

ISSN 2304-9790 (Print)

ISSN 2541-9013 (Online)

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия: Акмеология образования.

Психология развития

2025

Том 14

Выпуск 2



IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Научный журнал
2025 Том 14

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 2 (54)

ISSN 2304-9790 (Print)

ISSN 2541-9013 (Online)

Издается с 2012 года

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918, «Ученых записок СГУ» 1923–1962,
«Известий Саратовского университета. Новая серия» 2001–2004, «Ученых записок Педагогического института СГУ
им. Н. Г. Чернышевского. Серия Психология. Педагогика» 2008–2011

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Шабанов А. Г., Лаптев А. А.

Роль дисциплин гуманитарного цикла
в формировании ценностных ориентаций
будущих офицеров в условиях военного вуза

104

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Левитова Д. Ю.

Современные направления исследований
субъектности подростков

116

Психология социального развития

Толочек В. А.

Профессиональная карьера, социальный капитал,
управление человеческими ресурсами:
открытые вопросы

127

Василенко В. Е.

Возрастно-половые закономерности
проявлений подросткового кризиса

142

Бузина Д. О., Петраш М. Д.

Опросник повседневных стрессоров
для студентов

159

Педагогика развития и сотрудничества

Александрова Е. А.

Повышение воспитывающей функции
подготовки педагогов в Саратовском
государственном университете

174

Кляев И. С.

Практика работы с «трудными подростками»
в России в разных парадигмах воспитания

183

Приложение

Personalia

Бочкарева Т. А., Кощеева О. В.

Траектории жизни и научного поиска.
К 70-летию со дня рождения В. П. Крючкова

192

Журнал «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия “Акмеология образования. Психология развития”» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Запись о регистрации СМИ ПИ № ФС77-76641 от 26 августа 2019 г. Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (категория К2, специальности: 5.3.1; 5.3.4; 5.3.5; 5.3.7; 5.8.1; 5.8.7).

Журнал входит в Международную базу данных DOAJ

Подписной индекс издания 84823. Подписку на печатные издания можно оформить в интернет-каталоге ГК «Урал-Пресс» (ural-press.ru). Журнал выходит 4 раза в год. Цена свободная. Электронная версия находится в открытом доступе (akmepsy.sgu.ru)

Директор издательства

Бучко Ирина Юрьевна

Редактор

Садыхова Марина Владимировна

Редактор-стилист

Агафонов Андрей Петрович

Верстка

Ковалева Наталья Владимировна

Технический редактор

Каргин Игорь Анатольевич

Корректор

Агафонов Андрей Петрович

В оформлении издания использованы работы художника Соколова Дмитрия Валерьевича (13.11.1940–20.11.2023)

Адрес учредителя, издателя и издательства (редакции):

410012, Саратов, ул. Астраханская, 83
Тел.: +7(845-2) 51-29-94, 51-45-49,
52-26-89

E-mail: publ@sgu.ru, izdat@sgu.ru

Подписано в печать 20.06.2025.

Подписано в свет 30.06.2025.

Выход в свет 30.06.2025.

Формат 60 × 84 1/8.

Усл. печ. л. 11,61 (12,5).

Тираж 100 экз. Заказ 52-Т

Отпечатано в типографии
Саратовского университета.

Адрес типографии:

410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2025

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**

Журнал принимает к публикации на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований в области акмеологии образования, психологии развития и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Представляемые рукописи должны соответствовать тематике журнала, быть оригинальными, не опубликованными ранее в других печатных или электронных изданиях. Представляя в редакцию рукопись, автор берет на себя обязательство не публиковать представленный текст до опубликования его в журнале. При любом последующем воспроизведении опубликованных в журнале материалов ссылка на журнал обязательна.

Объем публикуемой статьи 10 страниц. Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

на русском языке: УДК; название статьи; фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-и)), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; текст статьи; библиографический список;

на английском языке: название статьи, фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-и)), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; библиографический список в романском алфавите (References). Транслитерация на латинице (формат BGN) с последующим указанием названия цитируемой работы – на английском языке.

Структура и содержание статей:

– название статьи должно кратко, но максимально точно отражать затронутую проблему. Рекомендуемая длина названия – не более семи слов (не включая предлоги и союзы);

– аннотация (150–250 слов) должна отражать основное содержание работы и включать: цель исследования, гипотезу, описание участников исследования и применяемых методик, результаты исследования, выводы. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации;

– ключевые слова: 5–7 основных общенаучных или психологических терминов, использованных в тексте, набранных через запятую, с точкой в конце. Их следует упорядочить от наиболее общих, соответствующих проблеме, к более дифференцированным.

Редакция приветствует традиционное членение текста на разделы: Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение (Выводы), выделяемые в статье подзаголовками. Допускается иная структура соответственно специфике конкретной статьи при условии ограниченного объема и четкого именования разделов.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: <https://akmepsy.sgu.ru>

Датой поступления статьи считается дата поступления ее окончательного варианта. Возвращенная на доработку статья должна быть прислана в редакцию не позднее чем через три месяца. Материалы, отклоненные редколлегией, не возвращаются.

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS**Scientific Part****Educational Acmeology**

Shabanov A. G., Laptev A. A.

The role of humanities disciplines in the formation of value orientations of future officers in a military university 104

Theoretical and Methodological Approaches to Investigatiogs of Psyche Development

Levitova D. Y.

Modern directions in studying adolescents' personal agency 116

Psychology of Social Development

Tolochek V. A.

Professional career, social capital, and human resource management: Open questions 127

Vasilenko V. E.

Age- and gender-specific patterns of adolescent crisis manifestations 142

Buzina D. O., Petrash M. D.

Everyday stressors questionnaire for students 159

Pedagogy of Development and Cooperation

Alexandrova E. A.

Enhancing personal development training for prospective teachers at Saratov State University 174

Klyayev I. S.

Pedagogical work with "difficult teenagers" in Russia in different educational paradigms 183

Appendix**Personalia**

Bochkareva T. A., Koshcheeva O. V.

Life and research trajectories. Devoted to the 70th anniversary of V. P. Kryuchkov 192



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.
СЕРИЯ: АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»**

Главный редактор

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)
Александрова-Хауэлл Мария, M.S. (Оклахома, США)
Арендчук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)
Баранаскене Ингрида, Dr. Sci. (Social), профессор (Клайпеда, Литва)
Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Лейпциг, Германия)
Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Массачусетс, США)
Головей Лариса Арсеньевна, доктор психол. наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)
Домбровскис Валерийс, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Даугавпилс, Латвия)
Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)
Константинов Всеволод Валентинович, доктор психол. наук, доцент (Пенза, Россия)
Осмоловская Ирина Михайловна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)
Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)
Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)
Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Симулиониене Рома, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Клайпеда, Литва)
Скутил Мартин, Dr. Sci. (Pedagogic), профессор (Градец Кралове, Чехия)
Фулоп Марта, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Будапешт, Венгрия)
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)
Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)
Шакурова Марина Викторовна, доктор пед. наук, чл.-корр. РАО (Воронеж, Россия)
Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
“IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY.
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY”**

Editor-in-Chief – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

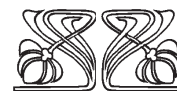
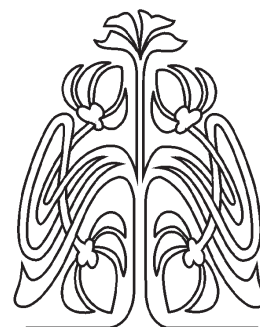
Deputy Editor-in-Chief – Ekaterina A. Aleksandrova (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

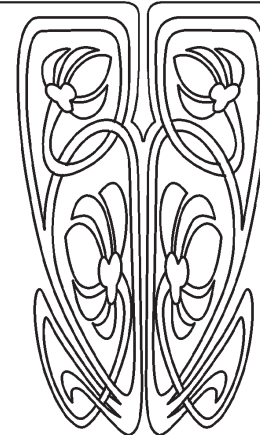
Members of the Editorial Board:

Garnik V. Akopov (Samara, Russia)
Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)
Irina V. Arendachuk (Saratov, Russia)
Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)
Ingrida Baranauskiene (Klaipeda, Lithuania)
Evelin Witruk (Leipzig, Germany)
Ilya E. Garber (Massachusetts, USA)
Larisa A. Golovey (St. Petersburg, Russia)
Marina V. Grigorjeva (Saratov, Russia)
Irina D. Demakova (Moscow, Russia)
Valerijis Dombrovskis (Daugavpils, Latvia)
Victor V. Znakov (Moscow, Russia)
Vsevolod V. Konstantinov (Penza, Russia)

Irina M. Osmolovskaya (Moscow, Russia)
Victor I. Panov (Moscow, Russia)
Sergey D. Polyakov (Ulyanovsk, Russia)
Inga E. Rahimbaeva (Saratov, Russia)
Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)
Roma Simulioniene (Klaipeda, Lithuania)
Martin Skutil (Hradec Kralove, Czech Republic)
Marta Fülöp (Budapest, Hungary)
Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)
Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)
Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)
Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)

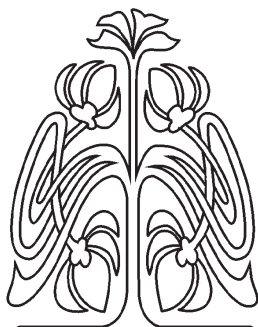


**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**

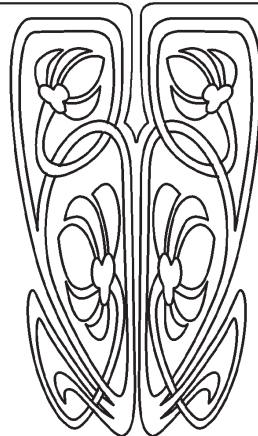




АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 104–115

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 104–115

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-104-115>

EDN: DLSHRK

Научная статья
УДК 378.14.015.62

Роль дисциплин гуманитарного цикла в формировании ценностных ориентаций будущих офицеров в условиях военного вуза

А. Г. Шабанов¹, А. А. Лаптев² ✉

¹Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии, Россия, 630114, г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, д. 6/2

²Саратовский военный ордена Жукова краснознаменный институт войск национальной гвардии, Россия, 410023, г. Саратов, ул. Московская, д. 158

Шабанов Анатолий Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры уголовного процесса и криминалистики, shag-sga@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5741-0954>

Лаптев Алексей Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры гуманитарных и социальных наук, lapteff_aa@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-7189-6348>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена современными реалиями трансформации ценностно-смысловой сферы нашего общества (прежде всего молодежи), связанной с сохранением и укреплением традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Ценностный выбор человека по-прежнему остается одной из основных проблем, интересующих современную педагогическую аксиологию. Очень важно, какие ценности будут определяющими для личности, особенно на этапе своего профессионального становления. Особое место в формировании ценностных ориентаций обучающихся вузов, в том числе военных, занимает ценностный потенциал дисциплин гуманитарного цикла. В современных условиях прослеживается отсутствие баланса гуманитарных дисциплин, что может привести к снижению их популярности среди обучающихся и ослаблению гуманитарной подготовки в военном образовании. *Цель:* обоснование роли дисциплин гуманитарного цикла в контексте формирования ценностных ориентаций будущих офицеров в условиях военного вуза. *Результаты:* установлено, что актуализация аксиологического потенциала учебных дисциплин гуманитарного цикла, содержательное наполнение структуры курсов дисциплин традиционными российскими ценностями с учетом опыта специальной военной операции, способствуют формированию у обучающихся осознанного отношения к защите Отечества и личной ответственности за его судьбу. Доказана эффективность внедрения в образовательный процесс военного вуза новой дисциплины «Основы российской государственности». *Основные выводы:* преподавание дисциплин гуманитарного цикла в условиях военного вуза является ключевым фактором духовно-нравственного развития военных специалистов. Показано, что преподавание дисциплины «Основы российской государственности» в военном вузе способствует совершенствова-



нию содержания и повышению эффективности учебно-воспитательного процесса высших военных образовательных учреждений. *Практическая значимость:* результаты исследования могут быть использованы при организации образовательного процесса военных вузов в области гуманитарной подготовки будущих офицеров.

Ключевые слова: гуманитарные дисциплины, ценностные ориентации, традиционные ценности, патриотизм, основы российской государственности

Информация о вкладе каждого автора. А. Г. Шабанов – концепция исследования; А. А. Лаптев – теоретический обзор, анализ полученных данных, написание текста.

Для цитирования: Шабанов А. Г., Лаптев А. А. Роль дисциплин гуманитарного цикла в формировании ценностных ориентаций будущих офицеров в условиях военного вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 104–115. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-104-115>, EDN: DLSHRK

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

The role of the humanities in shaping the value orientations of prospective officers in a military university

A. G. Shabanov¹, A. A. Laptev² 

¹ Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops, 6/2 Klyuch-Kamysenskoye Plateau St., Novosibirsk 630114, Russia

² Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of National Guard Troops, 158 Moskovskaya St., Saratov 410023, Russia

Anatoliy G. Shabanov, shag-sga@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5741-0954>

Alexey A. Laptev, lapteff_aa@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-7189-6348>

Abstract. The *relevance* of the research is determined by the modern realities of transforming the value and semantic sphere of our society (primarily of the youth), which is associated with the preservation and strengthening of traditional spiritual and moral values of Russia. The value choice of a person remains one of the key issues in modern pedagogical axiology. The values which are crucial for a person, especially at the stage of one's professional development, are of great significance. Humanities play a special role in shaping value orientations of university students, including students of military universities. In modern conditions, there is no balance between the humanitarian subjects. This can lead to a decrease in their popularity among students and weakening of the humanitarian training in military education. *Purpose* of the study is to substantiate the role of the humanities in developing value orientations of prospective officers in a military university. *Results:* it has been found out that updating the axiological potential of the humanities, as well as complementing the content structure of the academic courses with traditional Russian values and the experience of the special military operation, contribute to the formation of students' conscious attitude to the defense of the Motherland and personal responsibility for its fate. The study proves the efficacy of introducing the new course "Foundations of the Russian Statehood" into the curriculum of a military university. *Main conclusions:* teaching the humanities in a military university is a key factor in the spiritual and moral development of military specialists. The study shows that the course "Foundations of the Russian Statehood" contributes to improving the content and efficacy of the educational process in military universities. *Practical significance:* the results of the study can be used in organizing the educational process of military universities in the field of humanitarian training of prospective officers.

Keywords: the humanities, value orientations, traditional values, patriotism, foundations of the Russian statehood

Author contributions. Anatoliy G. Shabanov worked out the research concept; Alexey A. Laptev conducted the theoretical review, analyzed the data obtained, and wrote the text.

For citation: Shabanov A. G., Laptev A. A. The role of humanities disciplines in the formation of value orientations of future officers in a military university. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 104–115 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-104-115>, EDN: DLSHRK

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

В современных условиях необходимость подготовки высококвалифицированного военного специалиста к будущей военно-профессиональной деятельности во всех без исключений направлениях (военно-специальном, военно-гуманитарном, военно-техническом и др.), обусловлена, прежде всего, специальной военной операцией (далее СВО). В рамках

достижения целей СВО особой проверке на прочность и эффективность подвергается вся система подготовки военных кадров.

Коллективный Запад сегодня всячески пытается уничтожить суверенную государственность России. Как отмечает В. Е. Шинкевич [1], одним из механизмов достижения целей Запада является внедрение в сознание российского общества деструктивных ценностей, которые противоречат традицион-



ным ценностям нашего многонационального государства. В связи с этим возникла необходимость внесения существенных корректив в осуществление государственной и военной политики, изменений в систему подготовки военных кадров на основе традиционных идей и ценностей российского общества.

Спектр этих ценностей был четко сформулирован лидером нашего государства В. В. Путиным в конце 2022 года и нормативно закреплён «Основами государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»¹. Дисциплины гуманитарного цикла играют особую роль в реализации задач Президента Российской Федерации в области сохранения и укрепления традиционных ценностных ориентаций, защите сознания молодежи, в том числе выбравшей нелегкий путь служения Отечеству.

Другим неотъемлемым элементом модернизации системы подготовки военных кадров является адаптация образовательных программ высших военных учебных заведений к освоению опыта СВО и внедрения его в подготовку будущих офицеров. Ввиду динамичного развития высоких технологий на поле боя изменяется концепция ведения боевых действий. Необходимость получения знаний и выработки умений для использования дронов и робототехники, ведения радиоэлектронной борьбы, противодействия системам разведки, в совокупности способствуют корректировке учебных планов будущих военных управленцев. Исследователи В. А. Цепенчиков и П. В. Петрий [2] отмечают, что в этом контексте основное внимание отводится военно-профессиональным и техническим дисциплинам в ущерб военно-гуманитарной подготовке военных специалистов, тогда как ряд дисциплин гуманитарного цикла полностью исчезают из учебных планов военных вузов (религиоведение, логика, этика, эстетика).

Цель исследования, представленного в данной статье, заключается в обосновании роли дисциплин гуманитарного цикла при формировании ценностных ориентаций будущих офицеров в условиях военного вуза.

¹ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»: указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022, № 809 // Собр. Законодательства Рос. Федерации. 2022. № 46, ст. 7977.

Теоретическое обоснование ценностной роли дисциплин гуманитарного цикла

Сложившаяся военно-политическая обстановка актуализирует так называемую идею технократизма, которой сегодня во многом подчинена система военного образования при подготовке военных кадров. Эта идея способствует расширению направлений при изучении дисциплин военно-профессиональной направленности (тактико-огневая подготовка, тактическая медицина и др.). В связи с этим гуманитарные дисциплины вынуждены сегодня адаптироваться к определенным направлениям подготовки. Ярким примером является тот факт, что из программ подготовки курсантов Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации в 2023–2024 учебном году исключены такие дисциплины как политология, экономика и религиоведение. Данная тенденция свидетельствует об отсутствии баланса учебных дисциплин гуманитарного цикла, что может привести к снижению их популярности среди обучающихся и ослаблению гуманитарной подготовки в военном образовании. Снижение роли и значения социально-гуманитарного знания при подготовке будущих военных управленцев негативно влияет на их духовно-нравственное развитие и становление ценностных ориентаций.

Под ценностными ориентациями мы понимаем отражение в сознании личности будущего офицера системы представлений, являющимися для него стратегическими жизненными целями и общими мировоззренческими установками.

В исследованиях В. И. Бондина и М. В. Марченко [3], П. Ю. Петрусевича [4], М. Н. Сиравовой [5], Н. А. Царевой [6], Н. А. Эмих и М. Н. Фоминой [7] обосновывается необходимость гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса с целью оптимизации образовательной среды, поскольку именно они способствуют раскрытию человеческого потенциала и определяют будущее граждан нашего государства.

Процесс гуманизации необходимо ориентировать на сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ориентаций с учетом охвата всех дисциплин, не только гуманитарных несмотря на то, что степень их гуманистической направленности различна.



Потребность гуманитаризации образовательного процесса обусловлена необходимостью укрепления духовно-нравственных основ общества и человека. Только духовно обогащенная и ориентированная на традиционные ценности личность может ответственно защищать суверенитет и независимость своего Отечества.

Дисциплины гуманитарного цикла позволяют военному специалисту найти и понять смысл своего предназначения, осознать то, что необходимо на поле боя. Они формируют личность в духовно-нравственном отношении, так как только духовно обогащенный и морально подготовленный военный служащий способен самоотверженно и высокопрофессионально выполнять возложенные на него задачи. В этом и заключается особая роль дисциплин гуманитарного цикла, которые являются ключевым фактором в духовно-нравственном развитии военных специалистов и становлении ценностных предпочтений.

В ряде современных исследований определена роль гуманитарных дисциплин в формировании личности военнослужащего. Так, например, в работе Э. С. Рассаднева с соавторами [8] показано, что изучение гуманитарных дисциплин способствует формированию активной жизненной позиции военнослужащих.

В. А. Купалова [9], В. А. Митрахович и А. П. Спирин [10] обосновывают значимость дисциплин социально-гуманитарной направленности в формировании гражданской и национальной идентичности обучающихся.

Е. С. Проказин [11] раскрывает педагогический потенциал социально-гуманитарных дисциплин в контексте развития рефлексивного компонента профессиональных компетенций курсантов военного вуза.

Особый интерес в современных условиях информационного противоборства коллективного Запада и России представляет исследование В. П. Огородникова [12], в котором автор актуализирует роль преподавателя гуманитарных дисциплин военного вуза в условиях обострения информационно-идеологической войны.

Несмотря на то, что в исследованиях оценивается роль гуманитарных дисциплин в формировании различных качеств и свойств личности военного специалиста, ключевым понятием, интегрирующим направление сосредоточения основных усилий субъектов образовательного процесса, является – патриотизм.

Сущность патриотизма как системообразующей ценности раскрывается в исследовании В. А. Чигирева [13]. Автор отмечает, что патриотизм возникает на основе чувства гордости за свою страну, а самое главное – желания защищать общие (традиционные духовно-нравственные) ценности.

Патриотизм выступает в качестве духовной основы интеграции системы традиционных духовно-нравственных ценностей. Его актуальность подчеркивает решение Президента России В. В. Путина об объявлении 2025 года – Годом защитника Отечества, который станет символом национального единства и патриотизма.

Достижение в ходе образовательной деятельности полного осмысления военными специалистами значимости традиционных ценностей, чувства патриотизма является важнейшим приоритетом в сражении за настоящее и будущее, которое разворачивается в мире здесь и сейчас. Оно является неотъемлемым условием сформированных патриотических ценностных ориентаций, которые в структуре личности выполняют регулирующую, смысловую и мотивационную функции. В этой связи основополагающим в реализации цикла гуманитарных дисциплин при подготовке будущих офицеров – не упустить духовно-нравственный настрой, позволяющий человеку быть гуманистически направленным гражданином и защитником своего Отечества.

Особая роль при этом отведена философии, которая является основополагающей дисциплиной в духовно-нравственном развитии курсантов. Она формирует представления курсантов о всеобщих понятиях с переходом на уровень всеобщих абстракций, предлагает разнообразные ценностно-смысловые ориентации и варианты решения социально важных проблем.

Трудно переоценить важность способностей современного военного специалиста, которые формируются в процессе изучения философии: мыслить критически, оценивать и принимать конструктивные решения в отношении различных социальных процессов, анализировать реальность происходящего. Каждый человек осознает свои ценностные ориентации и идеалы, свое отношение к окружающему именно на основе своих мировоззренческих установок, поэтому преподавание философии в условиях военного вуза нацелено на формирование гуманистического мировоззрения и оказание помощи военному в его всестороннем развитии.



По своей сути философия является более субъективной наукой, в отличие от логики, которая имеет в своем распоряжении устойчивые закономерности, в результате которых логика формирует культуру рационального мышления, необходимую курсантам для решения задач в своей профессиональной деятельности. Необходимость изучения логики обусловлена потребностью войск правопорядка в высокообразованных, всесторонне развитых офицерах, способных использовать достижения социально-гуманитарных и военных наук, вырабатывать у них умение связывать ответы на занятиях по логике с военными, обществоведческими и юридическими дисциплинами, социальной практикой и служебно-боевой деятельностью войск.

Основной целью освоения курса истории России является формирование у обучающихся исторического мышления, понимания сущности исторических процессов, происходящих в российском обществе, овладение теоретическими и методологическими основами оценки проблем исторического развития российского общества, введение в круг основных исторических категорий и вопросов в рамках избранной специальности.

Цель освоения курса Русского языка и культуры речи заключается в формировании у будущих офицеров умений и навыков логического мышления, умений аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, вести полемику и дискуссии, умений и навыков реализации письменной и устной коммуникации на русском языке. Необходимость данной дисциплины обусловлена современной потребностью повышения культуры письменной и устной речи будущих офицеров, заложением основ мастерства публичных выступлений, а также обучением умелому использованию языковых средств в сфере профессиональной и бытовой коммуникации.

Особую роль в формировании ценностных ориентаций курсантов в условиях военного вуза выполняет новая дисциплина «Основы российской государственности». Потребность разработки и внедрения данного курса в образовательный процесс практически всех форм обучения обусловлена необходимостью принятия неотложных мер по формированию исторического сознания, патриотизма и личной ответственности за судьбу России.

Обратимся к более подробному рассмотрению опыта преподавания дисциплины «Основы российской государственности», представленного в публикациях отечественных авторов, поскольку по прошествии практически двух лет с момента ее внедрения в образовательный процесс вузов, количество исследований посвященных этой проблематике значительно возросло.

Обобщая практический опыт преподавания дисциплины, Н. Н. Юркина [14] отмечает необходимость реализации в рамках курса практико-ориентированных методов обучения с целью формирования мировоззренческих установок и убеждений обучающихся.

В исследовании Т. А. Борзовой [15], посвященного анализу методологических подходов к преподаванию курса «Основы российской государственности», подчеркивается значимость многообразия используемых методов и форм в ходе проведения занятий.

Е. М. Зорина и А. В. Кузьмин [16] предлагают педагогические инструменты, способствующие развитию правовой культуры, одним из которых является интерактивность семинарского занятия.

В. В. Доржеева и О. Ю. Слепцова [17] на основе обобщения собственного опыта преподавания дисциплины «Основы российской государственности» сформулировали ряд рекомендаций, направленных на совершенствование учебного курса.

Необходимо отметить и тот факт, что реализация курса «Основы российской государственности» способствует формированию у молодежи представлений о России. В этой связи небезынтересны результаты исследования А. С. Кураповой и А. В. Курапова [18], посвященных изучению представлений о «России будущего» у студентов-первокурсников (по материалам семинарских занятий курса «Основы российской государственности»), Ключевыми характеристиками представлений, согласно данным цитируемых авторов, являются: социальная справедливость и духовное развитие; технологическое развитие; развитие военной и политической мощи; экономическое благополучие страны.

В исследовании М. Ф. Кузнецовой [19] и С. А. Зайцевой [20], предпринявших анализ характеристик восприятия студенческой молодежью учебного курса «Основы российской государственности» посредством анкетирова-



ния [19] и глубинного интервью [20], показана полезность и информативность нового курса, позитивное восприятие дисциплины и положительное отношение к ней обучающихся.

В контексте формирования ценностных ориентаций молодежи посредством преподавания дисциплины особого внимания заслуживают исследования, посвященные анализу духовно-нравственных проблем российского общества и возможных стратегий их разрешения в опоре на содержание курса.

По мнению М. В. Салимгареева [21], Ю. Ю. Иерусалимского и А. В. Поповой [22], роль дисциплины в контексте новых угроз и вызовов современности, заключается в сохранении и укреплении традиционных духовно-нравственных ценностей.

С. В. Рыбаков [23] связывает введение курса в образовательный процесс вузов с необходимостью формирования приверженности молодежи к патриотическим ценностям и историческим российским традициям, а также преодолением кризиса, который в 1990-е гг. способствовал разрыву связей между воспитанием и образованием.

В ряде многочисленных исследованиях отмечен междисциплинарный статус курса «Основы российской государственности» в системе дисциплин гуманитарного цикла (философия, история, политология и др.). Так, по мнению П. Е. Бойко и Г. Л. Галустьянц [24], анализ проблем современного общества в рамках курса идейно-исторических оснований российской государственности «усиливает» философский потенциал дисциплины.

Анализируя возможности цивилизационного подхода к изучению прошлого России, И. Ю. Лапина и И. П. Гурьев [25], в качестве основы существования ценностного ядра российской цивилизации выделяют определенный спектр ценностей (вера, служение, любовь, правда и др.), защищать которые призвано государство.

Определяя специфику преподавания дисциплины, исследователи подчеркивают ее мировоззренческий потенциал поскольку курс интегрирует исторические, политические и культурные особенности российской духовности.

Л. В. Хохлова [26] отмечает необходимость изучения русской философии в рамках курса для развития критического мышления обу-

чающихся, способствующего практическому освоению знаний посредством сравнения и аргументации.

М. В. Давыденко [27] отмечает, что особая роль дисциплины заключается в обогащении и развитии индивидуального исторического сознания обучающихся. По мнению О. Б. Потеряевой [28], задача внедрения курса в образовательный процесс вузов заключается в усилении ценностной составляющей образования и укреплении социально-гуманитарной подготовки молодого поколения.

Рассматривая новую дисциплину как инструмент политической социализации молодежи, Е. О. Макарова [29] в качестве одной из целей ее внедрения в образовательный процесс вузов является стимулирование у молодого поколения интереса к истории России, к ее политическому устройству и культуре, а также иным ключевым аспектам жизни современного российского общества. С. Ф. Шляпина [30] и А. А. Гуляев [31] считают, что новый курс способствует формированию духовного самоопределения обучающихся и привитию им любви к России.

Проблема формирования ценностей и ценностных ориентаций молодых людей является актуальной не только в России, но и за рубежом. Зарубежные ученые активно исследуют популяризацию важных ценностей в образовательных учреждениях, выявляют взаимосвязь общественно важных ценностей и ценностей, поддерживаемых конкретной организацией. Так, J. Fiset с соавторами [32] утверждают, что ценности являются основой принятия личностью решений, именно они выступают в качестве основного способа передачи значимых принципов и убеждений человека. В исследовании Sh. Ye с соавторами [33] отмечено, что через призму ценностей люди оценивают других людей, их действия и поступки. L. Hills [34] акцентирует внимание на том, что собственная сформированная система общих ценностей человека направляет его поведение, помогает в принятии им адекватных решений. S. Arieli с соавторами [35] подчеркивают значимость ценностей в реализации профессиональной деятельности, их роли в профессиональном выборе человека. Исследователи отмечают необходимость взаимосвязи личных и корпоративных ценностей для успешного функционирования организации.



Таким образом, несмотря на непродолжительное время с момента внедрения курса «Основы российской государственности» в образовательный процесс вузов, исследователями проведена плодотворная работа по обмену опытом преподавания дисциплины, разработке методических рекомендаций и практических предложений по совершенствованию курса.

Необходимо отметить, что представленный теоретический анализ опыта преподавания курса, его организационные и содержательные аспекты, основан исключительно на специфике образовательного процесса гражданских учебных заведений, поскольку в военных вузах Росгвардии курс основ российской государственности введен на год позже (2024 г.). Отсутствие научных трудов, связанных с изучением специфики курса в условиях военного вуза, позволяет аккумулировать первый опыт организации его преподавания в Саратовском военном ордена Жукова Краснознаменном институте войск национальной гвардии России.

Опыт изучения основ российской государственности в условиях военного вуза

Введение нового курса «Основы российской государственности» в образовательный процесс военного института потребовала унификацию тематических планов других дисциплин гуманитарного цикла. Это связано с тем, что содержание тематического плана нового курса содержит в себе определенный комплекс методических материалов, которые уже наполняли основные гуманитарные дисциплины, такие как философия, история России и др. Рациональный подход профессорско-преподавательского состава к коррекции тематических планов способствовал «уходу» от дублирования учебного материала, сохраняя при этом единство и непротиворечивость транслируемого материала по схожим проблемам в рамках преподавания всего комплекса гуманитарных дисциплин.

Организация преподавания нового курса интегрировала в себе многообразие воспитательных и учебных методов, форм и средств трансляции учебного материала. Преимущественно на лекциях раскрытию значимых вопросов курса, связанных с противостоянием фальсификации истории, а также необходимостью сохранения и укрепления традиционных ценностей, существенно способствовал патристический цикл видеоматериалов Российского

общества «Знание». В рамках семинарских занятий активизировалась самостоятельная поисковая работа курсантов по заранее определенной тематике фиксированных сообщений. При этом обучаемые активно использовали презентации, демонстрировали фрагменты художественных и документальных фильмов, выдержки из периодической войсковой печати и др.

Для самостоятельной подготовки курсантов к занятиям, их интеллектуальному обогащению по программе новой дисциплины, все презентации, материалы лекций и другие справочные материалы размещены на электронном образовательном портале военного института, к которому каждый военнослужащий имеет открытый доступ.

Несомненно, большую роль в успешном освоении нового курса играет личность педагога, его глубокие знания теории, методическая подготовка, грамотность и эрудированность. Необходимость владения преподавателем актуальной обстановкой и информацией обусловлена спецификой изучаемой дисциплины, когда практически ежедневно существует потребность в обновлении учебного материала.

В этой связи положительно себя зарекомендовала практика сочетания войскового опыта и опыта обучения молодого поколения в гражданских вузах. Для проведения занятий с курсантами привлекаются как военные преподаватели, так и педагогические работники гражданских учебных заведений. Использование интеграции учебной среды (военной и гражданской) способствует систематизации знаний, усилению мировоззренческой направленности курсантов и всестороннему развитию курсантов.

Не вдаваясь в отдельные нюансы содержания каждого из пяти тематических блоков дисциплины, отметим, что в ходе их изучения фактически рассматриваются все традиционные российские духовно-нравственные ценности. При этом, одним из условий качественного усвоения учебного материала в военном вузе является использование опыта специальной военной операции, обращение к предпосылкам ее начала и необходимости достижения ее целей для сохранения и укрепления российской государственности.

В скором будущем выпускникам военного вуза предстоит выполнять задачи по обеспечению законности и правопорядка в новых регионах нашего государства, активно работать



с местным населением, часть которого, к сожалению, стала заложником информационной войны коллективного Запада. Среди основных приемов и методов этой войны А. А. Тимченко, Я. И. Стрелецкий [36] выделяют информационную блокаду, зомбирование населения, ложь, полуправду, мифотворчество и манипуляцию.

Как показала практика, эффективным средством формирования ценностных ориентаций курсантов является подкрепление теоретических материалов личными примерами из жизненного и войскового опыта. Так, начальник военного института Герой России полковник А. М. Белоглазов и другие военнослужащие вуза – яркие примеры приверженности ценностям патриотизма, служения Отечеству и ответственности за его судьбу. Особо отметим, что с того момента, как военный институт возглавил полковник А. М. Белоглазов, девиз института звучит так: «Не важно кто против, важно кто рядом!». Он подчеркивает значимость таких ценностей как коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, созидательный труд, крепкая (армейская) семья. Командование военного института прикладывает огромные усилия для популяризации этих ценностей в повседневной деятельности учебного заведения.

Формирование ценностных ориентаций, как и постижение основ государственной политики нашего государства не ограничивается рамками учебных занятий. По решению начальника военного института весь личный состав активно привлекается к проведению мероприятий в масштабах всего вуза: доведению приказов и распоряжений, информированию, подведению итогов и др.

В рамках общих собраний организованы обмен опытом, демонстрация примеров умелых и решительных действий военнослужащих войск правопорядка, встречи с участниками СВО, представителями религиозных конфессий, известными деятелями в области политики, культуры, спорта страны и региона. Только за последние полугодие 2024 года стены военного института посетили Герои России полковник Сергей Лысюк и капитан Никита Палазник, священнослужители Иерей Роман Богдасаров и Митрополит Игнатий, призер Олимпийских игр, чемпион мира, Европы и России по боксу Алексей Лезин и др. Встречи были посвящены вопросам духовно-нравственного воспитания, патриотизма, служения Отечеству и единства народов России. В результате деятельно-

сти командования института у курсантов повысился познавательный интерес к чтению художественной литературы, среди которых особой популярностью пользуются книги «Волоколамское шоссе» (А. Бек), «Наука побеждать» (А. В. Суворов), «Кадетский монастырь» (Н. С. Лесков), «О войне» (Фон Клаузевиц) и др.

Несомненно, представленный опыт является только началом плодотворной работы по духовно-нравственному обогащению будущих офицеров. Убеждены, что освоение дисциплин гуманитарного цикла, в частности новой дисциплины, положительно влияет на формирование традиционных ценностных ориентаций и мировоззренческих установок военнослужащих.

Заключение

Подводя итог, подчеркнем, что содержательную основу дисциплин гуманитарного цикла в условиях военного вуза составляют традиционные духовно-нравственные ценности, при этом системообразующей ценностью является патриотизм. Именно на его основе осуществляется защита и укрепление суверенитета России, развитие духовного потенциала ее народа. Теоретический анализ литературы свидетельствует о высокой заинтересованности исследователей к актуализации роли дисциплин гуманитарного цикла в рамках формирования ценностных ориентиров молодого поколения.

Особыми возможностями в этом контексте обладает новый курс «Основы российской государственности», поскольку он интегрирует все традиционные российские духовно-нравственные ценности, а при его преподавании педагог имеет возможность использовать ресурсы философии, логики, истории и других гуманитарных дисциплин.

Поскольку новая дисциплина в военном институте будет изучаться лишь второй год и внедрена в образовательный процесс еще не всех высших военных учебных заведений Росгвардии, на наш взгляд, важен первый опыт преподавания курса в условиях военного вуза.

Воспитательная результативность изучения новой дисциплины во многом достигается через трансляцию опыта специальной военной операции, личного опыта командования и профессорско-преподавательского состава, актуальных событий в стране и регионе по месту дислокации учебного заведения.



Практическая значимость исследования заключается в возможности использования представленного в статье ценностного потенциала дисциплин гуманитарного цикла, а также первого опыта преподавания дисциплины «Основы российской государственности» в военном вузе при организации образовательного процесса в области гуманитарной подготовки будущих офицеров с целью формирования у них ценностных ориентаций.

Библиографический список

1. Шинкевич В. Е. Основные направления совершенствования воспитательной работы с личным составом органов внутренних дел // Гуманитарный вестник Военной академии Ракетных войск стратегического назначения. 2021. № 4 (26). С. 135–140. EDN: HWBOHR
2. Цепенчиков В. А., Петрий П. В. Ценностная роль социально-гуманитарных наук в системе военного образования России // Военный академический журнал. 2024. № 3 (43). С. 5–11. EDN: EEJQDP
3. Бондин В. И., Марченко М. В. Актуальные аспекты гуманизации современного образования // Мир науки. 2017. Т. 5, № 4. <https://mir-nauki.com/PDF/14PDMN417.pdf> (дата обращения: 17.12.2024). EDN: ZMPZQB
4. Петрусевич П. Ю. Гуманитаризация как одно из ведущих направлений развития современного образования // Наука и школа. 2023. № 1. С. 83–91. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-1-83-91>, EDN: AHNMDI
5. Сираева М. Н. О соотношении понятий «гуманизация образования» и «гуманитаризация образования» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11, № 3. С. 8–21. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.11.3.01>, EDN: XCYZCR
6. Царева Н. А. Гуманизация и гуманитаризация образования (обзор научной литературы) // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. № 4 (102). С. 113–122. https://doi.org/10.21510/18173292_2023_102_4_113_122, EDN: MGQSMN
7. Эмих Н. А., Фомина М. Н. Специфика новой парадигмы высшего образования в условиях его цифровизации // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 4. С. 100–121. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2304.05>, EDN: BAYZWX
8. Рассаднев Э. С., Сидоров С. П., Иванча М. А. Роль гуманитарных дисциплин в формировании активной позиции военнослужащего // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сб. науч. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 16 ноября 2022 г.) / под общ. ред. В. В. Косухина. Новосибирск : Военный институт, 2022. С. 116–119. EDN: NALONA
9. Купалова В. А. Роль социально-гуманитарных дисциплин в формировании патриотизма и гражданской идентичности обучающихся // К. Д. Ушинский и национальное образование: исторические уроки, идеи и современность : сб. науч. ст. XXVII Межрегиональных педагогических чтений, посвященных великому русскому педагогу К. Д. Ушинскому (Москва, 23 – 24 марта 2023 г.). М. : МГПУ, 2024. С. 65–71. EDN: ETGPPPO
10. Митрахович В. А., Спиринов А. П. Результаты исследования процесса формирования у курсантов отношения к российской национальной идентичности как профессиональной ценности // Педагогические исследования. 2021. № 3. С. 1–22. EDN: LELSLB
11. Проказин Е. С. Педагогический потенциал социально-гуманитарных дисциплин в развитии рефлексивного компонента профессиональных компетенций курсантов военного вуза // Глобальный научный потенциал. 2020. № 5 (110). С. 104–106. EDN: DCEMKR
12. Огородников В. П. Роль преподавателя гуманитарных дисциплин военного вуза в условиях обострения информационно-идеологической войны // Труды Военно-космической академии имени А. Ф. Можайского. 2017. № 656. С. 228–235. EDN: YPDEFX
13. Чигирев В. А. Нравственный путь безнравственной цивилизации. СПб. : Ин-т нравственности, 2006. 94 с. EDN: QOGDYB
14. Юркина Н. Н. Формирование компонентов курса «Основы российской государственности» для педагогических вузов // Преподаватель XXI век. 2023. № 3–1. С. 11–19. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2023-3-11-19>, EDN: LHVVDJ
15. Борзова Т. А. Возвращение к истокам: о подходах к преподаванию курса «основы российской государственности» в высшей школе // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4 (101). С. 138–142. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-138-142>, EDN: KUTMGN
16. Зорина Е. М., Кузьмин А. В. Правовая культура студентов как результат интерактивности семинарских занятий по дисциплине «Основы российской государственности» // Социология и право. 2023. Т. 15, № 4. С. 493–502. <https://doi.org/10.35854/2219-6242-2023-4-493-502>, EDN: XONBWJ
17. Доржеева В. В., Слепцова О. Ю. Дисциплина «Основы российской государственности»: обобщение опыта первого года преподавания // Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2024. № 41. С. 11–17. EDN: NILPJK
18. Курапова А. С., Курапов А. В. Представления о «России будущего» у студентов-первокурсников (по материалам семинарских занятий курса «Основы российской государственности») // Информация – Коммуникация – Общество. 2024. Т. 1. С. 218–222. EDN: AEHNWF
19. Кузнецова М. Ф. Проблема образовательного концепта в преподавании основ российской государственности



- ности // Наукосфера. 2024. № 2–2. С. 113–117. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10780901>, EDN: WVMTPB
20. Зайцева С. А. Восприятие учебного курса «Основы российской государственности» студенческой молодежью московских университетов (по результатам глубинного исследования) // Россия: общество, политика, история. 2023. № 4 (9). С. 111–131. [https://doi.org/10.56654/ROPI-2023-4\(9\)-111-131](https://doi.org/10.56654/ROPI-2023-4(9)-111-131), EDN: RQSLZQ
 21. Салимгареев М. В. Проблемные контуры курса «Основы российской государственности» в методологическом контексте // Управление устойчивым развитием. 2024. №1 (50). С. 114–119. https://doi.org/10.55421/2499992X_2024_1_114, EDN: FJGKMN
 22. Иерусалимский Ю. Ю., Попова А. В. Значение традиционных ценностей в преподавании курса «Основы российской государственности» // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: История и политические науки. 2024. № 1. С. 35–46. <https://doi.org/10.18384/2949-5164-2024-1-35-46>, EDN: IKQCQC
 23. Рыбаков С. В. Предпосылки создания, цели и задачи учебного курса «Основы Российской государственности» // Казачество. 2024. № 74. С. 98–107. EDN: GTFCQS
 24. Бойко П. Е., Галустьянц Г. Л. О философско-историческом содержании курса «Основы российской государственности» // Вестник Челябинского государственного университета. 2023. № 4 (474). С. 85–90. <https://doi.org/10.47475/1994-2796-2023-474-4-85-90>, EDN: BRDPTA
 25. Лапина И. Ю., Гурьев И. П. Мировоззренческие принципы российской цивилизации в курсе «Основы российской государственности» // Клио. 2023. № 10 (202). С. 214–226. https://doi.org/10.51676/2070-9773_2023_09_214, EDN: VGXNPY
 26. Хохлова Л. В. Философский потенциал вузовской дисциплины «Основы российской государственности» // Философия образования. 2024. Т. 24, № 1. С. 103–116. <https://doi.org/10.15372/PHE20240107>, EDN: JRGAKI
 27. Давыденко М. В. Методы развития исторического сознания студентов в преподавании курса «Основы российской государственности» // Вестник Московского международного университета. 2024. № 2 (2). С. 68–72. EDN: PMSNXP
 28. Потеряева О. Б. Коммуникативные и ценностные аспекты методики преподавания курса «Основы российской государственности» // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-3. С. 254–257. EDN: JMNDCL
 29. Макарова Е. О. Курс «Основы российской государственности» как инструмент политической социализации молодежи // Педагогика современности. 2023. № 3 (27). С. 27–31. EDN: PPTKEC
 30. Шляпина С. Ф. Модель педагогического сопровождения духовного самоопределения личности студентов как одна из основ проектирования курса «Основы российской государственности» // Вестник Челябинского государственного университета. 2023. № 10 (480). С. 79–85. <https://doi.org/10.47475/1994-2796-2023-480-10-79-85>, EDN: KYWIAR
 31. Гуляев А. А. Значимость новой дисциплины «основы Российской государственности» в вузах // Власть. 2023. Т. 31, № 5. С. 100–103. <https://doi.org/10.31171/vlast.v31i5.9785>, EDN: RODWMH
 32. Fiset J. E., Al Hajj R., Petersen B. K. Getting Lost in Your Values: Espoused Values as a Representation of Enacted Organizational Values // Academy of Management Proceedings. 2023. Vol. 2023, № 1. Article 112067. URL: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/AMPROC.2023.13083abstract> (дата обращения: 17.12.2024). <https://doi.org/10.5465/AMPROC.2023.13083abstract>
 33. Ye Sh., Sneddon J. N., Lee Ju. A. How does the theoretical structure of values inform perceptions of the values of others? // Personality and Individual Differences. 2023. Vol. 204. April. Article 112067. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.112067>, EDN: YEXMFX
 34. Hills L. Values-Based Leadership: Developing and Using Core Leadership Values // Healthcare Administration Leadership & Management Journal. 2023. Vol. 1, № 4. P. 147–154. <https://doi.org/10.55834/halmj.7786460894>, EDN: BSCDET
 35. Arieli S., Sagiv L., Roccas S. Values at Work: The Impact of Personal Values in Organisations // Applied Psychology: An International Review. 2020. vol. 69, № 2. P. 230–275. <https://doi.org/10.1111/apps.12181>
 36. Тимченко А. А., Стрелецкий Я. И. Украина: технология «промыывания мозгов» // Общество и право. 2016. № 3 (57). С. 222–226. EDN: WWKJJH

References

1. Shinkevich V. E. The main directions for improving educational work with the personnel of the internal affairs bodies. *Humanitarian Bulletin of the Military Academy of Strategic Missile Forces*, 2021, no. 4 (26), pp. 135–140 (in Russian). EDN: HWBOHR
2. Tsepenshchikov V. A., Petriy P. V. The value role of social sciences and humanities in the Russian military education system. *Military Academic Journal*, 2024, no. 3 (43), pp. 5–11 (in Russian). EDN: EEJQDP
3. Bondin V. I., Marchenko M. V. Actual aspects of the humanization of modern education. *World of Science*, 2017, vol. 5, no. 4, Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/14PDMN417.pdf> (accessed December 17, 2024) (in Russian). EDN: ZMPZQB
4. Petrusevich P. Yu. Humanitarization as one of the leading directions in the development of modern education. *Science and School*, 2023, no. 1, pp. 83–91 (in Russian). <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-1-83-91>, EDN: AHNMDI
5. Siraeva M. N. On the relationship between the concepts of “humanization of education” and “humanitarization of education”. *Teaching Methodology in Higher Education*, 2022, vol. 11, no. 3, pp. 8–21 (in Russian). <https://doi.org/10.57769/2227-8591.11.3.01>, EDN: XCYZCR



