

ISSN 2304-9790 (Print)

ISSN 2541-9013 (Online)

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия: Акмеология образования.

Психология развития

2026

Том 15

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
2026 Том 15

ISSN 2304-9790 (Print)

ISSN 2541-9013 (Online)

Издается с 2012 года

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 2 (58)

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

Неумова-Колчеданцева Е. В., **Белякова Е. Г.,**
Бояркина Ю. А., Быков С. А.

Психологическая готовность студентов вуза
к использованию инструментов искусственного
интеллекта в учебно-исследовательской деятельности:
теоретическое обоснование и описание модели

102

Ясвин В. А.

Педагогические позиции наставников как факторы
личностно-формирующей образовательной среды

115

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Толочек В. А., Сизова Л. А.

Экопсихологические взаимодействия субъектов
и феномен стиля: совместимость концепций

123

Психология социального развития

Рягузова Е. В.

Культурная память как смысловая основа
этнической идентичности личности

134

Белых В. В.

Характеристики сетевой активности
и ее психологические эффекты как предикторы
интернет-зависимости у молодежи

148

Лебедева В. Е.

«Дар» как стигма: роль самостигматизации
в кризисе одаренности и деформации
личностной идентичности у подростков

160

Педагогика развития и сотрудничества

Селиванова Ю. В.

Формирование инклюзивной компетентности
будущих педагогов в процессе обучения
в Саратовском государственном университете

174

Чижова М. Е., Плешкевич Е. А.

Гибридный формат обучения:
от информационно-коммуникационных технологий
к ценностным ориентациям

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 ЕГПНИ (Белый список), 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

Садькова 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 23.06.2026.

Подписано в свет 30.06.2026.

Выход в свет 30.06.2026.

Формат 60 × 84 1/8.

Усл. печ. л. 11,84 (12,75).

Тираж 100 экз. Заказ 31-Т

Отпечатано в типографии
Саратовского университета.

Адрес типографии:
410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2026

**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 (-й), 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 (-й), 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 именовании 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**

Neumoeva-Kolchedantseva E. V., Belyakova E. G., Boyarkina J. A., Bykov S. A.

Psychological readiness of university students to use artificial intelligence tools in studying and research: Theoretical framework and model description 102

Yasvin V. A.

Mentors' pedagogical positions as factors of an educational environment that fosters personal development 115

Theoretical and Methodological Approaches to Investigatio of Psyche Development

Tolochek V. A., Sizova L. A.

Ecopsychological interactions of agents and the phenomenon of style: Compatibility of concepts 123

Psychology of Social Development

Ryaguzova E. V.

Cultural memory as a meaningful foundation of an individual's ethnic identity 134

Belykh V. V.

Characteristics of online of youths' activity and its psychological effects as predictors of internet addiction 148

Lebedeva V. E.

The "Gift" as a stigma: The role of self-stigmatization in the crisis of giftedness and the distortion of personal identity in adolescents 160

Pedagogy of Development and Cooperation

Selivanova Yu. V.

Development of inclusive competence of prospective teachers in Saratov State University 174

Chizhova M. E., Pleshkevich E. A.

Hybrid learning: From information and communication technologies to value orientations 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)
Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)
Баранускаене Ингрида, Dr. Sci. (Social), профессор (Клайпеда, Литва)
Белых Татьяна Викторовна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
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)
Домбровский 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)

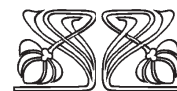
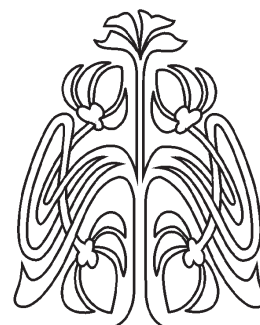
Deputy Editor-in-Chief – Ekaterina A. Aleksandrova (Saratov, Russia)

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

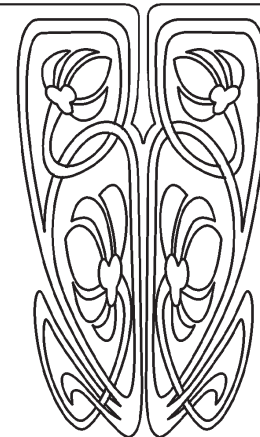
Members of the Editorial Board:

Garnik V. Akopov (Samara, Russia)
Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)
Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)
Ingrida Baranauskiene (Klaipeda, Lithuania)
Tatiana V. Belykh (Saratov, Russia)
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)
Vesvolod 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

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 102–114
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 102–114
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-102-114>
EDN: BHNVGG

Научная статья
УДК 37.015.324

Психологическая готовность студентов вуза к использованию инструментов искусственного интеллекта в учебно-исследовательской деятельности: теоретическое обоснование и описание модели

Е. В. Неумоева-Колчеданцева, Е. Г. Белякова , Ю. А. Бояркина, С. А. Быков

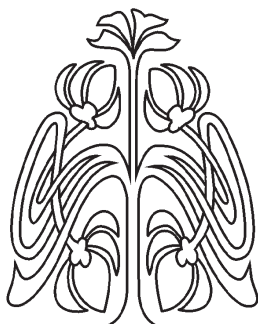
Тюменский государственный университет, Россия, 625003, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6
Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент Департамента педагогики, e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1928-1183>

Белякова Евгения Гелиевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор Департамента педагогики, b-evgenia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3867-9912>

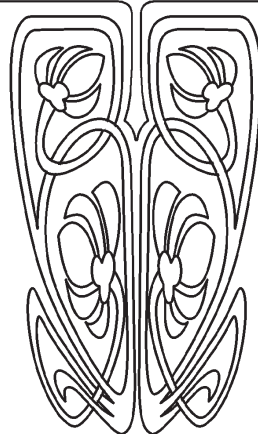
Бояркина Юлия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Департамента педагогики, y.a.boiyarkina@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1411-2623>

Быков Сергей Александрович, кандидат педагогических наук, доцент Департамента педагогики, hr72-2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4529-5204>

Аннотация. *Актуальность:* проблема готовности студентов к использованию инструментов искусственного интеллекта в обучении представляется значимой в контексте комплексной готовности высшего образования к цифровой трансформации в эпоху искусственного интеллекта. *Цель:* обоснование структурно-содержательной модели психологической готовности студентов вуза к использованию инструментов искусственного интеллекта в учебно-исследовательской деятельности. *Гипотеза:* предположение о продуктивности опоры на субъектно-деятельностный подход для моделирования психологической готовности студентов вуза к использованию инструментов искусственного интеллекта (ИИ). *Методы (инструменты):* методологической основой для обоснования модели выступил субъектно-деятельностный подход, позволяющий охарактеризовать структурные компоненты готовности и конкретизировать их содержание; анализ и оценка актуального состояния изученности проблемы исследования; теоретическое обоснование и описание модели психологической готовности студентов к использованию ИИ в учебно-исследовательской деятельности. *Результаты:* обоснована структурно-содержательная модель психологической готовности студентов к использованию инструментов ИИ в учебно-исследовательской деятельности. Готовность понимается как интегративное образование, в структуре которого представлены взаимосвязанные мотивационный, информационно-познавательный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Содержательная сторона готовности характеризуется через: эмоциональное отношение, мотивы и цели деятельности; владение необходимой информацией, знания; практические умения и навыки, саморегуляцию;



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





рефлексию процесса и результатов деятельности с точки зрения внутренних и внешних регуляторов. *Основные выводы:* модель психологической готовности студентов к использованию инструментов ИИ в учебно-исследовательской деятельности может являться теоретическим ориентиром для дальнейшей разработки инструментария оценки готовности студентов, а также педагогических мер по ее формированию. *Практическая значимость:* определяется возможностью последующей разработки методики оценки актуального состояния готовности студентов к работе с инструментами ИИ в учебно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: высшая школа, искусственный интеллект, психологическая готовность студентов к использованию искусственного интеллекта

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (проект FEWZ-2024-0052 «Фундаментальные проблемы методологии разработки и связанного с ней правового и этического регулирования в сфере применения систем и моделей искусственного интеллекта»).

Информация о вкладе каждого автора. Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Неумоева-Колчеданцева Е. В., Белякова Е. Г., Бояркина Ю. А., Быков С. А. Психологическая готовность студентов вуза к использованию инструментов искусственного интеллекта в учебно-исследовательской деятельности: теоретическое обоснование и описание модели // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 102–114. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-102-114>, EDN: BHNVGG

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

Article

Psychological readiness of university students to use artificial intelligence tools in studying and research: Theoretical framework and model description

E. V. Neumoeva-Kolchedantseva, E. G. Belyakova ✉, J. A. Boyarkina, S. A. Bykov

University of Tyumen, 6 Volodarskogo St., Tyumen 625003, Russia

Elena V. Neumoeva-Kolchedantseva, e.v.neumoeva-kolched@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1928-1183>

Evgenia G. Belyakova, b-evgenia@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3867-9912>

Julia A. Boyarkina, y.a.boyarkina@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1411-2623>

Sergey A. Bykov, hr72-2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4529-5204>

Abstract. The issue of students' readiness to use artificial intelligence tools in studying is *relevant* in the context of the comprehensive readiness of higher education for digital transformation in the era of artificial intelligence. The *purpose* of the study is to justify the structural and content model of psychological readiness of university students to use AI tools in academic and research activities. The study *hypothesizes* the efficiency of the subject-activity approach for modeling the university students' psychological readiness to use artificial intelligence tools. *Methods (tools):* the subject-activity approach was used as a methodological basis for justifying the model. This approach makes it possible to characterize the structural components of the readiness and to specify their content. Moreover, the study applied analysis and evaluation of the relevant research on the problem, as well as theoretical justification and description of the model of students' psychological readiness to use AI in academic and research work. *Results:* the study has substantiated the structure and the content of the model of students' psychological readiness to use artificial intelligence tools in academic and research work. The readiness is understood as an integral formation comprising interconnected motivational, information-cognitive, activity-based, and reflective components. The content of the readiness is characterized by emotional attitude, motives, and activity goals, availability of necessary information and knowledge, practical skills, self-regulation, and the reflection on the process and activity results from the perspective of internal and external regulators. *Main conclusions:* the model of students' psychological readiness to use AI in academic and research activities can serve as a theoretical guideline for further development of tools for assessing students' readiness and for pedagogical measures aimed at developing readiness. The *practical significance* of the study results is determined by the possibility of further development of a technique for assessing the current state of students' readiness to work with AI tools in academic and research work.

Keywords: higher education, artificial intelligence, students' psychological readiness to use artificial intelligence

Acknowledgements and Funding. The study was carried out with the support of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (project FEWZ-2024-0052 "Fundamental Problems of Methodology Development and Related Legal and Ethical Regulation in the Field of Artificial Intelligence Systems and Models Application").

Author Contributions: all the authors have made an equivalent contribution to the preparation of the article. The authors declare no conflict of interest.

For citation: Neumoeva-Kolchedantseva E. V., Belyakova E. G., Boyarkina J. A., Bykov S. A. Psychological readiness of university students to use artificial intelligence tools in studying and research: Theoretical framework and model description. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 102–114 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-102-114>, EDN: BHNVGG

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



Введение

Психологическая готовность студентов к использованию искусственного интеллекта (ИИ) является значимой для целостного процесса продуктивной интеграции ИИ в систему высшего образования. Как справедливо отмечает О. А. Тункевичус [1], готовность к внедрению ИИ может быть рассмотрена на стратегическом, организационном и психологическом уровнях. Аналогичные идеи развивает J. Holmström [2], который предлагает изучать готовность к ИИ на уровнях ценностей и целей организации, а также деятельности ее субъектов. Таким образом, готовность студентов к использованию искусственного интеллекта (ИИ) в обучении – это одна из составляющих комплексной готовности высшего образования к цифровой трансформации в эпоху ИИ. Соответственно, как подчеркивают Y. Hua, H. L. Sun, высшие учебные заведения должны обеспечивать готовность студентов к «преодолению» эпохи ИИ [3], связанного с минимизацией негативных последствий развития и внедрения ИИ.

Важность оценки статуса готовности студентов вуза к работе с ИИ отмечает С. Г. Давыдов с соавторами [4]. В соответствии с пониманием того, в какой мере студенты обладают знаниями и практическими умениями в области ИИ, преподаватели должны перестраивать методы обучения и оценки результатов учебной деятельности студентов. Одновременно можно констатировать сложности у преподавателей с оценкой степени подготовленности современных студентов к использованию ИИ. Так, по данным К. И. Буяковой с соавторами [5], студенты, характеризующиеся высокой активностью использования ИИ-инструментов в учебной работе, отмечают, что в большинстве случаев факт применения ими ИИ-инструментов остается незамеченным со стороны преподавателей.

Согласно исследованию Н. Johnston с соавторами, для большинства современных студентов характерно положительное отношение к возможностям ИИ [6]. D. Baidoo-Anu с соавторами отмечают, что активное использование ИИ студентами одновременно сопровождается опасениями по поводу нарушения академической политики, чрезмерной зависимости от технологий и других рисков [7]. На обеспокоенность студентов и их потребность в четких рекомендациях для использования ИИ указывают A. Barrett и A. Pack [8]. Проблема понимания

студентами необходимости соблюдения авторской этики и проблемы плагиата отмечается П. В. Сысоевым [9]. Другими словами, существует потребность в формировании готовности студентов к работе с ИИ в обучении.

В настоящее время накапливается опыт использования ИИ в обучении студентов разных направлений подготовки, при этом готовность студентов к работе с ИИ является необходимым условием достижения продуктивных результатов. Так, согласно данным W. Zhang с соавторами [10], китайские студенты, осваивающие практики перевода с использованием генеративного искусственного интеллекта, нуждаются в дополнительном руководстве со стороны педагогов. Н. В. Тихонова и Г. М. Ильдуганова отмечают, что использование ИИ в языковом образовании предполагает повышение информированности студентов о рамках применения ИИ-технологий в учебном процессе и профессиональной деятельности [11].

По данным L. Fan с соавторами, студенты-будущие инженеры испытывают потребность в специальном обучении техническим и этическим аспектам использования ИИ, предотвращению рисков, умениям критически относиться к полученным с использованием ИИ результатам в контексте инженерной деятельности [12]. При подготовке будущих врачей важными становятся вопросы формирования компетенций будущей клинической деятельности с использованием ИИ (L. G. McCoу с соавторами [13]), соответственно, существенным является вопрос о специальных знаниях и навыках, которые должны освоить студенты медицинских специальностей уже в стенах учебного заведения (С. J. Park с соавторами [14]). Как отмечает И. Чэнь, в педагогическом образовании также придается особое значение готовности студентов к использованию ИИ как в учебной деятельности, так и в практике осваиваемой профессии [15].

В целом можно констатировать широкое обсуждение научным сообществом проблем продуктивной интеграции ИИ в образовательный процесс высшей школы. Однако, несмотря на большое количество эмпирических исследований осведомленности, отношения и практик использования ИИ студентами, целостный подход к пониманию сущности готовности студентов к работе с ИИ не сложился. Понимание сущности, содержания и структуры готовности студентов к работе с ИИ позволит осуществлять ее систем-



ную оценку и целенаправленное формирование, а также проектировать релевантные способы и условия обучения. Целостный интегративный характер готовности определяется тем фактом, что студент выступает субъектом учебно-исследовательской деятельности. Следовательно, важно учитывать психологическую природу готовности.

Цель исследования, представленного в статье: обоснование структурно-содержательной модели психологической готовности студентов вуза к использованию инструментов ИИ в учебно-исследовательской деятельности.

Гипотеза: предположение о продуктивности опоры на субъектно-деятельностный подход для моделирования психологической готовности студентов вуза к использованию инструментов ИИ.

Научная новизна состоит в обосновании модели (структуры и содержания) психологической готовности студентов к использованию ИИ в учебно-исследовательской деятельности.

Методология исследования

Теоретико-методологической основой для обоснования модели выступает субъектно-деятельностный подход С. Л. Рубинштейна, а также толкование психологической готовности в трудах В. Н. Мясищева, В. Д. Шадрикова, Е. П. Ильина, В. Г. Асеева, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович.

Готовность согласно субъектно-деятельностному подходу, по сути, является индикатором складывающейся (или уже сложившейся) субъектности человека. Согласно взглядам С. Л. Рубинштейна, готовность имеет значение не только в контексте определенного вида деятельности, но выступает как предпосылка и результат активного взаимодействия человека с миром. Иначе говоря, категория «готовность» имеет общепсихологическое значение, так как объясняет механизм развития человека как субъекта, сознательно и ответственно регулирующего свои деятельность [16]. В контексте нашего исследования эта идея имеет большую ценность, поскольку позволяет изучать проблему готовности студентов к деятельности с использованием ИИ через призму их личностного развития, субъектности, субъектной позиции.

Готовность к деятельности связывается не только с этапом подготовки к ней, но также и с

выполнением, и с завершением деятельности. Как отмечают в своих работах М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [17], В. Д. Шадриков [18], на этапе подготовки к деятельности готовность мобилизует ресурсы человека, создает «предрабочее» напряжение. Е. П. Ильин подчеркивает, что в процессе выполнения деятельности готовность позволяет сохранять работоспособность и поддерживать оптимальный уровень деятельности [19]. Согласно Б. Д. Парыгину, готовность позволяет определить «момент выхода» из деятельности, ее завершения [20]. На наш взгляд, ценность этой идеи в том, что она позволяет оценить роль готовности в контексте всей деятельности, в обеспечении ее успешности.

В концепции В. Н. Мясищева готовность определяется как проявление всей системы отношений личности [21]. Поскольку отношение, характеризуется сознательностью и избирательностью, то и психологическая готовность включает характеристики осознанности и определенной направленности в зависимости от мотивов и целей человека. В контексте нашего исследования обращение к готовности как системе отношений имеет существенное значение, поскольку, во-первых, позволяет оценить значимости отношения студентов к использованию ИИ в деятельности, а во-вторых, открывает определенные возможности для ее саморазвития и формирования в процессе обучения и педагогического сопровождения через изменение отношений.

Психологическая готовность имеет сложную многокомпонентную структуру (В. Д. Шадриков), являющуюся результатом интеграции в единую систему разных компонентов (В. Н. Мясищев, Е. П. Ильин).

Готовность не ограничивается наличием знаний или навыков (С. Л. Рубинштейн, Е. П. Ильин), она включает и мотивацию (С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев, В. Д. Шадриков, Е. П. Ильин, В. Г. Асеев), и эмоциональный настрой, формирующийся на основе отношений личности (В. Н. Мясищев), а также предполагает произвольность поведения (сознательное управление), саморегуляцию (Е. П. Ильин) и самооценку деятельности (С. Л. Рубинштейн). Ценность данной идеи заключается в том, что она ориентирует на выделение основных компонентов в структуре готовности и их комплексную оценку, а также позволяет гипотетически наметить (в зависи-



мости от выраженности компонентов) возможные способы взаимодействия студента с ИИ.

Готовность с позиции субъектно-деятельностного подхода, концепции отношений определяется как целостное, системное состояние личности, что предполагает сложные неоднозначные внутренние и внешние связи. В русле нашего исследования ценность этой идеи в том, что она позволяет исследовать связи в общей структуре готовности, между разными компонентами готовности студентов к использованию ИИ, а также связи между готовностью и объективными ресурсами образовательной среды (например, этическими и правовыми нормами).

Особое значение в структуре готовности придается мотивационному компоненту поскольку, именно он придает деятельности субъективную значимость, интегрирует компоненты в целостную систему, обеспечивает целенаправленность и регуляцию действий. Именно содержание мотивационного компонента определяет смысл использования инструментов ИИ в учебно-исследовательской деятельности. Неслучайно авторы отождествляют данный компонент с личностной готовностью (В. Д. Шадриков), подчеркивают единство побудительного (мотивационного) и исполнительного (процессуального) компонентов готовности (С. Л. Рубинштейн). Ценность данной идеи для нашего исследования в том, что она позволяет более тщательно подойти к исследованию мотивационного компонента готовности.

Спектр возможных мотивов, составляющих содержание мотивационного компонента готовности очень широк и разнообразен, в связи с чем необходима концептуальная рамка, в качестве которой выступает концепция самодетерминации R. M. Ryan, E. L. Deci [22]. Авторы данной концепции раскрывают внутреннюю мотивацию личности, связанную с потребностями в личностной самодетерминации (личностной автономии), в компетентности (мастерстве), в связанности (удовлетворяющих межличностных отношениях). Полагаем, что ценность данной концепции для нашего исследования в том, что она позволяет рассмотреть мотивационный компонент готовности студентов к использованию ИИ не только инструментально, но и через призму внутренней мотивации личности студента.

Обзор исследований проблемы готовности студентов к использованию искусственного интеллекта

Необходимо отметить, что в современных исследованиях, связанных с изучением готовности студентов вуза к использованию ИИ, предлагаются весьма различные критерии ее оценивания.

Как отмечают Н. В. Тихонова и Д. Р. Сабирова, готовность к использованию ИИ в сфере образовании предполагает определенный уровень ИИ-грамотности, включающей знания, умения и навыки в области ИИ, понимание этических ограничений и возможных рисков его использования [23]. Y. Dai с соавторами установил, что ИИ-грамотность создает у студентов уверенность в отношении будущего, в котором ИИ-инструменты будут активно использоваться во всех сферах жизни и снижает их недоверие к инструментам ИИ [24]. J. Kong с соавторами зафиксировал факт влияния ИИ-грамотности студентов колледжей на их мотивацию и переживание самоэффективности в условиях взаимодействия с ИИ [25].

Существенным критерием готовности к работе с инструментами ИИ является пользовательская готовность, означающая, что студенты воспринимают ИИ как инструмент, позволяющий эффективно решать учебные задачи (R. Luckin с соавторами [26]), при этом простой для освоения и использования (Q. Ke с соавторами [27]) и безопасный (M. Y. Tsenov, M. A. Bakracheva [28]). В исследовании O. S. Falebita и P. J. Kok показано, что пользовательская готовность связана с уровнем технологической ИИ-компетентности студентов [29].

Следует также отметить, что готовность студентов зависит от политики вуза, определяющей понятные и прозрачные правила использования студентами ИИ и принимающей соответствующий регламент. Важным критерием готовности, по мнению Д. П. Ананина с соавторами, является понимание студентами необходимости ограничений в использовании ИИ в учебной работе, связанных с этическими нормами и проблемами безопасности [30].

Анализ публикаций по проблеме исследования показал, что как самостоятельная научная категория «понятие готовности к ИИ», как правило, не используется. Однако в исследованиях, посвященных готовности субъектов образования к работе с ИИ, обнаружено наличие в ее



структуре таких компонентов как: когнитивный (осведомленность), эмоционально-мотивационный (готовность к освоению, эмоциональное отношение), деятельностный (готовность к действиям с ИИ, текущий уровень использования, реальные навыки).

Структура готовности к ИИ, разработанная Х. Wang с соавторами, включает знания, умения, понимание этических норм применения ИИ в образовании [31]. А. А. Коновалов предлагает включить в структуру готовности не только ИИ-грамотность, но и такие компоненты как: ценностные ориентации, навыки решения задач с использованием ИИ и критическое мышление [32]. В модели готовности студентов-будущих педагогов к ИИ, разработанной И. Чэнь, представлены компоненты: техническая подготовленность для использования ИИ-инструментов при решении образовательных задач, компетентность применения ИИ-инструментов в условиях обучения, готовность к ответственным решениям при использовании ИИ и способность к самообучению в условиях постоянного прогресса ИИ-технологий [15]. В качестве структурных компонентов готовности А. Е. Иванова с соавторами предлагает выделять параметры, отражающие: интерес к ИИ, реальные навыки использования ИИ, восприятие ценности ИИ в будущем и риски, связанные с ИИ [33]. По данным К. Y. Chan, W. Hu, компонентами готовности студентов к работе с ИИ являются ориентированность в технологиях ИИ, намерение (готовность) их практической реализации, общее эмоциональное отношение к ИИ, воспринимаемые риски и опасения [34].

Специфика готовности субъектов образования к ИИ конкретизируется в контексте учебной деятельности, осуществляемой с использованием ИИ. П. В. Сысоев [35, 36] предлагает модель компетенции педагога в области ИИ, отражающую специфику новых инструментов для решения профессиональных задач (обучение и контроль, управление учебным процессом, профессиональное развитие), а также знания и умения в области нормативно-правового регулирования использования ИИ в образовании, информационной безопасности, этики, промпт-инжиниринга.

Общим ориентиром для модели компетенций студентов в области ИИ является документ, разработанный F. Miao с соавторами под эгидой

ЮНЕСКО, в котором необходимыми компетенциями учащихся в ИИ названы ценности, фундаментальные знания и навыки, являющиеся необходимыми для критического понимания и использования систем ИИ [37].

Таким образом, исследователи связывают с готовностью к использованию ИИ самые различные параметры (восприятие, оценка, отношение, навыки применения инструментов ИИ, ИИ-грамотность и т.д.), либо проблема анализируется с позиций компетентного подхода, что позволяет обосновать перечень компетенций в области ИИ.

Модель психологической готовности студентов вуза к использованию инструментов искусственного интеллекта в учебно-исследовательской деятельности

Полагаем, что вопрос о психологической готовности студентов вуза к использованию инструментов ИИ должен изучаться с позиции субъектно-деятельностного подхода. Это предполагает обращение к категории готовности, характеризующей готовность субъекта к деятельности / действию через взаимосвязанные мотивационные, познавательные, эмоциональные характеристики личности, обеспечивающие смысловое и содержательное наполнение деятельности и ее саморегуляцию.

Охарактеризуем подробнее содержание каждого компонента готовности.

1. *Мотивационный компонент психологической готовности студентов к использованию инструментов ИИ в учебно-исследовательской деятельности.*

Принимая во внимание основные положения концепции самодетерминации R. M. Ryan, E. L. Deci [22], нами выделены следующие типы мотивации.

Самодетерминация во взаимодействии с ИИ – потребность человека быть относительно независимым от «навязывания» необходимости освоения и использования ИИ, потребность самостоятельно формировать отношение к ИИ, сознательно выбирать и строить стратегию взаимодействия с ним, понимать и принимать свою персональную ответственность за ход и результаты учебно-исследовательской деятельности с использованием ИИ. Содержательно мотивация самодетерминации может быть связана с возможностями самопознания, саморазвития, самоактуализации, творчества.



