019.

Cho D.E., Lee W.K. Structural Relationships Between Maternal Parenting Stress, Marital Conflict, Maternal Parenting Behavior, and School-Aged Children's Emotion Regulation. *Korean J. Child. Stud.*, 2022, vol. 43 (4), pp. 425-439 <https://doi.org/10.5723/kjcs.2022.43.4.425>

Crnic K., Low C. Everyday stresses and parenting. In *Handbook of parenting*. M.H. Bornstein – 2ndEd. Mahwah, NJ: LawrenceErlbaum. 2002, V.5, p.p. 243-267

Deater-Deckard K. Parenting Stress. Yale University Press, 2004. ProQuest Ebook Central, p. 208.

Deater-Deckard K. Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 1998. Vol. 5. № 3. p. 314–332. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1998.tb00152.x>

D'Orsi D., Verissimo M. and Diniz E. Father Involvement and Maternal Stress: The Mediating Role of Coparenting. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2023, vol. 20 (8), 12 p. <https://doi.org/10.3390/ijerph20085457>

Fernandes C., Muller R., Rodin G. Predictors of Parenting Stress in Patients with Haematological Cancer. *Journal of Psychosocial Oncology*, 30:1. 2012. P. 81 96

Han J.W., Lee H. Actor and partner effects of parenting stress and co-parenting on marital conflict among parents of children with atopic dermatitis. *BMC Pediatrics*, 2020, vol. 20, iss. 141, 10 p. <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02035-7>

Hess J. Marital satisfaction and parental stress. All Graduate Theses and Dissertations, 2008, 70 p.

Johansson M., Nordstrom T., Svensson I. Depressive symptoms, parental stress, and attachment style in mothers and fathers two and a half years after childbirth: Are fathers as affected as mothers? *Journal of Child Health Care*, 2021, vol. 25 (3), pp. 368-378. <https://doi.org/10.1177/1367493520942050>

Lange B.C.L., Callinan L.S., Smith M.V. Adverse Childhood Experiences and Their Relation to Parenting Stress and Parenting Practices. *Community Mental Health Journal*, 2019, vol. 55 (4), pp. 651-662. <https://doi.org/10.1007/s10597-018-0331-z>

Mackler J.S., Kelleher R.T., L. Shanahan, S.D. Calkins, S.P. Keane, M. O'Brien. Parenting Stress, Parental Reactions, and Externalizing Behavior From Ages 4 to 10. *Journal of Marriage and Family*, 2015, vol. 77 (2), pp. 388-406. <https://doi.org/10.1111/jomf.12163>

McRae C.S., Overall N.C., Henderson A.M., Low R.S., & Chang, V.T. Parents' distress and poor parenting during a COVID-19 lockdown: The buffering effects of partner support and cooperative coparenting. *Developmental Psychology*, 2021, vol. 57 (10), pp. 1623-1632. <https://doi.org/10.1037/dev0001207>

Nomaguchi K., Brown S., & Leyman T.M. Fathers' participation in parenting and maternal parenting stress: Variation by relationship status. *Journal of Family Issues*, 2015, vol. 38 (8), pp. 1132-1156. <https://doi.org/10.1177/0192513X15623586>

Ponnet K., Mortelmans D., Wouters E., Leeuwen K.V., Bastiais K., Pasteels I. Parenting stress and marital relationship as determinants of mothers' and fathers' parenting. *Personal Relationships*, 2013, vol. 20 (2), pp. 259-276. <https://doi.org/10.1111/j.1475.6811.2012.01404.x>

Pudjiati S.R.R., Khatimah K., Marsaulina T.L., Fadilah F.F. and Maretha A.D. Mindful parenting, parenting self-efficacy, and marital satisfaction of mother with toddler on family resilience during pandemic. *Humanitas: Indonesian Psychological Journal*, 2024, vol. 21 (1), pp. 65-76. <https://doi.org/10.26555/humanitas.v21i1.353>

Putnick D.L., Bornstein M.H., Hendricks C., Painter K.M., Suwalsky J.T.D., Collins W.A. Stability, Continuity, and Similarity of Parenting Stress in European American Mothers and Fathers across their Child's Transition to Adolescence. Published in final edited form as: *Parent Sci. Pract. NIH Public Access*, 2010, vol. 10 (1), pp. 60-77. <https://doi.org/10.1080/15295190903014638>

Rezendes D. L. and Scarpa A. Associations between Parental Anxiety/Depression and Child Behavior Problems Related to Autism Spectrum Disorders: The Roles of Parenting Stress and Parenting Self-Efficacy. Hindawi Publishing Corporation, 2011, 10 p.

Qian G., Li B., Xu L., Ai S., Li X., Lei X. & Dou G. Parenting style and young children's executive function mediate the relationship between parenting stress and parenting quality in two-child families. *Scientific Reports*, 2024, vol. 14:8503, 10 p. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-59225-x>

Shameli L., Mohammadi M., Khormaei F. Maternal Childhood Maltreatment and Quality of Child-Mother Relationship: Mediating Role of Meta-Parenting and Parenting Stress. *Journal of Child and Family Studies*, 2024, vol. 33, pp. 1787-1800. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02742-6>

Turgeon J., Lonergan M., Bureau J.-F., Schoppe-Sullivan S.J., Lafontaine M.-F. Parenting stress, general distress, and coparenting quality: An Actor-Partner Interdependence Moderation Model. *Personal Relationships*, 2023, vol. 30 (3), pp. 1117-1134. <https://doi.org/10.1111/pere.12498>

Williams D.T., Parra G.R. The longitudinal and bidirectional association between parenting stress and couples' relationship quality. *Personal Relationships Wiley*, 2019, vol. 26 (4), pp. 1-20. <https://doi.org/10.1111/pere.12301>

Yeo K.J., Teo S.L. Child behavior and parenting stress between employed mothers and at home mothers of preschool children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 90. P. 895 – 903

*Статья поступила в редакцию 28.08.2024; одобрена после рецензирования 20.01.2025; принята к публикации 20.01.2025.*

*The article was submitted 28.08.2024; approved after reviewing 20.01.2025; accepted for publication 20.01.2025.*

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 100–107. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 100–107. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371

EDN MMAHFU

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-100-107>

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Кульберг Алексей Сергеевич** (Евгений), митрополит Екатеринбургский и Верхотурский, председатель Синодального отдела религиозного образования и катехизации Русской православной церкви, [otdelro@otdelro.ru](mailto:otdelro@otdelro.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2936-0205>

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт подготовки педагогов к формированию российских традиционных духовно-нравственных ценностей у младших школьников как одной из ключевых задач современного образования, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы мировоззрения человека. Акцентируется внимание на необходимости повышения квалификации педагогов, работающих с детьми младшего школьного возраста, в сфере духовно-нравственного воспитания. На базе Автономной некоммерческой организации содействия развитию гуманитарного образования «КЛЕВЕР ЛАБ» (АНО «КЛЕВЕРЛАБ») предложено содержание десяти программ, нацеленных на решение проблем духовно-нравственного воспитания, рассматриваются используемые для этого педагогические средства: формы, методы, технологии. Разработаны методики для изучения и оценки качества подготовки учителей начальных классов к формированию традиционных российских ценностей у учеников. Эффективность предлагаемых для педагогов программ, их освоение подтверждается результатами опроса, отзывами слушателей. Ценность подготовки на базе «КЛЕВЕРЛАБ» в том, что слушатели этих курсов становятся кураторами и побуждают к повышению квалификации учителей начальных классов в своих регионах. Опыт подготовки учителей начальных классов, полученные материалы могут быть использованы в практической деятельности педагогов, методистов, руководителей образовательных учреждений, преподавателей профессионального образования, а также в системе повышения квалификации работников сферы образования.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, традиционные российские духовно-нравственные ценности, подготовка педагогов, образовательный процесс, младшие школьники.

**Для цитирования:** Кульберг А.С. Подготовка педагогов к формированию духовно-нравственных ценностей у младших школьников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 100–107. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-100-107>

Research Article

## TEACHER TRAINING FOR THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES AMONG YOUNGER STUDENTS

**Alexey S. Kulberg (Evgeny)**, Metropolitan of Yekaterinburg and Verkhoturye Chairman of the Synodal Department for Religious Education and Catechesis of the Russian Orthodox Church), [otdelro@otdelro.ru](mailto:otdelro@otdelro.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2936-0205>

**Abstract.** The article examines the experience of teachers' training for the formation of Russian traditional spiritual and moral values among elementary school students as one of the key tasks of modern education, since it is at this age that the foundations of a person's worldview are laid. Attention is focused on the need to improve the skills of teachers working with primary school children in the field of spiritual and moral education. On the basis of the Autonomous Non-profit Organization for the Promotion of Humanitarian Education "KLEVER LAB" (ANO "KLEVERLAB"), the content of ten programs aimed at solving the problems of spiritual and moral education is proposed, the pedagogical means used for this purpose are considered: forms, methods, technologies. Methods have been developed to study and evaluate the quality of primary school teachers' training for the formation of traditional Russian values. The effectiveness of the programs offered for teachers, their development is confirmed by the results of the survey, feedback from listeners. The value of KLEVERLAB training is that students of these courses become supervisors and organizers of advanced training for elementary school teachers in their

regions. The experience of training primary school teachers and the materials obtained can be used in the practical activities of teachers, methodologists, heads of educational institutions, teachers of vocational education, as well as in the system of advanced training of education workers.

**Keywords:** spiritual and moral education, traditional Russian spiritual and moral values, teacher training, educational process, primary school students.

**For citation:** Kulberg A.S. Teacher Training for the Formation of Spiritual and Moral Values in Younger Schoolchildren. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 100–107 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-100-107>

**Введение.** Проблема формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников приобретает сегодня особую значимость. Духовно-нравственное воспитание становится одним из важнейших аспектов образовательного процесса, направленного на развитие личности человека, что подтверждается Указом Президента Российской Федерации «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Об утверждении].

Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников напрямую зависит от подготовленности педагогов к решению этой проблемы. Исследования многих авторов, таких как Л.И. Анциферова, А.С. Белкин, Ю.Б. Дроботенко, В.А. Скакун, N. Lederman и др. подчеркивают, что качество и эффективность деятельности педагогов определяются их подготовкой, сформированностью ценностных профессиональных установок. Именно педагоги являются носителями ценностей и их проводниками через формирование уклада образовательной организации, ценностно-смысловой атмосферы в коллективе.

Целью данной статьи является описание опыта подготовки учителей начальных классов к духовно-нравственному воспитанию, формированию традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников.

**Методология и методы исследования.** Методологическую и теоретическую основу исследования составили положения известных учёных об идеях формирования духовно-нравственных ценностей (Н.А. Бердяев, И.И. Бецкой, П.П. Блонский, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, С.Т. Шацкий и др.); идеях, раскрывающих особенности воспитания и формирования нравственных ценностей у современных младших школьников (Н.Г. Аверина, Е.Ю. Анохина, Л.В. Байбородова, Е.Н. Землянская, Л.Я. Гозман, И.М. Ильичёва, Е.В. Карпова, В.В. Кольтинова, С.Н. Макеева, О.В. Макарова, Н.В. Тамарская, В.Э. Чудновский и др.).

Методологическую основу профессиональной подготовки учителей начальных классов к формированию традиционных российских духовно-нравственных ценностей составляют ак-

сиологический (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, С.Г. Вершловский [Асмолов; Бондаревская; Вершловский] и др.), компетентностный (С.Д. Смирнов, В.В. Юдин, Darling-Hammond [Смирнов; Юдин; Darling-Hammond] и др.) и субъектно-ориентированный (Л.В. Байбородова [Байбородова] и др.) подходы, которые определяют содержание, педагогические средства, необходимые профессиональные компетентности и личностные качества, способствующие развитию духовно-нравственных ценностей у младших школьников.

Нами использовались следующие **методы**: теоретические – анализ, обобщение, систематизация, структурирование; эмпирические – изучение документов, постановлений, распоряжений, учебных планов, программ учебных предметов, программ воспитания, результатов социологических опросов, опыта образовательных организаций, наблюдение, опытная работа, анкетирование, беседа, фокус-группа, экспертная оценка.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Понятие «*профессиональная подготовка*» рассматривается нами, как и многими авторами (например, С.Я. Батышевым, Е.И. Бражником, В.В. Краевским, Е.С. Рапацевичем и др.), одновременно с позиции системы обучения конкретным видам деятельности, процесса освоения и развития новых компетенций, а также результата этого обучения в образовательных учреждениях. Такое понимание профессиональной подготовки отражает её комплексный характер, включающий в себя содержание деятельности, организационные аспекты, реализуемые педагогические средства, а также оценочные средства.

При реализации профессиональной подготовки важно обеспечить практическое применение полученных знаний и умений в реальной профессиональной среде. Это подразумевает создание условий, при которых педагоги получают возможность не только освоить теоретический и практический материал, но и развивать собственную субъектную позицию, работать над развитием у себя ценностно-смысловых установок, связанных с воспитанием человека, формированием у обучающихся системы традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

На основе вышеизложенных подходов проводится целенаправленная масштабная подготовка пе-

дагогов, в том числе учителей начальных классов, на базе Автономной некоммерческой организации содействия развитию гуманитарного образования «КЛЕВЕР ЛАБ» (АНО «КЛЕВЕРЛАБ»). Данная организация действует на основании лицензии на осуществление образовательной деятельности № ЛО35-01298-77/00647151 от 10.04.2023. Реализуемые образовательные программы внесены в федеральный реестр дополнительных профессиональных программ. С 2021 по 2024 год в ней приняли участие 6 858 человек, из них 4 747 – педагоги начальных классов.

Слушателям предлагаются 10 программ, большая часть из которых ориентирована на учителей начальных классов. Кратко рассмотрим содержание этих программ.

**Духовно-нравственные ценности в начальной школе в условиях реализации ФГОС НОО.** В рамках данного курса акцент делается на методологическом обеспечении процесса формирования духовно-нравственных ценностей и на методические особенности формирования традиционных российских гражданских ценностей в начальной школе в соответствии с ФГОС НОО и ФОП НОО. В ходе обучения слушатели узнают, как выстроить взаимодействие образовательной организации с семьей для повышения эффективности духовно-нравственного воспитания, как внедрить в образовательный процесс технологии деятельностного обучения, какие условия необходимо обеспечить для формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей в современной школе, а также почему важно понимать традиционные ценности и какую роль они играют в жизни человека и общества.

**Методика преподавания модуля «Основы светской этики» предметной области «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) на уровне начального общего образования.** Слушатели знакомятся с содержанием предмета «Основы светской этики» в начальной школе, дополнительными ресурсами и дидактическими материалами, которые могут использоваться на уроках. В содержание курса входит подробный разбор вопросов, связанных с методикой преподавания таких тем, как «Россия – наша Родина», «Любовь и уважение к Отечеству. Служение своей Родине», «Культура и мораль», «Добро и зло», «Добродетель и порок», «Отношение человека к жизни и окружающему миру», «Семья и семейные ценности», «Свобода, ответственность и нравственный выбор», «Трудовая мораль», «Этикет поведения и общения», «Нравственные ценности», «Коллектив», «Календарные праздники и традиции празднования». Также педагоги разбирают эффективные технологии проектирования современных уроков, активные формы, приемы и технологии ор-

ганизации образовательной деятельности на уроках, рассматривают алгоритмы конструирования заданий различного уровня сложности для занятий, методику работы с текстовой и графической информацией.

**Экспресс-курс «Православная культура в начальной школе».** Это непрерывно действующий на платформе «Клевер Лаборатория» курс, начать который можно в любой день и в любое время. Слушатели знакомятся с методологической основой изучения предметной области ОРКСЭ, изучают личностные, предметные и метапредметные результаты обучающихся начальной школы и психолого-педагогические технологии, необходимые для индивидуализации, развития и воспитания обучающихся. В рамках курса проходит авторская мастерская: конструирование уроков с элементами поисково-исследовательской деятельности в рамках культурно-образовательного проекта «Урок в храме».

**Методика преподавания модуля «Основы религиозных культур народов России» предметной области «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) на уровне начального общего образования.** Уникальность данной программы состоит в том, что каждый лектор является представителем одной из традиционных религий. Содержание курса включает в себя четыре блока: иудаизм, буддизм, ислам, православие; все темы связаны с основами вероучения, религией и моралью, религиозным искусством и традициями. В результате обучения педагоги могут рассказывать об основных особенностях вероучений традиционных религий народов России, раскрывать ценности семьи, уметь приводить примеры положительного влияния религиозных традиций на отношения в семье и воспитание детей, применять навыки общения с людьми разного вероисповедания, приводить примеры проявлений любви к ближнему, милосердия и сострадания в религиозных культурах, истории России и в современной жизни.

**Методика преподавания модуля «Основы православной культуры» предметной области «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) на уровне начального общего образования.** Слушатели знакомятся с ценностями в современном школьном образовании, нормативно-правовой базой преподавания модуля «Основы православной культуры», авторскими воспитательными системами и воспитывающими практиками, психологией детей младшего школьного возраста и технологиями, которые необходимы для индивидуализации, развития и воспитания обучающихся. В содержание программы входят темы, связанные с основами православного вероучения, праздниками и традициями празднования, устройством православного храма и отдельно рассматриваются педагогические подходы и методы работы с иконой. В ходе занятий раз-

бирается методика работы с иллюстративным и текстовым материалом на примере заданий и уроков по ОПК, а также даются подробные рекомендации по проекту «Урок в храме».

**Современные методики преподавания модуля «Основы православной культуры» предметной области «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) на уровне начального общего образования.** В содержание программы входит знакомство с ведущими мировыми методиками и областью их применения, с особенностями работы по развитию ключевых компетенций и базовыми принципами построения исследовательской деятельности со школьниками. Педагоги рассматривают особенности обучения детей в современной школе, разбирают уровни усвоения учебной информации и разноуровневые задания, а также знакомятся с особенностями работы по созданию дополнительного учебного материала. Слушатели учатся проектировать занятия и уроки при помощи технологии кооперативного обучения Спенсера Кагана, создавать индивидуальные стратегии обучения для учеников, используя концепцию KLSI – The Kolb Learning Style Inventory, структурировать и визуализировать учебную информацию (ментальные карты, инфографика). В процессе обучения педагоги самостоятельно разрабатывают задания, направленные на развитие ключевых компетенций (креативности, критического мышления, коммуникации и кооперации) и представляют примеры разноуровневых заданий для детей, изучающих ОПК. Все задания оформляются в итоговые сборники.

**Методика преподавания предмета «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР) на уровне основного общего образования.** В содержание курса входят темы, связанные с изучением теории и методики преподавания основ духовно-нравственной культуры народов России, организации проектной деятельности и пониманию ее значения в воспитании подрастающего поколения в условиях современной школы, активные и интерактивные формы обучения, а также дополнительные материалы к урокам для педагогов и детей. В ходе обучения слушатели узнают об основах российской культуры и традициях через конкретно-исторические и личностно значимые примеры, знакомятся с особенностями формирования традиционных ценностей в рамках школьных предметов и во внеурочной деятельности с помощью современных педагогических технологий.

Полезен курс для педагогов начальных классов **«Духовно-нравственное воспитание и развитие ребенка в ДОО в условиях реализации ФГОС ДО».** В ходе обучения педагоги узнают, как выстроить взаимодействие образовательной организации с семьей для повышения эффективности духовно-нравствен-

ного воспитания, как правильно формировать предметно-развивающую среду и выстраивать занятия для духовного развития ребенка, а также разбирают, почему важно понимать ценность человеческой жизни, человеческого достоинства, честного труда людей на благо человека и общества. На курсе затрагиваются темы и вопросы, которые помогают педагогам (в рамках преемственности детский сад – школа) взаимодействовать друг с другом по реализации таких направлений работы, как духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание.

По запросу слушателей разработан курс **«Особенности работы учителя/воспитателя с трудными детьми и подростками».** В 1-м семестре 2024/25 учебного года данный курс был разработан командой проекта «Клевер Лаборатория» и впервые запущен на платформе. В рамках курса преподаватели рассказывают об особенностях современного подростка, объясняют, почему их называют трудными и разбирают условия эффективной деятельности педагога в профилактике девиантного и суицидального поведения. Курс в существенной мере адресован педагогам детских домов или работающим с детьми, оставшимися без попечения родителей. Особое внимание уделялось подбору и продумыванию мероприятий, способствующих формированию духовных ценностей у подрастающего поколения.

**Для региональных кураторов реализуется программа повышения квалификации.** На данный курс приглашаются педагоги, прошедшие обучение на курсах, проводимых на платформе, по разным направлениям. Это дает им возможность не только познакомиться с особенностями работы куратора, основными принципами выстраивания процесса обучения, функционалом и обязанностями, но и изучить принципы выстраивания процесса общения и взаимодействия со слушателями, рассмотреть способы разрешения конфликтных ситуаций. Благополучное завершение обучения дает возможность выпускникам стать кураторами групп.

В проведении курсов участвуют ведущие специалисты в области воспитания, духовно-нравственного и творческого развития личности, формирования ценностей, представители разных регионов страны. Обучение на курсах проходит заочно с применением дистанционных образовательных технологий в двух форматах – синхронный и асинхронный. По продолжительности и интенсивности все курсы являются краткосрочными (24 часа, 72 часов).

При обучении слушателей используются различные педагогические средства: *формы*, которые различаются по характеру взаимодействия (при сопровождении преподавателей или самостоятельная работа); по количеству взаимодействующих субъектов (групповая, индивидуальная); по способам орга-

низации обучения: предзаписанные лекции, вебинары, практические занятия, тренинги и воркшопы (вид мероприятия, в рамках которого группа людей собирается для совместной работы); по форме контроля (аттестационные занятия, промежуточное тестирование, самоконтроль); **методы** – объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, частично-поисковые (эвристические), исследовательские, словесные, наглядные, практические, методы подготовки к восприятию знаний, методы усвоения знаний, методы контроля знаний, методы обучения знаниям, методы формирования умений и навыков, методы формирования творческой активности, дискуссионные методы, проблемное обучение и др.; активные и интерактивные **технологии** – кейс-технология, технология проектной деятельности, технология диалога, технология развития критического мышления, технология сотрудничества (кооперативное обучение), дифференцированное обучение, социально ориентированные проекты, технологии развивающего обучения; групповая деятельность, индивидуальное наставничество; **информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)** – электронное обучение (e-learning), интерактивные платформы (использование LMS), медиатехнологии (работа с видео, подкастами, презентациями).

Освоение курсов завершается **изучением их непосредственных результатов**. Для этого проводятся анкетирование, рефлексия и сбор отзывов об обучении. В анкету входят следующие вопросы:

- оцените качество проведенных занятий;
- оцените содержание лекционных занятий, уровень соответствия задачам Вашей профессиональной подготовки;
- оцените качество практических занятий, соответствие Вашим ожиданиям;
- оцените целесообразность включения предложенных тем в программу курсов: какие темы или проблемы не следовало бы включать в учебно-тематический план и почему;
- предложите тематику занятий, которую, на ваш взгляд, желательно включить в программу курсов на следующий год;
- оцените работу преподавателей по критериям (актуальность и значимость информации, насыщенность занятий, логичность и доступность изложения, эмоциональная комфортность т. д.);
- оцените организацию курсов (предварительная информация о курсах, подбор лекторского состава, расписание и т. п.).
- работа куратора на курсе (общение в чате, ответы на вопросы, помощь в выполнении заданий, информационная поддержка т. д.).

Анализ результатов анкетирования помогает повысить качество реализации образовательных про-

грамм и выявить уровень удовлетворенности полученными знаниями. Также анкетирование позволяет выявить недостатки и своевременно устранить возникающие проблемы, что способствует повышению качества обучения педагогов.

Во второй части итогового анкетирования педагогам предлагается продолжить предложения, которые помогут выразить эмоции от обучения, чувства и мысли:

- Материалы курса были для меня интересны, потому что...
- Курс содержит много новой полезной информации о...
- Я узнал(а) много нового о...
- Я могу рассказать своему другу/коллеге о том, что...

Также предлагается проанализировать результат обучения, ответив на вопросы:

- Изученный материал помог мне лучше ориентироваться в онлайн-обучении?
- Курс был полезен возможностью использовать полученные знания и навыки в повседневной работе?
- Курс оправдал Ваши ожидания и позволил достигнуть целей обучения?
- Что бы Вы хотели ещё изучить с помощью онлайн-обучения?
- Какие проблемы возникли у Вас при изучении данного курса?

Рассмотрим для примера некоторые результаты анкетирования при подведении итогов одного из курсов повышения квалификации, в котором приняли участие 247 человек:

1. При оценке по шкале от 1 до 5 полезность обучения на курсе высшим баллом оценили 81 % слушателей.
2. Высокий уровень практической значимости содержания программы курса для повышения эффективности педагогической деятельности отметили 89,9 % респондентов.
3. Эффективность пройденного обучения по 5-балльной шкале высшим баллом оценили 79,8 % педагогов;
4. 91,5 % респондентов утвердительно ответили, что собираются использовать полученные знания в собственной практической деятельности.
5. 94,3 % из числа опрошенных порекомендовали бы данный курс своим коллегам.