6. Tsareva N. A. Humanization and humanitarization of education (review of scientific literature). *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2023, no. 4 (102), pp. 113–122 (in Russian). https://doi.org/10.21510/18173292_2023_102_4_113_122, EDN: MGQSMN
7. Emikh N. A., Fomina M. N. The specifics of the new paradigm of higher education in the context of its digitalization. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 100–121 (in Russian). <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2304.05>, EDN: BAYZWX
8. Rassadnev E. S., Sidorov S. P., Ivancha M. A. The role of humanitarian disciplines in shaping the active position of a soldier. *Napravleniya i perspektivy razvitiya obrazovaniya v voennykh institutakh voysk natsional'noy gvardii Rossiyskoy Federatsii: sbornik nauchnykh statey XIV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Novosibirsk, 16 noyabrya 2022 g). Pod obsh. red. V. V. Kosukhina*. [Kosukhin V. V., total ed. Directions and Prospects for the Development of Education in Military Institutes of the National Guard of the Russian Federation: Collection of scientific articles of the XIV International scientific and practical conf. (Novosibirsk, November 16, 2022 g.). Novosibirsk, Novosibirsk Military Institute Publ., 2022, pp. 116–119 (in Russian). EDN: NALOHA
9. Kupalova V. A. The role of social and humanitarian disciplines in the formation of patriotism and civic identity of students. *K. D. Ushinskiy i natsional'noye obrazovaniye: istoricheskiye uroki, idei i sovremennost': sb. nauch. st. XXVII Mezhhregional'nykh pedagogicheskikh chteniy, posvyashchennykh velikomu ruskomu pedagogu K. D. Ushinskomu (Moskva, 23–24 marta 2023 g.)* [K. D. Ushinsky and National Education: Historical Lessons, Ideas and Modernity: Collection of scientific articles of the XXVII Inter-regional Pedagogical Readings dedicated to the great Russian teacher K. D. Ushinsky, (Moscow, March 23–24, 2023). Moscow, Moscow City Pedagogical University Publ., 2024, pp. 65–71 (in Russian). EDN: ETGPPO
10. Mitrahovich V. A., Spirin A. P. The results of the study of the cadets' formation of attitudes towards Russian national identity as a professional value. *Pedagogical Research*, 2021, no. 3, pp. 1–22 (in Russian). EDN: LELSLB
11. Prokazin E. S. Pedagogical potential of social and humanitarian disciplines in the development of the reflexive component of professional competencies of military university cadets. *Global Scientific Potential*, 2020, no. 5 (110), pp. 104–106 (in Russian). EDN: DCEMKR
12. Ogorodnikov V. P. The role of a humanitarian teacher at a military university in the context of an escalating information and ideological war. *Proceedings of the Mozhaisky Military Space Academy*, 2017, no. 656, pp. 228–235 (in Russian). EDN: YPDEFX
13. Chigirev V. A. *Nravstvenny put' beznravstvennoy tsivilizatsii* [The moral path of an immoral civilization]. St. Petersburg, Institute Nравstvennosti Publ., 2006. 94 p. (in Russian). EDN: QOGDYB
14. Yurkina N. N. Formation of the components of the course “Fundamentals of Russian Statehood” for pedagogical universities. *Prepodavatel XXI vek*, 2023, no. 3 – 1, pp. 11–19 (in Russian). <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2023-3-11-19>, EDN: LHVVDJ
15. Borzova T. A. Returning to the roots: on approaches to teaching the course «Fundamentals of Russian Statehood» in higher education. *The world of Science, Culture and Education*, 2023, no. 4 (101), pp. 138–142 (in Russian). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-138-142>, EDN: KUTMGN
16. Zorina E. M., Kuz'min A. V. Students' legal culture as a result of interactive seminars on the discipline “Fundamentals of Russian Statehood”. *Sociology and Law*, 2023, vol. 15, no. 4, pp. 493–502 (in Russian). <https://doi.org/10.35854/2219-6242-2023-4-493-502>, EDN: XONBWJ
17. Dorzheeva V. V., Sleptsova O. Yu. The discipline «Fundamentals of Russian statehood»: generalization of the experience of the first year of teaching. *Vestnik of North-Eastern State University*, 2024, no. 41, pp. 11–17 (in Russian). EDN: NILPJK
18. Kurapova A. S., Kurapov A. V. Ideas about the “Russia of the future” among first-year students (based on the materials of the seminar classes of the course “Fundamentals of Russian Statehood”). *Information–Communication–Society*, 2024, vol. 1, pp. 218–222 (in Russian). EDN: AEHNWF
19. Kuznetsova M. F. The problem of the educational concept in teaching the basics of Russian statehood. *Naukosfera*, 2024, no. 2–2, pp. 113–117 (in Russian). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10780901>, EDN: WVMTPB
20. Zaytseva S. A. Perception of the course «Fundamentals of Russian Statehood» by students of Moscow universities (based on the results of in-depth research). *Russia: Society, Politics, History*, 2023, no. 4 (9), pp. 111–131 (in Russian). [https://doi.org/10.56654/ROPI-2023-4\(9\)-111-131](https://doi.org/10.56654/ROPI-2023-4(9)-111-131), EDN: RQSLZQ
21. Salimgareev M. V. Problematic outlines of the course “Fundamentals of Russian Statehood” in a methodological context. *Upravleniye ustoychivym razvitiyem = Sustainable Development Management*, 2024, no. 1 (50), pp. 114–119 (in Russian). https://doi.org/10.55421/2499992X_2024_1_114, EDN: FJGKMN
22. Ierusalimskiy Yu. Yu., Popova A. V. The importance of traditional values in teaching the course “Fundamentals of Russian Statehood”. *Bulletin of the State University of Education. Series: History and Political Sciences*, 2024, no. 1, pp. 35–46 (in Russian). <https://doi.org/10.18384/2949-5164-2024-1-35-46>, EDN: IKQCQC
23. Rybakov S. V. Prerequisites for the creation, goals and objectives of the training course “Fundamentals of Russian Statehood”. *Kazachestvo*, 2024, no. 74, pp. 98–107 (in Russian). EDN: GTFCQS
24. Boyko P. E., Galust'yants G. L. About the philosophical and historical content of the course “Fundamentals



- of Russian Statehood". *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2023, no. 4 (474), pp. 85–90 (in Russian). <https://doi.org/10.47475/1994-2796-2023-474-4-85-90>, EDN: BRDPTA
25. Lapina I. Yu., Gur'ev I. P. Ideological principles of Russian civilization in the course «Fundamentals of Russian Statehood», *Klio*. 2023, no. 10 (202), pp. 214–226 (in Russian). https://doi.org/10.51676/2070-9773_2023_09_214, EDN: VGXNPY
26. Khokhlova L. V. The philosophical potential of the university discipline “Fundamentals of Russian Statehood”. *Philosophy of Education*, 2024, vol. 24, no. 1, pp. 103–116 (in Russian). <https://doi.org/10.15372/PHE20240107>, EDN: JRGAKI
27. Davydenko M. V. Methods of developing students' historical consciousness in teaching the course “Fundamentals of Russian Statehood”. *Bulletin of the Moscow International University*, 2024, no. 2 (2), pp. 68–72 (in Russian). EDN: PMSNXP
28. Poteryaeva O. B. Communicative and value aspects of the teaching methodology of the course “Fundamentals of Russian Statehood”. *Problems of Modern Teacher Education*, 2023, no. 81–31, pp. 254–257 (in Russian). EDN: JMNDC
29. Makarova E. O. “Fundamentals of Russian Statehood” as a tool for political socialization of youth. *Pedagogy of the Present*, 2023, no. 3 (27), pp. 27–31 (in Russian). EDN: PPTKEC
30. Shlyapina S. F. The model of pedagogical support of students' spiritual self-determination as one of the fundamentals of designing the course “Fundamentals of Russian Statehood”. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2023, iss. 10 (480), pp. 79–85 (in Russian). <https://doi.org/10.47475/1994-2796-2023-480-10-79-85>, EDN: KYWIAR
31. Gulyaev A. A. The importance of the new discipline «Fundamentals of Russian Statehood» in universities. *The Authority*, 2023, vol. 31, no. 5, pp. 100–103 (in Russian). <https://doi.org/10.31171/vlast.v31i5.9785>, EDN: RODWMH
32. Fiset J. E., Al Hajj R., Petersen B. K. Getting Lost in Your Values: Espoused Values as a Representation of Enacted Organizational Values. *Academy of Management Proceedings*, 2023, vol. 2023, no. 1, art. 112067. Available at: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/AMPROC.2023.13083abstract> (accessed December 17, 2024). <https://doi.org/10.5465/AMPROC.2023.13083abstract>
33. Ye Sh., Sneddon J. N., Lee Ju. A. How does the theoretical structure of values inform perceptions of the values of others? *Personality and Individual Differences*, 2023, vol. 204, April, art. 112067. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.112067>, EDN: YEXMFX
34. Hills L. Values-Based Leadership: Developing and Using Core Leadership Values. *Healthcare Administration Leadership & Management Journal*, 2023, vol. 1, no. 4, pp. 147–154. <https://doi.org/10.55834/halmj.7786460894>, EDN: BSCDET
35. Arieli S., Sagiv L., Roccas S. Values at Work: The Impact of Personal Values in Organisations. *Applied Psychology: An International Review*, 2020, vol. 69, no. 2, pp. 230–275. <https://doi.org/10.1111/apps.12181>
36. Timchenko A. A., Streletskiy Ya. I. Ukraine: The technology of “brainwashing” *Society and Law*, 2016, no. 3 (57), pp. 222–226 (in Russian). EDN: WWKJJH

Поступила в редакцию 27.12.2024; одобрена после рецензирования 01.02.2025;
 принята к публикации 14.02. 2025; опубликована 30.06.2025
 The article was submitted 27.12.2024; approved after reviewing 01.02.2025;
 accepted for publication 14.02.2025; published 30.06.2025



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 116–126
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 116–126
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-116-126>
EDN: IWBGWO

Научная статья
УДК 159.922:316.023

Современные направления исследований субъектности подростков

Д. Ю. Левитова

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9

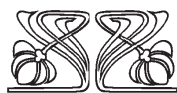
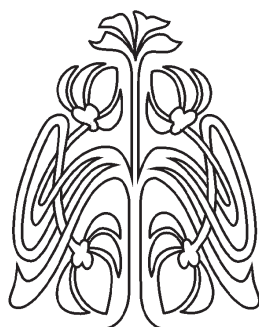
Левитова Дарья Юрьевна, аспирант кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, darya.levitova@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-1429-825X>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена стремительным ростом числа исследований, посвященных субъектности подростков, требующих анализа. Субъектность подростков все чаще рассматривается не просто как естественный феномен развития, но как желаемый образовательный и воспитательный результат, находящийся в фокусе внимания психологов и педагогов, что указывает на необходимость более четкого понимания процесса ее развития. *Цель:* выделить существующие направления в современных исследованиях субъектности подростков и описать особенности субъектности в этом возрасте с опорой на изученные эмпирические данные. *Основные результаты:* выделены следующие направления изучения субъектности подростков: развитие характеристик субъектности подростков, субъектность подростков в контексте социальной среды, проблемы развития личности, одаренности подростков, а также применение концепта субъектности в психотерапии. Среди особенностей субъектности подростков можно назвать неравномерность развития ее компонентов, возможность становления субъектности в рамках определенного типа, зависимость от поддержки среды, взаимосвязь уровня развития субъектности и некоторых поведенческих особенностей (зависимого поведения, поведения жертвы и поведения заступничества). *Основные выводы:* показанное разнообразие направлений исследования субъектности подростков позволяет резюмировать формирование отдельного поля исследований и укрепления позиций подростковой субъектности как изучаемого феномена в современной науке. *Практическая значимость* заключается в освещении современных методов диагностики субъектных характеристик в подростковом возрасте, также подчеркиваются существующие исследовательские проблемы.

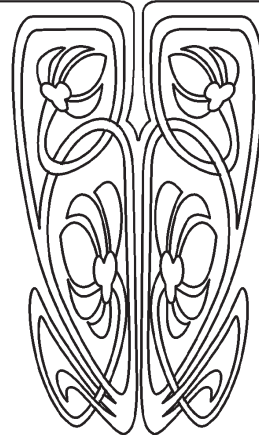
Ключевые слова: субъектность, развитие субъектности, подростковый возраст, межличностные отношения, личностные особенности

Для цитирования: Левитова Д. Ю. Современные направления исследований субъектности подростков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 116–126. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-116-126>, EDN: IWBGWO

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Article

Modern directions in studying adolescents' personal agency

D. Y. Levitova

St. Petersburg State University, 7/9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russia

Daria Y. Levitova, darya.levitova@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-1429-825X>

Abstract. *The relevance of the study* is determined by the rapid growth in the number of studies on adolescents' personal agency that require analysis. The personal agency of adolescents is increasingly viewed not just as a natural phenomenon of development, but as a desired teaching and educational result that attracts attention of psychologists and educators. This indicates the necessity for a clearer understanding of its development. The research *objective* is to identify modern trends in studying the adolescent's personal agency and to describe the features of personal agency at this age based on the empirical data. *Main results:* the following areas of studying adolescents' personal agency have been identified: the development of characteristics of personal agency of adolescents, personal agency of adolescents in the context of social environment, problems of personality development, adolescent giftedness, and the issue of applying the concept of personal agency in psychotherapy. Peculiarities of the adolescent's personal agency include uneven development of its components, a possibility of the personal agency development within a certain type, dependence on the environmental support, and the correlation between the level of the personal agency development and certain behavioral features (dependent behavior, victim behavior, and intercession behavior). *Conclusions:* the variety of research directions in studying adolescents' personal agency allows us to summarize the development of a separate research field and to strengthen the position of adolescents' personal agency as a phenomenon under study in modern science. *Practical significance* of the research lies in the coverage of modern methods of diagnosing subjective characteristics in adolescence; the relevant research problems have also been highlighted.

Keywords: personal agency, development of personal agency, adolescence, interpersonal relationships, personality traits

For citation: Levitova D. Y. Modern directions in studying adolescents' personal agency. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 116–126 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-116-126>, EDN: IWBGWO

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Остро дискуссионная еще в недавнем прошлом проблема характеристик субъекта в современных исследованиях отходит на второй план. Если в 1990–2010-е гг. исследователи были сосредоточены на сущности понятия субъекта в психологии, что обзорекает в своей работе Л. И. Анцыферова [1], свойствах субъекта, освещаемые, в частности, в трудах К. А. Абульхановой [2, 3], структуре этих свойств, как предлагает, например, О. В. Суворова [4], и утверждению субъектного принципа, то с началом XXI века все больше ученых направляют свои усилия на изучение процессуальности субъектности. Об этой тенденции пишут Н. В. Богданович [5] и В. И. Панов [6], динамике развития субъекта посвящены изыскания В. В. Селиванова [7] и Е. А. Сергиенко [8] и других продолжателей традиций в изучении субъекта школы С. Л. Рубинштейна – А. В. Брушлинского.

С. Л. Рубинштейн [9] подчеркивал, что субъект есть, прежде всего, реальный, конкретный, исторический человек в реальных отношениях с миром. Соглашаясь с тем, что реальный субъект не абсолютен, а свойства его континуальны (на что указывают А. Н. Ильин [10] и Д. А. Леонтьев [11]), специалисты разных областей (психологи, философы, социологи,

педагоги) оказались перед необходимостью разработки вопроса о развитии субъектности как динамической характеристики. Эта проблема призывает научное сообщество во многом пересматривать уже сделанное, объединять усилия, а иногда и теории, как это описывают Е. А. Сергиенко [12], Т. D. Little с соавторами [13].

Субъектность, согласно позиции С. Л. Рубинштейна [14], представляет собой «способность к выбору социокультурного пути развития» и одновременно является его результатом. Это предполагает необходимость ее изучения в течении всей жизни человека. Воплощению этой задачи служат работы Н. Я. Большуновой [15], М. А. Пыжьяновой [16] и других исследователей возрастной специфики субъектности.

В настоящее время, на наш взгляд, велика потребность в анализе накопленного исследовательского материала, порой очень разрозненного. Одной из активно расширяющихся областей знаний является сфера изучения субъектности детей и подростков. Запрос исходит как от практиков в сфере образования, родителей, так и от государства, заинтересованного в формулировании образовательной политики, стимулирующей развитие у молодых людей ответственности, инициативного поведения и специфических навыков человека, не поддающихся автоматизации.



Цель исследования, представленного в статье, заключается в выявлении современных направлений в исследованиях субъектности подростков, а также описание особенностей субъектности подростков с опорой на актуальные эмпирические данные.

Научная новизна состоит в анализе исследований субъектности подростков как отдельной области исследований, выделении ее характеристик и тенденций развития, а также, в сопоставлении сведений о становлении субъектности подростков в отечественной и зарубежной науке.

Субъектность в подростковом возрасте: положения теории

По мнению А. В. Брушлинского [17] и О. В. Суворовой [18], многие характеристики, относимые к субъектным основам жизнедеятельности человека, закладываются в раннем детстве, дошкольном и младшем школьном возрасте. В силу интеллектуального скачка и активного личностного развития в подростковом возрасте можно предполагать повышение интенсивности развития атрибутов субъектности.

Согласно В. А. Петровскому [19], человек как субъект собственной мысли (*cogito*) начинает свое интенсивное развитие именно в подростковом возрасте. В. И. Слободчиков и Г. А. Цукерман [20] указывают на то, что подросток уже может выступать субъектом саморазвития, вступая в особые отношения с накопленным опытом. Необходимым условием для этого является со-бытие с другими: на стадии *персонализации* партнером развития юного человека становится общественный взрослый.

В. В. Селиванов [7] определяет подростковую субъектность как субъектность *противоречивую*, разрозненную, что обнаруживает себя как во внешнем поведении, общении, так и в мыслительной активности, нравственном развитии.

Модель, позволяющая изучать субъектность на разных этапах жизни, предложена Е. Н. Волковой с соавторами [21]. Показано, что атрибуты субъектности формируются медленнее в отсутствие диалогичных форм взаимодействия между ребенком и взрослым.

Нами приведено несколько концептуальных обобщений относительно субъектности подростков. Рассмотрим подробнее, какими эмпирическими сведениями о ее развитии обогатилась психология в последние годы.

Исследования развития субъектных характеристик подростков

Ценность изучения и поддержки субъектности подростков обусловлена формированием в этом возрасте универсальных, метапредметных компетенций: выстраивается преемственность между субъектностью ученика и субъектностью взрослого в трудовой деятельности. Об этом пишут авторы проективной методики определения состояния стадий становления субъектности учащихся – Е. С. Волкова с соавторами [22]. Коллектив исследователей решал также проблему снижения трудоемкости диагностического процесса, для чего была разработана проективная методика, позволяющая оценить актуальную, идеальную и возможную модальности для каждой из 7 стадий становления субъекта согласно экпсихологической модели субъектности В. И. Панова [6]. Это позволило соотнести субъектность с отдельными личностными характеристиками (стилем саморегуляции поведения и смысложизненными ориентациями) и провести типологизацию учащихся. Интересно, что при оценке учениками актуального и идеального показателей стадий «Подмастерье» и «Критик» наблюдалась отрицательная разница между реальным и желаемым уровнем развития. Авторы связывают это – в первом случае – с неодобряемым у старшеклассников поведением списывания, во втором – с их стремлением к снижению критичности собственного мышления.

Не утрачивает своей актуальности исследование учебной позиции, проведенное Ю. В. Зарецким с соавторами [23]. Ценность исследования заключается в оценке репрезентативной выборки (школьники разных программ обучения), охвате широкого возрастного диапазона, краткости и универсальности методики «Субъектная позиция». В результате ее валидации ($N = 331$) получены данные об учебной позиции школьников, которые выявили следующие тенденции: выраженность субъектной («учусь для себя») и объектной («учусь для других») позиций по отношению к учебной деятельности снижается от младшего к старшему школьному возрасту, в то время как уровень негативной позиции (отрицание ценности учебного процесса) растет. Показаны отличия между группами с преобладающим типом отношения к учебе.



У школьников с преобладающей объектной позицией заметен недостаток осмысленности учебной деятельности, хотя выражен интерес к ней, отношения с учителями хорошие, присутствуют конфликты дома с родителями. Учеников с преобладающей негативной позицией характеризуют отсутствие интереса, мотивации и осмысленности деятельности, а также частые прогулы, средняя степень конфликтности дома. Наиболее гармонично развиты школьники с выраженной субъектной позицией. Также выделилась группа учеников с пассивной позицией к учебе, для которых характерно противоречие между отсутствием конфликтов дома и высокой конфликтностью с учителями (гипотетически, группу составили дети, учебу которых игнорировали родители).

Согласно данным Д. Ю. Левитовой [24], отмеченные Ю. В. Зарецким тенденции подтверждаются, причем изменение в уровне выраженности позиций наиболее заметно при сравнении младших школьников (3 класс) и подростков (5 класс и старше).

Объемное общее исследование субъектности подростков 14 – 16 лет, проведенное К. Ю. Ануфрием [25], позволило обозначить специфику субъектности в этом возрасте – интенсивный рост самосознания и становление целенаправленной активности. Автор выделяет 2 типа проявления субъектности у подростков – «Рефлексивный» и «Активный» – со своими особенностями внутренней регуляции и социальной коммуникации. Исследование показало, что эффективность жизнедеятельности подростков зависит от уровня их субъектности: подростков с высоким уровнем субъектности отличает более высокий уровень адаптации, самопринятия и принятия других, положительное отношение к сверстникам и учителям, они также лучше успевают в учебе. Более развитая субъектность связана с более конструктивными стилями поведения в стрессовой ситуации.

Подводя итог, отметим, что внимательное изучение развития отдельных параметров субъектности показывает противоречивый характер подростковой субъектности, неравномерность становления ее характеристик и возможность развития по определенному типу с доминированием отдельных компонентов.

Субъектность подростков и социальная среда развития

В связи с активным распространением субъектного подхода в педагогике и психологии образования, востребованы проекты, призванные изучить социальный контекст развития субъектности школьников.

Исследователи лонгитюдного изучения субъектности подростков поколения Z – Т. А. Антопольская с соавторами [26] – отмечают особые условия развития подростков – цифровизация среды, использование информационных технологий в учебном процессе и в межличностном общении – и указывают на необходимость «усиления» среды «живого» общения подростков. В ходе реализации программы дополнительного образования с социально-обогащенной средой «Социальный полигон» для подростков 13 – 15 лет (N = 44) были проведены констатирующее и контрольное измерения показателей субъектности (методика «Самооценка качеств субъектности подростков, проявляющихся во взаимодействии с социальной средой» Н. М. Сараевой, модификация Т. А. Антопольской), лидерского потенциала и социальной креативности. После года участия в программе у подростков наблюдались значимые отличия в характеристиках субъектности: самостоятельность, активность, творчество, готовность предъявить и отстаивать свою позицию, готовность выступать лидером, социальная креативность.

В исследовании Д. Ю. Левитовой [24] изучались взаимосвязи между сферой отношений и субъектными характеристиками подростков 10 – 16 лет. У младших подростков (10 – 12 лет) уровень развития субъектности (по методике «Структура субъектности» Е. Н. Волковой, И. А. Серединой в адаптации А. В. Гришиной) оказался слабо связан с актуальным кругом общения. Однако количество близких и позитивных контактов с учителями, эмоциональное отношение к ним выше у учеников с более высоким уровнем развития ряда субъектных качеств. Для подростков 12 – 14 лет уже более значимыми в контексте диагностики уровня субъектности становятся отношения со сверстниками. Тем не менее, близкие и позитивные контакты со взрослыми в школе положительно связаны с большим числом параметров субъект-



ности, чем показатели отношений со сверстниками. В группе подростков старшего возраста (14 – 16 лет) наблюдалась обратная зависимость между количеством контактов со сверстниками и уровнем развития субъектности. Также уровень проявления субъектных характеристик ниже у подростков, которые имеют отрицательный характер взаимоотношений с учителями.

Таким образом, заметно, что на становление субъектности подростков оказывает влияние обогащенность социальной среды и качество взаимодействия со сверстниками, а близкие и позитивные отношения со взрослыми сопряжены с более высоким уровнем развития субъектных качеств.

Субъектность в контексте проблем развития личности подростков

В качестве формы, противоположной субъектному поведению, может рассматриваться негативная, пассивная позиции, а также виктимное поведение, или поведение жертвы. В. В. Селиванов интерпретирует виктимность как негативную субъектность – самореализацию через субъектность другого. «Виктимность во многом есть компенсация неспособности самостоятельно достичь цели и удовлетворить свои потребности» [27, с. 136] и проявляется в стимулировании чувства жалости у другого для достижения желаемого результата и избегании выполнения социальных требований. К виктимизации на стадии противоречивой субъектности (12–17 лет) может привести ориентировка в деятельности на сверстников, недостаток функции самоуправления. Автор исследования указывает на необходимость повышения компетентности педагогов в области девиктимизации.

Проблема буллинга, или травли является распространенной и потому показательна с точки зрения изучения субъектного действия. И. В. Волковой [28] был проведен анализ особенностей личности подростков, по-разному реагирующих на буллинг. Выборку составили 111 подростков 12–16 лет из категории пассивно сочувствующих жертве и столько же активных защитников. Уровень субъектности определялся с использованием методики «Структура субъектности» Е. Н. Волковой, И. А. Серегинной, измерялись параметры психологического благополучия. Наиболее значимыми предикторами поведения в роли защитника оказались

«Осознание собственной уникальности» и «Компетентность в управлении окружением». Автор исследования делает вывод: поведение защитника могут демонстрировать подростки, имеющие достаточно высокий статус в группе, и те, для кого ценность личности не декларативна, а играет мотивирующую роль.

Заметную угрозу для гармоничного развития подростков, в том числе, в сфере общения, по мнению Е. Н. Волковой и А. В. Гришиной [29], представляет растущая зависимость школьников от компьютерных игр. Исследователи изучили структуру субъектности младших подростков и разделили выборку (N = 304, возраст 10–11 лет) на три подгруппы в соответствии с уровнем вовлеченности в компьютерные игры – естественный, компенсаторный и зависимый тип. Для изучения компонентов субъектности использовалась адаптированная для младших подростков версия опросника «Структура субъектности». Авторами исследования показано, что подростки с высоким уровнем игровой компьютерной зависимости продемонстрировали более низкие показатели по параметрам «Способность к рефлексии»; «Осознание свободы выбора и ответственности за него»; «Понимание и принятия другого»; «Направленность на саморазвитие». Показано, что именно подростки с высоким уровнем зависимости составили большинство (83%) в группе с несбалансированной структурой субъектности.

Таким образом, прослеживается связь между характеристиками поведения подростков и уровнем становления их субъектности: подростки с более низкими показателями по ряду свойств субъектности демонстрируют зависимое поведение (верно и обратное), подростки с более развитым осознанием своей уникальности склонны помогать жертвам в ситуации буллинга.

Субъектность и одаренность подростков

Согласно обобщенным сведениям Е. Н. Волковой с соавторами [21], подросткам свойственна несбалансированная структура субъектности. Это справедливо и для одаренных подростков. Такие данные были получены Е. Н. Волковой [30] при сравнении субъектных профилей школьников 15–17 лет из общеобразовательных школ и специализированных учреждений для одаренных детей. Одаренным мальчикам



свойственен более высокий уровень развития способности к рефлексии, чем у мальчиков-подростков из группы сравнения, у первых также выше показатели по параметру «Свобода выбора и ответственность за него». У одаренных девочек-подростков в большей мере, чем у девочек из общеобразовательных школ, выражено осознание и принятие собственной уникальности. Е. Н. Волкова заключает, что субъектность, будучи интегративным свойством психики, «вбирает в себя «достижения» развития самосознания, мотивационно-смысловой сферы, всего комплекса личностных ресурсов и возможностей» [30, с. 57]. На каждом из возрастных этапов эта интеграция может быть различной.

Можно обобщить, что хотя исследования специфики субъектности одаренности подростков трудоемки и требуют дальнейшего углубления, они уже показывают различия по ряду характеристик школьников из обычных образовательных и специализированных школ.

Субъектность подростков в зарубежных исследованиях

При анализе русскоязычных публикаций по запросу «субъектность подростков» заметна некоторая изолированность исследуемой темы в российском сегменте науки, из-за чего порой складывается впечатление культурной «эндемичности» темы субъектности. На деле же это не совсем верно и при желании картину наблюдения за развитием субъекта можно расширить.

Как указывает М. В. Селезнева [31], со стороны российских исследователей барьер может быть преодолен при корректном анализе англоязычных работ, включающих в себя понятие «agency», которое выступает не универсальным заменителем, но аналогом, близким к русскому «субъектность». В психологической литературе *agency* определяют: В. J. Zimmerman и Т. J. Cleary как «способность инициировать действия и управлять ими для достижения поставленных целей» [32, р. 45], Т. D. Little с соавторами как «чувство собственных возможностей, потенциала» [13, р. 390]. R. Frie с соавторами [33] связывает *agency* со способностью к *рефлексивному* действию – субъектность, по его мнению, основывается на потенциале к воображению и изобретению новых способов бытия и деятельности.

В зарубежных исследованиях субъектность также понимается как изменчивая во времени

характеристика: без динамического понимания субъектности, согласно М. Emirbayer и А. Mische [34], не будет и шанса понять, каким образом люди в принципе способны влиять на обстоятельства собственной жизни.

Если тема субъектности взрослых в зарубежном сегменте науки разрабатывается, начиная с 60 – 70-х гг. прошлого века (к примеру, R. May [35], R. Harge [36]), то вопрос детской и подростковой субъектности затронут гораздо меньше и интерес к этой теме восстанавливается лишь в начале 2000-х гг. Как показывает тематический поиск, за рубежом понятие подростковой субъектности исследовано меньше, в сравнении с субъектностью ребенка.

S. Gurdal и E. Sorbring [37] изучают субъектность на этапе перехода от младшего школьного к подростковому возрасту. Авторы рассматривают субъектность школьников предподросткового возраста с точки зрения его убеждений о самоэффективности, основываясь на концепции А. Bandura [38]. Изучались представления респондентов о своем субъектном поведении при взаимодействии типа родитель-ребенок, учитель-ребенок и ребенок-ребенок (N = 103, 50 девочек и 53 мальчиков, средний возраст – 9,84 лет). Участников просили представить их поведение в типичных ситуациях повседневной жизни, ответив на вопросы: 1) *что произойдет*, если ребенок ответит отказом на просьбу другого, 2) *как он отреагирует*, если его/ее субъектное намерение встретит отказ. Контент-анализ ответов выявил: дети ожидают реакцию игнорирования намерения только при общении с родителями и учителями, выговор – только со стороны учителей, и ни разу участники исследования не упомянули, что их намерение может быть подавлено сверстником. Поддержка и принятие намерения видятся как возможный исход событий во всех трех социальных контекстах. Анализ предполагаемых реакций респондентов на отказ показал следующее: дети не разу ни упомянули о чувстве бессилия при общении со сверстниками, только со взрослыми. Реакция действия существенно отличалась в разных контекстах: эмоциональное сопротивление упоминалось только в отношении родителей; попытки переубедить предпринимались в отношении только учителей; только со сверстниками ребенок предполагал попробовать найти компромиссное решение.

С точки зрения исследователей психологии субъекта, именно реакция на отвержение



личного намерения дает более ценные сведения о функционировании субъектности ребенка, поскольку ситуация преодоления (по мнению К. А. Абульхановой [1] и А. Г. Асмолова [39]), связана с активизацией субъектных усилий. Однако, в работе S. Gurdal и E. Sorbring [37] не говорится о механизмах субъектности, не учитывается специфика предподросткового кризиса. Интерес к субъектности детей и подростков, который можно наблюдать в зарубежной науке, часто оказывается связанным с вопросом расширения прав несовершеннолетних на самостоятельность, на что указывают в своей публикации F. Sutterlüty и E. K. M. Tisdall [40].

Если попытка уровнять взрослых и подростков в гражданских правах скорее таит в себе множество опасностей, то возможность общения «на равных» в образовательном и психолого-терапевтическом контексте, «субъект-субъектная коммуникация», скорее благотворно сказывается на взрослении школьников.

Субъектный подход все чаще упоминается при обсуждении вопросов оказания психологической помощи как в России, о чем пишет В. В. Селиванов [27], так и за рубежом (этому уделено особое внимание в книге R. Frie «Psychological Agency» [33]). В исследовании L. Cedar с соавторами [41] обосновывается целесообразность развития идеи субъектности в контексте детской психотерапии. Они описывают прием «ко-исследования» (co-researching) как успешную терапевтическую практику поддержки развития рефлексии. Изучались рассуждения школьников в ходе индивидуальных занятий с психологом на этапе перехода из младшей в среднюю школу. В конце каждой рабочей сессии ученик мог принять решение приступить к совместному с терапевтом исследованию собственного опыта терапии с помощью арт-терапевтических инструментов, становясь как бы в мета-позицию по отношению к своим действиям. Так, по отчету одного из мальчиков, «ко-исследование» позволило ему ощутить, каково это «быть героем» собственных изменений.

Зарубежные психологи, как и специалисты в нашей стране, проявляют интерес к изучению личностной субъектности подростков (personal agency) и социального контекста их развития. Среди позитивных факторов, способных оказывать влияние на становление субъектности подростков, R. Ferreira с соавторами [42] выделяют поддержку сверстников – важное условие

успешного совладания с трудностями. Авторы исследования изучали такие показатели субъектности, как целеполагание, принятие решений, самооффективность и оптимизм у 1190 школьников в возрасте от 14 до 19 лет. Для каждого участника также оценивался суммарный показатель психосоциальных рисков как потенциально негативных факторов становления субъектности, объединяющий такие условия, как отсутствие одного или обоих родителей, низкий уровень образования родителей, смена школы, недавнее переживание стрессовых событий или болезней и др. В результате было показано, что отчуждение от сверстников негативно влияет на показатели субъектности, также, как и более высокий уровень психосоциальных рисков. В то же время, параметр доверия в отношениях не показал значимого влияния на уровень субъектности.

Учитывая вышеизложенное, можно подытожить, что в отечественной и зарубежной научной литературе существует общее поле значений, относимых к субъектности человека. Подростков как субъектов жизнедеятельности в зарубежной науке изучают сравнительно недавно, особое внимание уделяется социальным факторам развития субъектности, таким как взаимодействие со сверстниками, родителями и учителями.

Выводы

Анализ современных публикаций позволяет сделать вывод о формировании отдельного поля исследований – субъектности в подростковом возрасте. Об этом свидетельствует продвижение исследовательского процесса в различных направлениях. Не претендуя на исчерпывающий перечень, мы выделили следующие направления исследований субъектности подростков:

- исследования становления компонентов (характеристик) субъектности у подростков;
- исследования субъектности подростков в контексте социальной среды;
- изучение субъектности и проблем развития личности, поведенческих трудностей у подростков;
- изучение субъектности и одаренности подростков;
- изучение возможности применения субъектного подхода в целях психологической поддержки подростков.



На основании эмпирических данных можно обозначить специфические характеристики субъектности подростков:

- неравномерность в становлении характеристик;
- несбалансированная структура связей между ними;
- возможность развития субъектности по определенному типу с условно «сильными» и «слабыми» компонентами;
- чувствительность к поддержке среды, в частности, со стороны сверстников и значимых взрослых;
- взаимосвязь с поведенческими особенностями, такими как поведение заступничества, зависимое поведение, виктимное поведение.

Практическая значимость. Выделенные особенности свидетельствуют о необходимости дополнительной подготовки специалистов, работающих с подростками, в ключе субъектного подхода: прежде всего, информировании педагогов, психологов и социальных работников об особенностях возраста, потребностях подростка в этот период и способах усиления его субъектной позиции. Кроме того, требуется более активное внедрение быстрых и надежных методов мониторинга субъектности, некоторые из которых описаны в данной статье.

Актуальной проблемой в исследованиях субъектности подростков является потребность в нормативных данных, а также недостаточная систематизация эмпирических сведений, что замедляет процесс агрегации знаний об этом феномене психического развития.

Библиографический список

1. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. М. : Академический Проект, 2000. С. 27 – 52. EDN: SGBXZL
2. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии / Психология. Журнал ВШЭ. 2005. Т. 2, № 4. С. 3–21. EDN: JWMBCD
3. Абульханова К. А. Субъект и субъектность: проблема определения качеств // Развитие психологии в системе комплексного человекознания : Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 40-летию Института психологии и 85-летию его основателя Б. Ф. Ломова : в 2 ч. Ч. 1. (Москва, 10–12 октября 2012 г.) / отв. ред.: А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М. : Издательство Института психологии РАН», 2012. С. 49–62. EDN: SKWNTR
4. Суворова О. В. К проблеме критериев и структуры субъектности // Известия Самарского научного центра РАН. 2011. Т. 13, № 2 (5). С. 1178–1182. EDN: PCKXTZ
5. Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии : дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 170 с. EDN: NMLKUN
6. Панов В. И. Субъект и субъектность: от феномена к процессуальности // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / под ред. В. В. Знакова, А. Л. Журавлёва. М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2018. С. 349–356. EDN: YNXMIH
7. Селиванов В. В. Свойства субъекта и его жизненный цикл // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского. М. : ПЕРСЭ, 2002. С. 310–329. EDN: SIJFHR
8. Сергиенко Е. А. Континуально-генетический принцип становления субъекта // Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева [и др]. М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2009. С. 50–66. EDN: RZNVAX
9. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 508 с. EDN: LBQEST
10. Ильин А. Н. Проблема подлинности субъекта: между модерном и постмодерном // Омский научный вестник. 2009. № 2 (76). С. 114–116. EDN: MVLGVD
11. Леонтьев Д. А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. 2010. Т. 25, № 3. С. 136–153. EDN: NCJXAR
12. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 1. С. 120–132. EDN: NSIPQT
13. Little T. D., Hawley P. H., Henrich C., Marsland K. Three views of the agentic self: A developmental synthesis // Handbook of Self-Determination Research / eds. E. L. Deci, R. M. Ryan. Rochester, New York : University of Rochester Press, 2002. P. 389–404.
14. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы философии. 1989. № 4. С. 88–95. EDN: LBJWIX
15. Большунова Н. Я. Условия и средства развития субъектности : дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2006. 545 с. EDN: NIQWUP
16. Пыжьянова М. А. Психолого-педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2006. 160 с. EDN: NKENV D
17. Брушлинский А. В. Психология субъекта. М.: Издательство «Институт психологии РАН»; СПб. : Алетея, 2003. 272 с.
18. Суворова О. В. Влияние семейной и образовательной среды на развитие субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству. Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2012. 330 с. EDN: TAEUCT



19. Петровский В. А. Логика «Я»: персонологическая перспектива. М. : САМГУ, 2009. 304 с.
20. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38–50 EDN: THONLV
21. Волкова Е. Н., Суворова О. В., Дунаева Н. И., Бирюкова Л. А., Гришина А. В., Пыжьянова М. А., Косых Е. А., Кузьминых Л. Н., Потапов А. Б. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи. Н. Новгород : НГПУ имени К. Минина, 2012. 250 с. EDN: WCANRZ
22. Волкова Е. С., Капцов А. В., Панов В. И. Проективная методика определения состояния стадий становления субъектности учащихся // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2022. № 5. С. 500–508. <https://doi.org/10.33910/herzenpsu-conf-2022-5-64>, EDN: WGWKEA
23. Зарецкий Ю. В., Зарецкий В. К., Кулагина И. Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 99–110. EDN: SCYATL
24. Левитова Д. Ю. Становление свойств субъектности в подростковом возрасте : дис. ... магистра психологии. СПб., 2021. 186 с.
25. Ануфриюк К. Ю. К вопросу о формировании субъектности обучающихся // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2019. № 1(9). С. 48–52. EDN: VIIWBR
26. Антопольская Т. А., Антопольский А. К., Логвинова М. И., Силаков А. С. Исследование развития субъектности подростков поколения Z в условиях дополнительного образования // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3 (114). С. 22–34. <https://doi.org/10.22204/2587-8956-2023-114-03-22-34>, EDN: FUCLSL
27. Селиванов В. В. Онтогенетические стадии развития субъекта и проявление виктимности // Психология когнитивных процессов. 2018. № 7. С. 136–145. EDN: QIOEJV
28. Волкова И. В. Характеристики субъектности и психологического благополучия у подростков-защитников в ситуации буллинга в школе // Психология человека в образовании. 2019. Т. 1, № 2. С. 110–116. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-2-110-116>, EDN: GZNBUR
29. Волкова Е. Н., Гришина А. В. Исследование структуры субъектности в младшем подростковом возрасте с разным уровнем игровой компьютерной зависимости // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 1. С. 69–78. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200108>, EDN: TLPMFH
30. Волкова Е. Н. Психологические особенности субъектности одаренных подростков // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 197. С. 52–62. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-197-52-62>, EDN: FJNSTN
31. Селезнева М. В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и «субъектность» в зарубежной литературе // Вестник РУДН: Серия Педагогика и психология. 2015, № 2. С. 47–53. EDN: TVLANZ
32. Zimmerman B. J., Cleary T. J. Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill // Self-Efficacy Beliefs of Adolescents / eds. by F. Pajares, T. Urdan. Greenwich : Information Age Publishing, 2006. P. 45–70.
33. Frie R., Modell A., Jurist E. L. Sugarman J., Martin J., Sauvayre P., Fiscalini J., Jenkins A. H. Psychological Agency: Theory, Practice, and Culture / ed. by R. Frie. Cambridge, Massachusetts : Massachusetts Institute of Technology Publishing, 2008. 261 p.
34. Emirbayer M., Mische A. What Is Agency? // American Journal of Sociology. 1998. Vol. 103, № 4. P. 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
35. May R. Psychology and the Human Dilemma. Princeton, New Jersey : Van Nostrand, 1967. 221 p.
36. Harre R. Social Being: A Theory for Social Psychology. Oxford : Blackwell, 1979. 438 p.
37. Gurdal S., Sorbring E. Children's agency in parent-child, teacher-pupil and peer relationship contexts // International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being. 2018. Vol. 13 (sup. iss. 1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1565239>
38. Bandura A. Adolescent Development from an Agentic Perspective // Self-Efficacy Beliefs of Adolescents / eds. F. Pajares, T. Urdan. Greenwich : Information Age Publishing, 2006. P. 1–43.
39. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М. : Смысл ; Академия, 2007. 528 с.
40. Sutterlüty F., Tisdall E. K. M. Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies // Global Studies of Childhood. 2019. Vol. 9, iss. 3. P. 183–187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860992>
41. Cedar L., Coleman A., Haythorne D., Jones P., Mercieca D., Ramsden E. Child agency and therapy in primary school // Education 3–13. 2022. Vol. 50, iss. 4. P. 452–470. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052231>
42. Ferreira R., Nunes F., Matos P. M., Moto C. P. Personal Agency of Adolescents: The Contribution of Attachment to Peers and Psychosocial Risk (Poster) // 17th European Association Research on Adolescence (EARA) Conference. Porto, Portugal, September, 2020. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12349.08162>

References

1. Antsiferova L. I. Psychological Meaning of the Phenomenon of Subject and the Boundaries of the Subject-activity Approach. In: *Problema sub'yekta v psikhologicheskoy nauke*. Otv. red. A. V. Brushlinskiy, M. I. Volovikova, V. N. Druzhinin [Brushlinskiy A. V., Volovikova M. I., Druzhinin V. N., eds. The Problem of Subject in Psychological Science]. Moscow, Akademicheskii Proekt, 2000, pp. 27–52 (in Russian) EDN: SGBXZL



2. Abulkhanova K. A. The Principle of Subject in Russian Psychology. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2005, vol. 2, no. 4, pp. 3–21 (in Russian). EDN: JWMBDC
3. Abulkhanova K. A. Agent and Agency: the Problem of Defining Qualities. In: *Razvitiye psikhologii v sisteme kompleksnogo chelovekoznaniya: Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 40-letiyu Instituta psikhologii i 85-letiyu yego osnovatelya B. F. Lomova: v 2 ch., ch. 1. Moskva (10–12 oktyabrya 2012 g.)*. *Otv. red. A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'tsova* [Zhuravlev A. L., Kol'tsova V. A., eds. Development of Psychology in the System of Comprehensive Human Knowledge: Materials of the All-Russian scientific conference dedicated to the 40th anniversary of the Institute of Psychology and the 85th anniversary of its founder B. F. Lomov: in 2 parts, pt. 1 (Moscow, October 10–12, 2012)]. Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”, 2012, pp. 49–62 (in Russian). EDN: SKWNTR
4. Suvorova O. V. To the problem of criteria and structure of subjectiveness. *Izvestia of Samara Scientific Center of the RAS*, 2011, vol. 13, no. 2 (5), pp. 1178–1182 (in Russian). EDN: PCKXTZ
5. Bogdanovich N. V. *Subject as a Category of Psychology in Russia*. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2004. 170 p. (in Russian). EDN: NMLKUN
6. Panov V. I. Agent and agency: From the phenomenon to processuality. In: *Psikhologiya cheloveka kak sub'yekta mishleniya, obsheniya i deyatel'nosti. Pod red. V. V. Znakova, A. L. Zhuravlova* [Znakov V. V., Zhuravlev A. L., eds. Psychology of a human as an agent of cognition, communication and activity]. Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”, 2018, pp. 341–356 (in Russian). EDN: YNXMIH
7. Selivanov V. V. Subject characteristics and its life cycle. In: *Psihologiya individualnogo i gruppovogo subjecta. Pod red. A. V. Brushlinsky, M. I. Volovikova* [Brushlinsky A. V., Volovikova M. I., eds. The psychology of individual and group subject of activity]. Moscow, PERSE, 2002, pp. 310–329 (in Russian). EDN: SIJFHR
8. Sergienko E. A. The Continuum-genetic Principle of the Subject Formation. In: *Sub'yektnyy podkhod v psikhologii. Pod red. A. L. Zhuravleva [i dr.]*. [Zhuravlev A. L. et al., eds. Subject Approach in Psychology]. Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”, 2009, pp. 50–66 (in Russian). EDN: RZNVAX
9. Rubinshteyn S. L. *Bitiye i Soznaniye. Chelovek i Mir* [Being and Consciousness. A Person and the World]. St. Petersburg, Piter, 2003. 508 p. (in Russian). EDN: LBQEST
10. Iliyin A. N. The problem of the subject authenticity: Between Modern and Postmodern. *Omsk Scientific Bulletin*, 2009, vol. 2, no. 76, pp. 114–116 (in Russian). EDN: MVLGVD
11. Leont'ev D. A. What does the concept of an agent give to psychology: Agency as a dimension of personality. *Epistemology and Philosophy of Science*, 2010, vol. 3, no. 25, pp. 135–153 (in Russian). EDN: NCJXAR
12. Sergienko E. A. System-subject approach: Grounds and perspectives. *Psychological Journal*, 2011, vol. 32, no. 1, pp. 120–132 (in Russian). EDN: NSIPQT
13. Little T. D., Hawley P. H., Henrich C., Marsland K. Three views of the agentic self: A developmental synthesis. In: Deci E. L., Ryan R. M., eds. *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, New York, University of Rochester Press, 2002, pp. 389–404.
14. Rubinshteyn S. L. The principle of creative self-activity (Philosophical foundation of modern pedagogy). *Problems of Philosophy*, 1989, vol. 4, pp. 88–95 (in Russian). EDN: LBJWIX
15. Bolshunova N. Y. *Conditions and Means of Agency Development*. Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Novosibirsk, 2006. 545 p. (in Russian). EDN: NIQWUP
16. Pizhyanova M. A. *Psychological and pedagogical conditions of subjectness development in younger school age*. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Nizhny Novgorod, 2006. 160 p. (in Russian). EDN: NKENVD
17. Brushlinsky A. V. *Psikhologiya sub'yekta* [The psychology of the subject]. Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”; Saint Petersburg, Aleteyya, 2003. 272 p. (in Russian).
18. Suvorova O. V. *Vliyaniye semeynoy i obrazovatel'noy sredy na razvitiye sub'yektnosti rebenka v period perekhoda ot doskol'nogo k mladshemu shkol'nomu detstvu* [The influence of the family and educational environment on the child's subjectivity development during the transition from preschool to primary school childhood]. Nizhny Novgorod, NGPU im. K. Minina Publ., 2012. 330 p. (in Russian).
19. Petrovskiy V. A. *Logika “Ya”: personologicheskaya perspektiva* [The logic of the Self: Personological perspective]. Moscow, SAMGU Publ., 2009. 304 p. (in Russian).
20. Slobodchikov V. I., Tsukerman G. A. Integral Periodization of General Psychological Development. *Problems of Psychology*, 1996, vol. 5, pp. 38–50 (in Russian). EDN: THOHLV
21. Volkova E. N., Suvorova O. V., Dunayeva N. I., Biriukova L. A., Grishina A. V., Pizhyanova M. A., Kosikh E. A., Kuzminikh L. N., Potapov A. B. Agency development in Ontogenesis in Modern Sociocultural Space of Education and Family. Nizhny Novgorod, NGPU im. K. Minina Publ., 2012. 250 p. (in Russian). EDN: WCANRZ
22. Volkova E. S., Kaptsov A. V., Panov V. I. A projective method for determining the state of the students' stages of formation of subjecthood. *The Herzen University Studies: Psychology in Education*, 2022, iss. 5, pp. 500–508 (in Russian). <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2022-5-64>, EDN: WGWKEA
23. Zaretskiy Y. V., Zaretskiy V. K., Kulagina I. Y. Technique for subject position of students of different ages study. *Psychological Science and Education*, 2014, vol. 1, pp. 99–110 (in Russian). EDN: SCYATL
24. Levitova D. Y. *Agency forming in adolescents*. Diss. Master. Sci. (Psychol.). Saint Petersburg, 2021. 188 p. (in Russian).