Компетентность во взаимодействии с ИИ – потребность человека в повышении уровня своей персональной эффективности и продуктивности использования инструментов ИИ в учебно-исследовательской деятельности, «наращивании» своего мастерства в процессе взаимодействия с ИИ. Содержательно мотивация компетентности может быть связана с возможностями познания, решения задач, достижения целей через освоение и использование ресурсов ИИ.

Связанность посредством ИИ – потребность студента в значимых отношениях с другими студентами и с преподавателями, в принадлежности к референтной группе или профессиональному сообществу, являющемуся для человека внешней системой координат и точкой опоры. Содержательно данная мотивация может быть связана с возможностями совместного решения учебных задач, проявления своих коммуникативных (лидерских, организаторских) качеств, формированием удовлетворяющего круга общения. Иначе говоря, мотивацию связанности можно рассматривать как индикатор активной коммуникативной (интерперсональной) позиции личности в учебно-исследовательской деятельности с использованием ИИ.

Полагаем, что мотивация самодетерминации определяет цели личностного развития и роста в образовательном контексте, мотивация компетентности – цели профессионального развития и роста, мотивация связанности – цели коммуникативной компетентности. Так или иначе, выраженность выделенных нами мотивов и целей отражает субъектную позицию студента по отношению к ИИ.

Также не исключено допущение более простой, прагматичной, *инструментальной мотивации*, связанной с возможностью поиска более легких способов решения учебных задач, со снижением рутины, получением «первой помощи», возможностью повышения успеваемости и, в целом, повышения успешности учебно-исследовательской деятельности без «лишних» усилий со стороны самого студента. Иначе говоря, инструментальную мотивацию, на наш взгляд, можно рассматривать как индикатор узко-прагматичной позиции в учебно-исследовательской деятельности, в соответствии с которой студент руководствуется соображениями простоты использования инструментов ИИ, практической пользы и экономии ресурсов.

2. Информационно-познавательный компонент психологической готовности студента к использованию инструментов ИИ в учебно-исследовательской деятельности.

Возможности использования ресурсов ИИ в образовательном процессе определяются не уникальностью нейросети (как может показаться при первом знакомстве), а знанием и пониманием того, какие ресурсы существуют, какие образовательные задачи можно успешно решать с их помощью и, соответственно, какие действия необходимо осуществить для решения этих задач. Прежде всего, важно какими знаниями обладает студент относительно механизмов реализации, дидактических возможностей и ограничений ИИ, а также насколько адекватно он понимает все перечисленное. В связи с этим важно отметить, что, несмотря на название («интеллект», «искусственный интеллект» – «artificial intelligence»), мы имеем дело лишь с имитацией когнитивных функций человека, «упакованных» в комплекс технологических решений, позволяющих получать результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека. В связи с этим идеализация ИИ и переоценка его возможностей чревата риском утраты персональной ответственности студента за процесс и результаты своей деятельности. И, напротив, наличие необходимых знаний, адекватная оценка возможностей и ограничений ИИ позволяют студенту сохранить свою субъектную позицию в учебно-исследовательской деятельности, а его естественный интеллект, сознание и самосознание, творчество, целенаправленность, ответственность и работоспособность могут составить достойную конкуренцию ИИ. Как отмечает Т. А. Трошкина, доверие к ресурсам ИИ прямо пропорционально пониманию их возможностей и ограничений, уровню прозрачности и понятности алгоритмов их работы, а также зависит от одобрения и принятия как со стороны преподавателей, так и самих учащихся [38].

3. Деятельностный компонент психологической готовности студента к использованию инструментов ИИ в учебно-исследовательской деятельности.

Опыт практического применения своих знаний ведет к формированию умений и навыков студента, значимых для решения учебно-исследовательских задач с использованием ИИ. Сформированность таких умений



и навыков обеспечивает целенаправленный и планомерный характер деятельности студента в соответствии с его мотивами и целями. Отметим наиболее важные, с нашей точки зрения, умения и навыки студента: работа с информацией (ее поиск, сбор, осмысление); подготовка образовательных продуктов разной сложности (генерация текстов, подготовка конспектов, генерация презентаций, видео и изображений, создание инфографики, графиков и диаграмм); редактирование и оформление материалов (например, проверка грамматики и пунктуации текста, оформление списка источников); конвертация материалов (например, видео- или аудио- в текст, перевод текстов с иностранных языков / на другой язык); анализ материалов (файлов, презентаций, таблиц), обработка большого количества источников информации, создание резюме научных публикаций; помощь в научно-исследовательской деятельности (генерирование гипотез, структуры курсового проекта или реферата); обработка численных данных, поддержка в написании программного кода; а также получение консультаций и помощи по изучаемому материалу.

Внешними факторами регуляции учебно-исследовательской деятельности с применением ИИ выступают *этические и нормативно-правовые нормы*, предлагающие основные ориентиры и рекомендации. Как подчеркивают А. И. Ракитов [39], Е. Н. Ивахненко и В. С. Никольский [40], игнорирование указанных факторов чревато многочисленными рисками, в числе которых разные авторы отмечают: стихийный (то есть неконтрольный) способ освоения ИИ, проблемы плагиата и авторства, технологизации и формализации деятельности человека, социального неравенства доступа к ИИ-сервисам, вопросы конфиденциальности и информационной безопасности.

Как на уровне организации, так и на уровне личности этические нормы регуляции учебно-исследовательской деятельности с применением ИИ апеллируют к субъектности, ответственности, аутентичности и предполагают ответы на вопросы о: ценности личности и естественного интеллекта; ценности самостоятельной учебно-исследовательской деятельности студента; сочетании традиционных методов и ресурсов ИИ в учебно-исследовательской деятельности; месте ИИ в культуре профессионального / учебного сообщества; границах допустимого использования ИИ; возможных рисках и их последствиях;

культуре взаимодействия в цифровой образовательной среде и др. В связи с этим важно: понимает ли студент значимость этических норм реализации ИИ в учебной деятельности; понимает ли «что можно, а что нельзя» делать посредством ИИ; осознает ли возможные риски; знает ли (и умеет ли применять) способы защиты от неэтичного использования и др.

В регуляции применения ИИ в учебно-исследовательской деятельности студентов не менее существенным являются нормативно-правовые нормы. В этой связи готовность студента к реализации ИИ предполагает: знание и понимание основных положений законодательства (о защите персональных данных, авторских прав и др.), нарушение которых влечет ряд юридических и правовых рисков.

4. *Рефлексивный компонент психологической готовности студента к использованию инструментов ИИ в учебно-исследовательской деятельности.*

В логике субъектно-деятельностного подхода рефлексия студентов предполагает понимание ими своей позиции по отношению к ресурсам ИИ и их использованию в учебно-исследовательской деятельности через осмысление или переосмысление ими мотивов, задач, способов выполнения деятельности, успехов и затруднений, достигнутых результатов, в целом – через анализ, осознание и оценку собственного опыта.

Рассматривая *рефлексию в структуре психологической готовности*, можно отметить следующие ключевые вопросы: как я отношусь к ИИ? Зачем мне ИИ? Что я знаю про ИИ? Какие умения и навыки я приобретаю, используя инструменты ИИ? Есть ли у меня план деятельности? Соответствует ли моя деятельность моим потребностям, ценностям, целям? и др. То есть, по сути, отвечая на подобные вопросы, студент оценивает степень своей психологической готовности к использованию ИИ в учебно-исследовательской деятельности.

Рефлексия возможна также на процессуально-содержательном и результативном уровне учебно-исследовательской деятельности. В этом случае студент отвечает на вопросы: удовлетворяет ли меня процесс деятельности с использованием инструментов ИИ? Есть ли у меня затруднения в процессе деятельности? С чем именно они связаны? Что нужно сделать в перспективе для преодоления этих затруднений и оптимизации деятельности? Какие еще



задачи можно решать в дальнейшем с использованием инструментов ИИ? Как я оцениваю результат деятельности? Соответствует ли он моим субъективным и объективным критериям качества? Имеет ли деятельность (в целом, в единстве процессуально-содержательного и результативного аспектов) значение для моего профессионального развития? Позволяет ли она решать учебно-исследовательские задачи? и др. Отвечая на подобные вопросы, студент оценивает успешность своей деятельности, определяет, какие в нее необходимо внести коррективы и планирует перспективу.

Рефлексия внутренних регуляторов использования ИИ позволяет оценить учебно-исследовательскую деятельность с точки зрения ценностей, мотивов, целей самого студента (реализуются ли они в деятельности). Рефлексия внешних регуляторов использования ИИ позволяет оценить ее с точки зрения соответствия / несоответствия этическим и правовым нормам, то есть, оценить ее с точки зрения возможных рисков и последствий.

Выводы

Масштабный характер внедрения ИИ в высшее образование, трансформация образовательного процесса, изменения отношений между субъектами образования определяют необходимость исследования готовности студентов к использованию инструментов ИИ в учебно-исследовательской деятельности. Анализ актуального состояния разработки проблемы психологической готовности студентов к использованию ИИ в образовательном процессе показал отсутствие попыток реализации системного подхода к пониманию ее структуры.

В структуре психологической готовности студентов к использованию инструментов ИИ в учебно-исследовательской деятельности предложено выделить следующие компоненты: мотивационный (эмоциональное отношение к деятельности, мотивы и цели деятельности); информационно-познавательный (владение необходимой информацией, знания); деятельностный (практические умения и навыки, регуляция деятельности), рефлексивный (рефлексия своих мотивов, целей, рефлексия успешности деятельности в ее процессуально-содержательных и результативных характеристиках, рефлексия деятельности с учетом внутренних и внешних регуляторов).

Практическая значимость исследования связана с возможностью последующей разработки методики оценки актуального состояния готовности студентов к работе с инструментами ИИ в учебно-исследовательской деятельности. Перспективы исследования связаны с тем, что оценка выраженности и «соотношения» компонентов в структуре психологической готовности студентов к использованию ресурсов ИИ в учебно-исследовательской деятельности составит основу для: проектирования и прогнозирования стратегий / способов взаимодействия с ИИ; типологизации студентов в зависимости от выраженности компонентов готовности и доминирующего способа взаимодействия студентов с ИИ; проектирования стратегий и тактик обучения студентов с использованием инструментов ИИ и педагогического сопровождения учебно-исследовательской деятельности студентов, осуществляющейся с использованием инструментов ИИ; разработки внутривузовских регламентов и правил использования ИИ студентами и преподавателями, методических материалов для студентов и преподавателей по использованию инструментов ИИ.

Библиографический список

1. Тункевичус О. А. Готовность высшего образования к внедрению искусственного интеллекта: библиометрический анализ // Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика. 2025. Т. 60, № 3. С. 319–347. <https://doi.org/10.55959/MSU0130-0105-6-60-3-14>, EDN: NELIKO
2. Holmström J. From AI to digital transformation: The AI readiness framework // Business horizons. 2022. Vol. 65, iss. 3. P. 329–339. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2021.03.006>
3. Hua Y., Sun H. L. Are you ready? An investigation of factors affecting artificial intelligence readiness of college students // Library & Information Science Research. 2025. Vol. 47, iss. 4. Article 101381. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2025.101381>
4. Давыдов С. Г., Матвеева Н. Н., Адемукова Н. В., Вичканова А. А. Искусственный интеллект в российском высшем образовании: текущее состояние и перспективы развития // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28, № 3. С. 32–44. <https://doi.org/10.15826/umpra.2024.03.023>, EDN: FELSP
5. Буякова К. И., Дмитриев Я. А., Иванова А. С., Феценко А. В., Яковлева К. И. Отношение студентов и преподавателей к использованию инструментов с искусственным интеллектом в вузе // Образование и наука. 2024. Т. 26, № 7. С. 160–193. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-7-160-193>, EDN: BSEUWY



6. Johnston H., Wells R. F., Shanks E. M., Boey T., Parsons B. N. Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies in higher education // *International Journal for Educational Integrity*. 2024. Vol. 20. Article 1. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00149-4>
7. Baidoo-Anu D., Asamoah D., Amoako I., Mahama I. Exploring student perspectives on generative artificial intelligence in higher education learning // *Discover Education*. 2024. Vol. 3. Article 98. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00173-z>
8. Barrett A., Pack A. Not quite eye to A. I. : Student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. Article 1. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00427-0>
9. Сысоев П. В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // *Высшее образование в России*. 2024. Т. 33, № 2. С. 31–53. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53>, EDN: VTAIUO
10. Zhang W., Li A. W., Wu C. University students' perceptions of using Generative AI in translation practices // *Instructional Science*. 2025. Vol. 53. P. 633–655. <https://doi.org/10.1007/s11251-025-09705-y>
11. Тихонова Н. В., Ильдуганова Г. М. «Меня пугает то, с какой скоростью развивается искусственный интеллект»: восприятие студентами искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // *Высшее образование в России*. 2024. Т. 33, № 4. С. 63–83. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83>, EDN: FNUAVR
12. Fan L., Deng K., Liu F. Educational impacts of generative artificial intelligence on learning and performance of engineering students in China // *Scientific Reports*. 2025. Vol. 15, iss. 1. Article 26521. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-06930-w>
13. McCoy L. G., Nagaraj S., Morgado F., Harish V., Das S., Celi L. A. What do medical students actually need to know about artificial intelligence? // *NPJ Digital Medicine*. 2020. Vol. 3, iss. 1. Article 86. <https://doi.org/10.1038/s41746-020-0294-7>
14. Park C. J., Paul H. Y., Siegel E. L. Medical student perspectives on the impact of artificial intelligence on the practice of medicine // *Current Problems in Diagnostic Radiology*. 2021. Vol. 50, iss. 5. P. 614–619. <https://doi.org/10.1067/j.cpradiol.2020.06.011>
15. Чэнь И. Готовность будущих учителей к использованию искусственного интеллекта в образовании // *Концепт*. 2025. № 8. Ст. 251153. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11153>
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 720 с. EDN: MBNCMQ
17. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Белорусский государственный университет, 1976. 175 с.
18. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М. : Наука, 1982. 185 с. EDN: UIANEJ
19. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб. : Питер, 2008. 428 с. EDN: QXTEUR
20. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб. : Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 1999. 592 с. EDN: TLDZRT
21. Мясищев В. Н. Психология отношений. Воронеж : МОДЭК, 1995. 171 с.
22. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York ; London : The Guilford Press, 2017. 756 p. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
23. Тихонова Н. В., Сабирова Д. Р. Грамотность педагога в области искусственного интеллекта: теоретический анализ понятия // *Образование и наука*. 2025. Т. 27, № 6. С. 180–206. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-6-180-206>, EDN: REYMTV
24. Dai Y., Chai C.-S., Lin P.-Y., Jong M. S.-Y., Guo Y., Qin J. Promoting students' well-being by developing their readiness for the artificial intelligence age // *Sustainability*. 2020. Vol. 12, iss. 16. Article 6597. <https://doi.org/10.3390/su12166597>
25. Kong J., Liu J., Chen G., Shang W. Assessing AI literacy in college students: the mediating role of self-efficacy in motivational commitment pathways // *Education and Information Technologies*. 2025. Vol. 30, iss. 16. P. 23957–23979. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13753-9>
26. Luckin R., Cukurova M., Kent C., Boulay B. Empowering educators to be AI-ready // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2022. Vol. 3. Article 100076. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100076>
27. Ke Q., Gong Y., Ke C. Bridging AI literacy and UTAUT constructs: Structural equation modeling of AI adoption among Chinese university students // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12, iss. 1. Article 1452. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05775-y>
28. Tsenov M. Y., Bakracheva M. A. Attitudes towards artificial intelligence in professional and personal life // *Образование и наука = The Education and Science Journal*. 2025. Vol. 27, № 2. P. 159–174. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-2-159-174>, EDN: PTDWYR
29. Falebita O. S., Kok P. J. Artificial Intelligence Tools Usage: A Structural Equation Modeling of Undergraduates' Technological Readiness, Self-Efficacy and Attitudes // *Journal for STEM Education Research*. 2025. Vol. 8, № 2. P. 257–282. <https://doi.org/10.1007/s41979-024-00132-1>



30. Ананин Д. П., Комаров Р. В., Реморенко И. М. «Когда честно – хорошо, для имитации – плохо»: стратегии использования генеративного искусственного интеллекта в российском вузе // *Высшее образование в России*. 2025. Т. 34, № 2. С. 31–50. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50>, EDN: OBDXTG
31. Wang X., Li L., Chee T. S., Yang L., Lei J. Preparing for AI-enhanced education: Conceptualizing and empirically examining teachers' AI readiness // *Computers in Human Behavior*. 2023. Vol. 146. Article 107798. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107798>
32. Коновалов А. А. Готовы ли педагоги осваивать и применять технологии искусственного интеллекта? // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2025. Т. 13, № 2. С. 88–101. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.006>, EDN: VXIACC
33. Иванова А. Е., Тарасова К. В., Талов Д. П. Между интересом и умением: как студенты воспринимают и применяют ИИ // *Высшее образование в России*. 2025. Т. 34, № 8–9. С. 9–32. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-9-32>, EDN: BYQMRJ
34. Chan C. K. Y., Hu W. Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20, iss.1. Article 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
35. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32, № 10. С. 9–33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, EDN: TZYTKM
36. Сысоев П. В. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // *Высшее образование в России*. 2025. Т. 34, № 6. С. 58–79. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79>, EDN: ZJMQFD
37. Miao F., Kelly S., Lao N. AI competency framework for students. Paris: UNESCO Publishing. 2024. 80 p. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>
38. Трошкина Т. А. Разработка технологии использования искусственного интеллекта в организации проектной деятельности студентов // *Управление образованием: теория и практика*. 2025. Т. 15, № 2–1. С. 151–161. <https://doi.org/10.25726/o6262-3708-3913-a>, EDN: EQWYAR
39. Ракитов А. И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27, № 6. С. 41–49. EDN: USPQDV
40. Ивахненко Е. Н., Никольский В. С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32, № 4. С. 9–22. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22>, EDN: TZHIHU

References

1. Tunkevichus O. A. Higher education readiness to implement artificial intelligence: A bibliometric analysis. *Moscow University Economics Bulletin*, 2025, vol. 60, no. 3, pp. 319–347 (in Russian). <https://doi.org/10.55959/MSU0130-0105-6-60-3-14>, EDN: NELIKO
2. Holmström J. From AI to digital transformation: The AI readiness framework. *Business Horizons*, 2022, vol. 65, iss. 3, pp. 329–339. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2021.03.006>
3. Hua Y., Sun H. L. Are you ready? An investigation of factors affecting artificial intelligence readiness of college students. *Library & Information Science Research*, 2025, vol. 47, iss. 4, art. 101381. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2025.101381>
4. Davydov S. G., Matveeva N. N., Ademukova N. V., Vechkanova A. A. Artificial Intelligence in Russian Higher Education: Current State and Development Prospects. *University Management: Practice and Analysis*, 2024, vol. 28, no. 3, pp. 32–44 (in Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2024.03.023>, EDN: FELSP
5. Buyakova K. I., Dmitriev Ya. A., Ivanova A. S., Feshchenko A. V., Yakovleva K. I. Students' and teachers' attitudes towards the use of tools with generative artificial intelligence at the university. *The Education and Science Journal*, 2024, vol. 26, no. 7, pp. 160–193 (in Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-7-160-193>, EDN: BSEUWY
6. Johnston H., Wells R. F., Shanks E. M., Boey T., Parsons, B. N. Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies in higher education. *International Journal for Educational Integrity*, 2024, vol. 20, art. 1. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00149-4>
7. Baidoo-Anu D., Asamoah D., Amoako I., Mahama I. Exploring student perspectives on generative artificial intelligence in higher education learning. *Discover Education*, 2024, vol. 3, art. 98. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00173-z>
8. Barrett A., Pack A. Not quite eye to A. I.: Student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023, vol. 20, art. 1. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00427-0>
9. Sysoyev P. V. Ethics and AI-Plagiarism in an Academic Environment: Students' Understanding of Compliance with Author's Ethics and the Problem of Plagiarism in the Process of Interaction with Generative Artificial Intelligence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2024, vol. 33, no. 2, pp. 31–53 (in Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53>, EDN: VTAIUO
10. Zhang W., Li A. W., Wu C. University students' perceptions of using generative AI in translation



- practices. *Instructional Science*, 2025, vol. 53, pp. 633–655. <https://doi.org/10.1007/s11251-025-09705-y>
11. Tikhonova N. V., Ilduganova G. M. What Scares Me Is the Speed at Which Artificial Intelligence Is Developing»: Students' Perceptions of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2024, vol. 33, no. 4, pp. 63–83 (in Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83>, EDN: FNUAVR
 12. Fan L., Deng K., Liu F. Educational impacts of generative artificial intelligence on learning and performance of engineering students in China. *Scientific Reports*, 2025, vol. 15, iss. 1, art. 26521. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-06930-w>
 13. McCoy L. G., Nagaraj S., Morgado F., Harish V., Das S., Celi L. A. What do medical students actually need to know about artificial intelligence? *NPJ Digital Medicine*, 2020, vol. 3, iss. 1, art. 86. <https://doi.org/10.1038/s41746-020-0294-7>
 14. Park C. J., Paul H. Y., Siegel E. L. Medical Student Perspectives on the Impact of Artificial Intelligence on the Practice of Medicine. *Current Problems in Diagnostic Radiology*, 2021, vol. 50, iss. 5, pp. 614–619. <https://doi.org/10.1067/j.cpradiol.2020.06.011>
 15. Chen Y. Readiness of preservice teachers to apply artificial intelligence in education. *Koncept*, 2025, no. 08, art. 251153 (in Russian). <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11153>
 16. Rubinsteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg, Piter, 2000. 720 p. (in Russian). EDN: MBNCMQ
 17. Dyachenko M. I., Kandybovich L. A. *Psikhologicheskiye problemy gotovnosti k deyatelnosti* [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk, Belarusian State University Publ., 1976. 175 p. (in Russian)
 18. Shadrikov V. D. *Problemy sistemogeneza professional'noy deyatelnosti* [Problems of systemogenesis of professional activity]. Moscow, Nauka, 1982. 185 p. (in Russian). EDN: UIANEJ
 19. Ilyin E. P. *Differentsial'naya psikhologiya professional'noy deyatelnosti* [Differential Psychology of Professional Activity]. St. Petersburg, Piter, 2008. 428 p. (in Russian). EDN: QXTEUR
 20. Parygin B. D. *Sotsial'naya psikhologiya. Problemy metodologii, istorii i teorii* [Social Psychology. Problems of Methodology, History, and Theory]. St. Petersburg, University of the Humanities and Social Sciences Publ., 1999. 592 p. (in Russian) EDN: TLDZRT
 21. Myasishchev V. N. *Psikhologiya otnosheniy* [Psychology of Relationships]. Voronezh, MODEK, 1995. 171 p. (in Russian)
 22. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, London, The Guilford Press, 2017. 756 p. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
 23. Tikhonova N. V., Sabirova D. R. Teacher AI literacy: A theoretical conceptualization. *The Education and Science Journal*, 2025, vol. 27, no. 6, pp. 180–206 (in Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-6-180-206>, EDN: REYMVT
 24. Dai Y., Chai C.-S., Lin P.-Y., Jong M. S.-Y., Guo Y., Qin J. Promoting Students' Well-Being by Developing Their Readiness for the Artificial Intelligence Age. *Sustainability*, 2020, vol. 12, iss. 16, art. 6597. <https://doi.org/10.3390/su12166597>
 25. Kong J., Liu J., Chen G., Shang, W. Assessing AI literacy in college students: The mediating role of self-efficacy in motivational commitment pathways. *Education and Information Technologies*, 2025, vol. 30, iss.16, pp. 23957–23979. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13753-9>
 26. Luckin R., Cukurova M., Kent C., Boulay B. Empowering educators to be AI-ready. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2022, vol. 3, art. 100076. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100076>
 27. Ke Q., Gong Y., Ke C. Bridging AI literacy and UTAUT constructs: Structural equation modeling of AI adoption among Chinese university students. *Humanities and Social Sciences Communications*, 2025, vol. 12, iss. 1, art. 1452. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05775-y>
 28. Tsenov M. Y., Bakracheva M. A. Attitudes towards artificial intelligence in professional and personal life. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*, 2025, vol. 27, no. 2, pp. 159–174 (in Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-2-159-174>, EDN: PTDWYR
 29. Falebita O. S., Kok P. J. Artificial Intelligence Tools Usage: A Structural Equation Modeling of Undergraduates' Technological Readiness, Self-Efficacy and Attitudes. *Journal for STEM Education Research*, 2025, vol. 8, no. 2, pp. 257–282. <https://doi.org/10.1007/s41979-024-00132-1>
 30. Ananin D. P., Komarov R. V., Remorenko I. M. “When Honesty is Good, for Imitation is Bad”: Strategies for Using Generative Artificial Intelligence in Russian Higher Education Institutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 2, pp. 31–50 (in Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50>, EDN: OBDXTG
 31. Wang X., Li L., Chee T. S., Yang L., Lei J. Preparing for AI-enhanced education: Conceptualizing and empirically examining teachers' AI readiness. *Computers in Human Behavior*, vol. 146, art. 107798. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107798>
 32. Konovalov A. A. Are teachers ready to master and apply artificial intelligence technologies? *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda*, 2025, vol. 13, no. 2, pp. 88–101 (in Russian). <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.006>, EDN: VXIACC



33. Ivanova A. E., Tarasova K. V., Talov D. P. Between Interest and Skill: How Students Perceive and Use AI. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 8–9, pp. 9–32 (in Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-9-32>, EDN: BYQMRJ
34. Chan C. K. Y., Hu W. Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023, vol. 20, iss.1, art. 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
35. Sysoyev P. V. Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness and Practice of Using Artificial Intelligence Technologies in Professional Activities by University Faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2023, vol. 32, no. 10, pp. 9–33 (in Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, EDN: TZYTKM
36. Sysoyev P. V. A Modern Teacher's Competence in the Field of Artificial Intelligence: Structure and Content. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 6, pp. 58–79 (in Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79>, EDN: ZJMQFD
37. Miao F., Kelly S., Lao N. *AI competency framework for students*. Paris, UNESCO Publishing, 2024. 80 p. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>
38. Troshkina T. A. Development of technology for the use of artificial intelligence in the organization of students' project activities. *Education Management Review*, 2025, vol. 15, no. 2–1, pp. 151–161 (in Russian). <https://doi.org/10.25726/o6262-3708-3913-a>, EDN: EQWYAR
39. Rakitov A. I. Higher Education and Artificial Intelligence: Euphoria and Alarmism. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 6, pp. 41–49 (in Russian). EDN: USPQDV
40. Ivakhnenko E. N., Nikolskiy V. S. ChatGPT in Higher Education and Science: A Threat or a Valuable Resource? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2023, vol. 32, no. 4, pp. 9–22 (in Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22>, EDN: TZHINU

Декларация об этике. Исследование было рассмотрено и одобрено Экспертной комиссией ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (17.02.2026)

Ethics Statement. The study was reviewed and approved by the Expert Commission of University of Tyumen (17.02.2026)

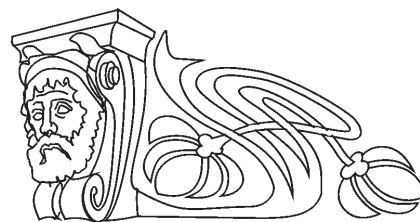
Поступила в редакцию 28.01.2026; одобрена после рецензирования 26.02.2026; принята к публикации 17.03.2026
The article was submitted 28.01.2026; approved after reviewing 26.02.2026; accepted for publication 17.03.2026



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 115–122
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 115–122
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-115-122>, EDN: DXRGUE

Научная статья
УДК 37.013.21

Педагогические позиции наставников как факторы личностно-формирующей образовательной среды



В. А. Ясвин

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России (МГИМО), Россия, 119454, г. Москва, проспект Вернадского, д. 76

Ясвин Витольд Альбертович, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической культуры и управления в образовании, vitalber@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2096-0821>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, приоритетами современной образовательной политики, предусматривающей развитие наставничества на всех этапах образовательного процесса и, прежде всего, в сфере воспитания, а, с другой стороны, недостаточностью теоретического и методического обеспечения проблемы наставничества в психологической и педагогической науках. *Цель:* разработка типологии педагогических позиций наставников и анализе влияния различных типов позиций на личностное развитие воспитанников. *Гипотеза:* занимая определённую педагогическую позицию наставник формирует соответствующий тип среды, в которой, в свою очередь, формируется определённый тип личности. *Методы (инструменты):* типологизация объектов посредством методики векторного моделирования среды развития личности. *Результаты:* представлена оригинальная типология педагогических позиций наставников – педагогов и родителей, обуславливающих образовательные личностно-формирующие микросреды. Выделены педагогические позиции наставников: «тренер», «босс», «командир», «дирижёр», «папушок», «официант», «эксперт» и «консультант». Родители могут занимать специфические позиции: «амбициозный жокей», «исполнительный служака», «непреклонный гуру», «модный декоратор», «отстранённый трудоголик», «щедрый Санта» и «рефлексирующий садовник». *Основные выводы:* занимая определённую позицию, наставники формируют соответствующий тип среды, который характеризуется уровнем свободы и уровнем стимулирования активности личности. Показана комплементарность данной типологии с типологией «воспитывающих сред» Я. Корчака: догматическая среда, среда безмятежного потребления, идейная среда, среда внешнего лоска и карьеры. В соответствии со «школьными типами» П. Ф. Лесгафта, выделяющего честолюбивый, лицемерный, злостно-забитый, мягко-забитый, угнетённый, добродушный и нормальный типы учащихся, показано, в каком типе среды какой тип личности формируется. Выстроена причинно-следственная цепочка: педагогическая позиция наставника – специфическая образовательная среда – формирующийся тип личности. *Практическая значимость* исследования заключается в возможности наставников осознавать и корректировать свои педагогические позиции для управления личностным развитием воспитанников.