Приведем несколько **высказываний слушателей курсов**, которые являются достаточно типичными:

*«Большое спасибо за проведение курсов! Я была в восторге от лекций, слушала с огромным удовольствием. Для меня эти курсы были очень информативными и увлекательными, помогли разобраться в большом объеме материала. Я считаю, что такие курсы необходимы, так как много полезной информа-*

ции и есть особенности преподавания в школе ОПК. Благодарю всех преподавателей и организаторов за интересные и актуальные лекции и занятия. Эти курсы значительно расширили мой кругозор. Еще раз огромное вам спасибо!»

«Курс был мне очень полезен для расширения своего кругозора с точки зрения преподавания. На данный момент я не являюсь преподавателем ОПК, но данное обучение помогло мне понять глубинные цели обучения, которые в процессе уроков, зачастую становятся утеряны, особенно в 11 классе, когда ребята в подготовке к экзаменам путаются в жизненных ориентирах. Я порекомендовала своим коллегам пройти обучение на курсах Клевер Лаборатории».

«Обучаться на курсе ОПК на платформе "Клевер лаборатория" было очень интересно. В доступе весь методический материал, который, несомненно, пригодится мне в дальнейшей работе. Предзаписанные лекции разбиты на небольшие по времени части. Это очень удобно, то есть у педагога есть возможность вернуться к той части, на которой закончен просмотр, или ещё раз просмотреть фрагмент. Вебинары проходили на высшем уровне, каждый раз с нетерпением ждала встречи с преподавателем, так как понимала, что сейчас расскажут что-то важное и, самое главное, ответят на вопросы. Хочется отметить еще один важный момент. Все лекции сопровождалось конкретными примерами из собственной практики преподавателя! Все преподаватели создавали очень позитивную и душевную атмосферу, хотелось узнавать информацию всё дальше и дальше».

«Спасибо за курсы. Я впервые проходила обучение онлайн и переживала, как всё пройдет. Было содержательно и интересно. Я получила много полезной информации, которая пригодится в работе с детьми. Надеюсь, что смогу заинтересовать ОПК своих обучающихся».

«Курсы оправдали мои ожидания и очень понравились. Материалы грамотно структурированы, а преподаватели объясняют все доступным языком. Получила огромное удовольствие от прохождения обучения. Благодарю за знания!»

У слушателей курсов есть возможность оставить отзыв на заключительном вебинаре или прислать его на электронную почту учебного отдела. Отзывы публикуются на главной странице проекта «Клевер Лаборатория» (<https://clever-lab.pro/local/pages/?id=19>). Приведем примеры некоторых отзывов:

«Хотелось выразить благодарность составителям, разработчикам и всему преподавательскому составу за очень содержательные программы курса. Благодаря вашей помощи я повысила свой профессиональный уровень, что положительно скажется на качестве моей работы по обновленной про-

грамме ФГОС НОО в начальной школе. Огромное вам спасибо за очень доступный, интересный, объемный курс обучения. Вся программа составлена доходчиво, понятно. Узнала для себя ответы на интересные вопросы. Удобно сформированы модули. Безусловно, дистанционная система комфортна в пользовании – не привязана к определенному времени. Хотелось чуть больше видеоматериала (записи с конференций преподавателей содержательны и дают возможность в большей степени погрузиться в изучаемый материал). Спасибо большое за предоставленные материалы!».

«Большому сообществу "КлеверЛаб", организаторам, кураторам огромная благодарность за курс. Систематизация и наполняемость материалов на должном уровне. Свобода работы с информацией, лекциями, тестами дает возможность построить свой график. Очень понравилось работать над итоговым сборником. Много смогла попробовать во время курса, что оживило работу при подготовке не только к урокам ОРКСЭ и ОДННР, но и математики. Давно использую интеллект-карты и инфографику на геометрии и ОРКСЭ Интересно было посмотреть на работу коллег».

«Курс ОПК оказался очень интересным и познавательным. Достаточно много интересного и доступного методического материала, которым можно воспользоваться в дальнейшем. Очень интересно построена схема проведения курсов, была возможность в свободное время просматривать интернет трансляции, что немаловажно при плотном графике работы».

На данный момент обучение на курсах прошли представители 82 регионов, наибольшее число слушателей из Москвы и Московской области (1836 чел.), Свердловской (611 чел.), Тверской (406 чел.), Нижегородской (391 чел.), Вологодской (241 чел.), Воронежской (236 чел.) областей. Из 19 регионов на курсах обучились более 100 человек. Анализ оценки обучения слушателями подтверждает высокое качество и востребованность курсов педагогами начальных классов по всем предлагаемым программам.

**Заключение.** Подготовка педагогов к духовно-нравственному воспитанию на базе Автономной некоммерческой организации содействия развитию гуманитарного образования «КЛЕВЕРЛАБ» не завершается.

Выпускники курсов становятся кураторами в регионах, представителями которых они являются, оказывают адресную методическую помощь педагогам, ведущим предметы духовно-нравственной направленности, особенно учебный модуль «Основы православной культуры», активно участвуют в проектах «Клевер Лаборатории», таких как «Проектная мастерская», «В школу с Верой и Фомой», а также

активно участвуют в конкурсе «Клевер ДНК», где представляют свои разработки. Большую ценность и эффективность имеет тот факт, что выпускники «КЛЕВЕРЛАБ» становятся организаторами подобных курсов, семинаров в своих регионах.

### Список литературы

Асмолов А.Г. Психология личности: антропологический подход в образовании. Москва: Академия, 2022. 342 с.

Багдасарян В.Э. Традиционные ценности: стратегия цивилизованного возрождения. Ярославль: СПК, 2022. 256 с.

Байбородова Л.В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского». 2022. С. 72–81.

Бездухов В.П. Воспитание добродетелей молодого поколения как фактор сохранения традиционных ценностей // Духовная безопасность и традиционализм: избр. материалы междунар. науч.-просветит. конф. / отв. ред. А.Г. Поляков. Киров: ВЕСИ, 2023. С. 15–21.

Бондаревская Е.В., Шоган В.В., Лукаш С.Н. [и др.] Концептосфера и культурные практики духовно-нравственного воспитания в школе и вузе // Известия кафедры педагогики ПИ ЮФУ. 2010. № 2. С. 4–11.

Булакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы. Шуя: ГОУ ВПО «ШГПУ», 2008. 179 с.

Вершовский С.Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования // Человек и образование. 2006. № 8-9. С. 13–21.

Гущина Т.Н. Развитие субъектности старшеклассников: монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. 160 с.

Педагогические технологии: в 3 ч. Ч. 1. Образовательные технологии: учебник и практикум для вузов / под общ. ред. Л.В. Байбородовой, А.П. Чернявской. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 258 с. URL: <https://urait.ru/bcode/513254> (дата обращения: 06.11.2024).

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Москва: Academia, 2009. 400 с.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-п). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (дата обращения: 11.09.2024).

Тонких В.А. Духовно-нравственные традиции русского народа: становление и эволюция // Духовная безопасность и традиционализм: избр. материалы

междунар. науч.-просветит. конф. / отв. ред. А.Г. Поляков. Киров: ВЕСИ, 2023. С. 164–169.

Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения 01.04.2023).

Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников средствами предмета «Музыка»: учеб. пособие / под науч. ред. Л.В. Байбородовой, М.В. Груздева. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 374 с.

Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников: теория и практика: коллектив. монография / под науч. ред. Л.В. Байбородовой, М.В. Груздева. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 315 с.

Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников: теоретико-методологические основы: коллектив. монография / под науч. ред. Л.В. Байбородовой, М.В. Груздева. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 159 с.

Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография. Москва: Университетская книга, 2008. 302 с.

Darling-Hammond L. Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? Chicago, MacArthur Foundation, 2022, pp. 302.

### References

Asmolov A.G. *Psihologiya lichnosti: antropologicheskij podhod v obrazovanii* [Personality psychology: an anthropological approach in education]. Moscow, Academy Center Publ., 2022, 342 p. (In Russ.)

Bagdasaryan V.E. *Tradicionnye cennosti: strategiya civilizovannogo vozrozhdeniya* [Traditional values: a strategy of civilized revival]. Yaroslavl, SEC Publ., 2022, 256 p. (In Russ.)

Bayborodova L.V. *Individualizaciya i soprovozhdenie v obrazovatel'nom processe* [Individualization and support in the educational process]. *Pedagogicheskie i psihologicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya: materialy nauch.-prakt. konf.* [Pedagogical and psychological problems of modern education: mat. scientific and practical conference “Ushinsky Readings”]. Yaroslavl, RIO YAGPU Publ., 2022, pp. 72–81. (In Russ.)

Bezdukhov V.P. *Vospitanie dobrodetel'j mladogo pokoleniya kak faktor sohraneniya tradicionnyh cennostej* [Education of the virtues of the younger generation as a factor in preserving traditional values]. *Duhovnaya bezopasnost' i tradicionalizm: izbrannye materialy mezhdunar. nauch.-prosvet. konf.* [Spiritual security and traditionalism: selected works. materials of the International Scientific and Educational conference], ed. by

A.G. Polyakov. Kirov, VESI Publ., 2023, pp. 15-21. (In Russ.)

Bondarevskaya E.V., Shogan V.V., Lukash S.N. [et al.] *Konceptosfera i kul'turnye praktiki duhovno-nravstvenno-go vospitaniya v shkole i vuze* [Conceptosphere and cultural practices of spiritual and moral education in school and university]. *Izvestiya kafedry pedagogiki PI YuFU* [Proceedings of the Department of Pedagogy of the SFU Pedagogical Institute], 2010, no. 2, pp. 4-11. (In Russ.)

Burlakova T.V. *Individualizatsiya professional'noj podgotovki studentov v pedagogicheskom vuze: konceptual'nye osnovy* [Individualization of professional training of students in a pedagogical university: conceptual foundations]. Shuya, SHSPU Publ., 2008, 179 p. (In Russ.)

*Formirovanie tradicionnykh rossijskikh duhovno-nravstvennykh cennostej u mladshih shkol'nikov sredstvami predmeta «Muzyka»: ucheb. posobie* [Formation of traditional Russian spiritual and moral values among younger schoolchildren by means of the subject "Music": a textbook], ed. by L.V. Bayborodova, M.V. Gruzdev. Yaroslavl, RIO YAGPU Publ., 2023, 374 p. (In Russ.)

*Formirovanie tradicionnykh rossijskikh duhovno-nravstvennykh cennostej u mladshih shkol'nikov: teoriya i praktika: kollektivnaya monografiya* [Formation of traditional Russian spiritual and moral values among younger schoolchildren: theory and practice: a collective monograph], ed. by L.V. Bayborodova, M.V. Gruzdev. Yaroslavl, RIO YAGPU Publ., 2023, 315 p. (In Russ.)

*Formirovanie tradicionnykh rossijskikh duhovno-nravstvennykh cennostej u mladshih shkol'nikov: teoretiko-metodologicheskie osnovy: kollektivnaya monografiya* [Formation of traditional Russian spiritual and moral values among younger schoolchildren: theoretical and methodological foundations: a collective monograph], ed. by L.V. Bayborodova, M.V. Gruzdev. Yaroslavl, RIO YAGPU Publ., 2023, 159 p. (In Russ.)

Gushchina T.N. *Razvitie sub'ektnosti starsheklassnikov: monografiya* [The development of subjectivity of high school students: monograph]. Yaroslavl, YaGPU Publ., 2010, 160 p. (In Russ.)

*Pedagogicheskie tekhnologii: v 3 ch. Ch. 1. Obrazovatel'nye tekhnologii: uchebnik i praktikum dlya vuzov* [Pedagogical technologies: in 3 parts. Part 1. Educational technologies: textbook and workshop for universities], gen. ed. by L.V. Bayborodova, A.P. Chernyavskaya, 2nd ed. Moscow, Yurait Publ., 2023, 258 p. URL: <https://urait.ru/bcode/513254> (access date: 11.06.2024). (In Russ.)

Smirnov S.D. *Pedagogika i psihologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti* [Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality]. Moscow, Academia Publ., 2009, 400 p. (In Russ.)

*Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda* [Strategy for the development of Science in the Russian Federation for the period up to 2025] (Decree of the Government of the Russian Federation No. 996-r dated May 29, 2015). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (access date: 11.09.2024). (In Russ.)

Tonkikh V.A. *Duhovno-nravstvennye tradicii russkogo naroda: stanovlenie i evolyuciya* [Spiritual and moral traditions of the Russian people: formation and evolution]. *Duhovnaya bezopasnost' i tradicionalizm: izbr. materialy mezhdunar. nauch.-prosvetit. konf.* [Spiritual security and traditionalism: izbr. materials of the International Scientific and Educational conference], ed. by A.G. Polyakov. Kirov, VESI Publ., 2023, pp. 164-169. (In Russ.)

*Ob utverzhdenii osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnykh rossijskikh duhovno-nravstvennykh cennostej: ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g.* [Decree of the President of the Russian Federation dated November 9, 2022 On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (access date: 04.01.2023). (In Russ.)

Vershlovskiy S.G. *Sistema obrazovaniya vzroslykh kak ob'ekt prognozirovaniya* [The adult education system as an object of forecasting]. *Chelovek i obshchestvo* [Man and society], 2006, no. 8-9, pp. 13-21. (In Russ.)

Yudin V.V. *Tekhnologicheskoe proektirovanie pedagogicheskogo processa: monografiya* [Technological design of the pedagogical process: monograph]. Moscow, University Book Publ., 2008, 302 p. (In Russ.)

Darling-Hammond L. *Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach?* [Variability in teacher training: how well do different areas of training prepare teachers for teaching?] Chicago, MacArthur Foundation Publ., 2022, p. 302.

*Статья поступила в редакцию 24.12.2024; одобрена после рецензирования 15.01.2025; принята к публикации 15.01.2025.*

*The article was submitted 24.12.2024; approved after reviewing 15.01.2025; accepted for publication 15.01.2025.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 108–113. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 108–113.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5.016:5

EDN NEFSJY

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-108-113>

## ТИПЫ И РОЛЬ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ В ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ

**Щербакова Ксения Викторовна**, Высшая школа педагогики, психологии и физической культуры, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Россия, [pakhomova.xeniya@yandex.ru](mailto:pakhomova.xeniya@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье раскрыты основные подходы к изучению учебных задач, их типов и дидактических функций. Представлена конкретизация типов школьных учебных задач в естественно-научных дисциплинах, авторское видение такой типологизации, взаимосвязь типов учебных задач в естественно-научных дисциплинах с их дидактическими функциями, а также анализ анкетирования, проводимого с целью систематизации типов учебных задач и их дидактических функций, применяемых в естественно-научных дисциплинах. Результаты, полученные в ходе написания данной работы, могут быть использованы для дальнейшего изучения типов учебных задач и их дидактических функций в естественно-научных дисциплинах, для создания новых учебных пособий и задачников, а также для разработки практических рекомендаций для школьных учителей естественно-научного блока.

**Ключевые слова:** учебная задача, типы учебных задач, дидактические функции учебных задач, естественно-научные дисциплины.

**Для цитирования:** Щербакова К.В. Типы и роль школьных учебных задач в естественно-научных дисциплинах // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 108–113. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-108-113>

Research Article

## TYPES AND ROLE OF SCHOOL LEARNING TASKS IN NATURAL SCIENCE DISCIPLINES

**Ksenia V. Shcherbakova**, Higher School of Pedagogy, Psychology and Physical Culture, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosova, Arkhangelsk, Russia, [pakhomova.xeniya@yandex.ru](mailto:pakhomova.xeniya@yandex.ru)

**Abstract.** The article reveals the main approaches to the study of educational tasks, their types and didactic functions. The specification of the types of school learning tasks in the natural sciences, the author's vision of such typologization, the relationship between the types of learning tasks in the natural sciences and their didactic functions, as well as the analysis of a survey conducted to systematize the types of learning tasks and their didactic functions used in natural science disciplines. The results obtained during the writing of this work can be used for further study of the types of educational tasks and their didactic functions in the natural sciences, for the creation of new teaching aids and problem books, as well as for the development of practical recommendations for school teachers in the natural sciences.

**Keywords:** educational task, types of educational tasks, didactic functions of educational tasks, natural science disciplines.

**For citation:** Shcherbakova K.V. Typology and the role of school educational tasks in natural sciences. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 108–113. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-108-113>

**Введение.** Наиболее значимым мотивом учебно-воспитательной работы в школе служит познавательный интерес обучающихся. Вопрос формирования и развития данного интереса к учебному предмету является одним из актуальных аспектов педагогической деятельности учителя. Перед современным педагогом ставится ряд задач, одна из которых – заинтересовать ребенка и привить ему любовь к своему предмету. На уроках биологии, физики, химии развитие познавательного интереса происходит наиболее эффективно при решении учебных задач. Процесс их решения знакомит учеников с методами научного познания, способствует формированию целостного представления о научной картине мира, повышает уровень понимания окружающей действительности обучающихся. Для эффективного решения учебной задачи школьникам необходимо проанализировать её условие, выделить в нём главное и второстепенное, сравнить данные, выстроить ход решения, выполнить все необходимые математические преобразования, сделать вывод. Представленные выше действия способствуют развитию логического и критического мышления обучающихся, а также их аналитических способностей и познавательного интереса к предмету. Например, по мнению И.Н. Павлишиной, решение задач – одно из эффективных средств и методов повышения интереса к физике [Павлишина: 64]. В работе М.А. Сатыбековой, Н.А. Асиповой, М.Т. Кырбашовой, А.К. Чалданбаевой утверждается, что в процессе решения учебной задачи происходит формирование предметной компетентности и познавательного действия школьников. При этом авторы обращают внимание на то, что учебная задача является основным компонентом внешней структуры учебной деятельности [Сатыбекова, Асипова, Кырбашова, Чалданбаева: 356–357]. В исследовании Л.Н. Беспаловой и Л.Г. Сафиной отмечается, что решение задач занимает значимое место в изучении химической науки, так как в ходе решения учебных задач у учеников развивается более глубокое понимание данного материала, самостоятельность, а также умение применять полученные знания на практике [Беспалова, Сафина: 53].

**Теоретическое обоснование проблемы.** В педагогической науке учебная задача представляет собой задание, которое предлагается школьникам с целью развития их знаний, умений и навыков. При этом решение такого задания способствует успешному применению полученных элементов образовательного опыта на практике в повседневной жизни обучающихся. Учебные задачи всегда вызывали интерес у исследователей, так как их решение позволяет ученикам развить свои способности и компетенции, успешно освоить изученный ранее материал посредством анализа, обобщения и синтеза инфор-

мации. Например, к изучению термина «Учебная задача» подходили такие известные учёные XX века, как Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др. Немаловажную роль в изучение учебных задач внесли и современные исследователи, такие как Е.В. Бухтеева, Г.Д. Бухарова, Е.И. Зарипова и др. Учебные задачи направлены на достижение различных образовательных целей, включают в себя несколько функций, перечень которых значительно расширяется за счёт цифровизации образования. Внося значительные изменения в структуру учебных задач, цифровизация образования превращает традиционные методы обучения в динамичные и интерактивные. Использование цифровых технологий делает процесс решения учебных задач более доступным и увлекательным, что повышает уровень познавательного интереса обучающихся к предметам естественно-научного блока и обуславливает выбранную для исследования тему.

В процессе обучения школьники решают большое количество учебных задач, что определяет многообразие их типов. Типы учебных задач рассматривали Ю.К. Бабанский, С.Ф. Жуйков, Л.В. Зотова, И.Я. Лернер, Е.И. Машбиц, Н.Н. Нечаев, Д.А. Новиков, М.Н. Скаткин, А.В. Усова, Г.А. Цукерман, О.В. Чашухин, О.В. Юрина и др. Однако анализ литературных источников показал, что вопрос, направленный на определение наиболее значимых типов учебных задач для изучения естественно-научных дисциплин, недостаточно рассмотрен и требует дополнительных исследований. Эффективное использование разных типов задач в учебном процессе позволяет создать сбалансированную систему обучения, способствующую успешному достижению образовательных целей школьников и их всестороннему развитию. Актуальность данной проблемы определила **цель исследовательской работы**, которая заключалась в демонстрации роли школьных учебных задач в естественно-научных дисциплинах и определении наиболее значимых их типов. **Задачи:** подобрать и проанализировать литературу по теме исследования, выявить типологию и провести систематизацию типов учебных задач в естественно-научных дисциплинах, изучить мнение школьных педагогов о функциональном назначении учебных задач разного типа, применяемых в учебном процессе.

**Методы исследования.** В работе применялись теоретические и эмпирические методы исследования: анализ литературных источников, анкетирование. Анализ литературных источников использовался с целью определения уровня изученности выбранной для исследования темы и проведения систематизации полученных данных.

Целью метода анкетирования являлось определение наиболее значимых типов учебных задач для изу-

чения биологии, физики, химии, а также для систематизации типов учебных задач и их дидактических функций, применяемых в естественно-научных дисциплинах. Исследование проводилось на базе школ г. Архангельска, общее количество участников – 42 человека. Метод анкетирования предполагал оценку мнения педагогов естественно-научных дисциплин о наиболее значимых типах задач и их дидактических функций. Исследование построено с учётом ключевых аспектов преподавания естественно-научных дисциплин и содержит как открытые, так и закрытые вопросы, что помогает глубже понять мнение респондентов.

**Изложение основного материала статьи.** Использование различных типов школьных учебных задач в естественно-научных дисциплинах играет важную роль в процессе обучения школьников. Их использование способствует:

- 1) углублённому пониманию материала в области естественных наук;
- 2) улучшению математических навыков обучающихся;
- 3) пониманию практической значимости изучаемых дисциплин, а также важности научных исследований;
- 4) саморазвитию школьников;
- 5) подготовке к дальнейшему их обучению и будущему трудоустройству.

Стоит отметить, что использование различных типов учебных задач на уроках биологии, физики, химии актуально не только для учеников, но и для педагогов школ. Например, дифференцируя задания, учителя-предметники могут сделать процесс обучения наиболее эффективным для каждого школьника, так как происходит учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Предлагая учебные задачи различных типов, учитель может выявить сильные и слабые стороны школьников, что способствует их вовлечённости в образовательный процесс, развитию потенциала, самооценки и познавательного интереса учеников к изучаемой дисциплине.

Для проведения анализа существующих подходов к классификации учебных задач были использованы исследования Л.Н. Беспаловой и Л.Г. Сафиной, Р.Н. Исмаиловой [Исмаилова, Джаббаров, Шакарова: 6], О.П. Кисляковой и Л.П. Снежкиной [Кислякова, Снежкина: 167], Г.А. Назаровой [Назарова: 168], М.А. Сатыбековой, Н.А. Асиповой, А.К. Чалданбаевой, М.Т. Кырбашовой. Сравнительный анализ работ данных исследователей позволил сделать вывод о наличии разнообразных оснований для классификации:

1. По тематике раздела учебной дисциплины. Например, учебные задачи по физике в такой классификации могут быть разделены на группы: задачи по механике, молекулярной физике, термодинамике,

электричеству, магнетизму, задачи по оптике, атомной и ядерной физике.

2. По целевому назначению. Учебные задачи могут быть тренировочного типа (на закрепление пройденного материала по соответствующей теме) и контрольно-оценочного типа (на закрепление изученного материала за какой-либо отчётный период – в конце четверти или полугодия). Учебные задачи таких типов направлены на анализ условия задачи и простого вычисления (например, задачи на применение расчётной формулы в биологии, физике или химии).

3. По способу решения задачи. К данной классификации можно отнести учебные задачи качественного, количественного и экспериментального типов. К числу качественных задач относят задачи, решение которых не требует вычислений. Для решения таких задач необходимо проанализировать условие, объяснить существующее явление, обосновать свой ответ или доказать его. К количественным задачам относятся задачи, решение которых невозможно без вычислений. К учебным задачам экспериментального типа относят задачи, процесс решения которых подразумевает проведение эксперимента и анализ полученных данных. Решение экспериментальной задачи невозможно без проведения эксперимента. Отметим, что такие задачи могут быть как качественными, так и количественными. Объединяющим элементов двух видов экспериментальных задач является исследовательская форма их решения.

4. По способу задания условия задачи. В такой классификации учебные задачи могут быть текстовые, образно-графические (условие задачи задаётся при помощи рисунков, графиков, фотографий, схем и т. д.), компьютерные, аудио- и видеозадачи, комбинированные задачи.

5. По содержанию учебной задачи. По содержанию учебные задачи бывают абстрактные, конкретные, занимательные, простые, сложные, повышенной сложности.

К числу познавательных задач можно отнести творческие задачи, а также задачи проектного типа. Под творческими задачами понимаем задачи, для выполнения которых нет общепринятых правил, норм и положений, определяющих точный ход их решения. Творческие задачи позволяют школьникам использовать не только заранее известные алгоритмы решения, но и самостоятельно предлагать оригинальные способы решения задач, что способствует развитию познавательного интереса школьников к той или иной учебной дисциплине. При решении задач такого типа обучающиеся могут научиться самостоятельно думать, анализировать, выдвигать гипотезы, рассуждать, делать выводы. Под проектными учебными задачами понимаем задачи, цель которых заключается в решении определённой проблемы или вопроса,

создании «продукта» с использованием полученных ранее знаний, умений и навыков. Проектная задача формулируется в виде конкретной цели, которую необходимо достичь в рамках её решения. В результате выполнения проектной задачи обучающиеся получают опыт самостоятельной работы, развивают свои коммуникативные и исследовательские навыки.