25. Anufriyuk K. Yu. On the formation of students' subjectness. *Continuing Education in St. Petersburg*, 2019, vol. 1, no. 9, pp. 48–52 (in Russian). EDN: VIIWBR
26. Antopolskaya T. A., Antopolsky A. K., Logvinova M. I., Silakov A. S. Agency Development in Generation Z Adolescents in Nonformal Learning. *Russian Foundation for Basic Research Journal. Humanities and Social Sciences*, 2023, vol. 3, no. 114, pp. 22–34 (in Russian). <https://doi.org/10.22204/2587-8956-2023-114-03-22-34>, EDN: FUCLSL
27. Selivanov V. V. Ontogenetic stages of development of the subject and manifestation of victimity. *Psychology of Cognitive Processes*, 2018, vol. 7, pp. 136–145 (in Russian). EDN: QIOEJV
28. Volkova I. V. Agency and wellbeing of adolescent defenders in school bullying. *Psychology in Education*, 2019, vol. 1, no. 2, pp. 110–116 (in Russian). <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-2-110-116>, EDN: GZNBK
29. Volkova E. N., Grishina A. V. A study of the structure of subjectivity in early adolescence with different levels of computer game addiction. *Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 69–78 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2015200108>, EDN: TLPMFH
30. Volkova E. N. Characteristics of agency in gifted adolescents. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2020, vol. 197, pp. 52–62 (in Russian). <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-197-52-62>, EDN: FJNSTN
31. Selezneva M. V. The comparative analysis of the term's "subject" ("agent") and "subjectnost" ("agency") in the foreign psychology. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2015, vol. 2, pp. 47–53 (in Russian). EDN: TVLANZ
32. Zimmerman B. J., Cleary T. J. Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: Pajares F., Urdan T., eds. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, Information Age Publishing, 2006, pp. 45–70.
33. Frie R., Modell A., Jurist E. L. Sugarman J., Martin J., Sauvayre P., Fiscalini J., Jenkins A. H. *Psychological Agency: Theory, Practice, and Culture*. Ed. by R. Frie. Cambridge, Massachusetts Institute of Technology Publishing, 2008. 261 p.
34. Emirbayer M., Mische A. What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 1998, vol. 103, no. 4, pp. 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
35. May R. *Psychology and the Human Dilemma*. Princeton, New Jersey, Van Nostrand, 1967. 221 p.
36. Harre R. *Social Being: A Theory for Social Psychology*. Oxford, Blackwell, 1979. 438 p.
37. Gurdal S., Sorbring E. Children's agency in parent-child, teacher-pupil and peer relationship contexts. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 2018, vol. 13 (sup. iss. 1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1565239>
38. Bandura A. Adolescent Development from an Agentic Perspective. In: Pajares F., Urdan T., eds. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, Information Age Publishing, 2006, pp. 1–43.
39. Asmolov A. G. *Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoye ponimaniye razvitiya cheloveka* [Personality psychology: Cultural-historical understanding of human development]. Moscow, Smysl, Academia, 2007. 528 p. (in Russian)
40. Sutterlüty F., Tisdall E. K. M. Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 183–187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860992>
41. Cedar L., Coleman A., Haythorne D., Jones P., Mercieca D., Ramsden E. Child agency and therapy in primary school. *Education 3–13*, 2022, vol. 50, no. 4, pp. 452–470. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052231>
42. Ferreira R., Nunes F., Matos P. M., Moto C. P. Personal Agency of Adolescents: The Contribution of Attachment to Peers and Psychosocial Risk (Poster). *17th European Association Research on Adolescence (EARA) Conference*. Porto, Portugal, September, 2020. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12349.08162>

Поступила в редакцию 25.11.2024; одобрена после рецензирования 11.01.2025;

принята к публикации 14.02.2025; опубликована 30.06.2025

The article was submitted 25.11.2024; approved after reviewing 11.01.2025;

accepted for publication 14.02.2025; published 30.06.2025



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 127–141
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 127–141
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-127-141>
EDN: LMBKNM

Научная статья
УДК 159.9.07

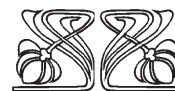
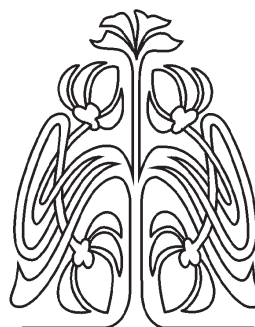
Профессиональная карьера, социальный капитал, управление человеческими ресурсами: открытые вопросы

В. А. Толочек

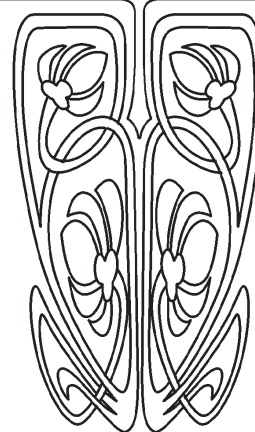
Институт психологии Российской академии наук, Россия, 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13

Толочек Владимир Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, tolochekva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

Аннотация. *Актуальность проблемы:* при узко дисциплинарном анализе фрагментов социальной действительности и их научной экспликации как частных научных проблем, возможности выявлять общее, развивать фактуальный базис дисциплинарно ограничены. Расширенное толкование феномена профессиональной карьеры (ПК) приводит нас к феномену и проблематике профессионального становления субъекта (ПСС), при расширении ее границ – к феномену и проблематике человеческие ресурсы и управление человеческими ресурсами (УЧР), последнее – к социальному капиталу (СК). *Цель:* изучение социально-психологических явлений, сопряженных с выбором профессиональной сферы и успешности профессиональной карьеры субъекта. *Гипотезы:* 1. Адекватный анализ социально-психологических явлений как объекта исследования требует периодической коррекции границ и содержания их изучения как предмета исследования. 2. Накопленный в психологии (в проблематике карьеры, в частности) эмпирический материал превосходит пределы традиционно выделяемого «предмета исследования» и должен подлежать методологической рефлексии. *Участники:* медицинские сестры ($n_1 = 142$ и $n_2 = 89$, данные обследования 2014 г. и 2022 г.), учителей ($n_3 = 96$; 2016 г.), воспитателей ($n_4 = 44$; 2015 г.), государственных служащих-руководителей ($n_5 = 81$; 2006 г.). *Методы (инструменты):* анализ литературных источников, авторская методика «Динамика стиля профессиональной жизни» (В. А. Толочек). *Результаты:* в качестве предикторов общей и профессиональной активности субъектов (респондентов и их родителей) выступали отношения: 1) уровня занимаемой должности родителей (отца, матери) к уровню их образования; 2) уровня занимаемой должности респондентов к уровню их образования; 3) отношение места проживания к месту рождения респондента. Величины больше 1,00 рассматривались как отражение социальной активностью людей, «деловитости», управленческого потенциала; значения меньше 1,00 – как дефицит этих качеств. *Основные выводы:* показано, что у представителей пяти профессиональных сфер паттерны названных переменных различны, они лучше (численно выше) в профессиях с «высокой» иерархией (большим числом должностных позиций в «вертикальной карьере» – у государственных служащих), чем с «низкой» иерархией.



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Практическая значимость: выявленные связи важны для последующего изучения вопросов самореализации человека в труде, в профессиональной карьере в ее трех фазах – *пред-карьере* – *активной карьере* – *пост-карьере*; они позволяют также разрабатывать сопряженные вопросы трудоустройства молодежи, проблем занятости в регионах, миграции и др.

Ключевые слова: социальный капитал, профессиональная карьера, профессиональное становления субъекта, человеческие ресурсы, социальный капитал, учителя

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ, тема № 0138-2024-0017 «Профессиональная деятельность и развитие личности человека в условиях организационных и техногенных изменений».

Для цитирования: Толочек В. А. Профессиональная карьера, социальный капитал, управление человеческими ресурсами: открытые вопросы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 127–141. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-127-141>, EDN: LMBKNM

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Professional career, social capital, and human resource management: Open questions

V. A. Tolochek

Institute of Psychology RAS, 13 Yaroslavskaya St., Moscow 129366, Russia

Vladimir A. Tolochek, tolochekva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

Abstract. *The relevance of the study* is determined by the following: the possibilities to identify commonalities and develop a factual basis are disciplinarily limited with a narrowly disciplinary analysis of social reality fragments and their scientific explication as specific research issues. An expanded interpretation of the phenomenon of a professional career (PC (ПК)) leads us to the phenomenon and issues connected with professional development of a subject (PDS (ПСС)), while expanding its boundaries leads to the phenomenon and problems of human resources and human resource management (HRM (УЧР)), the latter leads to social capital (SC (СК)). *The purpose* of the research is to study the social and psychological phenomena associated with the choice of a professional field and the success of a subject's professional career. *Hypotheses:* 1. An adequate analysis of socio-psychological phenomena as a research object requires periodic correction of the boundaries and content of their study as a research subject. 2. The empirical material accumulated in psychology (in the career study-field, in particular) exceeds the limits of the traditionally identified "research subject" and is liable to methodological reflection. *Participants:* nurses ($n_1 = 14$ and $n_2 = 89$, 2014 and 2022 survey data), teachers ($n_3 = 96$; 2016), pre-school teachers ($n_4 = 44$; 2015), government officials ($n_5 = 81$; 2006). *Methods (tools):* analysis of literary sources, the original technique developed by the author "Dynamics of the style in the professional life" (V. A. Tolochek). *Results:* as predictors of the general and professional activity of the subjects (the respondents and their parents), we used the correlations between: 1) the level of the parents' (father, mother) position and the level of education; 2) the level of the respondents' position and the level of education; 3) the respondent's residence place and their birth place. Values greater than 1.00 were considered as a reflection of people's social activity, 'efficiency', and managerial potential; values less than 1.00 were considered as a deficiency of these qualities. *Main conclusions:* the research shows that the patterns of these variables are different among the representatives of the five professional spheres; they are better (numerically higher) in professions with a "high" hierarchy (a large number of positions in a "vertical career" – among government officials) than those with a "low" hierarchy. *Practical significance:* the identified correlations are important for the subsequent study of human self-realization in work, in a professional career in its three phases – *pre-career* – *active career* – *post-career*; they also allow us to develop related issues of youth employment, employment problems in the regions, migration, etc.

Keywords: social capital, professional career, professional attitudes of the subject, human resources, social capital, teachers

Acknowledgements and funding. The research was carried out within the framework of the State Assignment of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 0138-2021-0017 "Professional Activity and Personal Development of a Human in the Context of Organizational and Anthropogenic Changes".

For citation: Tolochek V. A. Professional career, social capital, and human resource management: Open questions. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 127–141 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-127-141>, EDN: LMBKNM

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Расширенное толкование феномена профессиональной карьеры (ПК) приводит нас к феномену и проблематике профессионального становления субъекта (ПСС), при расширении ее границ – к феномену и проблематике чело-

веческие ресурсы и управление человеческими ресурсами (УЧР), последнее – к социальному капиталу (СК). Условно эти отношения взаимосвязи явлений представим как континуум $ПК < ПСС < УЧР < СК$. Названные четыре феномена, эксплицируемые как научные проблемы, более полу столетия широко изучаются в разных



научных областях, в рамках разных научных традиций, в границах узко дисциплинарных подходов. Результаты таких исследований не согласованы, не сопоставляются, не сводятся в единую фактуальную базу дисциплины. Методологии и ведущие ученые постулируют в продолжении нескольких десятилетий необходимость реализации проблемных подходов в гуманитарных дисциплинах, в психологии в том числе, однако методологии и методический инструментарий таких замыслов еще не сформирован в должном состоянии, во всяком случае, еще не операционализирован до алгоритмов, широко используемых полевыми исследователями. Вероятно, это те ситуации в науке, когда первенство должно принадлежать, как отмечает В. А. Мазилов, «методологии снизу» [1, с. 15].

В процессе решения частных задач изучения карьеры и эволюции субъекта нами был собран значительный эмпирический материал (опрошено и обследовано более тысячи специалистов в более десяти разных профессиональных выборках). Множество отдельных «срезов» в их совокупности в настоящее время уже позволяют обсуждать не только аспекты карьеры и карьерного движения отдельных людей, но и их эволюцию до- и в процессе активной карьеры; условия выбора профессий и факторы состоятельности в ней, меру открытости или закрытости отдельных профессий и социальных групп. Другими словами, сравнительно скромные по первоначальному замыслу НИР эмпирические данные при их последовательности и преемственности со временем могут давать более значительный материал, чем тот, на который рассчитывал исследователь («Целое больше его составляющих частей», Евклид).

Представленную выше последовательность явлений – *ПК < ПСС < УЧР < СК* – можно рассматривать как восхождение анализа от масштаба отдельного субъекта к социальной группе, от социальной группы – к социальной организации и далее к задачам государства (наиболее важные из них могут формулироваться как задачи «сбережение народа» – «рост социального капитала» – «развитие народа»).

Рассмотрим несколько смежных и сопряженных научных проблем как возможные контексты анализа литературного и эмпирического материала, полученного в их «недрах», как опыт их взаимного совмещения. В плане решения методологических задач такие согласования и интеграции можно представить как

решения класса задач согласованной «упаковки» фактографического материала нескольких проблематик и сформированных в них концептуальных схем. Наиболее масштабной из выше названных – *профессиональной карьеры, профессионального становления субъекта, управления человеческими ресурсами, социального капитала*, – является проблематика *социального капитала (СК)* как она представлена в социологии и психологии в продолжении последних четырех десятков лет. Рассмотрим критически особенности разработки проблемы СК с учетом наших задач изучения профессиональной карьеры (ПК) и карьерного движения субъекта.

Цель исследования, представленного в статье, изучение социально-психологических явлений, сопряженных с выбором профессиональной сферы и успешности профессиональной карьеры субъекта.

Гипотезы: 1. Адекватный анализ социально-психологических явлений как объекта исследования требует периодической коррекции границ и содержания их изучения как предмета исследования.

2. Накопленный в психологии (в проблематике карьеры, в частности) эмпирический материал превосходит пределы традиционно выделяемого «предмета исследования» и должен подлежать методологической рефлексии.

3. Интеграция актуального фактографического материала дисциплины способствует разработке конструктивных подходов к решению смежных научных и научно-практических задач.

Социальный капитал как феномен

Если рассматривать проблему социального капитала (СК) в контексте задач профессиональной карьеры (ПК), можно выделить следующее. Активно изучаемый в последней четверти XX в. феномен «социальный капитал» (СК) имел свою предысторию, следующую из критического осмысления базовых положений классической политической экономии, внимательного, «детального» изучения отдельных сфер деятельности людей в начале – в середине XX в. – сельских общин, планирования городов и др., в которых и использовалось это понятие (например, J. Farr [2]).

Вместе с тем, специалисты в XX и XXI в. достаточно согласованно приписывают приоритет в разработке этой проблематике трем социологом – французам П. Бурдьё и американцев



Д. Коулмана и Р. Патнама, признавая, что именно их труды стали первоосновой современных эмпирических исследований и теоретических концепций. Примечательно, на протяжении 15–30 лет исследователи, в том числе пионеры, принципиально не изменяли свою позицию, а лишь добавляли, детализировали отдельные фрагменты своих концепций. Другими словами, сущностные свойства феномена были изначально выделены достаточно, верно.

Используя базовое понятие «капитала», П. Бурдьё (Р. Bourdieu) [3, 4] выделил и описал три его взаимосвязанные формы – *экономический, социальный и культурный*, к которым позже добавил и четвертую форму – *символический капитал*. Если трактовка экономического капитала, выступающего основой все других форм, оставалась в рамках классической политэкономии, то своего рода открытием стало выделение *социального капитала*, согласно П. Бурдьё, как «совокупности реальных или потенциальных ресурсов», связанных с доступной человеку и группе «устойчивой сетью институционализированных отношений взаимного знакомства и признания», «членства в группе» [3, с. 62], позволяющего получить разного рода «кредиты», вследствие мобилизации возможностей разных социальных групп (семьи, друзей и приятелей, ресурсов элитных школ, клубов для избранных и т. п.).

В содержание культурного капитала Р. Bourdieu [4, 5] включал знания, компетенции, манеры поведения человека, используемые родителями «инвестиционные стратегии», позволяющие их детям получать хорошее образование, открывающее соответствующие карьерные перспективы, возможности достижения «статуса и власти», получать более высокое вознаграждение.

Согласно данным Р. Bourdieu, L. Wacquant, социальный капитал представляет собой «совокупностью реальных или потенциальных ресурсов», к которым у человека и/или группы может открываться доступ благодаря обладанию сетью «отношений обоюдного знакомства и признания» [6, с. 132]. В свою очередь, поддержание сети таких отношений, которые могут быть использованы в настоящем или будущем, требует регулярных инвестиций, «работы над ними», поддержания «прочных обязательств» (пример – обмен между людьми подарками, что может формировать и их особые отношения, которые в нужный момент могут оказаться полезными).

Вероятно, начинающий независимо от П. Бурдьё, J. S. Coleman [7–9] рассматривает социальный капитал как комбинации, наборы «сущностей», наборы фрагментов сложившихся социальных структур, наборы ресурсов, потенциально доступных человеку, но непосредственно ему не принадлежащих, которые он может использоваться для достижения своих целей. Социальный капитал как «*существенное общественное благо*» способствует формированию *человеческого капитала* – «*полезных навыков, знаний, умений*», вследствие актуализации социальных связей, выступающих действенными ресурсами не только для отдельного человека, но и всех членов данной сети. Одно из осязаемых проявлений СК, согласно данным J. S. Coleman [9], – особые взаимоотношения в семье и других социальных сообществах, способствующие «развитию детей и молодых людей», предопределяющие их «важное преимущество» перед сверстниками.

Содержательно близко трактуют содержание феномена и другие известные социологи.

F. Fukuyama [10, 11] полагал, что социальный капитал есть нечто вроде клея или смазки, обеспечивающих, облегчающих, ускоряющих и упрощающих согласования разных процессов взаимодействия людей, движение информации в группах, усиливающих их сплоченность.

R. D. Putnam расширяет трактовку феномена как важной характеристики организации сообществ, способствующей поддержанию доверия, норм взаимности и сотрудничества людей в реализации их потребности и интересы. Следовательно, социальный капитал есть особые связи (сети) между отдельными людьми и социальными группами, способствующие «процветанию индивидов, бизнеса, регионов» [12, р. 22].

Социальный капитал, как отмечает R. D. Putnam [13], проявляется как свойства социальных организаций, прежде всего таких, как *доверие, взаимно поддерживаемые нормы и сети взаимоотношений*, повышающих эффективность обществ посредством более координированных коллективных действий людей. Социальный капитал способствует коллективным действиям, укрепляя нормы взаимности, улучшая передачу информации, в том числе – данные о репутации участников сети, характеристики успешных прошлых совместных действий, тем самым формируя модели будущего сотрудничества.



Социальный капитал как научная проблема

Отечественные ученые (экономисты, социологи, психологи, культурологи) подключились к разработке проблемы СК, когда ее основные «проблемные» аспекты уже обозначились, когда критические оценки «состояния вопроса» должны были бы несколько остужать оптимизм последователей. Так, уже Р. Bourdieu [4, 5] представляет схему, согласно которой разные формы капитал функционируют, преломляясь через «интегратор» – габитус. Реальные действия человека – «актора», его «практики», описываются схемой: $\text{практики} = (\text{габитус} \times \text{капитал}) + \text{поле}$, где *поле* – социальное пространство жизнедеятельности человека, а *габитус* – «порождающая логика», частью определяющая позицию «актора» в *поле*, во многом определяемая первоначальным накоплением капиталов, формируемых еще до активного вступления «актора» в социальные «игры»; первичный габитус определяется местом рождения, социальным положением родителей и множество других условий, оказывают влияние на формирование стартовых капиталов, в последующем – вторичного габитуса, значимого в процессах конкурентной борьбы за переопределение позиции актора в поле. Как правило, социальные пространства (*поля*) требуют от кандидата для включения в сети наличие определенного «стартового» капитала, который далее поддерживается и возрастает с помощью «эффекта клуба».

R. D. Putnam выделял различие между двумя основными типами социального капитала – «соединяющим мостом» (bridging), или инклюзивным, и «скрепляющим» (bonding), или эксклюзивным. Капитал первого типа характеризуется тенденцией соединять людей, безотносительно к их социальным группам; второго типа – тенденций укреплять особую идентичность в пределах данной сети, поддерживая ее однородность. Капитал первого типа, инклюзивный способствует распространению информации, расширению идентичности и взаимности, соединению разных «активов»; капитал второго типа, эксклюзивный – выполняет функции «социологического суперклея», поддерживает и сохранении внутригрупповую лояльность, укрепляет определенную идентичность, формирует «круг специфической взаимности», «мобилизует солидарность» [14, р. 143].

Ряд важных критических суждений добавил А. Portes. Он указал на четыре основных негативных следствия включения субъекта в

социальную группу (сеть), которое потенциально должно способствовать возрастанию его капитала и группы, но сопряжено с «осложняющими» эффектами: а) отторжение посторонних (естественные механизмы группообразования – формирования «мы» и сплачивание против «других» членов сообществ и других групп; усиление сплоченности группы при возрастании ее закрытости для потенциально новых членов); б) высокие, нередко избыточные требования к членам сети (группа оказывает давление, она может мешать ее членам решать их личные задачи, добиваться личного успеха; люди не могут бесконфликтно и легко входить и выходить из группы, ввиду им принятых обязательств и норм группы); в) ограничение индивидуальной свободы (высокий уровень социального капитала предполагает и высокий социальный контроль над членами группы; существенное ограничение персональной свободы людей неизбежно ведет к замедлению развития группы, к ее дезинтеграции); г) некоторая девальвация общественных норм (внутригрупповая солидарность укрепляет связи членов группы, содействует достижению ее целей даже при их несоответствии внегрупповым социальным целям, тенденциям развития, общим правилам, нормам). Социальный капитал как феномен имеет тенденции становиться «негативным», когда ценности и групповые нормы поведения (доверие и пр.) не распространяются на общество в целом, а циркулируют внутри групп [15].

А. Portes [15] также выделил «реляционную» и «структурную» «укорененность». Первая функционирует внутри микрогрупп (диад) и определяется взаимными ожиданиями обоих партнеров, их возможностями применять санкции в отношении друг друга; вторая – внутри малых и средних групп (социальных сетей), в состав которых включены диады, и определяется возможностями всех членов сети их ожиданиями подкреплять санкциями в случаях нарушения норм и ожиданий. В работах П. Бурдьё подобное названо «эффект клуба»; такие связи-ограничения широко изучаются в отечественной и в зарубежной психологии как межгрупповые и межличностные взаимодействия (например, А. В. Сидоренков [16], Р. М. Шамионов, А. А. Голованова [17] и др.).

Специалисты отмечают, что межгрупповые взаимодействия отдельных персон и групп, их контакты, поведение людей, мера их взаим-



ного доверия в большей степени определяются социальными стереотипами, ингрупповыми нормами и ценностями.

М. Woolcock [18] в обсуждаемом выше феномене также выделял несколько неоднозначных аспектов, в том числе такие: а) социальный капитал не есть новая и оригинальная концепция, а «переформатирование» старых идей и концепций; б) широкое использование понятия неизбежно ведет к размытости его понимания и определений; в) акцентирование экономической составляющей в теориях социального капитала чрезмерно, избыточно и подчинено логике трактовки капитала в классической политической экономике.

N. Lin [19] различал два механизма формирования и поддержания различий в распределении социального капитала; первый – поддержание разными социальными группами своих разных позиций в социально-экономических иерархиях, определяющих неравный доступ к общественным ресурсам (деньгам, влиянию, информации); второй – формирование и поддержание тенденций устанавливать связи с людьми, похожими на данного человека по основным характеристикам (полу, образованию, социально-экономическому статусу, ценностям и социальным установкам и пр.). И первая, и вторая тенденция способствуют сохранению имеющихся различий между людьми и группами.

Социальный капитал: открытые вопросы

В работах отечественных психологов предпринимались попытки переосмысления феномена, но внимание чаще концентрировалось на детализации. Так, например, в исследовании Л. Г. Почебут с соавторами [20] социальный капитал (организации) трактуется как целостное смысловое пространство, формирующееся на основе взаимного доверия сотрудников при их приверженности корпоративной культуре, нормам и целям (организации), поддержании ее внутренней среды, имиджа и миссии; как «сеть (сети) доверительных отношений, которыми располагают те или иные индивиды, группы, организации, общество в целом.

На индивидуальном уровне, согласно данным А. Л. Свенцицкого с соавторами, «социальный капитал понимается как совокупность межличностных связей индивида, предоставляющих ему доступ к различным ресурсам партнеров» [21, с. 146]. Ученые выделяют базовые требова-

ния – человек должен быть, прежде всего, «социальным», «социальным (коммуникабельным, доброжелательным, миролюбивым, комфортным в общении), т. е. обладать конкретными морально-психологическими качествами» [21, с. 147].

Ввиду возрастания с конца XX в. степеней свободы людей как партнеров по общению и взаимодействию, ранее фиксируемые важными для развития социального капитала человека его *похожести* на членов данной сети, А. Селигменом признается уже «недостаточным (но раньше именно это было ключевым условием отнесения его к кругу «своих»». В настоящее время уже необходимо *доверие* (по А. Селигмену) как признание различий при «непрозрачности» другого» как важного «ресурса достижения коллективных целей и повышения эффективности» [22, с. 147].

Отечественные психологи поддерживают констатации зарубежных коллег, признавая, что социальный капитал «представляет собой ресурс, который можно конвертировать в человеческий, финансовый, интеллектуальный, культурный капитал, инвестируя в него также собственные вложения и вложения партнеров»; что он «требует «постоянной заботы и ухода», иначе социальные связи ослабевают; он утрачивается при потере социальных связей; требует совместных усилий нескольких сторон для своего развития». Социальный капитал «не обесценивается в процессе его использования (может даже, наоборот, расти), но неодинаково распределен из-за неравных возможностей и положения людей в социальных сетях». «Психологической основой социального капитала как сети определенных отношений является доверие, которое может рассматриваться на межличностном, внутригрупповом, внутриорганизационном, межорганизационном уровнях» [21, с. 148].

Вместе с тем, как отмечает А. Л. Свенцицкий с соавторами, еще «не разработаны надежные и апробированные методы измерения социального капитала. Рассматриваемый как социально-психологический феномен, социальный капитал можно измерять посредством специального социально-психологического инструментария» [21, с. 148].

В плане эмпирических исследований и детализации проявлений и условий формирования феномена выделялись социально-психологические характеристики социального капитала личности (количество социальных связей, диапазон контактов, их качество и др.); осознанные стратегии накопления и ис-



пользования социального капитала (разумный альтруизм, межличностный прагматизм, инвестирование в себя и др.) и тактики (выражения симпатии, демонстрация внимания, самопрезентация, открытость, помощь, разведка, напоминание о себе и др.); востребованные качества личности (коммуникативность, доброжелательность, миролюбие, моральные качества, проявляемые в деловых отношениях и др.) (Л. Г. Почебут с соавторами [20, 23], П. Н. Шихирев [24] и др.).

Можно заметить, что отечественные ученые в последовательной разработке феномена все же нередко следуют идеологемам зарубежной, прежде всего, североамериканской психологии – ППП (персонализм (индивидуализм), прагматизм, плюрализм). То, что могло бы стать исключительно нашими вкладами в разработку проблемы *социального капитала*, нашими, российскими идеологемами, можно было бы условно обозначить формулой ΣCO (*со-участие, со-действие, со-переживание, со-чувствие, согласие, со-лидарность, со-страдательность* и др.). Но обширные пласты таких отношений людей еще ожидают своих исследователей.

Итак, завершая обзор ряда научных работ, феномен социального капитала (СК) все же необходимо понимать как сплетение множества «простых» и «сложных» явлений, разнонаправленных социальных, социально-психологических и психологических тенденций, для каждого отдельного человека имеющих свои «плюсы» и «минусы», как на стадиях его «старта», так и при продвижении к «вершинам» профессиональных и социальных достижений.

Феномен СК при всех очевидных преимуществах никак не должно рассматривать как его вседоступность, как «деньги под ногами», когда достаточно лишь «наклониться и поднять». Его очевидные преимущества не должны обманывать легкостью их получения. Даже очевидные достоинства людей (открытость, позитивность, коммуникабельность, доброжелательность и т.п.) еще не обещают такую же позитивность со стороны ближайшего окружения. Если каждый человек стремится к достижению своих целей (пусть и как-то согласованных с групповыми и общечеловеческими), то необходимые для этого ресурсы всегда оказываются ограниченными, сложно делимыми между всеми, справедливо распределенными. Если человек достигает своих целей, в последующем трансформируемых

в получение им соответствующих социальных благ, то едва ли его ближнее и дальнее окружение способно сохранять равное отношение к его росту и изменению статуса, а, следовательно, к возрастанию различий между ним и другими. Краткосрочность существования многих творческих союзов людей, часто сложные и конфликтные отношения в профессиональных группах, между близкими родственниками, между соседями и пр., можно и должно рассматривать как подтверждения неоднозначности проявлений феномена СК.

С конца XX в. в развитых странах (Европы, Северной Америки, в России) статистика устойчиво фиксирует около 50% разводов на 100% заключенных браков. Казалось бы, когда мужчина и женщина объединяются в одну семью, в которой все общее, в том числе им доступные ресурсы, когда они мечтают и планируют жить вместе долго и счастливо, по сути, они должны активно и конструктивно взаимодействовать для решения малых и крупных социальных задач, обучаясь этому друг у друга в процессе решения возникающих задач. Но около половины разводов говорит о том, что даже в «предельно прозрачных» социальных ситуациях в *диадах* как сравнительно независимых от окружения социальных единицах возможности использования человеком *социального капитала* почему-то остаются ограниченными. Около половины разводов говорит и о том, что многим людям стали доступны необходимые для жизни блага (социальный капитал в том числе), что уже не только семья как ячейка общества обеспечивает физическое выживание человека, но и разные социальные сети и социальные институты (то есть, феномен социального капитала, став доступным многим в большей или меньшей степени, обнаруживает и свои противоположные проявления).

Напомним, в широком смысле «*капитал*» (от лат. *capitalis* – «главный, основной», от корня *caput* – «голова, единица») – стоимость, используемая для получения прибыли посредством производственной и экономической деятельности, основанной на добровольном обмене. Капитал изначально есть некоторая *стоимость* (кому-то принадлежащая), которую (кто-то) может *использовать* (успешно или малоуспешно) для *получения прибыли* (для себя, для конкретных других лиц, приводящей к *убыли* для остальных членов сообщества) в



процессах деятельности (что-то изменяющей в этом мире, согласно замыслу и возможностям активного субъекта, далеко не всегда одобряемого другими членами сообщества).

Важный посыл в концепциях *социального капитала* тот, что это не «игры с нулевым результатом», но любой капитал есть стоимость, которую ограниченный круг людей может использовать для достижения своих целей, в большей или меньшей мере отвечающих или не отвечающих целям и потребностям других. Назовем несколько важных «моментов», уже давно выделенных специалистами, исследующими данную проблему.

Согласно Р. Bourdieu [5, р. 233], «стартовые» условия у разных людей разные (отраженные в понятии «габитус» и др.), использование доступных, но не безграничных ресурсов своей социальной среды позволяет человеку более или менее успешно в ней функционировать и даже несколько изменять свою позицию в данном «поле». Но качественные изменения социальной позиции человеком предполагают изменение и его «сетей» (обратим внимание, что это понятие с очень широким смысловым содержанием), переходы и включение в другие «сети».

В разных социальных группах, выступающих как «сети» («клубы» и т.п.), действуют разнонаправленные силы, тенденции («соединяющие мосты», инклюзивные и «скрепляющие», эксклюзивные bridging & bonding)). Поведение и деятельность членов групп контролируется и регулируется принятыми групповыми нормами, предоставляя своим членам одни возможности («ресурсы»), группы ограничивают их в других возможностях («принудительное» доверие внутри групп (сетей) подкрепляется санкциями). Разные типы, формы, виды капитала (финансовый, социальный, культурный, символический и пр.) взаимодействуют, порождая специфические эффекты. Для получения доступа к тому или иному типу капитала человек должен предварительно что-то инвестировать в него («работать» над «сетью», поддерживать ее).

Упования на самопорождение ресурсов человека, расширяющих его возможности посредством использования прямых и косвенных эффектов социального капитала лишь потому, что это «благо», потенциально доступное многим людям, даже доступное им бесконфликтно, доступное бесконечно долго и неограниченно, не оправданы. Безграничности возможного

противостоят «земные силы» – соперничество и конкурентность людей, исторически выработанные механизмы различия вознаграждения за разный труд, за разный социальный статус разных видов труда и пр.; механизмы, активно поддерживаемые определенными силами. В феномене социального капитала одновременно действуют разные тенденции (центробежные и центростремительные), он не может оставаться неизменным на протяжении времени, а так или иначе эволюционирует, люди обладают разными возможностями в актуализации потенциально доступных им ресурсов.

Социальные «сети» также не остаются в равном состоянии, равнозначном для каждого их члена. В разных фазах функционирования «сети» предоставляют разные ресурсы, затребованность которых у разных людей разная в разных стадиях их жизнедеятельности. Внутренняя среда «сетей» динамична, как и их отношения с внешним миром, что также не может не влиять на доступ к ресурсам разных членов группы («сети»).

Итак, можно констатировать, что как в первых, так и последующих теориях социального капитала аспекты динамики, эволюции «сетей» еще слабо разработаны.

Профессиональная карьера в контексте феномена «социальный капитал»

Согласно представлениям о трех типах рациональности (по В. С. Степину [25]), постнеклассический тип, ориентированный на изучение сложных, саморазвивающихся объектов, требует привлечения современных методологических ресурсов, понятийного аппарата, рефлексии ценностных ориентаций исследователя. Последние чаще прямо не декларируются, но латентно «просвечиваются» в постановке проблемы, выделении ее аспектов, гипотезах и пр.

Постнеклассический тип рациональности утверждается в гуманитарных дисциплинах в последние полтора-два десятилетия. Следовательно, многое из того, что сделано в психологии ранее, может и должно быть «транспонировано» в новых методологических форматах. Вследствие объективной сложности и быстрой эволюции многих социально-психологических явлений, неизбежного наличия множества научных «лакун», множество важных научных фактов не рассматриваются, их изучение не



планируется, они не «входят в круг понятий» ученых. Такие недооцененные научные факты, их беглое и поверхностное описание условно назовем *апокрифы*¹ (по аналогии с замалчиваемыми в христианстве религиозными текстами).

Таким образом, в современном состоянии гуманитарных дисциплин, психологии в том числе, мы можем различать *декларированные* аспекты (т. е. широко изучаемые, подлежащие научным дискуссиям явления, факты, теории, подходы) и *латентные* аспекты (подразумеваемые, учитываемые «по умолчанию», так или иначе представленные, но изучаемые фрагментарно, часто не выступающие предметом критического анализа, предметом методологической рефлексии), а также *апокрифы* (игнорируемые, не «принимаемые в расчет» в академической психологии).

Предметом нашего анализа выступают составляющие двух последних классов, так или иначе представленные в НИР, но не подлежащие обстоятельному анализу – *латентные* аспекты и *апокрифы*.

В проблематике профессиональной карьеры это все то, что может преимущественно входить в содержание *пред-карьеры* и *пост-карьеры* (т. е. условия внешней и внутренней среды субъекта, так или иначе определяющие его выборы, динамику его профессионализма, рост компетенций, деформаций и деструкций; условия, представленные в психологии как достаточно изученные закономерности, так и редкие и малообъяснимые явления). В проблематике карьеры это то, что в фазе *активной карьеры* можно обозначить понятиями аномалии, метафорфозы (те ее проявления, которые, на первый взгляд, являются нарушениями правил, норм «сети», «клуба», которые разрушают доверие между членами «сетей»).

Социально-психологические явления, сопряженные с выбором профессиональной сферы и успешности профессиональной карьеры субъекта

Наряду с анализом литературных источников, в НИР использовалась методика «Динамика стиля профессиональной жизни» (В. А. Толочек) [26–30]. Респонденты оценивали роль условий социальной среды как «факторы профессиона-

лизма», динамику своего профессионализма от 20 до 65 лет (ретроспективно и проспективно); фиксировались их социально-демографические и служебно-должностные характеристики.

В процессе сбора данных по программе НИР наряду с общими закономерностями проявлялись типичные для разных профессиональных групп сочетания социально-демографических и служебно-должностных характеристик респондентов. Их очевидная значимость для успешности профессиональной карьеры людей побуждала их рассматривать как особый *предмет* исследования.

Эмпирическим материалом в данном случае выступают выборки медицинских сестер ($n_1 = 142$ и $n_2 = 89$, данные обследования 2014 г. и 2022 г.), учителей ($n_3 = 96$, 2016 г.), воспитателей ($n_4 = 44$, 2015 г.), государственных служащих-руководителей ($n_5 = 81$, 2006 г.).

Изучаемые социально-демографические и служебно-должностные характеристики оценивались в униполярных шкалах (порядка, интервалов, отношений – в зависимости от природы оцениваемого фрагмента). Так, *индекс должности* (должностной позиции респондента в организации) выставлялся соответственно типичной иерархии: 8 – 7 – 6 – руководящие работники министерства, руководители высшего звена управления предприятием, организацией; 5 – руководители среднего звена (начальники цеха, отдела, департамента и т. д.); 4 – руководитель низового звена управления, заместитель руководителя всех уровней (на эти должности нередко назначают людей, вследствие необходимости заполнения вакансии, как поощрение за многолетнюю работу, надежность, личную преданность и пр.); 3 – специалисты (инженеры, менеджеры, мастер и т. п. – лица, имеющие среднее и высшее специальное образование); 2 – квалифицированный рабочий (имеющий опыт работы и профессиональную подготовку, включенный в рабочую группу); 1 – неквалифицированный работник» [30, с. 135]. Аналогично приписывались числа *месту рождения* и *месту проживания* респондента в настоящее время: рожденные и проживающие в селе – 1, в поселке городского типа – 2, в городе – 3, в большом городе – 4, в столице – 5, а также – *уровню образования* респондента и его родителей: неполное среднее – 0, среднее – 1, среднее специальное – 2, высшее – 3, два высших – 3,5, ученая степень кандидата – 4, доктора – 5. Повторим, все шкалы были униполярны, их большим значениям

¹ Под «апокрифами» в религиозных текстах понимают множество разных воззрений, способов описаний, интерпретаций сюжетов, персонажей и пр., не включенных в канонические книги; часть из них рассматривается как дополнения к лаконичным библейским текстам в христианстве и по-существу не отвергаются церковью).



соответствовали большая мера выраженности признака (квалификации, положения в профессиональной иерархии, социального статуса, мобильности и пр.).

Напомним, нами предполагалось, что ряд фрагментов феномена ПК как декларируемые аспекты регулярно и полно освещаются учеными, другие – освещаются и обсуждаются реже (*латентные* аспекты), третьи – «*апокрифы*» – прямо не отрицаются, но последовательно не анализируются, не сопоставляются с соседствующим эмпирическим материалом, с выдвигаемыми научными концепциями, при том, что нередко они часто представлены в изучении других научных проблем (неполные семьи, трудоустройство молодежи, проблемы мигрантов, этнические аспекты взаимоотношений людей и др.).

Итак, в контексте проблемы профессиональной карьеры (ПК) обсудим несколько областей социального пространства-времени жизнедеятельности людей (родительскую семью, свою семью и самореализацию человека в семейной сфере, полноту самореализации человека в труде и самореализации его родителей, возраст обретения опыта управления людьми, опыта осуществления управленческой деятельности). Принимая, что «числа – это частичные представители предметов», которые «обеспечивают некоторую экономию при передаче информации» (Дж. Гласс, Дж. Стэнли [31, с. 14]), для анализа мы используем как прямые статистики, так и вторичные – их производные (отношения разных первичных статистик).

К статусу *первопричинных* (*габитусу* по П. Бурдьё) из нами анализируемых отнесем условия родительской семьи, прежде всего, отражающие общую и профессиональную активность родителей. Их предикторами могут выступать отношения: 1) уровня занимаемой должности родителей (отца, матери) к уровню их образования (согласно приписанных числовых величин) и 2) отношение места проживания к месту рождения (отражающие меру географической и социальной мобильности, причины которой могут быть разными: это может быть переезд родителей или персонально лишь наших респондентов как «актеров»).

Если величина мера *социальной активности* людей в их актуальном пространстве-времени больше 1,00, то в отношении первого предиктора это означает, отец и / или мать респондента имели определенный управленческий потенциал, отличались социальной активностью, «делови-

тельностью»; значения меньше 1,00 – характеризуют человека как, скорее, скромного работника, рядового, имевшего достаточные возможности – наличие необходимого образования и пр., но не реализовавшего их в возможной полноте. То же можно утверждать и о сменах места жительства: величины больше 1,00 означают, что люди способны активно изменять место жительства, что они «не привязанному» к им изначально данным условиям, а активно ищут, выбирают, создают новые места проживания как новые условия своей жизнедеятельности, как акты вступления в новые социальные *сети*.

Третьим из выделенных фрагментов, менее надежно фиксируемых в анкете, но крайне важных, выступают факты рождения и воспитания в полной или неполной семье. Нами не учитывались массовые варианты смешанных семей (отчим, мачеха; воспитание у родственников). Здесь мы имели числовые значения, не позволяющие широко их интерпретировать, но и они заостряют внимание на важных условиях детства, отрочества, юности людей как важных факторах их последующей профессиональной жизни.

Четвертым анализируемым признаком была полнота самореализации человека в семейной сфере. Сопоставления уровня образования, занимаемой должности, средней частоты состояния в браке респондентов, их стажа в браке и числа детей, также можно выявлять связи между уровнем активности людей в семейной сфере и их карьерного продвижения, а также различия в полноте самореализации в семье в профессиях с «низкой» или «высокой» иерархией. Согласно названным показателям самореализации в семье лучше там, где люди могут больше продвигаться в должностных статусах.

Пятым предиктором выступали соотношения возраста, стажа работы и стажа управленческой деятельности. Эти связи можно определять лишь условно, усредненно по выборкам. Но признаем, что во всех рабочих группах всегда есть необходимость выделять старшего, даже при отсутствии непосредственной должностной позиции руководителя подразделения (начальника). Факты выделения того или иного сотрудника из общей «массы» работников чаще не случайность, а косвенное отражение наличия некоторых значимых для деятельности их личностных и профессиональных качеств, следствием чего становятся и приобретение ими уникального опыта руководства людьми, безусловно, усиливающих их профессиональную и социальную позицию,



прямо и косвенно влияющих на перспективы их профессиональной карьеры. Согласно нашим НИР, в разных выборках интервал «усредненного возраста» назначений и/или делегирования управленческих функций составлял от 28,1 до 46,8. Другими словами, в разных профессиональных выборках различаются и доли лиц с разным управленческим потенциалом, карьерной устремленностью, «амбициозностью» (возможно, и *пассионарностью* по Л. Н. Гумилеву).

В нашей анкете использовались три типа шкал – порядка, интервала и отношений, числовые значения которых можно складывать и делить [31]. Не обсуждая вопросы корректности процедур приписывания чисел в разных шкалах, правомерность широкого использования параметрической статистики для анализа данных, заметим, что при больших выборках при *t*-сравнениях для независимых выборок различия межгрупповых средних порядка 0,3–0,4 признаются статистически значимыми, как и корреляции на уровне $r = 0,200 - 0,250$. Мера таких различий или сходства признается критериальной в научном сообществе, но подобные различия или связи крайне малы и слабы для проектирования социально-психологических технологий. Поэтому мы ограничимся вниманием на *устойчивости воспроизведения сочетания некоторых социально-демографических и служебно-должностных характеристик*, отличающихся в разных профессиональных выборках, а также по ряду должностных позиций. Поскольку во всех наших переменных числа приписывались согласно последовательности их социального статуса (условной значимости), мы можем оперировать не только их собственными значениями, но и их отношениями относительно друг друга как вторичными статистиками.

Первым фрагментом пространства-времени был признан уровень занимаемой должности родителей (отца, матери) относительно уровня их образования. Наличный эмпирический материал дает основание полагать, что у лиц, избирающих сферы деятельности с «плоской» иерархией, остающихся в статусе специалистов, родители также не реализовали потенциал своего профессионального образования. В пяти выборках эти значения таковы: у отцов и матерей медицинских сестер в первой выборке и во второй (обследования 2014 г. и 2022 г.) они составляют 1,2 и 1,2; в выборке учителей – 0,8 и 0,7; в выборке воспитателей – 1,1 и 1,0; в выборке госслужащих-руководителей – 1,2 и 0,7 соответственно.

Отметим, что индексы отношений должности / образования сходны или близки в пяти выборках, но в выборках воспитателей и госслужащих их родители преимущественно имели высшее образование, тогда как у медсестер и учителей – среднее специальное (а это «различие на порядок», поступающие в вуз проходят конкурс). И обратим внимание, что в двух выборках медицинских сестер эти индексы совпадают, при том, что обследования проведены с интервалом 8 лет и во второй выборке средний возраст обследуемых меньше в полтора раза. У госслужащих как представителей сфер деятельности с «высокой» иерархией, в которые чаще устремляются «амбициозные» молодые люди и где сравнительно быстро они назначался на руководящие должности, отцы также имели опыт руководящей работы, тогда как их матери, в большинстве имеющие высшее образование, оставались рядовыми работниками (что, вероятно, способствовало поддержанию статуса мужчины и «нормальной семейной атмосферы»).

Вторым фрагментом – отношение места проживания к месту рождения, отражающим меру географической и социальной мобильности – также выявляются статистики, связанные с выбором людьми типа деятельности и успешности их «вертикальной» карьеры. В пяти анализируемых выборках эти значения таковы: у медицинских сестер они составляют 1,1 в первой и 1,0 во второй выборке; учителей – 1,0; воспитателей – 1,0; госслужащих-руководителей – 1,5. Следовательно, у представителей сфер с «высокой» иерархией должностей этот показатель много превышает аналогичные тех, кто исходно выбирал профессии с «плоской» иерархией, не предлагающих «большую карьеру».

Третий фрагмент – рождение и воспитание в полной/ неполной семье, – также важен для последующей жизни человека. Межгрупповые и внутригрупповые вариации были не велики (вследствие особенностей формулирования вопроса и отношения к нему респондентов по сплошном обследовании). Но, ориентируясь на литературные источники, можно полагать, что некоторые условия раннего детства могут выступать как барьеры не столько для выбора молодым человеком профессии, сколько для перспектив его карьерного роста.

Четвертый фрагмент – самореализация человека в семейной сфере, – крайне важный во-



прос, выходящий далеко за границы наших задач. Полученные статистики это подтверждают, хотя эти связи с особенностями самореализации в труде неоднозначны [25, 27–29].

Пятый фрагмент – возраст приобретения управленческого опыта. Согласно статистикам, полученным в разных выборках, это возраст около 27–28 лет [28, 29]. Вероятно, он критериален для успешной карьеры работника. Если в этот период человек назначается на руководящую работу (переводится на должность или выделяется как старший группы), время начала становления его управленческого опыта можно называть «сензитивным периодом» в его эволюции как субъекта деятельности, в формировании социального статуса человека в организации, его «Я-концепции» и пр. Можно считать заслуживающим внимание, что у представителей сфер с «плоской» иерархией опыт управленческой деятельности приобретается сравнительно поздно, тогда как у представителей сфер с «высокой» иерархией – раньше.

Шестой фрагмент – отношения уровня занимаемой должности респондентов к уровню их образования. В анализируемых выборках эти значения таковы: у медицинских сестер они составляют 1,0 и 0,9 соответственно; учителей – 0,8; воспитателей – 1,1; госслужащих-руководителей – 1,5. У госслужащих с «высокой» иерархией должностей этот показатель много превышает аналогичные у представителей профессии с «плоской» иерархией; наименьший он у учителей.

Итак, в отношении всех пяти выделенных нами фрагментов пространства-времени жизнедеятельности людей нами получены статистики, дающие основания считать их заслуживающими внимания, требующими последовательного изучения. Назовем наш анализ – *описания*, целью которых выступает поиск и выделение групп переменных, значимых для последующего изучения вопросов самореализации человека в труде, в профессии, в профессиональной карьере в ее трех фазах: *пред-карьере – активной карьере – пост-карьере*.

Заключение

Эмпирический материал наших исследований, собираемый для решения одних научных задач, как оказалось, довольно органично «работает» и на решение других задач, в том числе – на теории социального капитала («social

capital theory»), что является весомым основанием для переосмысления содержания феномена «профессиональная карьера».

В завершение обсуждения названной темы рассмотрим более широкие горизонты ее иррадиации в другие научные проблемы: ее сопряженность с важными социальными задачами трудоустройства молодежи, проблемами занятости в регионах, миграцией и мигрантами, их адаптацией и пр. (Е. Е. Бочарова [32], С. А. Дружилов [33], В. Л. Цымбурский [34] и др.); ориентированность на насущные задачи России в наш переломный исторический период – на освоение мало обжитых регионов Сибири, Дальнего Востока, районов Крайнего Севера [33]; на задачи «сохранения народа» [34].

Каковы социально-психологические условия, факторы и механизмы того управления карьерой, которые будут способствовать оптимальным и продолжительным процессам профессионального становления субъекта (ПСС), эффективного использования технологий управления человеческими ресурсами (УЧР) в масштабе организации, региона, государства, в целом – приумножении наших социальных капиталов? Каковы в ближайшей перспективе станут основные формы управления человеческими ресурсами и организации труда? Вероятными и основными в организации труда станут формы, позволяющие быстро проводить освоения новых регионов (вахтовый метод работы, периодическая переподготовка персонала, освоение людьми нескольких смежных профессий при специализации в некоторых из них в продолжении 10 – 20 – 30 лет). Важным критерием успешного прохождения человеком стадий пред-карьеры – активной карьеры – пост-карьеры могут выступать возрастающая доля рабочих династий.

Где могут находиться наши «точки отсчета» для построения сложных социальных и социально-психологических технологий УЧР? Не будет ошибочным «началом» наших возможных преобразований избрать среднюю школу (как сказал Н. Н. Моисеев, академик АН СССР, чтобы вернуть России статус великой державы, нужно подготовить 40 тысяч учителей. Остальное сделают их ученики. Иначе ядерная зима в образовании заставит думать уже не о величии державы, а просто о выживании миллионов неучей [35]). Но что представляет в настоящее время корпус наших учителей? Кто они в своем



большинстве, представители каких личностных и социальных типов, выходцами из какой социальной среды является учителями? Да, в сравнении с представителями других профессий учителя в большинстве хорошие жены, умеющие сохранять мир и тепло в семье, имеющие двух детей (в выборке все женщины, из них около 80% состоят в браке). Что еще как социальные прототипы они дают новому поколению, какие фрагменты культуры транслируют? И какова роль нашей школы в трансляции нашего культурного кода, в сравнении с другими «источниками информации»? Какова роль нашей школы в воспитании гражданина, патриота своей родины?

Разнятся исторические эпохи, извечна проблема «отцов и детей»; разной была Россия до 1917-го и после, иная она сейчас, другой она должна стать в обозримом будущем. Что должно оставаться единым, цельным и что должно изменяться? В 1970–1980-х годах в СМИ регулярно поднималась тема «феминизации мужчин» (матери больше времени проводят с детьми, чем отцы; воспитатели ДДУ – женщины, учителя – женщины, преподаватели вуза – чаще женщины). Потрясения 1990-х увели эту проблему на третий план, но она не исчезла. Напомним, учителя – в подавляющем большинстве дети скромных тружеников, занимающих рядовые должности в массовых профессиях; как и их родители, они социально мало мобильны, не мечтают о «громких свершениях», неординарных профессиональных достижениях, не отличаются «амбициями». Насколько они готовы и способны воспитывать новое поколение, от которого опять потребуются массовый героизм во всех его проявлениях? Воспитывать молодых людей, способных к свершениям (напрашиваются однокоренные синонимы – способных к действиям сверх своих возможностей, к восхождению к вершине)?

Итак, остается много открытых вопросов, невольно подготовленных данными наших выборов, данных обследования представителей разных профессиональных сфер.