Ключевые слова: образовательная среда, педагогическая позиция наставника, формирование и развитие личности, типология, свобода и активность воспитанника

Для цитирования: Ясвин В. А. Педагогические позиции наставников как факторы личностно-формирующей образовательной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 115–122. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-115-122>, EDN: DXRGUE

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

Article

Mentors' pedagogical positions as factors of an educational environment that fosters personal development

V. A. Yasvin

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO), 76 Vernadskogo Ave., Moscow 119454, Russia

Vitold A. Yasvin, vitalber@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2096-0821>

Abstract. *The relevance of the study* is determined by two factors. On the one hand, the study is relevant due to the priorities of modern educational policy, which provides for the development of mentoring at all stages of the educational process and, above all, in the field of personal development. On the other hand, the lack of theoretical and methodological background to the issue of mentoring in psychology and pedagogy makes it topical. The *purpose* of the study is to develop a typology of mentors' pedagogical positions and to analyze the influence of different types of positions on the personal development of students. The study *hypothesizes* that by taking a certain pedagogical position a mentor forms an appropriate environment type, which, in turn, forms a certain personality type. *Methods (tools):* typology of objects based on the vector modeling



of the personality-developing environment. *Results*: the study presents an original typology of pedagogical positions of mentors, including teachers and parents, which determine the educational microenvironments that shape the personality. The following pedagogical positions of mentors have been identified: "coach", "boss", "commander", "conductor", "shepherd", "waiter", "expert", and "consultant". Parents can take on specific roles of the "ambitious jockey", the "executive bureaucrat", the "unyielding guru", the "fashionable decorator", the "detached workaholic", the "generous Santa", and the "reflective gardener". *Main conclusions*: by adopting a specific role, mentors create an environment type that is characterized by a specific level of freedom and a level of personal stimulation. This typology is complementary to Janusz Korczak's typology of "educational environments," which includes the dogmatic environment, the serene consumption environment, the ideological environment, and the superficiality and career environment. According to P. F. Lesgaft's "school types," which include ambitious, hypocritical, harshly-oppressed, mildly-oppressed, oppressed, good-natured, and normal types of students, the study shows the correlation between the environment type and the personality type developed in a particular environment. The study presents a causal chain that consists of the following elements: the mentor's pedagogical position – specific educational environment – the resulting personality type. *The practical significance* of the study lies in the ability of mentors to understand and adjust their pedagogical positions to manage the personal development of their students.

Keywords: educational environment, pedagogical position of a mentor, personality formation and development, typology, student's freedom and activity

For citation: Yasvin V. A. Mentors' pedagogical positions as factors of an educational environment that fosters personal development. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 115–122 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-115-122>, EDN: DXRGUE

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

Введение

Несмотря на утверждение Я. В. Медведева, о том, что «наставничество» является устойчивым в педагогическом понятийном аппарате феноменом [1], по замечанию М. В. Кларина, это понятие имеет множество определений [2]. Наиболее общее определение наставничества как передачи знаний, навыков и установок от более опытного человека – менее опытному приводится А. Н. Долгушевой с соавторами [3]. Е. Ю. Есенина акцентирует внимание на развитии наставничества в сфере производства [4], Д. А. Ардашева рассматривает в качестве наставников учителей и педагогов дополнительного образования [5], а И. А. Разумова анализирует «семейное наставничество», осуществляемое родителями [6].

Формирование и развитие личности школьников происходит в гетерогенной среде, обусловленной разнообразным, часто противоречивым, влиянием значимых взрослых. Понятие «лично-формирующая образовательная среда» рассматривается в качестве родового для таких понятий как «школьная среда», «семейная среда» и т.п. Согласно В. А. Ясвину, в данном случае речь идет о социальном компоненте среды, который понимается как совокупность условий, влияний и возможностей формирования и развития личности, возникающих во взаимодействиях с социальным окружением [7].

Цель исследования, представленного в статье, заключается в разработке типологии педагогических позиций наставников и анализе влияния различных типов позиций на личностное развитие воспитанников.

Предположительно, занимая определённую педагогическую позицию наставник формирует соответствующий тип среды, в которой, в свою очередь, формируется определённый тип личности.

Научная новизна: впервые разработана типология педагогических позиций наставников на основе метода векторного моделирования среды. Показана обусловленность характера личностного развития педагогическими позициями, которые занимают наставники, как правило, неосознанно.

Типология воспитывающих сред Я. Корчака

Влияние социальной среды на формирование личности воспитанников, обусловленное педагогическими позициями педагогов, проанализировано Я. Корчаком, которым выделены типы «воспитывающей среды» [8].

Догматическая среда – авторитарная среда, в которой сильна роль порядка и традиций, дисциплины и ограничений, добросовестного труда и нравственности. Совершенно противоположными характеристиками обладает идейная среда, которая отличается гибкостью, творчеством, энтузиазмом, нестандартным решением проблем. Для среды безмятежного потребления свойственна беззаботная атмосфера доброты и приветливости; труд не рассматривается как способ достижения социально-значимых целей, а только как средство обеспечения материальных благ. В среде внешнего лоска и карьеры господствуют прагматизм и тщеславие; культ побед и достижений; высокомерие и лицемерие, спрятанные за красивыми лозунгами и правилами этикета.



В. А. Ясвин отмечает, что догматический тип среды можно характеризовать зависимостью и пассивностью воспитанников, идейный тип – их свободой и активностью, тип среды безмятежного потребления – пассивностью и свободой, а тип среды внешнего лоска и карьеры – активностью и зависимостью [9].

Типология педагогических позиций наставников

В. А. Ясвиным предложено распределение типов личностно-формирующих образовательных сред, выделенных Я. Корчаком, в системе координат с осями «Свобода – Зависимость» и «Активность – Пассивность» [10]. Типы педагогических позиций выделены на основе структурированных наблюдений в соответствии с характеристиками типов среды, сформулированными Я. Корчаком, и с помощью речевого портрета личности.

Как отмечают В. А. Козырев и В. Д. Черняк, речевой портрет учителя отражает его коммуникативную индивидуальность [11]. Л. С. Выготский подчёркивал, что через речевое поведение учитель реализует свои жизненные установки [12]; добавим – и профессиональные установки, которые определяют его педагогическую позицию.

Педагогическая позиция «командир» характеризуется уверенностью в своей правоте («Я знаю, как надо»). Общение строится на основе приказов и распоряжений. Педагог ориентирован на требования органов управления образованием, проявляя при этом заботу о физическом состоянии учащихся, игнорируя их психологическое благополучие.

Занимая позицию «дирижера», педагог ориентируется на внешнюю эффективность работы учащихся, активность которых дозируется в соответствии с разработанным сценарием, инициатива игнорируется или пресекается. Общение характеризуется холодной вежливостью.

Для «босса» характерны высокомерие, подчеркивание школьниками его высокой значимости и демонстрация личной преданности педагогу.

«Тренер» – педагогическая позиция, в наибольшей степени реализующая функции наставника, направляющего активность школьников на освоение мастерства и достижение амбициозных целей. Задачи формулируются на основе рефлексивного анализа возможностей и планов учащихся. Педагогическое общение отличается четкостью и жесткостью.

«Пастушок» характеризуется имитацией образовательного процесса, безразличием к достижению результатов. Педагог «бережет свои нервы», не замечая и не реагируя на проступки учащихся. Управление школьниками носит попустительский характер, проблемы игнорируются.

В позиции «официанта» педагог уделяет большое внимание запросам учащихся, проявляет готовность к их поддержке. Из-за низкой требовательности возникает потакание прихотям школьников, неспособность организовать продуктивную образовательную деятельность.

«Консультант» – позиция, в рамках которой педагог ориентирован на качество учебной деятельности каждого учащегося. В основе общения лежит постановка проблемных вопросов. Взаимодействие с учащимися характеризуется уважительным отношением и корректностью.

Позиция «эксперта», которая предполагает содержательный анализ и выражение отношения к продуктам творческой деятельности школьников, эффективна для руководства исследовательской и проектной деятельностью мотивированных учащихся.

Таким образом, занимая позиции «командира» или «дирижера», наставник формирует догматическую среду, причём, в позиции «командира» – среду пассивной зависимости личности, а в позиции «дирижера» – среду зависимой пассивности. Позиции «босса» и «тренера» формируют карьерную среду; «босса» – среду активной зависимости, а «тренера» – зависимой активности. Позиции «пастушка» и «официанта» – безмятежную среду; «пастушка» – среду свободной пассивности, а «официанта» – пассивной свободы. Позиции «консультанта» и «эксперта» – идейную (творческую) среду; «консультанта» – среду свободной активности, а «эксперта» – активной свободы.

Проведённое совместно с А. М. Каманиной [13] исследование речевых портретов 15 преподавателей среднего профессионального образования на основе методики комплексного анализа речевого портрета, предложенной О. И. Асташовой [14], в частности, показало, что для 60% педагогов характерны проявления, связанные с педагогической позицией «командир», для 33% – с позицией «тренер», для 40% – с позицией «официант». По результатам опроса 146 учащихся установлено, что 79% из них наиболее эффективной педагогической позицией считают «тренера», в то время как позицию «командира» считают эффективной только 5% учащихся.



Педагогические позиции носят динамический характер. Наставник может занимать и менять позиции даже во время одного урока или беседы. Может быть выстроен персональный профиль педагогических позиций наставника, который меняется со временем, а также при взаимодействии с различными категориями воспитанников.

В рамках совместного с Е. В. Лебедевой [15] исследования нами построены профили педагогических позиций 100 школьных учителей на основе структурированного наблюдения во время проводимых ими уроков. По результатам

данного исследования был построен обобщённый профиль педагогических позиций учителей (рис. 1). Как оказалось, преобладающими являются позиции «командира», «босса» и «дирижёра», обуславливающие зависимость учащихся и формирующие в основном догматическую образовательную среду, а также позиция «официанта», формирующая безмятежную среду пассивной свободы. В то же время, позиция «тренера», формирующая карьерную среду зависимой активности, а также позиции «эксперта» и «консультанта», формирующие творческую среду, оказались выражены минимально.

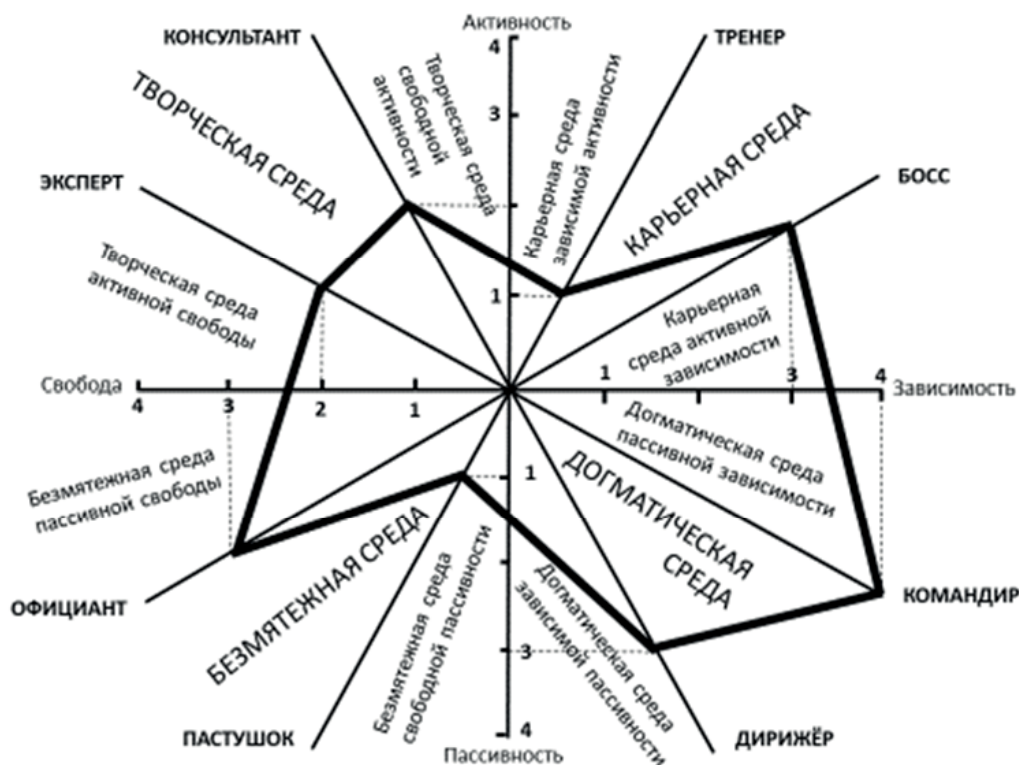


Рис. 1. Обобщённый профиль педагогических позиций школьных учителей

Fig. 1. Generalized profile of school teachers' pedagogical positions

Особенности педагогических позиций родителей

В процессе воспитания родителям, безусловно, присущи приведённые выше педагогические позиции. При этом могут быть выделены специфические родительские позиции, которые также выступают факторами формирования личностно-формирующей среды.

«Амбициозный жокей» – позиция родителя, фанатично заинтересованного в формальных достижениях ребёнка, активно его продвигающего в социуме, стимулирующего

к участию в конкурсах, олимпиадах и т. п. Данная позиция комплементарна педагогической позиции «учителя-тренера», формирует карьерную среду зависимой активности.

«Исполнительный служака» – позиция, в которой родитель, не проявляя собственной инициативы, полностью ориентирован на школьные требования, которые точно и неукоснительно выполняются. Признаётся непоколебимый авторитет учителя, которому дарятся подарки, выражается восхищение и т. п. Данная позиция усиливает педагогическую



позицию «учителя-босса», вместе с которой формирует карьерную среду активной зависимости.

«Непреклонный гуру» – позиция родителя, который всегда точно знает, как должно быть, ищет недостатки в школе, критикует и поучает педагогов и т. п. Родитель в данной позиции видит в учителе исполнительного младшего «командира (сержанта)», вместе с которым формирует догматическую среду пассивной зависимости.

«Модный декоратор» ориентирован на внешнюю оценку, главное «выглядеть не хуже других». Особое внимание уделяется опрятности и экипированности ребёнка. Участие ребёнка во всех мероприятиях важнее побед и достижений. Данная позиция согласуется с позицией «учителя-дирижёра», формирует карьерную среду активной зависимости.

«Отстранённый трудоголик» отдаёт приоритет работе, «зарабатыванию денег», перепоручая школе воспитание ребёнка. Равнодушен к возникающим проблемам, главное, чтобы школа его поменьше «напрягала». Данная позиция комплементарна позиции «учителя-пастушка», формирует безмятежную среду свободной пассивности.

«Щедрый Санта» стремится купить образование своего ребёнка, делая учителям подар-

ки, являясь спонсором школы, но не проявляя к ней реального интереса. Успехи ребёнка в учёбе также могут материально стимулировать. Данная позиция комплементарна позиции «учителя-официанта», формирует безмятежную среду пассивной свободы.

«Рефлексирующий садовник» – конструктивная родительская позиция, направленная на тесное сотрудничество с педагогами. Данная позиция комплементарна позициям «учителя-эксперта» и «учителя-консультанта», способствует формированию творческой среды.

Понимание педагогами родительских позиций помогает избегать конфликтов и устанавливать конструктивные взаимоотношения путем занятия собственной позиции, комплементарной позиции родителя.

Как справедливо констатируют М. К. Алиева и Х. Х. Гаджиева, ключевым фактором формирования личности является коллективное влияние различных общественных групп и отдельных индивидов, которые образуют многогранную социальную среду [16]. Предложенная нами типология педагогических позиций наставников, обуславливающих соответствующий тип личностно-формирующей образовательной среды, комплементарна типам личности, описанным П. Ф. Лесгафтом как «школьные типы» [17] (рис. 2, таблица).



Рис. 2. Обусловленность личностно-формирующей среды педагогическими позициями наставников
 Fig. 2. The dependence of the personality-developing environment on the mentors' pedagogical positions



Согласованность педагогических позиций наставников, характеристик личностно-формирующей образовательной среды и формируемых типов личности
Table. Correlation between the mentors' pedagogical positions, characteristics of the personality-developing educational environment, and the developed personality types

Тип педагогической позиции	Тип родительской позиции	Тип образовательной личностно-формирующей среды (по Я. Корчаку)	Характеристика образовательной личностно-формирующей среды	Тип формируемой личности (по П. Ф. Лесгафту)
Тренер	Амбициозный жокей	Среда внешнего лоска и карьеры	Карьерная среда зависимой активности	Честолюбивый
Босс	Исполнительный служака		Карьерная среда активной зависимости	Лицемерный
Командир	Непреклонный гуру	Догматическая среда	Догматическая среда пассивной зависимости	Злостно-забитый
Дирижёр	Модный екоратор		Догматическая среда зависимой пассивности	Мягко-забитый
Пастушок	Отстранённый трудоголик	Среда безмятежного потребления	Безмятежная среда свободной пассивности	Угнетённый
Официант	Щедрый Санта		Безмятежная среда пассивной свободы	Добродушный
Эксперт	Рефлексирующий садовник	Идейная среда	Творческая среда активной свободы	Нормальный (идеально представленный)
Консультант			Творческая среда свободной активности	

Деятельность «честолюбивого типа» мотивируется стремлением к успеху и превосходству, характерны такие черты как гордость и самоуверенность. «Лицемерный тип» старается наиболее легким способом достигнуть личных выгод, избегая усердного труда, ему свойственны подхалимство и доносительство. Деятельность «злостно-забитого типа» определяется только внешними правилами и обрядами, он становится пугливым и подозрительным, а затем злобным и замкнутым. Для «мягко-забитого типа» характерна имитация деятельности, лень и нерадивость при уменьшении контроля. «Угнетённый тип» отличается скромностью и трудолюбием, склонностью к одиночеству и рефлексии. «Добродушный тип» характеризуется слабоволием, при этом самостоятельностью суждений и развитой фантазией. «Нормальный тип» деятелен, старается достигать всего собственными силами, активно участвует в социальной жизни, однако это тип представлен П. Ф. Лесгафтом как идеальный, реально не существующий.

Представленная типология педагогических позиций наставников углубляет понимание механизмов

и закономерностей формирования среды, в которой происходит развитие личности.

Выводы

Предложенная типология педагогических позиций учителей, воспитателей и родителей как наставников является инструментом профессиональной и родительской педагогической рефлексии, позволяет им осознавать и корректировать свои педагогические позиции. Кроме того, на основе данного подхода опытные учителя-наставники могут осуществлять супервизию уроков и занятий со школьниками, проводимых начинающими учителями и воспитателями в течение педагогической практики, а также вначале своей педагогической деятельности. Используя данный методический инструмент не только молодые, но и опытные учителя начинают осознавать, нередко впервые, реальную сложность и глубину педагогического процесса формирования активной и свободной личности, свои профессиональные возможности управления личностно-развивающей воспитывающей средой в контексте ежедневной практики.



Практическая значимость исследования заключается в возможности наставников осознать и корректировать свои педагогические позиции для управления личностным развитием воспитанников.

Библиографический список

1. Медведев Я. В. Развитие феномена «наставничество» в педагогической науке и практике // Человек и образование. 2021. № 4 (69). С. 151–157. <https://doi.org/10.54884/S181570410018647-6>, EDN: QYXUPX
2. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2016. № 5. С. 92–112. EDN: XAIJBN
3. Долгушева А. Н., Кадневский В. М., Сергиенко Е. И. Наставничество как педагогический феномен истории и современность // Вестник Омского университета. 2013. № 4. С. 264–268. EDN: SATZMP
4. Есенина Е. Ю. Наставничество на производстве: «Забываемое старое» и «Желаемое новое» // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 7. С. 2–5. EDN: VVWLUT
5. Ардашева Д. А. Роль педагога-наставника в современном мире // Инновационная наука. 2023. № 11–2. С. 117–118. EDN: MCKDMV
6. Разумова И. А. Семейное наставничество // Труды Кольского научного центра РАН. Серия: Естественные и гуманитарные науки. 2023. Т. 3, № 2. С. 5–19. <https://doi.org/10.37614/2949-1185.2024.3.2.001>
7. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М. : Народное образование, 2019. 448 с. EDN: BHGICT
8. Корчак Я. Как любить ребёнка. М. : Эксмо-Пресс, 2021. 412 с.
9. Ясвин В. А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 4. С. 79–88.
10. Ясвин В. А. Установление комплементарности психолого-педагогических типологий методом векторного моделирования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2 (24). С. 8–23. EDN: QLJLYX
11. Козырев В. А., Черняк В. Д. Речевой портрет современного учителя: поиски идеала // Вестник Герценовского университета. 2010. № 1 (75). С. 37–42. EDN: NRTNIX
12. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребёнка. М. : Изд-во Академия педагогических наук РСФСР, 1956. 519 с.
13. Каманина А. М. Речевой портрет педагога как отражение его педагогических позиций в образовательной среде : дис. ... магистра психологии. М., 2023. 64 с.
14. Астахова О. И. Речевой портрет Н. Ю. Белых : динамический аспект // Политическая лингвистика. 2011. № 3 (37). С. 64–68. EDN: OHIELF
15. Лебедева Е. В. Стиль профессионального поведения учителя как фактор формирования образовательной среды на уроке : выпускная квалификационная работа (Экологическая психология образования). М. : МГПУ, 2014. 76 с.
16. Алиева М. К., Гаджиева Х. Х. Влияние социальной среды на формирование и развитие личности человека // Вестник науки. 2024. Т. 5. № 3 (72). С. 409–413. EDN: WOBYP
17. Лесгафт П. Ф. Школьные типы. Посмертное сокращенное издание. СПб. : Товарищество Художественной печати, 1910. 158 с.