Опираясь на представленные выше классификации учебных задач в естественно-научных дисциплинах, нами были определены 5 основных типов учебных задач, которые встречаются во всех рассмотренных выше классификациях: количественные, качественные, экспериментальные, творческие и проектные задачи. Стоит отметить, что одна и та же учебная задача может относиться к нескольким классификациям и типам, так как в ходе её решения необходимо комбинировать разные виды учебной и познавательной деятельности.

В учебном процессе каждый тип задач естественно-научного блока выполняет ряд общедидактических (характерны для учебных задач любых учебных дисциплин) и специфических (характерны только для естественно-научных дисциплин) функций. К общедидактическим функциям относим: контрольно-оценочную, развивающую, познавательную и коммуникативную. К специфическим функциям учебных задач в естественно-научных дисциплинах относим: функцию моделирования, развития экспериментальных навыков обучающихся, функцию применения законов естественных наук на практике, а также функцию понимания междисциплинарных научных связей. Данные дидактические функции помогают обучающимся развивать познавательный интерес к предметам, а также навыки и компетенции, необходимые для успешного изучения естественно-научных дисциплин.

В рамках данного исследования было интересно определить, какие типы учебных задач наиболее полно реализуют общедидактические и специальные функции, а также ответить на вопрос, какие типы учебных задач являются наиболее значимыми для изучения естественно-научных дисциплин. С этой целью в декабре 2023 года было проведено анкетирование среди педагогов школ города Архангельска.

Мнение учителей является необходимым компонентом в создании и улучшении учебных задач, направленных на качественное изучение естественно-научных дисциплин. Учителя школ хорошо знакомы с трудностями обучающихся, понимают, какие типы учебных задач способствуют повышению результативности учебного процесса и познавательного интереса учеников к изучению биологии, физики, химии, а потому могут предоставить конструктивную обратную связь на основе своего взаимодействия со школьниками.

**Анализ анкетирования.** Первый вопрос анкетирования был направлен на определение наиболее значимого типа учебных задач (количественные, качественные, проектные, творческие и экспериментальные), допускался выбор нескольких вариантов ответа. Из анализа полученных данных выяснилось, что 39 человек (93 %) считают экспериментальный тип задач наиболее эффективным для изучения естественно-научных дисциплин. Следующим по популярности ответом был количественный тип учебных задач – этот вариант выбрали 28 человек (67 %). Качественный тип учебных задач отметили 26 педагогов (62 %). Результативность проектных и творческих задач подчеркнули 18 учителей (43 %). Следовательно, по мнению педагогов, для успешного изучения естественно-научных дисциплин обучающимся необходимо уметь решать учебные задачи экспериментального и количественного типов. Эффективность использования экспериментальных учебных задач и учебных задач количественного типа в ходе изучения естественно-научных дисциплин доказывают результаты дальнейшего анализа анкетирования. Вопросы задавались с целью определения наиболее значимых общедидактических функций учебных задач для каждого их типа. Результаты проведённого исследования представлены в таблице 1. В каждой графе общедидактических функций отмечена частота их использования.

Делаем вывод, что, по мнению учителей, использование экспериментальных и количественных учебных задач в процессе изучения естественно-научных дисциплин наиболее полно реализует контрольно-оценочную, познавательную и развивающую

Таблица 1

Степень значимости общедидактических функций для каждого типа учебных задач

| Типы учебных задач | Контрольно-оценочная функция | Коммуникативная функция | Познавательная функция | Развивающая функция |
|--------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|---------------------|
| Количественные     | 28                           | 11                      | 15                     | 17                  |
| Качественные       | 20                           | 13                      | 16                     | 17                  |
| Проектные          | 20                           | 18                      | 21                     | 13                  |
| Творческие         | 15                           | 15                      | 18                     | 14                  |
| Экспериментальные  | 30                           | 19                      | 33                     | 28                  |

Таблица 2

## Степень значимости специальных функций для каждого типа учебных задач

| Типы учебных задач | Моделирование физических процессов | Формирование понимания законов естественных наук | Развитие экспериментальных навыков школьников | Формирование научных связей между естественными науками |
|--------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Количественные     | 18                                 | 20                                               | 16                                            | 17                                                      |
| Качественные       | 17                                 | 19                                               | 12                                            | 15                                                      |
| Проектные          | 19                                 | 18                                               | 23                                            | 22                                                      |
| Творческие         | 16                                 | 8                                                | 15                                            | 16                                                      |
| Экспериментальные  | 31                                 | 29                                               | 37                                            | 24                                                      |

щую функции. Коммуникативная функция учебных задач эффективнее всего реализуется в ходе решения экспериментальных, проектных и творческих учебных задач. Следующие вопросы анкетирования были направлены на оценку значимости специальных дидактических функций школьных учебных задач. Результаты проведённого исследования представлены в таблице 2. В каждой графе специальных функций отмечена частота их использования.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что специальные дидактические функции в естественно-научных дисциплинах эффективнее всего реализуются при решении школьниками экспериментальных и проектных учебных задач.

Обратим внимание на то, что экспериментальный тип учебных задач чаще всего отмечали учителя физики (16 человек, 89 % от числа опрошенных учителей физики) и химии (7 человек, 87 % от числа опрошенных учителей химии). На наш взгляд, данный результат обусловлен методикой преподавания представленных выше предметов, потому как в их основе лежит проведение эксперимента. Например, согласно концепции преподавания физики в образовательных организациях, утверждённой решением Коллегии Министерства просвещения Российской Федерации (от 03.12.2019), выделяется несколько целей изучения данного предмета. Одна из них – развитие представлений обучающихся о научном методе познания и формирование исследовательского отношения к окружающим явлениям. Достижение этой цели обеспечивается решением такой задачи, как развитие умений обучающихся наблюдать природные явления, выполнять лабораторные работы, опыты, экспериментальные исследования и делать выводы исходя из их результатов, осознавать роль эксперимента в получении научной информации, проводить прямые и косвенные измерения.

**Заключение.** Таким образом, по мнению большинства школьных педагогов естественно-научных дисциплин, наиболее значимыми являются учебные задачи экспериментального и количественного типов. Проведённое исследование позволило сделать вывод о том, что учебные задачи представленных выше ти-

пов наиболее полно реализуют общедидактические функции, к числу которых относим контрольно-оценочную, развивающую, познавательную и коммуникативную. Отметим, что коммуникативная функция, по мнению учителей, реализуется в ходе решения экспериментальных, творческих и проектных учебных задач. Кроме того, учебные задачи проектного и экспериментального типов являются наиболее эффективными для реализации специальных дидактических функций. Процесс решения экспериментальных и проектных задач позволяет более детально понять изучаемые явления, а также способствует развитию познавательного интереса школьников к представленным выше дисциплинам. В современном образовательном процессе, с учётом цифровизации образования, учебные задачи развиваются и становятся ещё более интересными, интерактивными, динамичными и привлекательными для обучающихся. Процесс их решения может включать в себя использование различных образовательных технологий, виртуальных лабораторий, онлайн-ресурсов, симуляторов и других цифровых инструментов, что, безусловно, способствует росту познавательного интереса школьников к изучению естественных наук и повышению качества образования в целом. Данная исследовательская работа демонстрирует роль учебных задач в естественно-научных дисциплинах, позволяет выделить наиболее значимые типы учебных задач, а также их дидактические функции для успешного изучения биологии, физики, химии. Полученные результаты могут быть полезны для учителей данных предметов. В завершение хочется отметить, что развитие дидактических функций школьных учебных задач является актуальным вопросом для дальнейшей трансформации не только естественно-научных дисциплин, но и педагогики как науки, которая идёт в ногу со временем.

## Список литературы

Беспалова Л.Н., Сафаина Л.Г. Количественные задачи по химии как средство формирования предметных и универсальных учебных действий // Символ науки. 2020. № 2. С. 53–54.

Исмаилова Р.Н., Джаббаров Д.Г., Шакирова Л.З. Решение графических задач в школьном курсе физики // Вестник науки и образования. 2021. № 9. С. 5–10.

Кислякова О.П., Снежкина Л.П. О классификации учебных задач по физике // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 61. С. 166–168.

Министерство просвещения Российской Федерации. Протокол заседания коллегии Министерства просвещения Российской Федерации от 3 декабря 2019 г. № ПК-4вн. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/79ebfcfcab84a516f36fc2d8a8153cc8/> (дата обращения: 04.02.2024).

Назарова Г.А. Инновационный подход к решению задач и лабораторному практикуму в курсе физики // Педагогическая наука и практика. 2023. № 2. С. 24–28.

Павлишина И.Н. Качественные задачи по физике как активный метод обучения // Вестник науки и образования. 2019. № 17. С. 64–67.

Сатыбекова М.А., Асипова Н.А., Чалданбаева А.К., Кырбашова М.Т. Формирование предметной компетентности учащихся с использованием компетентностно-ориентированных задач по биологии (Кыргызская Республика) // Перспективы науки и образования. 2023. № 2. С. 351–370.

## References

Bespalova L.N., Safaina L.G. *Kolichestvennye zadachi po himii kak sredstvo formirovaniya predmetnyh i universal'nyh uchebnyh dejstvij* [Quantitative problems in chemistry as a means of forming subject-specific and universal educational activities]. *Simvol nauki* [Symbol of Science], 2020, no. 2, pp. 53–54.

Ismailova R.N., Jabbarov D.G., Shakirova L.Z. *Reshenie graficheskikh zadach v shkol'nom kurse fiziki* [Solving graphic problems in a school physics course]. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [Bulletin of Science and Education], 2021, no. 9, pp. 5–10.

Kislyakova O.P., Snezhkina L.P. *O klassifikacii uchebnyh zadach po fizike* [On the classification of educational tasks in physics]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2020, no. 61, pp. 166–168.

Ministerstvo prosveshheniya Rossijskoj Federacii. *Protokol zasedaniya kollegii Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 3 dekabrya 2019 g. № PK-4vn*. [Ministry of Education of the Russian Federation. Minutes of the meeting of the board of the Ministry of Education of the Russian Federation dated December 3, 2019, No. PK-4vn]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/79ebfcfcab84a516f36fc2d8a8153cc8/> (access date: 02.04.2024).

Nazarova G.A. *Innovacionnyj podhod k resheniju zadach i laboratornomu praktikumu v kurse fiziki* [Innovative approach to problem solving and laboratory practical work in a physics course]. *Pedagogicheskaja nauka i praktika* [Pedagogical science and practice], 2023, no. 2, pp. 24–28.

Pavlishina I.N. *Kachestvennye zadachi po fizike kak aktivnyj metod obuchenija* [Qualitative problems in physics as an active teaching method]. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [Bulletin of Science and Education], 2019, no. 17, pp. 64–67.

Satybekova M.A., Asipova N.A., Chaldanbaeva A.K., Kyrbashova M.T. *Formirovanie predmetnoj kompetentnosti uchashhihsja s ispol'zovaniem kompetentnostno-orientirovannyh zadach po biologii (Kyrgyzskaja Respublika)* [Formation of subject competence of students using competency-oriented tasks in biology (Kyrgyz Republic)]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of science and education], 2023, no. 2, pp. 351–370.

Статья поступила в редакцию 27.03.2024; одобрена после рецензирования 15.01.2025; принята к публикации 15.01.2025.

The article was submitted 27.03.2024; approved after reviewing 15.01.2025; accepted for publication 15.01.2025.

# СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 114–122. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 114–122.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 376

EDN NVLDYW

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-114-122>

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

**Токарская Людмила Валерьевна**, кандидат психологических наук, доцент, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия, [liydmil@mail.ru](mailto:liydmil@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2385-9227>

**Коврова Дарья Александровна**, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия, [darakovrova68@gmail.com](mailto:darakovrova68@gmail.com)

**Аннотация.** Жизнестойкость родителей является значимым для воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) фактором. Она позволяет преодолевать трудности, поддерживать ребенка, развивать его, а также не забывать о личностном развитии как в семейной жизни, так и за ее пределами. В исследовании приняли участие 30 матерей, воспитывающих детей с НОДА и 30 матерей, воспитывающих нормативно развивающихся детей. В работе были использованы методики: тест исследования уровня ситуативной и личностной тревожности Спилбергера – Ханина; тест жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева); «Диагностика состояния стресса» (А.О. Прохоров); тест-опросник депрессии Бека; «Шкала удовлетворенности жизнью» (Satisfaction with Life Scale – SWLS) Е. Динера (адаптация Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева). Статья продолжает серию публикаций [Токарская а, Токарская б], посвященных проблеме изучения личностных особенностей родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. В работе выявлено, что жизнестойкость матерей, воспитывающих детей с НОДА, выше аналогичного показателя у матерей нормативно развивающихся детей, что, возможно, обусловлено оказываемой им психолого-педагогической поддержкой или развитостью данного ресурса за счет необходимости постоянного обращения к нему. В обеих группах выявлен низкий уровень депрессии, при этом в группе матерей, воспитывающих детей с НОДА, ее показатель даже ниже.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, тревожность, депрессия, стресс, удовлетворенность жизнью, материнство, нарушения опорно-двигательного аппарата.

**Благодарности.** Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 24-28-01409.

**Для цитирования:** Токарская Л.В., Коврова Д.А. Исследование жизнестойкости матерей, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 114–122. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-114-122>

Research Article

## A STUDY OF THE HARDINESS OF MOTHERS RAISING CHILDREN WITH MUSCULOSKELETAL DISORDERS

**Liydmila V. Tokarskaya**, Candidate of Psychological Sciences, Assistant professor, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, [liydmil@mail.ru](mailto:liydmil@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2385-9227>

**Darya A. Kovrova**, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, [darakovrova68@gmail.com](mailto:darakovrova68@gmail.com)

**Abstract.** The hardiness of parents is a significant factor for the upbringing of children with disabilities. It allows you to overcome difficulties, support the child, develop him, and also not forget about personal development both in family life and beyond. The study involved 30 mothers raising children with NODA and 30 mothers raising normatively developing children. The following methods were used in the work: the test of studying the level of situational and personal anxiety of Spielberger-Khanin; the test of hardiness (S. Muddy in the adaptation of D.A. Leontiev); “Diagnosis of stress” (A.O. Prokhorov); the Beck depression test questionnaire; “Life Satisfaction Scale” (Satisfaction with Life Scale - SWLS) by E. Diener (adaptation by E.N. Osin, D.A. Leontiev). The article continues a series of publications [Токарская а, Токарская б] devoted to the problem of studying the personal characteristics of parents raising children with disabilities. The work revealed that the hardiness of mothers raising children with NODE is higher than that of mothers of normatively developing children, which may be due to the psychological and pedagogical support provided to them or the development of this resource due to its constant training. In both groups, a low level of depression was revealed, while in the group of mothers raising children with NODA, its indicator is even lower.

**Keywords:** hardiness, anxiety, depression, stress, life satisfaction, motherhood, musculoskeletal disorders

**Acknowledgements.** This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 24-28-01409

**For citation:** Tokarskaya L.V., Kovrova D.A. A study of the hardiness of mothers raising children with musculoskeletal disorders. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 114–122 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-114-122>

Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), является для родителей травмирующим событием. Семье требуется значительное время на то, чтобы осознать этот факт, принять его, обрести новые жизненные смыслы.

Обращение к теме жизнестойкости обусловлено прежде всего тем, что именно она понимается как особое качество, система установок и убеждений о мире, которые позволяют личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя при этом внутренний баланс (S. Maddi; Д.А. Леонтьев). В структуру жизнестойкости С. Мадди включал три составляющих: вовлеченность, контроль и принятие риска [Maddi], понимая под вовлеченностью убеждение человека в том, что участие в тех или иных событиях, происходящих на данный момент, дает ему возможность найти в жизни что-то интересное и стоящее. Контроль является своеобразной установкой на проявление жизненной активности, понимание того, что человек сам выбирает свой собственный путь, и никакие возникшие проблемы не остановят его. Принятие риска представляет собой убежденность человека в следующем: что бы ни происходило сейчас и в будущем, это будет способствовать его личностному росту, а из любой ситуации можно вынести новый опыт.

Сенситивным периодом формирования и развития компонентов жизнестойкости является период детства и подросткового возраста, а главным решающим фактором становятся детско-родительские отношения. Конечно, в дальнейшем можно развивать жизнестойкость, однако темпы этого развития будут уже не столь высоки. Поскольку значимыми для формирования жизнестойкости детей являются детско-родительские отношения, необходимо придавать большее значение личностным характеристикам самих родителей, в том числе их жизнестойкости [Иванова 2015].

Чем выше уровень жизнестойкости и удовлетворенности жизнью, тем ниже уровень родительского выгорания [Stănculescu et al.; Kawamoto et al.], которое является серьезной проблемой, так как родители связаны эмоционально со своими детьми и много вкладывают в их самочувствие. В ситуации выгорания возникает малая резистентность к стрессовым нагрузкам, сниженная витальность и склонность к депрессии. При этом женщины больше подвержены родительскому выгоранию, так как они более эмоционально отзывчивы и истощаемы [Stănculescu et al.].

Высокий уровень жизнестойкости отцов способствует повышению эмоционального благополучия у детей [Иванова 2020]. И хотя значимых корреляций между высоким уровнем жизнестойкости у матерей и эмоциональным благополучием детей Е.В. Иванова не выявила, обнаружены тенденции, которые подтверждают то, что чем выше уровень жизнестойкости у матери, тем более благополучен ее ребенок. Также она установила связь между жизнестойкостью родителей и стилем воспитания, который они выбирают. Автор считает, что высокая жизнестойкость родителей благоприятно влияет на общение с детьми и ведет к снижению «патологизирующих стилей воспитания, таких как повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение и жестокое обращение» [Иванова 2020; 99].

В последние годы появляется большое количество работ, посвященных изучению жизнестойкости и других личностных особенностей родителей, воспитывающих детей с ОВЗ (Левченко И.Ю., Токарская Л.В, Gardner J., Mohan R., Singh K.K. и др.). Однако зачастую исследователи не уточняют специфику нарушений ребенка, используя только термины «инвалидность» или «ограниченные возможности здоровья», а в некоторых случаях расширяют эту группу, включая в нее и педагогически запущенных детей, и детей из социально уязвимых групп [Арбатская, Устинова]. Такой подход, на наш взгляд, не дает возможности установить, влияет ли конкретный вариант нарушений у ребенка на специфику переживаний родителя, хотя такая работа является значимой, но, безусловно, труднореализуемой [Ткачева].

Так, НОДА – это группа заболеваний, в результате которых могут наблюдаться нарушения на уровне костной, мышечной или центральной нервной систем. Врожденные и приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата встречаются у 5–7 % детей [Назарова]. Поскольку нарушения этих детей имеют выраженные внешние проявления, они стигматизируют не только самого ребенка, но и его родителей, что способно усиливать их переживания.

Кризис рождения ребенка, в особенности ребенка с ОВЗ, является серьезным испытанием в жизни родителей. Нередко он проявляется в нарушении взаимопонимания внутри супружеской пары, в итоге это может привести к распаду семьи [Ткачева]. Однако есть и супружеские пары, которых объединяет общая боль, их отношение к проблемам носит

конструктивный характер, супруги не углубляются в длительные переживания, а пытаются адаптироваться к новым условиям, наладить семейный быт, общение и изменить отношение к действительности. Они адаптируются к ситуации эмоционально, принимают проблему. Если же отношения носят деструктивный характер, то это выражается в виде игнорирования проблемы, эмоционального отвержения ребенка и даже жестокого обращения с ним. Это происходит вследствие колоссальной психологической нагрузки, которую несут члены семьи ребенка, в особенности мать.

При этом у матерей зачастую наблюдается эмоциональный упадок, что приводит к появлению повышенной тревожности, истерическим и депрессивным расстройствам, подавленности, бессилию, проявлениям чувств безысходности и гнева (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, Н.В. Устинова, И.Е. Валитова и др.).

Рождение ребенка с ОВЗ меняет не только представления о ребенке, но и ценностные ориентации родителей. О.Ю. Кузнецова отмечает, что оно приводит к стрессу и изменениям в отношении к миру. Родители испытывают большой шок и напряжение, которые могут проявляться в усугублении акцентуаций и личностных черт, а в дальнейшем будут сказываться на взаимоотношениях с окружающими и со своим ребенком. О.Ю. Кузнецова утверждает, что со временем у родителей может расти недовольство своим положением и состоянием, пропадает желание способствовать развитию своего ребенка, если лечение долгое время не приносит результата. Однако возможно, что развитие ребенка станет значимой ценностью для родителей [Кузнецова]. К схожим выводам пришли авторы И.В. Кожанов и Т.М. Кожанова, указывавшие, что в семье, которая имеет конструктивные детско-родительские отношения и конструктивные отношения между супругами, происходит трансформация ценностных ориентаций, которая направлена на социализацию и развитие навыков ребенка с ОВЗ [Кожанов И.В., Кожанова Т.М.].

В своей работе А.Г. Продовикова и Д.А. Дегтяникова изучали психологическое благополучие и ценностные ориентации у матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, зрения, речи, ЗПР, РАС и нормативно развивающихся. Они пришли к выводу о том, что главенствующими ценностями для всех матерей являются «здоровье» и «любовь», а также «воспитанность» и «жизнерадостность». При этом для матерей с детьми с ОВЗ значимыми становятся ценности «активная деятельная жизнь» и «жизненная мудрость», менее значимыми – «материально обеспеченная жизнь», «наличие хороших и верных друзей» и «общественное признание». Также они делают вывод о том, что чем выше способность матери противостоять стрессу (то есть выше ее жизнестой-

кость), тем более счастливой и удовлетворенной является ее жизнь (выше уровень психологического благополучия) [Продовикова]. Сходные результаты получила Ю.И. Фомина, которая установила, что матери, воспитывающие детей с ОВЗ, имеют более высокий уровень общей осмысленности жизни, у них преобладает желание приносить пользу окружающим или адаптироваться к сложившимся жизненным обстоятельствам [Фомина].

И.О. Куваева и М.А. Завьялова выявили, что чем больше мать ребенка с ОВЗ ориентирована на решение проблемы, тем в большей степени она стремится к личностному развитию и может ставить себе адекватные цели. А поиск социальной поддержки как способа преодоления затруднений благоприятно сказывается на восприятии жизни как целенаправленной и осмысленной [Куваева, Завьялова].

Социальная поддержка важна также для эмоциональной и когнитивной адаптации матерей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями [Mohan, Kulkarni], что, в свою очередь, приводит к лучшему совладанию и повышению самоэффективности. Низкие же показатели социальной поддержки и жизнестойкости характеризуют уязвимость и негативные эмоциональные переживания, а также снижение самооценки и самоэффективности [Продовикова].

К.К. Singh и А. Kumar, выявившие различия в уровне жизнестойкости матерей, воспитывающих нормативно развивающихся детей, детей с умственной отсталостью и двигательными нарушениями, также делают вывод о влиянии на этот показатель наличия и доступности культурно значимых ресурсов [Singh].

В целом жизнестойкость является одним из показателей, который помогает преодолевать трудные и стрессовые ситуации. Так, Д.Г. Сороков и И.С. Куликова считают, что именно данный конструкт опосредует влияние хронических стрессогенных факторов на успешность деятельности и физическое здоровье; а выраженность компонентов жизнестойкости вносит значительный вклад в психическое здоровье. При этом жизнестойкость как система убеждений поддается более эффективной реконструкции, нежели работа с принятием или привязанностью к ребенку с РАС [Сороков, Куликова]. Родители, имеющие высокий уровень жизнестойкости, обладают большими ресурсами для того, чтобы выстраивать гармоничные отношения между членами семьи, тем самым обеспечивая поддержание баланса в ее функционировании. В данном случае убеждения родителей позволяют семейной системе гораздо легче преодолевать появляющиеся проблемы, в том числе при воспитании ребенка с особенностями. Кроме того, высокий уровень жизнестойкости связан с большим количеством проявлений продуктивных спосо-

бов совладания со стрессом у матерей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи [Токарская, Тенкачева, Лаптева].

Группа исследователей под руководством К. Savari приходит к выводу о том, что работа, направленная на повышение уровня жизнестойкости родителей, может совершенствовать их способность адаптироваться к воспринимаемому стрессу, а социальная поддержка способна смягчить появляющиеся проблемы, что также помогает контролировать уровень тревожности [Savari K., Naseri, Savari Y.].

При этом значимой является не только социальная поддержка, но и то, какими были ценностные ориентации матерей к моменту появления «особого» ребенка. Так, J. Gardner и T. Harmon отмечают, что некоторые женщины с раннего возраста смотрели на жизнь с позитивом, осознавая свои сильные и слабые стороны, способность быть организованными и принимать решения. Они реалистично оценивают свои возможности и готовность заботиться о себе. Так же, как и большинство других женщин, они опечалены рождением ребенка с ОВЗ, однако у них не возникает чувства вины и жалости к себе. Они ищут поддержку от своих партнеров, работают в команде и не забывают пользоваться помощью со стороны. Переосмысливают жизненные ситуации, чтобы сделать их более управляемыми и сосредотачиваются на настоящем, на том, что могут сделать конкретно в этот момент. Находят радость, смысл и надежду в своей жизни. А оказание социальной помощи женщинам повышает уровень их жизнестойкости, раскрывает сильные и слабые стороны семейного уклада, что дает возможность детям лучше развиваться [Gardner, Harmon].