Библиографический список

1. Мазиллов В. А. Предмет психологии. Ярославль: ЯГПУ, 2020. 175 с. EDN: LJPYFM
2. Farr J. Social Capital: A conceptual history // *Political Theory*. 2004. Vol. 32, № 1. P. 6–33. <https://doi.org/10.1177/0090591703254978>
3. Бурдье П. Формы капитала // *Экономическая социология*. 2002. Т. 3. № 5. С. 60–74. EDN: OYUVRD
4. Bourdieu P. The Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* / ed. J. Richardson. New York : Greenwood, 1986. P. 241–258.
5. Bourdieu P. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London : Routledge & Kegan Paul, 1984. 613 p.
6. Bourdieu P., Wacquant L. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago : University of Chicago Press, 1992. 332 p.
7. Coleman J. S. The Creation and Destruction of Social Capital: Implications for the Law // *Notre Dame Journal of Ethics & Public Policy*. 1987. Vol. 3, iss. 3. P. 375–404.
8. Coleman J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital // *The American Journal of Sociology*. 1988. Vol. 94. P. 95–120.
9. Coleman J. S. *Foundations of Social Theory*. Cambridge (Mass.) ; London : Belknap Press of Harvard University Press, 1994. 993 p.
10. Fukuyama F. *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. London : Penguin Books Ltd, 1995. 480 p.
11. Fukuyama F. *Social Capital (The Tanner Lectures on Human Values)*. Oxford : Brasenose College, 1997. 110 p.
12. Putnam R. D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York : Simon and Schuster, 2001. 541 p.
13. Putnam R. D. *Making Democracy Work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, New Jersey : Princeton University Press, 1993. 272 p.
14. Putnam R. D. *Bowling Alone: the collapse and revival of American community*. New York : Simon & Schuster, 2000. 541p.
15. Portes A. Social Capital: its origins and applications in modern sociology // *Annual Review of Sociology*. 1998. Vol. 24. P. 1–24. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
16. Сидоренков А. В. Психология малой группы: методология и теория. М. : Юрайт, 2020. 185 с. EDN: BIJVKU
17. Шамионов Р. М., Голованова А. А. Социальная психология личности. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2006. 264 с. EDN: QXOXWB
18. Woolcock M. The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcome // *The Canadian Journal of Policy Research*. 2001. Vol. 2, iss. 1. P. 11–17.
19. Lin N. *Social Capital: A theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 278 p. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815447>
20. Почебут Л. Г., Чикер В. А., Журавлев А. Л. Развитие организационной социальной психологии в Санкт-Петербургском (Ленинградском) государственном университете // *Психологический журнал*. 2023. Т. 44, № 2. С. 5–14. <http://dx.doi.org/10.31857/S020595920024903-9>, EDN: YZYXVK
21. Свенцицкий А. Л., Почебут Л. Г., Килошенко М. И., Кузнецова И. В., Марарица Л. В., Казанцева Т. В.



- Социальный капитал и его формирование: социально-психологический подход // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 3, ч. II. С. 140–149.
22. Селигмен А. Проблема доверия. М. : Идея – Пресс, 2002. 256 с. EDN: TSMJID
23. Почебут Л. Г., Свенцицкий А. Л., Марарица Л. В., Казанцева Т. В., Кузнецова И. В. Социальный капитал личности. М. : ИНФРА-М, 2014. 271 с. EDN: UFHBQP
24. Шихирев П. Н. Природа социального капитала: социально-психологический подход // Общественные науки и современность. 2003. № 2. С. 17–31. EDN: OQPIR
25. Степин В. С. Типы научной рациональности и синергетическая парадигма // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2013. № 4. С. 45–59. EDN: SYRGQD
26. Сизова Л. А., Толочек В. А. Представления медицинских сестер о возрастной эволюции качеств субъекта: динамика, ресурсы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 324–335. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-324-335>, EDN: NQIQRG
27. Толочек В. А., Денисова В. Г. Динамика профессионального становления в представлениях субъектов: самооценки как самодостаточные эмпирические данные // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 6. С. 26–39. EDN: RPKKAN
28. Толочек В. А. Психология труда. СПб. : Питер, 2021. 496 с. EDN: OAVAJ5
29. Толочек В. А. Социальная успешность субъекта, окружение, ресурсы: Открытые вопросы // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 4. С. 136–158. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.04>, EDN: RAPPVF
30. Толочек В. А. Условия социальной среды как факторы социальной успешности субъекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 20, № 1. С. 129–150. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-1-129-150>, EDN: GSGKDI
31. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / пер. с англ. Л. И. Хайрусовой. М. : Прогресс, 1976. 494 с.
32. Бочарова Е. Е. Культурно-исторические факторы детерминации направленности социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 4 (32). С. 348–361. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-348-361>, EDN: MARSOK
33. Дружилов С. А. Влияние флексibility занятости на сферу труда и профессиональной деятельности: феномен, концепции, «вызовы» и возможности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5, № 1. С. 32–60. EDN: XSIQCO
34. Цымбурский В. Л. Остров Россия (Перспективы российской геополитики) // Полис. Политические исследования. 1993. № 5. С. 6. URL: http://www.archipelag.ru/ru_mir/ostrovrus/cymbur/island_russia/ (дата обращения: 12.12.2024).
35. Муссеев Н. Н. Время определять национальные цели. М. : Изд-во МНЭПУ, 1997. 256 с.

References

1. Mazilov V. A. *Predmet psikologii* [Subject of Psychology]. Yaroslavl', Yaroslavl State Pedagogical University Publ., 2020. 175 p. (in Russian). EDN: LJPYFM
2. Farr J. Social Capital: A conceptual history. *Political Theory*, 2004, vol. 32, no. 1. pp. 6–33. <https://doi.org/10.1177/0090591703254978>
3. Bourdieu P. Forms of Capital. *Economic Sociology*, 2002, vol. 3, no. 5, pp. 60–74 (in Russian), EDN: OYUVRD
4. Bourdieu P. *The Forms of Capital. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Ed. by J. Richardson. New York, Greenwood, 1986, pp. 241–258.
5. Bourdieu P. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London, Routledge & Kegan Paul, 1984. 613 p.
6. Bourdieu P., Wacquant L. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago, University of Chicago Press, 1992. 119 p.
7. Coleman J. S. The Creation and Destruction of Social Capital: Implications for the Law. *Notre Dame Journal of Ethics & Public Policy*, 1987, vol. 3, iss. 3, pp. 375–404.
8. Coleman J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 1988, vol. 94, pp. 95–120.
9. Coleman J. S. *Foundations of Social Theory*. Cambridge (Mass.), London, Belknap Press of Harvard University Press, 1994. 993 p.
10. Fukuyama F. *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. London, Penguin Books Ltd., 1995. 480 p.
11. Fukuyama F. *Social Capital (The Tanner Lectures on Human Values)*. Oxford, Brasenose College, 1997. 110 p.
12. Putnam R. D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon and Schuster, 2001. 541 p.
13. Putnam R. D. *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton. New Jersey, Princeton University Press, 1993. 272 p.
14. Putnam R. D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American community*. New York, Simon & Schuster, 2000. 541 p.
15. Portes A. Social Capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 1998, vol. 24, pp. 1–24. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>



16. Sidorenkov A. V. *Psikhologiya maloy gruppy: metodologiya i teoriya* [Psychology of Little Group: Methodology and Theory]. Moscow, Yurayt, 2020. 185 p. (in Russian). EDN: BIJVKU
17. Shamionov R. M., Golovanova A. A. *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti* [Social Psychology of Personality]. Saratov, Saratov State University Publ., 2006. 264 p. (in Russian)
18. Woolcock M. The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes. *The Canadian Journal of Policy Research*, 2001, vol. 2, iss. 1, pp. 11–17.
19. Lin N. *Social Capital: A theory of social structure and action*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001. 278 p. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815447>
20. Pochebut L. G., Chiker V. A., Zhuravlev A. L. Development of Organizational Social Psychology at St. Petersburg (Leningrad) State University. *Psychological Journal*, 2023, vol. 44, iss. 2, pp. 5–14 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.31857/S020595920024903-9>, EDN: YZYXVK
21. Svetsitskiy A. L., Pochebut L. G., Kiloshenko M. I., Kuznetsova I. V., Mararitsa L. V., Kazantseva T. V. Social Capital and Its Formation: Psycho-Social Approach. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology. Sociology. Pedagogy*, 2009, no. 3, part II, pp. 140–149 (in Russian).
22. Seligman A. The Problem of Trust. Moscow, Ideya – Press, 2002. 256 p. (in Russian).
23. Pochebut L. G., Svetsitskiy A. L., Mararitsa L. V., Kazantseva T. V., Kuznetsova I. V. *Sotsial'nyy kapital lichnosti* [Individual's Social Capital]. Moscow, INFRA-M., 2014. 271 p. (in Russian). EDN: UFHBQP
24. Shikhirev P. N. On Nature of Social Capital: Socio-Psychological Approach. *Social Sciences and Contemporary World*, 2003, no. 2, pp. 17–31 (in Russian). EDN: OOQPIR
25. Stepin V. S. Types of scientific rationality and synergetic paradigm. *Complexity. Mind. Postnonclassic*, 2013, no. 4, pp. 45–59 (in Russian). EDN: SYRGQD
26. Sizova L. A., Tolochek V. A. Nurses' ideas about the age-related evolution of the subject's qualities: Dynamics and resources. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 324–335 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-324-335>, EDN: NQIQRG
27. Tolochek V. A., Denisova V. G. Dynamics of Professional Formation in Subject's Opinion: Self-Assessments as Self-Sufficient Empiric Data. *Psychological Journal*, 2013, vol. 34, no. 6, pp. 26–39 (in Russian), EDN: RPKKAH
28. Tolochek V. A. *Psikhologiya truda* [Labor Psychology]. St. Petersburg, Piter, 2021. 496 p. (in Russian).
29. Tolochek V. A. Social Success of the Subject, Environment, Resources: Open Questions. *Lomonosov Psychology Journal*, 2022, no. 4, pp. 136–158 (in Russian). <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.04.04>, EDN: PAPPVF
30. Tolochek V. A. Conditions of the social environment as factors of social success of a person. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2023, vol. 20, iss. 1, pp. 129–150 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-1-129-150>, EDN: GSGKDI
31. Glass J., Stanley J. *Statisticheskiye metody v pedagogike i psikhologii. Per. s angl. L. I. Khayrusovoy* [Statistical Methods in Pedagogy and Psychology. Trans. from English by L. I. Khairusova]. Moscow, Progress, 1976. 494 p. (in Russian).
32. Bocharova E. E. Cultural and historical determination factors for the young people's social activity direction. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 4 (32), pp. 348–361 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-348-361>, EDN: MARSOK
33. Druzhilov S. A. Influence of Flexibility of Employment on World of Work and of Professional Activities: Phenomenon, «Challenges» and Opportunities. *Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology*, 2020, vol. 5, no. 1, pp. 32–60 (in Russian). EDN: XSIQCO
34. Tsymburskiy V. L. The Island of Russia (Russian Geopolitics Seen in Perspective). *Polis. Political Studies*, 1993, no. 5, pp. 6. Available at: http://www.archipelag.ru/ru_mir/ostrovrus/cymbur/island_russia/ (accessed December 12, 2024) (in Russian).
35. Moiseev N. N. *Vremya opredelyat' nacional'nye tseli* [Time to Define National Goals]. Moscow, MNEPU Publ., 1997. 256 p. (in Russian).

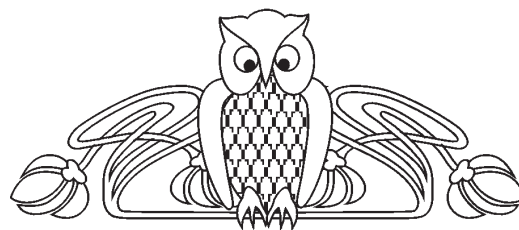
Поступила в редакцию 27.12.2024; одобрена после рецензирования 30.01.2025;
 принята к публикации 14.02.2025; опубликована 30.06.2025
 The article was submitted 27.12.2024; approved after reviewing 30.01.2025;
 accepted for publication 14.02.2025; published 30.06.2025



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 142–158
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 142–158
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-142-158>, EDN: RMCXOW

Научная статья
УДК 159.922

Возрастно-половые закономерности проявлений подросткового кризиса



В. Е. Василенко

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9

Василенко Виктория Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, v.vasilenko@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3070-5522>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена расширением спектра траекторий взросления у современных подростков и необходимостью дифференцированного подхода к изучению возрастно-половых закономерностей протекания подросткового кризиса. **Цель:** выявление возрастно-половых закономерностей проявлений подросткового кризиса. **Гипотезы:** 1) проявления подросткового кризиса у современных подростков отмечаются уже с 10–11 лет, при этом критическая фаза приходится на возраст 13–14 лет, то есть на 7–8 классы; 2) половые различия в кризисной симптоматике зависят от фазы кризиса; 3) возрастно-половые закономерности формирования образа взрослости у подростков слабо выражены в силу высокой индивидуальной вариативности. **Участники:** симптомы кризиса изучались у подростков ($N = 508$; 209 мальчиков и 299 девочек; 477 подростков из Санкт-Петербурга, 20 подростков из Красноярска, 11 подростков из Сочи) в возрасте от 10 до 17 лет ($SD = 14$). Выборка была разделена на 3 группы по хронологическому возрасту: 10–12 лет ($n = 106$), 13–14 лет ($n = 150$) и 15–17 лет ($n = 252$), а также по классам обучения в школе: 5 и 6 классы ($n = 124$), 7 и 8 классы ($n = 154$) и 9 и 10 классы ($n = 230$). 204 подростка данной выборки также писали сочинение на тему взросления. **Методы (инструменты):** опросник симптомов подросткового кризиса (В. Е. Василенко), методика изучения образа взрослости (О. В. Курышева, К. Н. Поливанова). **Результаты:** период 10–12 лет (5 и 6 классы) можно назвать предкритической фазой, 13–14 лет (7 и 8 классы) – критической и 15–17 лет (9 и 10 классы) – посткритической. Половые различия менее выражены в критической фазе. В целом мальчики более склонны к реакциям эмансипации и группирования, а девочки – к гиперкомпенсации и интересу к внутреннему миру. Различия в образе взрослости выражены только между младшей и старшей группами, во всех группах преобладает второй тип «реальный план действий – внешняя взрослость». В 15–17 лет у девушек по сравнению с юношами образ взрослости более сформирован. **Основные выводы:** пик подросткового кризиса в среднем приходится на 13–14 лет, отмечается медленный темп формирования образа взрослости, половые различия не ярко выражены. **Практическая значимость:** понимание возрастно-половых закономерностей протекания подросткового кризиса может помочь при психологическом сопровождении процесса взросления подростков. **Ключевые слова:** подростковый кризис, подростки, проявления кризиса, симптомы кризиса, образ взрослости, возрастно-половые закономерности

Для цитирования: Василенко В. Е. Возрастно-половые закономерности проявлений подросткового кризиса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 142–158. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-142-158>, EDN: RMCXOW

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Age- and gender-specific patterns of adolescent crisis manifestations

V. E. Vasilenko

St. Petersburg State University, 7/9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russia

Victoria E. Vasilenko, v.vasilenko@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3070-5522>

Abstract. The *relevance* of this study stems from the increasing diversity of trajectories of modern adolescents' development, as well as the need for a differentiated approach to studying the teenage crisis based on age and gender. The research *aims* to identify manifestations of the adolescent crisis across different ages and genders. The *hypotheses* are as follows: 1) manifestations of the adolescent crisis begin to appear in modern adolescents as early as 10–11 years old, with the critical phase occurring at 13–14 years old (grades 7–8); 2) gender differences in crisis symptoms depend on the phase of the crisis; and 3) the formation of the image of adulthood in adolescents, influenced by age and gender patterns, is weakly expressed due to high individual variability. *Participants:* the study analyzed symptoms of the adolescent crisis in 508 adolescents (209 boys and 299 girls; 477 teenagers were from St. Petersburg, 20 teenagers were from Krasnoyarsk, 11 teenagers were from Sochi) aged 10 to 17 years ($SD = 14$). The sample was divided into three age groups: 10–12 years old ($n = 106$), 13–14 years old ($n = 150$), and 15–17 years old ($n = 252$), as well as by school grades: grades 5–6 ($n = 124$), grades 7–8 ($n = 154$) and grades 9–10 ($n = 230$). Additionally, essays on growing up were



collected from 204 adolescents. *Methods (tools)*: the survey of adolescent crisis symptoms (V. E. Vasilenko), and the methodology for studying the image of adulthood (O. V. Kuryшева, K. N. Polivanova). *Results*: ages 10–12 (grades 5–6) represent a precritical phase, ages 13–14 (grades 7–8) constitute a critical phase, and ages 15–17 (grades 9–10) mark a post-critical phase. Gender differences are less pronounced during the critical phase. In general, boys are more prone to emancipation and grouping reactions, while girls are more prone to hypercompensation and interest in the inner world. Differences in the image of adulthood are observed primarily between the younger and older groups. The second type – “the real plan of action is external adulthood” – prevails across all groups. At ages 15–17, girls demonstrate a more developed image of adulthood compared to boys. *Main conclusions*: on average, the peak of the adolescent crisis occurs at ages 13–14. The formation of the image of adulthood progresses at a slow pace, with gender differences being less pronounced. *Practical significance*: understanding age- and gender-specific patterns of the adolescent crisis can be valuable for the psychological support during adolescents’ transition to adulthood.

Keywords: adolescent crisis, adolescents, crisis manifestations, crisis symptoms, image of adulthood, age- and gender-specific patterns

For citation: Vasilenko V. E. Age- and gender-specific patterns of adolescent crisis manifestations. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 142–158 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-142-158>, EDN: RMCXOW

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Подростковый кризис – один из наиболее ярких кризисных периодов жизненного цикла человека, Д. Б. Эльконин [1] относил его к категории «больших» кризисов, разделяющих эпохи развития – детство и подростничество.

При этом, если в периоды возрастных кризисов детства ведущей линией развития является биологическая, то в подростковом возрасте картина более сложная в силу большей индивидуализации и повышения роли биографической линии развития. Так, по мере взросления ребенка к биологическим факторам добавляются социальные, онтогенетическую форму развития дополняют жизненный цикл и жизненный путь.

В результате начало и завершение подросткового кризиса связаны с действием разнообразных факторов. Во-первых, это темпы физического, полового созревания, обусловленные половым диморфизмом, а также разными типами конституции. Во-вторых, это психофизиологические механизмы, определяющие в значительной степени психическое развитие, в том числе, когнитивную перестройку. В-третьих, на основе преобразований в познавательной сфере активно развивается рефлексия, формируется самосознание и появляется его особая форма – чувство взрослости, которое традиционно рассматривается как ключевое новообразование подросткового периода в целом. Ко всем этим факторам добавляются факторы среды, связанные с общим социокультурным и семейным контекстом, а также личностные особенности подростков.

Все это приводит к усилению неравномерности и гетерохронности развития, неопределенности границ подросткового кризиса и возможности его затяжного характера.

Данная ситуация находит свое отражение в периодизациях развития. Так, Л. С. Выготский маркировал подростковый кризис как «кризис 13 лет» [2], в то время как Д. Б. Эльконин снизил его границу до 11 лет [1]. К. Н. Поливанова согласна с Д. Б. Элькониным, что начало кризиса можно наблюдать уже в 10–11 лет и предлагает назвать этот кризис «предподростковым» [3, с. 75]. В этом названии отражается переходность от младшего школьного к подростковому возрасту, и сам период подросткового возраста вслед за идеей Л. С. Выготского рассматривается в норме как стабильный.

Как отмечал Л. С. Выготский [2], возрастные кризисы имеют 3 фазы: предкритическую, критическую и посткритическую. Тем не менее, в реальной жизни мы часто сталкиваемся с затяжным характером подросткового кризиса, когда посткритическую фазу сложно выделить. К. Н. Поливанова [3] объясняет это тем, что в социокультурном пространстве место для подростков не так четко обозначено, как для детей и взрослых, что усиливает неясность, размытость перехода на следующий возрастной этап.

Также важно отметить, что границы кризисов определяются этапами социализации и связаны с образом взрослости как некой идеальной формой. Все это тесно вплетено в социокультурный контекст с его ценностями, некоторыми табу и с возможными социальными границами экспериментирования в поведении.

В настоящее время зарубежные и отечественные исследования показывают усиление роли субъективных признаков/маркеров взросления, а также расширение спектра траекторий взросления подростков и юношей. Так, R. A. Settersten с соавторами [4] отмечают все большую вариативность и персонализированность маркеров взросления. Е. Marttinen с соавторами [5] указывают на увеличение зна-



чимости субъективных признаков взросления. А. В. Микляева с соавторами [6] обнаружили, что подростки с разным уровнем личностной зрелости включают в образ «Я – взрослый» как объективные (социально – демографические и формализованные характеристики), так и субъективные (индивидуализированные).

Что касается траекторий взросления, то, с одной стороны, мы видим проявление феноменов «продленного детства», «замороженного взросления», другими словами, феноменов «невзросления», которые, как отмечает Е. Е. Сапогова [7], могут встречаться не только в отрочестве и юности, но и в ранней взрослости. С другой стороны, мы можем обнаружить и полюс раннего осознанного взросления, когда подростки демонстрируют развитую рефлексивность, целеполагание, настроены на психологическую сепарацию от родителей, стараются рано обрести финансовую и другие виды независимости.

Ж. М. Твенге, У. Кейт Кампбелл [8] при анализе концепции формирующейся взрослости Дж. Арнетта также замечают, что удлинение детства содержит потенциал разных путей развития, а не только позднее взросление. Ф. С. Биллари с соавторами [9] по данным лонгитюда, проведенного учеными из Австрии, Болгарии и Франции, выявили роль социальной стратификации для моделей взросления.

Также следует отметить, что, несмотря на увеличение спектра жизненных траекторий, молодые люди могут испытывать психологический дискомфорт при несоответствии маркерам взрослости. Такие выводы сделали Ж. Жонблоед и Ж. Ф. Гирет [10] после широкомаштабного исследования в 24 странах Европы. К аналогичным результатам пришли и исследователи в США (Е. Кулатта, Ж. Клей-Уарнер [11]) – несоответствие молодых людей ожиданиям в плане маркеров взросления сопровождается негативными эмоциональными переживаниями.

В процессе достижения маркеров взрослости основным мотивационным потенциалом обладают представления подростков о своем будущем, в том числе образ собственной взрослости, тесно связанный с чувством взрослости.

Чувство взрослости как особая форма самосознания, как стержневое новообразование подросткового периода было описано Д. Б. Элькониным и Т. В. Драгуновой [12]. Оно определяет переживания подростка, а также содержание и направленность его социальной активности.

Когортные исследования Н. Н. Толстых [13] (сравнение подростков 1950-х из исследования Д. Б. Элькониной, Т. В. Драгуновой [12], подростков 1980-х гг. и подростков в 2009–2010 гг.) выявили специфику рефлексии подростков разных поколений, что привело автора к выводу об уменьшении значимости рефлексии, и, соответственно, меньшей выраженности чувства взрослости у подростков более поздних когорт.

Исследовательский проект 2016 г. К. Н. Поливановой с соавторами [14], аналогичный проекту наблюдения за подростками 1960-х гг. Д. Б. Элькониной и Т. В. Драгуновой [12], выявил больше разных моделей поведения, связанного с чувством взрослости, по сравнению с оригинальным проектом.

В исследовании Ф. А. Швеца [15] на двух выборках подростков из Приморского края 12–15 лет (2012 и 2014 гг.) были выделены два крайних типа взросления: «чувство взрослости» и «нежелание взрослеть», а также «чувство промежуточно-переменчивого статуса». При этом, если на выборке 2012 г. у подростков преобладал статус «чувство взрослости» (46%), то на выборке 2014 г. у подростков доминировал промежуточный статус (у 55%), что показывает высокую вариативность данных.

Исследование В. В. Терещенко и И. М. Чуб [16] не выявило значимых возрастных различий в проявлении признаков личностной зрелости у подростков из 6-х и 9-х классов из г. Смоленска, что свидетельствует о высокой индивидуальной вариативности процесса взросления.

Что касается образа взрослости, то О. В. Курышева [17] и К. Н. Поливанова [3] отмечают, что в нем воплощается открываемая подростком идеальная форма взрослости, это целостный аффективно-когнитивный комплекс.

Лонгитюдное исследование О. В. Курышевой [17] выявило последовательность прохождения 4 этапов формирования образа взрослости у младших школьников и подростков. Прохождение этих этапов обусловлено индивидуальными особенностями детей и подростков, а также их возрастом.

Взросление подростков проходит через период кризиса, который имеет свою поведенческую симптоматику. В отечественной психологии классификация поведенческих реакций подростков была предложена А. Е. Личко [18]. Изначально он описывал реакции старших подростков: имитация, оппозиция, эмансипация.



пация, группирование, гиперкомпенсация и хобби-реакции. При разработке опросника выраженности симптомов подросткового кризиса В. Е. Василенко с соавторами были добавлены еще 2 симптома: аффект неадекватности и интерес к внутреннему миру [19]. Как показали дальнейшие эмпирические исследования Е. С. Рычихиной, В. Е. Василенко [20], А. Т. Мохаммада Акбара с соавторами [21], данные симптомы кризиса могут проявляться уже с 10–11 лет.

Классификация симптомов подросткового кризиса более сложна по сравнению с возрастными кризисами детства.

К категории конструктивных симптомов однозначно можно отнести только хобби-реакции (появление новых увлечений) и реакции, связанные с интересом к внутреннему миру.

В категории негативистских симптомов можно рассматривать реакцию оппозиции – активный протест, негативизм, т.е. реакцию не на само содержание действия, а на предложение взрослых. Также сюда можно отнести аффект неадекватности (сильная эмоциональная реакция, превышающая адекватный ответ на стимул, проявляющаяся обычно в повышенной обидчивости, болезненных реакциях на критику).

Реакцию имитации (подражание авторитетам, желание иметь определенные вещи, ценные в референтной группе) логично отнести к нейтральным симптомам.

Остальные симптомы носят амбивалентный характер. Так, реакция гиперкомпенсации (настойчивое желание добиться успеха именно в той области, где есть определенные проблемы) может иметь два полюса. В ней есть конструктивный волевой компонент – стремление преодолеть трудности, изменить в себе что-то. В то же время такое желание может стать навязчивым и гиперкомпенсация легко переходит в невротическую форму. Аналогично реакция группирования имеет явный конструктивный компонент, связанный с реализацией потребности в общении со сверстниками, с развитием навыков коммуникации. Но могут быть и негативные ее проявления – высокая конформность, снижение критичности мышления, готовность идти на поводу у группы, это может приводить к буллингу. Похожая ситуация и с комплексом реакций эмансипации. Безусловно, все они имеют конструктивное ядро, т.к. направлены на решение задач развития – обретение психологической сепарации от родителей, становление

на путь автономности. Но в реальной жизни эти реакции у подростков обычно сопровождаются высокой конфликтностью при взаимодействии с родителями и другими взрослыми, т.е. в них выражен и негативистский полюс, подчеркивающий трудности во взаимоотношениях.

Все это свидетельствует об актуальности исследований процесса взросления у современных подростков.

Целью исследования, представленного в статье, стало выявление возрастно-половых закономерностей проявлений подросткового кризиса.

Под кризисными проявлениями мы понимаем симптомы, то есть поведенческие реакции, а также сформированность у подростков образа собственной взрослости как новообразование периода.

Гипотезы исследования заключались в следующем.

1. Проявления подросткового кризиса у современных подростков отмечаются уже с 10–11 лет, при этом критическая фаза приходится на возраст 13–14 лет, т.е. на 7–8 классы.

2. Половые различия в кризисной симптоматике зависят от фазы кризиса.

3. Возрастно-половые закономерности формирования образа взрослости у подростков слабо выражены в силу высокой индивидуальной вариативности.

При выдвижении данных гипотез мы опирались на теоретические разработки в области возрастных кризисов Л. С. Выготского [2], Д. Б. Эльконина [1] и К. Н. Поливановой [3], а также на выявленные закономерности при изучении кризисов детства – так, например, половая специфика протекания кризиса 3 лет по эмпирическим данным Ю. Ю. Улановой, В. Е. Василенко [22] более всего проявляется в критическую фазу.

Новизна представленного исследования заключается в комплексном подходе к изучению новообразований и симптомов подросткового кризиса, а также в дифференцированном подходе к анализу возрастно-половых закономерностей его протекания.

Материалы

Участники исследования. Общую выборку исследования при заполнении опросника симптомов составили 508 подростков (209 мальчиков и 299 девочек). Исследование проводилось



в 2016–2024 гг. Большинство подростков (94%) из Санкт-Петербурга ($n = 477$), также в исследовании приняло участие 20 подростков из Красноярска и 11 подростков из Сочи.

Возраст подростков – от 10 до 17 лет, средний возраст – 14 лет. Все подростки делились на возрастные группы по 2 принципам: 1) по хронологическому возрасту и 2) по классу обучения.

В результате были выделены 3 микровозрастные группы:

1) младшая возрастная группа – от 10 до 12 лет – 106 подростков (49 мальчиков и 57 девочек);

2) средняя возрастная группа – от 13 до 14 лет – 150 подростков (70 мальчиков и 80 девочек);

3) старшая возрастная группа – от 15 до 17 лет – 252 подростка (90 юношей и 162 девушки).

Также были выделены 3 группы по классам:

1) группа 5 и 6 классов – 124 подростка (60 мальчиков и 64 девочки);

2) группа 7 и 8 классов – 154 подростка (69 мальчиков и 85 девочек);

3) группа 9 и 10 классов – 230 подростков (80 юношей и 150 девушек).

71% исследуемой выборки – учащиеся гимназий или лицеев, 29% подростков – учащиеся общеобразовательных школ. Большинство подростков из полных семей и имеют сиблингов.

204 подростка данной выборки (66 мальчиков и 138 девочек; младшая возрастная группа 10–11 лет – 47 подростков, средняя возрастная группа 13–14 лет – 26 подростков и старшая возрастная группа 15–17 лет – 131 подросток) также выполняли методику О. В. Курышевой [17], К. Н. Поливановой [3]).

Методики. Симптомы подросткового кризиса изучались посредством опросника выраженности симптомов подросткового кризиса В. Е. Василенко с соавторами (форма для подростков) [19]. Опросник позволяет оценить выраженность отдельных 11 симптомов кризиса (от 0 до 12 баллов), общий показатель кризиса (в %), показатель конструктивных симптомов (в %), а также показатель негативистских, нейтральных и амбивалентных симптомов (в %). В показатель конструктивных симптомов входят 2 симптома: хобби-реакции и интерес к внутреннему миру. Во второй показатель входят 2 негативистских симптома (аффект неадек-

ватности и реакция оппозиции), 1 нейтральный симптом (реакция имитации) и 6 амбивалентных симптомов: реакция гиперкомпенсации, реакция группирования, эмоциональная эмансипация, нормативная эмансипация, поведенческая эмансипация и пространственная автономия.

Образ взрослости у подростков изучался по методике О. В. Курышевой [17] и К. Н. Поливановой [3] – сочинение на тему «Когда, в каких ситуациях я ощущаю себя взрослым» (без ограничений по времени и объему текста). Контент-анализ сочинений идет по двум критериям: 1) план действий: реальный (описание реальных жизненных ситуаций) или условный (детский, с элементами фантазии или, наоборот, более зрелый, обобщенный); 2) признаки взрослости: внешние, общепринятые или внутренние, до которых подросток дошел сам в своих размышлениях. На основе этих двух критериев по двум осям строится матрица, включающая четыре типа образа взрослости.

Тип 1. «Условный план действий – внешняя взрослость» – первые, сильно эмоционально окрашенные ситуации, когда подросток ощутил себя взрослым, с элементами вымысла и фантазии (часто герой совершает социально одобряемый поступок – спасение животных, помощь кому-то).

Тип 2. «Реальный план действий – внешняя взрослость» – отдельные реальные ситуации (часто бытовые), где подросток делает что-то самостоятельно, без контроля, указание на новый статус, на то, что поручили что-то сложное. В текстах этого типа также важно окружение, которому предъявляются признаки взрослости.

Тип 3. «Реальный план действий – внутренняя взрослость» – действия, так же, как и во втором типе, реально совершаемые, но описываются уже не всплески взрослости, а типы ситуаций. Более важен результат сделанного, признаки взрослости личностно модифицированы, значимы для конкретного подростка.

Тип 4. «Условный план действий – внутренняя взрослость» – обобщенные описания уже без реальных действий, но с указанием на личностно значимые критерии. Проявляется представление о взрослости как единстве самостоятельности и ответственности.

В результате каждому сочинению был присвоен балл от 1 до 4. Этот показатель можно интерпретировать и как номинативный (каче-



ственно своеобразный тип образа взрослости), и как количественный – как уровень сформированности образа взрослости от наименее зрелого к более зрелому.

Методы анализа данных. Математико-статистическая обработка данных осуществлялась при помощи программы SPSS-21. Проверка на нормальность распределения по асимметрии и эксцессу показала, что распределение соответствует нормальному. Применялся дисперсионный анализ для выявления различий по возрастным группам, группам по классам (метод множественных сравнений Г. Шеффе) и по полу.

Результаты и их обсуждение

Проведенное исследование выявило, что во всех трех возрастных группах показатель конструктивных симптомов находится на высоком уровне, а показатель негативистских,

нейтральных и амбивалентных симптомов и общий показатель подросткового кризиса – на среднем уровне (табл. 1). Такое протекание кризиса у подростков можно охарактеризовать как благополучное. Это согласуется с данными Л. А. Головей и М. В. Даниловой [23], предпринявших исследование субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью у подростков 14–17 лет.

Как видно из табл. 1, в первой возрастной группе (10–12 лет) наиболее выражены реакция гиперкомпенсации, хобби-реакции и пространственная автономия. Во второй группе подростков в возрасте от 13 до 14 лет преобладают хобби-реакции, гиперкомпенсация и интерес к внутреннему миру. В третьей группе подростков в возрасте от 15 до 17 лет доминируют выраженность гиперкомпенсации, интереса к внутреннему миру и хобби-реакции. Таким образом, во всех возрастных группах наиболее выражены гиперкомпенсация и

Таблица 1 / Table 1

Выраженность показателей симптомов кризиса у подростков в зависимости от возраста Manifestation of crisis symptoms in adolescents depending on their age

Показатели симптомов подросткового кризиса	10–12 лет (n = 106)		13–14 лет (n = 150)		15–17 лет (n = 252)	
	М	σ	М	σ	М	σ
Отдельные симптомы кризиса (max = 12)						
Аффект неадекватности	5,88	2,89	5,69	2,98	4,52	2,61
Реакция имитации	4,73	2,48	4,75	2,66	4,75	2,44
Реакция оппозиции	5,66	3,28	6,13	3,00	5,33	2,87
Реакция гиперкомпенсации	8,28	3,71	7,78	2,56	7,92	2,58
Реакция группирования	5,67	2,73	5,44	2,88	5,14	2,82
Эмоциональная эмансипация	5,42	3,23	5,83	3,12	5,49	3,09
Нормативная эмансипация	6,76	2,70	7,38	2,46	6,94	2,57
Поведенческая эмансипация	5,61	2,97	6,04	2,74	5,66	2,95
Пространственная автономия	6,97	3,63	7,35	3,13	6,67	3,15
Хобби - реакции	8,10	2,75	8,11	2,31	7,37	2,57
Интерес к внутреннему миру	6,86	3,08	7,75	2,89	7,85	2,78
Общие показатели кризиса (max = 100)						
Общий показатель кризиса	53,01	14,87	54,59	14,09	51,24	13,16
Показатель конструктивных симптомов	62,52	19,87	66,03	17,00	63,49	17,18
Показатель негативистских, нейтральных и амбивалентных симптомов	50,79	16,26	52,23	15,36	48,48	14,37



хобби-реакции. Также выражены интерес к внутреннему миру и пространственная автономия. Остальные симптомы проявляются на среднем уровне. Менее всего во всех группах выражена реакция имитации.

В целом анализ отдельных симптомов подтверждает, что кризис у подростков протекает в основном в конструктивном русле, но при этом возможны проявления конфликтности с окружающими и невротичности.

Интересно отметить, что триада ведущих симптомов (гиперкомпенсация, хобби-реакции и интерес к внутреннему миру) характерна и для подростков афганской диаспоры в России по данным А. Т. Мохаммад Акбара со авторами [21].

Обратимся к рассмотрению данных микро-возрастных различий в показателях симптомов подросткового кризиса у подростков трех возрастных групп (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Выраженность значимых различий в показателях симптомов подросткового кризиса в зависимости от возраста
Significant differences in symptoms manifestation of adolescent crisis depending on age

Показатели симптомов подросткового кризиса	10–12 и 13–14 лет		10–12 и 15–17 лет		13–14 и 15–17 лет	
	Средняя разность	<i>p</i> – level	Средняя разность	<i>p</i> – level	Средняя разность	<i>p</i> – level
Аффект неадекватности	–	–	1,36	0,000	1,18	0,000
Реакция оппозиции	–	–	–	–	0,80	0,036
Хобби-реакции	–	–	0,73	0,046	0,73	0,020
Интерес к внутреннему миру	–0,89	0,053	–0,99	0,013	–	–
Показатель негативистских, нейтральных и амбивалентных симптомов	–	–	–	–	3,74	0,056
Общий показатель кризиса	–	–	–	–	3,34	0,065

Примечание. Пустые ячейки в таблице обозначают отсутствие значимых различий.

Note. Empty cells in the table indicate that there are no significant differences.

Как видно из табл. 2, общий показатель кризиса и показатель негативистских, нейтральных и амбивалентных симптомов на уровне статистической тенденции в группе подростков в возрасте от 13 до 14 лет выше, чем в группе подростков в возрасте от 15 до 17 лет.

Аффект неадекватности в группе подростков в возрасте от 15 до 17 лет ниже, чем в группах подростков в возрасте 10–12 и 13–14 лет. Реакция оппозиции более свойственна среднему подростковому возрасту по сравнению со старшим. Появление новых увлечений менее свойственно старшим подросткам по сравнению с младшей и средней группами. Интерес к внутреннему миру, наоборот, более выражен в среднем и старшем подростковом возрасте. Сопоставление этих данных с выявленными К. Ю. Ануфриюк [24] типами субъектности показывает, что для младших подростков более характерен активный тип, а для старших – рефлексивный.

Перейдем к анализу выраженности симптомов кризиса у подростков в зависимости от класса обучения (табл. 3).

Как видно из табл. 3, профили симптомов в трех группах при делении по классам похожи на профили по трем возрастным группам. Во всех трех группах также более выражена конструктивная категория симптомов. Доминирующие триады симптомов повторяют те, что проявились раньше по возрастному критерию. Наименее выраженным симптомом во всех трех группах остается имитация.

При этом принцип деления по классам позволил выявить больше значимых межгрупповых различий выраженности показателей симптомов подросткового кризиса (табл. 4).

Как видно из табл. 4, общий показатель кризиса, а также показатель негативистских, нейтральных и амбивалентных симптомов в старшей группе (9 и 10 классы) ниже, чем в младшей (5 и 6 классы) и средней (7 и 8 классы).



Таблица 3 / Table 3

Выраженность показателей симптомов кризиса у подростков в зависимости от класса обучения
Manifestation of crisis symptoms in adolescents depending on their grade

Показатели симптомов подросткового кризиса	5–6 классы (n = 124)		7–8 классы (n = 154)		9–10 классы (n = 230)	
	М	σ	М	σ	М	σ
Отдельные симптомы кризиса (max=12)						
Аффект неадекватности	6,09	2,83	5,49	2,98	4,41	2,57
Реакция имитации	4,75	2,55	4,75	2,57	4,74	2,47
Реакция оппозиции	5,77	3,39	6,07	2,89	5,27	2,84
Реакция гиперкомпенсации	8,23	3,53	7,88	2,54	7,86	2,63
Реакция группирования	5,87	2,85	5,27	2,83	5,10	2,78
Эмоциональная эмансипация	5,63	3,15	5,81	3,14	5,39	3,10
Нормативная эмансипация	6,88	2,63	7,41	2,45	6,86	2,60
Поведенческая эмансипация	5,67	3,00	6,24	2,81	5,50	2,87
Пространственная автономия	7,06	3,58	7,36	3,07	6,58	3,17
Хобби - реакции	8,15	2,68	8,18	2,34	7,23	2,55
Интерес к внутреннему миру	6,86	3,07	8,08	2,80	7,70	2,80
Общие показатели кризиса (max = 100)						
Общий показатель кризиса	53,78	14,67	54,81	14,05	50,48	13,00
Показатель конструктивных симптомов	62,69	19,18	67,77	17,26	62,27	16,93
Показатель негативистских, нейтральных и амбивалентных симптомов	51,72	16,32	52,12	15,05	47,81	14,26

Таблица 4 / Table 4

Выраженность значимых межгрупповых различий в показателях симптомов подросткового кризиса подростков в зависимости от класса обучения
Significant intergroup differences in symptoms manifestation of adolescent crisis in adolescents depending on their grade

Показатели симптомов подросткового кризиса	5–6 и 7–8 классы		5–6 и 9–10 классы		7–8 и 9–10 классы	
	Средняя разность	p – level	Средняя разность	p – level	Средняя разность	p – level
Аффект неадекватности	–	–	1,68	0,000	1,08	0,001
Реакция оппозиции	–	–	–	–	0,80	0,038
Реакция группирования	–	–	0,77	0,049	–	–
Поведенческая эмансипация	–	–	–	–	0,74	0,047
Пространственная автономия	–	–	–	–	0,78	0,071
Хобби-реакции	–	–	0,91	0,005	0,95	0,002
Интерес к внутреннему миру	–1,22	0,002	–0,83	0,034	–	–
Показатель конструктивных симптомов	–5,08	0,058	–	–	5,50	0,012
Показатель негативистских, нейтральных и амбивалентных симптомов	–	–	3,90	0,067	4,30	0,023
Общий показатель кризиса	–	–	3,30	0,099	4,32	0,011

Примечание. Пустые ячейки в таблице обозначают отсутствие значимых различий.

Note. Empty cells in the table indicate that there are no significant differences.



Аффект неадекватности в третьей группе ниже, чем в первой и во второй группах. Реакция оппозиции выше в 7 и 8 классах по сравнению с 9 и 10 классами. Реакция группирования более выражена в 5 и 6 классах по сравнению с 9 и 10 классами. Поведенческая эмансипация и пространственная автономия более выражены в 7 и 8 классах по сравнению с 9 и 10 классами. Хобби-реакции менее свойственны старшим подросткам 9 и 10 классов по сравнению с 5 и 6, а также с 7 и 8 классами. Интерес к внутреннему миру, наоборот, более выражен в 7 и 8, 9 и 10 классах по сравнению с 5 и 6 классами.

Таким образом, оба вида анализа (по возрасту и по классу) показывают примерно одинаковую картину. В 10 – 12 лет, т.е. в 5– 6 классах мы наблюдаем переход от предкритической к критической фазе, у подростков достигают самых высоких значений (на протяжении всего периода) такие симптомы, как гиперкомпенсация и аффект неадекватности.

Пик кризиса приходится на возраст 13–14 лет или на 7 и 8 классы. Возраст 15–16 лет (9 и

10 классы) приходится скорее на посткритическую фазу. Эти закономерности согласуются с данными изучения агрессии у подростков А. В. Егоровой с соавторами [25] – отмечается снижение физической агрессии с 15 до 17 лет.

При этом анализ выраженности показателей симптомов подросткового кризиса в зависимости от класса обучения дает более дифференцированную картину, чем по хронологическому возрасту. Можно предположить, что в данном случае на возрастные закономерности накладываются еще групповые эффекты и все это дает усиление симптоматики. Так, в исследовании школьной повседневности старшеклассников из гимназий и лицеев С. Д. Полякова с соавторами [26] показано значение как общих возрастных особенностей и сходных социокультурных ситуаций, так и более частных характеристик образовательной среды и социального статуса семей.

Перейдем к рассмотрению различий выраженности симптомов кризиса в зависимости от пола в общей выборке подростков (табл. 5).

Таблица 5 / Table 5

Выраженность показателей симптомов кризиса у подростков в зависимости от пола
Manifestation of crisis symptoms in adolescents depending on their gender

Показатели симптомов подросткового кризиса	Юноши (n = 209)		Девушки (n = 299)		Значимость различий	
	М	σ	М	σ	F-кр.	p
Отдельные симптомы кризиса (max = 12)						
Аффект неадекватности	5,16	2,89	5,11	2,80	–	–
Реакция имитации	4,75	2,57	4,75	2,47	–	–
Реакция оппозиции	5,84	3,03	5,47	2,98	–	–
Реакция гиперкомпенсации	7,66	2,55	8,16	3,03	3,77	0,053
Реакция группирования	5,61	2,74	5,16	2,87	3,18	0,075
Эмоциональная эмансипация	5,73	3,10	5,46	3,14	–	–
Нормативная эмансипация	7,27	2,57	6,86	2,57	3,17	0,076
Поведенческая эмансипация	6,14	2,76	5,49	2,96	6,21	0,013
Пространственная автономия	6,86	3,41	6,97	3,14	–	–
Хобби - реакции	7,92	2,47	7,62	2,62	–	–
Интерес к внутреннему миру	7,32	2,96	7,83	2,83	3,81	0,051
Общие показатели (max = 100)						
Общий показатель кризиса	53,20	13,50	52,13	14,10	–	–
Показатель конструктивных симптомов	63,59	17,15	64,42	18,14	–	–
Показатель негативистских, нейтральных и амбивалентных симптомов	50,89	14,88	49,43	15,28	–	–

Примечание. Прочерки обозначают отсутствие значимых различий.

Note. Empty cells in the table indicate that there are no significant differences.



Как видно из табл. 5, значимых различий в общих показателях кризиса на общей выборке в зависимости от пола не выявлено. По отдельным симптомам выявлено лишь одно значимое различие – поведенческая эмансипация более выражена у мальчиков/юношей по сравнению с девочками/девушками. Также выявлен ряд различий на уровне статистической тенденции: у мальчиков/юношей по сравнению с девочками/девушками выше показатели реакции группирования и нормативной эмансипации и ниже показатели гиперкомпенсации и интереса к внутреннему миру.

Таким образом, мальчики/юноши более склонны к реакциям эмансипации и группирования

(симптомы амбивалентной группы), а девочки/девушки – к реакции гиперкомпенсации (может иметь как конструктивный, так и невротический полюс) и к повышению интереса к внутреннему миру (конструктивный симптом).

Учитывая то, что психофизиологическое и половое созревание у девочек обычно начинается на 1–2 года раньше, чем у мальчиков, имеет смысл проанализировать половые различия в выраженности симптомов кризиса отдельно в трех возрастных группах.

На рис. 1 представлена выраженность значимых различий показателей симптомов кризиса в возрастной группе от 10 до 12 лет в зависимости от пола (49 мальчиков и 57 девочек).

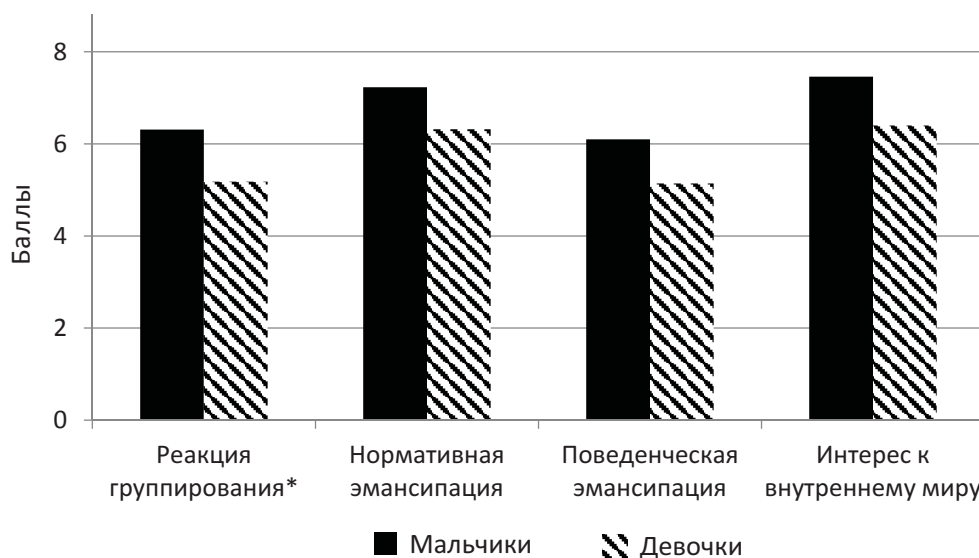


Рис. 1. Выраженность значимых различий показателей симптомов кризиса в зависимости от пола в возрастной группе от 10 до 12 лет. * – $p < 0,05$

Fig. 1. Significant differences in crisis symptoms manifestation depending on gender in the 10–12 age group. * – $p < 0,05$

Как видно из рис. 1, среди подростков 10–12 лет у мальчиков по сравнению с девочками выше реакция группирования. На уровне статистической тенденции у мальчиков также выше нормативная и поведенческая эмансипация и интерес к внутреннему миру.

На рис. 2 представлена выраженность значимых различий показателей симптомов кризиса в зависимости от пола в возрастной группе от 13 до 14 лет (70 мальчиков и 80 девочек).

Как видно из рис. 2, среди подростков 13–14 лет на уровне статистической тенденции у девочек более выражены пространственная автономия и интерес к внутреннему миру.

На рис. 3 представлена выраженность значимых различий показателей симптомов кризиса в возрастной группе от 15 до 17 лет в зависимости от пола (90 юношей и 162 девушки).

Как видно из рис. 3, среди подростков 15–17 лет у юношей по сравнению с девушками выше поведенческая эмансипация и реакция оппозиции, но ниже гиперкомпенсация и интерес к внутреннему миру.

Таким образом, половые различия более выражены в предкритической и посткритической фазах, в критической фазе они выражены слабо (в отличие от данных Ю. Ю. Улановой, В. Е. Василенко [22] при изучении кризиса 3 лет.