References

1. Medvedev Ya. V. Development of the phenomenon of “mentoring” in pedagogical science and practice. *Man and Education*, 2021, no. 4 (69), pp. 151–157 (in Russian). <https://doi.org/10.54884/S181570410018647-6>, EDN: QYXUPX
2. Klarin M. V. Modern mentoring: the new features of the traditional practices in organizations of the XXI century. *ETAP: ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika*, 2016, no. 5, pp. 92–112 (in Russian). EDN: XAIJBN
3. Dolgusheva A. N., Kadnevskiy V. M., Sergienko E. I. Tutorship as a pedagogical phenomenon: Past and present. *Herald of Omsk University*, 2013, no. 4, pp. 264–268 (in Russian). EDN: SATZMP
4. Esenina E. Yu. Mentoring in the workplace: “The Forgotten Old” and “The Desired New”. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*, 2015, no. 7, pp. 2–5 (in Russian). EDN: VVWLUT
5. Ardasheva D. A. The Role of the Teacher-Mentor in the Modern World. *Innovation Science*, 2023, no. 11–2, pp. 117–118 (in Russian). EDN: MCKDMV
6. Razumova I. A. Family mentoring. *Transactions of the Kola science Centre. Series: Natural Sciences and Humanities*, 2023, vol. 3, no 2, pp. 5–19 (in Russian). <https://doi.org/10.37614/2949-1185.2024.3.2.001>
7. Yasvin V. A. *Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie* [School environment as a subject of measurement: Examination, design, management]. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2019. 448 p. (in Russian). EDN: BHGICT
8. Korchak Ya. *Kak lyubit' rebyonka* [How to love a child]. Moscow, Eksmo-Press, 2021. 412 p. (in Russian).
9. Yasvin V. A. Psychological modeling of educational environment. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2000, vol. 21, no 4, pp. 79–88 (in Russian).
10. Yasvin V. A. Complementarity establishment of psychological and pedagogical typologies with the vector modeling method. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2013, no. 2 (24), pp. 8–23 (in Russian). EDN: QLJLYX



11. Kozyrev V. A., Chernyak V. D. A speech portrait of a modern teacher: The search for an ideal. *Vestnik Gercenovskogo universiteta*, 2010, no. 1 (75). pp. 37–42 (in Russian). EDN: NRTNJX
12. Vygotskiy L. S. *Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya. Myshlenie i rech'. Problemy psikhologicheskogo razvitiya rebyonka* [Selected psychological studies. Thinking and speech. Problems of child psychological development]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., 1956. 519 p. (in Russian).
13. Kamanina A. M. The speech portrait of a teacher as a reflection of their pedagogical positions in the educational environment. Diss. Master. Sci. (Psychol.). Moscow, 2023. 64 p. (in Russian).
14. Astashova O. I. Speech portrait of N. Yu. Belykh: Dynamic aspect. *Political Linguistics*, 2011, no. 3 (37), pp. 64–68 (in Russian). EDN: OHIELF
15. Lebedeva Ye. V. The style of professional behavior of a teacher as a factor in the formation of an educational environment in the classroom. Graduation qualification work (Ecological Psychol. of Education). Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2014. 76 p. (in Russian).
16. Alieva M. K., Gadzhieva Kh. Kh. Influence of social environment on formation and development of person's personality. *Science Bulletin*, 2024, vol. 5, no. 3 (72), pp. 409–413 (in Russian). EDN: WOBBYP
17. Lesgaft P. F. *Shkol'nye tipy. Posmertnoe sokrashchennoe izdanie* [School Types. Posthumous abridged edition]. St. Petersburg, Tovarishchestvo Hudozhestvennoy pechati, 1910. 158 p. (in Russian).

Декларация об этике. Исследование было рассмотрено и одобрено Экспертной комиссией ФГБОУ ВО Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России» (13.03.2026 г.)

Ethics Statement. The study was reviewed and approved by the Expert Commission of Moscow State Institute of International Relations (13.03.2026).

Поступила в редакцию 06.02.2025; одобрена после рецензирования 02.03.2025; принята к публикации 17.03.2026
The article was submitted 06.02.2025; approved after reviewing 02.03.2025; accepted for publication 17.03.2026



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 123–133
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 123–133
<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-123-133>
EDN: KYFGPO

Научная статья
УДК 159.922

Экопсихологические взаимодействия субъектов и феномен стиля: совместимость концепций

В. А. Толочек¹✉, Л. А. Сизова²

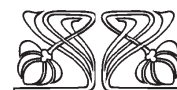
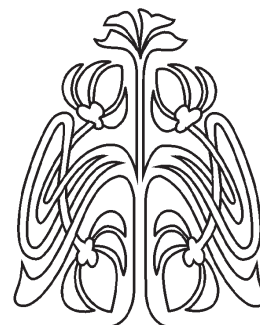
¹Институт психологии Российской академии наук, Россия, 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13

²Научно-исследовательский институт – Краевая клиническая больница № 1 имени профессора С. В. Очаповского, Россия, 350086, г. Краснодар, ул. 1 Мая, д. 167, корп. 1

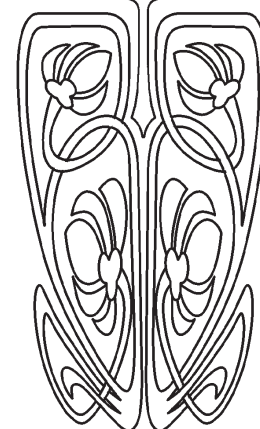
Толочек Владимир Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, tolochekva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

Сизова Лариса Александровна, кандидат психологических наук, главная медицинская сестра, sizowala@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-4949-0917>

Аннотация. *Актуальность:* вопросы построения отношений человека с его физическим и социальным окружением были, остаются и будут актуальными, лично и социально значимыми. Одним из конструктивных подходов в их изучении является концепция В. И. Панова (экопсихологический подход к развитию психики), некоторые методологические и методические ограничения которой могут преодолеваются и получать конструктивное развитие в русле и логике других научных подходов (например, в концепции стилей делового общения). *Цель:* методологическая рефлексия особенностей изучения экопсихологических взаимодействий субъектов в пространстве современных организаций. *Гипотеза:* обращение к сопряженным научным концепциям и новым моделям изучения взаимодействий субъектов позволяет выявлять их границы и возможности их развития, уточнять особенности построения взаимодействий людей, расширять наши «горизонты видения». *Методы (инструменты):* анализ и обобщение данных эмпирических исследований, методологическая рефлексия исторических сложившихся научных подходов в изучении проблематики взаимодействия субъектов и стилей. *Основные результаты:* базовые положения экопсихологического подхода к развитию психики разрабатывались преимущественно на моделях учебной деятельности (в средней и высшей школе). Расширение их спектра позволяет выделять как общее, так и особенное как в концепции экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий, так и в других, сопряженных (в концепциях стилей и др.). В исследованиях стилей делового общения выявлены новые особенности как организации пространства, так и самоорганизации взаимодействий субъектов совместной деятельности. Выделено: шесть разных стилей делового общения в разных выборках при использовании разных методик; шесть стилей, группирующихся как три пары взаимно дополняющих друг друга систем; три пары выделяемых стилей



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





имеют разный операциональный состав и отражают разные инструментальные возможности их субъектов (вероятно, и как личностей). Становление субъект-развивающего типа взаимодействия наиболее вероятно только в связках представителей технически полноценных, гармоничных типов. К выявленным эффектам организации субъектами пространства своей деятельности отнесены феномены «психологической ниши» и «асимметрии предпочтения качеств партнера», детализирующим и уточняющим особенности взаимодействия людей как субъектов совместной деятельности. *Заключение:* конструктивной концепцией, содействующей дальнейшему изучению экопсихологических взаимодействий субъектов и развитием этого подхода, может выступать концепция стилей делового общения, интегрирующей эвристичный потенциал давно изучаемой проблематики стилей (деятельности, руководства и др.). *Практическая значимость:* методологическая рефлексия особенностей научных концепций создает предпосылки для разработки психологических технологий с большими возможностями управления человеческими ресурсами организации и высоким потенциалом в решении научно-практических задач.

Ключевые слова: методология, стили делового общения, экопсихологические взаимодействия субъектов, пространство организации, согласованность

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».

Информация о вкладе каждого автора. В. А. Толочек – замысел и разработка проблемы, разработка методики, написание статьи (50%). Л. А. Сизова – сбор части эмпирического материала, статистический анализ данных, интерпретация, написание части текста (50%).

Для цитирования: Толочек В. А., Сизова Л. А. Экпсихологические взаимодействия субъектов и феномен стиля: совместимость концепций // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 123–133. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-123-133>, EDN: KYFGPO

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

Article

Ecopychological interactions of agents and the phenomenon of style: Compatibility of concepts

V. A. Tolochek¹ ✉, L. A. Sizova²

¹Institute of Psychology RAS, 13 Yaroslavskaya St., Moscow 129366, Russia

²Research Institute – Regional Clinical Hospital No. 1 named after prof. S. V. Ochapovsky, 167/1 May 1 St., Krasnodar 350086, Russia

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

Larisa A. Sizova, sizowala@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-4949-0917>

Abstract. Relevance: the issues of building an individual's relationships with their physical and social environment have always been and will be relevant and significant both for a person and society. One of the constructive approaches to their study is the concept of V. I. Panov (ecopsychological approach to the mental development). Some of the methodological and procedural limitations of this concept can be overcome and receive constructive development in line with and within the logic of other scientific approaches (for example, in the concept of business communication styles). *Purpose:* methodological reflection on the features of studying the ecopsychological interactions of agents in modern organizations. The study *hypothesizes* that reference to the related scientific concepts and new models of studying interaction between subjects allows us to identify their boundaries and possibilities of their development, to clarify peculiarities of building interaction between people, and to expand our "horizons of understanding". *Methods (tools):* analysis and generalization of empirical research data, methodological reflection on historically established scientific approaches to studying the interaction of agents and styles. *Main results:* the basic principles of the ecopsychological approach to the development of mind were developed primarily in connection with the models of educational activity (in secondary and higher education), and the expansion of their range allows us to identify both general and specific features in the concept of the ecopsychological typology of agent-environment interactions, as well as in other related concepts (such as concepts of styles, etc.). Studies of business communication styles reveal new features of both the space organization and the self-organization of interactions between the agents of joint activity. Highlighted: regular identification of six different the concept of business communication styles in different samples using different techniques and of six styles that are grouped into three pairs of mutually complementary systems. The three pairs of identified styles have different operational compositions and reflect different instrumental capabilities of their agents (and possibly as personalities). The development of an agent-oriented type of interaction is most likely to occur in pairs of individuals with instrumentally proficient and harmonious types. The identified effects of the space organization by an activity agent include the phenomena of a "psychological niche" and "asymmetry in the preference for the partner's qualities," which detail and specify the features of people's interaction as agents of joint activity. *Conclusion:* the concept of business communication styles, which integrates the heuristic potential of the long-studied issues of styles (activity, leadership, etc.), can serve as a constructive framework for further study of ecopsychological interactions and for developing this approach. *Practical significance:* the methodological reflection on the features of scientific concepts creates the preconditions for developing psychological technologies with great opportunities for managing the human resources of an organization and with great potential for tackling scientific and practical problems.

Keywords: methodology, business communication styles, ecopsychological interactions of agents, organizational space, consistency

Acknowledgements and Funding. The study was carried out as part of the State Assignment commissioned by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, topic No. 0138-2024-0017 "Professional Activity and Personal Development in the Context of Organizational and Man-made Changes".



Author Contributions: Vladimir A. Tolochek worked out the concept, developed the problem and the methodology of the study, and wrote part of the text (50%); Larisa A. Sizova collected part of the empirical material, carried out the statistical analysis of the data, interpreted, and wrote part of the text (50%).

For citation: Tolochek V. A., Sizova L. A. Ecopsychological interactions of agents and the phenomenon of style: Compatibility of concepts. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 123–133 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-123-133>, EDN: KYFGPO

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

Введение

В академической психологии до настоящего времени преобладают предметно-центрированные исследования, когда в центре внимания избирается и остается отдельная, нередко давно изучаемая проблема, в изучении которой определились основные подходы, в отношении которой авторы публикации избрали один из них. При декларировании реализации системного подхода чаще имеют место «интрапсихологические» принципы, следуя которым выявляются связи и отношения между разными психологическими явлениями, некогда выделенными как отдельные, особые реальности (примерами могут служить исследования эмоционального интеллекта, интегральной индивидуальности и т.п.). Много реже учеными заявляются «экстрапсихологические» подходы, когда деятельность, поведение, развитие человека рассматривается в более широких контекстах условий его жизнедеятельности (примерами являются исследования Б. Г. Ананьева, У. Бронфенбреннера).

Среди разных причин преобладания «интрапсихологических» подходов выделим состояние и статус методологии (общие положения, постулируемые философами и методологами науки, часто чрезмерно общи, их реализация в полевых исследованиях затруднена). Признаем безусловно верные констатации отечественных методологов о неизбежных ограничениях как общих положений, так и каждого частного исследования: «Методология должна быть методологией «снизу». «Методологические положения должны идти от проведения психологических исследований, от опыта и обобщений самой науки» (в логике В. А. Мазилова [1, с. 10]); «Выход за пределы изучаемой системы при ее объяснении не только неизбежен, но и необходим, являясь основой углубления объяснений» (в логике А. В. Юревича [2, с. 102]). В этой связи предлагаем наш опыт совмещения, согласования, интеграции (если это возможно и достижимо) результатов научно-исследовательской работы (НИР) и следствий двух разных научных подходов, существующих в разных

научных традициях, зарождавшихся в разное время, в своем содержании отражающих разные методологемы и идеологемы.

Предметом нашего исследования избраны две проблематики, в продолжение нескольких десятилетий разрабатываемые в психологии независимо друг от друга, рассматриваемые в плане совместимости их базовых положений и получаемых результатов. В понятийном аппарате концепции экопсихологических взаимодействий субъектов не используется понятие «стиль» (В. И. Панов [3, 4]), а в разных подходах к изучению стилей не обсуждаются контексты экопсихологических взаимодействий людей (например, работы В. А. Толочка [6–10]). В организации дальнейших исследований можно обозначить и возможные перспективные направления в логике и русле названного выше подхода. Принимая во внимание, что в психологии в ее полутора столетней истории все еще доминирует парадигма (по Т. Куну) индивидуальной деятельности, а не совместной, основы которой разрабатываются с конца XX в. НИР, выполняемые в *пространстве-времени современных организаций*, на моделях *совместной деятельности людей*, могут выступать новыми темами для научно-исследовательских работ. Все вышеназванное обозначим понятием «проблема», подлежащей дальнейшему изучению.

Цель исследования, представленного в статье, методологическая рефлексия особенностей изучения экопсихологических взаимодействий субъектов в пространстве современных организаций.

Гипотеза: обращение к сопряженным научным концепциям и новым моделям изучения взаимодействий субъектов позволяет выявить их границы и возможности их развития, уточнить особенности построения взаимодействий людей, расширить наши «горизонты видения».

Научная новизна: привлечение методологической рефлексии к выявлению общего и особенного в научных концепциях отечественных ученых, становление и эволюция которых проходила независимо, в русле разных научных традиций.



Взаимодействия человека с окружением: экопсихологический подход и типы

Давно и продуктивно группой ученых под руководством В. И. Панова разрабатываются вопросы взаимодействий человека с его физическим и социальным окружением как экопсихологический подход к развитию психики. Спектр обсуждаемых проблем в русле и логике названного подхода достаточно широк. Это и вопросы развития психики в разных структурах информационной среды, и типологии субъект-средовых взаимодействий, условий и экологичности поведения современного человека, коэволюционного развития человечества и природы, и др. Понятно, что каждая жизнеспособная концепция часто имеет долгую предысторию и надежный «фундамент» – ряд конструктивных наработок тех предшественников, на «плечах» которых каждый ученый создает свои теории. Другими словами, в настоящее время уже едва ли нужно много говорить о научной состоятельности, теоретической и практической значимости экопсихологического подхода к развитию психики в современной психологии, подхода, ориентированного на решение комплекса научных и научно-практических задач.

В типичной триаде, рассматриваемой в психологии, различаются возможные и реально складывающиеся варианты взаимодействий. Приведем прямые ссылки на их описания В. И. Пановым: «применительно к системе «человек – природная среда» необходимо говорить по крайней мере о шести базовых типах взаимодействий, откуда, собственно, и появился термин «экопсихологические взаимодействия»: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектный, включающий в себя субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий» [4, с. 87]. Шесть выделенных типов рассматриваются как базовые, в рамках которых могут складываться и другие типы, в частности «квазиобъект-квазисубъектный» [4, с. 88].

Краткое описание выделенных типов В. И. Панов представляет так: «1. *Объект-объектный* тип является исходной предпосылкой для психологической экологии, в рамках которой окружающая среда ... психологически индифферентна (безразлична) к человеку, ее свойства не несут в себе изначально заложенной в них психологической нагрузки. ... 2. *Объект-субъектный*, когда окружающая сре-

да, активно воздействуя на те или иные сферы психики человека, выполняет по отношению к нему субъектные функции, в том время как сам человек, принимая позицию подчинения этому воздействию ... принимает на себя роль объекта (точнее, квазиобъекта) средового воздействия. ... 3. *Субъект-объектный*, когда человек целенаправленно воздействует и изменяет свойства природной среды с определенной целью: использование природных ресурсов для удовлетворения своих потребностей ...» [там же, с. 87]; 4. *Субъект-субъектный (субъект-обособленный, субъект-совместный, субъект-порождающий)* тип взаимодействия, когда каждый из компонентов системы «человек – природная среда» активно воздействует на другого, то есть выполняет по отношению к другому субъектную роль [там же, с. 88].

Согласно В. И. Панову, субъект-субъектный тип «включает в себя три, условно говоря, подтипа взаимодействия, сосуществующие и сменяющие друг друга или же, напротив, исключают друг друга: 4а) *субъект-обособленный*, когда компоненты отношения «человек – природная среда» активно воздействуют друг на друга, но при этом каждый из них преследует «свои интересы» и активно противодействует воздействию со стороны другого. ...; 4б) *субъект-совместный*, когда человек признает за природой (природной средой) право на собственную логику развития, законы которой человеку следует учитывать в своих воздействиях на природу»; «4в) *субъект-порождающий* тип характерен для системы «человек – природная среда» («человек – мир природы», «человек – планета»), когда результатом совместного развития компонентов этой системы становится ее превращение в единый (онтологический) субъект совместного развития и человека, и природы. При этом каждый из компонентов (субъектов) этой системы выступает для другого в роли фасилитатора их совместного преобразования и объединения в единый, совокупный субъект совместного бытия» [там же, с. 88].

Итак, различаются несколько типов взаимодействий человека с его физическим и социальным окружением. Эти концентрированные отношения – типы – выступают базовыми для возможных «вариаций» в построении конкретных взаимодействий конкретных людей в их конкретных обстоятельствах. Объяснимо, что не только возможности и сами базовые типы возможных отношений между людьми (в си-



стемах «человек – человек») более разнообразны и включают как исходные базовые, так и собственно человеческие, особые, уникальные, способные породить нечто новое в человеке.

Стили делового общения как модель изучения взаимодействий субъектов

Принимая базовые положения концепции экопсихологических взаимодействий людей как субъектов, выделим ее явные и латентные послышки. Судя по контекстам, основными моделями изучения экопсихологических взаимодействий субъектов выступали учебная и воспитательная деятельность. Выделим ее принципиально важные особенности для нашего анализа: пространство и время определенных организаций с четким исторически сложившимся «уставом»; отношения партнеров четко регламентированные по процессу и содержанию; иерархически неравные ролевые позиции; взаимодействия «старшего» с младшим(и) в составе фиксированной формальной группы (класс, учебная группа). Эти примечательные особенности отражены в работах В. И. Панова [3, 4] и авторов статей в сборнике «Экопсихологические исследования» [5]. Очевидно, что такая регламентация, с одной стороны, накладывает значительные ограничения на деятельность и поведение «старшего» партнера, с другой – предоставляет какие-то возможности. На эти вопросы желательно дать четкие ответы.

Если проблему экопсихологических взаимодействий субъектов рассматривать на моделях стилей (поведения, деятельности, общения и пр.), можно выделить некоторые новые аспекты, которые на моделях учебной и воспитательной деятельности остаются в латентном состоянии. Что видится важным в этой теме, что сразу выделяется? Прежде всего, ограниченное число стилей, выделяемых разными учеными. В проблематике когнитивных стилей (когнитивных контролей) традиционно различают два разных, противоположных по ряду характеристик когнитивных образований: узкий или широкий диапазон эквивалентности, узость или широта категорий, ригидный или гибкий познавательный контроль, толерантность или нетолерантность к нереалистическому опыту, сглаживание или заострение и др. Такое грубое деление обусловлено не сущностью феномена, а методическим инструментарием изучения и описания стилей. Так, например, в работах

М. А. Холодной [11] и ее сподвижников давно различаются четыре стиля, выделяемые на основе двух классических методик, как процедура их последующей группировки: полезависимые импульсивные, полезависимые рефлексивные, полнезависимые импульсивные, полнезависимые рефлексивные. Во всех случаях эти комбинации строятся на основе базовой концепции, в соответствии с которой и проводится группировка фиксированных стилей.

В ранее выполненных нами исследованиях (2010–2022 г.) стилей делового общения (СДО) устойчиво выделялись шесть разных стилей (при использовании разных исследовательских методик, при обследовании разных социальных групп – учителей, студентов, менеджеров, инженеров, медицинских сестер и др.). При тест-ретестовых испытаниях, при обследовании тех же профессиональных групп через некоторое время, мы также получали сходные результаты. Устойчиво воспроизводились следующие результаты: выделялись шесть хорошо интерпретируемых факторов (рассматриваемых как стили). Выделенные факторы различались как три группы взаимно дополняющих стилей, один из которых можно считать «активным», второй, его дополняющий – «адаптивным». В едином социальном и физическом пространстве организации как бы «действовал закон сохранения энергии»: одни субъекты были активные, «распыляли энергию», другие – ее использовали, проявляя себя как адаптивные, достаточно гибкие в поведении люди. Представители трех групп различались и по степени технического содержания стилей: представители первой пары характеризовались достаточно зрелыми и гармоничными стилями, второй пары – умеренно зрелыми, третьей – технически слабыми, негармоничными, неконструктивными стилями. Общая картина представлялась так: в одном пространстве организации сосуществуют разные подпространства, в которых и функционируют разные по уровню профессионализма сотрудники (видимо, и по уровню их личностной зрелости, по степени полноты самореализации в разных сферах жизнедеятельности).

Так, например, в исследовании Л. А. Сизовой и В. А. Толочка [12], проведенного на выборке медицинских сестер ($n = 82$), дважды использовалась техника факторного анализа (ФА), метод главных компонент. В первой серии расчетов использовались 30 «пунктов» исследовательской методики из 51, во второй – все 51;



в обоих вариантах мы получили сходные результаты. «В соответствии с факторными нагрузками переменных первый фактор первых расчетов (30 переменных) назван «Открытые миру и жизни», второй – «Интерналы», третий – «Старший возраст», четвертый – «Родительская семья и сфера культуры – самодостаточный мир», пятый – «Адаптивные работники» (рядовые, «правильные», адекватные, интегрированные в организационную культуру), шестой – «Благоприятная стартовая ниша». Первый фактор вторых расчетов (51 переменная) назван «Зрелость» (физическая, психологическая, социальная), второй – «Активная молодость», третий – «Люди второй половины жизни», четвертый – «Люди первой половины жизни», пятый – «Гетерохронная эволюция функциональных систем человека», шестой – «Интерналы» [12, с. 329].

В другом, аналогичном по задачам исследовании, выполненном В. А. Толочком [8] на выборке представителей разных профессий ($n = 405$), также использовалась техника факторного анализа (ФА), метод главных компонент. В серии расчетов использовались 35 «пунктов» другой исследовательской методики, направленной на изучение стилей делового общения (СДО).

Выделены следующие стили делового общения [8, с. 93 – 94]: «Согласно факторному анализу 35 переменных сгруппировались в шесть хорошо интерпретируемых факторов. 1-й фактор, согласно весу его образующих, был назван «Активный, взаимодействующий, направляющий стиль» (лидерский стиль). Фактор характеризовал: активность, настойчивость субъекта, использование аргументации, взаимодействие с партнером и его поддержка, конструктивность повеления субъекта. Фактор отражал активный и конструктивный стиль общения (условно он был определен как «1-й активный СДО»). 2-й фактор был назван «Адаптивный стиль» (приспосабливающийся). Его отличали предпочтение субъектом спокойных условий взаимодействия, использование организации времени для себя и партнера, информирование, использование документов, беседы и пр., предпочтение стратегий уклонения, приспособления, сотрудничества, дальней психологической дистанции. Фактор презентовал адаптивный стиль общения (условно он был определен как «1-й адаптивный СДО»). 3-й фактор – «Фасилитативный стиль» (общение ради общения) – включал активное, широкое, разнообразное общение; признание важности

разных функций общения, адаптивность поведения, но при этом его инструментальная обедненность. Фактор презентовал адаптивный стиль (условно названный «2-й адаптивный СДО»). 4-й фактор – «Неконструктивно агрессивный стиль» – отражал агрессивность субъекта, использование разных средств давления на партнера; ориентацию на краткость взаимодействий (короткое время); но при выраженном «напоре» – инструментальную обедненность поведения. Фактор отражал достаточно активный стиль (условно названный «2-й активный СДО»). 5-й фактор – «Жесткий, ориентирующийся на формальные аспекты общения» («Настойчивый «бюрократ») – был выражением соперничества, демонстрации силы, прямолинейности в преследовании своих целей, «бюрократизма» – опоры в общении на формальные параметры, в целом – инструментальной обедненности. Фактор представлял активный стиль – «3-й активный СДО»). 6-й фактор – «Коммуникации без общения». Представителя этого стиля можно описывать как настырного, холодного эгоиста; «сутяжника» с неконструктивностью поведения, отсутствием склонности к взаимодействиям с партнером (инструментальная обедненность поведения). Фактор презентовал адаптивный стиль – «3-й адаптивный СДО»).

Согласно содержанию (составу компонентов и структуре фактора) предполагаемая эффективность разных СДО (шесть выделенных факторов рассматривались как структуры шести стилей) представлялась так: 1-й фактор признан эффективным; 2-й фактор – достаточно эффективны; 3-й фактор – умеренно эффективным; 4 и 6 факторы – не эффективными; 5-й фактор малоэффективным. Разделение стилей по критерию эффективности, с учетом структуры факторов и объясняемой дисперсии представляется правдоподобным. Среди шести выделенных факторов (стилей) явно выделяются три пары взаимно дополняющих СДО. Эти пары комбинируются так: 1–2-й стили, 3–5-й, 4–6-й. Эти три пары можно также различать и по уровню зрелости стилей».

Другими словами, при ином подходе – не изучении априори выделяемых стилей, а, напротив, при эмпирическом их изучении – опять же выделяется небольшое число фиксированных систем адаптации человека к окружению.

Принципиально важным в изучении СДО видится следующее: шесть стилей представля-



ют собой три пары взаимно дополняющих друг друга систем. Три пары явно различаются по уровню зрелости субъектов (или их операционального потенциала); три пары сосуществуют в одном физическом и социальном пространстве организации. Вероятно, аспекты содержательной (в нашем случае – операциональной) дополнительности стилей взаимодействующих субъектов не являются случайностью, как и наличие нескольких вариантов (в нашем случае трех) таких дополняющих друг друга связей.

Согласно признанным концепциям стилей (Е. А. Климова, В. С. Мерлина, Е. П. Ильина, Б. А. Вяткина, М. Р. Щукина, В. И. Моросановой и др.), стили есть устойчивые системы операциональных средств адаптации человека к условиям среды и требованиям деятельности, системы, сопряженные с его индивидуальными особенностями, налагающие определенные ограничения на поведение и деятельность человека. Вероятно, именно симптомокомплексы инструментальных ограничений и компенсации тактикой взаимодействий с партнерами и есть то особенное, требующее дополнительного изучения.