Исследование К.А. Levine, направленное на изучение жизнестойкости матерей-одиночек, которые воспитывают детей с ОВЗ, показало, что у женщин повышалась жизнестойкость, когда они перестраивали свои представления о ребенке таким образом, чтобы признавать и в то же время бороться с ярлыками, навешиваемыми извне как на них самих, так и их детей. Принятие парадокса «признание-борьба» заряжает матерей энергией, и это положительно сказывается на их психологическом благополучии. А продуманные и преднамеренные действия по укреплению детско-родительских отношений благополучно сказываются на жизнестойкости самих участниц [Levine].

Таким образом, эмоциональное воздействие стресса на мать очень велико, в то время как жизнь отца после рождения «особого» ребенка не подвержена столь кардинальным изменениям, он не выпадает из привычных социальных отношений: большую часть времени мужчина проводит на работе, поэтому его психика не подвергается патогенному

воздействию столь же интенсивно, как психика матери [Левченко, Ткачева]. Все это определяет необходимость изучения личностных особенностей матерей для проектирования программ психокоррекционной работы с ними.

**Цель:** исследование уровня текущего стресса и жизнестойкости матерей, воспитывающих детей с НОДА.

В качестве ключевых **гипотез** выступило предположение о том, что чем выше жизнестойкость матерей, воспитывающих детей с НОДА, тем выше показатели их психологического благополучия; а также – жизнестойкость матерей, воспитывающих детей с НОДА, выше, чем жизнестойкость матерей, воспитывающих детей без особенностей развития.

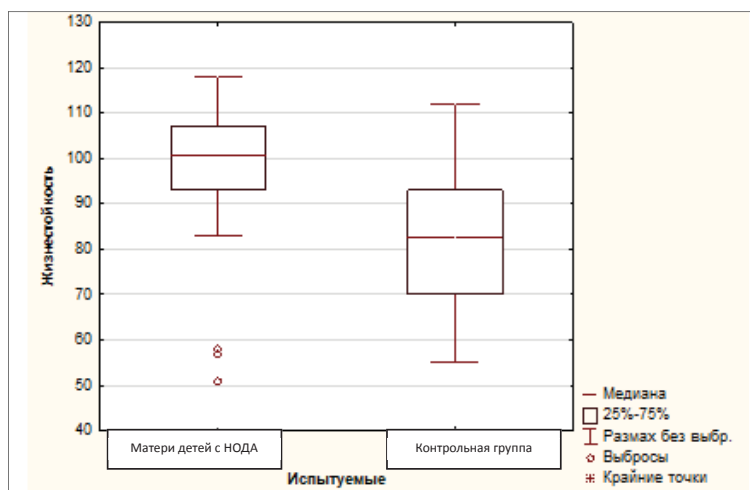
Исследование проводилось на выборке из 30 матерей, воспитывающих детей младшего школьного возраста с НОДА, и 30 матерей детей без особенностей развития того же возраста (контрольная группа). Работа проводилась на базе ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест» (для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата), а также на онлайн-платформе с использованием google-форм. Матери, воспитывающие детей с нормативным развитием, собирались случайным образом.

Для достижения поставленной цели были выбраны следующие методики: «Тест исследования уровня ситуативной и личностной тревожности» Спилбергера – Ханина; «Тест жизнестойкости» (С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева); «Диагностика состояния стресса» (А.О. Прохоров); «Тест-опросник депрессии» Бека; «Шкала удовлетворенности жизнью» (Satisfaction with Life Scale – SWLS) Е. Динера (адаптация Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева).

Нами не учитывались, но фиксировались данные о социально-демографических характеристиках испытуемых. Так, 60 % матерей, воспитывающих нормативно развивающихся детей, отметили наличие двух детей, 7 % – трех, а 33 % – одного ребенка. В то же время только у 33 % матерей, воспитывающих детей с НОДА, – двое детей, у 57 % – один ребенок, а у 10 % матерей – 3 ребенка. Отдельно не уточнялось, влияло ли наличие ребенка с НОДА (в случае, если он родился первым) на решение о появлении второго малыша, однако данные по количеству матерей, воспитывающих одного и двух детей, в обеих группах отличаются практически в два раза.

Возраст матерей также значительно отличался. Так, в группе женщин, воспитывающих детей с нормативным развитием, 77 % находились в 1-м периоде зрелого возраста (от 21 до 35 лет), а остальные – во втором периоде (36–55 лет). В то же время среди матерей, воспитывающих детей с НОДА, в первом периоде зрелого возраста находилось только 27 % матерей. Таким образом, несмотря на сходный возраст

**Рис. 1.** Диаграмма размаха уровня жизнестойкости у матерей, воспитывающих детей с НОДА, и матерей, воспитывающих детей без особенностей развития



испытуемых, матери, воспитывающие детей с НОДА, явно старше.

Почти все матери, воспитывающие детей без особенностей развития, состоят в браке (80 %) – при этом отдельно не уточнялось, оформлен ли он официально. 10 % испытуемых состоят в отношениях, 7 % находятся в активном поиске и 3 % являются вдовами. Эти данные в целом совпадают с показателями группы матерей, воспитывающих детей с НОДА, в которой 90 % женщин состоит в браке, хотя исследователями отмечается, что часто наличие в семье детей с ОВЗ является риском для сохранения семейной системы [Ткачева]. 7 % этих матерей состоят в отношениях, 3 % разведены.

Для оценки уровня жизнестойкости у матерей, воспитывающих детей с НОДА, и матерей, воспитывающих детей без особенностей развития, была построена диаграмма размаха, которая представлена на рисунке 1.

Медиана уровня *жизнестойкости* у матерей, чьи дети имеют НОДА, составила 100 баллов, а у матерей из контрольной группы – 82,5 балла, что указывает на высокий уровень жизнестойкости в обеих группах. При этом уровень жизнестойкости матерей, воспитывающих детей с НОДА, на 21 % выше, чем у матерей контрольной группы. Это, на наш взгляд, связано с тем, что матери, воспитывающие детей с НОДА, сталкиваются с большим количеством трудностей в процессе воспитания и развития детей, а также с проблемами взаимодействия с ближайшим окружением. Данные трудности они решают как самостоятельно, так и в связке со специалистами, которые помогают экологично справляться с проблемами, тем самым повышая уровень жизнестойкости. Такие результаты позволяют нам вслед за Е.В. Ивановой надеяться, что это приведет к увеличению уровня благополучия самих детей [Иванова].

Медиана уровня *вовлеченности* у матерей, воспитывающих детей с НОДА, составила 46 баллов,

а у матерей, воспитывающих детей без особенностей развития, – 36, то есть уровень вовлеченности матерей, воспитывающих детей с НОДА, на 28 % выше. В целом у матерей, воспитывающих детей с НОДА, выявляется высокий уровень вовлеченности, а у матерей, воспитывающих детей без особенностей развития, – средний. Возможно, матери, воспитывающие детей с НОДА, более активно вступают во взаимодействие с профильными специалистами, помогающими преодолевать трудности развития ребенка, тем самым повышая уровень вовлеченности.

Оценка уровня *принятия риска* проводилась также с построением медианы и показала, что у матерей, воспитывающих детей с НОДА, и матерей, воспитывающих нормативно развивающихся детей, данные составили 23 и 18 баллов соответственно. При этом уровень принятия риска в обеих группах можно отнести к высокому. Однако он также выше в группе матерей, воспитывающих детей с НОДА, – на 28 %. Это может быть связано с тем, что матери, воспитывающие детей с НОДА, рассматривают сложившиеся обстоятельства, связанные с наличием в семье ребенка с НОДА, как способ приобретения опыта при разрешении сложных жизненных ситуаций.

Медиана оценки уровня *депрессии* показала, что у матерей, воспитывающих детей с НОДА, и у матерей, воспитывающих нормативно развивающихся детей, он составил 2 и 5 баллов. Эти значения в целом говорят об отсутствии депрессивных симптомов. Однако уровень депрессии матерей, воспитывающих детей с НОДА, на 60 % ниже, чем у матерей контрольной группы, что может относиться к специфике конкретной выборки.

Медиана уровня *соматических проявлений* у матерей, чьи дети имеют НОДА, составила 1 балл, а медиана уровня соматических проявлений у матерей, чьи дети не имеют особенностей развития, составила 2 балла, что говорит о низком уровне соматических проявлений в обеих группах. При этом уровень

данного показателя у матерей, воспитывающих детей с НОДА, на 50 % ниже, чем у матерей контрольной группы.

Нами не было выявлено связи между уровнем жизнестойкости и удовлетворенности жизнью в двух группах испытуемых с применением методов математической статистики.

Был обнаружен средний уровень *тревоги*, в том числе ситуативной, в обеих группах матерей. Несмотря на отсутствие статистически значимых различий по данному показателю, у матерей, воспитывающих детей без особенностей развития, уровень ситуативной тревоги выше в среднем на 11,13 %. Данный факт может быть отчасти объяснен той помощью, которая оказывается детям с НОДА и их семьям в школе. Для родителей проводятся обучающие тренинги, направленные на профилактику эмоционального выгорания, снижение уровня стресса и тревоги. Это позволяет говорить о том, что матери, воспитывающие детей с НОДА, более обучены, уверены в своих силах и имеют постоянную поддержку в лице специалистов учреждения. Такие данные сопоставимы с результатами исследований, проведенных J. Gardner и T. Harmon. Дополнительные сведения по переменным «контроль», «удовлетворенность», «тревога ситуативная» и «тревога личностная» представлены в таблице 1.

Применение t-критерия Стьюдента для переменных «удовлетворенность» и «тревога личностная»

показало наличие статистической значимости переменных в двух группах матерей. У матерей, воспитывающих детей без особенностей развития, в среднем на 17 % ниже уровень удовлетворенности и на 10 % выше личностная тревога. Это может объясняться тем, что матери, воспитывающие детей без особенностей развития, не используют ресурсы общеобразовательных и специализированных учреждений, однако, на наш взгляд, такие данные требуют дальнейших уточнений. В целом тревожность матерей обеих групп можно отнести к среднему уровню, несмотря на указания ряда авторов о риске ее развития.

Уровень значимости u-критерия Манна – Уитни для переменных «жизнестойкость», «вовлеченность», «принятие риска», «депрессия», «соматические проявления» указывает на наличие взаимосвязи между ними и зависит от наличия или отсутствия у ребенка нарушений опорно-двигательного аппарата (табл. 2).

Выявлены значимые различия по u-критерию Манна–Уитни для переменных «жизнестойкость», «депрессия», «соматические проявления». То есть на результаты влияет наличие у ребенка нарушений опорно-двигательного аппарата. Кроме того, высокий уровень жизнестойкости коррелирует с низким уровнем депрессии.

Таким образом, проведенный анализ подтверждает гипотезу о том, что жизнестойкость матерей, воспитывающих детей с НОДА выше, чем жизне-

Таблица 1

**Сравнение показателей по переменным «контроль»,  
«удовлетворенность», «тревога ситуативная» и «тревога личностная»**

| Переменная          | Описательные статистики |                  |         |         |          |           |
|---------------------|-------------------------|------------------|---------|---------|----------|-----------|
|                     | Среднее                 | Геометр. среднее | Медиана | Минимум | Максимум | Ст. откл. |
| Контроль            | 30,25                   | 29,56            | 31,00   | 17,00   | 42,00    | 6,22      |
| Удовлетворенность   | 22,40                   | 21,79            | 22,00   | 9,00    | 30,00    | 4,96      |
| Тревога ситуативная | 39,17                   | 37,64            | 39,50   | 23,00   | 64,00    | 10,96     |
| Тревога личностная  | 41,72                   | 41,05            | 40,50   | 27,00   | 59,00    | 7,59      |

Таблица 2

**Итоги использования u-критерия Манна – Уитни**

| Перемен.                | Отмеченные критерии значимы на уровне $p \leq 0,05000$ |                          |        |       |         |          |         |                       |                 |                     |
|-------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------|--------|-------|---------|----------|---------|-----------------------|-----------------|---------------------|
|                         | Сум. ранг. матери детей с НОДА                         | Сум. ранг. контр. группа | U      | Z     | p-уров. | Z скорр. | p-уров. | N матери детей с НОДА | N контр. группа | 2-х стор. точное p. |
| Жизнестойкость          | 1166,00                                                | 664,00                   | 199,00 | 3,70  | 0,00    | 3,71     | 0,00    | 30,00                 | 30,00           | 0,00                |
| Вовлеченность           | 1135,00                                                | 695,00                   | 230,00 | 3,25  | 0,00    | 3,25     | 0,00    | 30,00                 | 30,00           | 0,00                |
| Принятие риска          | 1170,00                                                | 660,00                   | 195,00 | 3,76  | 0,00    | 3,78     | 0,00    | 30,00                 | 30,00           | 0,00                |
| Стресс                  | 861,50                                                 | 968,50                   | 396,50 | -0,78 | 0,43    | -0,81    | 0,42    | 30,00                 | 30,00           | 0,43                |
| Депрессия               | 746,00                                                 | 1084,00                  | 281,00 | -2,49 | 0,01    | -2,51    | 0,01    | 30,00                 | 30,00           | 0,01                |
| Когнитивный аффект      | 786,50                                                 | 1043,50                  | 321,50 | -1,89 | 0,06    | -1,92    | 0,05    | 30,00                 | 30,00           | 0,06                |
| Соматические проявления | 751,00                                                 | 1079,00                  | 286,00 | -2,42 | 0,02    | -2,46    | 0,01    | 30,00                 | 30,00           | 0,01                |

стойкость матерей, воспитывающих детей без особенностей, и позволяет отклонить гипотезу о том, что чем выше жизнестойкость матерей, воспитывающих детей с НОДА, тем выше показатели их психологического благополучия.

Теоретический обзор показал, что высокий уровень жизнестойкости может быть характерен для матерей, которые с раннего детства старались смотреть на жизнь в позитивном ключе. В семьях, где процветают конструктивные отношения между супругами, и в сфере детско-родительских отношений уровень жизнестойкости выше, что помогает преодолевать трудные ситуации. Кроме того, на уровень жизнестойкости влияет социальная поддержка.

Перспективой исследования станет увеличение выборки испытуемых с уточнением конкретных причин нарушений опорно-двигательного аппарата, а также включение в выборку матерей и отцов, воспитывающих детей с НОДА, которые получают помощь в различных организациях. Интересным может быть изучение влияния возраста детей на уровень жизнестойкости родителей.

### Список литературы

- Арбатская К.И., Устинова Н.А.* Психологические особенности семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями // Педагогическое образование в России. 2017. № 8. С. 85–89.
- Валитова И.Е.* Типология совладающего поведения матерей, имеющих детей раннего возраста с неврологической патологией // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3: Філалогія, педагогіка, псіхалогія. 2020. № 2. С. 156–170.
- Иванова Е.В.* Эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста и жизнестойкость родителей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 1. С. 96–103.
- Иванова Е.В.* Жизнестойкость в контексте проблемы родительства // Человек и образование. 2015. № 4 (45). С. 174–178.
- Кожанов И.В., Кожанова Т.М.* Трансформация ценностных ориентаций и мотивационных установок в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Фундаментальные исследования. 2014. № 11. С. 612–615.
- Куваева И.О., Завьялова М.А.* Жизнестойкость и совладающее поведение у матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2017. Т. 23, № 4 (168). С. 105–111.
- Кузнецова О.Ю.* Проблемы ценностного отношения родителей к развитию детей с ограниченными возможностями здоровья. 2016. С. 1–3.
- Левченко И.Ю., Ткачева В.В.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. Москва: Просвещение, 2008. 239 с.
- Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. Москва: Смысл, 2006. 63 с.
- Назарова Н.М.* Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2005. 400 с.
- Продовикова А.Г., Дегтянникова Д.А.* Жизнестойкость, психологическое благополучие и ценностные ориентации матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Социально-гуманитарное знание. 2022. № 1 (6). С. 239–256.
- Сороков Д.Г., Куликова И.С.* Особенности привязанности, копинга и жизнестойкости матерей младших школьников с РАС: академический и психотехнический подходы к интерпретации и поддержке // Сб. материалов II Междунар. конф. по консультативной психологии и психотерапии, посвящ. памяти Ф.Е. Василюка. 2020. № 1. С. 234–237.
- Ткачева В.В.* Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Диагностика и консультирование. Москва. 2014. С. 45–49.
- Токарская Л.В., Тенкачева Т.Р., Лантева В.В.* Исследование жизнестойкости родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 80–90. а
- Токарская Л.В., Топоркова Н.А.* Изучение родительского отношения к детям с умственной отсталостью, нарушениями опорно-двигательного аппарата и сложным дефектом // Теория и практика общественного развития. 2013. № 4. С. 71–75. б
- Устинова Н.В.* Расстройства депрессивного спектра у матерей детей-инвалидов // Психология. Неврология. Практическая медицина. 2009 (ноябрь). № 6 (38). С. 67–70.
- Фомина Ю.И.* Жизненные ориентации матерей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. № 4. С. 1–14.
- Gardner J., Harmon T. ()*. Exploring resilience from a parent's perspective: A qualitative study of six resilient mothers of children with an intellectual disability. Australian Social Work, 2002, no. 55 (1), pp. 60–68.
- Kawamoto T.K., Furutani K., Alimardani M.* Preliminary validation of Japanese version of the parental burnout inventory and its relationship with perfectionism. Frontiers in Psychology, 2018, vol. 9, 970 p.
- Levine K.A.* Against All Odds: Resilience in Single Mothers of Children with Disabilities. Social Work in Health Care, 2009, vol. 48 (4), pp. 402–419.

Maddi S.R., Kobasa S.C. The hardy executive: Health under stress. Homewood, IL, Dow Jones-Irwin, 1984, p. 131.

McConnell D., Savage A., Breitzkreuz R. Resilience in families raising children with disabilities and behavior problems. Research in Developmental Disabilities, 2014, vol. 35 (4), pp. 833-848.

Mohan R., Kulkarni M. Resilience in Parents of Children with Intellectual Disabilities. Psychology and Developing Societies, 2018, vol. 30 (1), pp. 19-43.

Savari K., Naseri M., Savari Y. Evaluating the Role of Perceived Stress, Social Support, and Resilience in Predicting the Quality of Life among the Parents of Disabled Children. International Journal of Disability, Development and Education, 2021, pp. 1-15.

Singh K.K., Kumar A. Resilience in mothers having children with disabilities. Chettinad Health City Medical Journal, 2022, vol. 11 (3), pp. 23-29.

Stănculescu E., Roskam I., Mikolajczak M., Muntean A., Gurza A. Parental burnout in Romania: Validity of the Romanian version of the parental burnout assessment (PBARO). New Directions for Child and Adolescent Development, 2020.

## References

Arbatskaya K.I., Ustinova N.A. *Psihologicheskie osobennosti semej, vospityvayushchih rebenka s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoyami* [Psychological characteristics of families raising a child with special educational needs]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2017, no. 8, pp. 85-89.

Ivanova E.V. *Emocional'noe blagopoluchie detej doskol'nogo vozrasta i zhiznестojkost' roditel'ej* [Emotional well-being of preschool children and parental resilience]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, no. 1, pp. 96-103.

Ivanova E.V. *Zhiznестojkost' v kontekste problemy roditel'stva* [Resilience in the Context of Parenting Problems]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and Education], 2015, vol. 4 (45), pp. 174-178.

Fomina Yu.I. *Zhiznennye orientacii materej, imeyushchih detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Life orientations of mothers with children with disabilities]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology], 2022, no. 4, pp. 1-14.

Kozhanov I.V., Kozhanova T.M. *Transformaciya cennostnyh orientacij i motivacionnyh ustanovok v sem'jah, vospityvayushchih detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Transformation of Value Orientations and Motivational Attitudes in Families Raising Children with Disabilities]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental Research], 2014, no. 11, pp. 612-615.

Kuvaeva I.O., Zav'yalova M.A. *Zhiznестojkost' i sovladayushchee povedenie u materej, vospityvayushchih detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Resilience and Coping Behavior in Mothers Raising Children with Disabilities]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 1, Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury* [Bulletin of the Ural Federal University. Ser. 1, Problems of Education, Science and Culture], 2017, vol. 23, no. 4 (168), pp. 105-111.

Kuznecova O.Yu. *Problemy cennostnogo otnosheniya roditel'ej k razvitiyu detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Problems of parents' value attitude to the development of children with disabilities]. Moscow, 2016, pp. 1-3.

Levchenko I.Yu., Tkacheva V.V. *Psihologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushchej rebenka s otkloneniyami v razvitii: metod. posobie* [Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities: method. manual]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2008, 239 p.

Leontiev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznестojkosti* [Vitality test]. Moscow, Smysl Publ., 2006, 63 p.

Nazarova N.M. *Special'naya pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Special pedagogy: Textbook for students of higher educational institutions]. L.I. Aksenova, B.A. Arhipov, L.I. Belyakova et al.; ed. by N.M. Nazarova, 4-e izd., ster. Moscow, Akademiya Publ., 2005, 400 p.

Prodovikova A.G., Degtyannikova D.A. *Zhiznестojkost', psihologicheskoe blagopoluchie i cennostnye orientacii materej, vospityvayushchih detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Resilience, psychological well-being and value orientations of mothers raising children with disabilities]. *Social'no-gumanitarnye znaniya* [Social and humanitarian knowledge], 2022, no. 1 (6), pp. 239-256.

Sorokov D.G., Kulikova I.S. *Osobennosti privyazannosti, kopinga i zhiznестojkosti materej mladshih shkol'nikov s RAS: akademicheskij i psihotekhnicheskij podhody k interpretacii i podderzhke* [Features of attachment, coping and resilience of mothers of primary school children with ASD: academic and psychotechnical approaches to interpretation and support]. *Sb. materialov II Mezhdunar. konf. po konsul'tativnoj psihologii i psihoterapii, posvyash. pamyati F.E. Vasil'yuka*: [II International Conference on Counseling Psychology and Psychotherapy dedicated to the memory of F.E. Vasil'yuk: collection of materials], 2020, no. 1, pp. 234-237.

Tkacheva V.V. *Sem'ya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Diagnostika i konsul'tirovanie* [Family of a child with disabilities. Diagnostics and counseling]. Moscow, 2014, pp. 45-49.

Tokarskaya L.V., Tenkacheva T.R., Lapteva V.V. *Issledovanie zhiznестojkosti roditel'ej, vospityvayushchih detej s tyazhelymi narusheniyami rechi* [A study

of the resilience of parents raising children with severe speech impairments]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2021, vol. 6, pp. 80-90.

Tokarskaya L.V., Toporkova N.A. *Izuchenie roditel'skogo otnosheniya k detyam s umstvennoj otstalost'yu, narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata i slozhnym defektom* [A study of parental attitudes towards children with mental retardation, musculoskeletal disorders and complex defects]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development], 2013, vol. 4, pp. 71-75.

Ustinova N.V. *Rasstrojstva depressivnogo spektra u materej detej-invalidov*. [Depressive spectrum disorders in mothers of disabled children]. *Psihologiya. Nevrologiya. Prakticheskaya medicina* [Psychology. Neurology. Practical medicine], 2009, no. 6 (38), pp. 67-70.

Valitova I.E. *Tipologiya sovladayushchego povedeniya materej, imeyushchih detej rannego vozrasta s nevrologicheskoy patologiej* [Typology of coping behavior of mothers with young children with neurological pathology]. *Vestnik Brest. un-ta. Ser. 3, Filalogiya, pedagogika, psihalogiya* [Bulletin Spring. Brest. University. Series. 3, Philology, pedagogy, psychology], 2020, no. 2, pp. 156-170.

Gardner J., Harmon T. Exploring resilience from a parent's perspective: A qualitative study of six resilient mothers of children with an intellectual disability. *Australian Social Work*, 2002, no. 55 (1), pp. 60-68.

Kawamoto T.K., Furutani K., Alimardani M. Preliminary validation of Japanese version of the parental burnout inventory and its relationship with perfectionism. *Frontiers in Psychology*, 2018, vol. 9, 970 p.

Levine K.A. Against All Odds: Resilience in Single Mothers of Children with Disabilities. *Social Work in Health Care*, 2009, vol. 48 (4), pp. 402-419.

Maddi S.R., Kobasa S.C. The hardy executive: Health under stress. Homewood, IL, Dow Jones-Irwin, 1984, p. 131.

McConnell D., Savage A., Breitkreuz R. Resilience in families raising children with disabilities and behavior problems. *Research in Developmental Disabilities*, 2014, vol. 35 (4), pp. 833-848.

Mohan R., Kulkarni M. Resilience in Parents of Children with Intellectual Disabilities. *Psychology and Developing Societies*, 2018, vol. 30 (1), pp. 19-43.

Savari K., Naseri M., Savari Y. Evaluating the Role of Perceived Stress, Social Support, and Resilience in Predicting the Quality of Life among the Parents of Disabled Children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2021, pp. 1-15.