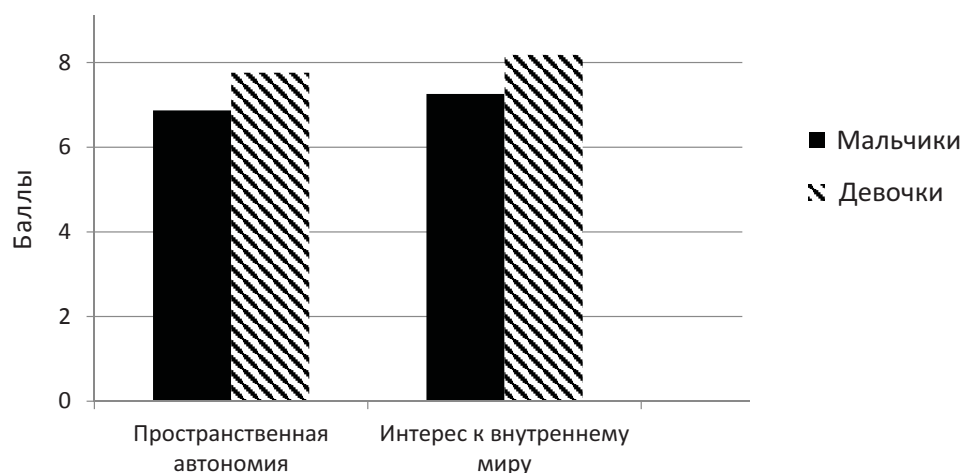


Рис. 2. Выраженность значимых различий показателей симптомов кризиса в зависимости от пола в возрастной группе от 13 до 14 лет

Fig. 2. Significant differences in crisis symptoms manifestation depending on gender in the 13–14 age group

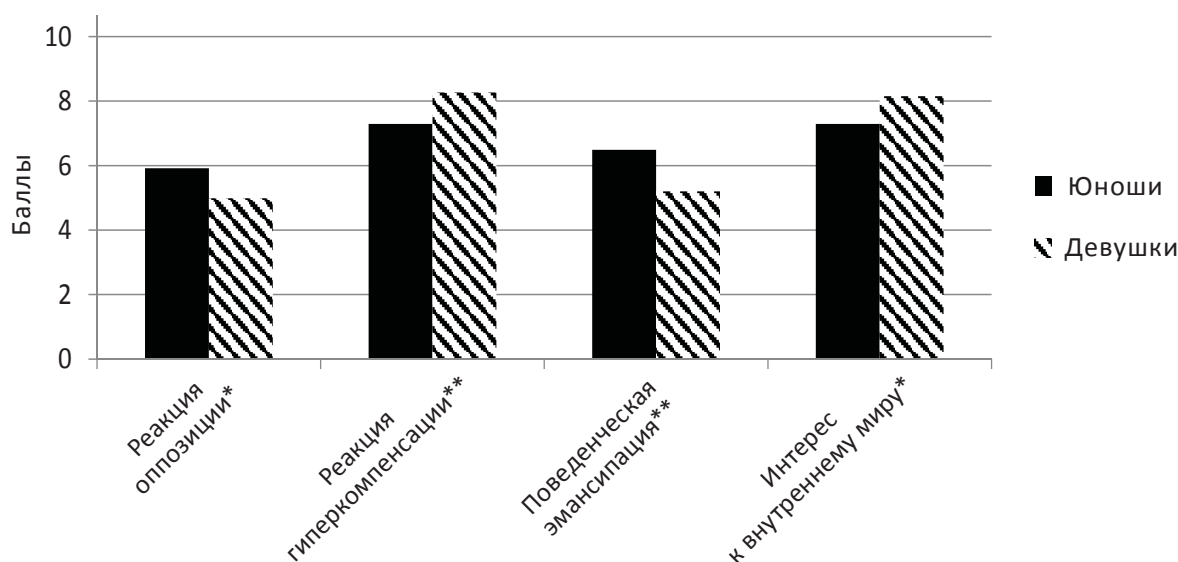


Рис. 3. Выраженность значимых различий показателей симптомов кризиса в зависимости от пола в возрастной группе от 15 до 17 лет. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Fig. 3. Significant differences in crisis symptoms manifestation depending on gender in the 15–17 age group. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Также мы видим кроме линейных и нелинейные закономерности. Так, интерес к внутреннему миру в первой возрастной группе выше у мальчиков по сравнению с девочками, во второй и третьей группах, наоборот, он выше у девочек.

В целом мальчики/юноши более склонны к экстермальным реакциям эмансипации, группирования и оппозиции, а девочки/девушки – к интернальным реакциям гиперкомпенсации и интереса к внутреннему миру. Это согласуется с данными лонгитюдного исследования

шведских подростков 15–18 лет, проведенного А.-М. Rydell и К. С. Brocki [27], где было выявлено, что у юношей больше правонарушений, а у девушек выше симптомы интернализации.

Анализ половых различий в классах в целом повторяет выявленные различия в возрастных группах, но в 5 и 6 классах половых различий выявлено меньше, чем в группе подростков 10–12 лет. Таким образом, если включенность в те или иные классы усиливает возрастные закономерности, то эффекты различий по полу, наоборот, становятся менее выраженными.



Перейдем к результатам исследования возрастного-половых различий в сформированности образа взрослости у подростков по методике О. В. Курышевой [17], К. Н. Поливановой.

На рис. 4 представлено процентное соотношение выраженности разных типов образа взрослости у подростков 10–12 лет ($n = 47$), 13–14 лет ($n = 26$) и 15–17 лет ($n = 131$).

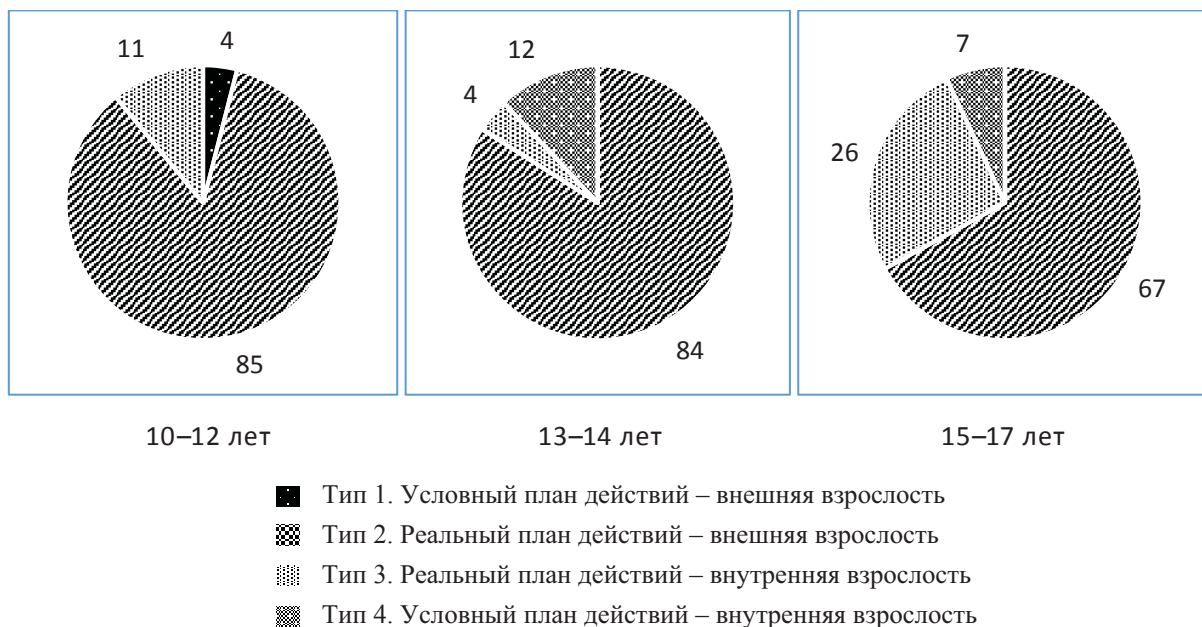


Рис. 4. Процентное соотношение выраженности типов образа взрослости подростков в зависимости от возраста
Fig. 4. Proportion of types of adulthood images in adolescents depending on their age

Как видно из рис. 4, у подростков 10–12 лет преобладает тип 2 «Реальный план действий – внешняя взрослость» (85%). У 11% подростков выявлен тип 3 «Реальный план действий – внутренняя взрослость». У 4% подростков отмечается еще самый незрелый тип 1 «Условный план действий – внешняя взрослость». Самый зрелый тип 4 «Условный план действий – внутренняя взрослость» не встречается.

У подростков 13–14 лет, как и в 10–12 лет, преобладает тип 2 (84%). У 4% подростков выявлен тип 3. У 12% подростков отмечается самый зрелый тип 4. Тип 1 уже не представлен.

У подростков 15–17 лет, так же, как и в 13–14 лет, уже не встречается тип 1. Продолжает преобладать тип 2, но % его выраженности снижается до 67%. На втором месте находится тип 3, на третьем – тип 4.

Метод множественных сравнений Г. Шеффе (сравнение баллов) выявил значимость различий в сформированности образа взрослости у подростков 15–17 и 10–12 лет – у старших

подростков сформированность образа взрослости выше ($M = 2,4$ и $M = 2,06$; $p = 0,001$). Со второй возрастной группой (13–14 лет) различий не выявлено. Сравнение по классам подтверждает эти данные.

Таким образом, формирование образа собственной взрослости у подростков происходит постепенно, темп изменений невысокий.

Перейдем к рассмотрению выраженности типов образа взрослости у подростков в зависимости от пола.

На рис. 5 представлено процентное соотношение разных типов образа взрослости у мальчиков/юношей ($n = 66$) и у девочек/девушек ($n = 138$) (на всей выборке в возрасте от 10 до 17 лет).

У мальчиков представлены все 4 типа образа взрослости. Преобладает тип 2 (83%). Далее идут тип 3 (12%), тип 4 (3%) и тип 1 (2%).

У девочек не встречается тип 1 образа взрослости. Преобладает тип 2, но его выраженность ниже, чем у мальчиков (70%). Далее идут тип 3 (23%) и тип 4 (7%), которые более выражены, чем у мальчиков.

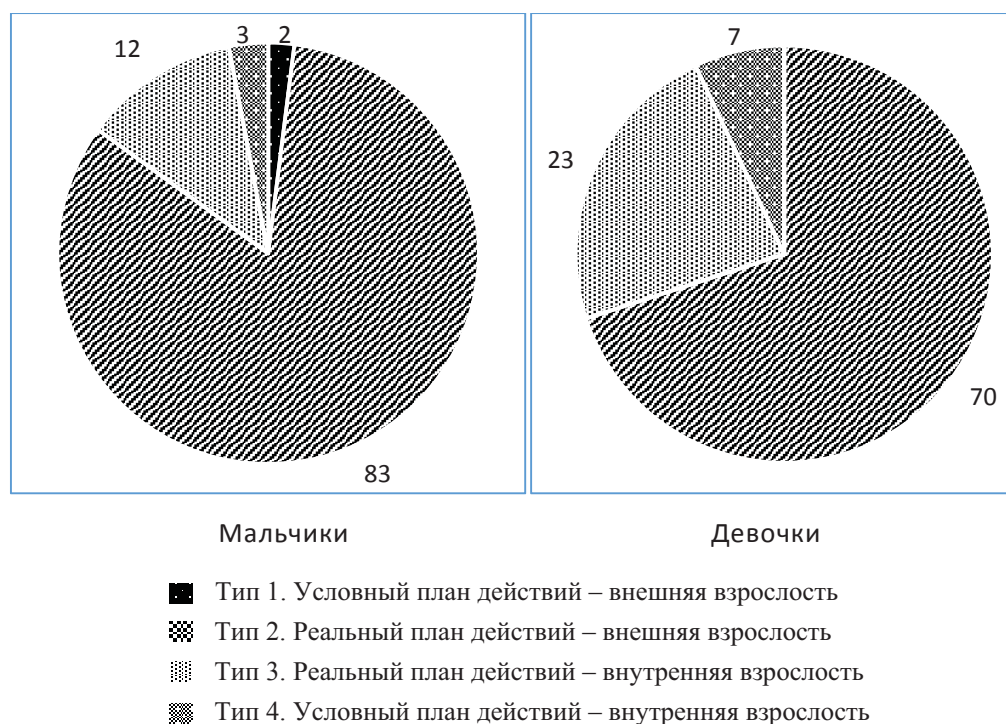


Рис. 5. Процентное соотношение выраженности типов образа взрослости у подростков в зависимости от пола

Fig. 5. Proportion of manifestations of types of adulthood images in adolescents depending on their gender

Дисперсионный анализ подтвердил более высокую сформированность образа взрослости у девочек по сравнению с мальчиками на всей выборке ($M = 2,38$ и $M = 2,17$; $p = 0,018$), а также в старшей возрастной группе 15–17 лет ($M = 2,48$ и $M = 2,21$; $p = 0,020$).

Сравнение показателей сформированности образа взрослости с данными О. В. Курышевой [17], полученными в конце 1990-х гг. на выборке младших школьников и подростков 9–12 лет позволяет сделать вывод о более замедленном темпе формирования образа взрослости у современных подростков. Так, ее данные лонгитюдного исследования свидетельствуют о том, что на последнем этапе третий тип встречался чаще (а это были еще младшие подростки). Это согласуется и с данными исследования образа взрослости у современных подростков Т. П. Мининой, В. Е. Василенко [28].

Выявленные нами возрастно-половые различия в образе взрослости обладают некоторой новизной, так как в предыдущих исследованиях на российских выборках констатировалось отсутствие половых различий (исследование А. В. Омеляненко с соавторами) [29], отсут-

ствие возрастно-половых различий (исследование Т. П. Мининой, В. Е. Василенко) [28]. На выборке подростков афганской диаспоры в России по данным А. Т. Мохаммада Акбара с соавторами [21] также не было выявлено различий по полу, возрастные различия между подростками 10–12 и 13–16 лет проявились только на уровне статистической тенденции.

Выводы

Таким образом, первая гипотеза исследования подтвердилась. У подростков 10–12 лет 5–6 классов отмечаются признаки наступления кризиса (обостряются реакции гиперкомпенсации, группирования, аффект неадекватности, появляются новые увлечения), этот период можно назвать предкритической фазой. Период 13–14 лет (7 и 8 классы) в целом соответствует критической фазе, в этот период показатели симптоматики кризиса наиболее высоки. Период 15–17 лет (9–10 классы) можно рассматривать как посткритическую фазу – симптоматика идет на спад.



Важно отметить, что принцип деления подростков по классам дал больше возрастных различий, чем при делении по хронологическому возрасту. Это свидетельствует о том, что возрастные закономерности могут усиливаться благодаря групповым эффектам (включение подростков примерно одного возраста в единый коллектив).

Вторая гипотеза исследования заключалась в том, что половые различия в кризисной симптоматике зависят от фазы кризиса. На общей выборке выявлено, что у мальчиков/юношей более выражена поведенческая эмансипация и на уровне статистической тенденции у них выше показатели реакции группирования и нормативной эмансипации и ниже показатели реакции гиперкомпенсации и интереса к внутреннему миру. В критическую фазу различий выявлено меньше, чем в предкритическую и посткритическую. Анализ половых различий в трех возрастных группах показывает наличие не только линейных, но и нелинейных закономерностей. Так, например, интерес к внутреннему миру в первой возрастной группе выше у мальчиков, а во второй и третьей – у девочек.

Что касается сформированности у подростков образа собственной взрослости, то третья гипотеза в целом подтвердилась. По возрасту различия выявлены только между младшей и старшей группами, во всех трех возрастных группах преобладает второй тип образа взрослости – «реальный план действий – внешняя взрослость». Отмечается большая сформированность образа взрослости у девушек на всей выборке и в старшей возрастной группе.

Таким образом, мы видим медленный темп формирования образа собственной взрослости у современных подростков.

Практическая значимость исследования заключается в том, что понимание возрастно-половых закономерностей в кризисных проявлениях может помочь при психологическом сопровождении процесса взросления подростков.

Основным ограничением исследования является то, что применялся метод поперечных срезов. Для изучения динамики кризисных проявлений перспективным является метод лонгитюда, именно он позволяет реализовать методологический принцип изучения кризисных периодов, наиболее четко сформулированный Т. В. Гуськовой и М. Г. Елагиной [30]: сравнение поведения одного и того же ребенка/подростка в одинаковых ситуациях в стабильный период

до кризиса, в период кризиса и после кризиса. Тем не менее, на достаточно представительных выборках и метод поперечных срезов позволил увидеть основные возрастно-половые закономерности, что создает основу для дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4: Детская психология. М. : Педагогика, 1984. 432 с.
3. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. М. : Академия, 2000. 184 с. EDN: QXOQUZ
4. Settersten R. A., Ottusch T. M., Schneider B. Becoming Adult: Meanings of Markers to Adulthood // Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource / eds. R. A. Scott, M. C. Buchmann. New York : John Wiley & Sons, 2015. P. 1–16. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0021>
5. Martinen E., Dietrich J., Salmela-Aro K. Intentional Engagement in the Transition to Adulthood: An Integrative Perspective on Identity, Career, and Goal Developmental Regulation // European Psychologist. 2018. Vol. 23, iss. 4. P. 311–323. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000337>
6. Микляева А. В., Рудыхина О. В., Толкачева А. С. Содержание образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» у подростков с различными характеристиками личностной зрелости // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 1. С. 100–118. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.100-118>, EDN: WYQDFF
7. Санонова Е. Е. Территория взрослости: горизонты саморазвития во взрослом возрасте. М. : Генезис, 2016. 312 с. EDN: XQALPJ
8. Twenge J. M., Keith Campbell W. Cultural Individualism Is Linked to Later Onset of Adult-Role Responsibilities Across Time and Regions // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2018. Vol. 49, iss. 4. P. 673–683. <https://doi.org/10.1177/0022022118764838>
9. Billari F. C., Hiekel N., Liefbroer A. C. The Social Stratification of Choice in the Transition to Adulthood // European Sociological Review. 2019. Vol. 35, iss. 5. P. 599–615. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz025>
10. Jongbloed J., Giret J. F. Quality of Life of NEET Youth in Comparative Perspective: Subjective Well-Being during the Transition to Adulthood // Journal of Youth Studies. 2022. Vol. 25, iss. 3. P. 321–343. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1869196>
11. Culatta E., Clay-Warner J. Falling Behind and Feeling Bad: Unmet Expectations and Mental Health during the Transition to Adulthood // Society and Mental Health. 2021. Vol. 11, iss. 3. P. 251–265. <https://doi.org/10.1177/2156869321991892>



12. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. М. : Просвещение, 1967. 360 с.
13. Толстых Н. Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23, № 4. С. 7–24. <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230402>, EDN: VHSQLL
14. Поливанова К. Н., Бочавер А. А., Нисская А. К. Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 185–205. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-185-205>, EDN: YUPYKV
15. Швец Ф. А. Возрастно-статусное самосознание как основание типологии взросления // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 4. С. 133–142. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-4-133-142>, EDN: CZZZHS
16. Терещенко В. В., Чуб И. М. Индивидуально-психологические характеристики взросления в подростковом периоде онтогенеза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 3 (31). С. 230–239. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-230-239>, EDN: MZYTKR
17. Курышева О. В. Развитие образа взрослости и его влияние на поведение младших подростков в реальных ситуациях : дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 139 с.
18. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л. : Медицина, 1977. 76 с.
19. Василенко В. Е., Демьянчук Р. В., Костромина С. Н., Лебедева Е. И., Медина-Бракомонте Н. А., Савеншичева С. С., Яничева Т. Г. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся / под ред. Л. А. Даринской. СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет, 2017. 124 с. EDN: HMPFGT
20. Рычихина Е. С., Василенко В. Е. Проявления возрастного кризиса у подростков в связи с особенностями детско-родительских отношений // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. СПб. : С.-Петерб. ун-т, 2018. Т. 6. С. 85–92. EDN: INLYDI
21. Мохаммад Акбар А. Т., Гуляева Т. О., Василенко В. Е. Проявления подросткового кризиса и Я-концепция: кросскультурный аспект // Петербургский психологический журнал. 2023. № 45. С. 59–97. EDN: EBTFPW
22. Уланова Ю. Ю., Василенко В. Е. Проявления кризиса трех лет у детей в контексте семейного взаимодействия // Психология САМО-стояния детей: проблемы, ресурсы, развитие, самоопределение / под ред. Т. В. Шининой. М. : ИНФРА-М, 2024. С. 70–132.
23. Головей Л. А., Данилова М. В. Структура субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью в подростковом возрасте // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 38–45. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-38-45>, EDN: ZAWLDV
24. Ануфриюк К. Ю. Особенности структуры субъектности в подростковом возрасте // Развитие психологии в системе комплексного человекознания : в 2 ч. Ч. 2. / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 261–264. EDN: PGFDIS
25. Егорова А. В., Реан А. А., Тихомандрицкая О. А. Половозрастные особенности проявления различных типов агрессии в старшем подростковом возрасте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2024. Т. 14, вып. 2. С. 205–222. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.201>, EDN: FCGENV
26. Поляков С. Д., Белозерова Л. А., Вершинина В. В. Школьная повседневность старшеклассников в университетском лицее и гимназии: опыт сравнительного исследования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 1 (45). С. 4–16. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-4-16>, EDN: JNTTZX
27. Rydell A.-M., Brocki K. C. Behavior problems, social relationships, and adolescents' future orientation. Links from middle to late adolescence // Journal of Adolescence. 2024. Vol. 96, iss. 6. P. 1198–1211. <https://doi.org/10.1002/jad.12329>
28. Минина Т. П., Василенко В. Е. Представление подростков о собственной взрослости и восприятие ими отношений с родителями // Петербургский психологический журнал. 2023. № 45. С. 24–58. EDN: OTVOQY
29. Омеляненко А. В., Кочетков Н. А., Худяева М. Ю. Образ взрослости подростков // Образование и проблемы развития общества. 2021. № 4 (17), 2021. С. 170–176. EDN: SKBUSY
30. Гуськова Т. В., Елагина М. Г. Личностные образования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии, 1987. № 5. С. 78–85. EDN: UJNLEH

References

1. El'konin D. B. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Selected psychological works]. Moscow, Pedagogika, 1989. 560 p. (in Russian).
2. Vygotskiy L. S. *Sobraniye sochineniy: v 6 t. T. 4: Det'skaya psikhologiya* [Collected works: in 6 vols. Vol. 4. Child Psychology]. Moscow, Pedagogika, 1984. 432 p. (in Russian).
3. Polivanova K. N. *Psikhologiya vrazrastnykh krizisov* [Psychology of age crises]. Moscow, Akademiya, 2000. 184 p. (in Russian). EDN: QXOQUZ
4. Settersten R. A., Ottusch T. M., Schneider B. Becoming Adult: Meanings of Markers to Adulthood. In: Scott R. A., Buchmann M. C., eds. *Emerging Trends*



- in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource. New York, John Wiley & Sons, 2015, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0021>
5. Marttinen E., Dietrich J., Salmela-Aro K. Intentional Engagement in the Transition to Adulthood: An Integrative Perspective on Identity, Career, and Goal Developmental Regulation. *European Psychologist*, 2018, vol. 23, no. 4, pp. 311–323. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000337>
6. Miklyaeva A. V., Rudykhina O. V., Tolkacheva A. S. The Content of the Attitudes “I Am Now” and “I Am an Adult” in Adolescents with Different Characteristics of Personal Maturity. *Integration of Education*, 2023, vol. 27, no. 1, pp. 100–118 (in Russian). <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.100-118>, EDN: WYQDFF
7. Sapogova E. E. *Territoriya vzroslosti: gorizonty samorazvitiya vo vzrosлом vozraste* [Territory of adulthood: Horizons of self-development in adulthood]. Moscow, Genezis, 2016. 312 p. (in Russian). EDN: XQALPJ
8. Twenge J. M., Keith Campbell W. Cultural Individualism Is Linked to Later Onset of Adult-Role Responsibilities Across Time and Regions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2018, vol. 49, no. 4, pp. 673–683. <https://doi.org/10.1177/0022022118764838>
9. Billari F. C., Hiekel N., Liefbroer A. C. The Social Stratification of Choice in the Transition to Adulthood. *European Sociological Review*, 2019, vol. 35, no. 5, pp. 599–615. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz025>
10. Jongbloed J., Giret J. F. Quality of Life of NEET Youth in Comparative Perspective: Subjective Well-Being during the Transition to Adulthood. *Journal of Youth Studies*, 2022, vol. 25, no. 3, pp. 321–343. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1869196>
11. Culatta E., Clay-Warner J. Falling Behind and Feeling Bad: Unmet Expectations and Mental Health during the Transition to Adulthood. *Society and Mental Health*, 2021, vol. 11, no. 3, pp. 251–265. <https://doi.org/10.1177/2156869321991892>
12. *Vozrastnyye i individual'nyye osobennosti mladshikh podrostkov* / pod red. D. B. El'konina, T. V. Dragunovoy [El'konina D. B., Dragunovoy T. V., eds. Age and individual features of younger teenagers]. Moscow, Prosveshchenie, 1967. 360 p. (in Russian).
13. Tolstykh N. N. Modern maturation. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2015, vol. 23, no. 4, pp. 7–24 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230402>, EDN: VHSQLL
14. Polivanova K. N., Bocharov A. A., Nisskaya A. K. Fifth-Graders Moving into Adulthood: The 1960s Vs the 2010s. *Educational Studies Moscow*, 2017, no. 2, pp. 185–205 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-185-205>, EDN: YUPYKV
15. Shvets F. A. Age-status self-awareness as the basis of the typology of growing up. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 4, pp. 133–142 (in Russian). <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-4-133-142>, EDN: CZZZHS
16. Tereshchenko V. V., Chub I. M. Individual and psychological characteristics of adulting in adolescent ontogenesis period. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 3 (31), pp. 230–239 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-230-239>, EDN: MZYTKR
17. Kuryshcheva O. V. *Development of the image of adulthood and its influence on the behavior of younger adolescents in real situations*. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2000. 139 p. (in Russian).
18. Lichko A. E. *Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podrostkov* [Psychopathy and character accentuations in adolescents]. Leningrad, Meditsina, 1977. 76 p. (in Russian).
19. Vasilenko V. Ye., Dem'yanchuk R. V., Kostromina S. N., Lebedeva Ye. I., Medina-Brakomonte N. A., Savenysheva S. S., Yanicheva T. G. *Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye odarenykh uchashchikhsay. Pod red. L. A. Darinskoy* [Darinskaya L. A., ed. Psychological and pedagogical support of gifted students]. St. Petersburg, Saint Petersburg University Publ., 2017. 124 p. (in Russian). EDN: HMPFGT
20. Rychikhina E. S., Vasilenko V. E. Manifestations of the teenage crisis due to the peculiarities of parent-child relationships. *Nauchnye issledovaniya vypusknikov fakul'teta psikhologii SPbGU* [Scientific research by graduates of the Faculty of Psychology of St. Petersburg State University]. St. Petersburg, Saint Petersburg University Publ., 2018, vol. 6, pp. 85–92 (in Russian). EDN: INLYDI
21. Mohammad Akbar A. T., Gulyaeva T. O., Vasilenko V. E. Manifestations of adolescence crisis and self-concept: Cross-cultural aspect. *Peterburgskiy psikhologicheskii zhurnal*, 2023, no. 45, pp. 59–97 (in Russian). EDN: EBTFPW
22. Ulanova Yu. Yu., Vasilenko V. E. Manifestations of the three year old child's crisis in the context of family interaction. In: *Psikhologiya SAMO-stoyaniya detej: problemy, resursy, razvitie, samoopredelenie. Pod red. T. V. Shininoy* [Shinina T. V., ed. Psychology of children's self-standing: Problems, resources, development, self-determination]. Moscow, INFRA-M, 2024, pp. 70–132 (in Russian).
23. Golovey L. A., Danilova M. V. The structure of subjective well-being and satisfaction with life in adolescence. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 38–45 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-38-45>, EDN: ZAWLDV
24. Anufriyuk K. Yu. Features of the structure of subjectivity in adolescence. In: *Razvitie psikhologii v sisteme kompleksnogo chelovekoznaniya: v 2 chastyakh. Chast' 2. Pod red. A. L. Zhuravleva, V. A. Kol'tsovoy* [Development of psychology in the system of complex human



- knowledge: in 2 parts. Part 2. Eds. by A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'tsova]. Moscow, Publishing House "Institute of Psychology RAS", 2012, pp. 261–264 (in Russian). EDN: PGFDIS
25. Egorova A. B., Rean A. A., Tikhomandritskaya O. A. Gender and age-related peculiarities in manifestation of different aggression types in older adolescents. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 2024, vol. 14, no. 2, pp. 205–222 (in Russian). <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.201>, EDN: FCGENV
26. Polyakov S. D., Belozerova L. A., Vershinina V. V. Everyday Life of high school students at university lyceum and gymnasium: Outcomes of comparative research. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 1 (45), pp. 4–16 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-4-16>, EDN: JNTTZX
27. Rydell A.-M., Brocki K. C. Behavior problems, social relationships, and adolescents' future orientation. Links from middle to late adolescence. *Journal of Adolescence*, 2024, vol. 96, no. 6, pp. 1198–1211. <https://doi.org/10.1002/jad.12329>
28. Minina T. P., Vasilenko V. E. Adolescents' representation of personal adulthood and their perception of relationships with parents. *Petersburg Psychological Journal*, 2023, no. 45, pp. 24–58 (in Russian). EDN: OTVOQY
29. Omel'yanenko A. V., Kochetkov N. A., Khudaeva M. Iu. The image of adulthood in adolescents. *Obrazovanie i problemy razvitiya obshchestva*, 2021, no. 4 (17), pp. 170–176 (in Russian). EDN: SKBUSY
30. Gus'kova T. V., Elagina M. G. Personality formations in children during the three year old child's crisis. *Voprosy Psichologii*, 1987, no. 5, pp. 78–85 (in Russian). EDN: UJNLEH

Поступила в редакцию 17.12.2024; одобрена после рецензирования 23.01.2025;
принята к публикации 14.02.2025; опубликована 30.06.2025
The article was submitted 17.12.2024; approved after reviewing 23.01.2025;
accepted for publication 14.02.2025; published 30.06.2025



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 159–173
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 159–173
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-159-173>, EDN: VHMDKG

Научная статья
УДК 159.9.07



Опросник повседневных стрессоров для студентов

Д. О. Бузина¹✉, М. Д. Петраш²

¹Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, Россия, 607220, г. Арзамас, ул. К. Маркса, д. 36

²Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9

Бузина Дарья Олеговна, ассистент кафедры общей и практической психологии, dar4799@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-2825-5307>

Петраш Марина Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психология развития и дифференциальной психологии, m.petrash@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4542-7289>

Аннотация. Актуальность исследования повседневных (ПС) стрессоров у студентов обусловлена отсутствием соответствующего инструментария, учитывающего специфику студенческой жизни. Цель: разработка и валидизация опросника, направленного на изучение ПС у студентов. Гипотеза: предлагаемый опросник, направленный на изучение повседневного стресса у студентов, продемонстрирует приемлемые показатели внутренней согласованности, надежности и валидности. Участники: 310 студентов в возрасте от 17 до 27 лет ($M = 20.31$, $SD = 1.8$; 222 девушки (71.6%) и 88 юношей (28.4%) Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского (Арзамас). Методы (инструменты): для проверки конвергентной валидности применены: опросник «Факторы профессионального развития» (М. Д. Петраш), анкета кризисных событий и переживаний для студентов (В. Р. Манукян), эмоциональное отношение к профессиональному будущему (М. В. Гинзбург), «Шкалы позитивного аффекта и негативного аффекта» (адаптация Е. Н. Осина), шкалы психологического благополучия К. Рифф (адаптация Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной), «Шкала воспринимаемого стресса-10» (В. А. Абабков). Результаты: разработан опросник, включающий 54 пункта, в том числе 9 шкал: внешние стрессоры: «Учебный процесс (Обучение)»; «Время»; «Нарушение планов»; «Окружающая действительность»; «Взаимодействие»; «Семейные проблемы»; «Финансы»; и внутренние: «Личные переживания» и «Стрессоры ожидания». Основные выводы: психометрический анализ показал высокую внутреннюю согласованность шкал, подтверждающую надежность опросника. Проведена очевидная, содержательная, конвергентная валидность, подтверждена структурная валидность шкал конфирматорным факторным анализом. Полученные результаты свидетельствуют о валидности и надежности разработанного опросника, что делает его эффективным инструментом для диагностики ПС у студентов. Практическая значимость: опросник может быть использован для диагностики ПС в контексте учебно-образовательной деятельности; выявления специфических стрессоров; для разработки профилактических и коррекционных программ.

Ключевые слова: повседневный стресс, факторы повседневных стрессоров, опросник, студенты, надежность, валидность

Информация о вкладе каждого автора. Д. О. Бузина – подготовка и написание текста, сбор и анализ полученных данных. М. Д. Петраш – методология, концепция и дизайн исследования.

Для цитирования: Бузина Д. О., Петраш М. Д. Опросник повседневных стрессоров для студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 159–173. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-159-173>, EDN: VHMDKG

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Everyday stressors questionnaire for students

Д. О. Бузина¹✉, М. Д. Петраш²

¹Arzamas Branch of the National Research Nizhny Novgorod State University named after N. I. Lobachevsky, 36 K. Marx St., Arzamas 607220, Russia

²St. Petersburg State University, 7/9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russia

Buzina Darya Olegovna, dar4799@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-2825-5307>

Marina Dmitrievna Petrash, m.petrash@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4542-7289>

Abstract. The relevance of the study of everyday stress (further in the article referred to as ES (ПС)) among students is determined by the lack of appropriate tools that take into account the specific character of student life. Purpose of the study is to develop and validate a questionnaire aimed at studying students' ES. The study hypothesizes that the developed scale is reliable and valid. Participants: 310 students aged 17 to 27 ($M = 20.31$, $SD = 1.8$, including 222 girls (71.6%) and 88 boys (28.4%) of the Arzamas branch of the Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas). Methods (tools): to test the convergent validity, the following methods were used: "The Professional Development Factors Scale"



(M. D. Petrash), "The questionnaire on crisis events and experiences for students" (V. R. Manukyan), "Emotional attitude to the professional future" (M. V. Ginzburg), "Positive and Negative Affect Schedule" (adaptation by E. N. Osin), "Ryff Scales of Psychological Well-Being" (adaptation by L. V. Zhukovskaya, E. G. Troshikhina), "Perceived Stress Scale -10" (V. A. Ababkov et al.). *Results*: the study made it possible to develop a questionnaire that comprises 54 items, including 7 scales of external stressors: "Studying", "Time", "Disruption of plans", "Environment", "Interaction", "Family problems", "Finances"; and 2 internal: "Personal experiences" and "Expectation stressors". *Main conclusions*: the psychometric analysis showed a high internal consistency of the scales, confirming the reliability of the questionnaire. An obvious, meaningful, convergent validity was carried out, and the structural validity of the scales has been confirmed by the confirmatory factor analysis. The results indicate the validity and reliability of the developed questionnaire, which makes it an effective tool for diagnosing students' ES. *Practical significance*: the questionnaire can be used to diagnose ES in the context of educational activities, to identify specific stressors, and to develop preventive and remedial programs. **Keywords**: everyday stress, factors of everyday stressors, questionnaire, students, reliability, validity.

Author contributions. Dar'ya O. Buzina prepared and wrote the text, collected and analyzed the data obtained. Marina D. Petrash worked out the research methodology, concept and design of the study. The authors have made a proportional contribution to the data analysis and processing.

For citation: Buzina D. O., Petrash M. D. Everyday stressors questionnaire for students. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 159–173 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-159-173>, EDN: VHMDKG

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Постановка проблемы

Современная студенческая жизнь отличается высокой интенсивностью и насыщенностью как позитивными, так и негативными событиями. Период обучения в высшем учебном заведении сопровождается увеличением частоты и интенсивности различных психологических факторов. С. Freire с соавторами [1] отмечают, что именно в этот период психологическое, психическое и физическое здоровье студентов подвергается воздействию стрессовых факторов, способных привести к развитию хронических заболеваний. Отечественные исследователи, в частности С. А. Марчук [2], подтверждают, что стресс может вызывать общее ухудшение здоровья. J. E. Kim с соавторами [3] также указывают на значительное влияние психологических симптомов на здоровье студентов. В исследовании А. С. Фаустова [4] показано, что стресс является причиной различных заболеваний «стрессовой этиологии». Кроме того, А. Б. Холмогорова с соавторами [5] и В. В. Плотников [6] обращают внимание на то, что эмоциональная дезадаптация, психические расстройства и даже суицидальные наклонности могут быть следствием стресса в студенческие годы.

В отечественной психологии активно исследуется феномен кризисов профессионального развития, особенно в период юности и ранней взрослости. Такие исследователи, как Н. А. Александрова, В. А. Бодров, М. В. Данилова, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцева, В. Р. Манукян, М. Д. Петраш, Л. В. Рыкман и другие, внесли значительный вклад в изучение данной проблематики. В частности, Л. А. Головей [7] выделила три основных

кризисных этапа, характерных для периода обучения в вузе: кризис первокурсника, кризис середины обучения и кризис окончания обучения. Результаты исследования В. В. Красновой и А. Б. Холмогоровой [8] свидетельствуют о том, что на 3 курсе студенты сталкиваются с кризисом идентичности, связанным с переосмыслением профессионального самоопределения, специализации, научной темы. К этому добавляются возможные проблемы в семейной жизни, различные переживания и проблемы. Частое недосыпание, академические задолженности, дефицит социальной поддержки, семейные проблемы и другие факторы могут стать причинами эмоциональной дезадаптации и психических расстройств у студентов.

Ю. В. Щербатых [9] указывает на экзаменационную сессию, как на один из главных источников стресса для студентов. Г. А. Галимова и И. Р. Хох [10] отмечают, что этот стресс проявляется на трех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. М. В. Оленникова [11] подчеркивает, что экзаменационный стресс, наиболее выраженная форма учебного стресса, может приводить к дисфункциям организма студента.

Многочисленные исследования подтверждают негативное воздействие экзаменационного стресса на физиологические процессы организма студента, включая функционирование нервной, сердечно-сосудистой и иммунной систем. Данный факт зафиксирован в исследованиях В. В. Плотникова [6], Ф. А. Шукурова с соавторами [12]. О. М. Кулешовой и О. Г. Бариновой [13], Л. К. Токаевой, С. С. Павленкович [14], Н. М. Фатеевой, А. В. Арефьевой [15], С. А. Марчук [16].



Копинг-поведение студентов в условиях экзаменационного стресса изучали Г. А. Галимова, И. Р. Хох [10] и Л. В. Каширина с соавторами [17], М. В. Оленникова [11]. Обращаясь к изучению проблемы совладающего поведения, С. О. Щелина [18] отмечает его ресурсный потенциал в личностно-профессионального развития студентов-психологов.

Проблема стресса среди студентов приобрела особую популярность в контексте перехода от традиционного к дистанционному формату обучения, вызванным пандемией COVID-19.

Исследователи отмечают рост тревожности, депрессии и беспокойства о здоровье у студентов в условиях дистанционного обучения. S. Özdin и Ş. Bayrak Özdin [19] подчеркивают значительное влияние пандемии на психическое здоровье, отмечая при этом усиление индекса тревоги и депрессии в турецком обществе.

D. A. AlAteeq с соавторами [20] изучали восприятие стресса среди студентов в виртуальных классах во время вспышки COVID-19 в Саудовской Аравии. J. Allen с соавторами [21] также рассматривают влияние COVID-19 на сферу образования, затрагивая вопросы преподавания и подготовки учителей в новых условиях.

J. A. LePine с соавторами [22] выделяют ключевые факторы, влияющие на уровень стресса: адаптация к новым технологиям, увеличение учебной нагрузки и отсутствие непосредственного взаимодействия с преподавателями и одногруппниками. Дополнительные трудности связаны с техническими неполадками, ограничениями в доступе к интернету и сложностями в организации рабочего места.

Отечественные ученые С. А. Марчук [23], И. О. Кононенко с соавторами [24] указывают на дополнительные факторы, повышающие уровень стресса в условиях дистанционного обучения: проблемы с самоорганизацией, ограниченное общение, отсутствие обратной связи, трудности с освоением онлайн-платформ, рост прокрастинации, увеличение тревожности, чувство изоляции и снижение мотивации

В контексте современного ускоренного темпа жизни, информационной насыщенности и постоянных изменений повседневный стресс (ПС) приобретает особую значимость. Повседневный стресс – это множество незначительных событий, которые воспринимаются как мало-значимые в отдельности, но в совокупности оказывают негативное влияние на психофизи-

ологическое состояние человека. С. К. Holahan, С. J. Holahan [25], A. DeLongis с соавторами [26] полагают, что повседневный стресс может иметь более негативные последствия, чем последствия критических событий.

К. Купер с соавторами [27] подчеркивают, что ПС может оказывать значительное деструктивное влияние на психологическое благополучие человека. R. B. Flannery [28] обнаруживает связь между ПС и психологическим благополучием, в то время как Р. Е. Ваер с соавторами [29], J. Nowak с соавторами [30] не находят тому подтверждение.

Повышенный уровень повседневного стресса (ПС) является характерной особенностью студенческой жизни, обусловленной комплексом факторов, такими как академическая нагрузка, социальные взаимодействия, семейные факторы, нарушение планов, окружающая действительность, материальные условия, личные переживания и стрессоры ожидания.

Создание инструментария для изучения ПС началось в середине 1980-х гг. учеными Калифорнийского университета А. D. Kanner с соавторами [31]. Они разработали шкалу повседневных неприятностей (Hassles Scale). В дальнейшем реестр психодиагностического инструментария, направленного на изучение повседневных стрессов, был существенно расширен: Р. М. Kohn с соавторами [32] – опросник недавних жизненных переживаний студентов колледжа (Inventory of College Students' Recent Life Experiences, ICSRLE), Р. М. Kohn, J. E. Macdonald [33] – опросник недавних жизненных переживаний (Survey of Recent Life Experiences, SRLE), A. J. Zautra с соавторами [34] – опросник незначительных событий (Small Event Inventory, ISLE) и S. Cohen с соавторами [35] – шкала воспринимаемого стресса. Как отмечает О. Ю. Стрижикская [36], одним из наиболее популярных методов изучения ПС является систематическое наблюдение

Опросник повседневных стрессоров, разработанный М. Д. Петраш с соавторами [37], представляет собой надежный инструмент для исследования повседневного стресса у взрослых. Однако в рамках данного исследования мы заинтересованы в изучении специфики повседневного стресса у студентов. Поэтому, опираясь на структуру и методы валидации исходного опросника, мы разработали собственный инструмент, направленный на изучение повседневных стрессоров у студенческой аудитории.



Несмотря на значительное количество исследований, посвященных изучению стресса у студентов, до сих пор недостаточно информации о специфических стрессорах, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни. Данная проблема требует решения, так как понимание конкретных стрессовых факторов позволяет разработать более эффективные стратегии их преодоления и повышения уровня психического благополучия студентов.

Цель: создание валидного и надежного инструмента для оценки уровня повседневного стресса у студентов.

Гипотеза: предлагаемый опросник, направленный на изучение повседневного стресса у студентов, продемонстрирует приемлемые показатели внутренней согласованности, надежности и валидности.

Научная новизна исследования заключается в разработке и психометрической апробации валидного и надежного опросника повседневных стрессоров для студенческой популяции.

Материалы

Участники исследования: 310 студентов очной формы обучения 1-го, 3-го и выпускных курсов Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского (Арзамас). Возрастной диапазон участников составил от 17 до 27 лет ($M = 20.31$, $SD = 1.8$); 222 девушки (71.6%) и 88 юношей (28.4%).

Методики. Для решения поставленной задачи на основе анализа литературы по теме стресса у студентов был составлен список ключевых стрессоров и категорий, которые встречаются в повседневной, студенческой жизни. Опросник содержит 54 пункта, охватывающие события из разных сфер жизнедеятельности студентов. Учитывая сложности в систематизации повседневных стрессоров (ПС), нами был выбран вариант их классификации по типу происхождения (Л. И. Вассерман, В. А. Абабков, Е. А. Трифонов [38]): внешние (конфликтные ситуации, сложности учебно-образовательного процесса и т.д.) и внутренние (физический дискомфорт, страх, непонимание, беспокойство и т.д.).

Таким образом, были выделены 2 группы стрессоров, включающие 9 блоков. В первый кластер вошли *внешние стрессоры*: «Учебный процесс (Обучение)»; «Время»; «Нарушение планов»; «Окружающая действительность»;

«Взаимодействие»; «Семейные проблемы»; «Финансы»; во второй – *внутренние*: «Личные переживания» и «Стрессоры ожидания».

Далее мы обратились к экспертам для проведения очевидной и содержательной *валидности*, в том числе 2 психолога факультета психологии СПбГУ и 2 психолога психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского. По мнению экспертов, смысловое содержание факторов опросника, а также его структура соответствует заявленному конструкту.

Методы анализа данных. Описательная статистика, корреляционный анализ Пирсона, проверка нормальности распределения (одновыборочный критерий Колмогорова – Смирнова), анализ надежности (коэффициент α -Кронбаха), конфирматорный факторный анализ.

Обработка данных осуществлялась посредством статистического пакета программ Excel, SPSS 23, AMOS Graphics 20.

Результаты и их обсуждение

Стандартизация и валидизация опросника

Для выделения шкал опросника мы обратились к теоретической валидности, включающей очевидную и содержательную (С. С. Дембицкий [39]), что позволило нам выделить два кластера повседневных стрессоров: внешних и внутренних.

Факторная структура опросника

Первые семь факторов образуют группу внешних стрессоров.

В первый фактор «Учебный процесс» (УП) вошли события, связанные с трудностями и стрессорами, возникающими непосредственно в процессе обучения (понимание учебного материала, организация учебного процесса, ощущение успешности в обучении, аттестационные периоды).

Второй фактор «Время» (Вр) измеряет восприятие респондентом нехватки времени. Утверждения оценивают дефицит времени в сферах: выполнения задач, отдыха, здорового образа жизни, совмещения учебы/работы, спорта и хобби.

Третий фактор «Нарушение планов» (НП) охватывает вопросы, связанные с нарушением планов и ожиданий, что может являться источником стресса и беспокойства (отсутствие запланированной информации или новостей, необходимость ждать дольше, чем ожида-



лось, отмена или перенос планов, невозможность отдохнуть или заняться любимым делом).

Четвертый фактор «Окружающая действительность» (ОД) исследует влияние факторов окружающей среды на учебу и психологическое состояние студентов (неблагоприятные погодные условия, бытовые проблемы, шум и другие факторы среды).

Пятый фактор «Взаимодействие» (Вз) фокусируется на проблемах и стрессорах, возникающих в результате взаимодействия с другими людьми в учебном процессе (конфликты с другими студентами, преподавателями, получение информации и обратная связь, критика и негативные комментарии).

Шестой фактор «Семейные проблемы» (СП) исследует эффекты семейных проблем на учебу и психологическое состояние (конфликты с родителями, членами семьи, проблемы со здоровьем членов семьи, проблемы с родительской поддержкой).

Седьмой фактор «Финансы» (Ф) посвящен финансовым проблемам и стрессорам, которые могут повлиять на студентов (нехватка денег, задержка или отсутствие финансовой помощи, финансовая неопределенность).

Последние два фактора образуют кластер внутренних стрессоров.

Восьмой фактор «Личные переживания» (ЛП), сосредоточен на личных переживаниях, которые могут вызывать стресс и негативно влиять на учебу (смущение, непонимание, беспокойство о внешнем виде, проблемы со здоровьем).

Девятый фактор «Стрессоры ожидания» (СО) включает события, связанные с ситуацией ожидания и неопределенности. Данная группа стрессоров может вызывать негативное воздействие из-за интерпретации человека и оказывать соответствующее влияние на психологическое состояние (страх перед конфликтами, беспокойство о других людях, беспокойство о будущем).

Проверка на нормальность распределения и описательные статистики

Репрезентативность выборки обеспечилась достаточным количеством участников исследования для разработки опросника повседневных стрессоров для студентов.

В целях корректности выбора метода оценки при использовании конфирматорного факторного анализа для подтверждения структурной валидности шкал опросника, был проведен одновыборочный тест Колмогорова – Смирнова для проверки формы распределения. Результаты представлены в табл.1.

Таблица 1 / Table 1

**Описательные статистики одновыборочного критерия Колмогорова – Смирнова
(статистические критерии)
Descriptive statistics of the Kolmogorov – Smirnov one-sample criterion (statistical criteria)**

№	Название шкалы	Параметры нормального распределения		Наибольшие экстремальные расхождения			Статистика критерия	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
		М	Sd	абсолютная	положительные	отрицательные		
1	Учебный процесс (УП)	27,83	17,99	0,063	0,063	-0,061	0,063	0,005
2	Время (Вр)	19,97	14,74	0,088	0,082	-0,088	0,088	0,000
3	Нарушение планов (НП)	15,51	12,64	0,110	0,095	-0,110	0,110	0,000
4	Окружающая действительность (ОД)	31,23	24,08	0,097	0,089	-0,097	0,097	0,000
5	Взаимодействие (Вз)	11,74	10,59	0,142	0,142	-0,134	0,142	0,000
6	Семейные проблемы (СП)	11,68	9,89	0,119	0,112	-0,119	0,119	0,000
7	Финансы (Ф)	11,97	10,80	0,134	0,113	-0,134	0,134	0,000
8	Личные переживания (ЛП)	24,63	17,63	0,081	0,066	-0,081	0,081	0,000
9	Стрессоры ожидания (СО)	20,55	15,49	0,092	0,084	-0,092	0,092	0,000



Оценка согласованности шкал опросника проводилась путем подсчета коэффициента пригодности α -Кронбаха (табл. 2).

Коэффициент пригодности α -Кронбаха для общей шкалы опросника равен 0,983, при

этом для всех шкал выше 0,82, что указывает на исключительно высокую внутреннюю согласованность, надежность и достоверность инструмента для измерения повседневного стресса у студентов.