Выделим как важное: проблематика стилей (когнитивных, эмоциональных, деятельности, руководства, поведения, жизни и пр.) изучалась и описывалась в парадигме индивидуальной деятельности, согласно нашему аналитическому обзору (В. А. Толочек [6, 8–10]), при явной элиминации всего, что окружает субъекта, что влияет на его поведение помимо его индивидуальных особенностей. Следовательно, многое из того, что изначально рассматривалось в русле экопсихологического подхода, просто элиминировалось. Но при этом суть стилей и заключается именно в стабилизации форм и средств активности человека в вариативно изменчивой среде, а в крайних случаях – в игнорировании динамики и разнообразия актуализации условий окружения. Однако, поскольку сущностные свойства стиля не есть жесткие, фиксированные типы проявления активности людей, а допускающие некоторые вариации, то вопросы выбора человеком типа его взаимодействия с другим становятся новым перспективным направлением исследований. В этой связи и проблематика экопсихологических взаимодействий субъектов, изучаемая на модели СДО, как бы переводится в другой план, в другой масштаб измерения поведения и деятельности людей.

Возможности совмещения научных концепций и возможные эффекты

Признаем, что в дисциплинарно организованном знании едва ли можно избежать предметной центрированности исследования, его обусловленности (в то же время и ограниченно) каждой базовой методологией, возможностями методического инструментария, избранными моделями. Другими словами, мы всегда попадаем в «тиски» той или иной парадигмы (по Т. Куну). И лучшие варианты возможной экстраполяции результатов НИР – выделение тех или иных аспектов изучаемого явления, которые могут с большей или меньшей адекватностью уточняться, детализироваться, развиваться в русле другого научного подхода, в логике другой научной традиции. Поскольку всегда имеет место «диктат модели» исследования, уже само ее изменение, может расширить наш «горизонт видения».

В попытке решения таких задач всегда можно встретить базовые «нестыковки», несогласованности. Выделим некоторые из них. Экопсихологический подход зарождался и развивался в особом научном учреждении с его особыми традициями, типичной базой для разных НИР выступала средняя школа. Понятно, что при длительной эволюции исследования того или иного плана проводятся на разных моделях, но в данном случае основной и многое определяющей оставалась средняя школа (реже – высшая школа и другие образовательные учреждения), для которых характерны и типовые модели поведения, деятельности, мышления, мировосприятия: с одной стороны, это учителя, ученые (взрослые), с другой – ученики (дети, подростки), социальные позиции которых не равны.

Априори полагается, что имеет место обучение и развитие всех обучаемых (за исключением немногих случаев), что обучающий как более статусный субъект имеет все возможности управлять процессами взаимодействия с партнерами (младше его по возрасту, менее знающими, менее опытными и пр.).

Для сравнения, проблема стилей в разных традициях зарождалась как манифестация статуса индивидуальности человека, его право быть ею. В разных подходах чаще постулировалось потенциальное равенство разных людей, разных стилей, более или менее успешных в разных условиях деятельности. Добавим, что проблематика стилей зарождалась в середине XX в., в период достаточно благополучно-



го состояния нашего мира, научные задачи решались в логике «классического типа рациональности» (по М. К. Мамардашвили, по В. С. Степину), как правило, в парадигме индивидуальной деятельности.

Из трех субъект-субъектных типов взаимодействия, субъект обособленный встречается повсеместно; субъект-совместный – естественно формируется в любой малой и большой организации, в каждой социальной группе. Наиболее сложный и значимый для эволюции человечества является субъект-порождающий тип взаимодействия, который был и остается актуальной проблемой в сфере образования, производства, искусства, спорта и др.

В проблематике стилей один из аспектов этой проблемы видится так: взаимодействия представителей деструктивных стилей – активного и дополняющего – могут лишь поддерживать их неполноценность («Если слепой поведет слепого...»); маловероятно, что деловые взаимодействия представителей ординарных стилей будут способствовать и их развитию как личности, как субъекта; такие процессы могут инициироваться и поддерживаться при взаимодействиях представителей гармоничных, технических полноценных стилей. Но здесь – лишь половина возможного решения проблемы: со стороны старшего партнера (учителя, преподавателя, тренера, руководителя) легче определять параметры его профессиональной зрелости и требования к нему, тогда как со стороны младшего (ученика, студента, молодого специалиста) – много сложнее создавать условия творческой атмосферы, поддерживающей его развитие.

Итак, резюмируем: если не прямо, то латентно в научных концепциях заложены те или иные методологемы и идеологемы; они часто несогласованны. Несогласованны – не значит, не совместимы. Очевидно, для решения такой задачи необходимы выходы в метапозицию. Именно об этом (см. выше) настаивали наши методологи В. А. Мазилев [1], А. В. Юревич [2] и др.: о необходимости следовать опыту и обобщениям результатов НИР для построения и коррекции методологических положений, о неизбежности выхода за пределы исходной концепции.

Заключение

Вероятно, своеобразное структурирование пространства деятельности не есть следствие исключительно функционирования в нем сти-

лей субъектов. Такое деление пространства происходит вследствие разных факторов – индивидуальности людей, стажа их работы, их социального статуса, нередко конкурентных отношений «ветеранов» и «новичков», вкладов разных типов карьерных устремлений людей, форм их трудовой активности и др. Один из этих социально-психологический феномен нами был назван «психологическая ниша». С ним сопряжен и другой социально-психологический феномен, названный «асимметрия предпочтения качеств партнера», описанный в работах В. А. Толочка [7–10], сущность которого состоит в предпочтениях субъектами совместной деятельности профессионально важных и иных качеств партнера, несколько отличных от собственных, что, видимо, способствует расширению «пространства личности», ее развитию и, таким образом, повышения потенциала позитивных взаимных влияний взаимодействующих субъектов. Модель СДО видится нам наиболее удобной и наглядной во многих отношениях, в том числе и для изучения экопсихологических взаимодействий субъектов совместной деятельности (что является преобладающей формой в современном мире, в системах «человек – человек»).

Проблематика СДО также может рассматриваться в русле и логике изучения разных профессиональных сфер – в деятельности учителя средней школы, преподавателя вуза, тренера, психолога, менеджера коммерческой компании, линейного руководителя подразделения предприятия, органа государственной службы и пр., содействуя и расширению исследований экопсихологических взаимодействий субъектов. Напомним, что в ситуациях проявлений СДО имеют место несколько важных конструирующих аспектов: обязательность взаимодействия людей, наличие цели взаимодействия (которая может совпадать у разных субъектов, различаться, частью согласовываться), некоторые формальные требования к ее достижению, достаточно большие степени свободы в выборе стратегии и тактики общения, его операциональных средств.

Концепция СДО может служить интересным и содержательным примером для изучения новых аспектов проявления активности человека в его взаимодействиях с его окружением – активности, которая так или иначе корректируется активностью других людей с ним взаимодействующих. С одной стороны,



СДО отражают предпочитаемые субъектом типы экопсихологических взаимодействий, с другой – актор таких взаимодействий должен быть способен проявлять известную гибкость поведения с учетом наличных условий. Иначе говоря, быть способным изменять, корректировать, развивать предпочитаемые субъектом типы взаимодействий, поскольку в таких взаимодействиях всегда представлена цель, конкретные условия пространства, времени и пр.

Еще один важный аспект обсуждаемых вопросов – сопоставление разных концепций, прямых и косвенных результатов, следующих из их базовых положений, может рассматриваться и как способ верификации анализируемых концепций (по К. Попперу), и как сама возможность выявлять перспективы их дальнейших исследований. В нашем случае при согласовании концепций экопсихологических взаимодействий и концепции стилей делового общения (СДО), можно актуализировать и эвристичный потенциал проблематики стилей (деятельности, руководства и др.), более полувека изучаемой в отечественной и зарубежной психологии.

Понятно, что предметом психологических исследований становятся явления, остро заявляющие о себе «здесь и теперь» – перманентно актуальные проблемы «вступающих в жизнь», что показано в ряде независимых исследований, выполненных А. Н. Атаровой с соавторами [13], Е. Е. Бочаровой [14], С. Б. Пашкиным с соавторами [15], Н. С. Пряжниковым [16] и др. с одной стороны, с другой – регулярно обсуждаются и вопросы актуального состояния профессий и их субъектов – А. В. Карповым и А. А. Карповым [17], Н. Е. Рубцовой и С. Л. Ленковым [18], Л. А. Сизовой и В. А. Толочком [12] и др.

Много реже и сложнее проводить исследования, связывающие близкие и отдаленные научные проблематики, содействующие удержанию психологии как науки в «пределах» ее базового предмета, удерживающие ее от распыления на множества независимых исследований, что отмечает В. А. Мазилев [19].

И есть еще важные социальные задачи, на решение которых мы должны ориентироваться. Признаем, что наша современность характеризуется ранее не известными человечеству явлениями (цивилизационные сломы, глобализация, цифровизация, искусственный интеллект и пр.). В этой связи оправдано наши рассуждения закончить выводом организатора недавно прошедшей научной конференции М. К. Кабар-

дова: «Фундаментальную науку необходимо рассматривать как предмет психологических и междисциплинарных исследований, затрагивающий все области знания о человеке... Мы не в состоянии остановить научно-технический прогресс, однако ученые, ... изучающие природу человека, могут и должны воспрепятствовать «расчеловечиванию» личности, индивидуальности. Каким будет будущее наших потомков во многом зависит от нашего отношения к происходящему» [20, с. 17].

Практическая значимость: методологическая рефлексия особенностей научных концепций создает предпосылки для разработки психологических технологий с большими возможностями управления человеческими ресурсами организации, с большим потенциалом в решении научно-практических задач. Рефлексия общего и особенного научных концепций позволяет более полно использовать их эвристичный потенциал в разработке новых научных и научно-практических задач, в выделении новых задач, подлежащих дальнейшему изучению.

Библиографический список

1. Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2007. 352 с. EDN: VCFTEN
2. Юревич А. В. Методология и социология психологии. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2010. 272 с. EDN: RAXSZL
3. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 347 с. EDN: QVMKLL
4. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.: Издательство «Институт психологии РАН»; СПб.: Нестор-История, 2014. 304 с. EDN: VXHFVB
5. Экопсихологические исследования – 2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития / под ред. В. И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2011. 372 с. EDN: RXPYDN
6. Толочек В. А. Психология труда. 2-е изд. доп. СПб.: Питер, 2018. 480 с. EDN: TAQBOI
7. Толочек В. А. «Психологические ниши»: топос и хронос в детерминации профессиональной специализации субъекта // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 195–213. <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.01.195>, EDN: YYWKEX
8. Толочек В. А. Стили делового общения: феномен, проблема, методология, концепции // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия гуманитарные науки. 2020. № 1. С. 90–97. EDN: XJXCA



9. Толочек В. А. Технологии профессионального отбора. М. : Юрайт, 2024. 269 с. EDN: FFKHCW
10. Толочек В. А. Профессиональная карьера: феномен, эволюция, ресурсы субъекта. М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2025. 404 с. EDN: ULKDPH
11. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб. : Питер, 2004. 384 с. EDN: PVNQXB
12. Сизова Л. А., Толочек В. А. Представления медицинских сестер о возрастной эволюции качеств субъекта: динамика, ресурсы // Известия Саратовского университета. Новая 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
13. Атарова А. Н., Бахир М. А., Глушкова А. Л., Иконникова Г. Ю., Ильинский С. В., Карпеченкова Ю. Г., Карташова Н. В., Лисовская Н. Б., Новикова Т. А., Новиков М. С., Пашкин С. Б., Савинова Л. Ю., Чувагунова О. А. Адаптация студентов первого курса в образовательной среде вуза. СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2024. 76 с. EDN: PCLHYE
14. Бочарова Е. Е. Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 333–345. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>. EDN: YWMVHF
15. Пашкин С. Б., Саркисова Е. А., Писарев А. Г., Горб В. В. Методологические аспекты исследования профессионального выгорания // Комплексная психологическая помощь в образовании и здравоохранении : сб. тр. XIV науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 9 декабря 2024 г.). СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2025. С. 99–102. EDN: QULANC
16. Пряжников Н. С. Профориентология. М. : Юрайт, 2024. 405 с. EDN: TYNNOM
17. Карпов А. В., Карпов А. А. Методология и методы изучения профессиональной деятельности. Ярославль : Филигрань ; ЯРГУ, 2024. 600 с.
18. Рубцова Н. Е., Леньков С. Л. Психологическая структура профессиональной направленности. М. : Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 2023. 324 с. EDN: NKMTLL
19. Мазилев В. А. Философия психологии и история психологии // Методология современной психологии. 2023. № 20. С. 164–183. EDN: DKEXDP
20. Кабардов М. К. Психология человека третьего тысячелетия как междисциплинарная наука // Актуальные проблемы психологии и психофизиологии человека третьего тысячелетия : сб. науч. ст. IX Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 25–26 ноября 2025 г.) / под ред. Ю. П. Зинченко, М. К. Кабардова. М. : МАКС Пресс, 2025. С. 13–18.

References

1. Mazilov V. A. *Metodologiya psikhologicheskoy nauki: istoriya i sovremennost'* [Methodology of Psychological Science: History and Modernity]. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky Publ., 2007. 352 p. (in Russian). EDN: VCFTEF
2. Yurevich A. V. *Metodologiya i sotsiologiya psikhologii* [Methodology and Sociology of Psychology]. Moscow, Publishing House "Institute of Psychology RAS", 2010. 272 p. (in Russian). EDN: RAXSZL
3. Panov V. I. *Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika* [Psychodidactics of educational systems: Theory and practice]. Saint Petersburg, Piter, 2007. 347 p. (in Russian). EDN: QVMKLJ
4. Panov V. I. *Ekopsikhologiya: Paradigmal'nyy poisk* [Ecopsychology: Paradigm search]. Moscow, Publishing House "Institute of Psychology RAS"; St. Petersburg, Nestor-Istoriya, 2014. 304 p. (in Russian). EDN: VXHFVB
5. *Ekopsikhologicheskiye issledovaniya – 2: k 15-letiyu laboratorii ekopsikhologii razvitiya. Pod red. V. I. Panova* [Panov V. I., ed. Ecopsychological Research – 2: On the 15th Anniversary of the Laboratory of Developmental Ecopsychology]. St. Petersburg, Nestor-Istoriya, 2011. 372 p. (in Russian). EDN: RXPYDH
6. Tolochek V. A. *Psikhologiya truda* [Labor Psychology]. 2nd ed. St. Petersburg, Piter, 2018. 480 p. (in Russian). EDN: TAQBOI
7. Tolochek V. A. "Psychological niches": Topos and chronos in determination of the subject's professional specialization. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2019, no. 1, pp. 195–213 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.11621/vsp.2019.01.195>, EDN: YYWKEX
8. Tolochek V. A. Styles of business communication: A phenomenon, a problem, a methodology, concepts. *Vestnik Yaroslavskogo Gosudarstvennogo Universiteta im. P. G. Demidova. Seriya gumanitarnye nauki*, 2020, no. 1, pp. 91–96 (in Russian). EDN: XJXCA
9. Tolochek V. A. *Tekhnologii professional'nogo otbora* [Technologies of Professional Selection]. Moscow, Yurayt, 2024. 269 p. (in Russian). EDN: FFKHCW
10. Tolochek V. A. *Professional'naya kar'yera: fenomen, evolyutsiya, resursy sub'yekta* [Professional career: Phenomenon, evolution, subject's resources]. Moscow, Publishing House "Institute of Psychology RAS", 2025. 404 p. (in Russian). EDN: ULKDPH
11. Kholodnaya M. A. *Kognitivnyye stili: o prirode individual'nogo uma* [Cognitive styles: On the nature of the individual mind. 2nd ed.]. St. Petersburg : Piter, 2004. 384 p. EDN: PVNQXB
12. 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



13. Atarova A. N., Bakhir M. A., Glushkova A. L., Ikonnikova G. Yu., Ilyinsky S. V., Karpechenkova Yu. G., Kartashova N. V., Lisovskaya N. B., Novikova T. A., Novikov M. S., Pashkin S. B., Savinova L. Yu., Chuvgunova O. A. *Adaptatsiya studentov pervogo kursa v obrazovatel'noy srede vuza* [Adaptation of first-year students in the educational environment of the university]. St. Petersburg, Herzen University Publ., 2024. 76 p. (in Russian). EDN: PCLHYE
14. Bocharova E. E. Regulatory and worldview factors of various forms of social activity of young people. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 333–345 (in Russian). https://doi.org/10.18500/2304_9790-2018-7-4-333-345, EDN: YWMVHF
15. Pashkin S. B., Sarkisova Ye. A., Pisarev A. G., Gorb V. V. Methodological aspects of the study of professional burnout. In: *Kompleksnaya psikhologicheskaya pomoshch' v obrazovanii i zdravookhranении: sb. tr. XIV nauch.-prakt. konf. (Sankt-Peterburg, 9 dekabrya 2024 g.)* [Comprehensive Psychological Assistance in Education and Healthcare: Collection of works of International sci. and pract. conf. (St. Petersburg, December 9, 2024)]. St. Petersburg, Herzen University Publ., 2025, pp. 99–102 (in Russian). EDN: QULANC
16. Pryazhnikov N. S. *Proforiyentologiya* [Career guidance]. Moscow, Yurayt, 2024. 405 p. (in Russian). EDN: TYNNOM
17. Karpov A. V., Karpov A. A. *Metodologiya i metody izucheniya professional'noy deyatel'nosti* [Methodology and methods of studying professional activity]. Yaroslavl', Filigran', YarGU Publ., 2024. 600 p. (in Russian).
18. Rubtsova N. E., Len'kov S. L. *Psikhologicheskaya struktura professional'noy napravlenosti* [Psychological structure of professional orientation]. Moscow, Publishing House "Lomonosov Moscow State University", 2023. 324 p. (in Russian). EDN: NKMTLL
19. Mazilov V. A. Philosophy of Psychology and History of Psychology. *Metodologiya sovremennoy psikhologii*, 2023, no. 20, pp. 164–183 (in Russian). EDN: DKEXDP
20. Kabardov M. K. Human psychology of the third millennium as an interdisciplinary science. *Aktual'nyye problemy psikhologii i psikhofiziologii cheloveka tret'yego tysyacheletiya: sb. nauch. st. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 25 – 26 noyabrya 2025 g.)*. Pod red. Yu. P. Zinchenko, M. K. Kabardova [Zinchenko Yu. P., Kabardov M. K., eds. Actual Problems of Human Psychology and Psychophysiology of the Third Millennium: Collection of sci. art. of the IX International sci. and pract. conf. (Moscow, November 25–26, 2025)]. Moscow, MAKS Press, 2025, pp. 13–18 (in Russian).

Декларация об этике. Исследование было рассмотрено и одобрено Экспертной комиссией ФГБУН «Институт психологии РАН» (02.03.2026).

Ethics Statement. The study was reviewed and approved by the Expert Commission of “Institute of Psychology RAS” (02.03.2026).

Поступила в редакцию 27.01.2026; одобрена после рецензирования 06.03.2026; принята к публикации 17.03.2026
The article was submitted 27.01.2026; approved after reviewing 06.03.2026; accepted for publication 17.03.2026



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 134–147
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 134–147
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-134-147>
EDN: LJUUGE

Научная статья
УДК 316.6:159.9

Культурная память как смысловая основа этнической идентичности личности

Е. В. Рягузова

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

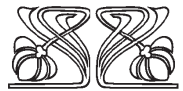
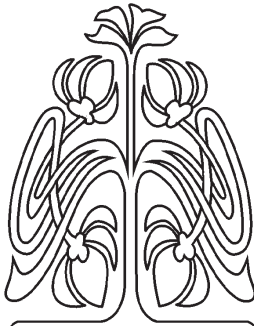
Рягузова Елена Владимировна, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии личности, rjaguzova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2079-690X>

Аннотация. *Актуальность:* в современном транзитивном мире культурная память становится ключевым ресурсом адаптации к стремительным изменениям, позволяя не терять человеческое измерение в цифровую эпоху и находить точки соприкосновения в мире множественных правд. *Цель:* проанализировать культурную память, опирающуюся на базисные убеждения при интерпретации исторических событий, и эмпирически верифицировать вклады культурной памяти в этническую идентичность. *Гипотеза:* объективное прошлое как архивный компонент культурной памяти тесно связан с базисными убеждениями личности и оказывает влияние на специфику проявлений ее этнической идентичности. *Участники:* N = 100, жители г. Саратов (муж. пол – 44; жен. пол – 56) в возрасте от 21 до 58 лет (M = 28; SD = 7,54). *Методы (инструменты):* для измерения архивного компонента культурной памяти использовалась анкета, содержащая сведения социально-демографического характера (пол, возраст), и вопросы, связанные со знакомостью и значимостью исторических событий, персонажей, концептов, их оценкой по шкале Лайкерта; для фиксации идентичности применялась методика «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова), для определения выраженности базовых убеждений – модификация шкалы Р. Янов-Бульман (в адаптации М. А. Падун, А. В. Котельникова). *Результаты:* выявлено, что архивная память является ресурсом для построения идентичности, имеет положительные корреляции с базисными убеждениями и поддерживает нормативную этническую идентичность личности. Обнаружено, что доброжелательность мира детерминируется как ресурсом культурной памяти, так и деструктивными этническими идентификациями. *Основные выводы:* уточнены взаимовлияния культурной памяти на систему базисных убеждений и позитивную этническую идентичность личности; установлены избирательные вклады культурной памяти в этническую идентичность. *Практическая значимость:* результаты могут использоваться при разработке программ развития культурной памяти, усиливающих позитивную этническую идентичность и снижающих этноиндифферентность, но не оказывающих влияния на ее деструктивные типы, которые требуют специальных психологических интервенций, ориентированных на формирование эмпатии, устойчивости к изменениям и преодоление предрассудков.

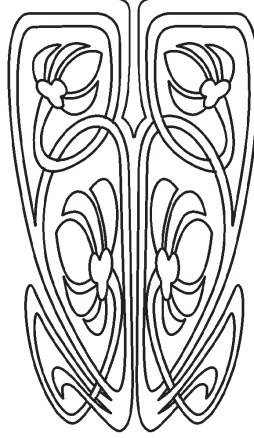
Ключевые слова: культурная память, базовые убеждения, этническая идентичность, культурные коды, взаимосвязи, вклады

Для цитирования: Рягузова Е. В. Культурная память как смысловая основа этнической идентичности личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 134–147. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-134-147>, EDN: LJUUGE

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



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Article

Cultural memory as a meaningful foundation of an individual's ethnic identity

E. V. Ryaguzova

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

Elena V. Ryaguzova, rjaguzova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2079-690X>

Abstract. *Relevance:* in the modern transitional world cultural memory is becoming a key resource for adapting to rapid changes. It allows maintaining a human dimension in the digital era and finding common ground in a world of multiple truths. The study *purpose* is to analyze cultural memory based on fundamental beliefs when interpreting historical events. It also aims to empirically verify the contributions of cultural memory to ethnic identity. The study *hypothesizes* that the objective past as an archival component of cultural memory is closely related to the fundamental beliefs of an individual and influences the specific manifestations of their ethnic identity. *Participants:* N = 100, residents of Saratov (males – 44; females – 56) aged 21 to 58 (M = 28; SD = 7.54). *Methods (instruments):* a questionnaire was used to measure the archival component of cultural memory. It contained socio-demographic information (gender, age), questions related to the familiarity and significance of historical events, characters, and concepts, as well as their assessment according to the Likert Scale. The Types of Ethnic Identity Techniques (by G. U. Soldatova, S. V. Ryzhova) was used to assess the identity; a modification of the R. Yanov-Bulman World Assumptions Scale (adapted by M. A. Padun, A. V. Kotelnikova) was used to determine the manifestation degree of foundational beliefs. *Results:* the study has revealed that archival memory is a resource for building identity, has positive correlations with foundational beliefs, and supports the normative ethnic identity of an individual. It has been found that the benevolence of the world is determined by both the resource of cultural memory and destructive ethnic identities. *Main conclusions:* the results clarify the correlation between cultural memory and the system of foundational beliefs and the positive ethnic identity of an individual; the study reveals selective contributions of cultural memory to ethnic identity. *Practical significance:* the results can be used in the development of cultural memory programs that enhance positive ethnic identity and reduce ethno-indifference, however do not affect its destructive types, which require special psychological interventions focused on developing empathy, resilience to change, and overcoming prejudices.

Keywords: cultural memory, foundational beliefs, ethnic identity, cultural codes, correlations, contributions

For citation: Ryaguzova E. V. Cultural memory as a meaningful foundation of an individual's ethnic identity. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 134–147 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-134-147>, EDN: LJUUGE

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

Введение

Современный мир характеризуется турбулентностью, нарастающей неопределенностью и коренными трансформациями всех сфер его функционирования: изменяется миропорядок и правила сосуществования государств; реформируются и реорганизируются социальные институты (в том числе институт семьи); ключевые дискурсы утрачивают легитимирующие функции; перестраивается иерархия доминирующих ценностей социальных акторов; цифровизация приводит к значимым переменам в повседневной жизни членов общества; смещение социальных контактов в цифровое пространство модифицирует коммуникативные процессы и деформирует межличностные отношения; возникает новая конфигурация личностной и социальной идентичности в виде рефлексивного проекта, не ограниченного локальными рамками, но требующего постоянного внимания и управления в поисках баланса или, как верно уточнила Е. П. Белинская [1], постоянного балансирования между гибкостью и целостностью, устойчивостью и

изменчивостью, открытостью и внутренним стержнем, автономией и принадлежностью.

В реальности свершившихся изменений и уже состоявшихся кризисов жизненно необходимы цивилизационные константы – точки опоры, которые способны упорядочить, стабилизировать и гармонизировать стремительно изменяющийся мир и придать ему отчетливый смысл. Говоря о константах, на наш взгляд, необходимо иметь в виду не содержательную и застывшую неизменность, а скорее постоянство их присутствия, поскольку ключевой характеристикой цивилизационных констант выступает динамическая устойчивость, предполагающая способность сохранять целостность, адаптируясь к новым условиям. Среди цивилизационных констант укажем на онтологические константы (пространство и время), представляющие собой основу бытия цивилизации, определяющие сам способ существования обществ; культурно-исторические константы (язык, общая история, религия), актуализирующие чувства «мы» и создающие основу для «воображаемого сообщества», которое, как справедливо отмечает Б. Андерсон, есть объединение людей, вос-



принимающих себя как часть единой нации, несмотря на невозможность личного знакомства со всеми ее членами [2]; ценностные константы (мораль, справедливость), которые превращаются во внутренние ориентиры и нравственные императивы, регулирующие поведение человека и снижающие необходимость внешнего контроля.