Singh K.K., Kumar A. Resilience in mothers having children with disabilities. *Chettinad Health City Medical Journal*, 2022, vol. 11 (3), pp. 23-29.

Stănculescu E., Roskam I., Mikolajczak M., Muntean A., Gurza A. Parental burnout in Romania: Validity of the Romanian version of the parental burnout assessment (PBARO). *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2020.

*Статья поступила в редакцию 27.12.2024; одобрена после рецензирования 01.02.2025; принята к публикации 01.02.2025.*

*The article was submitted 27.12.2024; approved after reviewing 01.02.2025; accepted for publication 01.02.2025.*

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 123–131. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 123–131.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 51

EDN PQJDAA

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-123-131>

## ВЫПОЛНЕНИЕ МНОГОЭТАПНОГО МАТЕМАТИКО-ИНФОРМАЦИОННОГО ЗАДАНИЯ «ЦИКЛЫ, МНОЖЕСТВА ЖЮЛИА И ЛЕПЕСТКИ ЛО-ФАТУ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

**Секованов Валерий Сергеевич**, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, [sekovanovvs@yandex.ru](mailto:sekovanovvs@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8604-8931>

**Рыбина Лариса Борисовна**, кандидат философских наук, доцент, Костромская государственная сельскохозяйственная академия, Кострома, Россия, [larisa.rybina.2014@mail.ru](mailto:larisa.rybina.2014@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7891-9373>

**Щепин Роман Александрович**, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, [kurlikchelovek@gmail.com](mailto:kurlikchelovek@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0000-1175-7488>

**Аннотация.** В данной статье в рамках многоэтапного математико-информационного задания рассмотрены циклы, множества Жюлиа и лепестки Ло-Фату. Изучение данных множеств связано как с использованием математических методов, так и с применением информационных и коммуникационных технологий, что создает благоприятные условия для развития креативности студентов. Информационные и коммуникационные технологии включают в себя компьютерные программы, с помощью которых строятся множества Жюлиа и лепестки Ло-Фату для полиномов второй степени.

**Ключевые слова:** креативность, творчество, алгоритм, заполняющее множество Жюлиа, цикл, лепесток Ло-Фату, орбита точки, неподвижная точка, структура неподвижных точек, нейтрально-рациональная неподвижная точка, параболическая неподвижная точка, нейтрально-иррациональная неподвижная точка, притягивающая неподвижная точка, отталкивающая неподвижная точка.

**Для цитирования:** Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Циклы, множества Жюлиа и лепестки Ло-Фату» как средство развития креативности студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 123–131. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-123-131>

Research Article

## COMPLETION OF A MULTI-STAGE MATHEMATICAL-INFORMATIONAL TASK “CYCLES, JULIA SETS AND LO-FATU PETALS” AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS’ CREATIVITY

**Valery S. Sekovanov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [sekovanovvs@yandex.ru](mailto:sekovanovvs@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8604-8931>

**Larisa B. Rybina**, PhD, Associate Professor, Kostroma State Agricultural Academy, Kostroma, Russia, [larisa.rybina.2014@mail.ru](mailto:larisa.rybina.2014@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7891-9373>

**Roman A. Shchepin**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [kurlikchelovek@gmail.com](mailto:kurlikchelovek@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0000-1175-7488>

**Abstract.** In this article, cycles, Julia sets and Lo-Fatou petals are considered within the framework of a multi-stage mathematical and information task. The study of these sets is associated with both the use of mathematical methods and the application of information and communication technologies, which creates favorable conditions for the development of students’ creativity. Information and communication technologies include computer programs with the help of which Julia sets and Lo-Fatou petals are constructed for second-degree polynomials.

**Keywords:** creativity, creation, algorithm, filling Julia set, cycle, Lo-Fatou petal, orbit of a point, fixed point, structure of fixed points, neutral-rational fixed point, parabolic fixed point, neutral-irrational fixed point, attractive fixed point, repulsive fixed point.

**For citation:** Completion of a multi-stage mathematical-informational task “Cycles, Julia sets and Lo-Fatou petals” as a means of developing students’ creativity. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 123–131 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-123-131>

Голоморфная динамика в настоящее время интенсивно развивается и находит многочисленные приложения [Секованов 2021а: 5]. Данная дисциплина тесно связана с новыми ветвями современной математики: фрактальной геометрией [Секованов 2016б: 4], теорией хаоса и синергетикой [Секованов 2019: 15]. Важной составляющей голоморфной динамики являются множества Жюлиа [Секованов 2015: 35]. Так, например, на каждом своем множестве Жюлиа квадратичная функция хаотична, а множество Жюлиа, как правило, имеет фрактальную структуру. Отметим, что множества Жюлиа, за мелким исключением, имеют сложнейшую математическую структуру и построить их модели без использования компьютера практически невозможно [Секованов, Салов, Самохов: 86]. Отметим также, что множества Жюлиа связаны с другими множествами, например таким, как цветок Ло-Фату. И, наконец, отметим, что множества Жюлиа являются одними из самых красивых математических объектов [Пайген, Рихтер: 12]. Перечисленные выше свойства множеств Жюлиа открывают широкий спектр возможностей для развития творчества обучаемых.

Настоящая статья посвящена развитию креативности студентов при изучении голоморфной динамики в рамках многоэтапного математико-информаци-

онного задания (ММИЗ) «Циклы, множества Жюлиа и лепестки Ло-Фату». Понятию креативность и многоэтапным математико-информационным заданиям посвящены многочисленные работы, среди которых укажем [Выполнение 2016: 118]. В работах [Минлор: 3; Секованов 2021а: 4] излагаются основные положения голоморфной динамики, знакомство с которыми дает возможность обучающемуся развить свой интерес к математике и информатике.

Как уже отмечалось, при выполнении данного ММИЗ студенты имеют возможность познакомиться с множествами Жюлиа и лепестками Ло-Фату.

ММИЗ являются лабораторией формирования креативности студентов. При их выполнении у обучающихся развиваются гибкость мышления, интуиция, вырабатывается умение прогнозировать результаты математической деятельности [Выполнение 2024: 63].

Следует отметить, что множества Жюлиа в настоящее время используются в качестве математических моделей [Секованов 2021б: 163, Секованов 2017: 4]. Например, в физике данные множества применяются при разработке математических моделей фазовых переходов.

Итерациями функций на вещественной и комплексной плоскостях занимались длительное вре-

**Рис. 1.** Схема-план ММИЗ «Циклы, множества Жюлиа и лепестки Ло-Фату»



мя [Пайген, Рихтер: 3]. Так, например, появились важнейшие понятия «динамика Ферхюльста», «константа Фейгенбаума», «проблема Кэли», «лепесток Ло-Фату», «диск Зигеля», «кольцо Эрмана».

В настоящей статье в рамках вышеуказанного ММИЗ мы рассмотрим множества Жюлиа, притягивающие циклы и лепестки Ло-Фату, на примере семейства комплексных полиномов  $f_c(z) = z^2 + c$ . Схема-план ММИЗ «Циклы, множества Жюлиа и лепестки Ло-Фату» указана на рисунке 1.

**Этап 1.** Основные определения, терминология. Примеры.

Напомним, что точка  $z_0$  называется неподвижной, если  $f(z_0) = z_0$ . Если же  $f^{(n)}(z^0) = z^0$  ( $n > 1$ ), то точку  $z^0$  мы назовем периодической точкой. Такое наименьшее  $n$ , при котором  $f^{(n)}(z^0) = z^0$ , называется периодом  $z^0$ . Если  $|\lambda| > 1$  ( $|\lambda| = 1$ ,  $|\lambda| < 1$ ), то точка  $z$  называется отталкивающей (соответственно, нейтральной, притягивающей), где  $\lambda = (f^{(n)}(z))'$ .

Например, функция  $f(z) = z^2 - 1$  имеет две неподвижные отталкивающие точки  $z_1 = \frac{\sqrt{5}-1}{2}$ ,  $z_2 = \frac{\sqrt{5}+1}{2}$ , а вторая итерация данной функции  $f^{(2)}(z) = z^4 - 2z^2$  имеет неподвижные притягивающие точки  $z_3 = 0$  и  $z_4 = -1$ . Для функции  $f(z)$  точки  $z_3$  и  $z_4$  будут иметь период, равный двум.

Функция  $f(z) = z^2 + \frac{1}{4}$  будет иметь неподвижную нейтральную точку  $z = \frac{1}{2}$ , поскольку  $|f'(z)| = 1$ .

Под орбитой точки  $z$  будем понимать последовательность  $\{z, f(z), f^{(2)}(z), f^{(3)}(z), \dots, f^{(n)}(z), \dots\}$ .

Например, для функции  $f(z) = z^3$  орбитой точки  $z$  является последовательность  $\{z, z^3, \dots, z^{3^n}, \dots\}$ .

Пусть  $z_0$  – притягивающая неподвижная точка функции  $f$ . Множество  $A(z_0) = \{z \in C : f^{(n)}(z) \rightarrow z_0, n \rightarrow \infty\}$  будем называть бассейном (областью) притяжения точки  $z_0$ .

Пусть  $f(z) = z^3$ . Поскольку  $f^{(n)}(z) = z^{3^n}$ , то  $\lim_{n \rightarrow \infty} (f^{(n)}(z)) = \infty$  при  $|z| > 1$  и  $\lim_{n \rightarrow \infty} (f^{(n)}(z)) = 0$  при  $|z| < 1$ , то две неподвижные точки  $z_1 = 0$ ,  $z_2 = \infty$  имеют два бассейна притяжения: внутренность круга единичного радиуса с центром в начале координат (точка  $z_1$ ); внешность круга единичного радиуса с центром в начале координат (точка  $z_2$ ).

**Этап 2.** Структура неподвижных точек.

Замечание: если функция  $f_c(z)$  имеет одну неподвижную притягивающую точку и одну неподвижную отталкивающую точку, то для краткости изложения будем говорить, что имеет место случай (PO) или выполняется условие (PO); соответственно,

если функция  $f_c(z)$  имеет одну неподвижную притягивающую точку и одну неподвижную нейтральную точку, то – (PN). Аналогично обозначим случаи (PP), (NN), (NO), (OO).

В работах [Секованов, Рыбина, Березкина: 144, Секованов 2021б: 163] мы не ставили задачу разделения типов нейтральных неподвижных точек. При выполнении данного ММИЗ будем рассматривать рационально-нейтральные (параболические) неподвижные точки и иррационально нейтральные неподвижные точки.

**Определение 1.** Пусть дана голоморфная функция  $f(z)$ . Будем считать, что данная функция имеет рационально-нейтральную неподвижную (параболическую) точку  $z$ , если  $f'(z) = e^{2\pi i \alpha}$ , где  $\alpha$  – рациональное число.

Под структурой неподвижных точек семейства функций будем понимать диады, компонентами которых являются притягивающие, нейтральные и отталкивающие точки при конкретных значениях параметра  $c$ .

Структура неподвижных точек и орбиты нескольких точек функции  $f_c(z) = z^2 + c$  отражены в таблице 1. Отметим, что в данной таблице указано наличие нейтрально-рациональных (параболических) точек. Видим, что некоторые орбиты стремятся к неподвижным точкам (притягивающим и нейтральным) по-разному.

**Этап 3.** Множества Жюлиа семейства функций  $f_c(z) = z^2 + c$  при различных значениях параметра  $c$ . 1. Рассмотрим случай (PO) (табл. 1).

Если  $c = -0,39 - 0,58i$ , то точка  $z_1 \approx -0,3671 - 0,3344i$  является притягивающей неподвижной точкой, а точка  $z_2 \approx 1,3671 + 0,3344i$  – отталкивающей неподвижной точкой.

Если  $c = -0,12375 + 0,565i$ , то  $z_1 \approx -0,225 + 0,3897i$ ,  $z_2 \approx 1,22 - 0,3897i$  – неподвижные точки, первая из которых притягивающая, а вторая – отталкивающая.

В рассмотренных двух случаях в зависимости от стартовой точки  $z$  имеются три возможности:

1) если точка  $z$  находится внутри закрашенного множества (заполняющего множества Жюлиа), то ее орбита будет стремиться к неподвижной притягивающей точке  $z_1 \approx -0,3671 - 0,3344i$  в первом случае, когда  $c = -0,39 - 0,58i$  (рис. 2) или к  $z_1 \approx -0,225 + 0,3897i$  во втором случае, когда  $c = -0,12375 + 0,565i$  (рис. 3). В обоих случаях имеется притягивающий цикл периода 1.

2) если точка  $z$  находится вне закрашенного множества (заполняющего множества Жюлиа), то ее орбита будет стремиться к бесконечности (здесь также наблюдается притягивающий цикл периода 1, поскольку бесконечно удаленная точка является неподвижной и сверхпритягивающей);

3) если точка  $z$  находится на границе закрашенного множества (множества Жюлиа), то ее орбита будет хаотично перемещаться по данному множеству.

2. Рассмотрим случай  $(NN)$  (табл. 1).

Здесь значение параметра  $c = 0,25$ , а точки  $z_1 = z_2 = 0,5$  будут совпадающими нейтральными неподвижными точками. В данном случае если точка  $z$  находится внутри закрашенного множества (заполняющего множества Жюлиа), то ее орбита будет стремиться к неподвижной нейтральной точке, если же точка будет находиться вне закрашенного множества, то ее орбита будет стремиться к бесконечности (рис. 1). Здесь отличие от предыдущего случая заключается в том, что стартовая точка может находиться очень близко к нейтральной неподвижной точке, но орбита ее будет стремиться к бесконечности, что указывает на наличие Лепестка Ло-Фату.

3. Рассмотрим случай  $(NO)$  (табл. 1).

Если значение параметра  $c = -0,75$ , то точка  $z_1 = -0,5$  является нейтральной неподвижной точкой, а точка  $z_2 = 1,5$  – отталкивающей неподвижной точкой. В данном случае  $(NO)$  орбита точки будет вести себя так же, как и в предыдущем случае  $(NN)$ : появляется лепесток Ло-Фату (рис. 4).

Если  $c = -0,481762 - 0,53165i$ , то точка  $z_1 \approx -0,4045 - 0,2939i$  будет нейтральной неподвижной точкой, а точка  $z_2 \approx 1,2737 - 0,4782i$  – отталкивающей неподвижной точкой. Здесь появляется притягивающий цикл периода 5. Все пять точек данного цикла отщепляются от точки  $z_1 \approx -0,4045 - 0,2939i$ , изображенной крупной точкой (рис. 5). Налицо притягивающий цикл.

4. Рассмотрим случай  $(OO)$  (табл. 1).

Если  $c = -0,12 + 0,74i$ , то точки  $z_1 \approx -0,2737 + 0,4782i$  и  $z_2 \approx 1,2737 - 0,4782i$  являются отталкивающими неподвижными точками. В данном случае множество Жюлиа состоит из бесконечного числа деформированных окружностей, образующих связанное множество. Внутренние точки данного множества притягиваются не одной неподвижной точкой, а циклом из трех точек, отмеченных на рисунке более крупно (рис. 7).

Если  $c = -1$ , то получим две неподвижные отталкивающие точки  $z_1 = \frac{1+\sqrt{5}}{2}$  и  $z_2 = \frac{1-\sqrt{5}}{2}$ . Внутренние точки данного множества притягиваются не одной неподвижной точкой, а циклом из двух точек  $(-1; 0)$ , отмеченных на рисунке более крупно (рис. 6). Данные точки будут притягивающими неподвижными точками второй итерации  $f_c^{(2)}(z)$  функции  $f_c(z)$ .

Отметим, что ни при каком значении параметра  $c$  случаи  $(PP)$  и  $(PN)$  (табл. 1) невозможны.

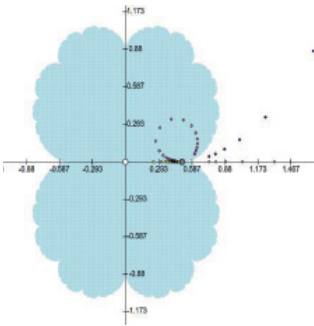
Также следует заметить, что орбиты нескольких неподвижных точек указывают характер их приближения к неподвижным точкам.

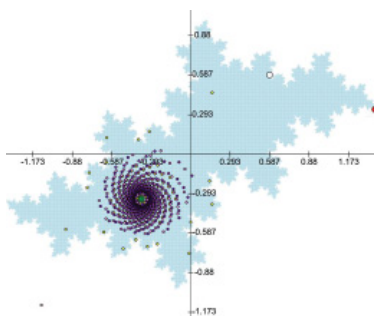
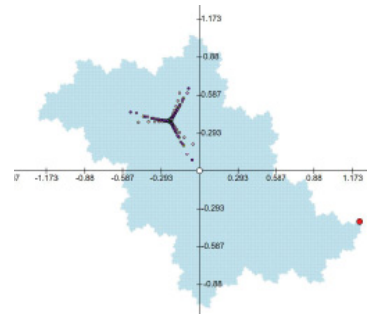
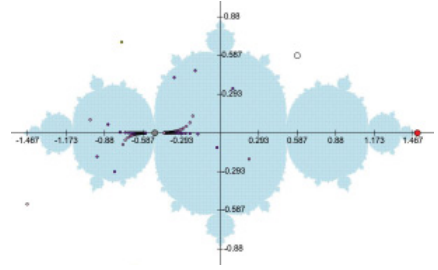
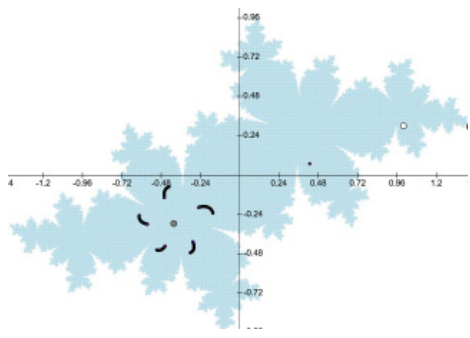
При выполнении данного ММИЗ студентам предлагается подробно выполнить все вычисления и провести исследование характера неподвижных точек, указанных в таблице 1.

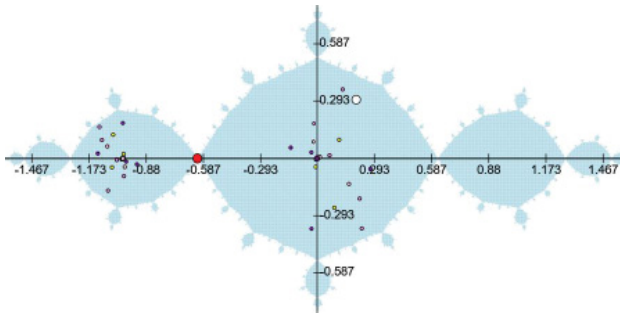
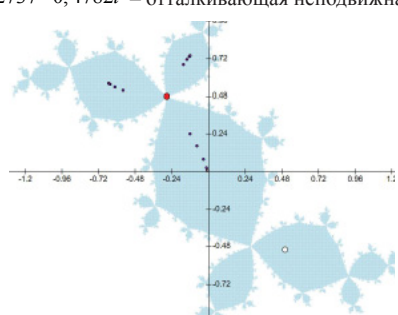
Кратко опишем алгоритм построения заполняющегося множества Жюлиа. Комплексная величина  $c = p + iq$  фиксируется (на комплексной плоскости ее имитирует монитор компьютера) и отмечаются точка  $(x, y)$  (считаем, что  $z = x + iy$ ). Если орбита  $(x, y) \rightarrow (x_1, y_1) \rightarrow \dots \rightarrow (x_n, y_n) \rightarrow \dots$  точки  $z = x + iy$  ограничена, то она закрашивается в серый цвет. В противном случае данная точка пропускает-

Таблица 1

Семейство функций  $f_c(z) = z^2 + c$ 

| № пункта | $z_1$ | $z_2$ | Множество Жюлиа и неподвижные точки функции $f_c(z) = z^2 + c$                                                                                                                                                                                       |
|----------|-------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1        | P     | P     | —                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 2        | P     | N     | —                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 3        | N     | N     | <p><math>c = 0,25</math><br/> <math>z_1 = z_2 = 0,5</math> – нейтральные неподвижные точки</p>  <p>Рис. 1. Множество Жюлиа функции при <math>c = 0,25</math></p> |

| № пункта | $z_1$ | $z_2$ | Множество Жюлиа и неподвижные точки функции $f_c(z) = z^2 + c$                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------|-------|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4        | P     | O     | <p> <math>c = -0,39 - 0,58i</math><br/> <math>z_1 \approx -0,3671 - 0,3344i</math> – притягивающая неподвижная точка<br/> <math>z_2 \approx 1,3671 + 0,3344i</math> – отталкивающая неподвижная точка </p>  <p>Рис. 2. Множество Жюлиа функции при <math>c = -0,39 - 0,58i</math></p>               |
|          |       |       | <p> <math>c = -0,12375 + 0,565i</math><br/> <math>z_1 \approx -0,225 + 0,3897i</math> – притягивающая неподвижная точка<br/> <math>z_2 \approx 1,22 - 0,3897i</math> – отталкивающая неподвижная точка </p>  <p>Рис. 3. Множество Жюлиа функции при <math>c = -0,12375 + 0,565i</math></p>         |
| 5        | N     | O     | <p> <math>c = -0,75</math><br/> <math>z_1 = -0,5</math> – нейтральная неподвижная точка<br/> <math>z_2 = 1,5</math> – отталкивающая неподвижная точка </p>  <p>Рис. 4. Множество Жюлиа функции при <math>c = -0,75</math></p>                                                                     |
|          |       |       | <p> <math>c = -0,481762 - 0,53165i</math><br/> <math>z_1 \approx -0,4045 - 0,2939i</math> – нейтральная неподвижная точка<br/> <math>z_2 \approx 1,2737 - 0,4782i</math> – отталкивающая неподвижная точка </p>  <p>Рис. 5. Множество Жюлиа функции при <math>c = -0,481762 - 0,53165i</math></p> |

| № пункта | $z_1$ | $z_2$ | Множество Жюлиа и неподвижные точки функции $f_c(z) = z^2 + c$                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------|-------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6        | О     | О     | <p><math>c = -1</math></p> <p><math>z_1 = \frac{1+\sqrt{5}}{2}</math> – отталкивающая неподвижная точка</p> <p><math>z_2 = \frac{1-\sqrt{5}}{2}</math> – отталкивающая неподвижная точка</p>  <p>Рис. 6. Множество Жюлиа функции при <math>c = -1</math></p>                             |
|          |       |       | <p><math>c = -0,12 + 0,74i</math></p> <p><math>z_1 \approx -0,2737 + 0,4782i</math> – отталкивающая неподвижная точка</p> <p><math>z_2 \approx 1,2737 - 0,4782i</math> – отталкивающая неподвижная точка</p>  <p>Рис. 7. Множество Жюлиа функции при <math>c = -0,12 + 0,74i</math></p> |

ся и исследуется следующая точка с координатами  $(x, y + h)$ , где  $h$  – шаг, с которым изменяется переменная величина  $y$ . Когда переменная  $y$  достигнет границы видимой части монитора, переменная  $x$  получит приращение  $h$ , и будет исследоваться орбита точки  $(x + h, y)$  и т. д. Данный процесс закончится тогда, когда будет исследована орбита каждой точки видимой части экрана. В результате искомое множество закрасится в серый цвет и будет заполняющим множеством Жюлиа.

Фрагмент программы построения множества Жюлиа представлен ниже:

```

procedure drawJulia;
var
  z: Complex;
begin
  for var x := 0 to picbox_width_div_2 do
    for var y := 0 to Window.Height.Trunc do
      begin
        z := ((x - picbox_width_div_2) / M, (picbox_height_div_2 - y) / M);
        for var i := 1 to 100 do
          z := f(z);

```

```

if (abs(z.Real) < 5) and (abs(z.Imaginary) < 5) then
  begin

```

```

    SetPixel(x, y, Colors.LightBlue);
    SetPixel(2 * picbox_width_div_2 - x, 2 * picbox_height_div_2 - y, Colors.LightBlue);
  end;
end;
end;

```

Отметим, что от структуры заполняющегося множества Жюлиа зависит наличие нейтральных неподвижных точек.