Таблица 2 / Table 2

Согласованность шкал в выборке
Assessment of the questionnaire scales consistency

№	Название шкалы	Коэффициент пригодности α -Кронбаха			
		Выборка	Пол		Случайная выборка (60%)
			М	Ж	
1	Учебный процесс (УП)	0,879	0,922	0,846	0,883
2	Время (Вр)	0,884	0,913	0,857	0,889
3	Нарушение планов (НП)	0,885	0,923	0,845	0,892
4	Окружающая действительность (ОД)	0,932	0,954	0,911	0,937
5	Взаимодействие (Вз)	0,890	0,856	0,888	0,890
6	Семейные проблемы (СП)	0,821	0,829	0,793	0,815
7	Финансы (Ф)	0,899	0,920	0,870	0,914
8	Личные переживания (ЛП)	0,916	0,945	0,899	0,922
9	Стрессоры ожидания (СО)	0,883	0,921	0,854	0,896
Общая шкала		0,983	0,989	0,978	0,985

Анализ по полу показал, что коэффициенты α -Кронбаха для мужчин и женщин остаются на высоком уровне, что подтверждает стабильность и универсальность инструмента для различных подгрупп. Результаты случайной выборки, которая составила 60% от всей выборочной совокупности подтверждают, что разработанный опросник обладает высокой надежностью и может быть эффек-

тивно использован для оценки повседневного стресса у студентов.

Внутренняя согласованность опросника

Для оценки внутренней согласованности разработанного опросника был проведен анализ корреляционных связей между всеми факторами. Внутренняя согласованность оценивалась посредством коэффициентов корреляции Пирсона (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Значения коэффициентов корреляции Пирсона между факторами
The values of the Pearson correlation coefficients between the factors

Факторы	УП	Вр	НП	ОД	Вз	СП	Ф	ЛП	СО
УП	1								
Вр	,769***	1							
НП	,792***	,821***	1						
ОД	,820***	,836***	,876***	1					
Вз	,730***	,705***	,806***	,847***	1				
СП	,728***	,746***	,807***	,799***	,836***	1			
Ф	,687***	,758***	,785***	,833***	,777***	,741***	1		
ЛП	,763***	,816***	,796***	,886***	,810***	,730***	,810***	1	
СО	,773***	,821***	,815***	,844***	,795***	,784***	,784***	,858***	1

Примечание. *** – уровень значимости $p \leq 0,001$. Нули перед запятой опущены. Факторы: УП – учебный процесс, Вр – время, НП – нарушение планов, ОД – окружающая действительность, Вз – взаимодействие, СП – семейные проблемы, Ф – финансы, ЛП – личные переживания, СО – стрессоры ожидания.

Note. *** – the significance level is $p < 0.001$. The zeros before the comma are omitted. Factors: УП – learning process, Вр – time, НП – disruption of plans, ОД – the surrounding reality, Вз – interaction, СП – family problems, Ф – finances, ЛП – personal experiences, СО – expectation stressors.



Результаты, представленные в табл. 2, демонстрируют высокие и статистически значимые (при $p < 0,01$) корреляционные связи между всеми факторами опросника, что свидетельствует о высокой интегрированности системы и хорошей внутренней согласованности представленного инструмента.

Оценка дискриминативности и конвергентной валидности

Дискриминативность пунктов вычислялась путем вычисления коэффициента корреляции каждого пункта с общим баллом опросника повседневных стрессоров для студентов. Коэффициент корреляции варьировал от $r = 0,545$ до $r = 0,832$ (уровне значимости $p = 0,000$), т.е. критические значения коэффициентов выше порогового значения 0,2, что указывает на высокую дискриминативность всех заданий.

Конвергентная валидность определялась посредством методик, позволяющих проверить содержательное наполнение выделенных нами факторов повседневного стресса. Нами были использованы следующие методики: опросник «Факторы профессионального развития» (форма для студентов) М. Д. Петраш [40], анкета кризисных событий и переживаний для студентов Л. А. Головей с соавторами [41], эмоциональное отношение к профессиональному будущему М. В. Гинзбург [42], «Шкалы позитивного аффекта и негативного аффекта» (ШПАНА) (адаптация Е. Н. Осина) [43], шкалы психологического благополучия К. Рифф (адаптация Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной [44], уровневые характеристики параметров ШВС «Шкала воспринимаемого стресса-10» (В. А. Абабков) [45].

Анализ взаимосвязей всех факторов повседневного стресса и шкалы воспринимаемого стресса показал наличие статистически значимых ($p < 0,01$) положительных корреляций между всеми факторами ПС, субшкалой «перенапряжение» (коэффициенты корреляции от 0,366 до 0,542) и шкалой воспринимаемого стресса. Это свидетельствует о том, что увеличение уровня стресса по факторам, измеренным нашим опросником, сопровождается повышением уровня перенапряжения, оцениваемого по ШВС.

Более детальный анализ выявил сложные взаимосвязи стресса с различными аспектами студенческой жизни и личностного развития. Отрицательная корреляция стресса с удовлетворённостью профессиональной деятельностью ($r = -0,228$, $p < 0,01$) и личностным ростом

($r = -0,146$, $p < 0,05$) указывает на деструктивное влияние стресса на адаптацию к будущей профессии и саморазвитие студентов. Положительная корреляция со стрессовыми событиями в вузе ($r = 0,424$, $p < 0,01$) и трудностями при переходе к профессиональной деятельности ($r = 0,444$, $p < 0,01$) подтверждает предположение о прогностической ценности опросника в отношении риска возникновения трудностей в адаптации. Наблюдаемая положительная корреляция с отсутствием интереса к учёбе ($r = 0,127$, $p < 0,05$) свидетельствует о снижении мотивации и вовлечённости в учебный процесс под влиянием стресса. Отсутствие значимых корреляций со целеустремлённостью и формированием жизненных целей ($r = -0,034$ и $r = -0,050$, соответственно) может быть обусловлено многофакторностью этих конструктов и необходимостью дальнейшего исследования.

Обнаружена отрицательная корреляция фактора ПС «время» с параметрами психологического благополучия (ПБ) компетентностью ($r = -0,373$, $p < 0,01$) и автономностью ($r = -0,168$, $p < 0,01$), что указывает на критическую роль управления временем для уверенности в себе и самостоятельности. Аналогично фактор «нарушение планов» демонстрирует отрицательную корреляцию с параметром компетентности ($r = -0,392$, $p < 0,01$) и автономностью ($r = -0,130$, $p < 0,01$), свидетельствуя о негативном влиянии стресса, связанного с нереализованными планами, на субъективное чувство эффективности и инициативы.

Отрицательная взаимосвязь параметров окружающей действительности и компетентности ($r = -0,376$, $p < 0,01$), и автономности ($r = -0,156$, $p < 0,01$), свидетельствует о том, что студенты в условиях неблагоприятной среды, могут проявлять неуверенность в самостоятельном решении академических и профессиональных задач.

Выявлены отрицательные взаимосвязи фактора ПС «взаимодействие» с факторами профессионального развития «адаптация» ($r = -0,285$, $p < 0,01$) и «контроль поведения» ($r = -0,147$, $p < 0,01$), а также с фактором психологического благополучия «позитивные отношения» ($r = -0,413$, $p < 0,01$). Это свидетельствует о дезадаптации, снижении самоконтроля и ухудшении межличностных отношений у студентов, испытывающих трудности в общении.

Положительная корреляция обнаружена между «взаимодействием» и снижением уровня



стресса при активном общении со студентами ($r = 0,203, p < 0,01$), преподавателями ($r = 0,198, p < 0,01$) и при условии адаптации методов преподавания к индивидуальным потребностям ($r = 0,202, p < 0,01$).

Обнаружена обратная связь фактора ПС «семейные проблемы» с позитивными отношениями ($r = -0,273, p < 0,01$) и компетентностью ($r = -0,297, p < 0,01$). Это указывает на то, что семейные трудности ассоциируются со снижением способности к установлению и поддержанию здоровых межличностных связей, а также с уменьшением уверенности в собственных силах и способностях к успешной академической и профессиональной деятельности.

Отрицательная взаимосвязь фактора ПС «финансовые трудности» с компетентностью ($r = -0,389, p < 0,01$) и автономностью ($r = -0,152, p < 0,01$) может говорить о том, что финансовый стресс, связанный с ограниченными ресурсами, снижает уверенность студентов в своих способностях и ограничивает их возможности в принятии независимых решений, включая выбор образовательных траекторий и участие в программах саморазвития. Это обусловлено как снижением мотивации из-за тревоги за будущее, так и реальными ограничениями, вызванными финансовой зависимостью от внешних факторов.

Фактор «личные переживания» выявил сильную положительную корреляцию со страхом ($r = 0,343, p < 0,01$) и тревожностью ($r = 0,366, p < 0,01$), а также с индифферентностью ($r = 0,304, p < 0,01$) и негативным аффектом ($r = 0,498, p < 0,01$). Показана умеренная отрицательная корреляция с уверенностью в себе ($r = -0,204, p < 0,01$). Слабая положительная корреляция с ответственностью за здоровье ($r = 0,162, p < 0,01$) может указывать на компенсаторные механизмы совладающего поведения. В целом результаты свидетельствуют о значительном негативном влиянии личных переживаний на эмоциональное состояние и самооценку студентов, проявляющемся в усилении негативных эмоций и снижении уверенности в себе.

Стрессоры, связанные с ожиданиями, демонстрируют сильную положительную корреляцию со страхом ($r = 0,346, p < 0,01$) и тревожностью ($r = 0,386, p < 0,01$), а также с индифферентностью ($r = 0,279, p < 0,01$) и негативным аффектом ($r = 0,473, p < 0,01$). Наблюдается слабая, но статистически значимая положительная корреляция с ответственностью за здоровье ($r = 0,190, p < 0,01$).

Таким образом, повседневные стрессоры, связанные с ожиданиями, существенно ухудшают эмоциональное состояние студентов, усиливая негативные эмоции и снижая мотивацию, хотя и могут стимулировать внимание к собственному здоровью как механизм совладания со стрессом.

Результаты корреляционного анализа демонстрируют тесную связь между общим уровнем стрессорных факторов и показателями психологического благополучия студентов. Так, положительная корреляция с общей шкалой воспринимаемого стресса (ШВС) ($r = 0,432, p < 0,01$) и ее субшкалой «перенапряжение» ($r = 0,520, p < 0,01$), а также с негативным аффектом (ШПАНА) ($r = 0,486, p < 0,01$) подтверждает негативную модальность повседневных неприятностей. Сильные корреляции с показателями тревожности ($r = 0,359, p < 0,01$), страха ($r = 0,350, p < 0,01$) и индифферентности ($r = 0,329, p < 0,01$) по опроснику М. Р. Гинзбурга указывают на то, что стрессоры координируют со снижением эмоционального тонуса, повышением уровня тревоги и формированием пассивного, безразличного отношения к учёбе и окружающим. Значимые связи с факторами «вузовское обучение» ($r = 0,487, p < 0,01$) и «начало профессиональной деятельности» ($r = 0,469, p < 0,01$) по шкале кризисных переживаний свидетельствуют о том, что именно эти жизненные сферы являются наиболее значимыми источниками стресса для исследуемой группы студентов.

Отсутствие значимых корреляций с позитивным аффектом, уверенностью в себе, оптимизмом и способностью к противодействию стрессу (ШВС) ($r = -0,014$) подчеркивает преобладание негативного влияния выявленных стрессоров на психоэмоциональное состояние студентов.

Конфирматорный факторный анализ

С целью оценки структурной валидности выделенных шкал ПС был проведен конфирматорный факторный анализ. Для каждой шкалы сформирована отдельная модель, результаты которой представлены в табл. 4.

Конфирматорный факторный анализ показал, что значения основных критериев согласия соответствуют допустимым пределам, т.е. модели эмпирически подтверждаются. Также на состоятельность моделей указывает статистическая значимость всех оцененных дисперсий (Variances), ковариаций (Covariances) и регрессионных коэффициентов (Regression Weights).



Таблица 4 / Table 4

Данные о пригодности модели
Data on the suitability of the model

№	Шкалы	Характеристики модели							
		χ^2	df	χ^2/df	P	CFI	GFI	RMSEA	Pclose
1	УП	21,221	16	1,33	0,170	0,979	0,972	0,032	0,776
2	Вр	7,258	6	1,21	0,298	0,995	0,986	0,026	0,696
3	НП	8,446	5	1,69	0,133	0,981	0,980	0,047	0,463
4	ОД	34,666	33	1,05	0,388	0,994	0,945	0,013	0,981
5	Вз	2,771	2	1,39	0,250	0,996	0,993	0,035	0,485
6	СП	1,274	1	1,27	0,259	0,999	0,997	0,030	0,424
7	Ф	0,069	1	0,07	0,793	1,000	1,000	0,000	0,858
8	ЛП	22,081	12	1,84	0,037	0,965	0,961	0,052	0,415
9	СО	1,938	7	0,28	0,963	1,000	0,997	0,000	0,996

Примечание. χ^2 – критерий хи-квадрат, df – количество степеней свободы, CFI – сравнительный индекс согласия, GFI – критерий согласия, RMSEA – среднеквадратичная ошибка приближения, Pclose – индекс близости модели исходным данным, УП – учебный процесс, Вр – время, НП – нарушение планов, ОД – окружающая действительность, Вз – взаимодействие, СП – семейные проблемы, Ф – финансы, ЛП – личные переживания, СО – стрессоры ожидания.

Note. χ^2 – the chi-squared criterion, df – the number of degrees of freedom, CFI – the comparative index of agreement, GFI – the criterion of agreement, RMSEA – the standard square error of approximation, Pclose – the index of proximity of the model to the initial data, УП – learning process, Вр – time, НП – disruption of plans, ОК – the surrounding reality, Вз – interaction, СП – family problems, Ф – finances, ЛП – personal experiences, СО – expectation stressors.

Выводы

1. Психометрический анализ опросника «Стрессоры повседневной жизни для студентов» показал содержательную и конвергентную валидность методики.

2. Выделены две группы повседневных стрессоров по типу их происхождения: внешние – Учебный процесс (Обучение); Время; Нарушение планов; Окружающая действительность; Взаимодействие; Семейные проблемы; Финансы и внутренние – Личные переживания; Стрессоры ожидания.

3. Значения коэффициента α -Кронбаха для каждой шкалы превышают отметку 0,82, что указывает на высокую степень внутренней согласованности и надежности используемого инструмента. Коэффициент надежности общей шкалы, α -Кронбаха = 0,983, подтверждает статус опросника как надежного инструмента для диагностики повседневного стресса у студентов.

4. Конфирматорный факторный анализ подтвердил структурную валидность шкал, что позволяет использовать их в дальнейших исследованиях и практической деятельности.

5. По результатам первичной психометрической оценки можно заключить, что текущая

версия опросника, предназначенного для изучения повседневного стресса студентов, в целом удовлетворяет требованиям валидности и надежности. Это делает его эффективным инструментом для анализа стрессовых факторов, с которыми сталкиваются студенты в своей учебной и социальной жизни.

Практическая значимость предложенного инструментария заключается в возможности его применения в практике психологического консультирования студентов, переживающих трудности профессионального становления. Выявление интенсивности переживания определенной группы стрессоров может выступать в качестве мишени для проработки кризисных переживаний.

В качестве *ограничения* можно отметить состав выборки. Несмотря на ее репрезентативность, а также подтверждение внутренней согласованности параметров с помощью метода Bootstrap из расчета выборки на 1000 образцов, указывающей на устойчивость связей, для более полноценного представления структуры повседневных стрессоров, а также возможности конфирматорного факторного анализа, необходимо расширить представленность студенческой выборки по регионам.



Приложение / Appendix

Текст методики «Опросник повседневных стрессоров для студентов» The text of the methodology “Everyday stressors questionnaire for students”

Инструкция: Отметьте, пожалуйста, те события, которые произошли с Вами в течение последних двух недель. Для этого обведите соответствующую цифру в бланке. Если событие (переживание) отсутствовало, то пропускайте его и переходите к следующему.

Также отметьте у выбранных событий силу (выраженность) его (события) переживания, используя шкалу от 1 до 10, где 1 – минимальная выраженность переживания, 10 – максимальная выраженность, захватывающее переживание.

Перечень утверждений:

1. Я не очень хорошо освоил материал, пройденный на занятии.
2. Я очень спешил, чтобы успеть выполнить задание (по самостоятельной работе) к сроку.
3. Когда я выполнял задание на занятии в вузе, мне мешали, прерывали.
4. Я должен был выполнять задание (самостоятельная работа), которое не очень хотел или не умел.
5. Я не мог доделать задание на практическом занятии / лекции до конца, не получалось то, что делал.
6. Я должен был выступать перед студентами на публике.
7. Я не мог выполнить всего, что наметил сделать к определенному сроку.
8. Я опоздал на занятие, встречу.
9. Возникли непредвиденные дополнительные занятия.
10. У меня бывали дни, когда количество необходимых занятий превышало мои возможности.
11. Была ссора с братом / сестрой.
12. Были ссоры с родителями.
13. Возникало предчувствие конфликта.
14. Возникли проблемы у братьев / сестер / родителей.
15. Были проблемы со здоровьем членов семьи.
16. Кто-то нарушил данное мне обещание.
17. Не получил информацию, известий, которые ожидал.
18. Меня критиковали и ругали, меня перебили, когда я говорил.
19. Я был неправильно понят.
20. Я был смущен, сконфужен.
21. Я беспокоился за кого-то.
22. Мой сон был нарушен.
23. Я чувствовал себя заболевшим, испытывал физический дискомфорт.
24. Что-то пришло в негодность, что-то поломалось, порвалась одежда.
25. Пришлось ждать дольше, чем я рассчитывал.
26. Погодные условия вызывали дискомфорт.
27. Я получил плохие новости.
28. Я был озабочен своим внешним видом.
29. Я чего-то не понял, и это вызвало дискомфорт.
30. Я что-то забыл. Я что-то не смог найти.
31. Были проблемы с транспортом, попал в пробку на дорогах.
32. Меня беспокоили шум и неприятные звуки.
33. Меня потревожили, когда я отдыхал/занимался любимым делом.
34. Пришлось отказаться от интересного занятия, встречи.
35. Не состоялась/сорвалась планируемая поездка / планируемое мероприятие.
36. Мне не хватало времени на отдых.
37. Не получил удовольствие от проведенного досуга.
38. Не получил денежных средств от родителей, которые ожидал.
39. Я нуждался в дополнительных материальных средствах.
40. Не хватило денег на что-то необходимое.
41. Меня беспокоила материальная неопределенность будущего.
42. Меня утомляли ежедневные дела по хозяйству, которые я должен выполнять в семье.
43. Не хватало времени на что-то связанное со здоровым образом жизни.
44. Возникали ситуации, которые вызывали беспокойство, тревогу о будущем.
45. Возникало чувство одиночества.
46. Необходимость совмещения учебы и работы.
47. Экзаменационная сессия.
48. Я плохо себя чувствовал (болел).
49. Не хватило времени на спорт.
50. Не хватило времени на любимое хобби.
51. Соседи по общежитию шумели всю ночь.
52. Возникали ситуации, которые вызывали беспокойство за близкого человека.
53. Возникал страх не закончить обучение в вузе.
54. Возникал страх из-за событий в мире.



Ключ к опроснику

№	Название факторов	Событие		Баллы	
		Номер	Количество	min	max
1	Учебный процесс	1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 47	8	1	80
2	Время	7, 36, 43, 46, 49, 50	6	1	60
3	Нарушение планов	8, 25, 34, 35, 37	5	1	50
4	Окружающая действительность	3, 22, 24, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 51	10	1	100
5	Взаимодействие	12,16,18,19	4	1	40
6	Семейные проблемы	11,14,15,42	4	1	40
7	Финансы	38, 39, 40, 41	4	1	40
8	Личные переживания	20, 21, 23, 28, 29, 45, 48	7	1	70
9	Стрессоры ожидания	13,17, 44, 52, 53, 54	6	1	60

Для определения выраженности стрессоров вычисляется процентное выражение по каждой шкале, поскольку количество пунктов в выделенных факторов не равно (сумма баллов по шкале / на максимальное количество баллов по шкале $\times 100\%$). Также высчитывается суммарный балл по всем стрессорам (пунктам).

Описательные статистики высокого, среднего и низкого уровня общего показателя повседневного стресса для студентов: $N = 310$ (метод описательных статистик, частотный анализ, квартильный размах). Описательные статистики, представленные в таблице, проверены и подтверждены методом Bootstrap, из расчета выборки для 1000 образцов.

Общий показатель повседневного стресса	Выраженность (баллы)		
	низкая	средняя	высокая
	Менее 121	122 – 260	261 и выше

Библиографический список

- Freire C., Ferradas M., Requeiro B. Coping Strategies and Self-Efficacy in University Students: A Person-Centered Approach // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. P. 811–841. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841>
- Марчук С. А. Влияние экзаменационного стресса на психофизическое состояние студентов // *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*. 2019. № 10 (176). С. 222–226. EDN: PVCCSO
- Kim J. E., Saw A., Zane N. The influence of psychological symptoms on mental health literacy of college students // *American Journal of Orthopsychiatry*. 2015. Vol. 85, June. P. 620–630. <https://doi.org/10.1037/ort0000074>
- Фаустов А. С. Коррекция уровня экзаменационного стресса у студентов как фактор улучшения их здоровья // *Здравоохранение Российской Федерации*, 2001. № 4. С. 38–39.
- Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г., Евдокимова Я. Г., Москова М. В. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов // *Вопросы психологии*. 2009. № 3. С. 16–26. EDN: NDAKBH
- Плотников В. В. Оценка психовегетативных показателей у студентов в условиях экзаменационного стресса // *Гигиена труда*. 1983. № 5. С. 48–50.
- Головей Л. А. Кризисы развития субъекта деятельности на начальных этапах профессионализации // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2016. № 4. С. 47–54. EDN: YQFMTX
- Краснова В. В., Холмогорова А. Б. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация // *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 140–150. EDN: NORATB
- Щербатых Ю. В. Вегетативные проявления экзаменационного стресса // *Прикладные информационные аспекты медицины*. 1999. Т. 2, № 1. С. 72–74. EDN: VSZRUX
- Галимова Г. А., Хох И. Р. Копинг – поведение студентов при экзаменационном стрессе // *Фундаментальные и прикладные научные исследования: сборник статей Международной научно-практической конференции (Саранск, 03 апреля 2016 г.) : в 2 ч. Ч. 2. Уфа : ОМЕГА САЙНС, 2016. С. 133–135. EDN: VQTOUJ*
- Оленникова М. В. Копинг – стратегии студентов в ситуации экзамена // *Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник*. 2015. № 4 (18). С. 75–83. EDN: VBJXZF
- Шукуров Ф. А., Халимова Ф. Т., Арабзода С. Н. Сравнительная характеристика показателей умственной



- работоспособности и успеваемости студентов // Биология и интегративная медицина. 2020. № 3 (43). С. 188–201. EDN: YUXVOW
13. Кулешова О. М., Барина О. Г. Исследование признаков и симптомов стресса у студентов-первокурсников медицинского вуза в условиях дистанционного обучения и самоизоляции // *Scientist (Russia)*. 2020. № 3 (13). С. 10–13. EDN: NWDSHL
14. Токаева Л. К., Павленкович С. С. Влияние экзаменационного стресса на психоэмоциональный статус и функциональное состояние сердечно-сосудистой системы первокурсников // *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6054> (дата обращения: 20.12.2024)
15. Фатеева Н. М., Арефьева А. В. Экзаменационный стресс и психофизиологические показатели студентов // *Электронный научно-образовательный вестник Здоровье и образование в XXI веке*. 2015. Т. 17. № 3. С. 34–38. EDN: TNHZCD
16. Марчук С. А. Влияние экзаменационного стресса на психофизиологическое состояние студентов // *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*. 2019. № 10 (176). С. 222–226. EDN: PVCCSO
17. Каширина Л. В., Краева К. В., Верба И. К. Копинг-поведение студентов в условиях экзаменационного стресса // *Психология. Экономика. Право*. 2013. № 4. С. 15–24. EDN: RZKIDV
18. Щелина С. О. Совладающее поведение как ресурс личностно-профессионального развития студентов-психологов (бакалавриата и специалитета): дис. ... канд. психол. наук. М., 2020. 212 с. EDN: CQIQHY
19. Özdin S, Bayrak Özdin Ş. Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID-19 pandemic in Turkish society: The importance of gender // *International Journal of Social Psychiatry*. 2020. Vol. 66, iss. 5. P. 504–511. <https://doi.org/10.1177/0020764020927051>
20. Al Ateeq D. A., Aljhani S., AlEesa D. Perceived stress among students in virtual classrooms during the COVID-19 outbreak in KSA // *Journal of Taibah University Medical Sciences*. 2020. Vol. 15, iss. 5. P. 398–403. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2020.07.004>
21. Allen J., Rowan L., Singh P. Teaching and teacher education in the time of COVID-19 // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2020. Vol. 48, iss. 3. P. 233–236. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2020.1752051>
22. LePine J. A., LePine M. A., Jackson C. L. Challenge and Hindrance Stress: Relationships with Exhaustion, Motivation to Learn, and Learning Performance // *Journal of Applied Psychology*. 2004. Vol. 89, iss. 5. P. 883–891. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.883>
23. Марчук С. А. Психоэмоциональное состояние студентов в период дистанционного обучения // *Концепт*. 2022. № 2. С. 114–120. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2022-12001>, EDN: DMHETV
24. Кононенко И. О., Вишнякова Н. Н., Малюткина Е. П. Выраженность стресса и тревоги у студентов в период вспышки COVID-19 // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2021. Т. 10, № 5А. С. 217–224. <https://doi.org/10.34670/AR.2021.94.68.029>, EDN: FLOEXS.
25. Holahan C. K., Holahan C. J. Life stress, hassles, and self-efficacy in ageing: A replication and extension // *Journal of Applied Social Psychology*. 1987. Vol. 17, iss. 6. P. 574–592. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1987.tb00331.x>
26. DeLongis A., Coyne J. C., Dakof G., Folkman S., Lazarus R. S. The relationship of daily hassles, uplifts, and major life events to health status // *Health Psychology*. 1982. Vol. 1, iss. 2. P. 119–136. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.1.2.119>
27. Кунер К., Дейв Ф., О’Драйсколл М. Организационный стресс: Теории, исследования практическое применение. Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. 334 с.
28. Flannery R. B. Major Life Events and Daily Hassles in predicting Health Status: Methodological inquiry // *Journal of Clinical Psychology*. 1986. Vol. 42, iss. 3. P. 485–487. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198605\)42:3<485::AID-JCLP2270420314>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198605)42:3<485::AID-JCLP2270420314>3.0.CO;2-3)
29. Baer P. E., Garmezy L. B., McLaughlin R. J., Pokorny M. J. Stress, coping, family conflict, and adolescent alcohol use // *Journal of Behavioral Medicine*. 1987. Vol. 10, iss. 5. P. 449–466. <https://doi.org/10.1007/BF00846144>
30. Nowak J., Matheson S. L., McLean N. L., Havard P. Regenerative trait and cold hardiness in highly productive cultivars of alfalfa and red clover // *Euphytica*. 1992. Vol. 59, February. P. 189–196. <https://doi.org/10.1007/BF00041272>
31. Kanner A. D., Coyne J. C., Schaefer C., Lazarus R. S. Comparison of two modes of stress measurements: Daily hassles and uplifts versus major life events // *Journal of Behavioral Medicine*. 1981. Vol. 4, iss. 1. P. 1–39. <https://doi.org/10.1007/BF00844845>
32. Kohn P. M., Lafreniere K., Gurevich M. The Inventory of College Student’s Recent Life Experiences: A decontaminated hassles scale for a special population // *Journal of Behavioral Medicine*. 1990. Vol. 13, iss. 6. P. 619–630. <https://dx.doi.org/10.1007/BF00844738>
33. Kohn P. M., Macdonald J. E. The survey of recent life experiences: A decontaminated hassles scale for adults // *Journal of Behavioral Medicine*. 1992. Vol. 15, iss. 2. P. 221–236. <https://doi.org/10.1007/BF00848327>
34. Zautra A. J., Guarnaccia C. A., Dohrenwend B. P. Measuring small life events // *American Journal of Community Psychology*. 1986. Vol. 14, iss. 6. P. 629–655. <https://doi.org/10.1007/BF00931340>
35. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress // *Journal of Health and Social Behavior*. 1983. Vol. 24, iss. 4. P. 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>



36. Стрижицкая О. Ю. Изучение повседневных стрессоров: методологические подходы и проблемы // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 12. С. 128–134. EDN: XQZHRV
37. Петраш М. Д., Стрижицкая О. Ю., Головей Л. А., Савеньшева С. С. Опросник повседневных стрессоров // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 57. С. 5. URL: <http://psystudy.ru/index.php/pum/2018v11n57/1522-petrash57.html> (дата обращения: 20.12.2024) <https://doi.org/10.54359/ps.v11i57.326>, EDN: YLPSOL
38. Вассерман Л. И., Абабков В. А., Трифонов Е. А. Со-владение со стрессом: теория и психодиагностика. СПб. : Речь, 2010. 191 с.
39. Дембицкий С. С. Теоретическая валидизация в социологическом исследовании: Методология и методы. М. : ЛЕНАНД, 2016. 200 с.
40. Петраш М. Д. Психологическое содержание и факторы возникновения кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4, № 4. С. 88–100. EDN: OOEPBL
41. Головей Л. А., Данилова М. В., Рыкман Л. В., Петраш М. Д., Манукян В. Р., Леонтьева М. Ю., Александрова Н. А. Профессиональное развитие личности: начало пути. СПб. : Нестор-История, 2015. 336 с. EDN: VSGWRP
42. Гинзбург М. Р. Психология личностного самоопределения : дис. ... д-ра. психол. наук. М., 1996. 261 с.
43. Осин Е. Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 4. С. 91–110. EDN: QYXAPB
44. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 2. С. 82–93. EDN: NTJYQD
45. Абабков В. А., Барышникова К., Воронцова-Венгер О. В., Горбунов И. А., Капранова С. В., Пологаева Е. А., Стуклов К. А. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10» // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2016. № 2. С. 6–15 <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.202>, EDN: UALWVL
- students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2015, vol. 85, June, pp. 620–630. <https://doi.org/10.1037/ort0000074>
4. Faustov A. S. Correction of the level of exam stress among students as a factor in improving their health. *Healthcare of the Russian Federation*, 2001, no. 4, pp. 38–39 (in Russian).
5. Kholmogorova A. B., Garanyan N. G., Evdokimova Ya. G., Moskova M. V. Psychological factors of emotional maladaptation in students. *Voprosy Psichologii*, 2009, no. 3, pp. 16–26 (in Russian). EDN: NDAKBH
6. Plotnikov V. V. Assessment of psychovegetative indicators in students under exam stress. *Occupational Hygiene*, 1983, no. 5, pp. 48–50 (in Russian).
7. Golovey L. A. Crises in the development of the subject of activity at the initial stages of professionalization. *Lomonosov Psychology Journal. Ser. 14. Psychology*, 2016, no. 4, pp. 47–54 (in Russian). EDN: YQFMTX
8. Krasnova V. V., Kholmogorova A. B. Social anxiety and student maladaptation. *Psychological Science and Education*, 2011, no. 1, pp. 140–150 (in Russian). EDN: NORATB
9. Shcherbatykh Yu. V. Vegetative manifestations of exam stress. *Applied Information Aspects of Medicine*, 1999, vol. 2, no. 1, pp. 72–74 (in Russian). EDN: VSZRUX
10. Galimova G. A., Khokh I. R. Coping behavior of students under exam stress. In: *Fundamental'nyye i prikladnyye nauchnyye issledovaniya: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Saransk, 03 aprelya 2016 g.): v 2 ch. Ch. 2 [Fundamental and Applied Scientific Research: Collection of articles of the International scientific and practical conference (Saransk, April 03, 2016): in 2 parts. Part 2]. Ufa, OMEGA SAYNS, 2016, pp. 133–135 (in Russian). EDN: VQTOUJ*
11. Olennikova M. V. Coping strategies of students in the exam situation. *Questions of Teaching Methods at the University: Annual collection*, 2015, no. 4 (18), pp. 75–83 (in Russian). EDN: VBjXZF
12. Shukurov F. A., Halimova F. T., Arabzoda S. N. Comparative characteristics of indicators of mental performance and academic performance of students. *Biology and Integrative Medicine*, 2020, no. 3(43), pp. 188–201 (in Russian). EDN: YUXVOW
13. Kuleshova O. M., Barinova O. G. Investigation of signs and symptoms of stress in first-year medical university students in conditions of distance learning and self-isolation. *Scientist (Russia)*, 2020, no. 3 (13), pp. 10–13 (in Russian). EDN: NWDSHL
14. Tokaeva L. K., Pavlenkovich S. S. The influence of exam stress on the psycho-emotional status and functional state of the cardiovascular system of first-year students. *Modern Problems of Science and Education*, 2012, no. 2 (in Russian). Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6054> (accessed December 20, 2024).

References

1. Freire C., Ferradas M., Regueiro B. Coping Strategies and Self-Efficacy in University Students: A Person-Centered Approach. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11, pp. 811–841. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841>
2. Marchuk S. A. The influence of exam stress on the psychophysical state of students. *Scientific Notes of the P. F. Lesgaft University*, 2019, no. 10 (176), pp. 222–226 (in Russian). EDN: PVCCSO
3. Kim J. E., Saw A., Zane N. The influence of psychological symptoms on mental health literacy of college



15. Fateeva N. M., Arefyeva A.V. Exam stress and psychophysiological indicators of students. *Electronic Scientific and Educational Bulletin of Health and Education in the 21st century*, 2015, vol. 17, no. 3, pp. 34–38 (in Russian). EDN: TNHZCD
16. Marchuk S. A. The influence of exam stress on the psychophysical state of students. *Scientific Notes of the P. F. Lesgaft University*, 2019, no. 10 (176), pp. 222–226 (in Russian). EDN: PVCCSO
17. Kashirina L. V., Kraeva K. V., Verba I. K. Coping behavior of students under exam stress. *Psychology. Economy. Right*, 2013, no. 4, pp. 15–24 (in Russian). EDN: RZKIDV
18. Shchelina S. O. *Coping behavior as a resource for the personal and professional development of psychology students (bachelor's degree and specialty)*. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2020. 212 p. (in Russian). EDN: CQIQHY
19. Özdin S., Bayrak Özdin Ş. Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID-19 pandemic in Turkish society: The importance of gender. *International Journal of Social Psychiatry*, 2020, vol. 66, iss. 5, pp. 504–511. <https://doi.org/10.1177/0020764020927051>
20. AlAteeq D. A., Aljhani S., AlEesa D. Perceived stress among students in virtual classrooms during the COVID-19 outbreak in KSA. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 2020, vol. 15, iss. 5, pp. 398–403. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2020.07.004>
21. Allen J., Rowan L., Singh P. Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2020, vol. 48, iss. 3, pp. 233–236. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2020.1752051>
22. LePine J. A., LePine M. A., Jackson C. L. Challenge and Hindrance Stress: Relationships with Exhaustion, Motivation to Learn, and Learning Performance. *Journal of Applied Psychology*, 2004, vol. 89, iss. 5, pp. 883–891. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.883>
23. Marchuk S. A. The psycho-emotional state of students during distance learning. *Concept*, 2022, no. 2, pp. 114–120 (in Russian). <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2022-12001>, EDN: DMHETV
24. Kononenko I. O., Vishnyakova N. N., Malyutkina E. P. Severity of stress and anxiety among students during the outbreak of COVID-19. *Psychology. Historical and Critical Reviews and Modern Research*, 2021, vol. 10, no. 5A, pp. 217–224 (in Russian). <https://doi.org/10.34670/AR.2021.94.68.029>, EDN: FLOEXS
25. Holahan C. K., Holahan C. J. Life stress, hassles, and self-efficacy in ageing: A replication and extension. *Journal of Applied Social Psychology*, 1987, vol. 17, iss. 6, pp. 574–592. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1987.tb00331.x>
26. DeLongis A., Coyne J. C., Dakof G., Folkman S., Lazarus R. S. The relationship of daily hassles, uplifts, and major life events to health status. *Health Psychology*, 1982, vol. 1, iss. 2, pp. 119–136. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.1.2.119>
27. Cooper K., Dave F., O'Driscoll M. *Organizational stress: Theories, Research and Practical Application*. Kharkov, Gumanitarnyy Tsent Publ., 2007. 334 p. (in Russian).
28. Flannery R. B. Major Life Events and Daily Hassles in predicting Health Status: Methodological inquiry. *Journal of Clinical Psychology*, 1986, vol. 42, iss. 3, pp. 485–487. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198605\)42:3<485::AID-JCLP2270420314>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198605)42:3<485::AID-JCLP2270420314>3.0.CO;2-3)
29. Baer P. E., Garmezy L. B., McLaughlin R. J., Pokorny M. J. Stress, coping, family conflict, and adolescent alcohol use. *Journal of Behavioral Medicine*, 1987, vol. 10, iss. 5, pp. 449–466. <https://doi.org/10.1007/BF00846144>
30. Nowak J., Matheson S. L., McLean N. L., Havard P. Regenerative trait and cold hardiness in highly productive cultivars of alfalfa and red clover. *Euphytica*, 1992, vol. 59, February, pp. 189–196. <https://doi.org/10.1007/BF00041272>
31. Kanner A. D., Coyne J. C., Schaefer C., Lazarus R. S. Comparison of two modes of stress measurements: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 1981, vol. 4, iss. 1, pp. 1–39. <https://doi.org/10.1007/BF00844845>
32. Kohn P. M., Lafreniere K., Gurevich M. The Inventory of College Student's Recent Life Experiences: A decontaminated hassles scale for a special population. *Journal of Behavioral Medicine*, 1990, vol. 13, iss. 6, pp. 619–630. <https://dx.doi.org/10.1007/BF00844738>
33. Kohn P. M., Macdonald J. E. The survey of recent life experiences: A decontaminated hassles scale for adults. *Journal of Behavioral Medicine*, 1992, vol. 15, iss. 2, pp. 221–236. <https://doi.org/10.1007/BF00848327>
34. Zautra A. J., Guarnaccia C. A., Dohrenwend B. P. Measuring small life events. *American Journal of Community Psychology*, 1986, vol. 14, iss. 6, pp. 629–655. <https://doi.org/10.1007/BF00931340>
35. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 1983, vol. 24, iss. 4, pp. 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
36. Strizhitskaya O. Yu. The study of everyday stressors: methodological approaches and problems/ *Scientific Review: Humanitarian Studies*, 2016, no. 12, pp. 128–134 (in Russian). EDN: XQZHRV
37. Petrash M. D., Strizhitskaya O. Y., Golovey L. A., Savenysheva S. S. Questionnaire of everyday stressors. *Psychological Research*, 2018, vol. 11, no. 57, pp. 5. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n57/1522-petrash57.html> (accessed December 20, 2024) (in Russian). <https://doi.org/10.54359/ps.v11i57.326>, EDN: YLPSOL
38. Wasserman L. I., Ababkov V. A., Trifonov E. A. *So-vladaniye so stressom: teoriya i psikhodiagnostika* [Coping with stress: Theory and psychodiagnostics]. St. Petersburg, Rech', 2010. 192 p. (in Russian).



39. Dembitsky S. S. *Teoreticheskaya validizatsiya v sotsiologicheskoy issledovaniy: Metodologiya i metody* [Theoretical validation in sociological research: Methodology and methods]. Moscow, LENAND, 2016. 200 p. (in Russian).
40. Petrash M. D. Psychological content and factors of professional development crises at the stage of the beginning of professional activity. *Experimental Psychology*, 2011, vol. 4, no. 4, pp. 88–100 (in Russian). EDN: OOEPBL
41. Golovey L. A., Danilova M. V., Rikman L. V., Petrash M. D., Manukyan V. R., Leont'yeva M. Yu., Aleksandrova N. A. *Professional'noye razvitiye lichnosti: nachalo puti* [Professional personality development: The beginning of the path]. St. Petersburg, Nestor-Istoriya, 2015. 336 p. (in Russian). EDN: VSGWRP
42. Ginzburg M. R. *Psychology of personal self-determination*. Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Moscow. 1996. 261 p. (in Russian).
43. Osin E. N. Measurement of positive and negative emotions: development of a Russian-language analogue of the PANAS methodology. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012, vol. 9, no. 4, pp. 91–110 (in Russian). EDN: QYXAPB
44. Zhukovskaya L.V., Troshikhina E. G. The scale of psychological well-being K. Riff. *Psychological Journal*, 2011, vol. 32, no. 2, pp. 82–93 (in Russian). EDN: NTJYQD
45. Ababkov V. A., Baryshnikova K., Vorontsova-Venger O. V., Gorbunov I. A., Kapranova S. V., Pologaeva E. A., Stuklov K. A. Validation of the Russian-language version of the questionnaire "Scale of perceived stress-10". *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology, Education*, 2016, no. 2, pp. 6–15 (in Russian). <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.202>, EDN: UALWVL

Поступила в редакцию 26.12.2024; одобрена после рецензирования 30.01.2025;
принята к публикации 14.02.2025; опубликована 30.06.2025
The article was submitted 26.12.2024; approved after reviewing 30.01.2025;
accepted for publication 14.02.2025; published 30.06.2025



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 174–182
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 174–182
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-174-182>
EDN: TJZJIC

Научная статья
УДК 378.4:37.018

Повышение воспитывающей функции подготовки педагогов в Саратовском государственном университете

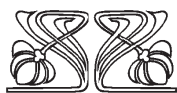
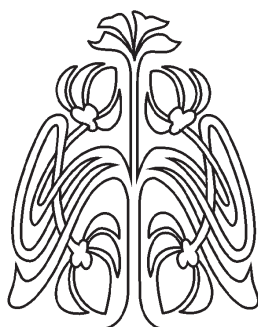
Е. А. Александрова

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

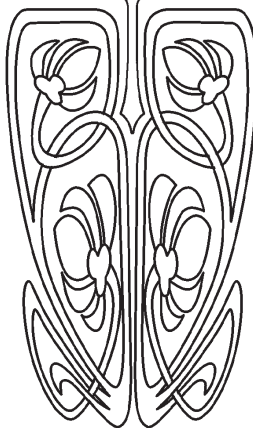
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методологии образования, alexkatika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2101-7050>

Аннотация. *Актуальность:* государственный и социальный запрос на формирование у будущих педагогов профессионально значимых личностных качеств диктует необходимость модернизировать систему профессионального воспитания. В этой связи позитивный опыт повышения воспитывающей функции учебных занятий и внеаудиторной деятельности в процессе педагогического образования бакалавров и магистрантов в СГУ имени Н. Г. Чернышевского требует детального осмысления и пропаганды. *Цель:* обобщить опыт воспитывающей деятельности преподавателей педагогики СГУ имени Н. Г. Чернышевского. *Методы (инструменты):* ретроспективный анализ опыта воспитывающей деятельности преподавателей педагогики и иных смежных дисциплин в СГУ имени Н. Г. Чернышевского. *Результаты:* представлены понятия контекстного и подтекстного воспитания, контекстных и подтекстных педагогических условий реализации эффективных воспитывающих практик; описаны приемы преподавания учебных дисциплин и организации учебных практик, посредством которых возможно: формировать у студентов уважительное отношение к профессии педагога; актуализировать у них потребность в процессе собственной педагогической деятельности больше внимания уделять процессам воспитания подрастающего поколения; создавать условия для их самовоспитания. *Заключение:* реализация воспитывающей функции возможна при использовании преподавателями педагогики притчевых и сократических диалогов, подтекстных высказываний, совместных рассуждений, анализе воспитывающих ситуаций/прецедентов, организации проектной деятельности, активного слушания, смысловых пауз, обращения к мнению и опыту иного человека, создания воспитывающих локаций в образовательной среде вуза и других. *Практическая значимость:* состоит в возможности использования опыта воспитывающей деятельности преподавателей СГУ имени Н. Г. Чернышевского в профессиональной подготовке будущих педагогов иных организаций высшего и среднего образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, преподавание педагогики, профессиональное воспитание, воспитывающая функция, контекстное воспитание, подтекстное воспитание, воспитывающие локации, классический университет



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Для цитирования: Александрова Е. А. Повышение воспитывающей функции подготовки педагогов в Саратовском государственном университете // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 174–182. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-174-182>, EDN: TJZJIC

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Enhancing personal development training for prospective teachers at Saratov State University

E. A. Alexandrova

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Ekaterina A. Alexandrova, alexkatika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2101-7050>

Abstract. *Relevance:* the modernization of professional education is necessary due to the demands made by both state and society to foster professionally significant personal qualities in future teachers. Therefore, this article examines the positive experiences of Saratov State University in enhancing personal development training through academic classes and extracurricular activities as part of pedagogical education of undergraduate and graduate students. The details of this positive experience are worth replicating in other educational contexts. The research *aims* to summarize the educational practices employed by pedagogy teachers at Saratov State University. *Methods (tools):* a retrospective analysis was conducted on the educational practices which pedagogy teachers and teachers of other related disciplines use to implement personal development programs at Saratov State University. *Results:* the article introduces the concepts of contextual and subtextual education, as well as contextual and subtextual pedagogical conditions necessary for the implementation of effective educational practices. Additionally, the article describes various teaching methods and techniques used in academic disciplines and for organizing internships. These methods and techniques foster students' respectful attitude towards the teaching profession. They also encourage students to prioritize personal development of the younger generation during their pedagogical activities and create conditions for their self-education. *Conclusion:* Personal development training can be enhanced when pedagogy teachers incorporate methods such as parables, Socratic dialogues, subtext statements, group discussions, analysis of educational situations/precedents, project-based activities, active listening, semantic pauses, referencing others' opinions and experiences, creating specialized educational environments within universities, etc. *Practical significance:* The experience of Saratov State University can serve as a model to improve personal development training for future teachers in other higher and secondary education institutions.

Keywords: teacher training, teaching pedagogy, professional education, personal development, contextual education, subtext education, educational environments, classical university

For citation: Alexandrova E. A. Enhancing personal development training for prospective teachers at Saratov State University. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 174–182 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-174-182>, EDN: TJZJIC

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Уникальность системы педагогического образования, сложившейся в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Н. Чернышевского, складывалась на протяжении более чем ста лет*. Возникновение соответствующих кафедр относится к началу 20-х гг. XX в., в частности, по некоторым источникам, к 1923 г., и связывают его с именем академика Н. Ф. Познанского.

За более чем столетнюю историю существования в менталитете преподавателей педагогических дисциплин прочно утвердилось убеждение о том, что фундаментальная методологическая и качественная методическая подготовка будущих педагогов невозможна без позитивно личностного отношения профессоров и

доцентов к этой профессии, без предъявления студентам образцов нравственного поведения, без формирования у них личностных качеств и ценностного отношения к педагогической деятельности и ученикам.

Цель, представленного в статье исследования, состоит в обобщении и предъявлении педагогическому сообществу опыта сотрудников СГУ имени Н. Г. Чернышевского, осуществляющих подготовку будущих педагогов в процессе реализации федеральной программы «Приоритет 2030» (проект «Учитель в образовательной парадигме» под руководством руководителя приоритетных программ и проектов СГУ имени Н. Г. Чернышевского профессора Е. Г. Елиной).

В качестве *методов (инструментов)* был определен ретроспективный анализ опыта воспитывающей деятельности преподавателей педагогики и иных смежных дисциплин в связи с тем, что когда педагогическое сообщество России в начале 20-х гг. XXI в. заговорило о необходимости возрождения воспитывающей

* Статья входит в цикл публикаций, посвященных традициям и перспективам развития педагогического образования в ФГБОУ ВО «СГУ имени Н. Г. Чернышевского».



функции учебного занятия, о повышении внимания к воспитательной работе в вузах страны, преподаватели СГУ могли поделиться с ними своим опытом и наработками (например, Е. Г. Елина, Р. М. Шамионов [1], Е. Г. Елина, О. И. Дмитриева [2], Е. Г. Елина, Е. А. Александрова [3], Е. А. Александрова с соавторами [4], Л. И. Черемисинова, Т. Г. Фирсова [5], Е. А. Александрова [6]).

Апробация результатов исследования

Доклады сотрудников университета об уже сформированной в СГУ имени Н. Г. Чернышевского системе педагогического образования в целом и воспитывающей деятельности в частности были востребованы и представлены на различных значимых научных и научно-методических встречах представителей педагогической науки России, а также в процессе рецензирования программных документов в сфере профессионального воспитания.

Так, на Всероссийском форуме ассоциации классических университетов России (АКУР) прозвучал доклад руководителя приоритетных проектов и программ СГУ имени Н. Г. Чернышевского профессора Е. Г. Елиной «Роль классического университета в формировании исследовательской среды и организации исследовательской деятельности в общеобразовательной школе» (9–11 ноября 2022 г.).

На Всероссийском методологическом семинаре исследовательского консорциума «Развитие личностного потенциала в образовании» директор Педагогического института СГУ имени Н. Г. Чернышевского Т. Г. Фирсова представила трек Саратовского университета в организации непрерывной подготовки педагога (1–3 ноября 2024 г.).

Целая серия выступлений сотрудников СГУ имени Н. Г. Чернышевского, раскрывающих суть воспитывающей деятельности, прозвучала на уровне Форумов, организованных РАО.

В качестве примера приведем тематику докладов Е. А. Александровой на II Всероссийском Форуме «Педагогическое образование в российском классическом университете» и VI профессорском Форуме «Наука и образование как основа развития России. Кадры для инновационной экономики» (2023). Говоря о современных формах мотивации молодежи к выбору и самоопределению в педагогической профессии, профессор приводила в качестве примера меро-

приятия «Недели педагогического образования СГУ», такие, как дискуссионные площадки, блиц-лекции, а также проект «Образовательное путешествие». Особо было подчеркнуто, что именно мобильные динамичные открытые форматы разновозрастного преподавательско-студенческого взаимодействия обладают значительным воспитывающим потенциалом и надолго запоминаются студенческой молодежи.