Одной из цивилизационных опор безусловно является культурная память, служащая основой для коллективной идентичности, обеспечивающая чувство преемственности и принадлежности к большому сообществу (народу, нации, цивилизации), сохраняющая прошлое в настоящем и транслирующая ценности, смыслы и опыт следующим поколениям, скрепляя крупные цивилизационные общности, отличая «своих» от «чужих». Однако в современном мире эта опора, от стабильности которой зависит устойчивость всего общества, требует осознанного отношения и защиты от манипуляций и размывания, так как во-первых, в условиях глобальных информационных потоков единая версия прошлого сталкивается с множеством других трактовок и имеет место конкуренция интерпретаций, а, во-вторых, в современном мире культурная память становится инструментом для достижения политических целей, когда определенные события намеренно выдвигаются на передний план или предаются забвению.

Цель исследования, представленного в статье, проанализировать культурную память, опирающуюся на базисные убеждения при интерпретации исторических событий, и эмпирически верифицировать вклады культурной памяти в этническую идентичность.

Гипотеза: объективное прошлое как архивный компонент культурной памяти тесно связан с базисными убеждениями личности и оказывает влияние на специфику проявлений ее этнической идентичности.

Новизна исследования заключается в новом взгляде на культурную память как семиотическую систему, включающую значения и смыслы (денотацию и коннотацию) прошлого, настоящего и будущего. Культурная память выступает как важный, но избирательный «архитектор» этнической идентичности, закладывая в ее основу здоровые, укорененные формы, но не исправляя те, которые уже гипертрофированы.

Теоретическая значимость: результаты исследования вносят вклад в разработку проблемы культурной памяти как многомерного,

многослойного и динамичного образования, качественная определенность которого обусловлена сосуществованием и взаимодействием объективных денотаций (фактов, артефактов) прошлого, субъективных коннотаций – смыслов, приписываемых прошлому в настоящем, перспективных проекций прошлого в будущее, направляющих действия и ожидания общества, формирующих идентичность его акторов.

Культурная память и базисные убеждения

Принятым определением культурной памяти считается дефиниция, предложенная Яном Ассманом [3] на основании представления М. Хальбвакса о коллективной памяти [4] и уточненная Алейдой Ассман [5]: культурная память – особый тип коллективной памяти, который представляет собой свод объективированных, материализованных и институционализированных смысловых форм, закрепленный в обществе через определенные носители и практики, необходимый для формирования и поддержания коллективной идентичности группы (нации, народа, религиозной общности) путем постоянного обращения к значимому для нее прошлому. Культурная память объективируется через места памяти, к которым, по мнению П. Нора, относятся любые материальные или нематериальные объекты (здания, даты, образы), выступающие символическими элементами наследия памяти сообщества, воплощающие память группы, создающие представления общества о себе и своей истории и транслирующие символические ценности прошлого в настоящее и будущее [6]. Еще одним механизмом культурной памяти, обеспечивающим ее сохранение и функционирование, выступают коммеморации – социальные практики (праздники, ритуалы, установка памятников и создание мемориалов), действия, которые активизируют, воспроизводят и обновляют память, обращаясь к местам памяти, направленные на фиксацию определенной картины прошлого, служащие инструментом воспитания, солидаризации или политической борьбы. Важнейшая идея П. Нора состоит в том, что «места памяти» и коммеморации – не естественное отражение прошлого, а динамичные и подвижные конструкции, созданные для решения актуальных задач общества и формирования идентичности его представителей в конкретный исторический момент [там же].



На основе философской концепции О. Розенштока-Хюсси «Крест реальности» [7], согласно которой действительность – реальная или воображаемая, осознаваемая или неосознаваемая – репрезентируется на пространственно-временном перекрестке прошлого, будущего, внутреннего, внешнего посредством четырех векторов напряжения: пространственный синхронный вектор (объективное – субъективное) и временной диахронный вектор (прошлое – будущее), нами предложена теоретическая модель структуры культурной памяти как смысловой системы, существующей в постоянном напряжении между четырьмя полюсами: архивированным Прошлым и проективным Будущим, внутренним Переживанием и внешней Объективацией: Объективное Прошлое воспринимается не только как завершенное и необратимое, закреплённое и объективированное в материальных носителях, но и как ресурс, выступающий источником смыслов для построения идентичности социальных акторов, легитимации власти и осмысления коллективных травм; Объективное Будущее задает горизонт ожиданий и целей, проектирует сценарии будущего с учетом прошлого и позиционируется как то, ради чего сообщество помнит свою историю; Субъективное Прошлое функционирует на уровне присвоения и переживания, обретения личностных смыслов и формирования картины мира; Субъективное Будущее становится частью автобиографической памяти личности, формируя ее идентичность.

Базовые убеждения в рамках психологического дискурса позиционируются как фундаментальные, имплицитные, часто неосознаваемые представления человека о мире, Других и себе. Они формируются в раннем детстве на основе опыта, служат когнитивной матрицей для обработки всей последующей информации и выполняют роль психологического «иммунитета», организуя опыт, предсказывая события и обеспечивая чувство стабильности и контроля. Например, в классической теории организационной культуры Э. Шейна базисные допущения – это глубинный, часто неосознаваемый уровень культуры, неявные, воспринимаемые как само собой разумеющиеся убеждения, представления и модели восприятия, которые определяют, как члены группы видят, думают и чувствуют по поводу окружающей действительности [8].

Базовые убеждения экономят ресурсы, автоматизируя реакции, придают жизни смысл и предсказуемость (даже если это негативный смысл), являются источником как ограниченный, так и ресурсов, регулируют поведение через замкнутый цикл: Убеждение → Мысль / Эмоция → Стратегия поведения → Результат, подтверждающий убеждение.

На уровне цивилизации базовые убеждения проявляются как глубинные, неявные аксиомы культуры и передаются через культурную память и коммеморативные практики, формируя коллективную идентичность и модели поведения. Базовые убеждения – это глубинный психологический «код» личности или культуры, который определяет восприятие, интерпретацию и действия, а их изменение – сложный процесс, требующий осознания и активного накопления нового опыта.

В этом контексте обратим внимание на теорию базовых допущений, вернее «разбитых допущений» R. Janoff-Bulman, которая является ключевой для понимания того, как глубинные убеждения функционируют и меняются под воздействием травмы [9]. R. Janoff-Bulman утверждает, что травматические события (насилие, тяжелая утрата, катастрофы) особенно разрушительны именно потому, что они «разбивают» базовые убеждения. Картина безопасного, справедливого и предсказуемого мира рушится, сменяясь ощущением хаоса, угрозы и собственной уязвимости. При этом коллективная травма, хранимая в культурной памяти, может влиять на базовые допущения целых поколений или народов. Например, опыт войн, геноцидов, репрессий или масштабных катастроф может сформировать на уровне культуры неявные допущения, подобные травматическим об опасности и враждебности мира, о ненадежности власти, уязвимости личности.

Существует связь базисных допущений с культурной памятью, которая является главным инструментом формирования, закрепления и передачи базисных допущений в масштабах больших групп (наций, цивилизаций, религий). Культурная память легитимизирует базисные допущения, создавая и постоянно воспроизводя нарратив об избранности, подкрепляя его мифами о происхождении, историей о героических победах и страданиях, которые интерпретируются как подтверждение этой особенности. Более того, культурная память кодирует базисные



допущения в устойчивые формы и транслирует их следующим поколениям, не столько принуждая членов сообществ, сколько побуждая их к формированию определенной картины мира и базовых установок, придавая допущениям вид аксиом, уходящих корнями в глубокое, сакральное прошлое, делая их частью естественного порядка, а не предметом критики.

Базисные допущения как глубинные программные коды культуры составляют содержание то, что человек сознательно или бессознательно считает истиной, они формируются на основе успешного коллективного опыта решения проблем и со временем становятся настолько глубокими, что их редко обсуждают или подвергают сомнению. Культурная память – это форма и процесс того, как эта истина сохраняется, оформляется в нарративах и символах, транслируясь следующим поколениям. Соответственно, изучая, как конструируется и меняется культурная память (какие события становятся центральными и ядерными, как и что о них говорят, как и что забывают), открывается доступ к раскрытию и анализу тех имплицитных базисных допущений, которые определяют коллективные действия больших социальных групп.

Таким образом, базовые убеждения как глубинный уровень культуры формируются и передаются через исторический опыт группы – ее культурную память. Успешные модели поведения, закрепленные в прошлом, превращаются в ключевые убеждения. Культурная память выступает механизмом формирования и трансляции базовых убеждений, а сами убеждения представляют собой содержание, закодированное в культурной памяти группы.

Культурная память и идентичность

Связь между культурной памятью и идентичностью является центральной для понимания того, как формируются личности, группы и нации. Это взаимозависимые и взаимообогащающие понятия. Культурная память – не просто сумма исторических фактов, а скорее совокупность знаний, опыта, мифов, символов, ритуалов и ценностей, которые осмысливаются, передаются из поколения в поколение и формируют «коллективную автобиографию» группы (семьи, этноса, нации, религиозной общности). П. Хаттон отмечает: «Проблема... не в том, как история может восстановить память, а, скорее в

том, что память оставит в наследство истории» [10, с. 182–183], а как пишет А. Huyssen: «Прошлое не просто хранится в памяти, оно должно быть сформулировано, чтобы стать памятью» [11, с. 28]. Соответственно, прошлое в культурной памяти – это не то, каким оно было, а то, каким его помнят в настоящем, наполняя объективные денотации субъективными смыслами.

Известно, что идентичность (особенно коллективная) строится на ответах на вопросы: Кто мы? Откуда мы пришли? Что пережили? Культурная память задает рамки для этих ответов через: 1) создание общих нарративов, имеющих отношение к истории о происхождении, героях, врагах, золотых веках и трагедиях, тогда как принадлежность к группе означает переживание этих историй и признание их значимости для себя лично; 2) формирование мест памяти, которые становятся символами памяти и, следовательно, идентичности; 3) ритуальные и коммеморативные практики, не просто воссоздающие версии прошлого, привязанные к времени и пространству, и напоминающие о нем, а подтверждающие принадлежность участников к общности в настоящем; 4) переживание травматического опыта, поскольку разделенная травматическая память (геноцид, поражение в войне, утрата былой государственности) часто становится ключевым элементом идентичности, сплачивая группу вокруг общего страдания и сопротивления.

Согласимся с тезисом Дж. Александера о том, что культурная травма – это не просто объективное событие, а социально сконструированный процесс, который играет ключевую роль в формировании коллективной идентичности [12]. Травматическая память имеет дело не с реальной травмой, а с ее актуальной репрезентацией и сопряжена, по мнению J. Edkins, с невероятным и невообразимым [13], она появляется через интериоризация или экстернализация травмы (в терминах А. Ассманн [14]), и предполагает, как справедливо указывает В. А. Шнирельман, и глорификацию, и виктимизацию, маркируя «этическую» форму памяти, которая сохраняет шок и разрыв, вызванные травмой, сопротивляясь ее простому «закрытию» или использованию в политических целях [15], что созвучно идее о том, что культурная память – это не застывший архив, а живой и часто болезненный процесс.

Стоит заметить, что и идентичность – это активный процесс, выступающий своеобразным



фильтром для памяти. Каждая группа выбирает не только в содержательном смысле то, что помнить или забыть, но и в более рефлексивном ключе, как следует помнить, распространять и канонизировать отсылки к прошлому, формируя, по точному выражению С. Pentzold с соавторами [16], современные версии прошлого или социально выраженную и поддерживаемую «реальность прошлого». То, что соответствует текущим представлениям группы о себе (ее идентичности), попадает в канон культурной памяти, а то, что противоречит (позорные страницы, внутренние конфликты – все то, что Н. В. Эппле относит к «неудобному прошлому» [17]), вытесняется или переосмысливается. При смене политического режима или ценностей меняется и интерпретация одних и тех же событий. Память выступает в качестве поля борьбы за смыслы, а идентичность диктует, какую трактовку важную для самоопределения принять «здесь-и-сейчас».

Известно, что идентичность часто определяется через противопоставление Я и Другого. Культурная память хранит образы «чужих», врагов или дружелюбных соседей, что помогает четче очертить собственные границы, давая индивиду чувство принадлежности к чему-то большему и непрерывности «Я» и «Мы» во времени, локализуя его в истории и снижая экзистенциальную тревогу.

Вместе с тем, когда существуют конкурирующие версии культурной памяти, происходит борьба за памятники и исторические нарративы, то это может приводить к острым конфликтам идентичности, борьбе за то, «кто мы есть». Если связь с культурной памятью прерывается (в результате миграции, насильственной ассимиляции, резкой смены идеологии), то у человека или группы возникает кризис идентичности – потеря ориентиров, чувство растерянности и «безродности». Более того при столкновении государственного, медийного и семейного дискурсов памяти относительно травмирующих событий переход с микроуровня на макроуровень и обратно происходит гораздо сложнее и неоднозначнее, чем принято считать, на что указывает G. Proietti [18].

Культурная память и идентичность находятся в отношениях диалектического диалога: с одной стороны, культурная память предоставляет символы, мифы, травмы для конструирования идентичности, с другой стороны, актуаль-

ная идентичность отбирает, интерпретирует и переформатирует культурную память. Можно утверждать, что связь между культурной памятью и идентичностью циклична: память формирует совокупность представлений личности о себе в актуальный момент времени, а сама эта совокупность определяет, как и что помнится из прошлого и транслируется в будущее. Понимание этой связи критически важно для анализа современных социальных и политических процессов, от национализма и миграции до культурных войн и поиска гражданского согласия.

Таким образом, связь культурной памяти и идентичности фундаментальна и динамична: культурная память является смысловой основой для идентичности, в частности, для этнической идентичности, они взаимодействуют через конкретные практики и явления – ритуалы, символы, язык, которые опосредуют передачу и переживание общего прошлого, формируя чувство принадлежности; места памяти, которые выступают опорами памяти и фокусами идентичности, при этом содержание культурной памяти может становиться предметом споров, особенно в многонациональных обществах, а трактовка прошлого и его связь с идентичностью часто является полем идеологических битв.

Материалы

Участники исследования: N = 100, жители г. Саратов (муж. пол – 44; жен. пол – 56) в возрасте от 21 до 58 лет (M = 28; SD = 7,54), большинство респондентов в возрасте 22–28 лет.

Методики: опрос, содержащий сведения социально-демографического характера (пол, возраст) и вопросы, связанные с субъективной оценкой объективного прошлого – фактической, «архивной» культурной памятью, т.е. знанием внешнего, институционально закрепленного канона, значением конкретных событий истории, вкладом исторических личностей, знаковостью культурных концептов (шкала Лайкерта).

Методика «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой [19], позволяющая выявить тип этнической идентичности (этнофанатизм, этнонигилизм, позитивная идентичность, этническая индифферентность, этноизоляция, этноэгоизм). Респондентам предлагалось оценить степень своего согласия с каждым из 30 утверждений по 5-балльной шкале: от min 0 – «не согласен» до max 4 – «согласен».



«Шкала базовых убеждений» Р. Янов-Бульман [9] в модификации М. А. Падун и А. В. Котельниковой [20], направленная на определение структуры имплицитных и устойчивых мировоззренческих установок личности (доброжелательность окружающего мира, его справедливость, образ Я, удача, убеждения о контроле), которые оказывают влияние не только на мышление, эмоциональные состояния и поведение отдельной личности, но и определяют коллективные паттерны действий больших социальных групп. Респондентам предлагалось оценить степень своего согласия с каждым из 32 утверждений по 6-балльной шкале: от min 1 – «совершенно не согласен» до max 6 – «полностью согласен».

Методы анализа данных. Для обработки данных исследования применялись процедуры

математической статистики: корреляционный анализ по Пирсону, множественный регрессионный анализ *Multiple Regressions* по методу *Stepwise – Forward* (прямой, пошаговый). Статистическая обработка данных выполнена посредством пакета статистических программ JASP 0.19.2.

Результаты и их обсуждение

Учитывая интервальный характер полученных шкальных данных и их проверку на нормальность распределения, проведем корреляционный анализ по Пирсону между показателями фактической, «архивной» культурной памяти, типами этнической идентичности и базисными убеждениями личности. Значимые корреляционные связи приведены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Значимые связи архивной культурной памяти, типами этнической идентичности и базисными убеждениями (N = 100)

Significant connections between archival cultural memory, types of ethnic identity, and basic beliefs (N = 100)

Переменная 1	Переменная 2	r	Интерпретация
Культурная память	Доброжелательность	,458****	Достоверная положительная связь средней силы. Чем выше культурная память, тем сильнее вера в доброжелательность мира
Культурная память	Справедливость	,304**	Слабая положительная связь. Чем выше культурная память, тем выше вера в справедливость мира
Культурная память	Ценность Я	,306**	Слабая положительная связь. Чем выше культурная память, тем выше ценность собственного Я
Культурная память	Позитивная этническая идентичность	,285**	Слабая положительная связь. Чем выше культурная память, тем более выражена позитивная (нормативная) этническая идентичность.
Нигилизм	Доброжелательность	-,420***	Сильная отрицательная. Чем выше нигилизм, тем ниже вера в доброжелательность мира.
Нигилизм	Справедливость	-,395***	Умеренная отрицательная. Чем выше нигилизм, тем ниже вера в справедливость мира.
Нигилизм	Ценность Я	-,337***	Умеренная отрицательная. Чем выше нигилизм, тем ниже ценность собственного Я.
Изоляционизм	Доброжелательность	-,330***	Умеренная отрицательная. Чем выше изоляционизм, тем ниже вера в доброту людей.
Фанатизм	Доброжелательность	-,302**	Умеренная отрицательная. Чем выше фанатизм, тем ниже вера в доброту людей.
Позитивная идентичность	Ценность Я	,273**	Слабая положительная. Чем выше норма, тем выше ценность собственного Я.
Эгоизм	Удача	,314**	Умеренная положительная. Чем выше этнический эгоизм, тем выше вера в удачу/контроль.

Примечание / Note. ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$; **** – $p < 0,0001$.



Приведенные данные указывают на то, что архивная память как один из компонентов культурной памяти, связанный с объективным прошлым, является ресурсом, из которого настоящее постоянно черпает смыслы для построения идентичности. Она имеет положительные корреляционные связи с ключевыми базисными убеждениями – доброжелательностью и справедливостью мира, предполагающими оптимистичный взгляд на мир и Других, устойчивое и позитивное самоотношение личности (ценность Я), а также поддерживает здоровую, нормативную этническую идентичность личности. При этом наиболее сильная связь обнаружена между этим компонентом культурной памяти и доброжелательностью мира, верой в то, что несмотря на его сложность, изменчивость, транзитивность и противоречивость в нем преобладает добро и осмысленность, а происходящие события закономерны, контролируемы и подчиняются законам справедливости.

Интересные и заслуживающие особого внимания результаты касаются связей типов этнической идентичности и базовых убеждений личности. Выявлены амбивалентные тенденции: с одной стороны позитивная этническая идентичность (норма) положительно связана с показателями архивной культурной памяти и ценностями собственного Я, а, с другой стороны, такие деструктивные типы этнической идентичности как этнонигилизм, этноизоляционизм, этнофанатизм устойчиво коррелируют с деструкцией базисных убеждений, особенно с доброжелательностью мира, выступая проявлением или следствием нарушенной картины мира личности. Базовое убеждение о доброжелательности мира оказывается наиболее чувствительным как к ресурсу (положительная связь с культурной памятью), так и к деструктивным факторам (отрицательные связи с этнонигилизмом, этноизоляционизмом, этнофанатизмом), что может указывать на его центральную роль в социальном самочувствии личности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что усиление этого компонента культурной памяти через образование, историческое просвещение, мемориативные практики, межпоколенческие связи может выступать в качестве фактора, способствующего формированию здоровой этнической идентичности личности и ее устойчивых позитивных базисных убеждений,

которые, в свою очередь, являются фундаментом психологического благополучия. Вывод о тесной связи базисных убеждений с благополучием личности согласуется с результатами исследований О. С. Маркиной и С. В. Молчанова, проведенных на студенческой молодежи [21]; данными, полученными Р. М. Шамяновым, при анализе характера вкладов базисных убеждений в различные виды субъективного благополучия представителей разных культур [22]; В. Л. Цветкова и А. И. Ивановой на выборке курсантов [23], а также исследованиями Т. А. Нестика, направленными на выявление психологических механизмов, лежащих в основе позитивных оценок настоящего своей группы, конструирования коллективной памяти и ожиданий в отношении коллективного образа будущего [24].

Результаты пошагового множественного регрессионного анализа, направленного на определение, какие переменные – архивная культурная память и типы этнической идентичности лучше всего предсказывают каждый из пяти базисных убеждений (доброжелательность мира, справедливость, ценность Я, удача и контроль), приведены в табл. 2.

Согласно данным табл. 2, первая модель объясняет 30,3% дисперсии убеждения в доброжелательности мира ($Adj. R^2 = 0,303$). Главный позитивный предиктор – культурная память ($\beta = 0,458$). Главный отрицательный предиктор – этнонигилизм ($\beta = -0,352$). Остальные типы этнической идентичности – этноизоляционизм и этнофанатизм не вошли в модель, так как их вклад перекрывается этнонигилизмом. Убеждение в доброжелательности мира сильнее всего зависит от общего ресурса (культурной памяти) и отсутствия деструктивного отношения к своей группе (этнонигилизма).

Вторая модель объясняет 19,2% дисперсии. В отличие от предыдущей модели в ней первым и более сильным негативным предиктором выступает этнонигилизм. Культурная память добавляет значимый, но меньший позитивный вклад. Представления о справедливости мира в большей степени подвержено влиянию этнонигилизма, чем поддерживается культурной памятью.

Модель 3 объясняет 13,6% дисперсии ценности Я. Вновь наблюдается паттерн: культурная память как ресурс и этнонигилизм как деструктор. Показатель позитивной этнической идентичности (норма), имевший значимую



Таблица 2 / Table 2

Регрессионная модель базисных убеждений
Regression model of foundational beliefs

Шаг	Переменная	β (станд.)	t-value	p-value	R^2 (объяснённая дисперсия)	Adj. R^2	Изменение R^2
Модель 1. Зависимая переменная: Доброжелательность мира							
1	Культурная память	,458	3,72	< ,001	,210	,195	,210
2	Этнонигилизм	,352	2,99	,004	,330	,303	,120
Итог: Модель 1 значима ($F = 12,15$; $p < ,001$). $VIF < 1,2$ (мультиколлинеарности нет).							
Модель 2. Зависимая переменная: Вера в справедливость мира							
1	Этнонигилизм	-,395	-3,07	,003	,156	,140	,156
2	Культурная память	,272	2,12	,039	,222	,192	,066
Итог: Модель 2 значима ($F = 7,33$; $p = ,002$). $VIF < 1,2$							
Модель 3. Зависимая переменная: Ценность собственного Я							
1	Культурная память	,306	2,31	,025	,094	,077	,094
2	Этнонигилизм	-,281	-2,12	,039	,168	,136	,074
Итог: Модель 3 значима ($F = 5,24$; $p = ,009$). $VIF < 1,2$							
Модель 4. Зависимая переменная: Удача (Вера в удачу/контроль)							
1	Этноэгоизм	,314	2,38	,021	,099	,082	,099
Итог: Модель 4 значима ($F = 5,66$; $p = ,021$)							

Примечание. β – стандартизированный коэффициент регрессии; t-value – критерий, основанный на t-распределении Стьюдента; t – критерий Стьюдента (отношение коэффициента В к своей стандартной ошибке); p-value – уровень значимости; R^2 – коэффициент детерминации; F – критерий Фишера (оценка значимости модели регрессии в целом).

Note. β is the standardized regression coefficient; t is the value criterion based on the Student's t distribution; t is the Student's criterion (the ratio of coefficient B to its standard error); p-value – significance level; R^2 is the coefficient of determination; F is the Fisher criterion (assessment of the significance of the regression model as a whole).

корреляцию с базовым убеждением в ценности собственного Я, в регрессионную модель не вошел, поскольку его вклад не был уникальным после учета культурной памяти и нигилизма.

Четвертая модель указывает на то, что единственным значимым предиктором выступает этноэгоизм ($\beta = 0,314$). Модель объясняет лишь 8,2% дисперсии, выявляя специфическую связь: убежденность в своем контроле над событиями (удаче) связана с установкой на преимущество своей группы (этноэгоизм). Культурная память и другие формы идентичности здесь не играют существенной роли.

Приведенные данные свидетельствуют о центральной роли двух предикторов – культурная память и этнонигилизм, которые выступают системными, универсальными предикторами для трех ключевых базисных убежде-

ний – доброжелательность мира, справедливость и ценность Я, действуя в противоположных направлениях и указывая на ресурсную роль культурной памяти и деструктивную роль этнонигилизма. Наиболее сильное и комплексное влияние предикторы оказывают на убеждение о доброжелательности мира (Adj. $R^2 = 30,3\%$), что делает данный показатель центральной мишенью для психологического благополучия в социальном контексте. Этноэгоизм предсказывает только веру в удачу/контроль, что указывает на особый паттерн связи между групповым высокомерием и личной убежденностью в контроле. Исходя из наших результатов, контроль как общее убеждение не связан с этнической идентичностью или архивной культурной памятью. Результаты согласуются с представлением о том, что по-



зитивная связь с историей и культурой группы создает основу для доверия к миру и позитивного самоотношения. В то же время отрицание ценности ингруппы, дистанцирование от нее вплоть до отстранения системно разрушают эти фундаментальные убеждения. Таким образом, регрессионный анализ не только подтвер-

дил, но и уточнил выводы корреляционного анализа, выявив иерархию и уникальный вклад ключевых переменных.