**Этап 4.** Лепесток Ло-Фату семейства функций  $f_c(z) = z^2 + c$ .

Приведем пример программы, с помощью которой строятся орбиты точек, лепестки Ло-Фату и заполняющие множества Жюлиа:

```

function f(z: Complex): Complex;
begin result := z * z + C; end;
procedure drawXY(d: integer; c: integer);
var dx, x1, y1, x2, y2: integer; dl, l: real; s: string;
begin
  Line(0, picbox_height_div_2, Window.Width, picbox_height_div_2);

```

```

Line(picbox_width_div_2, 0, picbox_width_div_2,
Window.Height);
dx := picbox_width_div_2 div d;
dl := dx / M; l := dl; x1 := picbox_width_div_2; x2 :=
x1; y1 := picbox_height_div_2 - 5;
y2 := picbox_height_div_2 + 5; s := "";
while x1 < Window.Width do
  begin
    s := Round(l, c).ToString(); x1 := x1 + dx; Line(x1,
y1, x1, y2);
    DrawText(x1 - 5, y2 + 5, 10, 5, s); Line(y1, x1, y2,
x1);
    DrawText(y2 + 13, x1 - 4, 10, 5, '-' + s); x2 := x2 - dx;
    Line(x2, y1, x2, y2); DrawText(x2 - 5, y2 + 5, 10, 5,
'-' + s);
    Line(y1, x2, y2, x2); DrawText(y1 + 20, x2 - 4, 10,
5, s); l := l + dl;
  end;
  DrawText(Window.Width - 15, picbox_height_div_2
- 20, 10, 5, 'X');
  DrawText(picbox_width_div_2 - 20, 5, 10, 5, 'Y');
end;
procedure drawJulia;
var
  z: Complex;
begin
  for var x := 0 to picbox_width_div_2 do
    for var y := 0 to Window.Height.Trunc do
      begin
        z := ((x - picbox_width_div_2) / M, (picbox_height_
div_2 - y) / M);
        for var i := 1 to 100 do
          z := f(z);
          if (abs(z.Real) < 5) and (abs(z.Imaginary) < 5) then
begin
            SetPixel(x, y, Colors.LightBlue);
            SetPixel(2 * picbox_width_div_2 - x, 2 * picbox_
height_div_2 - y, Colors.LightBlue);
          end; end; end;
          procedure drawSpecPoint;
          var z: Complex; x, y: integer; abs_z: real;
          begin
            z := (1 + sqrt(1 - 4 * C)) / 2; abs_z := round(abs(2 *
z), 5);
            Brush.Color := abs_z < 1 ? Colors.Green : abs_z = 1
? Colors.Gray : Colors.Red;
            Circle(round(z.Real * M) + picbox_width_div_2,
picbox_height_div_2 - round(z.Imaginary * M), 5);
            z := (1 - z.Real, -z.Imaginary); abs_z := round(abs(2
* z), 5);
            Brush.Color := abs_z < 1 ? Colors.Green : abs_z = 1
? Colors.Gray : Colors.Red;
            Circle(round(z.Real * M) + picbox_width_div_2,
picbox_height_div_2 - round(z.Imaginary * M), 5);
          end;

```

```

procedure drawIteration;
var
  z, z1, z2, z3: Complex;
begin
  z := (0, 0); z1 := (-0.1, -0.2); z2 := (-0.2, -0.1); z3
:= (0.25, 0.15);
  Brush.Color := Colors.White;
  Circle(z.Real * M + picbox_width_div_2, picbox_
height_div_2 - z.Imaginary * M, 5);
  for var i := 1 to 300 do
    begin
      Brush.Color := Colors.Yellow;
      z := f(z);
      Circle(z.Real * M + picbox_width_div_2, picbox_
height_div_2 - z.Imaginary * M, 2);
      Sleep(400);
      Brush.Color := Brushes.Pink.Color; z1 := f(z1);
      Circle(z1.Real * M + picbox_width_div_2, picbox_
height_div_2 - z1.Imaginary * M, 2);
      Sleep(400);
      Brush.Color := Brushes.Violet.Color; z2 := f(z2);
      Circle(z2.Real * M + picbox_width_div_2, picbox_
height_div_2 - z2.Imaginary * M, 2);
      Sleep(400);
      Brush.Color := Brushes.DarkViolet.Color; z3 :=
f(z3);
      Circle(z3.Real * M + picbox_width_div_2, picbox_
height_div_2 - z3.Imaginary * M, 2);
      Sleep(400);
    end; end;
    begin
      Window.Height := 800; Window.Width := Window.
Height; Window.CenterOnScreen;
      Window.Caption := 'Множество Жюлиа'; picbox_
height_div_2 := Window.Height.Trunc div 2; picbox_
width_div_2 := Window.Width.Trunc div 2;
      var ms := Milliseconds(); C := (-0.12375, 0.56508); M
:= 225;
      drawJulia; drawXY(6, 3); drawSpecPoint;
      Window.Caption := Window.Caption + ' ('
+ (Milliseconds() - ms) div 1000 + 's)';
      drawIteration; end.

```

Данная программа универсальна в том смысле, что, меняя значения параметра  $c$ , мы получим различные множества Жюлиа. При одних значениях  $c$  появятся лепестки Ло-Фату, при других значениях  $c$  лепестки Ло-Фату будут отсутствовать.

В заключение отметим, что выполнение ММИЗ «Циклы, множества Жюлиа и лепестки Ло-Фату» позволяет студентам использовать как математические методы, так и информационные и коммуникационные технологии. Причем информационные технологии играют не вспомогательную роль, а являются важным инструментом, позволяющим выявить множества Жюлиа, лепестки Ло-Фату и циклы, что развивает

у студентов гибкость мышления, интуицию и толерантность к новизне – важнейшие креативные качества. При выполнении студентами контрольных заданий, связанных с созданием математических моделей с помощью информационных технологий, наиболее высокие результаты получили студенты, выполнившие ММИЗ, представленное в данной статье. Кроме того, после выполнения ММИЗ «Циклы, множества Жюлиа и лепестки Ло-Фату» интерес студентов к математике и информатике возрос, что указывает на большое значение рассмотренного задания для развития мотивации обучающихся к изучению данных дисциплин.

### Список литературы

Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Построение фрактальных множеств с помощью L-систем и информационных технологий» как средство развития креативности студентов / В.С. Секованов, В.А. Ивков, А.А. Пигузов и др. // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12, № 3. С. 118–125.

Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Обрамление множества Мандельброта семейств полиномов третьей степени и замечательные кривые» / Е.С. Смирнова, В.С. Секованов, Л.Б. Рыбина и др. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 1. С. 63–72.

Минлор Дж. Голоморфная динамика. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2000. 320 с.

Пайген Х.-О, Рихтер П.Х. Красота фракталов. Образы комплексных динамических систем. Москва: Мир, 1993. 176 с.

Секованов В.С. Элементы теории фрактальных множеств. Москва: Книжный дом «Либроком», 2015. 248 с.

Секованов В.С. О некоторых дискретных нелинейных динамических системах // Фундаментальная и прикладная математика. Москва: Интуит, 2016а. Т. 21, № 3. С. 185–199.

Секованов В.С. Что такое фрактальная геометрия? Москва: Ленан, 2016б. 272 с.

Секованов В.С. Элементы теории дискретных динамических систем. Санкт-Петербург: Лань, 2017. 180 с.

Секованов В.С. Фрактальная геометрия: Преподавание, задачи, алгоритмы, синергетика, эстетика, приложения. Санкт-Петербург: Лань, 2019. 180 с.

Секованов В.С. Голоморфная динамика. Санкт-Петербург: Лань, 2021а. 168 с.

Секованов В.С. О множествах Жюлиа функций, имеющих неподвижные параболические точки // Фундаментальная и прикладная математика. Москва: Интуит, 2021б. Т. 23, № 4. С. 163–176.

Секованов В.С., Салов А.Л., Самохов Е.А. Использование кластера при исследовании фрактальных множеств на комплексной плоскости // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин: материалы V Всерос. науч.-метод. конф. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. С. 85–103.

Секованов В.С., Рыбина Л.Б., Березкина А.Е. О множествах Жюлиа функций, имеющих параболическую неподвижную точку // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин: материалы XII Всерос. науч.-метод. конф. Кострома: КГУ, 2018. С. 144–150.

### References

Minlor Dzh. *Golomorfnaia dinamika* [Holomorphic Dynamics]. Izhevsk, NIC «Reguljarnaja i haoticheskaja dinamika» Publ., 2000, 320 p. (In Russ.)

Pajgen H.-O, Rihter P.H. *Krasota fraktalov. Obrazy kompleksnyh dinamicheskikh system* [The Beauty of Fractals. Images of Complex Dynamic Systems]. Moscow, Mir Publ., 1993, 176 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Jelementy teorii fraktal'nyh mnozhestv* [Elements of the theory of fractal sets]. Moscow, Librokom Publ., 2015, 248 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *O nekotoryh diskretnyh nelinejnyh dinamicheskikh sistemah* [On Some Discrete Nonlinear Dynamic Systems]. *Fundamental'naja i prikladnaja matematika* [Fundamental and Applied Mathematics]. Moscow, INTUIT Publ., 2016a, vol. 21, no. 3, pp. 185–199. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Chto takoe fraktal'naja geometrija?* [What is Fractal Geometry?]. Moscow, Lenan Publ., 2016b, 272 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Jelementy teorii diskretnyh dinamicheskikh system* [Elements of the Theory of Discrete Dynamic Systems]. Saint Petersburg, Lan' Publ., 2017, 180 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Fraktal'naja geometrija: Prepodavanie, zadachi, algoritmy, sinergetika, jestetika, prilozhenija* [Fractal Geometry: Teaching, Problems, Algorithms, Synergetics, Esthetics, Applications]. Saint Petersburg, Lan' Publ., 2019, 180 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Golomorfnaia dinamika* [Holomorphic dynamics]. Saint Petersburg, Lan' Publ., 2021a, 168 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *O mnozhestvah Zhjulia funkcij, imejushhih nepodvizhnye parabolicheskie tochki* [On Julia sets of functions with parabolic fixed points]. *Fundamental'naja i prikladnaja matematika* [Fundamental and Applied Mathematics]. Moscow, Intuit Publ., 2021b, vol. 23, no. 4, pp. 163–176. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Salov A.L., Samohov E.A. *Ispolzovanie klastera pri issledovanii fraktal'nyh mnozhestv na kompleksnoj ploskosti* [Using a cluster in the study of frac-

tal sets on the complex plane]. *Aktual'nye problemy prepodavaniya informacionnyh i estestvenno-nauchnyh disciplin: materialy V Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Actual problems of teaching information and natural science disciplines: materials of the V All-Russian scientific and methodological conference]. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova Publ., 2011, pp. 85-103. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Rybina L.B., Berezkina A.E. *O mnozhestvah Zhjulia funkcij, imejushhih parabolicheskuju nepodvizhnuju tochku* [On Julia sets of functions with a parabolic fixed point]. *Aktual'nye problemy prepodavaniya informacionnyh i estestvenno-nauchnyh disciplin: materialy XII Vseros. nauch.-metod. konf.* [Actual problems of teaching information and natural science disciplines: materials of the XII All-Russian scientific and methodological conference]. Kostroma, KGU Publ., 2018, pp. 144-150. (In Russ.)

*Vypolnenie mnogoetapnogo matematiko-informacionnogo zadaniya «Postroenie fraktal'nyh mnozhestv s pomoshh'ju L-sistem i informacionnyh tehnologij» kak sredstvo razvitija kreativnosti studentov* [Completion of a multi-stage mathematical-informational task “Construction of fractal sets using L-systems and information

technologies” as a means of developing students' creativity], Sekovanov V.S., Ivkov V.A., Piguzov A.A. et al. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie* [Modern information technologies and IT education], 2016, vol. 12, no. 3. pp. 118-125. (In Russ.)

*Vypolnenie mnogoetapnogo matematiko-informacionnogo zadaniya «Obramlenie mnozhestva Mandel'brotov semejstv polinomov tret'ej stepeni i zamechatel'nye krivye»* [Completion of the multi-stage mathematical-information task “Framing the Mandelbrot set of families of third-degree polynomials and remarkable curves”], Smirnova E.S., Sekovanov V.S., Rybina L.B. et al. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2024, vol. 30, no. 1. pp. 63-72. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 11.01.2025; одобрена после рецензирования 01.03.2025; принята к публикации 01.03.2025.*

*The article was submitted 11.01.2025; approved after reviewing 01.03.2025; accepted for publication 01.03.2025.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 132–139. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025. Т. 31, № 1, pp. 132–139.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 811.134.2

EDN SIFPVJ

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-132-139>

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИКИ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА: АНАЛИЗ ТРУДНОСТЕЙ И ЗАБЛУЖДЕНИЙ

**Дронова Светлана Юрьевна**, кандидат политических наук, доцент Кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия, [sydranova@fa.ru](mailto:sydranova@fa.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7487-5091>

**Аннотация.** Фонетика зачастую не находит должного места на занятиях испанским языком как вторым иностранным или на нелингвистических специальностях в вузе: ввиду малого количества учебных часов приоритет отдается грамматике и лексике, фонетика же и произношение отходят на второй план. В рамках актуальных на данный момент коммуникативного и практико-ориентированного подходов основная цель обучения – эффективная и свободная коммуникация на иностранном языке, чего невозможно добиться без грамотной фонетики, адекватного произношения и интонирования, так как от данных аспектов во многом зависит успех коммуникации. Проблематика и актуальность данной статьи обусловлены вышеизложенными факторами. Целью статьи было выявление, систематизация и развенчивание существующих заблуждений в области преподавания фонетики испанского языка. Выявлены две группы причин, по которым фонетика зачастую отходит на второй план или вовсе исключается из занятий испанским языком: внутренние (лингвистические), связанные с тем, что фонетические единицы сами по себе не несут смысловой нагрузки в отличие от лексических и грамматических, и внешние, экстралингвистические причины, к которым в свою очередь относятся три основных заблуждения: легкость фонетики испанского языка, что позволяет не уделять ей отдельного внимания; скудность преподавания фонетики, связанная с однотипностью, монотонностью и внеконтекстным представлением заданий, предлагаемых в большинстве учебников; и естественный путь формирования правильного произношения и фонетики через речь преподавателя и прослушивание аудиозаписей носителей.

**Ключевые слова:** преподавание иностранных языков, методика преподавания, педагогика, испанский язык, преподавание фонетики, коммуникативный подход, интерференция.

**Для цитирования:** Дронова С.Ю. Актуальные проблемы преподавания фонетики испанского языка: анализ трудностей и заблуждений // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 132–139. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-132-139>

Research Article

## CURRENT CHALLENGES IN TEACHING SPANISH PHONETICS: ANALYZING DIFFICULTIES AND MISCONCEPTIONS

**Svetlana Yu. Dronova**, candidate of Political Sciences, associate professor of Department of foreign languages and intercultural communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, [sydranova@fa.ru](mailto:sydranova@fa.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7487-5091>

**Abstract.** Phonetics often doesn't receive enough attention in Spanish classes for second language learners or in non-language-related university programs, as grammar and vocabulary take priority due to limited study hours. This can lead to phonetics and pronunciation being overlooked. Within the current communicative and practical approach to language learning, the goal is effective communication in a foreign language. However, this can't be achieved without a strong foundation in phonetics. The success of communication depends on competent pronunciation and intonation. The purpose of this article is to address these issues and debunk misconceptions about teaching phonetics in Spanish language classes. By identifying and systematizing these problems, we hope to promote a better understanding of the importance of phonetics in language learning. Two groups of reasons have been identified for why phonetics often gets pushed to the background or is excluded entirely from Spanish classes. The first group includes internal (linguistic) reasons related to the fact that phonetic units do not carry semantic meaning, unlike lexical and grammatical units. The second group consists of external, extralinguistic factors, which include three main misconceptions. These are: the assumption that the phonetics of Spanish are not significant, leading

to a lack of attention paid to them; the perception of phonetics teaching as boring, due to the uniformity and monotony of tasks presented in textbooks; and the belief that correct pronunciation can be naturally acquired through listening to native speakers and the teacher's own speech.

**Keywords:** teaching foreign languages, teaching methods, pedagogy, Spanish language, teaching phonetics, communicative approach, interference.

**For citation:** Dronova S.Yu. Current Challenges in Teaching Spanish Phonetics: Analyzing Difficulties and Misconceptions. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, T. 31, № 1, pp. 132–139. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-132-139>

**Введение.** Преподавание фонетики иностранного языка – неотъемлемая часть обучающего курса, наряду с лексикой, грамматикой, синтаксисом и морфологией. В данной статье речь пойдет о преподавании фонетики испанского языка как иностранного в вузе и заблуждениях, которые влияют на преподавание фонетики и успешное овладение фонетической компетенцией студентами. Для начала необходимо отметить, что в рамках данной статьи рассматривается изучение испанского языка как второго иностранного на всех направлениях подготовки или как первого иностранного, но на лингвистических специальностях, так как в обоих случаях в учебных планах вузов, как правило, не предусмотрен отдельный курс фонетики испанского языка, и данный аспект интегрируется в общий курс языка. Более того, на изучение второго иностранного языка на лингвистических специальностях в целом отводится сравнительно мало аудиторных часов, и если изучение грамматики или лексического материала возможно предусмотреть в рамках часов самостоятельной работы студентов (по модели “flipped learning”) [Глазова, Шепелева: 134], то изучение фонетики реализуется в практике устной речи, взаимодействия с преподавателем и одногруппниками на занятиях, и именно устная речь является наиболее показательным результатом овладения иностранным языком при устройстве выпускников на работу [Дронова: 598]. Согласно комплексному исследованию Г.В. Третьяковой, В.С. Арутюнян, О.В. Гинзбург и др., сами студенты также осознают ключевое значение произношения для будущей профессиональной деятельности на иностранном языке [Tretyakova: 230].

Проблематика данной статьи обусловлена тем, что преподаванию фонетики испанского языка уделяется наименьшее внимание на занятиях в рамках коммуникативного подхода, где развитие компетенции устной и письменной речи играет ключевую роль. Как справедливо отмечают И.В. Родионова, Н.К. Маяцкая, «именно коммуникация является необходимым условием и способом реализации других компетенций» [Родионова, Маяцкая: 144]. При этом если человек говорит грамотно с точки зрения грамматики, но допускает ошибки в произношении, коммуникативная цель может не быть достигнута либо может произойти сильное недопонимание, а значит,

сама суть коммуникативного метода не получит реализации.

Методологической основой данного исследования послужил эмпирический подход, анализ учебников и учебных пособий российских и зарубежных авторов, устное интервьюирование преподавателей испанского языка как второго иностранного на лингвистических специальностях в комплексе с посещениями занятий преподавателей испанского языка на протяжении двух лет, наблюдением и фиксированием методов преподавания фонетики и оценкой результативности данных методов. Исследование проходило в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации в 2022/23 и 2023/24 учебных годах, в интервью участвовали 8 преподавателей испанского языка Финансового университета и 11 преподавателей испанского языка МИСИС, РЭУ им. Г.В. Плеханова, МГЛУ, МГУ им. М.В. Ломоносова; в ходе посещения занятий коллег из Финансового университета были проанализированы занятия в группах 1-го, 2-го и 3-го курса бакалавриата направлений «Международное таможенное дело», «Международные экономические отношения» и «Международный туризм и гостиничное дело».

**Фонетика на занятиях иностранным языком.** Грамотное произношение – неотъемлемый элемент эффективного изучения иностранного языка, о чем свидетельствуют мнения как студентов, так и преподавателей, согласно исследованиям Усо Висиедо [Usó Vicedo] и Орта Грасиа [Orta Gracia]. Говорить на языке означает быть способным воспринимать новые звуки и воспроизводить их так, чтобы понимать носителей и общаться с ними. В крайних случаях плохое произношение может навредить коммуникации, заставляет собеседника затрачивать больше усилий на понимание речи. Произношение – визитная карточка говорящего [Bartolí Rigol: 3], и оно создает впечатление, которое может варьироваться от уважения к человеку, освоившему иностранный язык на столь достойном уровне, до негативных эмоций от произношения, недостатки которого носитель может списать на неуважение, лень или нежелание освоить язык.

Необходимость и значение преподавания фонетики на занятиях иностранными языками оценивалось по-разному на протяжении длительного времени

в зависимости от преобладающих методик преподавания иностранных языков: от почти полного игнорирования, как это можно было наблюдать во время повсеместного преобладания грамматико-переводного метода, до господствующего положения при аудиolingвальном методе. Однако в основном преподаванию фонетики не уделяется достаточно внимания на занятиях иностранным языком: в 1970–80-х гг. этот аспект уступил место грамматике, далее, начиная с 90-х гг., с распространением коммуникативного метода, приоритет сместился в сторону овладения свободной устной и письменной речью, а грамотное произношение должно было усваиваться естественным путем по мере овладения языком [Paredes García: 6]. Отмечается, что преподавателям сложно интегрировать обучение фонетике в актуальный сейчас коммуникативный подход [Cantero Serena] и практико-ориентированный подход [Derwing].

**Анализ литературы.** Вопросы, связанные с преподаванием фонетики испанского языка, широко освещены в работах испанских исследователей. Ф. Паредес Гарсия отмечает недостаточность преподавания фонетики на занятиях испанским языком как иностранным, и подчеркивает, что тренировка произношения должна быть инкорпорирована в занятия наравне с другими языковыми уровнями. Преподавание произношения должно быть тщательно продумано с использованием педагогических инструментов, обеспечивающих соответствие содержания и уровня знаний студентов [Paredes García: 14]. Х. Хиль подчеркивает, что при изучении иностранных языков нельзя фокусироваться только на лексике и грамматике, упуская из виду произношение и фонетическую грамотность, так как они формируют единое целое. Поэтому студент, желающий овладеть иностранным языком, должен также овладеть новой артикуляционной базой, привыкнуть к звукам иностранного языка и постараться дистанцироваться от фонетических привычек родного языка [Gil 2012: 53].

Российские исследователи в основном рассматривают проблему интерференции при изучении испанского языка русскоязычными студентами и пути преодоления интерференций в разных языковых парах на разных языковых уровнях (родной язык/испанский язык, первый иностранный язык/испанский язык и пр.). О.А. Гнатюк на примере русскоязычных мигрантов в испаноязычной языковой среде отмечает, что появление фонетических ошибок в испанском языке – результат естественного переноса навыков родного языка на испанский, и после года проживания в испаноязычной среде и общения на испанском языке наблюдается обратная интерференция на всех уровнях с переносом особенностей, характерных для испанского языка, на русский язык [Гнатюк]. О.В. Мурашкина подчеркивает необходимость

учитывать расхождения фонологических структур родного и испанского языка при преподавании фонетики, а также необходимость различать два аспекта преподавания: фонетическую коррекцию и произношение [Мурашкина: 63].

Е.А. Должич, С.В. Дмитриченкова и Й. Санчес Посуэло выделяют 5 основных ошибок в произношении русскоязычных студентов, вызванных интерференцией: редукция гласных звуков в безударной позиции; неправильная артикуляция дрожащих вибрант [r] / ege и [r:] / ege; неправильное произнесение дифтонгов и трифтонгов; смягчение согласных перед гласными [e] и [i]; нарушение интонационной структуры [Должич, Дмитриченкова, Санчес Посуэло: 119].

В качестве одной из практико-ориентированных работ, освещающих методику преподавания фонетики испанского языка на начальном этапе изучения языка, следует привести статью Т.А. Лопаревой. Автор отмечает недостаток одного из популярных испанских учебников, широко используемого в преподавании в России, – Prisma A1: в учебнике отсутствует вводный фонетический курс, что вынуждает преподавателя прибегать к другим учебным материалам или составлять их самостоятельно, чтобы учащиеся получали основные теоретические знания об особенностях фонетики и артикуляционной базы испанского языка с первых занятий [Лопарева: 196].

**Лингвистические и экстралингвистические причины второстепенной роли фонетики на занятиях испанским языком.** Вторичная роль, которая отводится зачастую фонетике на занятиях испанским языком, может быть объяснена двумя группами причин. С одной стороны, это внутренние причины, которые связаны с местом фонетики в лингвистической системе в целом. Особенности этого уровня вызваны не только характеристиками его составных частей, но и сложностью в их дефиниции и изолированном представлении по сравнению с составными частями грамматического или лексического уровней. Составные элементы фонетического уровня не имеют собственного значения, что осложняет их преподавание, но, с другой стороны, не имея самостоятельного значения, они способны это значение придать другим языковым элементам [Gil 2007: 28]. В связи с этим необходимо преподавать форму, а не значение, что вступает в противоречие с принципами коммуникативного подхода. Это противоречие является своего рода парадоксом, учитывая роль фонетики и произношения в коммуникации и ее успешности.

С другой стороны, существует группа внешних, экстралингвистических, причин, которые объясняют недооцененность фонетики на занятиях испанским языком. Данные причины кроются в отношении самих педагогов к преподаванию фонетики: некоторые

не считают данный аспект значимым для изучения языка, другие полагают слишком легким и не требующим объяснений и тренировки, кто-то считает, что произношение приходит автоматически по мере освоения языка. С другой стороны, существует мнение, что главной целью изучения фонетики является только лишь грамотная речь, в которой нет ошибок, связанных с неверным произнесением звуков и слов.

**Заблуждения в области преподавания фонетики испанского языка.** На данный момент существует ряд ключевых заблуждений в отношении преподавания фонетики испанского языка как иностранного, которые можно считать универсальными для носителей большинства языков мира.