Идеи открытости и доступности информации, возможности кроме сугубо научной информации получить и общекультурные, и общепрофессиональные знания звучали и в докладе директора Педагогического института СГУ имени Н. Г. Чернышевского Т. Г. Фирсовой «Школа-интенсив абитуриента-педагога как форма развития мотивации к профессии учителя: опыт реализации» (12–13 марта 2024 г.).

Профессор Е. А. Александрова выступила в качестве рецензента Примерной программы воспитания в образовательной организации высшего образования как программного документа, разработанного в РАО О. Ю. Васильевой с соавторами [7].

Т. Г. Фирсова представляла опыт реализации системы педагогического образования на международных и всероссийских форумах, в частности, на Российско-Белорусском форуме «Союзное государство: инклюзивное образование. Центры и технопарки» (13–15 ноября 2024 г.) был сделан доклад «Подготовка педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде: опыт Саратовского университета» и на II Всероссийском образовательном форуме «Государственная ценностная политика в системе образования» (14–15 мая 2024 г.) – «Подготовка педагога к взаимодействию с современным дошкольником: опыт Саратовского университета».

Воспитательная и воспитывающая функции педагогической деятельности

Во всех представленных выше докладах подчеркивалась именно воспитывающая функция преподавателей СГУ им. Н. Г. Чернышевского и их слаженная коллективная работа.

Отметим, что многие авторы понимают «воспитывающую» и «воспитательную» функции педагогической деятельности как синонимы.

Однако следует принять во внимание, что воспитательная функция определяет, что



именно должен делать преподаватель вуза с позиции педагогического обеспечения процесса воспитания. Например, в процессе лекций и семинарских занятий акцентировать внимание студентов на нравственных аспектах содержания учебной дисциплины в рамках реализации модуля «учебно-профессиональная деятельность» и проч.

Приведем мнение Н. И. Рафибаевой, с которым мы согласны: «далеко не каждый учитель может реализовать воспитательную функцию обучения, даже если он успешно реализует образовательную функцию обучения» [8, с. 133]. Данное высказывание в полной мере касается и преподавателя вуза, а также мотивирует нас на такую профессиональную подготовку будущих педагогов, которая обеспечила бы у них формирование этой наиважнейшей в современных социокультурных условиях способности.

В исследовании Е. А. Александровой, Е. А. Богачевой [9] показано, что это связано с контекстами и подтекстами воспитательной и воспитывающей деятельности преподавателей и кураторов студенческих групп.

Так, *воспитательная деятельность* – процесс создания в образовательной среде классического университета условий, однозначно влияющих на организацию деятельности студентов, ее стимулирование, и, в идеале, на формирование сознания. Назовем их «контекстными условиями», соответственно воспитательный процесс – «контекстным воспитанием».

Специфика же *воспитывающей деятельности* состоит в ее подтекстах, влияющих в первую очередь на формирование сознания молодого поколения. Воспитывающая деятельность включает в себя не только создание вышеобозначенных условий, но ситуаций проживания и переживания которых формирует у студентов определенные ценности и смыслы педагогической деятельности, позитивное к ней отношение и стремление к личностному и профессиональному самосовершенствованию; чтения лекций «притчевым» методом, опорой на рефлексивный и герменевтический подходы. Назовем их «подтекстными условиями», а процесс создания преподавателями условий для личностного и профессионального становления студентов – «подтекстным воспитанием».

Заметим, что в научной педагогической литературе опыт воспитывающей деятельности описан в данный момент единично, методологическое осмысление этого феномена

находится в стадии становления несмотря на то, что данный термин уже используется на научных конференциях (к примеру, исследование М. С. Готовой [10]).

Контексты и подтексты форматов воспитывающей деятельности

Специфика системы педагогического образования, которую реализуют преподаватели Саратовского государственного университета состоит в превалировании «подтекстного воспитания». Это выражается и построении программ занятий с потенциальными абитуриентами «Виртуальный педагогический класс СГУ» (Е. Г. Елина, Р. М. Шамянов [1]) и в содержании занятий в Школе абитуриента-педагога СГУ «Интенсив_ПРО» (Е. Г. Елина [11]), и в логике дискуссионных площадок Научно-методического фестиваля «Неделя педагогического образования» (Е. Г. Елина, Е. А. Александрова [3] и многие другие), и в заданиях Педагогической олимпиады СГУ (Е. И. Балакирева, Н. Ю. Курчатова [12]), и в многолетнем Всероссийском конкурсе педагогического мастерства «Шаг в профессию» (М. Н. Бурмистрова, М. И. Кабанова [13], и в круглогодичных встречах на «Летнем педагогическом нетворкинге для молодых педагогов в СГУ», Центр поддержки молодых учителей Саратовской области «CONSILIUM» (Е. Г. Елина [11], М. Н. Бурмистрова, М. И. Кабанова [13]).

Так, воспитывающий потенциал занятий с потенциальными абитуриентами выражается в том, что содержание разговора со старшеклассниками включает не краткий пересказ учебников по дидактике и теории воспитания, а описание культурных кодов педагогической деятельности, смыслов взаимодействия педагога и ребенка, ресурсов собственного становления в образовательной среде университета, ценности педагогической деятельности и мн. др. В процессе встреч ведущие делают акцент на заданиях, направленных на развитие коммуникативных компетенций, лидерских качеств, аналитических способностей, умения ставить цели и планировать их достижение.

В основу внеаудиторных широкоформатных мероприятий, в которых участвуют бакалавры и магистранты педагогического образования, положена идея полилогового разновозрастного взаимодействия участников в сменных группах. Кроме студентов к открытому разговору



привлекаются не только преподаватели (что традиционно), но и практикующие педагоги общеобразовательных школ, гимназий, учреждений дополнительного образования, работодатели. Создаются воспитывающие ситуации, способствующие формированию у студентов уважения к иной профессиональной позиции; проявления личностно значимых ценностей и смыслов профессиональной деятельности. Даже отбор технологий обучения основан на диалогических методах, возможности свободного обсуждения ситуаций.

«Фоновые» методы воспитывающего преподавания

Постпрофессиональное сопровождение становления молодого педагога также имеет ярко выраженный воспитывающий акцент. Участие в рефлексивных лекциях с элементами беседы, проблемных семинарах и мастер-классах продолжает позитивно влиять на то, чтобы у молодых педагогов формировались чувство гордости за свою профессию и личностный выбор, чувство сопричастности к педагогическому сообществу.

Несомненно, интересен опыт ведения преподавателями СГУ имени Н. Г. Чернышевского разнообразных телеграмм-каналов, страниц и чатов в социальных сетях, в которых размещаются контекстная и подтекстная информация, в основном мотивирующего и воспитывающего характера. К таким следует отнести телеграмм-канал «Саратовский университет» (<https://t.me/saruniversity>); страницу Педагогического института СГУ имени Н. Г. Чернышевского в социальной сети ВКонтакте (<https://vk.com/pedinstssu?from=search>); телеграмм-каналы факультетов и отдельных кафедр (например, факультета психолого-педагогического и специального образования <https://t.me/ppisosgu> и, существовавший до 2025 года, канал кафедры методологии образования <https://t.me/kafmetSGU>). Также интересны и личные телеграмм-каналы преподавателей, например «Понимающая педагогика с Александровой Екатериной Александровной» (https://t.me/aleksandrova_e_a_professor) и канал Сенаторовой Ксении Павловны «Образовательная миссия» (https://t.me/obrazovatel'naja_missija). Ненавязчивое, некое «фоновое» представление информации, призывающее студентов к осмыслению не только содержания программного материала по педагогике, но и дополнительных

сведений, поиска ответов на поставленные вопросы или выбор собственного мнения по голосованию о решении какой-либо дилеммы, просмотра педагогически ориентированных художественных и мультипликационных фильмов помогает формированию педагогического сознания.

К элементам профессионального педагогического образования в СГУ имени Н. Г. Чернышевского относятся и разнообразные воспитывающие локации как определенные микро-пространства образовательной среды, оформленные таким образом, чтобы стимулировать рефлекссию студентов по поводу возможных ресурсов собственного личностного и профессионального становления (например, Е. И. Балакирева, Н. Ю. Курчатова [12]). В качестве примера следует привести музейный атриум в Х корпусе СГУ имени Н. Г. Чернышевского, в котором традиционно проводятся воспитывающие выставки.

Подходы и принципы воспитывающего преподавания

Что касается непосредственно проведения учебных занятий по дисциплине «Педагогика» и смежных с ней, то изменение педагогической деятельности в связи с актуализацией ее воспитывающей функции, было направлено на повышение рефлексивности занятий, обращения к личному опыту будущих педагогов. С позиции методологических подходов наиболее востребованными оказались рефлексивный, средовой, событийный и ситуационный. Благодаря им на занятиях стало возможным в процессе рефлексивных лекций создавать ситуации «озадачивания» студентов, ситуации парадоксальности, противоречий, «открытия» ими личностных смыслов педагогической профессии.

Со временем были сформулированы авторские принципы проведения воспитывающих занятий: принцип первичности предъявления воспитывающих смыслов; принцип создания смысловой паузы; принцип поли- и диалогичности общения; принцип эмоциональной вовлеченности; принцип формирования позитивного отношения к деятельности; принцип разнообразия преподавателей, с которыми контактируют студенты, и некоторые другие.

Контекстное преподавание педагогики осуществлялось по традиционным для классического университета методам, к которым относится, например, веками проверенный метод



публичной научной рефлексии, открытого рассуждения-думания, «эмоционального заражения» аудитории. В этом случае студенты имеют возможность следить и следовать за рождением педагогической мысли и концептуальной идеи. Они познают не столько ее содержание, что, конечно, важно, но смысл, логику зарождения и становления той или иной концепции/теории, а также свои эмоции, связанные с научным познанием.

Подтекстному преподаванию свойственно использование преподавателей во время лекций и семинаров разнообразных притч, сократических диалогов, цитат, фрагментов из литературных произведений, в том числе строк из стихотворений, наиболее подходящих по смыслу и эмоциональному состоянию аудитории «здесь и сейчас», аффирмаций, примеров из разнообразных сфер научной деятельности, подходящих для иллюстрации той или иной педагогической ситуации и т.п. Например, принцип химика А. Ле-Шателье (1884) превосходно иллюстрирует процесс игнорирования школьниками любых воздействий со стороны учителя. Благодаря ему легко объяснить студентам, почему гуманистическая педагогика придерживается концепции педагогической поддержки, основанной на взаимодействии учеников и педагогов.

Подобное «воспитывающее преподавание», во-первых, позволяет вовлечь студентов в совершающийся процесс их научно-педагогического становления и самовоспитания на примерах из культурного и научного наследия. Во-вторых, открывает для них ранее неизвестных авторов и неизвестных научных фактов, расширяя их кругозор. Отсюда – перед преподавателями СГУ имени Н. Г. Чернышевского стоит задача всемерного расширения и собственной эрудиции не только в сфере педагогических и психологических наук, но и в литературном наследии, истории России и мировой культуры и иных сферах научного знания.

Эпоха пандемии (2020–2022 гг.) привнесла в процесс преподавания педагогики элементы цифровизации (М. В. Храмова, Н. А. Александрова [14], Е. А. Александрова [15]). Это позволило усовершенствовать и воспитывающий его аспект. Например, те же дискуссии можно стало проводить не только с ограниченным количеством студентов в аудитории, а и со смешанным составом ее участников, подключая к обсуждению и спорам студентов и преподавателей из иных городов России и Республики Беларусь

(Барановичский государственный университет). Нами выявлено, то реализация преподавателем принципа разнообразия, с которым деятельно контактируют студенты, позволяет им увидеть много вариантов проявления его профессионального поведения и педагогической позиции, обратиться к мнению и опыту другого человека, и, таким образом, сориентироваться в направленности своего профессионального самоопределения.

В этом помогает и наш проект «Образовательное путешествие» как форма познавательной экскурсии. Специфика проекта состоит в том, что в отличие от традиционной познавательной экскурсии «образовательное путешествие» являет собой пролонгированный во времени формат, включающий множество форм воспитывающей познавательной проектной деятельности будущих педагогов: посещение музея с экспозицией по истории педагогики, участие в занятии профессора иного педагогического вуза, знакомство со студентами из другого города и т.п. Организуя «образовательное путешествие» студенты проживают все этапы воспитывающего «ключевого обще-школьного дела» от целеполагания и планирования до рефлексии события (Т. В. Черевичко, Е. А. Александрова [16]).

Обсуждение учебных и производственных педагогических практик на итоговых конференциях, а также индивидуальные беседы как со студентами, так и с выпускниками – молодыми педагогами позволили нам понять, что наиболее болезненной проблемой для них является несформированность умения взаимодействия с родителями обучающихся. По мнению многих, это является одной из причин увольнения молодых специалистов из школ. В этой связи перед нами встала задача воспитания у студентов чувства уверенности в собственной компетентности в области родительно-детских отношений и взаимодействия семьи и школы. Нами были разработана система заданий для педагогической практики, а также внесены необходимые изменения в содержание учебных занятий, их предваряющих (к примеру, Е. А. Александрова, М. Н. Бурмистрова [17]).

Говоря о повышении воспитывающей функции преподавания педагогики, нельзя не упомянуть, что преподаватели СГУ имени Н. Г. Чернышевского осуществляют подготовку будущих педагогов не только из числа студентов педагогических ее профилей. Педагогика



является составной частью процесса высшего образования практически всех студентов классического университета.

Для методического обеспечения этого процесса в рамках проекта «ДНК России» группой авторов и экспериментаторов, в число которых вошла профессор СГУ имени Н. Г. Чернышевского Е. А. Александрова, было разработано и апробировано учебное пособие «Педагогика» [18].

6 февраля 2025 г. Президент РФ В. В. Путин на заседании Совета по науке и образованию внес предложение о создании условия для того, чтобы студенты технических вузов также могли получить педагогическую профессию. Полагая, что разработанное пособие может послужить решению и этой задачи государственного значения.

Подчеркнем, что этот курс является логическим продолжением курса «Основы российской государственности», сопряжен с ним содержательно и методологически. И если взять для примера только один его раздел – «Теория воспитания», то становится очевидным стратегическая цель реализации воспитывающей функции преподавания педагогики: сохранение и укрепление в сознании молодого поколения фундаментальных ценностей и смыслов российской цивилизации, одной из которых является ценность коллектива (Е. А. Александрова с соавторами [18]).

В процессе осуществленного ретроспективного анализа становится очевидным, что в основе реализации педагогическим коллективом СГУ имени Н. Г. Чернышевского воспитывающей функции в процессе подготовки будущих педагогов акцент делается на рефлексивном формировании ценностно-смыслового их отношения к профессии (М. Н. Бурмистрова, И. Н. Гущина [19]).

Заключение

Обобщая изложенное отметим, что реализация воспитывающей функции возможна при использовании преподавателями педагогики притчевых и сократических диалогов, подтекстных высказываний, совместных рассуждений, анализе воспитывающих ситуаций/прецедентов, организации проектной деятельности, активного слушания, смысловых пауз, обращения к мнению и опыту иного человека, создания воспитывающих локаций в образо-

вательной среде вуза и многих иных приемов, ориентированных на формирование у молодого поколения педагогов ценностей и смыслов профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Елина Е. Г., Шамионов Р. М. Виртуальный педагогический класс в контексте классического университета: принципы организации, проблемы, решения // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2022. № 3. С. 65–70. <https://doi.org/10.20339/AM.03-22.065>, EDN: RWAAEC
2. Елина Е. Г., Дмитриева О. И. Педагогическое образование в условиях классического университета // *Человек и образование*. 2014. № 1 (38). С. 91–95. EDN: SCDFHT
3. Елина Е. Г., Александрова Е. А. Новые формы взаимодействия со студентами: научно-образовательный фестиваль «Неделя педагогического образования» в СГУ имени Н. Г. Чернышевского // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 163–168. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-163-168>, EDN: BLLBJR
4. Александрова Е. А., Бурмистрова М. Н., Фирсова Т. Г. Концептуальные идеи модернизации педагогического образования в контексте развития личностного потенциала будущего педагога // *Социально-политические исследования*. 2023. № 1 (18). С. 148–166. https://doi.org/10.20323/2658_428X_2023_1_18_148, EDN: HIEJNY
5. Черемисинова Л. И., Фирсова Т. Г. Освоение педагогического потенциала культурно-образовательной среды города: опыт реализации проектной магистратуры // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2021. Т. 10, вып. 3 (39). С. 262–269. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-262-269>, EDN: WGIIJR
6. Александрова Е. А. Новые форматы подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями школьников и дошкольников // *Сибирский педагогический журнал*. 2023. № 6. С. 52–59. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.05>, EDN: OBYENL
7. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Селиванова Н. Л., Ромм Т. А., Степанов П. В., Шакурова М. В., Шустова И. Ю., Щелина Т. Т., Круглов В. В., Степанова И. В., Парфенова И. С. Примерная программа воспитания в образовательной организации высшего образования. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2023. 36 с. EDN: MNGUOH
8. Рафибаева Н. И. Сущность, содержание и форма проявления воспитательной функции обучения // *Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук*. 2022. № 2 (71). С. 132–135. <https://doi.org/10.51844/2077-4990-2022-2-132-135>, EDN: JRYUZB



9. Александрова Е. А., Богачева Е. А. Обеспечение куратором оптимизации качества жизни студентов вузов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 4 (8). С. 397–405. EDN: SEFYRB
10. Глотова М. С. Воспитывающее обучение как объект научно-педагогического исследования // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2019. № 3. С. 3–8. EDN: TDDXGU
11. Елина Е. Г. Зачем университету педагогический класс? // Актуальные тренды в современном образовании: сборник научных трудов: в 2 ч. Ч. 2. Саратов : Изд-во Саратовский источник, 2022. С. 186–193. EDN: FQOJGO
12. Балакирева Е. И., Курчатова Н. Ю. Социокультурная среда как условие формирования организационной культуры факультета в вузе (на примере факультета психологии) // Организационная психология: люди и риски: сборник материалов II Российско-американской научной конференции (Саратов, 13–14 мая 2011 г.). Саратов : Изд-во Саратовского университета, 2011. С. 12–15. EDN: TOUSZN
13. Бурмистрова М. Н., Кабанова М. И. В профессию – шаг за шагом // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2013. № 2. С. 48–50. EDN: PXBMCV
14. Храмова М. В., Александрова Н. А. Адаптивные платформы как основной тренд систем дистанционного обучения в цифровую эпоху // Информационные технологии в образовании. 2020. № 3. С. 308–312. EDN: LWIMOH
15. Александрова Е. А. Форматы педагогического сопровождения в цифровой образовательной среде // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 2. С. 30–43. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2202.03>, EDN: LGTSFI
16. Черевичко Т. В., Александрова Е. А. «Образовательное путешествие» как метод освоения туристского образовательного пространства // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11, № 2 (42). С. 91–97. EDN: IDBTWS
17. Александрова Е. А., Бурмистрова М. Н. Организационно-педагогическая практика : учебное пособие. Саратов : Изд-во Саратовского университета, 2019. 68 с. EDN: VLEGLA
18. Александрова Е. А., Байборонова Л. В., Бермус А. Г., Булдакова Н. В., Быкова С. С., Габдрахманова Р. Г., Гайкина М. Ю., Гладкая И. В., Городилова С. А., Гуцина Г. А., Демьянчук Р. В., Ершова Н. Н., Ефремова Н. Ф., Захарищева М. А., Илалтдинова Е. Ю., Коршунова О. В., Красавина Ю. В., Морозова М. А., Паштов Т. З., Пыхина Н. В. [и др.]. Педагогика : учебное пособие по дисциплине для образовательных организаций высшего образования. Киров : ВятГУ, Радуга-ПРЕСС, 2024. 316 с. EDN: YGYMUO
19. Бурмистрова М. Н., Гуцина И. Н. Формирование опыта педагогической рефлексии у студента как основы непрерывного саморазвития в будущей

педагогической профессии // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 4. С. 58–66. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.1804.07>, EDN: YAUVZZ

References

1. Elina E. G., Shamionov R. M. Virtual pedagogical classroom in the context of a classical university: Principles of organization, problems, solutions. *Alma Mater = Bulletin of Higher School*, 2022, no. 3, pp. 65–70 (in Russian). <https://doi.org/10.20339/AM.03-22.065>, EDN: RWAAEC
2. Elina E. G., Dmitrieva O. I. Pedagogical education in the conditions of a classical university // *Man and Education*, 2014, no. 1 (38), pp. 91–95 (in Russian). EDN: SCDFHT
3. Elina E. G., Aleksandrova E. A. New Forms of Interaction with Students: the Scientific and Educational Festival “The Week of Pedagogical Education” in Saratov State University. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 163–168 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-163-168>, EDN: BLLBJR
4. Aleksandrova E. A., Burmistrova M. N., Firsova T. G. Conceptual ideas for the modernization of pedagogical education in the context of the development of the personal potential of the future teacher. *Social and Political Researches*, 2023, no. 1(18). pp. 148–166 (in Russian). https://doi.org/10.20323/2658_428X_2023_1_18_148, EDN: HIEJNY
5. Cheremisinova L. I., Firsova T. G. Mastering the pedagogical potential of cultural and educational city environment: The experience of implementing project-based master’s degree programme. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 3 (39), pp. 262–269 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-3-262-269>, EDN: WGIIJR
6. Aleksandrova E. A. New formats for preparing future teachers for interaction with parents of schoolchildren and preschoolers. *Siberian Pedagogical Journal*, 2023, no. 6. pp. 52–59 (in Russian). <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.05>, EDN: OBYENL
7. Vasilieva O. Yu., Basyuk V. S., Selivanova N. L., Romm T. A., Stepanov P. V., Shakurova M. V., Shustova I. Yu., Shchelina T. T., Kruglov V. V., Stepanova I. V., Parfenova I. S. *Primernaya programma vospitaniya v obrazovatel'noy organizatsii vysshego obrazovaniya* [An approximate study program at a higher education institution]. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University Publ., 2023. 36 p. (in Russian).
8. Rafibaeva N. I. Essence, content and form of manifestation of the educational function of teaching. *Scientific Notes of Khujand State University named after Academician B. Gafurov. Series of Humanities Sciences*, 2022, no. 2 (71), pp. 132–135 (in Russian). <https://doi.org/10.51844/2077-4990-2022-2-132-135>, EDN: JRYUZB



9. Aleksandrova E. A., Bogacheva E. A. Providing a curator for optimizing the quality of life of university students. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 4 (8), pp. 397–405 (in Russian). EDN: SEFYRB
10. Glotova M. S. Educational training as an object of scientific and pedagogical research. *Izvestiya Tula State University*, 2019, no. 3, pp. 13–18 (in Russian). EDN: TDDXGU
11. Elina E. G. Why does the university need a pedagogical class? *Aktual'nyye trendy v sovremennom obrazovanii: sbornik nauchnykh trudov: v 2 ch. Ch. 2* [Current trends in modern education: Collection of scientific papers: in 2 parts. Part 2]. Saratov, Izdatel'stvo "Saratovskiy istochnik", 2022, pp. 186–193 (in Russian). EDN: FQOJGO
12. Balakireva E. I., Kurchatova N. Yu. Sociocultural environment as a condition for the formation of organizational culture of a faculty at a university (on the example of the Faculty of Psychology). *Organizatsionnaya psikhologiya: lyudi i riski: sbornik materialov II Rossiysko-amerikanskoy nauchnoy konferentsii (Saratov, 13–14 maya 2011 g.)* [Organizational Psychology: People and Risks: Collection of materials of the II Russian-American scientific conference (Saratov, May 13–14, 2011)]. Saratov, Saratov State University Publ., 2011, pp. 12–15 (in Russian). EDN: TOUSZN
13. Burmistrova M. N., Kabanova M. I. Into the profession – step by step. *Practical Journal for Teachers and School Administration*, 2013, no. 2, pp. 48–50 (in Russian). EDN: PXBMCV
14. Khramova M. V., Aleksandrova N. A. Adaptive platforms as the main trend of distance learning systems in the digital age. *Information Technologies in Education*, 2020, no. 3, pp. 308–312 (in Russian). EDN: LWIMOH
15. Aleksandrova E. A. Formats of pedagogical support in a digital educational environment. *Siberian Pedagogical Journal*, 2022, no. 2, pp. 30–43 (in Russian). <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2202.03>, EDN: LGTSFI
16. Cherevichko T. V., Aleksandrova E. A. "Educational travel" as a method of developing the tourist educational space. *Humanities and Education*, 2020, vol. 11, no. 2 (42), pp. 91–97 (in Russian). EDN: IDBTSW
17. Alexandrova E. A., Burmistrova M. N. *Organizatsionno-pedagogicheskaya praktika* [Organizational and pedagogical practice]. Saratov, Saratov State University Publ., 2019. 68 p. (in Russian). EDN: VLEGLA
18. Aleksandrova E. A., Bayborodova L. V., Bermus A. G., Buldakova N. V., Bykova S. S., Gabdrakhmanova R. G., Gaykina M. Yu., Gladkaya I. V., Gorodilova S. A., Gushchina G. A., Demyanchuk R. V., Ershova N. N., Efremova N. F., Zakharishcheva M. A., Ilaltdinova E. Yu., Korshunova O. V., Krasavina Yu. V., Morozova M. A., Pashtov T. Z., Pykhina N. V. et al. *Pedagogika: uchebnoye posobiye po distsipline dlya obrazovatel'nykh organizatsiy vysshego obrazovaniya* [Pedagogy: A teaching aid on the subject for higher education institutions]. Kirov, VyatGU Publ., Raduga-PRESS, 2024. 316 p. (in Russian). EDN: YGYMUO
19. Burmistrova M. N., Gushchina I. N. Formation of the experience of pedagogical reflection in a student as the basis for continuous self-development in the future teaching profession. *Siberian Pedagogical Journal*, 2018, no. 4, pp. 58–66 (in Russian). <https://doi.org/10.15293/1813-4718.1804.07>, EDN: YAUVZZ

Поступила в редакцию 28.12.2024; одобрена после рецензирования 25.01.2025;

принята к публикации 14.02.2025; опубликована 30.06.2025

The article was submitted 28.12.2024; approved after reviewing 25.01.2025;

accepted for publication 14.02.2025; published 30.06.2025



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 183–191
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 183–191
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-183-191>, EDN: YGQEOJ

Научная статья
УДК 37.01

Практика работы с «трудными подростками» в России в разных парадигмах воспитания



И. С. Кляев

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Кляев Иван Сергеевич, аспирант кафедры методологии образования, isklyaeв@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-3230-8466>

Аннотация. *Актуальность* исследования обусловлена ростом числа подростков с признаками отклоняющегося поведения и необходимостью организации системы эффективной работы с ними. Декларируемый полипарадигмальный подход позволяет отбирать формы и методы работы, оптимально соответствующие контексту взаимодействия. *Цель:* выявление наиболее распространенных подходов к работе с так называемыми трудными подростками в либеральной, социально ориентированной, личностно ориентированной парадигмах воспитания. Отмечено, что целесообразно разделять вертикальные парадигмы, обуславливающие специфику воспитательных практик в разные исторические периоды и горизонтальные парадигмы, обуславливающие их вариативность в настоящее время. *Результаты:* проведен краткий исторический экскурс в практику организации воспитания и перевоспитания трудных подростков в Российской империи и Советской России; показано изменение методов работы от репрессивно-карательных до исправительно-восстановительных и ресоциализирующих. Приведены примеры экспериментальных воспитательных учреждений, практика работы в которых опережала традиционные для своего времени подходы к перевоспитанию трудных подростков в либеральной парадигме (Рукавишниковский приют), в социально ориентированной парадигме (коммуна имени М. Горького, школа имени Достоевского и др.). Отмечена непродуктивность унифицированного подхода к определению эффективных форм и методов работы с трудными подростками в личностно ориентированной парадигме. Определена необходимость создания в школе системы профилактической работы с подростками группы риска и находящимися в трудной ситуации. Высказано предположение, что такая система эффективна, если она объединяет привлекательные для подростков формы восстановления и поддержания своего физического и эмоционально-психологического благополучия. *Выводы:* формату личностно-ориентированной парадигмы воспитания оптимально соответствует разветвленная система психолого-педагогической поддержки подростков, которая на уровне школы, микрорайона, района и города предусматривает для них возможность интеграции в разные виды про-социальной активности. *Практическая значимость:* результаты исследования могут быть применены в образовательном процессе для проведения бесед об изменении подходов к организации педагогического взаимодействия, а также исследователями, занимающимися разработкой прикладных аспектов проблемы взаимодействия с трудными подростками.

Ключевые слова: трудный подросток, парадигма образования, полипарадигмальный подход, сегрегация, интеграция

Для цитирования: Кляев И. С. Практика работы с «трудными подростками» в России в разных парадигмах воспитания // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 183–191. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-183-191>, EDN: YGQEOJ

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Pedagogical work with “difficult teenagers” in Russia in different educational paradigms

I. S. Klyaeв

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Ivan S. Klyaeв, isklyaeв@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-3230-8466>

Abstract. The *relevance* of the study is determined by the growing number of teenagers with signs of deviant behavior and, as a result, by the necessity to organize a system of effective work with them. The declared multi-paradigm approach allows us to select the forms and methods of work that optimally correspond to the context of interaction. The study *objective* is to identify the most common approaches to working with so-called difficult adolescents in liberal, socially oriented, and learner-centered paradigms of a person's upbringing. The study points out vertical paradigms, which determine the specifics of educational practices in different historical periods, and horizontal paradigms, which determine their variability at present. *Results:* the study presents a brief historical overview of the ways of upbringing and re-educating difficult teenagers in the Russian Empire and Soviet Russia; it shows the changes in the preferred ways of upbringing from repressive and punitive to correctional, rehabilitating and re-socializing. The study gives some examples of experimental educational institutions, the practice of which was ahead of



the traditional approaches to the rehabilitation and reforming difficult adolescents in the liberal paradigm (Rukavishnikov orphanage), in the socially oriented paradigm (Gorky colony, Dostoevsky Commune School, etc.). The unproductive character of a unified approach to determining effective forms and methods of working with difficult adolescents in a learner-centered paradigm is noted. The study identifies the necessity of creating a school system of preventive work with those teenagers who are at risk and those who are in tough circumstances. It is suggested that such a system is effective if it combines rehabilitation forms and ways of maintaining physical, emotional and psychological well-being which are attractive to adolescents. *Conclusions:* the format of the learner-centered educational paradigm is optimally matched by an extensive system of psychological and pedagogical support for adolescents. This support should provide teenagers with the opportunity to integrate into different types of pro-social activity at the school, neighborhood, district and city levels. *Practical significance:* the results of the study can be applied in the educational process to conduct conversations about changes in choosing the approaches to organizing pedagogical interaction. They can also be used by researchers who are involved in the development of applied aspects connected with the interaction with difficult teenagers.

Keywords: difficult teenager, educational paradigm, multi-paradigm approach, segregation, integration

For citation: Klyaeв I. S. Pedagogical work with "difficult teenagers" in Russia in different educational paradigms. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 183–191 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-183-191>, EDN: YGQEOJ

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

В периоды реформирования системы образования исследователи часто обращаются к истории развития педагогики и образования, по-новому переосмысливая полученный опыт, стремясь найти соответствия прошлых и современных реалий. Особый интерес вызывает период конца XIX – первой трети XX века, когда коренное переустройство уклада жизни российского общества спровоцировало многочисленные эксперименты в сфере образования, часть которых была поддержана и на многие десятилетия обусловила доминирующую образовательную парадигму, другая, в силу разных причин не получила развития. Традиционные, инновационные и экспериментальные подходы к работе с подростками, которые в разные годы назывались морально дефективными, нравственно испорченными, трудновоспитуемыми, с осложненным (отклоняющимся, девиантным) поведением представляют особый интерес. Во-первых, такое исследование позволит проследить как влияют социально-экономические, политические, идеологические и иные изменения на систему образования. Во-вторых, по готовности системы образования взаимодействовать с ее субъектами, по тем или иным причинам, не укладывающимся в границы «нормы», можно судить о гибкости системы и степени ее гуманности.

Цель исследования, представленного в статье, заключается в выявлении наиболее распространенных подходов к работе с трудными подростками в России в разных парадигмах воспитания.

Научная новизна исследования заключается в авторском подходе к анализу вариативных

подходов к взаимодействию с трудными подростками в контексте смены образовательных парадигм, в то время как ранее данный процесс анализировался преимущественно как выбор оптимальных тактик перевоспитания подростков.

Обзор исследований проблемы

Актуальность и своевременность задачи поиска эффективных форм и методов работы с трудными подростками отчасти подтверждается ее междисциплинарным характером, как в России, так и за рубежом. Социальные педагоги, например, С. А. Беличева и А. В. Белинская [1], считают, что причины возникновения сложностей в поведении кроются в стремлении подростков привлечь к себе внимание, их подверженность скорому «эмоциональному заражению» в случайных, спонтанных группах. Соответственно, профилактика связана с формированием адекватной самооценки и с сопровождением подростков в процессе их самоидентификации. Социологи (З. И. Дадова, Л. А. Бураева [2] и др.) прослеживают стойкую связь между социально-экономическими и социокультурными характеристиками среды и формами проявления девиантности. Психологи раскрывают глубинные причины возникновения отклонений в поведении, не ограничиваясь факторами окружающей действительности. Так, Ю. А. Клейберг с соавторами [3] отмечают, что подростковой субкультуре свойственна эпатажность и конфликтность, поэтому девиации поведения воспринимаются как нечто необычное и привлекательное, соответствующие правила легко усваиваются. Педагоги (К. О. Хвостунов [4] и др.) акцентируют потенциал центров до-



полнительного образования в коррекции и профилактики девиантного поведения подростков.

Зарубежные исследователи, в частности, F. G. Naqberdiyeva с соавторами [5], подчеркивают необходимость комплексного подхода к профилактике отклоняющегося поведения подростков и перечисляют основные факторы, влияющие на данный процесс: позитивные отношения в семье и в кругу сверстников, доступность программ поддержки психического здоровья, обеспечение наставничества в школах, вовлеченность подростков в жизнь ближайшего сообщества. E. Hanımoglu [6] обосновывает положение о том, что часто причиной девиантного поведения подростков является чрезмерная зависимость от родителей, прежде всего, матери, и видит задачу школы в создании условий для возможности выбора подростком форм социализации. Он дифференцирует между общими превентивными мерами, охватывающими всех школьников и ориентированными на воспитание их социальной ответственности и индивидуальной работой с подростками, предполагающей анализ причин отклоняющегося поведения, составление рекомендаций по корректирующим мероприятиям и их проведением.

Подходы к определению парадигм в воспитании

Термин «парадигма» прочно вошел в понятийный аппарат педагогических исследований и используется в разных контекстах – от представленного в Педагогической энциклопедии [7] широкого трактования парадигмы как принятой на определенном этапе развития общества модели решения педагогических задач до сформулированного Г. Б. Корнетовым [8] точного понимания парадигмы как совокупности смысловых характеристик, которые определяют особенности теоретической деятельности и очерчивают контуры практической деятельности и взаимодействия в сфере образования.

Анализ ряда подходов к определению парадигмы в образовании позволяет сделать вывод, что авторы дифференцируют вертикальные и горизонтальные парадигмы. Вертикальные парадигмы характеризуют состояние педагогической теории и практики в разные периоды времени. Так, например, в исследовании М. В. Ретивых [9] показано, что в широком историческом контексте вместе с изменением типа культуры в обществе, менялись и образовательные парадигмы, последовательно сменяя друг

друга от догматической религиозной до природосообразной, инструментальной и актуальной в настоящее время формирующей парадигмы. Данный подход определяет смену парадигм как необратимый процесс. Г. А. Окушова [10] также разделяет мнение о зависимости образовательной парадигмы от культуры общества. Однако она формулирует гипотезу, согласно которой весь процесс развития образования может быть обусловлен взаимными переходами между предметно ориентированной и личностно ориентированной парадигмой. Н. А. Эмих и М. Н. Фомина [11] доказывают, что современным реалиям соответствует антропологическая парадигма образования, поскольку в контексте данной парадигмы возможно воспитание «человека культуры», и противопоставляет ее технократической парадигме, ориентированной на воспроизводство «человека-функции».

Горизонтальные парадигмы обуславливают вариативность подходов к организации образовательного процесса, к определению его цели и постановке задач, к отбору содержания образования, определению стратегий взаимодействия и т.д. Так, например, по мнению Н. А. Чечевой [12], педагог ведет профессиональную деятельность в русле одной из трех парадигм – позитивистской, личностной, антропологической, каждая из которых предусматривает свои принципы организации взаимодействия, постановки и решения профессиональных задач. Е. Н. Дмитриева [13] формулирует принципы смысловой парадигмы, предполагающей применение герменевтических методов в профессиональной деятельности педагога.

А. М. Аллагулов [14] отмечает, что особенностью развития и реформирования системы образования в России является исторически сложившееся доминирование государства в разработке концептуальных основ образовательной политики, вследствие чего он обуславливает наличие не образовательных, а политико-образовательных парадигм. Под политико-образовательной парадигмой ученый понимает совокупность значимых методологических установок, которые разделяются как научно-педагогическим сообществом, так и политической элитой и определяют направление развития системы образования, содержание проводимых реформ, доминирующие институты управления образованием. Так же, как и М. В. Богуславский [15] А. М. Аллагулов выделяет две политико-образовательные парадигмы – консервативную



и либеральную, взаимодействие которых позволяет сохранять национальную специфику (сильные традиции духовно-нравственного воспитания) на протяжении всего периода развития образования в России. Консервативная парадигма характеризуется доминированием государственных институтов в управлении системой образования, ориентацией системы на удовлетворение потребностей государства как в профессиональных кадрах заданной квалификации и специальности, так и в воспитании граждан в определенном идеологическом направлении. О значимости консервативной парадигмы свидетельствуют опубликованные в разные периоды очерки А. С. Окольского [16], П. Н. Игнатьева [17] и др. Для либеральной парадигмы, напротив, характерно доминирование общественных институтов в принятии решений в области образовательной политики, минимальное вмешательство в этот процесс государства, ориентация всей системы в целом на решение общественных задач.

Д. Ю. Скрыбина [18] отмечает влияние двух парадигм на развитие педагогической теории и практики в России в первой трети XX века – светской и религиозной. Представителями первой были педагоги, разделившие официальные советские идеологические установки (А. В. Луначарский, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, Н. К. Крупская, В. Н. Сорока-Росинский и др.), вторая парадигма связана с педагогикой эмиграции и, прежде всего, работами Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, С. И. Гессена. Религиозная парадигма лишь в последние десятилетия начинает оказывать влияние на систему общего образования, когда философско-педагогическое наследие Русской эмиграции стало переосмысливаться. Поэтому анализировать практику работы с трудными подростками в контексте религиозной парадигмы в первой трети XX века нецелесообразно. Вместе с тем, так называемая светская парадигма включает в себя три модели развития педагогической мысли: социально-ориентированную, коллективно-идеологическую и нравственно-этическую, различие между которыми, по замечанию Д. Ю. Скрыбиной [19], особенно явно прослеживалось в управлении вспомогательными школами. С учетом представленного выше вариативного толкования термина парадигма в контексте психолого-педагогических исследований, а также принимая во внимание содержание моделей развития педагогической

мысли в трактовке Д. Ю. Скрыбиной [18], мы считаем возможным выделить либеральную, социально-ориентированную и личностно-ориентированную парадигмы воспитания.

Практика воспитания и перевоспитания подростков в либеральной и социально ориентированной парадигме

Либеральную парадигму отличает минимальное вмешательство государства в вопросы организации образования, применяемых в школах методов воспитания. До 1860-х гг. в России фактически не поднимался вопрос специальной, целенаправленной работы с трудными детьми и подростками. Несмотря на то, что наличие такой группы детей признавалось, о чем свидетельствуют термины «нравственно испорченные дети», «морально дефективные дети», на практике меры воздействия на них были исключительно репрессивно-карательными. Указом Екатерины II были освобождены от уголовной ответственности дети младше десятилетнего возраста. Более старшие дети подвергались наказаниям наравне со взрослыми и, более того, содержались вместе с ними в одних и тех же тюрьмах. Лишь во второй половине XIX века на возможность исправления таких детей, их возврат к нормальной жизни стали обращать внимание отдельные общественные деятели, которые, согласно Указу Александра II 1866 г., получили возможность открывать исправительные учреждения для малолетних. Проблема перевоспитания малолетних правонарушителей, беспризорных детей по-прежнему решалась, преимущественно, частным образом. Однако на нее обратили внимание как на государственном, так и на общественном уровне.

В качестве примера можно привести открытие в Москве исправительной школы для подростков-преступников, позже получившей известность как Рукавишниковский приют. В основе его открытия лежала идея, что не карательные, а исправительные методы будут более эффективно работать по отношению к подросткам. Их обучали ремеслу, земледелию, грамоте, развивали нравственно и эстетически. Революционными для своего времени были эксперименты по социализации подростков. Описывая создание Московского Рукавишниковского приюта, М. В. Лаврентьев [20] упоминает, что воспитанников отпускали в город, приглашали в гости воспитатели при-



юта. Экспериментальный характер этого исправительного учреждения, благоприятные условия в нем, обеспеченные исключительно щедром финансированием крупных купцом и промышленников, не изменил коренным образом массовую систему работы с трудными подростками. Тем не менее, проблема необходимого иного, особого, отличного от взрослых подхода к подросткам-правонарушителям стала четко формулироваться, проводились съезды воспитателей исправительных учреждений, стало постепенно формироваться иное общественное мнение относительно методов воздействия. Исправительные учреждения стали восприниматься как возможность вернуть к полноценной жизни беспризорных, нищих, лишенных родительской заботы детей.

После революции 1917 г. и Гражданской войны в стране оказалось огромное количество беспризорных детей и подростков. Подход к воздействию на них изменился кардинально. Мы полагаем, что жесткий государственный контроль, повышенное внимание власти к организации централизованной работы с подростками являются главным формальным признаком, разделившим либеральную и социально ориентированную парадигмы воспитания. В качестве примера государственных мер контроля можно привести Создание Комиссии по улучшению жизни детей (1921 г.)¹, принятое Постановление «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности» (1935 г.)².

Социально ориентированная парадигма, пожалуй, является содержательно наиболее емкой, поскольку в зависимости от типа среды, социума, обуславливающих ее основные черты, она может включать в себя и семейное, и коллективное, и социальное воспитание. Ее

наиболее отличительным признаком является централизованный подход к организации воспитания и ориентация всего воспитательного процесса на социальное благо.

Некоторые авторы (З. У. Колокольникова с соавторами [21]) отмечают, что, несмотря на трудности, связанные с бедственным положением исправительных учреждений, нехваткой воспитателей, сложным контингентом, педагогов первой трети XX в. отличает несколько идеализированный настрой и вера в возможность применения по отношению к трудновоспитуемым детям тех же методов работы, что и к детям обычных общеобразовательных школ. Однако заметим, что такой настрой не всегда разделялся на государственном уровне. В частности, сохранение репрессивно-карательных методов воздействия прослеживается в том, что уголовная ответственность, включая возможность применения высшей меры наказания, устанавливалась с 12-летнего возраста, а деятельность исправительных учреждений для малолетних с 1935 года была передана в НКВД.

На наш взгляд, в этом несоответствии прослеживается сложность того исторического этапа, перелом эпох. Тем более, что многочисленные колонии, открывавшиеся в России с 1920-х гг., подтверждали эффективность исправительно-восстановительных методов работы. Болшевская трудовая коммуна под руководством М. Б. Погребинского, колония имени М. Горького под руководством А. С. Макаренко в Полтаве, школа имени Достоевского под руководством В. Н. Сорока-Росинского в Петрограде, коммуна имени П. Н. Лепешинского под руководством М. М. Пистрака в Гомеле – примеры исправительных учреждений, в которых поставленная задача перевоспитания была признана эффективно решенной. Несмотря на разный уклад жизни, стиль управления, характер деятельности, в этих учреждениях было немало общего. Прежде всего, подобные коммуны и колонии были массовыми, в отличие от экспериментальных учреждений второй половины XIX века. В них было совмещено нравственное и трудовое воспитание. Подростков обучали ремеслу, они самостоятельно обеспечивали себя, что придавало им чувство собственной значимости, повышало самооценку. Политехническое образование носило выраженный прикладной характер. Значительное внимание уделялось организации быта воспитанников: они полностью

¹ Постановление Президиума ВЦИК о создании Комиссии при Всероссийском Центральном Исполнительном Комитете по улучшению жизни детей // Копия; в тексте протокола № 5 заседания Президиума ВЦИК от 27 января. ЦГАОР, ф. 1235, оп. 38, ед. хр. 7, л. 2. Центральный государственный архив Октябрьской революции и социалистического строительства СССР (ЦГАОР СССР): [сайт]. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/12979-27-yanvary-a-postanovlenie-prezidiuma-vtsik-o-sozdani-komissii-pri-vserossiyskom-tsentralnom-ispolnitelnom-komitete-po-uluchsheniyu-zhizni-detey> (дата обращения: 11.12.2024).

² Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) о ликвидации детской беспризорности и безнадзорности. 31 мая 1935 г. // ГАРФ. Ф. 9401. Оп. 12. Д. 103. Лл. 3–5. Опубликовано: Известия ЦИК Союза ССР-ВЦИК, № 127 от 1/VI 1935 г. [сайт]. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/371500> (дата обращения: 11.12.2024).



обслуживали себя сами, следили за чистотой, искореняли вредные привычки, заботились о здоровье и т.д. Совместное проживание в коммунах естественным образом смещало акцент во взаимодействии с принудительных методов воздействия на понимание необходимости корректного бытового, социального, трудового поведения в коллективе. Общими признаками разных подходов к перевоспитанию трудных подростков в контексте социально ориентированной парадигмы являются воспитание в коллективе, социальная направленность воспитательного процесса, широкое применение методов трудового воспитания.

Необходимо обратить внимание на то, что социально ориентированная парадигма воспитания доминировала в отечественной педагогике вплоть до конца XX века. Несмотря на изменившийся уклад жизни общества, благополучно разрешенные социально-демографические проблемы безнадзорности, безграмотности и т.д., работа с трудными подростками продолжала выстраиваться на основе некоторой сегрегации: сохранялись спецшколы для трудновоспитуемых, создавались коррекционные классы в общеобразовательных школах, многие подростки фактически были исключены из процесса естественной социализации.

Подходы к взаимодействию с трудными подростками в лично-ориентированной парадигме

Вместе с развитием в российской системе образования идей педагогической поддержки с 1990-х гг. изменились и принципы работы с трудными подростками. Одним из результатов стало понимание неэффективности унифицированного подхода к такой работе. Психолого-педагогическая диагностика, тщательное изучение причин отклонений в поведении, индивидуальные консультации подростков с психологом, социальным педагогом, тьютором постепенно становятся нормой в школах.

Вместе с тем упразднение понятия «коррекционная школа для трудновоспитуемых», закрытие коррекционных классов, совместное обучение подростков, поведение которых соответствует и не соответствует общепринятым представлениям о норме, обуславливает ряд требований к общеобразовательным организациям, педагогам и образовательной инфраструктуре.

На наш взгляд, главным требованием является обеспечение подросткам возможности выбора форм социальной активности: учебная и научная деятельность, волонтерство и шефская работа, занятия физической культурой и искусством, моделирование и т.д. Опыт педагогов дополнительного образования свидетельствует о том, что любой подросток, имеющий возможность раскрыть потенциал в привлекательной для себя деятельности, повышает самооценку, удовлетворяет потребность в признании, переживает ситуации успеха, что положительно сказывается на его взаимодействии с окружающими.

Другим требованием является максимальное использование воспитательного и развивающего потенциала учебных дисциплин, прежде всего, физической культуры. Так, например, в исследовании Э. Н. Абсаровой с соавторами [22] показано, что физические нагрузки, регулярный процесс тренировок снижают уровень тревожности и агрессии, «давая выход» энергии в позитивное русло. Они же повышают самооценку молодых людей, что положительно сказывается на их психическом состоянии, мотивируют к продолжению занятий.

Т. Ю. Покровская [23] объясняет положительное влияние занятий спортом и физической культурой на предотвращение асоциального поведения молодежи их объединяющим, сплачивающим характером, в перераспределении свободного времени в пользу активного здорового досуга. Добавим, что занятия физической культурой положительно сказываются на уровне нравственно-этических качеств обучающихся, поскольку честность, достоинство, уважительное отношение к сопернику формируются как в игровых, так и в неигровых видах спорта.

Кроме того, важно, чтобы образовательная организация могла обеспечить подростку квалифицированную помощь в решении лично значимых проблем. Обратим внимание, что такая помощь предполагает больше, чем наличие в школе социального педагога или психолога. Она предполагает возможность оперативно связаться с узкими специалистами, получить консультацию онлайн, присоединиться к надежной проверенной группе психологической помощи и т.д. На наш взгляд, соответствие данным требованиям может быть обеспечено только объединением ресурсов школ, центров дополнительного образования, центров реабили-



литации, социальных и юридических служб, взаимодействие которых создает единую среду психолого-педагогической поддержки подростков.

Заключение

Проведенный анализ практики работы с трудными подростками свидетельствует о том, что в разные периоды времени в России характер такой работы менялся от применения карательных мер, связанных с изоляцией подростков и их наказанием, до исправительного воздействия на них в специализированных учреждениях и зарождением идеи о возможной профилактике асоциального поведения созданием единой среды психолого-педагогической поддержки. Изменение методов работы позволило предположить смену парадигм воспитания от либеральной до социально ориентированной и личностно ориентированной.