Посредством регрессионного анализа уточнен вклад архивного компонента культурной памяти в разные типы этнической идентичности (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Вклад архивного компонента культурной памяти в разные типы этнической идентичности
Contribution of the archival component of cultural memory to different types of ethnic identity

Этническая идентичность	β (культурная память)	t val	p	R^2 объяснённая дисперсия (%)	Интерпретация вклада
Норма (позитивная идентичность)	,285	2,16	,035	,081 (8,1)	Положительный, значимый вклад. Чем выше культурная память, тем сильнее выражена нормативная, здоровая этническая идентичность. Культурная память объясняет 8% её вариативности.
Нигилизм	-,194	-1,43	,158	,038 (3,8)	Отрицательная тенденция, не достигающая статистической значимости ($p > 0.05$). Данные не позволяют утверждать, что культурная память напрямую снижает нигилизм.
Индифферентность	-,300	-2,28	,027	,090 (9,0)	Отрицательный, значимый вклад. Культурная память уменьшает индифферентность (безразличие) к своей этнической принадлежности. Объясняет 9% вариативности.
Этнический эгоизм	,012	,09	,931	,000 (0,0)	Нулевой, незначимый вклад. Культурная память не связана с установкой на превосходство своей группы.
Изоляционизм	,075	-,55	,586	,006 (0,6)	Незначимый вклад. Культурная память не влияет на убежденность в превосходстве ингруппы на фоне ярко выраженной вражды к аутгруппам.

Примечание. β – стандартизированный коэффициент регрессии; t -value – критерий, основанный на t распределении Стьюдента; p -value – уровень значимости; R^2 – коэффициент детерминации.

Note. β is the standardized regression coefficient; t is the value criterion based on the Student's; p -value – significance level; R^2 is the coefficient of determination.

Представленные данные (табл. 3) свидетельствуют о том, что культурная память избирательно влияет на типы этнической идентичности, выполняя функцию не общего фасилитатора этнической идентичности, а скорее структурирующего фактора, способствующего формированию определенного профиля идентичности, т.е. архивный компонент культурной памяти не делает идентичность личности «сильнее» вообще, а задает ей качественную специфику. При этом влияние архивного компонента культурной памяти носит либо позитивный, либо нейтральный характер. Позитивная траек-

тория влияния заключается в том, что культурная память приводит к усилению позитивной этнической идентичности через ослабление этнической индифферентности и повышения значимости принадлежности к группе. Это путь конструктивной этнической идентичности, укорененной в истории и культуре. Нейтральное влияние связано с тем, что архивный компонент культурной памяти не оказывает прямого влияния на такие типы этнической идентичности как этноэгоизм, этноизоляционизм и этнофанатизм. Эти деструктивные типы этнической идентичности обусловлены не столько глубиной знания



своей культуры и истории, сколько чувством угрозы, исходящим от других групп, социальным сравнением с ними, их демонизацией и дегуманизацией, ростом этноцентризма, личным негативным опытом и личностными диспозициями (авторитаризм, низкая толерантность к неопределённости, ригидность мышления). Возможно, что маркеры другого компонента культурной памяти, обозначенного нами как эмоционально-идентификационная память, сопряженного с эмоциональной и субъективной оценкой прошлого, включая переживание культурных травм, будут коррелировать с деструктивными типами идентичности, однако, это предмет другого исследования.

Выводы

Культурная память представляет собой сложное динамическое семиотическое образование, структурно репрезентирующееся с помощью таких векторов как синхронический (объективное-субъективное), фокусируемый на составе и механизмах памяти в данный момент времени и обусловленный напряжением между внешним, фиксированным «следом» и его внутренним, изменчивым смыслом, и диахронический (прошлое – настоящее – будущее), акцентирующий внимание на движении и функции памяти во времени, переосмыслении прошлого, того, как оно конструируется и меняется в настоящем, какие образы будущего проецирует.

Между культурной памятью и базисными убеждениями существует реципрокная (взаимная) связь, они формируют друг друга в непрерывном цикле: убеждения передаются через исторический опыт группы, придают смысл и ценность элементам культурной памяти, определяют, какое прошлое стоит помнить / забывать и как его интерпретировать. Культурная память, в свою очередь, выступает механизмом формирования и трансляции базовых убеждений, подтверждая и закрепляя их. Базисные убеждения и культурная память образуют ценностную основу сообщества и коллективной идентичности его представителей.

Культурная память и идентичность связаны между собой нелинейной связью, которая носит характер циклической и взаимообусловленной, т.е. культурная память и идентичность постоянно влияют друг на друга, создавая замкнутый цикл воспроизводства и трансформации. При

этом под влиянием актуальных внешних и внутренних вызовов интерактивный цикл может ускоряться, меняя акценты как в идентичности, так и в том, какое прошлое считается важным. Совокупный исторический опыт, зафиксированный в мифах, преданиях, языке и ритуалах, создает основу для актуализации чувства принадлежности, общности происхождения и судьбы, а основой идентичности становится противопоставление «мы» (со своей памятью) и «они». При этом само осознание своей этнической принадлежности заставляет сообщество отбирать, актуализировать и передавать дальше те элементы культурной памяти, которые подтверждают и укрепляют эту идентичность.

Результаты эмпирического исследования позволяют уточнить цепочку взаимовлияний: культурная память, в частности компонент архивное прошлое, потенциально способен влиять на систему базисных убеждений (особенно на доброжелательность мира и ценность Я), но сила и направление этого влияния кардинально зависят от социального контекста и способа его актуализации.

Культурная память усиливает позитивную этническую идентичность и ослабляет этническую индифферентность через повышение значимости чувства принадлежности, которое формируется посредством взаимодействия когнитивных, эмоциональных и социальных факторов и играет ключевую роль в том, как человек воспринимает себя и других.

Объективное прошлое как один из компонентов культурной памяти не оказывает существенного влияния на уже сформированные деструктивные типы этнической идентичности, такие как этноизоляционизм, этнофанатизм, поскольку архивный компонент культурной памяти опирается на факты, документы, критический анализ, требует интеллектуальных усилий и готовности подвергнуть сомнению свои убеждения, тогда как деструктивная этническая идентичность фиксирована на эмоциональных оценках угроз, обид и несправедливости, превосходстве и исключительности, эгоцентризме и ингрупповом фаворитизме, противопоставлении «своих» и «чужих», которые рациональными аргументами не снимаются.

Результаты пошагового множественного регрессионного анализа подтверждают, что для формирования позитивных базисных убеждений (доброжелательность и справедливость мира, ценность Я) критически важно



накопление культурного ресурса (памяти) и преодоление этнонигилизма. При этом разные убеждения имеют различную «чувствительность» к этим факторам, а такие деструктивные формы, как этноэгоизм, могут специфически влиять на восприятие личного контроля, что требует адресных мер коррекции.

Практическая значимость проведенного исследования связана с учетом полученных результатов при разработке программ, направленных на развитие культурной памяти, которые с высокой вероятностью будут повышать уровень позитивной, нормативной этнической идентичности, снижать этническую индифферентность, но не оказывать влияния на этнический нигилизм, эгоизм, изоляционизм и фанатизм. Для коррекции этих форм нужны другие методы (психологическая работа, диалоговые практики, преодоление предрассудков).

Ограничение исследования:

– небольшой объем выборки ($N = 100$) в сочетании с ее возрастной спецификой (преобладание респондентов 22–28 лет) снижает статистическую мощь и устойчивость регрессионных моделей, а также ограничивает возможность генерализации выводов на другие возрастные когорты;

– дизайн исследования (поперечный срез данных) не дает оснований для каузальных интерпретаций. Тезис о том, что культурная память является ресурсом для формирования базисных убеждений, выступает теоретически обоснованной гипотезой. Однако в рамках использованного подхода нельзя исключить альтернативную интерпретацию, связанную с обратной направленностью связи: респонденты с более высоким уровнем доверия к миру могут быть в принципе более склонны к позитивному восприятию исторического прошлого, что и выражается в высоких показателях по шкале культурной памяти;

– из анализа исключен контроль ряда важных переменных (социально-демографических характеристик, личностных черт, этнического состава, региона проживания, уровня образования), которые могут выступать значимыми модераторами выявленных связей;

– в исследовании операционализирован преимущественно когнитивный («архивный») компонент культурной памяти, что оставляет открытым вопрос о роли других компонентов во взаимодействии с этнической идентичностью и базисными убеждениями.

Библиографический список

1. *Белинская Е. П.* Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8, № 1. С. 6–15. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.101>, EDN: UPCRCC
2. *Андерсон Б.* Воображаемые сообщества: размышления об истоках и распространении национализма / пер. с англ. В. Г. Николаева, под ред. С. П. Баньковской. М. : Кучково поле, 2016. 413 с.
3. *Ассман Я.* Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / пер. с нем. М. М. Сокольской. М. : Языки славянской культуры, 2004. 368 с.
4. *Хальбвакс М.* Социальные рамки памяти / пер. с фр. С. Н. Зенкина. М. : Новое издательство, 2007. 348 с.
5. *Ассман А.* Забвение истории – одержимость историей / сост., пер. с нем. Б. Хлебникова. М. : Новое литературное обозрение, 2019. 552 с.
6. *Нора П.* Всемирное торжество памяти Нора П. Всемирное торжество памяти // Неприкосновенный запас. 2005. № 2 – 3. С. 202 – 208.
7. *Розеншток-Хюсси О.* Речь и действительность / пер. с нем. А. В. Гараджи, В. С. Малахова. М. : Лабиринт, 1994. 215 с.
8. *Шейн Э. Х.* Организационная культура и лидерство / пер. с англ., под ред. В. А. Спивака. СПб. : Питер, 2002. 336 с.
9. *Janoff-Bulman R.* Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct // Social Cognition. 1989. Vol. 7, № 2. P. 113–136. <https://doi.org/10.1521/soco.1989.7.2.113>
10. *Хаттон П. Х.* История как искусство памяти / пер. с англ. В. Ю. Быстрова. СПб. : Владимир Даль, 2003. 422 с.
11. *Huyssen A.* Twilight Memories: Marking Time in a Culture of Amnesia. London: Routledge, 1995. 292 p. <https://doi.org/10.4324/9780203610213>
12. *Александр Дж.* Культурная травма и коллективная идентичность // Социологический журнал. 2012. № 3. С. 5–40. EDN: PELCHZ
13. *Edkins J.* Trauma and the Memory of Politics. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 284 с.
14. *Ассман А.* Новое недовольство мемориальной культурой / пер. с нем. Б. М. Скуратова. М. : Новое литературное обозрение, 2016. 232 с.
15. *Шнирельман В. А.* Травматическая память: подходы к изучению и интерпретации // Сибирские исторические исследования. 2021. № 2. С. 6–9. <https://doi.org/10.17223/2312461X/32/1>, EDN: CQTMFF
16. *Pentzold C., Lohmeier C., Birkner T.* Communicative remembering: Revisiting a basic mnemonic concept // Memory, Mind and Media. 2023. Vol. 2. Article e9. P. 1–15. <https://doi.org/10.1017/mem.2023.7>



17. Энгле Н. В. Неудобное прошлое: память о государственных преступлениях в России и других странах. М. : Новое литературное обозрение, 2020. 571 с.
18. Proietti G. Intergenerational memory and trauma. From the micro to the macro, and back again: It is not that easy // *Memory Studies*. 2025. Vol. 18. June. P. 720–737. <https://doi.org/10.1177/17506980251330557>
19. Солдатова Г. У., Рыжова С. В. Типы этнической идентичности // Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М. : Смысл, 2008. С. 140–146. EDN: VIALHN
20. Падун М. А., Котельникова А. В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 4. С. 98–106. EDN: JHLATN
21. Маркина О. С., Молчанов С. В. Взаимосвязь восприятия эмоционально значимых событий своей жизни и базисных убеждений личности студенческой молодежи в период транзитивных изменений // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15, № 2. С. 3–17. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150201>, EDN: JHUEIZ
22. Шамионов Р. М. Уверенность в себе и базовые убеждения как предикторы субъективного благополучия русских и казахов // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 45. С. 5. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1235-shamionov45.htm> (дата обращения: 20.01.2026). <https://doi.org/10.54359/ps.v9i45.497>, EDN: WAOUYT
23. Цветков В. Л., Иванова А. И. Взаимосвязь ценностей и базовых убеждений личности курсантов с разным уровнем эмоционального благополучия // Вестник Московского университета МВД России. 2020. № 5. С. 308–315. <https://doi.org/10.24411/2073-0454-2020-10311>, EDN: CGFJJT
24. Нестик Т. А. Эффект Поллианны: роль механизмов защиты позитивной личностной и групповой идентичности // Социальная психология и общество. 2024. Т. 15. № 4. С. 25–39. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150403>, EDN: NKINMM
3. Assman J. *Kul`turnaya pamyat': Pis'mo, pamyat' o proshlom i politicheskaya identichnost' v vy'sokikh kul'turakh drevnosti*. Per. s nem. M. M. Sokol'skoy [Sokol'skaya M. M. trans. from German. Cultural Memory: Writing, Remembering the Past, and Political Identity in Ancient High Cultures]. Moscow, Languages of Slavic Culture, 2004. 368 p. (in Russian).
4. Halbwachs M. *Sotsial'nye ramki pamiati*. Per. s fr. S. N. Zenkina [Zenkina S. N. trans. from French. The Social Framework of Memory]. Moscow, Novoye Izdatelstvo, 2007. 348 p. (in Russian).
5. Assman A. *Zabvenie istorii – oderzhimost' istoriey*. Sost., per. s nem. B. Xlebnikova [Khlebnikov B. comp., trans. from German. The Oblivion of History – The Obsession with History]. Moscow, Novoe Literaturnoe Obozrenie, 2019. 552 p. (in Russian).
6. Nora P. The World's Celebration of Memory. *Emergency Relation*, 2005, no. 2–3, pp. 202–208.
7. Rosenstock-Huessy O. *Rech` i dejstvitel'nost'*. Per. s nem. A. V. Garadzhi, V. S. Malaxova [Garadzhi A. V., Malakhov V. S. trans. from German. Speech and Reality]. Moscow, Labirint, 1994. 215 p. (in Russian).
8. Shane E. H. *Organizacionnaya kul`tura i liderstvo*. Per. s angl., pod red. V. A. Spivaka [Spivak V. A. trans. from English, ed. Organizational Culture and Leadership]. St. Petersburg, Piter, 2002. 336 p. (in Russian).
9. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct. *Social Cognition*, 1989, vol. 7, no. 2, pp. 113–136. <https://doi.org/10.1521/soco.1989.7.2.113>.
10. Hutton P. H. *Istoriya kak iskusstvo pamyati* [Bystrov V. Yu. trans. from English. History as the art of memory]. St. Petersburg, Vladimir Dal', 2003. 422 p. (in Russian).
11. Huyssen A. *Twilight Memories: Marking Time in a Culture of Amnesia*. London, Routledge, 1995. 392 p. <https://doi.org/10.4324/9780203610213>
12. Alexander J. C. Cultural Trauma and Collective Identity. *Sociological Journal*, 2012, no. 3, pp. 5–40 (in Russian). EDN: PELCHZ
13. Edkins J. *Trauma and the Memory of Politics*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003. 284 c.
14. Assmann A. *Novoe nedovol'stvo memorial'noj kul'turoy*. Per. s nem. B. M. Skuratova [Skuratov B. M. trans. from German. The New Discontent with Memorial Culture]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie, 2016. 232 p. (in Russian).
15. Shnirelman V. A. A Traumatic Memory: How to Study and to Interpret It. *Siberian Historical Research*, 2021, no. 2, pp. 6–29 (in Russian). <https://doi.org/10.17223/2312461X/32/1>, EDN: CQTMFF
16. Pentzold C., Lohmeier C., Birkner T. Communicative remembering: Revisiting a basic mnemonic concept. *Memory, Mind and Media*. 2023, no. 2, art. e9, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1017/mem.2023.7>
17. Eppele N. V. *Neudobnoe proshloe. Pamyat` o gosudarstvenny`x prestupleniyax v Rossii i drugix stranax* [An



- Uncomfortable Past. Memory of State Crimes in Russia and Other Countries]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie, 2020. 571 p. (in Russian).
18. Proietti G. Intergenerational Memory and Trauma. From the Micro to the Macro, and Back Again: It is not that easy. *Memory Studies*, 2025, vol. 18, June, pp. 720–737. <https://doi.org/10.1177/17506980251330557>
19. Soldatova G. U., Ryzhova S. V. Types of ethnic identity. In: *Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti. Pod red. G. U. Soldatovoy, L. A. Shaigerovoy* [Soldatova G. U., Shaigerova L. A., eds. Psychodiagnostics of Personality Tolerance]. Moscow, Smysl, 2008, pp. 140–146 (in Russian). EDN: VIALHH
20. Padun M. A., Kotel'nikova A. V. Modification of R. Janoff-Bulman's procedure for Personality Basic Beliefs Study. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 2008, vol. 29, no. 4, pp. 98–106 (in Russian). EDN: JHLATN
21. Markina O. S., Molchanov S. V. The Relationship between the Perception of Emotionally Significant Events in one's Life and World Assumptions of the Student Youth during the Period of Transitive Changes. *Psychological Educational Studies*, 2023, vol. 15, no. 2, pp. 3–17 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150201>, EDN: JHUEIZ
22. Shamionov R. M. Self-confidence and basic beliefs as predictors of subjective well-being in Russians and Kazakhs. *Psychological Studies*, 2016, vol. 9, no. 45, p. 5. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1235-shamionov45.htm> (accessed January 20, 2026) (in Russian). <https://doi.org/10.54359/ps.v9i45.497>, EDN: WAOUYT
23. Tsvetkov V. L., Ivanova A. I. The Relationship between the Values and Basic Beliefs of the Cadets' Personality with different Levels of Emotional Well-being. *Vestnik of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2020, no. 5, pp. 308–315 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/2073-0454-2020-10311>, EDN: CGFJJT
24. Nestik T. A. The Pollyanna Effect: The Role of Positive Personal and Group Identity Defense Mechanisms. *Social Psychology and Society*, 2024, vol. 15, no. 4, pp. 25–39 (in Russian), <https://doi.org/10.17759/sps.2024150403>, EDN: NKINMM

Декларация об этике. Исследование было рассмотрено и одобрено Экспертной комиссией ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» (№ 277 от 26.03.2026).

Ethics Statement. The study was reviewed and approved by the Expert Commission of Saratov State University (report no. 277, 26.03.2026).

Поступила в редакцию 05.02.2026; одобрена после рецензирования 17.03.2026; принята к публикации 27.03.2026
The article was submitted 05.02.2026; approved after reviewing 17.03.2026; accepted for publication 27.03.2026



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 148–159
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 148–159
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-148-159>, EDN: TASRVX

Научная статья
УДК 159.923.2



Характеристики сетевой активности и ее психологические эффекты как предикторы интернет-зависимости у молодежи

В. В. Белых

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

Белых Виктор Владимирович, аспирант, младший научный сотрудник кафедры социальной психологии образования и развития, stavstav950@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-1878-6630>

Аннотация. *Актуальность* исследования обусловлена тем, что изучение характеристик активности молодежи в виртуальной среде во взаимосвязи с ее психологическими эффектами, позволяет получить данные о существовании новых предикторов интернет-зависимости. *Цель:* изучение характеристик и психологических эффектов сетевой активности молодежи как предикторов интернет-зависимости. *Гипотеза:* характеристики активности молодежи в виртуальной среде и ее психологические эффекты в их взаимосвязи образуют структуру, компоненты которой могут вносить различный вклад в предикцию интернет-зависимости. *Участники:* студенты высших учебных заведений (N = 330) в возрасте от 17 до 23 лет (M = 19,3; SD = 2,1); жен. пол – 215 (77%), муж. пол. – 65 (23%) (г. Саратов, Ставрополь, Краснодар). *Методики (инструменты):* авторская анкета (Р. М. Шамионов, В. В. Белых) применена для выявления особенностей сетевой активности молодежи и ее психологических эффектов; для изучения интернет-зависимости реализована методика «Тест интернет-зависимости К. Янга» (в адаптации В. А. Лоскутовой (Буровой)). *Результаты:* выявлена факторная структура характеристик и психологических эффектов сетевой активности молодежи, обнаружен вклад каждого выявленного фактора в предикцию интернет-зависимости. *Основные выводы:* в качестве предикторов интернет-зависимости выступают такие показатели активности в виртуальной среде как: принадлежность к блогерам, юзерам, создателям сообщества, приверженность сетевым играм и виртуальной среде обитания. Психологические эффекты, выступающие в качестве предикторов интернет-зависимости: наличие негативных эмоциональных переживаний после выхода из Сети, отсутствие приверженности своему этносу и региону проживания, изменение отношения к образованию и профессиям, трансформация социальных ценностей под воздействием интернет-коммуникации. *Практическая значимость:* полученные данные могут быть использованы в практике оказания психологической помощи молодежи с целью превенции интернет-зависимости. **Ключевые слова:** психологические эффекты, сетевая активность, киберпространство, интернет-зависимость, интернет-контент, ценности, социальная идентичность

Для цитирования: Белых В. В. Характеристики сетевой активности и ее психологические эффекты как предикторы интернет-зависимости у молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 148–159. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-148-159>, EDN: TASRVX

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

Article

Characteristics of online of youths' activity and its psychological effects as predictors of internet addiction

V. V. Belykh

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

Viktor V. Belykh, stavstav950@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-1878-6630>

Abstract. *The relevance of the research* is determined by the fact that studying the characteristics of youths' activity in a virtual environment in relation to its psychological effects allows us to obtain some data on new predictors of internet addiction. *The research purpose* is to study the characteristics and psychological effects of the youth's network activity as predictors of internet addiction. The research *hypothesizes* that the correlation between the characteristics of youths' activity in the virtual environment and its psychological effects form a structure with the components which can make a different contribution to the prediction of internet addiction. *Participants:* university students (N = 330) aged 17 to 23 (M = 19.3; SD = 2.1); females – 215 (77%), males – 65 (23%) (Saratov, Stavropol, Krasnodar). *Methods (tools):* the original questionnaire developed by the research authors (R. M. Shamionov, V. V. Belykh) was used to identify the features of youths' network activity and its psychological effects; the technique "Internet Addiction Test" (developed by S. Young and adapted by V. A. Loskutova (Burova)) was implemented to identify internet addiction. *Results:* the research has revealed the factor structure of characteristics and psychological effects of youths' network activity;



the contribution of each revealed factor to the prediction of internet addiction has been identified. *Main conclusions:* predictors of internet addiction include such indicators of the virtual activity as being a blogger, a user, and a community creator, as well as commitment to online games and to the virtual environment. The psychological effects that act as predictors of internet addiction include negative emotional experiences after leaving the internet, lack of commitment to one's ethnic group and the region of residence, changes in attitudes towards education and professions, and transformations of social values under the influence of the internet communication. *Practical significance:* the data obtained can be applied in providing psychological support to young people in order to prevent internet addiction.

Keywords: psychological effects, network activity, cyberspace, internet addiction, internet content, values, social identity

For citation: Belykh V. V. Characteristics of online of youths' activity and its psychological effects as predictors of internet addiction. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 148–159 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-148-159>, EDN: TASRVX

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

Введение

В психологии большое внимание уделяется изучению характеристик направленности самореализации и социальной активности личности в виртуальном пространстве. В исследовании А. И. Заграничного в сравнительном аспекте осуществлен анализ социальной активности молодежи в виртуальной и реальной среде [1]. Девиантная активность у представителей молодежных субкультур в разных средах была исследована А. А. Шаровым [2], характер приверженности к социальной активности в киберпространстве и физической среде зафиксирован в работе Р. М. Шамионова и Н. В. Суздальцева [3]. Особое внимание привлекают работы, посвященные анализу включенности молодежи в сетевую коммуникацию как фактора: формирования и трансформации социальных установок (М. С. Безбогова [4]), трансформации культуры и личностной самореализации (В. П. Гончаров [5]), личностной конструктивной самореализации (А. Г. Горбачева [6]), асоциального и просоциального поведения (Н. Н. Самсонова [7]), девиантной активности (В. Д. Менделевич [8]) и др. Выявлены предикторы интернет-зависимости как результата сформированности комплекса психологических свойств личности в трудах А. А. Колмогорцевой [9, 10]. В то же время проблема предикции интернет-зависимости у молодежи, выявление роли характеристик направленности сетевой активности и ее психологических эффектов в виртуальной среде остаются малоизученными. Данная проблема является актуальной, так как ее решение позволяет прийти к лучшему пониманию процесса формирования «цифровой личности».

В настоящее время феномен идентичности «цифровой личности» стал предметом активного обсуждения в психологической науке. Так, например, в исследовании Д. Н. Погореловой

[11] обнаружена структура идентификационной матрицы «цифровой личности». Выявлены условия сохранения личностью суверенности в интернет-среде, которые представлены в работе А. А. Шаповаленко [12] и обеспечения психологической безопасности личности в условиях цифровой самореализации, отраженных в ее структурно-функциональной модели, разработанной Т. В. Белых [13].

Расширение форм и способов самореализации личности в результате освоения новых информационных технологий ставит перед человеком задачу не только сохранения собственных адаптивных возможностей, но и развития своих коммуникативных способностей, цифровой идентичности в условиях виртуального взаимодействия. Уже в 2018 году Россия «стала второй в мире по числу зарегистрированных пользователей в социальных сетях и мессенджерах (78% от общего количества пользователей интернета)», по данным, приводимым Л. В. Лapidус с соавторами [14, с. 285]. Цифровое поколение или поколение Z приобрело свои специфические черты, ценности и способы самореализации, согласно данным V. Carrington с соавторами [15]. Самореализация молодежи в цифровой среде может осуществляться с применением как конструктивных, так и деструктивных коммуникативных практик (А. Г. Горбачев [6]), а самопрезентация в реальном и цифровом коммуникативном пространстве, совпадая по смыслу, может иметь содержательные отличия, как указывает В. В. Федоров [16].

Социальное поведение молодых людей существенно зависит от степени проявляемой активности в интернет-среде и предпочитаемого вида интернет-коммуникации, подчеркивает Н. Н. Самсонова [7]. Включенность молодежи в сетевую коммуникацию может сопровождаться как негативными, так и позитивными последствиями. Фиксируя время, затрачиваемое



на использование социальных сетей, степень активности, вложенные в интернет средства и выраженность интернет-зависимости, В. Keles с соавторами выявил, что все эти параметры коррелируют с депрессией, тревогой и психологическими расстройствами у подростков [17].

Обращаясь к разработке проблемы зависимости личности от социальных сетей, В. П. Шейнов и А. С. Девицын обнаружили ее неоднородную структуру, которая включает три компонента-фактора: «психологическое состояние», «коммуникация», «получение информации». Причем фактор «психологическое состояние» коррелирует с тревожностью, депрессией, одиночеством, экстраверсией, самооценкой и неудовлетворенностью жизнью [18]. По данным N. S. Hawi, M. Samaha, зависимость от социальных сетей положительно коррелирует с низкой самооценкой [19], может сопровождаться эмоциональным выгоранием, медиаторами которого являются зависть и тревога, как показано в исследовании С. Liu, J. Ma [20]. Характер активности личности в интернет-коммуникации оказывает влияние на появление интернет-аддикции, а именно: получение положительных отзывов («лайков») и количество обновлений статуса из-за повышенной активности, что связано с увеличением риска развития зависимости от социальных сетей, отмечает D. Marengo с соавторами [21].