1. *Легкость.* Первое широко распространенное заблуждение, которое следует упомянуть, заключается в легкости фонетики испанского языка. Данное заблуждение основывается на том, что в испанском есть более сильная связь между письмом и произношением, чем во многих других языках, таких как английский, французский, датский и пр. Как отмечает Поч, это можно трактовать как «восприятие фонетики через орфографию» и, как результат, «буквы становятся референтом произношения» [Poch: 3]. Данное заблуждение присуще как преподавателям, владеющим языком и, возможно, воспринимающим фонетику испанского естественно и логично, так и студентам, которые могут сравнивать фонетику испанского языка с другими иностранными языками, с которыми сталкивались в своей жизни. При этом не стоит забывать, что частью произношения является интонация, которую очень сложно объяснить и преподавать. Кортес отмечает, что интонации уделяется очень мало внимания при преподавании иностранных языков, и связывает это с тем, что фонетические исследования фокусируются чаще всего на отдельных элементах, фонемах, оставляя в стороне акцентуацию, ритм и интонирование [Cortés: 73]. По мнению Идальго и Кабеда, одной из задач преподавателя является показать обучающемуся необходимость правильного произношения и адекватной интонации наряду с грамматически правильным построением предложений [Hidalgo, Cabedo: 121]. Но зачастую преподаватели языков не обладают достаточными знаниями, чтобы преподавать техники произношения и интонирования, и кроме знаний необходимо также необходимо уметь объяснить это студентам в доступной и простой форме, что еще усложняет задачу. На большинстве занятий, посещенных в ходе исследования, произношению и интонированию не уделялось внимание вовсе, но присутствовали элементы фонетической коррекции, в основном связанные с редукцией безударных гласных, присущей русскому языку. Необходимо отметить, что случаи редукции, не влияющие на понимание, не корректировались, а ос-

новное внимание уделялось гласным в окончаниях глаголов, где качественная редукция не позволяла идентифицировать форму глагола. Например, различия между “canto” (настоящее время, 1-е лицо, ед. ч.) и “canta” (настоящее время, 3-е лицо, ед. ч.), “trabaja” (настоящее время изъявительного наклонения, 3-е лицо, ед. ч.) и “trabaje” (настоящее время сослагательного наклонения, 1-е или 3-е лицо, ед. ч.), “estudio” (настоящее время, 1-е лицо, ед. ч.) и “estudió” (прошедшее время, 3-е лицо, ед. ч.).

2. *Монотонность.* Другое заблуждение заключается в том, что преподавание фонетики скучно и монотонно. В данном контексте следует отметить, что зачастую фонетика преподается путем монотонного повторения изолированных звуков и слов без коммуникативной базы. Безусловно, произношение состоит из отдельных элементов, и может быть сложно разделить внутреннюю форму и произношение. Однако важно не забывать, что любое высказывание, в том числе фонетическое, всегда является частью контекста, обогащенного экстралингвистическими средствами и оттенками, и произношение является важным элементом, позволяющим лучше понять значение высказывания. Существует тенденция преподавания произношения с одной только целью – развить фонетико-фонологическую грамотность, упуская из виду тот момент, что произношение каждого слова или звука теряет свое значение вне дискурса, и фонетическая грамотность играет важнейшую роль именно в рамках высказывания, отражая его прямое, прагматическое и культурное значение. Автором были проверены на практике три способа знакомства студентов с испанским произношением с первых занятий: тренировка изолированных звуков, тренировка произношения через скороговорки и короткие фразы с преподавателем в качестве аудио примера, тренировка произношения через микро-диалоги с аудио-примером носителей. Наилучший долгосрочный результат показала работа над произношением в контексте: тренировка на примере коротких фраз и микро-диалогов. Контекст придает смысл данному виду учебной деятельности для студентов, добавляет не только коммуникативный, но и эмоциональный аспект, позволяет продемонстрировать все элементы фонетики в их взаимосвязи с коммуникативными задачами.

Помимо это произношение отражает культурную идентичность говорящего. Внутри одного языка различия в произношении имеют также и культурные различия, что очень актуально для испанского языка, который имеет множество фонетических и лексических вариантов, соответствующих различным регионам Испании и Иberoамерики. Так же как по звучанию языка приписываются характеристики носителям языка (темпераментные, сдержанные,

мягкие и пр.), произношение иностранца, выучившего язык, может стать первым впечатлением о нем. У каждого человека своя манера речи, связанная с его персональными характеристиками, его родным языком и обществом, в котором он живет. Эта манера речи находит свое отражение и в иностранном языке, даже если достигнут высокий уровень владения языком. Кортес отмечает, что произношение – основополагающий элемент лингвистической идентичности, который вместе с интонацией передает наиболее личную информацию о человеке: его отношение, настроение и эмоции [Cortés 2001: 129].

3. *Естественный характер усвоения.* Третье заблуждение вытекает из первого и частично второго: хорошее, правильное произношение придет само по мере изучения языка благодаря речи преподавателя и прослушиванию адаптированных и неадаптированных аудиозаписей носителей. Против данного тезиса выступает то, что на усвоение произношения влияет ряд факторов. Артикуляционный аппарат носителей одного языка не приучен к фонетическим особенностям другого. Существуют близкие по фонетическому строю языки (например, испанский и греческий или немецкий и голландский), но в случае русскоговорящих студентов необходимо прилагать усилие и приучать артикуляционный аппарат к новым звукам и фонемам либо к новым вариантам знакомых звуков. Отсюда возникает также проблема интерференции. Русскоговорящие студенты, привыкшие редуцировать безударные гласные, переносят эту манеру произношения также и на испанский язык, что недопустимо. Интерференция возможна также между новым испанским языком и ранее изученными языками или первым иностранным языком. Часты также случаи интерференции между испанским и языком, который изучался ранее в течение небольшого периода, но кажется студенту похожим по звучанию. Таким образом обучающийся пытается найти референт в своем лингвистическом опыте, который позволит ему быстрее адаптироваться к новому произношению. Интервьюирование коллег в ходе исследования подтверждает данные выводы и показывает, что чаще всего помимо родного русского языка отмечается интерференция с английским. Если студент изучал ранее кроме английского другой иностранный язык, это не всегда приводит к фонетической интерференции (но может отражаться на других аспектах языка). Так, студенты чаще переносят на испанский язык фонетические особенности французского и итальянского языков, но реже можно заметить влияние немецкого и восточных языков. Также респонденты отмечают поэтапный характер интерференции: в начале обучения присутствует заметная интерференция с русским языком, далее по мере изучения испанского может проявиться интерферен-

ция с английским и другими ранее изучаемыми иностранными языками.

Следует отметить, что рассматриваемая логика преподавания фонетики только через примеры может быть эффективна для обучающихся с хорошим музыкальным слухом, а также большим опытом в изучении иностранных языков. К тому же при прослушивании аудиозаписей, как правило, ставится определенная учебная задача, связанная с пониманием содержания, и внимание студентов сфокусировано на иной цели. Зачастую студент не может воспроизвести на испанском языке услышанную информацию, но понял ее и может передать на родном языке, то есть фокус его восприятия при прослушивании был не на лексических единицах, тем более не на фонетических аспектах, а на понимании основной мысли и требуемых деталей аудиозаписи. И наконец, при прослушивании аудиозаписей тренируется навык понимания иноязычной речи на слух, но не навык говорения, а без понимания фонетических особенностей, без осознанного внимательного слушания самой речи, ее мелодики и акцентов обучающийся не начнет воспроизводить правильное произношение. Как справедливо отмечает Е.И. Барабанова, аудирование является рецептивным видом речевой деятельности и проходит внутри [Барабанова: 81], таким образом, оно может лишь косвенно и в незначительной степени влиять на произношение в ходе говорения. К тому же в аудиозаписях всех уровней представлены разные акценты для того, чтобы обучающиеся получали опыт понимания представителей разных испаноязычных стран, что, безусловно, идет на пользу для развития понимания устной речи, но без соответствующего комментария преподавателя может запутать тех, кто воспринимает каждую запись как пример произношения.

**Выводы и обсуждение.** Исследование Г. Бокэте Мартин, проведенное среди 40 преподавателей и более 200 студентов университета Алькала (Мадрид, Испания), обнаружило печальную тенденцию: большинство преподавателей не владеют теорией фонетики в должном объеме и не проявляют интереса к ней, что подкрепляется малым количеством информации, посвященной фонетике и произношению в учебниках испанского как иностранного [Boquete Martín: 28]. Это подтверждается результатами проведенного автором исследования. Типы заданий, используемых для тренировки фонетики и постановки произношения, ограничиваются заданиями на прослушивание и повторение, чтение вслух и списки слов с похожим звучанием, что вынуждает искать новые, менее монотонные виды деятельности. Работа над произношением в классической форме может быть утомительна и демотивировать группу, к тому же именно в этом аспекте проявляются страхи студентов, их застенчивость и боязнь быть высмеянными.

Таким образом, очевидна необходимость менять подход к преподаванию фонетики в курсе испанского языка, и, что самое главное, менять отношение преподавателей и студентов к данному аспекту. Восприятие фонетики и произношения как вторичного элемента языка в корне неверно, и напротив, уделять чрезмерное внимание оттачиванию фонетически грамотного воспроизведения отдельных фонем не является продуктивным подходом. В рамках современных методов преподавания фонетика должна органично дополнять образовательный процесс на пути к основной цели преподавания – способности свободно коммуницировать на иностранном языке. Грамотная фонетика, произношение и интонирование высказывания являются неотъемлемой частью эффективно взаимодействия на иностранном языке.

Легкость фонетики испанского языка, скудность и бессмысленность ее преподавания – это заблуждения, укоренившиеся в среде преподавателей в том числе из-за недостаточности представления теории и заданий на фонетику и произношение в учебниках испанского языка, либо отсутствия данных заданий после уровня A1, либо их однотипности, монотонности и отсутствия контекста.

Выявленные и развенчанные заблуждения в преподавании фонетики испанского языка должны подсветить существующую проблему и послужить мотивацией к созданию новых учебно-методических материалов, актуализации существующих учебников и учебных пособий и внедрению фонетики в курс испанского языка на всех уровнях обучения.

### Список литературы

Барабанова Е.И. Личностно ориентированный подход как основа преподавания иностранных языков при обучении устной и письменной речи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 79–84. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-79-84>

Глазова Е.Ю., Шепелева Н.Ю. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков на неязыковых специальностях в Костромском государственном университете // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 132–139. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-132-139>

Гнатюк О.А. К вопросу об интерференции при русско-испанском двуязычии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12-3 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-interferentsii-pri-russko-ispanskom-dvuyazychii> (дата обращения: 30.07.2024).

Должич Е.А., Дмитриченкова С.В., Санчес Посуэло Й. Лингвистическая интерференция и пути

ее преодоления (на материале испанского языка) // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 6. С. 117–121. <https://doi.org/10.17513/snt.39641>

Дронова С.Ю. Преодоление языкового барьера у студентов при развитии коммуникативной компетенции в иностранном языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 3. С. 596–607. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-596-607>

Лопарева Т.А. Обучение произносительной стороне речи в курсе «Испанский язык как третий иностранный для студентов-лингвистов» // Материалы российской конференции с международным участием (24–26 сентября 2015 года). С. 191–197. URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/32496/ibrom2015-192-198.pdf?sequence=-1> (дата обращения: 30.07.2024).

Мурашкина О.В. Проблемы в обучении русского-ворящих студентов нормативному произношению испанского языка // Язык и текст. 2018. Т. 5, № 3. С. 62–66. <https://doi.org/10.17759/langt.2018050308>

Родионова И.В., Маяцкая Н.К. Формирование коммуникативной компетентности иностранных студентов в поликультурной среде высшей школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 140–146. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-140-146>

Bartolí Rigol M. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 2005, no. 1, 27 p. URL: [http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo\\_02.pdf](http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf) (access date: 25.07.2024).

Boquete Martín G. Presencia actual de la fonética en el aula de ELE y su reflejo en la enseñanza de la prosodia, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 2014, no. 3, pp. 7-29. URL: <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/292413> (access date: 26.07.2024).

Cantero Serena F.J. La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas, en: Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (eds.). *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, S.G.E.L., 1994, pp. 247-256.

Cortés M. El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: una revisión de materiales didácticos, *Lenguaje y Textos*, 2001, no. 17, pp. 127-144.

Cortés M. Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación. Madrid, Edinumen, 2002, 156 p.

Derwing T.M., Munro M.J. Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. *TESOL Quarterly*, 2005, no. 39/3, pp. 379-397.

Gil J. Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Madrid, Arco Libros, 2007, 616 p.

Gil J. Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español. Madrid, Edinumen, 2012, 144 p.

Hidalgo N., Cabedo A. La enseñanza de la entonación en el aula de ELE. Madrid, Arco Libros, 2012, 96 p.

Orta Gracia A. La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los profesores y sus repercusiones en el aula de E/LE. Memoria de Investigación del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, Universidad de Barcelona. Biblioteca Phonica, 2009, no. 9. URL: [http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/09\\_orta.pdf](http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/09_orta.pdf) (access date: 23.07.2024).

Paredes García F. La enseñanza de la pronunciación en Español como Lengua Extranjera: cuestiones de método. Lingüística en la red (Linred), 2013, pp. 1-31. URL: [https://www.researchgate.net/publication/275038768\\_La\\_ensenanza\\_de\\_la\\_pronunciacion\\_en\\_Espanol\\_como\\_Lengua\\_Extranjera\\_cuestiones\\_de\\_metodo](https://www.researchgate.net/publication/275038768_La_ensenanza_de_la_pronunciacion_en_Espanol_como_Lengua_Extranjera_cuestiones_de_metodo) (access date: 24.07.2024).

Poch D.O. La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera. RedEle. Revista electrónica de didáctica, 2004, pp. 1-8. <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/poch.shtml> (access date: 25.07.2024).

Tretyakova G.V., Arutyunian V.S., Ginzburg O.V. et al. Readiness of future international economists for the professional communication discourse. Brazilian Journal of Law and International Relations, 2024, vol. 1, no. 43, pp. 225-236. <https://doi.org/10.21902/Revrima.v1i43.6782>.

Usó Viciado L. Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español, MarcoELE. Revista de didáctica ELE, 2009, no. 8, 32 p. URL: [http://marcoele.com/descargas/8/uso\\_creencias.pdf](http://marcoele.com/descargas/8/uso_creencias.pdf) (access date: 30.07.2024).

## References

Barabanova E.I. *Lichnostno orientirovannyj podhod kak osnova prepodavaniya inostrannyh yazykov pri obuchenii ustnoj i pis'mennoj rechi* [Personal-oriented approach as basis in learning oral and written speech while teaching foreign languages]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2023, vol. 29, no. 1, pp. 79-84. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-79-84> (In Russ.)

Dolzich E.A., Dmitrichenkova S.V., Sanches Posuelo I. *Lingvisticheskaia interferentsiia i puti ee preodoleniia (na materiale ispanskogo iazyka)* [Linguistic interference and ways to overcome it (based on the material of the Spanish language)]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* [Modern high-tech technologies], 2023, no. 6, pp. 117-121. <https://doi.org/10.17513/snt.39641> (In Russ.)

Dronova S.Yu. *Preodolenie yazykovogo bar'era u studentov pri razvitii kommunikativnoj kompetencii v inostrannom yazyke* [Overcoming the language barrier

among students in the development of communicative competence in a foreign language]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Tambov University Review. Series: Humanities], 2024, vol. 29, no. 3, pp. 596-607. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-596-607> (In Russ.)

Glazova E.Yu., Shepeleva N.Yu. *Sovremennye metody i tekhnologii prepodavaniya inostrannyh yazykov na neyazykovykh special'nostyakh v Kostromskom gosudarstvennom universitete* [Modern methods and technologies of teaching foreign languages in non-linguistic specialties at university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2023, vol. 29, no. 1, pp. 132-139. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-132-139> (In Russ.)

Gnatiuk O.A. *K voprosu ob interferentsii pri russko-ispanskom dvuiazychii* [On the issue of interference in Russian-Spanish bilingualism]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Questions of theory and practice], 2017, no. 12-3 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-interferentsii-pri-russko-ispanskom-dvuyazychnii> (access date: 30.07.2024). (In Russ.)

Lopareva T.A. *Obuchenie proiznositel'noi storony rechi v kurse «Ispanskii iazyk kak tretii inostrannyi dlia studentov-lingvistov»* [Teaching the pronunciation side of speech in the course “Spanish as the third foreign language for students of linguistics”]. *Materialy rossiiskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (24-26 sentiabria 2015 goda)* [Materials of the Russian conference with international participation (September 24-26, 2015)], pp. 191-197. URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/32496/ibrom2015-192-198.pdf?sequence=-1> (access date: 30.07.2024). (In Russ.)

Murashkina O.V. *Problemy v obuchenii russkogo-voriashchikh studentov normativnomu proiznosheniiu ispanskogo iazyka* [Problems in teaching Russian-speaking students the normative pronunciation of the Spanish language]. *Iazyk i tekst* [Language and text], 2018, vol. 5, no. 3, pp. 62-66. <https://doi.org/10.17759/langt.2018050308> (In Russ.)

Bartolí Rigol M. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. Phonica, 2005, no. 1, 27 p. URL: [http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo\\_02.pdf](http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf) (access date: 25.07.2024).

Boquete Martín G. Presencia actual de la fonética en el aula de ELE y su reflejo en la enseñanza de la prosodia, Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, 2014, no. 3, pp. 7-29. URL: <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/292413> (access date: 26.07.2024).

Cantero Serena F.J. La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas, en: Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (eds.). Problemas y métodos en la enseñanza

del español como lengua extranjera. Madrid, S.G.E.L., 1994, pp. 247-256.

Cortés M. El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: una revisión de materiales didácticos, *Lenguaje y Textos*, 2001, no. 17, pp. 127-144.

Cortés M. Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación. Madrid, Edinumen, 2002, 156 p.

Derwing T.M., Munro M.J. Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. *TESOL Quarterly*, 2005, no. 39/3, pp. 379-397.

Gil J. Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Madrid, Arco Libros, 2007, 616 p.

Gil J. Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español. Madrid, Edinumen, 2012, 144 p.

Hidalgo N., Cabedo A. La enseñanza de la entonación en el aula de ELE. Madrid, Arco Libros, 2012, 96 p.

Orta Gracia A. La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los profesores y sus repercusiones en el aula de E/LE. *Memoria de Investigación del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, Universidad de Barcelona. Biblioteca Phonica, 2009, no. 9. URL: [http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/09\\_orta.pdf](http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/09_orta.pdf) (access date: 23.07.2024).

Paredes García F. La enseñanza de la pronunciación en Español como Lengua Extranjera: cuestiones de mé-

todo. *Lingüística en la red (Linred)*, 2013, pp. 1-31. URL: [https://www.researchgate.net/publication/275038768\\_La\\_ensenanza\\_de\\_la\\_pronunciacion\\_en\\_Espanol\\_como\\_Lengua\\_Extranjera\\_cuestiones\\_de\\_metodo](https://www.researchgate.net/publication/275038768_La_ensenanza_de_la_pronunciacion_en_Espanol_como_Lengua_Extranjera_cuestiones_de_metodo) (access date: 24.07.2024).

Poch D.O. La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera. *RedEle. Revista electrónica de didáctica*, 2004, pp. 1-8. <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/poch.shtml> (access date: 25.07.2024).

Tretyakova G.V., Arutyunian V.S., Ginzburg O.V. et al. Readiness of future international economists for the professional communication discourse. *Brazilian Journal of Law and International Relations*, 2024, vol. 1, no. 43, pp. 225-236. <https://doi.org/10.21902/Revrima.v1i43.6782>.

Usó Viciado L. Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español, *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 2009, no. 8, 32 p. URL: [http://marcoele.com/descargas/8/uso\\_creencias.pdf](http://marcoele.com/descargas/8/uso_creencias.pdf) (access date: 30.07.2024).

*Статья поступила в редакцию 23.11.2024; одобрена после рецензирования 20.02.2025; принята к публикации 20.02.2025.*

*The article was submitted 23.11.2024; approved after reviewing 20.02.2025; accepted for publication 20.02.2025.*

# СОЦИОКИНЕТИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 140–144. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 140–144.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 329.78

EDN SKHMZU

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-140-144>

## МОТИВАЦИЯ ЖЕНЩИН-ЛИДЕРОВ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ГК «РОСАТОМ»

Погодина Юлия Анатольевна, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, Larkina\_Yulia@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3425-3439>

**Аннотация.** Госкорпорация «Росатом» в настоящее время уделяет особое внимание развитию молодёжных общественных организаций внутри контура компании. С 2018 г. в отрасли реализуется проект «Развитие молодёжного сообщества». Целью проведённого исследования является определение специфики мотивации женщин-лидеров молодёжных организаций ГК «Росатом», а также сравнение полученных данных с теорией мотивации, разработанной Д. Макклелландом. **Методология.** Для реализации данной цели было проведено интервьюирование семи женщин – руководителей молодёжных общественных организаций. Анализ предполагал выделение в высказываниях респондентов ключевых идей, связанных с осмыслением интервьюеров своего мотивационного опыта. Методологической основой исследования послужили методы тематического и сопоставительного анализа. Теоретическую базу настоящего исследования составила теория мотивации, разработанная Д. Макклелландом. **Результаты и выводы.** В ходе исследования нами выявлено, что наряду с типично мужскими мотивационными стратегиями (рационализм, расчётливость, ориентированность на результат, чёткая иерархия в корпорации) представлены и иные черты женщин-лидеров: прежде всего, развитый эмоциональный интеллект, эмпатия. Полученные нами результаты качественного анализа подтверждают идею о том, что женщинам свойственно скорее сочетание элементов разных мотивационных моделей, нежели приверженность к одной, «феминно» ориентированной модели.

**Ключевые слова:** женщина-лидер, молодёжные общественные организации, мотивация.

**Благодарности.** Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ «Социализация, идентичность и жизненные стратегии молодёжи в условиях “новых войн”» (№ FZEW-2023-0003).

**Для цитирования:** Погодина Ю.А. Мотивация женщин-лидеров молодёжных общественных организаций ГК «Росатом» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 1. С. 140–144. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-140-144>

Research Article

## MOTIVATION PATTERNS OF WOMEN LEADERS OF YOUTH ORGANISATIONS WITHIN ROSATOM STATE CORPORATION

Yulia A. Pogodina, Kostroma State University, Kostroma, Yulia\_Larkina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3425-3439>

**Abstract.** The study of new conditions in the field of leadership motivation and governance is currently carried out by modern management theory, and the objects of attention are more likely the heads of organizations with status. Rosatom State Corporation currently pays special attention to the development of youth public organizations within the company's contour. Since 2018, the project "Development of the youth community" has been implemented in the industry. The project aims to create conditions for the implementation of constructive youth initiatives, identification and support of youth leaders' motivation, creating conditions for professional growth and self-realization of young people. *The purpose* of the study is to determine the specifics of motivation of women - leaders of youth organizations of the State Corporation Rosatom, as well as to compare the obtained data with the motivation theory developed by D. McClelland. **Methodology.** To achieve this goal, interviews were held with seven women leaders of youth community organizations. The analysis highlighted key statements from respondents, related to interviewers' understanding of their motivational experience. The methodological basis of the study was the methods of thematic and comparative analysis. The theoretical basis of this study was composed of the motivation theory, developed by D. McClelland. **Results and conclusions.** The thematic analysis of empirical data

allowed us to identify three key topics, the motivational component of the respondents' statements. These topics are "The need for power", "The need for success", "The need for involvement". The composition of the sections and the content of these topics indicate that women leaders are aware of the motivational features of their management model, which coincides with D. McClelland's theory of motivation. In the study, we revealed that along with typically male motivational strategies (rationalism, prudence, result orientation, clear hierarchy in the corporation), other features of women leaders are also presented: first of all, developed emotional intelligence, empathy. The results of our qualitative analysis confirm the idea that women tend to combine elements of different motivational models rather than adherence to the same, "feminally" oriented model.

**Key words:** female leader, youth public organizations, motivation.

**Acknowledgments.** The study was carried out within the framework of the State Assignment of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation "Socialization, identity and life strategies of youth in the conditions of "new wars" (no. FZEW-2023-0003).

**For citation:** Pogodina Yu.A. Motivation patterns of women leaders of youth organisations within Rosatom State Corporation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 1, pp. 140–144 (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-1-140-144>

Изучение новых условий в сфере мотивации лидерства и руководства в настоящее время в основном проводится современной теорией управления, а объектами внимания исследователей лидерства в большей степени становятся обладающие статусом руководители организаций. Основы лидерского потенциала, который впоследствии раскрывается в профессиональной деятельности, закладываются в детском и молодом возрасте. Поэтому особую важность для государственных корпораций приобретает изучение особенностей мотивации лидерства и руководства в молодежных общественных группах [Родина, 26 с].

Госкорпорация «Росатом» в настоящее время уделяет особое внимание развитию молодежных общественных организаций внутри контура компании. С 2018 г. в отрасли реализуется проект «Развитие молодежного сообщества». Проект направлен на формирование условий для реализации конструктивных молодежных инициатив, выявление и поддержку мотивации молодых лидеров, создание условий для профессионального роста и самореализации молодежи<sup>1</sup>.

Каждый руководитель молодежной организации имеет свои индивидуальные источники мотивационной деятельности, которые влияют на его мотивацию [Gagne, Deci: 331-362]. Понимание того, что мотивирует лидеров молодежных общественных организаций, помогает руководителям корпораций планировать комплексный подход к решению задач в области устойчивого развития, способствующего созданию комфортной среды для жизни человека с одновременным обеспечением максимально бережного отношения к окружающей среде и ресурсам.

Существует множество различных теорий мотиваций, которые делятся на две категории:

– содержательные (основываются на внутренних потребностях, которые заставляют действовать так, а не иначе). Наиболее известными являются: теория потребностей А. Маслоу; теория ERG К. Альдерфе-

ра; теория мотивации Д. Макклелланда; двухфакторная теория Ф. Герцберга и др.;

– процессуальные (основываются на поведении людей с учетом их восприятия и познания). Наиболее известными являются: теория Х и Y Д. Мак-Грегора, теория справедливости С. Адамса, модель Портера-Лоулера и другие [Бабанов: 264–276.].