Практическая значимость исследования, представленного в статье, заключается в возможности использования его результатов классными руководителями, тьюторами, педагогами дополнительного образования для определения наиболее эффективных приемов взаимодействия с подростками отклоняющегося поведения и подростками, находящимися в сложной жизненной ситуации, которые в силу совокупности объективных и субъективных причин более резко, выражено реагируют на окружающие реалии.

Библиографический список

1. Беличева С. А., Белинская А. Б. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних. М. : Юрайт, 2024. 304 с.
2. Дадова З. И., Бураева Л. А. Особенности социализации трудных детей и подростков // Социально-политические науки. 2020. Т.10, № 2. С. 154–157. <https://doi.org/10.33693/2223-0092-2020-10-2-154-157>, EDN: GOVMXZ
3. Клейберг Ю. А., Козлов В. В., Комлев Ю. Ю. Ювенальная девиантология: актуальные тренды развития, интеграции и перспективы. Тверь : Академия национального образования и науки, 2024. 156 с. EDN: FRYUJP
4. Хвостунов К. О. Социально-культурные условия профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2004. 24 с. EDN: NJRXFR
5. Haqberdiyeva F. G., Rakhmatzhonov J. R., Khushvakov S. F. Prevention of deviant behavior in adolescents // Texas Journal of Multidisciplinary Studies. 2023. № 26. P. 1–3.
6. Hanimoglu E. Deviant Behavior in School Setting // Journal of Education and Training Studies. 2018. Vol. 6, № 10. P. 133–141. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3418>
7. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2005. 720 с.
8. Корнетов Г. Б. Антропологический фундамент образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 1 (79). С. 4–9. EDN: FQTQFI
9. Ретивых М. В. История педагогики и образования как диалог универсальных культур // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования : сборник научных статей международной научно-практической конференции (Брянск, 19–20 апреля 2018 г.) / под ред. Н. А. Асташовой. Брянск : БГУ им. академика И. Г. Петровского, 2018. С. 81–86. EDN: XVXVAT
10. Окушова Г. А. Смена педагогических парадигм как методологический резонанс изменения типов философского мышления // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика. 2005. № 2 (46). С. 7–11. EDN: JUDBQZ
11. Эмих Н. А., Фомина М. Н. Специфика новой парадигмы высшего образования в условиях его цифровизации // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 4. С. 100–121. EDN: BAYZWX
12. Чечева Н. А. Парадигма образования как методологический регулятив профессиональной деятельности педагога // Европейский журнал социальных наук. 2016. № 3. С. 293–298. EDN: XALHWV
13. Дмитриева Е. Н. Смысловая парадигма в профессиональной педагогической подготовке учителя иностранного языка // Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в России: реалии и перспективы : сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Нижний Новгород, 13–14 апреля 2021 г.) / отв. ред. А. С. Шимичев. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2021. С. 78–83. EDN: RPVOEB
14. Аллагулов А. М. История педагогики. Оренбург : Агентство Пресса, 2020. 263 с. EDN: QBHUYG
15. Богуславский М. В. Современные методологические подходы в исследовании истории образования и педагогики // Образование в отечественной философско-педагогической мысли : материалы научно-практической конференции с международным участием (Москва, 26 ноября 2020 г.). Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. М. : Индивидуальный предприниматель Воробьев Александр Викторович, 2020. С. 30–35. EDN: BPKLSB



16. Окольский А. С. Об отношении государства к народному образованию. СПб. : Лань, 2013. 627 с.
17. Игнатьев П. Н. Очерк о русской школе // Педагогика. 2000. № 2. С. 52–59.
18. Скрыбина Д. Ю. Образовательные парадигмы в отечественной педагогической теории и практике и педагогике эмиграции 20–30-х годов XX столетия // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2008. Т. 14, № 1. С. 249–251. EDN: MUQJEX
19. Скрыбина Д. Ю. Особенности организации образовательной среды отечественных вспомогательных школ в первой половине XX века: социально-культурологический подход // Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования (Санкт-Петербург, 29–30 октября 2020 г.). СПб. : Волгоградская государственная академия последипломного образования, 2020. С. 316–319. EDN: DILMIP
20. Лаврентьев М. В. Создание Московского Рукавишниковского приюта для несовершеннолетних преступников (1864 – 1866) // Развитие современной системы образования: теория, методология, опыт : сборник статей / под ред. Ж. В. Мурзиной, О. Л. Богатыревой, А. С. Егоровой. Чебоксары : Среда, 2019. С. 27–28. EDN: KWSTLJ
21. Колокольникова З. У., Мосинцев Д. Д., Смагина В. Ю., Васичева А. Н. Учреждения для трудновоспитуемых детей в РСФСР в 1920-е гг. // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 33–40. <https://doi.org/10.17513/spno.30616>, EDN: ANDRQF
22. Абсатарова Э. Н., Дижонова Л. Б., Хаирова Т. Н., Слепова Л. Н. Физическая культура как средство профилактики социально-негативного поведения в студенческой среде // Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 202–203. EDN: QZFFBR
23. Покровская Т. Ю. Роль физической культуры и спорта в профилактике асоциальных проявлений в молодежной среде // Наука – 2020. 2016. № 5 (11). С. 310–314. EDN: XCNOHZ
3. Kleyberg Yu. A., Kozlov V. V., Komlev Yu. Yu. *Yuvenal'naya deviantologiya: aktual'nyye trendy razvitiya, integratsii i perspektivy* [Juvenile Deviantology: Current Trends in Development, Integration and Prospects]. Tver, Academy of National Education and Science Publ., 2024. 156 p. (in Russian) EDN: FRYUJP
4. Khvostunov K. O. *Socio-cultural Conditions of Preventing Deviant Behavior of Teenagers in Institutions of Additional Education*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Ped.). Tambov, 2004. 24 p. (in Russian). EDN: NJRXFR
5. Haqberdiyeva F. G., Rakhmatzhonov J. R., Khushvakov S. F. Prevention of deviant behavior in adolescents. *Texas Journal of Multidisciplinary Studies*, 2023, no. 26, pp. 1–3.
6. Hanımoglu E. Deviant Behavior in School Setting. *Journal of Education and Training Studies*, 2018, vol. 6, no. 10, pp. 133–141. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3418>
7. *Pedagogika: Bol'shaya sovremennaya entsiklopediya*. Sost. Ye. S. Rapatsevich [Rapacevich E. S., comp. Pedagogics, Big Modern Encyclopedia]. Minsk, Sovremennoye Slovo, 2005. 720 p. (in Russian).
8. Kornetov G. B. Anthropological basic of education. *Innovative Project and Programs in Education*, 2022, no. 1 (79), pp. 4–9 (in Russian). EDN: FQTQFI
9. Retiviyh M. V. The History of Pedagogy and Education as a Dialogue of Universal Cultures. In: *Strategiya i taktika podgotovki sovremennogo pedagoga v usloviyakh dialogovogo prostranstva obrazovaniya: sbornik nauchnykh statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Bryansk, 19–20 aprelya 2018 g. Pod red. N. A. Astashovoy)* [Astashova N. A., ed. Strategy and Tactics Of Training A Modern Teacher in the Context of a Dialogue Space of Education: Collection of scientific articles from the International scientific and practical conference (Bryansk, April 19–20, 2018)]. Bryansk, Ivan Petrovsky Bryansk State University Publ., 2018, pp. 81–86 (in Russian). EDN: XVXVAT
10. Okushova G. A. Shift in the educational paradigm as a methodological resonance of the changes in the mindset. *Bulletin of TSPU. Series: Pedagogics*, 2005, no. 2 (46), pp. 7–11 (in Russian). EDN: JUDBQZ
11. Emikh N. A., Fomina M. N. The Specifics of the New Paradigm of Higher Education in the Context of Its Digitalization. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 100–121 (in Russian). EDN: BAYZWX
12. Checheva N. A. Educational paradigm as a methodological regulation of the professional activity of a teacher. *European Journal of Social Science*, 2016, no. 3, pp. 293–298 (in Russian). EDN: XALHWV
13. Dmitrieva E. N. Semantic paradigm in the professional pedagogical training of a foreign language teacher. *Professional'naya podgotovka uchitelya inostrannogo yazyka v Rossii: realii i perspektivy: sbornik nauchnykh trudov po materialam II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem (Nizhniy Novgorod, 13–14 aprelya 2021 g.). Otv. red. A. S. Shimichev* [Shimichev A. S. Professional Training of a Foreign Language Teacher in Russia: Realities and Prospects: Collection of scientific papers based on the

References

1. Belicheva S. A., Belinskaya A. B. *Sotsial'no-pedagogicheskaya diagnostika i soprovozhdeniye sotsializatsii nesovershennoletnikh* [Socio-pedagogical Diagnostics and Support of the Socialization of the Juvenile]. Moscow, Jurayt, 2024. 304 p. (in Russian).
2. Dadova Z. I., Burayeva L. A. Features of Socialization of Difficult Children and Adolescents. *Sociopolitical Sciences*, 2020, vol.10, no. 2, pp. 154–157. (in Russian). <https://doi.org/10.33693/2223-0092-2020-10-2-154-157>, EDN: GOVMXZ



- materials of the II All-Russian scientific and practical conference with International participation (Nizhny Novgorod, April 13–14, 2021)]. Nizhny Novgorod, Linguistics University of Nizhny Novgorod Publ., 2021, pp. 78–83 (in Russian). EDN: RPVOEB
14. Allagulov A. M. *Istoriya pedagogiki* [History of Pedagogy]. Orenburg, Agentstvo Pressa Publ., 2020. 263 p. (in Russian). EDN: QBHUYG
 15. Boguslavskiy M. V. Modern Methodological Approaches in the Study of the History of Education and Pedagogy. In: *Obrazovaniye v otechestvennoy filosofsko-pedagogicheskoy mysli: materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem* (Moskva, 26 noyabrya 2020 g.). *Moskovskiy gosudarstvennyy universitet imeni M. V. Lomonosova* [Education in Russian Philosophical and Pedagogical Thought: Proceedings of a scientific and practical conference with International participation (Moscow, November 26, 2020). Lomonosov Moscow State University]. Moscow, Individual'nyy predprinimatel' Vorob'yev Aleksandr Viktorovich Publ., 2020, pp. 30 – 35 (in Russian). EDN: BPKLSB
 16. Okolskiy A. S. *Ob otnoshenii gosudarstva k narodnomu obrazovaniyu* [On the Attitude of Government to the National Education]. St. Petersburg, Lan', 2013. 627 p. (in Russian).
 17. Ignatyev P. N. Essay on the Russian School. *Pedagogics*, 2000, no. 2, pp. 52–59 (in Russian).
 18. Skryabina D. Yu. Educational Paradigms in Russian Pedagogical Theory and Practice and the Pedagogy of Emigration in the 20 – 30s of the XX Century. *Vestnik of Kostroma State University*, 2008, iss. 14, no. 1, pp. 249–251 (in Russian). EDN: MUQJEX
 19. Scriabina D. Yu. Organizational features of educational environment of domestic support in the first half of the twentieth century: Socio-cultural approach. *Problemy i perspektivy razvitiya sovremennogo obrazovaniya v kontekste yego istoriko-pedagogicheskoy interpretatsii: sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii – XXXIII sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossiyskoy akademii obrazovaniya (Sankt-Peterburg, 29–30 oktyabrya 2020 g.)* [Problems and Prospects for the Development of Modern Education in the Context of Its Historical and Pedagogical Interpretation: Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference – XXXIII session of the Scientific Council on the Problems of the History of Education and Pedagogical Science at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education (Saint Petersburg, October 29–30, 2020)]. St. Petersburg, Volgograd State Academy of Postgraduate Studies Publ., 2020, pp. 316–319 (in Russian). EDN: DILMIP
 20. Lavrentev M. V. Creating Rukavishnikov Shelter for Juvenile Criminals in Moscow (1864–1866). In: *Razvitiye sovremennoy sistemy obrazovaniya: teoriya, metodologiya, opyt: sbornik statey. Pod red. Zh. V. Murzinoy, O. L. Bogatyreyov, A. S. Yegorovoy* [Murzina Zh. V., Bogatyreva O. L., Egorova A. S., eds. Development of the Modern Education System: Theory, Methodology, Experience]. Cheboksary, Sreda, 2019, pp. 27–28 (in Russian). EDN: KWSTLJ
 21. Kolokolnikova Z. U., Mosincev D. D., Smagina V. Yu., Vasicheva A. N. Institutions for Hard Children in the RSFSR in the 1920s. *Modern Problems of Science and Education*, 2021, no. 2, pp. 33–40 (in Russian). <https://doi.org/10.17513/spno.30616>, EDN: ANDRQF
 22. Absatarova E. N., Dizhonova L. B., Khairova T. N., Slepova L. N. Physical Culture as a Means of Preventing Socio-Negative Behavior in Student Environment. *Advances in Current Natural Sciences*, 2013, no. 10, pp. 202–203 (in Russian). EDN: QZFFBR
 23. Pokrovskaya T. Yu. The Role of Physical Culture and Sport in Preventing Asocial Manifestation in the Youth Environment. *Nauka – 2020*, 2016, no. 5 (11), pp. 310–314 (in Russian). EDN: XCNOHZ

Поступила в редакцию 25.12.2024; одобрена после рецензирования 26.01.2025;
 принята к публикации 14.02.2025; опубликована 30.06.2025
 The article was submitted 25.12.2024; approved after reviewing 26.01.2025;
 accepted for publication 14.02.2025; published 30.06.2025



PERSONALIA

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 192–199
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 192–199
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-192-199>
EDN: YKBJNY

Персоналии
УДК 378

Траектории жизни и научного поиска. К 70-летию со дня рождения В. П. Крючкова

Т. А. Бочкарева , О. В. Кощеева

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Бочкарева Татьяна Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры логопедии и психолингвистики, tab1161@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7239-418X>

Кощеева Ольга Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики, olga-kosheeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8506-0867>

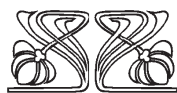
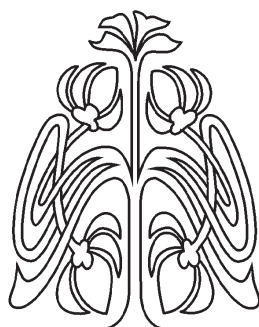
Аннотация. Посвящается юбилею известного филолога, ученого-литературоведа, методиста, преподавателя высшей школы, заведующего кафедрой логопедии и психолингвистики Саратовского государственного университета Владимира Петровича Крючкова. *Актуальность* исследования связана с необходимостью комплексного обзора научных достижений и трудов автора в области литературоведения, педагогики, логопедии, осмысления их роли в формировании содержания и научных основ технологий профессионального образования. *Цель:* изучение основных этапов развития профессиональной деятельности В. П. Крючкова, обзор научных и научно-методических трудов автора, анализ специфики междисциплинарного подхода ученого к содержанию технологий профессиональной подготовки учителей-логопедов в высшей школе. *Методы (инструменты):* анализ научно-библиографических источников: диссертаций, монографий, статей, программ и учебных материалов автора, материалов конференций. *Результаты.* Выделены основные направления научно-исследовательской, методической, преподавательской деятельности ученого, показано их влияние на содержание технологий профессионального образования педагогов-дефектологов и формирование идиостиля кафедры логопедии и психолингвистики СГУ, которой руководит В. П. Крючков. *Практическая значимость:* результаты исследования способствуют обогащению представлений о сфере научных интересов В. П. Крючкова, его вкладе в литературоведческое, педагогическое, специальное (дефектологическое) направления гуманитарного знания, развитие содержания технологий образования и междисциплинарного подхода в системе высшего образования.

Ключевые слова: В. П. Крючков, литературоведение – педагогика – логопедия, технологии профессионального образования, междисциплинарный подход в профессиональном образовании

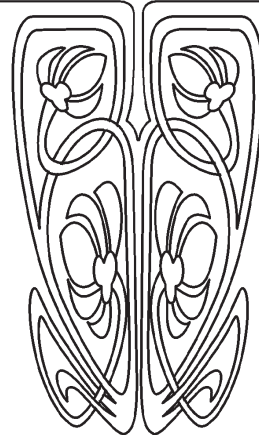
Информация о вкладе каждого автора: Т. А. Бочкарева – концепция, структура, текстовое наполнение части структурных кластеров, общая стилистика статьи, подбор литературы. О. В. Кощеева – текстовое наполнение части структурных кластеров, оформление библиографии и статьи.

Для цитирования: Бочкарева Т. А., Кощеева О. В. Траектории жизни и научного поиска. К 70-летию со дня рождения В. П. Крючкова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 2 (54). С. 192–199. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-192-199>, EDN: YKBJNY

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)



ПРИЛОЖЕНИЕ





Personalia

Life and research trajectories. Devoted to the 70th anniversary of V. P. Kryuchkov

T. A. Bochkareva ✉, O. V. Koshcheeva

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Tatiana A. Bochkareva, tab1161@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7239-418X>

Olga V. Koshcheeva, olga-kosheeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8506-0867>

Abstract. The paper is dedicated to the anniversary of the famous philologist, literary scholar, methodologist, high school teacher, head of the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics of Saratov State University, Vladimir Petrovich Kryuchkov. The *relevance* of the research is due to the necessity to provide a comprehensive review of the researcher's scientific achievements and works in the field of literary studies, pedagogy, speech therapy, and to understand their role in shaping the content and scientific foundations of professional training methods. The *purpose* of the research is to study the main stages in the development of V. P. Kryuchkov's professional activity, to make a review of the researcher's scientific and methodological works, to analyze the specifics of his interdisciplinary approach to the content of teaching methods which are aimed at professional training of speech therapists in higher education. *Methods (tools):* analysis of scientific and bibliographic sources, including dissertations, monographs, articles, programs and educational materials of the researcher, as well as conference proceedings. *Results.* The study identifies the main directions of the scientific research, methodological, and teaching activity of the scientist, touches upon their influence on the subject-matter of the methods used in professional teacher-training of speech therapists and on the development of the idiosyncrasy of the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics of Saratov State University, headed by V. P. Kryuchkov. *Practical significance:* the results of the research contribute to understanding the sphere of scientific interests of V. P. Kryuchkov, his contribution to literary, pedagogical, and special (defectological) areas of humanitarian knowledge, to the development of the training methods content and the interdisciplinary approach in the system of higher education. **Keywords:** V. P. Kryuchkov, literary studies – pedagogy – speech therapy, professional training methods, interdisciplinary approach in professional education

Author contributions. Tatiana A. Bochkareva worked out the concept and structure, wrote the text of some structural clusters, refined the general style of the article, and selected literature; Olga V. Koshcheeva wrote the text of some structural clusters, designed the list of references and the whole article.

For citation: Bochkareva T. A., Koshcheeva O. V. Life and research trajectories. Devoted to the 70th anniversary of V. P. Kryuchkov. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 2 (54), pp. 192–199 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-192-199>, EDN: YKBJNY

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Владимир Петрович Крючков, доктор филологических наук, заведующий кафедрой логопедии и психолингвистики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского родился 5 мая 1955 г. в с. Калугинском Тамбовской области, затем семья переехала в п. Сергиевский Саратовской области. Сергиев-



ская средняя школа 1960–1970-х гг., её директор – народный учитель СССР Вера Александровна Александрова, которая была одновременно и классным руководителем Владимира, а также учителя русского языка и литературы Н. В. Щетинина, И. В. Шульпин (также и писатель) остались в сознании и памяти на всю жизнь, во многом определив жизненный и профессиональный путь будущего преподавателя высшей школы и ученого-филолога, гуманитария.

В 1972 г. Владимир Крючков поступил на филологический факультет Саратовского государственного педагогического института имени К. А. Федина, где прошел хорошую филологическую школу под руководством высококлассных специалистов: лингвистов, докторов филологических наук М. В. Черепанова, В. С. Юрченко; литературоведов, кандидата филологических наук Т. Т. Наполовой, доктора филологических наук Е. М. Манделя и др. Неизгладимое впечатление в профессиональном и человеческом плане произвели на героя этого биографического очерка лингвисты Э. П. Кадькалова и Ю. Г. Кадькалов – выпускники московской лингвистической



школы (кафедры русского языка, которую возглавлял в те годы академик В. В. Виноградов).

Затем последовала служба в армии.

После нескольких лет работы в общественных организациях г. Саратова В. П. Крючков вернулся к своей профессиональной деятельности: около десяти лет работал во вновь созданном Государственном музее К. А. Федина сначала научным сотрудником, затем заместителем директора по научной работе, был в числе создателей этого музея, ставшего важным научно-исследовательским центром изучения истории русской литературы, хранилищем уникальных документов, отражающих сложную динамику литературного процесса не только XX, но и XIX века.

Последующий профессиональный путь В. П. Крючкова связан с Саратовским государственным педагогическим институтом, вошедшим затем в состав Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. Доцент, заведующий кафедрой русского языка и литературы и специальных методик их преподавания на дефектологическом факультете (позднее – факультет коррекционной педагогики и специальной психологии), заведующий кафедрой логопедии и психолингвистики на объединенном факультете психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского и по настоящее время, уже в составе Педагогического института СГУ, – такова профессиональная траектория В. П. Крючкова.

Литература и методика / специальная методика её преподавания – это центральная область научных интересов В. П. Крючкова 1990-х – начала 2000-х гг.

Кандидатская диссертация, защищенная в Уральском университете имени А. М. Горького в 1991 г. (научный руководитель – доцент СГУ Л. Е. Герасимова), была посвящена творчеству К. А. Федина.

В 2006 г. в филологическом диссертационном совете СГУ имени Н. Г. Чернышевского была защищена докторская диссертация (научный консультант – профессор СГУ А. И. Ванюков), в которой анализируется творчество одного из «возвращенных», неоднозначных и метафорически зашифрованных писателей советской эпохи – Б. А. Пильняка: «Проза Б. А. Пильняка 1920-х гг.: мотивы в функциональном и интертекстуальном аспектах» [1]. В диссертации был предложен метод «восходящего» анализа

литературного произведения как художественного целого – восходящего от структурной мотивной организации через привлечение интертекстуальных связей с прецедентными текстами к художественной целостности не только отдельных произведений писателя, но и всего его творчества.

Результаты исследований творчества Б. А. Пильняка представлены в монографии «Проза Б. А. Пильняка 1920-х годов (функциональный и интертекстуальный аспекты)» [2].

Отдельная монография посвящена еще одному чрезвычайно зашифрованному тексту – «Повести Петербургской...: "Повесть Петербургская" (1922) Б. Пильняка и «Петербургский текст русской литературы» (2005) [3].

Отметим и монографию 2023 г. «Нравственные искания и стилевое многообразие русской прозы XX века» [4]. В ней проанализирована динамика художественной репрезентации нравственных проблем в русской отечественной прозе XX в. Рассмотрены наиболее значимые литературные произведения И. С. Шмелева, И. Э. Бабея, М. А. Булгакова, А. П. Платонова, В. С. Гроссмана, Б. Л. Пастернака, В. Г. Распутина, Л. С. Петрушевской и других авторов. Нравственные искания, заблуждения и прозрения героев произведений анализируются в контексте сложных исторических процессов, в контексте общенародных и индивидуальных, часто драматических, судеб. Проанализировано своеобразие художественных миров рассматриваемых в монографии классических произведений XX века, стилевое многообразие литературных текстов, являющихся проекцией ярких творческих индивидуальностей авторов, уникальности их биографий. Важное место в монографии уделено особенностям языка и стиля произведений, интерпретации доминантных мотивов, антропонимов.

Литературоведческие интересы В. П. Крючкова отражают и его многочисленные статьи в ведущих специализированных журналах – «Известия академии наук» [5], «Русская литература» [6–9], «Вопросы литературы» [10, 11], «Жанры речи» [12], «Литература в школе» [13–16].

Завершая обзорную и далеко неполную презентацию литературоведческих интересов В. П. Крючкова, отметим, что он не только ученый-исследователь, яркий представитель научной литературоведческой школы Саратова, но и, безусловно, состоявшийся педагог-мето-



дист, внесший большой вклад в преподавание литературы в вузе и школе, в расширение и углубление содержания научных основ технологий профессионального образования.

Научные и научно-методические аспекты изучения отечественной и зарубежной литературы В. П. Крючковым представлены в учебниках и учебных пособиях.

Учебное пособие *«Зарубежная литература: основные этапы, стили, классические произведения»* [17] охватывает период от античности до современности. Учебный материал выстроен по традиционному хронологическому принципу: Античная литература, Литература средних веков, литература эпохи Возрождения, литература эпохи Просвещения (классицизм, сентиментализм), литература XIX века (романтизм, реализм, натурализм). Представлены основные «большие» стили и основные, классические произведения. Пособие, помимо теоретического материала, также включает задания для практических занятий, самостоятельной работы и контрольно-измерительные материалы: проверочные вопросы и тесты по всем разделам курса. Оно адресовано студентам-гуманитариям нефилологических специальностей, поскольку содержат сведения по истории зарубежной литературы в кратком, сконцентрированном изложении.

«Русская поэзия XX века. Очерки поэтики. Анализ текстов» [18]. Книга посвящена творчеству А. Блока, А. Ахматовой, М. Цветаевой, В. Маяковского, И. Северянина, С. Есенина, О. Мандельштама, А. Твардовского, В. Высоцкого и других авторов и является незаменимым материалом в изучении поэзии XX века в вузе и школе.

«Еретики в литературе: Л. Андреев, Е. Замятин, Б. Пильняк, М. Булгаков» [19]. Разделы книги посвящены «трудным, «возвращенным» произведениям авторов новой отечественной классики. В ней даны методические ориентиры постижения произведений с учетом современных подходов к их интерпретации.

«Рассказы и пьесы А. П. Чехова: ситуации и персонажи» [20]. В книге содержится краткая и емкая характеристика особенностей поэтики рассказов и комедии «Вишневый сад», изучаемых в школе.

Теоретические и методические аспекты указанных трудов нашли отражение и в литературоведческих курсах, в разное время читаемых В. П. Крючковым в вузе: «Мировая художе-

ственная культура», «Русская литература», «Зарубежная литература», «Детская литература».

В. П. Крючкова как яркого ученого, методиста отличают не только исследовательская глубина, но и широта научных интересов.

В творческой научной парадигме Владимира Петровича с начала XXI века отчетливо можно выделить еще одно значимое направление: бережное сохранение и творческое развитие идей основателей логопедической школы Саратова. Это нашло свое отражение в целом ряде научных работ В. П. Крючкова [21–23]. В них представлено обобщение передового опыта указанных авторов и выработка на этой основе концепции лингвистической, психолингвистической подготовки студентов-логопедов [24], реализуемой кафедрой логопедии и психолингвистики, которой на протяжении многих лет (с 2011 г.) успешно руководит Владимир Петрович.

Отличительной чертой указанного подхода является его ярко выраженный интегративный междисциплинарный характер, позволяющий формировать полимодальную профессиональную компетентность студентов-логопедов в соответствии с насущными проблемами теории и практики логопедии. В данном русле В. П. Крючков продолжает активно развивать филологическую составляющую программы подготовки учителей-логопедов в вузе, поддерживая идею, заложенную еще в трудах М. Е. Хватцева, согласно которой логопед не может быть просто «ремесленником», механическим исполнителем конкретных приемов практической работы. По мнению ученого, специалист в области речевого дизонтогенеза должен быть разносторонне развит, иметь высокий уровень коммуникативно-речевой подготовки, общей культуры. В своем выступлении «Ядерные и «периферийные» компоненты подготовки учителей-логопедов» на международной конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2023. Теория и практика подготовки специалистов в системе высшего дефектологического образования» (СГУ, Саратов) В. П. Крючков отметил значимость и необходимость введения (сохранения) в учебных планах подготовки логопедов таких дисциплин, как психолингвистика, этносоциолингвистика, художественная словесность, художественная литература. По мнению ученого, такой подход способствует формированию у молодых специалистов



высокого уровня профессиональной и общегуманитарной эрудиции, особого стиля коммуникативно-речевой деятельности.

Подготовке специалистов-дефектологов посвящен и целый ряд учебных пособий, статей В. П. Крючкова. В том числе книга *«Теория и методика обучения чтению в специальной (коррекционной) и общеобразовательной школе»* [25]. В книге рассматриваются актуальные проблемы коррекционной методики обучения чтению в сопоставлении с методикой литературного чтения в средней школе: проблемы современного учебника литературного чтения для средней и для специальной школы; критерии отбора поэтических произведений для чтения в специальной школе; принципы адаптации литературных текстов (на конкретном учебном материале); анализируется психологическая теория басни Л. С. Выготского и её методический потенциал; дается сравнительный анализ учебников разных авторов для специальной школы. Издание адресовано студентам, обучающимся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», учителям специальных школ.

Учебное пособие В. П. Крючкова (подготовлено в соавторстве с Н. А. Пушкаревой) *«Система дополнительного образования учителей-логопедов в Саратовской области»* [26] содержит характеристику сущности, целей и задач дополнительного педагогического образования учителей-логопедов. В пособии представлены формы и варианты профессиональной переподготовки, повышения квалификации логопедов на базе Саратовского областного института развития образования, подробно рассматриваются обязанности учителя-логопеда, его трудовые функции в свете требований современной образовательной ситуации. Пособие адресовано учителям-логопедам, студентам логопедического профиля направления «Специальное (дефектологическое) образование, практикующим специалистам.

Учебно-методическое пособие *«Логопедическая практика магистрантов»* (подготовлено В. П. Крючковым в соавторстве с О. А. Константиновой и Е. С. Ментюковой) [27] раскрывает цель, задачи, организацию и содержание практик магистрантов по логопедии. Предлагаются ориентировочные схемы индивидуального плана работы магистрантов-практикантов, речевые карты, анализ логопедического урока и др. Приводятся фрагменты конспектов индивиду-

альных и фронтальных логопедических занятий с детьми, проектов студентов-магистрантов.

Разработанные и читаемые В. П. Крючковым курсы «История логопедии», «Методика преподавания литературы (специальная)», «Методика обучения чтению», «Теория текста», «Формирование текстовой компетенции у детей с ОВЗ», «Основы организации научно-исследовательской работы» (для магистрантов профиля Логопедия), «Психолингвистика», «Основы этно- и социолингвистики» и другие отличаются системностью, глубиной, ярко выраженными междисциплинарными связями. В стиле их преподавания отчетливо проявляются литературоведческий, общегуманитарный талант ученого. Формирование базовых профессиональных компетенций студентов, методическое сопровождение их практических разработок в области логопедии под руководством В. П. Крючкова всегда сопровождается опорой на высокое художественное слово, классические произведения отечественной и мировой литературы, принцип целостного постижения языкового богатства литературного произведения: от фонетики до текстового целого. Несомненно, такой подход, как и уровень профессиональной эрудиции ученого-педагога в данной области, способствуют формированию специалиста-логопеда нового типа, не ограниченного узкими рамками коррекции отдельных нарушений, а стремящегося к развитию общей речевой культуры своих учеников, их творческих способностей и социального потенциала.

Профессиональную состоятельность В. П. Крючкова как ученого-педагога определяет и его успешное многолетнее заведывание кафедрой логопедии и психолингвистики. Под его руководством с 2011 г. кафедра формирует собственную нишу в научном логопедическом пространстве, преумножая традиции и создавая современную полинаучную парадигму подготовки специалистов на мощном междисциплинарном фундаменте.

Одна из приоритетных задач кафедры – создание максимально широкого творческого научного пространства как поля обмена научно-практическим опытом. Этому способствуют многочисленные международные практические конференции, проводимые кафедрой логопедии и психолингвистики под руководством В. П. Крючкова, и создаваемые прочные и разносторонние научные связи с ведущими вузами России и стран ближнего зарубежья.



Именно В. П. Крючков является инициатором создания и постоянным редактором серии кафедральных сборников «Актуальные проблемы логопедии», аккумулирующих и транслирующих передовой логопедический опыт не только отечественных (А. А. Алмазова, Л. В. Баряева, О. Е. Грибова, Л. В. Лопатина, С. Н. Цейтлин и др.), но и зарубежных специалистов: исследователей Америки, Казахстана, Azerbaijandzhan, Armenii, Belarusii и др.

В. П. Крючков – приверженец демократического стиля руководства, что создает атмосферу здорового сотрудничества в стенах кафедры. Он пользуется заслуженным уважением коллег и студентов, всегда готов выслушать и помочь каждому обратившемуся за помощью.

Заслуги Владимира Петровича на педагогическом поприще отмечены многочисленными почетными грамотами самых разных уровней.

В 2018 г. доктору филологических наук, заведующему кафедрой логопедии и психолингвистики В. П. Крючкову присвоено звание «Почетный работник сферы образования Российской Федерации». Научные и методические работы автора представлены монографиями, учебниками, пособиями, статьями в ведущих реферируемых изданиях (более 100 публикаций).

Уверены, что научный, творческий, человеческий потенциал юбиляра далеко не исчерпан, и ему еще многое предстоит совершить на благо науки, факультета, преподавателей кафедры и, конечно, студентов.

Библиографический список

1. Крючков В. П. Проза Б. А. Пильняка 1920-х годов: мотивы в функциональном и интертекстуальном аспектах : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2006. 51 с. EDN: ZNQXUH
2. Крючков В. П. Проза Б. А. Пильняка 1920-х годов: мотивы в семантическом, функциональном и интертекстуальном аспектах. Lambert Academic Publishing (Germany), 2011. 479 с.
3. Крючков В. П. «Повесть Петербургская» Б. Пильняка и «Петербургский текст русской литературы». Саратов : Научная книга, 2005. 121 с. EDN: QRQJRI
4. Крючков В. П. Нравственные искания и стилевое многообразие русской прозы XX века. М. : Перо, 2023. 290 с.
5. Крючков В. П. А. Малышкин и Б. Пильняк (К проблеме «прецедентного текста») // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 2005. Т. 64, № 4. С. 37–45. EDN: HSABWB
6. Крючков В. П. Почему луна «непогашенная»? (о символике «Повести непогашенной луны» Б. Пильняка) // Русская литература. 1993. № 3. С. 121–127. EDN: WPNPVF
7. Крючков В. П. «Мастер и Маргарита» и «Божественная комедия»: к интерпретации Эпилога романа М. Булгакова // Русская литература. 1995. № 3. С. 225–229. EDN: AQWVEN
8. Крючков В. П. «Щелкунчик» О. Э. Мандельштама как динамическая интертекстема // Русская литература. 2002. № 4. С. 195–196. EDN: YJGWQF
9. Крючков В. П. «Лермонтовский штосе» в повести «Штосе в жизнь» Б. Пильняка // Русская литература. 2006. № 3. С. 229–238. EDN: HUGZGF
10. Крючков В. П. О «праздной мозговой игре» в «Санкт-Петербург-Бурхе» Б. А. Пильняка // Вопросы литературы. 2005. № 2. С. 66–110. EDN: HSXCRN
11. Крючков В. П. Повесть Б. Пильняка «Третья столица» как «самая серьезная и самая шуточная вещь» // Вопросы литературы. 2014. № 2. С. 105–121. EDN: TXTCMJ
12. Крючков В. П., Якунина О. В. Возможности и ограничения жанра психологического эссе, или Опыт медленного чтения статьи Л. С. Выготского о «Легком дыхании» И. А. Бунина // Жанры речи. 2022. Т. 17, вып. 4 (36). С. 293–301. <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2022-17-4-36-293-301>, EDN: EOBRQK
13. Крючков В. П. «Он не заслужил света, он заслужил покой» Комментарий к «Мастеру и Маргарите» М. А. Булгакова // Литература в школе. 1998. № 2. С. 54–61. EDN: EBJNSH
14. Крючков В. П. Воцев и его поиски вещества существования. О символике имени главного героя повести А. Платонова «Котлован» // Литература в школе. 1998. № 7. С. 63–66. EDN: LSTARA
15. Крючков В. П. И вновь о текстах // Литература в школе. 2003. № 1. С. 25–26. EDN: ENVDIZ
16. Крючков В. П. «Повесть непогашенной луны» Б. Пильняка // Литература в школе. 2006. № 4. С. 14–16. EDN: HTPCFL
17. Крючков В. П. Зарубежная литература: основные этапы, стили, классические произведения / 2-е изд., дораб. и доп. М. : Перо, 2022. 409 с. EDN: DVYYFE
18. Крючков В. П. Русская поэзия XX века: Очерки поэтики. Анализ текстов литературной классики. Саратов : Лицей, 2002. 272 с. EDN: CWDQJP
19. Крючков В. П. «Еретики» в литературе: Л. Андреев, Е. Замятин, Б. Пильняк, М. Булгаков. Саратов : Лицей, 2003. 288 с. EDN: HADCBR
20. Крючков В. П. Рассказы и пьесы А. П. Чехова: ситуации и персонажи. Саратов : Лицей, 2002. 96 с. EDN: UONNES
21. Крючков В. П., Константинова О. А., Есипова Т. В. Саратовская логопедическая школа: истоки и современные направления исследований // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 6. С. 141–152. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.13>, EDN: WIMFVZ



22. Крючков В. П., Якунина О. В. Язык литературного произведения в системе филологической подготовки учителей-логопедов // Наука и школа. 2022. № 2. С. 134–145. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-2-134-145>, EDN: LNZBOS
23. Крючков В. П. Кафедра логопедии и психолингвистики Саратовского университета: коммуникативно-речевые исследования // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии: сб. науч. ст. по материалам Междунар. конф. (Саратов, 11–12 октября 2019 г.) / под ред. О. В. Кощеева, Т. А. Бочкарева. Саратов : Саратовский источник, 2019. С. 229–237. EDN: MKOSGT
24. Koshcheyeva O., Kryuchkov V., Maltseva N., Yakunina O. Professional psycholinguistic training of speech therapists in higher education // SHS Web of Conferences : The conference proceedings (Rostov-on-Don, 22–23 November 2019 g.); Don State Technical University. Rostov-on-Don : EDP Sciences, 2019. Vol. 70. Art. 10004. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197010004>
25. Крючков В. П. Теория и методика обучения чтению в специальной и общеобразовательной школе. Саратов : ИЦ Наука, 2012. 83 с. EDN: UJQPEX
26. Крючков В. П., Пушкарева Н. А. Система дополнительного образования учителей-логопедов в Саратовской области. Саратов : Саратовский источник, 2017. 79 с. EDN: VTCSTB
27. Крючков В. П., Константинова О. А., Ментюкова Е. С. Логопедическая практика магистрантов. М. : Перо, 2023. 199 с.
28. Kryuchkov V. P. *Pilnyak's Prose of the 1920s: Motifs in Functional and Intertextual Aspects*. Diss. Dr. Sci. (Filol.). Saratov, 2006. 51 p. (in Russian). EDN: ZNQXUH
29. Kryuchkov V. P. *Pil'nyaka 1920-kh godov: motivy v semanticheskom, funktsional'nom i intertekstual'nom aspektakh* [B. A. Pilnyak's Prose of the 1920s: Motifs in Semantic, Functional and Intertextual Aspects]. Lambert Academic Publ. (Germany), 2011. 479 p. (in Russian).
30. Kryuchkov V. P. «Povest' Peterburgskaya» B. Pil'nyaka i «Peterburgskiy tekst russkoy literatury» [“The Petersburg Tale” by B. Pilnyak and “The Petersburg Text of Russian Literature”]. Saratov, Nauchaya kniga, 2005. 121 p. (in Russian). EDN: QRQJRJ
31. Kryuchkov V. P. *Navstvennyye iskaniya i stilevoye mnogoobraziye russkoy prozy XX veka* [Moral quests and stylistic diversity of Russian prose of the 20th century]. Moscow, Pero, 2023. 290 p. (in Russian).
32. Kryuchkov V. P. A. A. Malyshkin and B. Pil'niak (Concerning the Problem of «Precedental»). *Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka* = *The Bulletin of the Russian Academy of Sciences: Studies in Literature and Language*, 2005, vol. 64, no. 4, pp. 37–45 (in Russian). EDN: HSABWB
33. Kryuchkov V. P. Why is the moon “unquenched”? (on the symbolism of “The Tale of the Unquenched Moon” by B. Pilnyak). *Russkaya Literatura*, 1993, no. 3, pp. 121–127 (in Russian). EDN: WPNPVF
34. Kryuchkov V. P. «The Master and Margarita» and «The Divine Comedy»: On the interpretation of the Epilogue of M. Bulgakov's novel. *Russkaya Literatura*, 1995, no. 3, pp. 225–229 (in Russian). EDN: AQWVEN
35. Kryuchkov V. P. “The Nutcracker” by O. E. Mandelstam as a dynamic intertexteme. *Russkaya Literatura*, 2002, no. 4, pp. 195–196 (in Russian). EDN: YJGWQF
36. Kryuchkov V. P. On the “idle brain game” in B. A. Pilnyak's “Sankt-Piter-Burkh”. *Voprosy literatury*, 2005, no. 2, pp. 66–110 (in Russian). EDN: HSXCRH
37. Kryuchkov V. P. “Lermontovsky Shtose” in the story “Shtose into Life” by B. Pilnyak. *Russkaya Literatura*, 2006, no. 3, pp. 229–238 (in Russian). EDN: HUGZGF
38. Kryuchkov V. P. B. Pilnyak's story “The Third Capital” as “the most serious and the most humorous thing”. *Voprosy literatury*, 2014, no. 2, pp. 105–121 (in Russian). EDN: TXTCMJ
39. Kryuchkov V. P., Yakunina O. V. Possibilities and limitations of the psychological method in the analysis of a literary work (based on the analysis of L. S. Vygotsky's psychological essay on “Light Breathing” by I. A. Bunin). *Speech Genres*, 2022, vol. 17, iss. 4 (36), pp. 293–301 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2022-17-4-36-293-301>, EDN: EOBRQK
40. Kryuchkov V. P. “He didn't deserve the light, he deserved peace” Commentary on “The Master and Margarita” by M. A. Bulgakov. *Literature at School*, 1998, no. 2, pp. 54–61 (in Russian). EDN: EBJNSH
41. Kryuchkov V. P. Voshchev and his search for the substance of existence. On the symbolism of the name of the main character of A. Platonov's story “The Foundation Pit”. *Literature at School*, 1998, no. 7, pp. 63–66 (in Russian). EDN: LSTARA
42. Kryuchkov V. P. And again about texts. *Literature at School*, 2003, no. 1, pp. 25–26 (in Russian). EDN: ENVDIZ
43. Kryuchkov V. P. «The Tale of the Unquenched Moon» by B. Pilnyak. *Literature at school*, 2006, no. 4, pp. 14–16 (in Russian). EDN: HTPCFL
44. Kryuchkov V. P. *Zarubezhnaya literatura: osnovnyye etapy, stili, klassicheskiye proizvedeniya. 2-e izd., dorab. i dop.* [Foreign literature: Main stages, styles, classic works]. Moscow, Pero, 2022. 409 p. (in Russian). EDN: DVYYFE
45. Kryuchkov V. P. *Russkaya poeziya XX veka: Ocherki poetiki. Analiz tekstov literaturnoy klassiki* [Russian Poetry of the 20th Century: Essays on Poetics. Analysis of texts of literary classics]. Saratov, Litsey, 2002. 272 p. (in Russian). EDN: CWDQJP

References

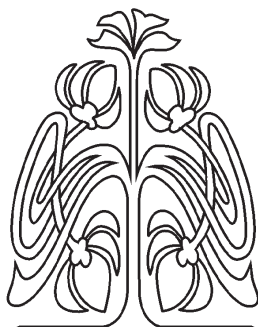
1. Kryuchkov B. A. *Pilnyak's Prose of the 1920s: Motifs in Functional and Intertextual Aspects*. Diss. Dr. Sci. (Filol.). Saratov, 2006. 51 p. (in Russian). EDN: ZNQXUH
2. Kryuchkov V. P. *Pil'nyaka 1920-kh godov: motivy v semanticheskom, funktsional'nom i intertekstual'nom aspektakh* [B. A. Pilnyak's Prose of the 1920s: Motifs in Semantic, Functional and Intertextual Aspects]. Lambert Academic Publ. (Germany), 2011. 479 p. (in Russian).
3. Kryuchkov V. P. «Povest' Peterburgskaya» B. Pil'nyaka i «Peterburgskiy tekst russkoy literatury» [“The Petersburg Tale” by B. Pilnyak and “The Petersburg Text of Russian Literature”]. Saratov, Nauchaya kniga, 2005. 121 p. (in Russian). EDN: QRQJRJ
4. Kryuchkov V. P. *Navstvennyye iskaniya i stilevoye mnogoobraziye russkoy prozy XX veka* [Moral quests and stylistic diversity of Russian prose of the 20th century]. Moscow, Pero, 2023. 290 p. (in Russian).
5. Kryuchkov V. P. A. A. Malyshkin and B. Pil'niak (Concerning the Problem of «Precedental»). *Izvestiya*



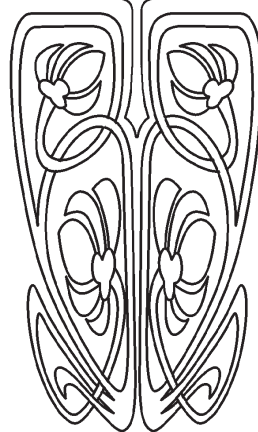
19. Kryuchkov V. P. «Yeretiki» v literature: L. Andreyev, Ye. Zamyatin, B. Pil'nyak, M. Bulgakov [“Heretics” in literature: L. Andreev, E. Zamyatin, B. Pilniak, M. Bulgakov]. Saratov, Litsey, 2003. 288 p. (in Russian). EDN: HADCBR
20. Kryuchkov V. P. *Rasskazy i p'esy A. P. Chekhova: situatsii i personazhi* [Stories and plays by A. P. Chekhov: Situations and characters]. Saratov, Litsey, 2002. 96 p. (in Russian). EDN: UONNES
21. Kryuchkov V. P., Konstantinova O. A., Esipova T. V. Saratov speech therapy school: Origins and current directions of research. *Siberian Pedagogical Journal*, 2023, no. 6, pp. 141–152 (in Russian). <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.13>, EDN: WIMFVZ
22. Kryuchkov V. P., Yakunina O. V. The Language of a Literary Work in the System of Philological Training of Speech Therapy Teachers. *Nauka i shkola*, 2022, no. 2, pp. 134–145 (in Russian). <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-2-134-145>, EDN: LNZBOS
23. Kryuchkov V. P. Department of logopedics and psycholinguistics: Communication and speech research. In: *Spetsial'noe obrazovanie i sotsiokul'turnaya integratsiya – 2019: formirovanie kommunikativno-rechevoy kompetentsii v usloviyakh inkluzii: sb. nauch. st. po materialam mezhdunar. konf. (Saratov, 11–12 oktyabrya 2019 g.)*. Pod red. O. V. Koshcheyeva, T. A. Bochkareova [Koshcheyeva O. V., Bochkareova T. A., eds. Special Education and Sociocultural Integration – 2019: Formation of Communicative and Speech Competence in the Context of Inclusion: Collection of scientific articles based on the materials of the International conf. (Saratov. October 11–12, 2019)]. Saratov, Saratovskiy istochnik, 2019, pp. 229–237 (in Russian).
24. Koshcheyeva O., Kryuchkov V., Maltseva N., Yakunina O. Professional psycholinguistic training of speech therapists in higher education. *SHS Web of Conferences: The conference proceedings (Rostov-on-Don, 22–23 November 2019 g.)*. Don State Technical University. Rostov-on-Don, EDP Sciences, 2019, vol. 70, art. 10004. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197010004>
25. Kryuchkov V. P. *Teoriya i metodika obucheniya chteniyu v spetsial'noy i obshcheobrazovatel'noy shkole* [Theory and methods of teaching reading in special and general education schools]. Saratov, ITs Nauka, 2012. 83 p. (in Russian). EDN: UJQPEX
26. Kryuchkov V. P., Pushkareva N. A. *Sistema dopolnit'nogo obrazovaniya uchiteley-logopedov v Saratovskoy oblasti* [The system of additional education for speech therapists in the Saratov region]. Saratov, Saratovskiy istochnik, 2017. 79 p. (in Russian). EDN: VTCSTB
27. Kryuchkov V. P., Konstantinova O. A., Mentyukova E. S. *Logopedicheskaya praktika magistrantov* [Speech therapy practice for master's students]. Moscow, Pero, 2023. 199 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 18.12.2024; принята к публикации 14.02.2025; опубликована 30.06.2025

The article was submitted 18.12.2024; accepted for publication 14.02.2025; published 30.06.2025



ПОДПИСКА



Подписка на печатную версию

Подписной индекс издания 84823.
Оформить подписку на печатную версию
можно в интернет-каталоге
ГК «Урал-Пресс» (ural-press.ru)

Журнал выходит 4 раза в год.
Цена свободная

Электронная версия журнала находится
в открытом доступе (akmepsy.sgu.ru)

Адрес Издательства

Саратовского университета (редакции):

410012, Саратов, Астраханская, 83

Тел.: +7 (845-2) 51-29-94, 51-45-49, 52-26-89

Факс: +7 (845-2) 27-85-29

E-mail: publ@sgu.ru, izdat@sgu.ru

Адрес редколлегии серии:

410012, Саратов, Астраханская, 83,

СГУ имени Н. Г. Чернышевского,
факультет психолого-педагогического
и специального образования

Тел./факс: +7 (845-2) 22-51-12

E-mail: akmepsy@mail.ru

Website: <https://akmepsy.sgu.ru>

ISSN 2304-9790

25002



9 772304 979009

ISSN 2304-9790 (Print). ISSN 2541-9013 (Online)
Известия Саратовского университета. Новая серия.
Серия: Акмеология образования. Психология развития.
2025. Том 14, выпуск 2

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия: Акмеология образования. Психология развития

Серия: История. Международные отношения

Серия: Математика. Механика. Информатика

Серия: Науки о Земле

Серия: Социология. Политология

Серия: Физика

Серия: Филология. Журналистика

Серия: Философия. Психология. Педагогика

Серия: Химия. Биология. Экология

Серия: Экономика. Управление. Право