Традиционные теории лидерства фокусируются прежде всего на достижении эффективности управленческой деятельности, и используемые ими конструкты мало подходят для осмысления процесса формирования лидерского потенциала [Петрушихина: 102–114].

Целью проведенного исследования является определение специфики мотивации женщин-лидеров молодежных организаций ГК «Росатом», а также сравнение полученных данных с теорией мотивации, разработанной Д. Макклелландом [Макклелланд: 669 с].

**Методология.** Для реализации данной цели были проведено авторское исследование мотивационного опыта женщин-лидеров молодежных организаций ГК «Росатом». Метод исследования – глубинное интервью. Анализ предполагал выделение в высказываниях респондентов ключевых идей, связанных с осмыслением своего мотивационного опыта работы в молодежных организациях. Респондентам предлагалось развернуто ответить на вопросы, связанные с анализом их деятельности в молодежном объединении, проанализировать ситуации, которые способствовали их вовлечению в молодежные объединения на предприятиях, а также обстоятельства, ставшие причиной того, что они возглавили данные молодежные сообщества.

Нашими информантами стали:

– председатель молодежной организации, предприятие: акционерное общество «Федеральный научно-производственный центр "Производственное объединение «Старт» имени М.В. Проценко"» (P1);

- председатель молодежной комиссии профсоюза, ППО РПРАЭП в РФЯЦ-ВНИИЭФ (P2);
- председатель молодежной комиссии, ФГУП «РАДОН» (P3);
- председатель молодежной комиссии, ФГУП «Атомфлот» (P4);
- председатель молодежной комиссии, ФГУП ВНИИА (P5);
- член отраслевого совета молодежи, ГК «Росатом» (P6);
- заместитель председателя молодежной комиссии, ФГУП ВНИИА (P7).

**Результаты.** Тематический анализ эмпирических данных позволил выделить три ключевые темы, согласно теории Д. Макклелланда, мотивационной составляющей высказываний респондентов. Эти темы – «Потребность во власти», «Потребность в успехе», «Потребность в причастности» [Иванов: 285 с]. Состав разделов и содержательное наполнение указанных тем свидетельствует об осознании женщинами-лидерами мотивационных особенностей их модели управления, что совпадает с теорией мотивации Д. Макклелланда. Знание того, какие потребности доминируют у каждого сотрудника, позволяет руководителям эффективно управлять мотивацией персонала и создавать для сотрудников условия, в которых они могут чувствовать себя максимально мотивированными [Журавлева: 18–21].

*«Потребность во власти».* Потребность во власти – это потребность контролировать других и окружающее пространство. Люди с выраженной потребностью во власти стремятся к влиянию над другими. Они могут быть эффективными лидерами и предпочитают работу, где они могут контролировать окружающих [Hackman, Oldham: 445–455].

В исследуемых интервью респонденты декларируют, что социальное лидерство и руководство молодежной организацией не было самоцелью, итогом целенаправленных тактик и действий, а стало результатом:

- внешних обстоятельств по отношению к ним: «Мне повезло, что был “ковидный год” и не нужно было участвовать в выборах на должность председателя. Меня назначили без публичных выборов, так как до этого я была заместителем председателя» (P1);
- случайным стечением обстоятельств: «У меня не было такой цели возглавить совет, мне нравилось заниматься тем, что я делаю в совете, а именно реализовывать социально значимые проекты» (P5);
- естественным развитием в работе молодежной организации на предприятии: «В 2019, когда я была председателем молодежной организации, мы с командой стали активно развивать волонтерство. Затем ко мне обращались не только сотрудники предприятия, но и жители города. Когда я увидела потребность

и заинтересованность людей в том, что мы делаем, мы с командой создали корпоративный волонтерский центр на уровне корпорации» (P4).

Вместе с тем мы наблюдаем, что респонденты не упускали возможности возглавить молодежные организации: «Мне бывший председатель предложил возглавить. Я думала, если именно я возглавлю, то у меня появится возможность влиять» (P5), «Если ты не можешь справиться с бардаком – возглавь его» (P3). Вероятнее всего, что опрашиваемые замалчивают истинную ситуацию на рабочем месте, где у них не было возможности проявить свои лидерские и управленческие качества в полном объеме, и они искали возможности проявить свои лидерские способности в общественной деятельности. Эта идея подтверждается фразой, сказанной одной из участниц опроса, в которой допущена логическая неточность: «Я пришла работать в 2008 году в отрасль, и в этом же году я попала в совет молодых ученых. Председателем совета я стала в 2010 году, была два срока по 3 года» (P5). Из реплики респондента следует не соответствующее реальному положению дел утверждение о том, что такая лидерская траектория – от члена до председателя совета молодежи предприятия – история вполне обычная и естественная. Интересно, что лишь в одном интервью из семи честно заявлено о том, что лидерство и руководство, в частности именно социальное, являлось мотивацией респондента: «Мне нравится быть лидером. Мне нравится, когда моя работа нужна и полезна людям. На своем рабочем месте я вижу быстрые результаты работы, меня это вдохновляет» (P2). Можно отметить также тот факт, что никто из участников опроса не отметил такие причины стремления к социальному лидерству, как публичность, улучшение материального положения, престиж и тому подобное.

*«Потребность в успехе».* Потребность в успехе – это потребность в достижении целей и получении общественного признания за результат своей деятельности. Люди с высокой потребностью в достижении стремятся к поставленным целям и ожидают получить признание за свои достижения. Они также предпочитают брать на себя ответственность за свои результаты и обычно выбирают работу, где могут контролировать деятельность, в которой участвуют [Hackman, Oldham: 445–455].

В ходе интервью респонденты согласились с тем, что в настоящее время все больше девушек вовлекается в социальное лидерство – руководство молодежными объединениями. Социальное лидерство – социальная позиция личности в обществе или группе людей, наделенной способностью направлять и организовывать деятельность коллектива в соответствии с целевыми установками и ценностными ориентациями группы, а также с учетом ситуативной

апперцепции условий социальной среды [Гиззатуллин: 26 с]. Это подтверждают респонденты: «Заметила тенденцию, что женщин больше на руководящих должностях именно в социальной работе. Женщины понимают общую картину, они больше сталкиваются с социальными аспектами по жизни» (P1); «Женщины по своей природе более активны, более заряжены. У мужчин фокус на зарабатывание денег, на концентрацию. Женщины более мобильны, более завязаны на развитие детей, по этой природе они больше и вовлекаются в социальную жизнь... Нам более привычны коммуникации, развлечения, а это как раз и есть социальные проекты (P3).

Вероятно, что девушки выбирают путь социального лидера в корпорации, потому что видят, что в социальной деятельности у них больше шансов добиться успеха, чем в реальном производственном секторе. Социальный сектор кажется им более безопасной средой для развития своего лидерского потенциала: «В социальном лидерстве женщинам проще, чем в любом другом лидерстве. Там меньше конкуренции, как мне кажется. А с другой стороны, вопросы, поднимаемые на социальных площадках, женщинам ближе, чем мужчинам» (P5).

*«Потребность в причастности».* Потребность в причастности – это потребность в социальной связи и принадлежности к группе. Люди с высокой потребностью к причастности предпочитают работу, которая обеспечивает социальную поддержку и где они могут чувствовать себя частью группы. Они чаще всего избегают конфликтов и предпочитают сотрудничество [Hackman, Oldham: 445–455].

При анализе интервью мы убедились в том, что участники опроса декларируют использование в практике руководства молодежной организацией преимущественно два стиля – деловой (ориентированный на результат) и межличностный (ориентированный на взаимоотношение внутри команды). Первый стиль лидерского поведения является традиционно мужским, и склонность к нему женщин, занимающих лидерские позиции в молодежных сообществах на предприятиях атомной отрасли, в настоящее время вполне объяснима. Во всех проведенных нами интервью широко используются маркеры нацеленности на результат: «Девушки по-другому воспитаны, мы более ответственны с самой школы. У нас есть усидчивость, вовлеченность, нам все и везде надо» (P2). Второй стиль лидерского поведения чаще связывают со склонностью к выстраиванию взаимоотношений внутри коллектива: «Социальная сфера связана с людьми, и именно эта сфера мне особенно интересна» (P2); «Женщины – хранительницы очага, она собирает вокруг себя всех. Они делают то, что заложено природой» (P3).

Также особенно заметна психологическая такая черта респондентов, как стремление найти опору

в своей команде, для них это является важным: «Мне помогла практика, постоянная коммуникация в команде. Мы всегда стараемся слышать и слушать друг друга. Наша задача была объединить людей и проекты. Еще нашей организации помогает развиваться непрерывное обучение в социальной сфере, рефлексия после проведения мероприятий, передача опыта новым участникам команды» (P4).

**Выводы.** Проведенный тематический анализ исследуемых нами интервью свидетельствует об осознании женщинами-лидерами мотивационных особенностей их модели управления, что совпадает с теорией мотивации Д. Макклелланда. В ходе исследования нами также отмечено, что наряду с типично мужскими мотивационными стратегиями (рационализм, расчётливость, ориентированность на результат, чёткая иерархия в корпорации) представлены и иные мотивационные черты женщин-лидеров: прежде всего, развитый эмоциональный интеллект, эмпатия. Полученные нами результаты качественного анализа соотносятся с идеями Т.В. Бендас о том, что женщинам свойственно скорее сочетание элементов разных мотивационных моделей управления социально ориентированными организациями, нежели приверженность к одной, «феминно» ориентированной модели [Бендас: 448 с].

Целесообразным считаем продолжение исследования на более широкой выборке и, возможно, с использованием иных личностных опросников для подтверждения полученных результатов. Это позволит не только более глубоко понять мотивационные процессы развития лидеров молодежных организаций на предприятиях атомной отрасли, но и сформулировать практические рекомендации по отбору лидеров молодежных сообществ «Росатома».

### Примечания

<sup>1</sup> Развитие молодёжного сообщества // Корпоративная академия Росатом: оф. сайт. URL: <https://rosatom-academy.ru/projects-and-programs/rosatom-edinyi-organizm/razvitie-korporativnoi-kultury/razvitie-molodyezhnogo-soobshchestva/>

### Список литературы

- Бабанов А.В. Теории мотивации и их применение на практике // Ученые записки Российской Академии предпринимательства. 2017. Т. 16, № 2. С. 264–276.
- Бендас Т.В. Психология лидерства: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 448 с.
- Гиззатуллин И.Г. Развитие социального лидерства педагогов в социокультурной среде учреждений дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2016. 26 с.
- Журавлева В.С. Инновационные аспекты исследования профессиональной карьеры женщины-руководителя. Инновации и инвестиции. 2014. № 9. С. 18–21.

Иванов С.В. Мотивация на 100 %. 10-е изд. Москва: Альпина Пабlishер, 2016. 285 с.

Макклелланд Д. Мотивация человека / пер. с англ. А. Богачев и др.; науч. ред. пер. Е.П. Ильина. Москва: Питер, 2007. 669 с.

Петрушихина Е.Б. Проблема развития лидерства в организации // Вестник РГГУ. Сер.: Экономика. Управление. Право. 2016. № 3 (5). С. 102–114.

Родина О. А. Молодежные общественные объединения в современной России: социологический анализ эффективности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. социол. наук: [Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького]. - Екатеринбург, 2006. 26 с.

Gagne M., Deci E.L. Self-determination theory and work motivation. Journal of Organizational Behavior, 2000, vol. 26 (4), pp. 331-362.

Hackman J.R., Oldham G.R. Work redesign. Reading, MA, Addison-Wesley Publ., 1980, pp. 445–455.

### References

Babanov A.V. *Teorii motivacii i ih primenenie na praktike* [Motivation Theories and Their Application in Practice]. *Uchenye zapiski Rossijskoj Akademii predprinimatel'stva* [Scientific Notes of the Russian Academy of Entrepreneurship], 2017, vol. 16, no. 2, pp. 264-276. (In Russ.)

Bendas T.V. *Psihologija liderstva: ucheb. posobie* [Psychology of leadership: A study guide]. St. Petersburg, Peter Publ., 2009, p. 448. (In Russ.)

Gizzatullin I.G. *Razvitie social'nogo liderstva pedagogov v sociokul'turnoj srede uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej: avtoreferat dis. kandidata pedagogicheskikh nauk* [The development of social leadership of teachers in the socio-cultural environment of institutions of additional education for children: abstract

of the dissertation of the candidate of Pedagogical Sciences]. Chelyabinsk, 2016, p. 26. (In Russ.)

Ivanov S.V. Motivation 100 % [Motivacija na 100 %], 10<sup>th</sup> ed. Moscow, Alpina Publ., 2016, 285 p. (In Russ.)

McClelland D. *Human motivation* [Motivacija cheloveka], scien. ed. by E.P. Ilyin; trans. by A. Bogachev et al. Moscow, St. Petersburg, 2007, 669 p. (In Russ.)

Petrushikhina E.B. *Problema razvitiya liderstva v organizacii* [The problem of leadership development in the organization]. *Vestnik RGGU. Serija «Jekonomika. Upravlenie. Pravo»* [Bulletin of the Russian State University. The series "Economics. Management. The right"], 2016, no. 3 (5), pp. 102-114. (In Russ.)

Rodina O. A. Youth public associations in modern Russia: sociological analysis of efficiency: author's abstract. dis. for the candidate's degree in sociological sciences: [Ural. state University named after A. M. Gorky]. Ekaterinburg, 2006. 26 p. (In Russ.)

Zhuravleva V.S. *Innovacionnye aspekty issledovaniya professional'noj kar'ery zhenshhiny-rukovoditelja* [Innovative aspects of the study of the professional career of a female executive]. *Innovacii i investicii* [Innovations and Investments], 2014, vol. 9, pp. 18-21. (In Russ.)

Gagne M., Deci E.L. Self-determination theory and work motivation. Journal of Organizational Behavior, 2000, vol. 26 (4), pp. 331-362.

Hackman J.R., Oldham G.R. Work redesign. Reading, MA, Addison-Wesley Publ., 1980, pp. 445–455.

Статья поступила в редакцию 25.11.2024; одобрена после рецензирования 15.01.2025; принята к публикации 15.01.2025.

The article was submitted 25.11.2024; approved after reviewing 15.01.2025; accepted for publication 15.01.2025.

# ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других изданиях.

Статьи, оформленные не по требованиям, не принимаются к рассмотрению!

Все материалы следует представлять в редакцию через форму подачи статей на сайте:

<https://vestnik-pip.kosgos.ru/>

Все интересные Вас вопросы можно уточнить по электронной почте: [mariasomkina@kosgos.ru](mailto:mariasomkina@kosgos.ru).

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word**. Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: \*.doc или \*.docx. Обязательно прикладывается файл статьи в формате \*.pdf.

В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович). Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**.

Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

Минимальный объем текста статьи с – **не менее 10 000 знаков**. Максимальный объем текста не должен превышать **30 000 знаков**, включая все сведения об авторе, аннотацию и список литературы с references. Ограничения не распространяются на научные публикации, объем которых, превышающий требования, мотивирован логикой доказательств и количественными показателями публикуемых источников.

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА СТАТЬИ

1. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
2. В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью слова «год», «годы» не пишутся). *Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!*
3. Кавычки в тексте – елочки « », если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки “ ”.
4. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например: (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

5. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)

Таблица 1 (12 кегль)

### Название (12 кегль, жирн.)

| Наименование столбца | Наименование столбца | Наименование столбца |
|----------------------|----------------------|----------------------|
|                      |                      |                      |

Содержание таблицы: кегль – 10, межстрочный интервал – 1.

6. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.

7. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

## ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 202X. Т. XX, № X. С. XX–XX. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 202X, vol. XX, no. X, pp. XX–XX. ISSN 2073-1426

Научная статья

Указывается специальность

УДК

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-202X-XX-X-XX-XX>

**Название** (*жирным шрифтом, строчные буквы*)

**Фамилия Имя Отчество** автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, город, страна, e-mail, ORCID автора в формате: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

**Аннотация.** (150–200 слов)

Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:

1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.
2. Описание хода исследования.
3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.

В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т. д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.

**Ключевые слова:** (7–10 слов, разделенных запятой).

**Для цитирования:** Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 202X. Т. XX, № X. С. XX–XX. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-202X-XX-X-XX-XX>

**Благодарности:** (указывается ссылка на грант).

Далее вся информация должна быть представлена на английском языке:

Research Article

**Name of the article**

**Author...**

**Abstract.** 150–200 word.

**Keywords:** 7–10 word, separated by a comma.

**For citation:** Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University, 2025, vol. XX, no. X, pp. XX–XX (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-202X-XX-X-XX-XX>

**Acknowledgments:**

Текст статьи<sup>1</sup> Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи  
Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст [Анненков: 467].

**Примечания** (*следуют после текста статьи*)

<sup>1</sup> К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотоснимков и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

<sup>2</sup> О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения: 11.04.2019).

<sup>3</sup> Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. 2. Д. 253.

## Список литературы

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's *There Was Not a Penny, But Suddenly* Altyn and Plautus' *Aulularia*. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, no. 1, pp. 138–159. <https://doi.org/10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159>

## References

Annenkov P.V. *Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii* [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. *Vestnik Evropy* [Bulletin of Europe], 1880, vol. 2, no. 4, pp. 457–506. (In Russ.)

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's *There Was Not a Penny, But Suddenly* Altyn and Plautus' *Aulularia*. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, no. 1, pp. 138–159. <https://doi.org/10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159>

Статья поступила в редакцию 19.12.2024; одобрена после рецензирования 14.01.2025; принята к публикации 12.02.2025.

The article was submitted 19.12.2024; approved after reviewing 14.01.2025; accepted for publication 12.02.2025.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК,  
СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES

## Примечания

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

*Просьба не путать примечания со списком литературы!*

Архивные материалы также оформляются в виде примечаний.

Например:

*Архивные материалы:*

<sup>1</sup> Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

## Библиографические ссылки

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой 12: 415]; [СРНГ 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С., 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

## Список литературы

Список литературы должен быть представлен *в алфавитном порядке*: сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов(н.п.)В.А.

**Книга одного автора**

Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. 386 с.

**Книга двух и трех авторов**

Если в книге два или три автора, то указывают всех.

Божилев И., Тотоманова А., Билярски И. Борилев синодик. София: Публишинг компани, 2010. 386 с.

**Книга четырех или более авторов**

Если у издания четыре, пять и более авторов, то оно описывается под заглавием, за косой чертой указывают фамилии первых трех авторов с добавлением «и др.»

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. Москва: Академия, 2002. 272 с.

**Книга, описанная под заглавием**

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. Москва; Ленинград: ГИЗ, 1926. 164 с.

**Многотомное издание**

Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. Москва: Худ. лит, 1928–1958.

**Один том из многотомного издания**

Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: в 14 т. Москва: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.

**Статьи из сборников**

Панкратова Т.М. Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.

Королева Е.М., Крюкова Т.Л. Роль диадического копинга в супружеских отношениях // Семья, брак и родительство в современной России; под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. Москва: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 105–113.

**Статьи из журналов**

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

**Статьи из газет**

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. 1993. 7 окт.

**Справочные издания, энциклопедии, словари**

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. Москва: НПК «Интел-вак», 2003. 1600 стб.

**Статьи из энциклопедий, словарей**

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. Москва: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

**Диссертации и авторефераты диссертаций**

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 2017. 497 с.

**Иностранные источники**

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's *There Was Not a Penny, But Suddenly* Altyn and Plautus' *Aulularia*. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, no. 1, pp. 138–159. <https://doi.org/10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159>

**Материалы из сети Интернет**

Симонова И.А. Ф.В. Чижов и А.А. Иванов. URL: [http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f\\_v\\_chizhov\\_i\\_a\\_a\\_ivanov](http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f_v_chizhov_i_a_a_ivanov) (дата обращения: 20.06.2019).

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре XVI–XVIII вв. // Образовательный портал «Слово». Филология. [Б. г.]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Список литературы должен содержать не менее 10 источников по теме исследования, желательно присутствие в нем источников на иностранных языках. Редакция рекомендует включение в список литературы новых научных исследований (за последние пять лет). Все художественные тексты, воспоминания и пр. также включаются в список литературы.

## References

После списка литературы на русском языке в статье должен быть представлен транслитерированный список литературы: References.

Транслитерируются только источники, написанные кириллицей; французские, немецкие, итальянские, польские и пр. источники не переводятся, а остаются в References неизменными.

Для выполнения транслитерации необходимо использовать специальную программу.

✓ Зайти на сайт <https://translit.ru> и выбрать в верхнем правом разделе в появляющемся списке под ▼ позицию LC. Вставить в специальное поле весь текст библиографии на русском языке и нажать кнопку «В транслит».

✓ Копировать транслитерированный текст в список References.

✓ Далее необходимо отредактировать полученное и добавить переводы на английский язык:

- перевести на английский язык название статьи, книги, журнала и др. и вставить его в квадратных скобках [ ] после соответствующих названий;
- заменить знак «//» на точку;
- заменить знак «/» на запятую;
- перевести на английский язык место издания (например, было Москва – после редактирования: Moscow);
- заменить знак «:» (двоеточие) после названия места издания на запятую;
- после транслитерации названия издательства добавить Publ.;
- при необходимости исправить обозначение страниц: вместо 235 s. – 235 p., вместо S. 45–47 – pp. 45–47;
- курсивом выделить название источника и название журнала;
- в конце транслитерированной библиографической ссылки необходимо добавить указание на оригинальный язык статьи (In Russ.)

**Примеры транслитерации источников**

*Проскурина В.Ю.* Мифы империи. Литература и власть в эпоху Екатерины II. Москва: НЛО, 2006. 332 с  
Proskurina V.Iu. *Mify imperii. Literatura i vlast' v epokhu Ekateriny II* [The myths of the empire. Literature and power in the era of Catherine II]. Moscow, NLO Publ., 2006, 332 p. (In Russ.)

*Морозов И.Л.* «Горестная профанация» (Неопубликованные письма П.В. Анненкова о революции 1848 г. в Париже) // Исторический сборник. 1935. № 4. С. 223–258.

Morozov I.L. “*Gorestnaja profanacija*” (*Neopublikovannye pis'ma P.V. Annenkova o revoljucii 1848 g. v Parizhe*) [“Woeful profanation” (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, no. 4, pp. 223–258. (In Russ.)

*Непомнящий В.С.* Пушкин в свете очевидностей // Новый мир. 1998. № 6. С. 190–216.

Nepomniashchii V.S. *Pushkin v svete ochevidnostei* [Pushkin in the light of evident facts]. *Novyi mir* [New world], 1998, no. 6, pp. 190–216. (In Russ.)

Методика воспитательной работы / Л.А. Байбородова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 144 с.

*Metodika vospitatel'noi raboty* [Methodology of educational work], L.A. Baiborodova, L.K. Grebenkina, O.V. Eremkina et al., ed. by V.A. Slastenin. Moscow, Akademia Publ., 2002, 144 p. (In Russ.)

*Андреева В.Г.* Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 2017. 497 с.

Andreeva V.G. *Natsional'noe svoeobrazie russkogo romana vtoroi poloviny XIX veka: dis. ... d-ra filol. nauk* [National identity of the Russian novel of the second half of the XIX century: DSc thesis]. Moscow, 2017, 497 p. (In Russ.)

*Шеметова Т.Г.* Биографический миф о Пушкине в русской литературе советского и постсоветского периодов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 2011. 47 с.

Shemetova T.G. *Biograficheskii mif o Pushkine v russkoi literature sovetskogo i postsovetskogo periodov: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk* [Biographical myth of Pushkin in Russian literature of the Soviet and post-Soviet periods: DSc thesis, summary]. Moscow, 2011, 47 p. (In Russ.)

*Ранчин А.М.* Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре // Образовательный портал «Слово». URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Ranchin A.M. *Teoriya «Moskva – Tretij Rim» i ee mesto v russkoj kul'ture* [The theory “Moscow – Third Rome” and its place in Russian culture]. *Obrazovatel'nyj portal «Slovo»*. *Filologiya* [Educational portal “Word”]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (access date: 27.08.2017). (In Russ.)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**ВЕСТНИК**  
**Костромского государственного университета**

**Серия:**  
**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

**2025 – № 1**

**Учредитель и издатель**  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Костромской государственный университет»

**Главный редактор**  
*Самохвалова Анна Геннадьевна*  
доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент,  
Костромской государственный университет

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован  
Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
Реестровая запись: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 01.04.2025.  
Дата выхода в свет 04.06.2025.  
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 18,75.  
Уч.-изд. 19,5 л.  
Тираж 500 экз.  
Заказ № 37.

Подписной индекс: **18988**  
Адрес учредителя, издателя и редакции журнала:  
**156005, Костромская обл., г. Кострома, ул. Дзержинского, д. 17/11**  
Телефон: **(4942) 63-49-00 (доб. 3130); (4942) 63-49-00 (доб.8597)**  
Адрес электронной почты: **mariasomkina@kosgos.ru**  
Сайт журнала: **<https://vestnik-pip.kosgos.ru/>**

**Цена свободная**  
**При перепечатке ссылка обязательна**