Обзор зарубежной научной литературы, посвященной анализу проблемы формирования цифровой идентичности, свидетельствует о том, что, с одной стороны, цифровая идентичность расширяет возможности для самовыражения, с другой – создает угрозу для аутентичности личности, конфиденциальности и может приводить к потенциальной фрагментации идентичности, на что указывают А. Rosana, I. Fauzi [22]. Психологические эффекты чрезмерной активности молодых людей в сетевом взаимодействии проявляются в ухудшение самочувствия, согласно данным Н. В. Shakya, N. A. Christakis [23], снижении концентрации внимания и качества межличностных отношений (P. Sheldon с соавторами [24]), избирательности самопрезентации, нарциссизме (С. S. Andreassen с соавторами [25]).

В формировании интернет-зависимости молодых людей, согласно данным Е. Ю. Казариновой, А. Б. Холмогоровой [26], особая роль отведена контенту, связанного с общением, самопрезентацией и чрезмерной озабоченностью оценками других людей. В числе по-

следствий онлайн-взаимодействия, согласно данным И. Б. Бовиной, Н. В. Дворянчикова [27], изменение самого процесса коммуникации сопряжено с его упрощением, трансформацией норм, регулирующих коммуникации, а также преобразованием властных отношений участников коммуникации.

Принимая во внимание, что молодежь может быть подвержена всем видам явных и латентных рисков непрерывной онлайн-коммуникации, следует отметить особую ценность исследований, направленных на изучение рисков, возникающих в процессе социализации современной молодежи как субъекта интернет-взаимодействия (Д. Н. Карпова [28], О. А. Чебунина [29]). При этом обращает на себя внимание факт, обнаруженный Е. И. Богомоловой, что психологические эффекты у активных пользователей Сети различаются в зависимости от уровневых характеристик субъектности. Человек, отличающийся высоким уровнем субъектности, характеризуется повышенной общительностью в сочетании с высокой инициативностью, готовностью к аффилиации в установлении эмоциональных контактов, независимостью, доминантностью и неприятием контроля со стороны, проявлением стремления «быть примером» для других [30].

Цель исследования, представленного в статье, состоит в изучении характеристик и психологических эффектов сетевой активности молодежи как предикторов интернет-зависимости.

Гипотеза: характеристики социальной активности молодежи в виртуальной среде и ее психологические эффекты в их взаимосвязи образуют структуру, компоненты которой могут вносить различный вклад в предикцию интернет-зависимости.

Научная новизна. Проведенное исследование позволяет впервые выявить характеристики социальной активности молодежи в виртуальной среде во взаимосвязи с ее психологическими эффектами, что раскрывает новые возможности для прогнозирования появления интернет-зависимости у представителей студенческой молодежи.

Материалы

Участники исследования. Общая выборка исследования составила 330 человек, ответы 50 участников были удалены из дальнейшей обработки из-за выраженной асимметрии данных.



Окончательный состав выборки составил 280 студента вузов г. Саратова, Ставрополя, Краснодар, женщин – 215 (77%), мужчин – 65 (23%), в возрасте от 17 до 23 лет ($M = 19,3$; $Sd = 2,1$). Жители городов – 87%, краевых и областных центров – 6%, сел – 4%, пригорода – 3%. Среди респондентов 94% имеют среднее образование, 6% – закончили бакалавриат. Неженатых/незамужних – 95%, 5% ответили «другое». Уровень дохода менее 15000 рублей – 75%, более 34000 рублей – 25%. Представители религиозных конфессий: христиане – 59%, ислам – 7%, буддизм – 1%, выбрали «другое» – 33%. Сила религиозных убеждений, очень сильная – 2%, сильная 8%, средняя – 33%, слабая 24%, отсутствие религиозных убеждений – 31%. Анализ социально-демографического статуса выборки позволяет сделать заключение, что она представлена в основном незамужними девушками и неженатыми юношами, проживающими в городской местности, обучающиеся в вузе на 1–3 курсе, с доходом, в основном, в пределах прожиточного минимума, имеющие среднюю или слабую силу религиозных убеждений.

Методики. Вопросы и утверждения авторской анкеты (Р. М. Шамионов, В. В. Белых) направленные на изучение социально-демографических характеристик респондентов и специально разработанные шкалы, направленные на выявление влияния вида и характера сетевой коммуникации молодежи на различные аспекты поведения, установок и ценностей. Первые восемь вопросов направлены на фиксацию пола, возраста, семейного положения, образования, места жительства, уровня дохода, принадлежности к религиозной конфессии, силы религиозных убеждений. Далее были использованы 4 шкалы, позволяющие оценить степень включенности респондента в интернет-коммуникацию. Остальные 9 шкал использовались для обнаружения характера сетевой активности в интернете и ее эффектов, оказывающих влияние на личность, ее ценности, социальную идентичность: шкала 1. «Степень социальной активности в каждой из форм деятельности в интернете (киберпространстве)»; шкала 2. «Эмоциональное состояние и характер деятельности после просмотра контента и выхода из Сети»; шкала 3. «Отношение к виртуальному и реальному миру»; шкала 4. «Трансформация представлений о браке и семье»; шкала 5. «Трансформация представлений об образовании»; шкала 6. «Трансформация представлений

о профессиях»; шкала 7. «Трансформация социальных ценностей»; шкала 8. «Трансформация личных ценностей»; шкала 9. «Характеристики социальной идентичности».

На каждый вопрос шкалы необходимо было ответить, используя 7-балльную шкалу Лайкерта, где 1 – низкая выраженность показателя, 7 – максимальная выраженность.

Проверка шкал на согласованность по коэффициенту Кронбаха показала, что его значения варьируют от 0,53 до 0,82. Наличие интернет-зависимости изучалось с применением методики «Тест интернет-зависимости К. Янга», адаптация (В. А. Лоскутова (Бурова) [31]).

Сбор эмпирических данных осуществлён в онлайн-формате сети Интернет на добровольной и анонимной основе в октябре – декабре 2024 г.

Методы анализа данных. В качестве методов статистической обработки данных использованы факторный и регрессионный анализ. Для факторного анализа отобраны 133 переменных и так как тесты КМО = 0,89 и Бартлетта $\chi^2 = 1655,22$, $p < 0,001$ указали на пригодность выборки для факторного анализа, то он был проведен согласно методу principal factor solution (решения с основным фактором) с вращением по методу promax, с нормализацией Кайзера. Число факторов определялось согласно методу «каменистой осыпи». Выделено 13 факторов. Качественные характеристики модели: RMSEA = 0,052 и RMSR = 0,03, свидетельствуют о пригодности данных к интерпретации. Использован также перестановочный множественный регрессионный анализ $F(13;266) = 11,7$, $p\text{-value} < 0,0001$; $RSE = 18,18$, $df = 266$; $Adj. R^2 = 0,3326$; $Intercept = 79,064$, $std.error = 1,0867$, $t\text{-value} = 72,754$, $p\text{-value} < 0,0001$. В результате регрессионного анализа выделены 6 факторов, имеющих наибольшую выраженность в предикции интернет-зависимости молодежи.

Анализ данных выполнен посредством языка программирования R (v. 4.3) в среде RStudio (v. 2023.12.1+402 «Ocean Storm»).

Результаты и их обсуждение

В ходе факторного анализа данных о характеристиках социальной активности молодежи в виртуальной среде и ее эффектах были выделены 13 значимых факторов. Первый фактор – трансформация социальных ценностей, второй фактор – восприятие интернета как пространства для самореализации и саморазвития,



третий фактор – гражданская активность в интернете, четвертый фактор – приверженность сетевым играм и предпочтение виртуального мира, пятый фактор – позитивный эффект интернета для общения, шестой – трансформация отношения к политическим субъектам, седьмой – изменение эмоционального состояния после выхода из Сети, восьмой фактор – характер активности в виртуальной среде и принадлежности к сетевому сообществу, девятый фактор – трансформация отно-

шения к образованию и профессиям, десятый фактор – трансформация личных ценностей, одиннадцатый фактор – трансформация семейных ценностей, двенадцатый фактор – трансформация традиционных ценностей, тринадцатый фактор – приверженность этносу и региону проживания.

Все выделенные факторы были использованы в регрессионном анализе для обнаружения их роли в предикции интернет-зависимости молодежи (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Роль факторов в предикции интернет-зависимости молодежи (N = 280)
Role of the factors in predicting internet addiction of young people (N = 280)

Факторы	β вклад переменной в предикцию зависимости от интернета	Iter. Число переста- новок	p-value	VIF фактор инфля- ции дис- персии	95% CI	
Фактор 4. Приверженность сетевым играм и предпочтение виртуального мира	8,332	5000	<,0001***	1,9	5,28	11,38
Фактор 7. Изменение эмоционального состояния после выхода из Сети	5,561	5000	<,0001***	1,6	2,68	8,44
Фактор 13. Приверженность этносу и региону проживания	-4,718	5000	,0068**	1,6	-7,65	-1,78
Фактор 8. Характер активности в виртуальной среде и принадлежность к сетевому сообществу	3,846	5000	,0026**	1,8	0,77	6,92
Фактор 9. Трансформация отношения к образованию и профессиям	2,236	3873	,0253*	1,8	-0,84	5,31
Фактор 1. Трансформация социальных ценностей	,988	5000	<,0001***	1,9	-2,03	4
Фактор 10. Трансформация личных ценностей	1,258	80	,5625	2,3	-2,07	4,58
Фактор 11. Трансформация семейных ценностей	,926	51	1	2,1	-2,34	4,2
Фактор 6. Трансформация отношения к политическим субъектам	,532	51	1	2,1	-2,65	3,71
Фактор 5. Позитивный эффект интернета для общения	,274	51	1	1,7	-2,68	3,22
Фактор 3. Гражданская активность в интернете	-1,347	51	1	1,4	-3,94	1,24
Фактор 12. Трансформация традиционных ценностей	-2,193	482	,1722	1,5	-4,93	0,54
Фактор 2. Восприятие интернета как пространства для самореализации и саморазвития	-4,482	1044	,0881	2,4	-7,83	-1,13
$F(13; 266) = 11,7, p\text{-value} < ,0001; RSE = 18,18, df = 266; Adj.R^2 = ,3326;$ Intercept = 79,064, std.error = 1,0867, t-value = 72,754, p-value < ,0001						

Примечание. 95% CI доверительный интервал; p-value – уровень значимости; *** $p < ,0001$; ** $p < ,001$; * $p < ,005$.
 Note. 95% CI confidence interval; p-value – significance level; *** $p < ,0001$; ** $p < ,001$; * $p < ,005$.



Как видно из табл. 1, в качестве предикторов интернет-зависимости молодежи в контексте социальной активности в виртуальной среде и ее психологических эффектов были обнаружены 6 значимых факторов – 1, 4, 7, 8, 9, 13. В порядке значимости вклада в предикцию интернет-зависимости ими оказались: приверженность сетевым играм и предпочтение виртуального мира – фактор 4; изменение эмоционального состояния после выхода из Сети – фактор 7; приверженность этносу и региону проживания (отрицательная предикция) – фактор 13; характер активности в виртуальной среде и принадлежности к сетевому сообществу – фактор 8; трансформация отношения к образованию – фактор 9; трансформация ценностей – фактор

1. То есть в качестве предикторов интернет-зависимости выделено три фактора, отражающих особенности психологических эффектов сетевой активности молодежи (факторы 1, 7, 9), два фактора, раскрывающих особенности самореализации в интернете (факторы 4 и 8) и фактор, отражающий особенности социальной идентичности (фактор 13).

В табл. 2, 3, 4, 5, 6, 7 отражено содержание шести значимых факторов-предикторов интернет-зависимости молодежи в контексте их активности в виртуальной среде и ее психологических эффектов. Содержание фактора 4 «Приверженность сетевым играм и предпочтение виртуального мира» представлено в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Содержание фактора «Приверженность сетевым играм и предпочтение виртуального мира» (N = 280)
Content of the factor “Commitment to online games and preferring the virtual world” (N = 280)

Фактор 4	Переменная	Факторный вес
Приверженность сетевым играм и предпочтение виртуального мира	Виртуальный мир более комфортный	0,85
	Виртуальный мир более интересный	0,80
	Виртуальный мир более предпочтительный, чем реальный	0,80
	Приверженность сетевым онлайн играм	0,78
	Приверженность многопользовательским онлайн играм	0,76
	Виртуальный мир предоставляет больше возможностей для реализации целей, чем реальный	0,63
	Виртуальный мир более безопасный, чем реальный	0,60
	Высокая степень принадлежности к интернет-сообществу	0,58
	Приверженность виртуальной среде обитания	0,57

В фактор 4 «Приверженность сетевым играм и предпочтение виртуального мира», согласно данным табл. 4, вошли переменные, отражающие степень погруженности личности в сетевую коммуникацию, приверженность сетевым играм и характеристики виртуального мира по сравнению с реальным (по степени убывания факторного веса) у молодежи с выраженной зависимостью от интернета. Данный фактор вносит наибольший вклад в предикцию интернет-зависимости, о чем свидетельствует значение показателя $\beta = 8,332$, при $p < 0,0001$ (табл. 1).

Полученные данные согласуются с результатами исследования как зарубежных авторов, подчеркивающих связь между степенью погруженности, характером активности в интер-

нете и появлением, на этой основе зависимости от него (D. Marengo с соавторами [21]), так и отечественных, доказавших различия социального поведения молодежи в зависимости от проявляемой активности и выбора способа интернет-коммуникации (Н. Н. Самсонова [7]).

Обратимся к данным, отражающих содержание фактора 7 «Изменение эмоционального состояния после выхода из Сети» (табл. 3).

Как свидетельствуют данные табл. 3, содержание фактора «Изменение эмоционального состояния после выхода из Сети» представлено характеристиками эмоциональных состояний, свойственных пользователям после выхода из Сети. Это эмоциональные состояния, связанные с переживанием таких эмоций, как разочарование, возмущение, страх, сопровождающихся



Таблица 3 / Table 3

Содержание фактора «Изменение эмоционального состояния после выхода из Сети» (N = 280)
Content of the factor “Changes in the emotional state after leaving the internet” (N = 280)

Фактор 7	Переменная	Факторный вес
Изменение эмоционального состояния после выхода из Сети	Разочарование	0,87
	Возмущение	0,82
	Страх	0,76
	Усталость	0,61
	Агрессия	0,60
	Эйфория (возбуждение)	0,55

усталостью, агрессией или чрезмерным возбуждением, эйфорией, после выхода из интернета. Данный фактор играет важную роль в предикции интернет-зависимости молодежи ($\beta = 5,561$, при $p < 0,0001$ (см. табл. 1).

В исследовании В. П. Шейнова, А. С. Девицына [18], обнаружено три фактора, определяющие наличие зависимости личности от социальных сетей, одним из которых является «негативное психологическое состояние», что отчасти подтверждено полученными результатами представленного исследования. На изменение самочувствия в сторону его ухудшения

при высокой степени погруженности в сетевое взаимодействие указывают данные, приведенные Н. В. Shakya с соавторами [23].

Отметим, что кроме обнаружения негативных психологических переживаний, нами зафиксированы данные о возникновении «эйфории (возбуждения)» после выхода из Сети, что расширяет представления о психологических эффектах погруженности личности в интернет-пространство и предикторах зависимости от него.

Обратимся к данным, отражающих содержание фактора 13 «Приверженность этносу и региону проживания» (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

Содержание фактора «Приверженность этносу и региону проживания» (N = 280)
Content of the factor “Commitment to the ethnic group and region of residence” (N = 280)

Фактор 13	Переменная	Факторный вес
Приверженность этносу и региону проживания	Приверженность к тому региону, в котором вы проживаете	-0,71
	Сила приверженности к своей этнической группе	-0,66

Согласно данным табл. 4, в фактор 13 «Приверженность этносу и региону проживания» вошли переменные, отражающие характеристики таких видов социальной идентичности как степень приверженности региону, в котором человек проживает и степень приверженности своей этнической группе. Данные переменные вносят существенный вклад в отрицательную предикцию сформированности интернет-зависимости ($\beta = -4,718$ при $p = 0,0068$ (см. табл. 1).

Полученные данные расширяют представление об особенностях социальной идентич-

ности активных пользователей Сети. В литературе существует мнение, представленное в работе А. Rosana, I. Fauzi [22], где указывается на фрагментацию идентичности у людей с высокой степенью погруженности в виртуальную коммуникацию. По данным нашего исследования, сформированная приверженность этносу и своему региону, способна снижать степень зависимости от интернета.

Обратимся к данным, отражающих содержание фактора 8 «Характер активности в виртуальной среде и принадлежности к сетевому сообществу» (табл. 5).



Таблица 5 / Table 5

Содержание фактора «Характер активности в виртуальной среде и принадлежности к сетевому сообществу» (N = 280)
Content of the factor “Nature of the virtual activity and membership in a network community” (N = 280)

Фактор 8	Переменная	Факторный вес
Характер активности в виртуальной среде и принадлежности к сетевому сообществу	Ведение блога	0,76
	Юзеры	0,72
	Создание сообщества	0,53

Согласно данным табл. 5, содержание фактора 8 «Характер активности в виртуальной среде и принадлежности к сетевому сообществу» представлено переменными, отражающими характеристики приверженности личности к сетевому сообществу. Наибольшее значение для актуализации интернет-зависимости имеет такой вид деятельности как ведение блога. Чрезмерная озабоченность пользователей сети производимым впечатлением на аудиторию, погруженность в виртуальное

общение и процесс самопрезентации является одним из факторов интернет-зависимости, как отмечают Е. Ю. Казаринова, А. Б. Холмогорова [26], что согласуется с полученными нами данными.

Данный фактор вносит большой вклад ($\beta = 3,846$ при $p = 0,0026$) (см. табл. 1) в предикцию интернет-зависимости молодежи.

Обратимся к данным, отражающих содержание фактора 9 «Трансформация отношения к образованию и профессиям» (табл. 6).

Таблица 6 / Table 6

Содержание фактора «Трансформация отношения к образованию и профессиям» (N = 280)
Content of the factor “Transformation of attitudes towards education and professions” (N = 280)

Фактор 9	Переменная	Факторный вес
Трансформация отношения к образованию и профессиям	Профессия врача	0,75
	Обучение в вузах	0,71
	Самообразование	0,67
	Профессии учителя	0,63
	Научная деятельность	0,62
	Профессии военного	0,61

Содержание фактора 9 «Трансформация отношения к образованию и профессиям», согласно данным табл. 6, представлено переменными, отражающих наличие изменения отношения к образованию и профессиям как психологическим эффектам активности в интернете. То есть интернет-зависимости молодежи предшествует трансформация ее отношения к образованию и ряду профессий с тенденцией их обесценивания. Вклад данного фактора в предикцию интернет-аддикции молодежи является существенным ($\beta = 2,236$ при $p = 0,0253$) (см. табл. 1).

Данный факт отличается научной новизной и позволяет акцентировать внимание педагогов

и психологов сферы образования на значимость психологического и профессионального просвещения молодежи относительно возможностей для самореализации личности в профессиях, не связанных с использованием только средств инфокоммуникации.

Обратимся к данным, отражающих содержание фактора 1 «Трансформация социальных ценностей» (табл. 7).

Согласно данным табл. 7, в фактор 1 «Трансформация социальных ценностей» вошли переменные, отражающие наличие трансформации отношения к базовым социальным ценностям у молодежи с выраженной зависимостью от интернета. Данный фактор вносит наименьший,



Таблица 7 / Table 7

Содержание фактора «Трансформация социальных ценностей» (N = 280)
Content of the factor "Transformation of social values" (N = 280)

Фактор 1	Переменная	Факторный вес
Трансформация социальных ценностей	Верность	0,92
	Честность	0,89
	Благополучие	0,88
	Достаток	0,87
	Трудолюбие	0,83
	Уважение к старшим	0,83
	Безопасность	0,81
	Здоровье	0,81
	Любовь	0,80

но статистически значимый вклад в предикцию интернет-зависимости молодых людей, о чем свидетельствует значение показателя, при $p < 0,0001$ (см. табл. 1).

На трансформацию ценностей в условиях цифровизации общественных отношений, указывают многие авторы, а именно М. С. Безбогова [4], В. П. Гончаров [5], Л. В. Липидус с соавторами [14]. В нашем исследовании эти ценности конкретизированы (см. табл. 7).

Заключение

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что самореализация молодежи в виртуальном пространстве сопровождается комплексом психологических эффектов, которые можно отнести к следующим категориям: позитивный психологический эффект, трансформация ценностей и системы отношений, влияние на социальную идентичность, степень погруженности в интернет-коммуникацию и отношение к виртуальному и физическому миру, изменение эмоционального состояния после выхода из Сети, особенности активности в виртуальной среде и ее доминирующие формы.

Факторная структура сетевой активности молодежи и ее психологических эффектов отражает наличие возможности использовать виртуальное пространство для успешной самореализации и саморазвития, проявляя гражданскую активность, быть приверженным собственному региону и своей этнической группе, расширять круг друзей с помощью интернета. При этом виртуальный мир может быть более предпочтительным, чем физический, а включенность

в интернет-коммуникацию и просмотр интернет-контента могут оказывать существенное влияние на трансформацию отношения к политическим субъектам, к образованию и профессиям, личным, семейным и традиционным ценностям, вызывать негативные эмоции после выхода из Сети.

Предикторами интернет-зависимости молодежи являются такие показатели ее активности в виртуальной среде как: принадлежность к блогерам, юзерам, создателям сообщества, приверженность сетевым играм и виртуальной среде обитания. Психологические эффекты активности в киберпространстве, являющиеся предикторами интернет-зависимости: наличие негативных эмоциональных переживаний после выхода из Сети, отсутствие приверженности своему этносу и региону проживания, изменение отношения к образованию и профессиям, трансформация социальных ценностей под воздействием интернет-коммуникации.

Практическая значимость. Полученные данные расширяют представления о предикторах интернет-зависимости молодежи, доказывая наличие связи между характером сетевой активности, ее психологическими эффектами и интернет-зависимостью, что создает условие для осуществления профессиональной психологической помощи и своевременной ее профилактики у представителей молодежи.

Ограничение исследования. Диспропорция в выборке по половому признаку, большинство выборки представлено девушками. Использование анкетирования не позволяет полностью отследить количество социально желательных ответов у респондентов.



В дальнейших исследованиях следует наряду с количественной стратегией получения данных, использовать качественные и проективные методы диагностики с целью расширения возможностей для интерпретации и анализа данных о психологических эффектах активности молодежи в виртуальной среде.

Библиографический список

1. *Заграничный А. И.* Особенности проявления социальной активности молодежи в виртуальной и реальной средах // *Общество: социология, психология, педагогика.* 2019. № 4 (60). С. 95–98. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.4.16>, EDN: PUBJDZ
2. *Шаров А. А.* Особенности девиантной активности в реальной и виртуальной средах у представителей молодежных субкультур // *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта.* 2019. № 3 (169). С. 450–454. EDN: PCTCEL
3. *Шамионов Р. М., Суздальцев Н. В.* Соотношение приверженности молодежи к социальной активности в интернете и физическом пространстве // *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика.* 2022. Т. 19, № 1. С. 21–38. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-1-21-38>, EDN: RMLEQQ
4. *Безбогова М. С.* Социальные сети как фактор формирования социальных установок современной молодежи : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2017. 22 с. EDN: ZQENCT
5. *Гончаров В. П.* Интернет как фактор трансформации культуры и личностной самореализации: философский анализ : автореф. дис. ... канд. философ. наук. Ростов-на-Дону, 2012. 26 с. EDN: ZOLZUT
6. *Горбачева А. Г.* Конструктивные и деструктивные коммуникативные практики людей в сети интернет // *Идеи и идеалы.* 2013. Т. 2, № 3 (17). С. 17–25. EDN: RDKYWN
7. *Самсонова Н. Н.* Особенности социального поведения молодежи, активно использующей различные виды интернет-коммуникаций // *Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Сер. Познание.* 2017. № 7–8 (68–69). С. 60–62. EDN: ZMDWHF
8. *Менделевич В. Д.* Особенности девиантного поведения в интернет-пространстве // *Практическая медицина.* 2013. № 1 (66). С. 143–146. EDN: PYQEKF
9. *Колмогорцева А. А.* Прогностическая модель структуры личностных особенностей субъектов с интернет-зависимостью // *Мир науки.* 2017. Т. 5, № 3. С. 51. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/30PSMN317.pdf>. (дата обращения: 20.12.2025). EDN: ZEJGHX
10. *Колмогорцева А. А.* Психологические особенности личности как предикторы интернет-зависимости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2021. 27 с. EDN: WYOJWC
11. *Погорелов Д. Н.* Психологическая структура и особенности виртуальной идентичности пользователей социальных сетей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2022. 27 с. EDN: KVRPWN
12. *Шаповаленко А. А.* Психологическая суверенность личности в интернет-среде (на примере студентов-участников социальной сети ВКонтакте) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 22 с. EDN: ZQBEWL
13. *Белых Т. В.* Многоуровневая структурно-функциональная модель обеспечения психологической безопасности личности в современном информационном обществе // *Психология интегральной индивидуальности в информационном обществе : сборник материалов междунар. науч.-практ. конф. (Саратов, 22 октября 2019 г.) / под ред. Т. В. Белых, Г. В. Грачева. М. : Наука, 2019. С. 30–37. EDN: HGTVGD*
14. *Ланидус Л. В., Гостилович А. О., Омарова Ш. А.* Особенности проникновения цифровых технологий в жизнь поколения Z: ценности, поведенческие паттерны и потребительские привычки интернет-поколения // *Государственное управление.* 2020. № 83. С. 271–293. <https://doi.org/10.24411/2070-1381-2019-1025>, EDN: RBWLEK
15. *Carrington V., Rowsell J., Priyadharshini E., Westrup R.* Generation Z. Zombies, Popular Culture and Educating Youth. Singapore : Springer, 2016. 187 p. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-934-9>
16. *Федоров В. В.* Структура самопрезентации подростков в реальном общении и социальных сетях // *Социальная психология и общество.* 2020. Т. 11, № 1. С. 180–192. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110111>, EDN: EJYZAT
17. *Keles B., McCrae N., Grealish A.* A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents // *International Journal of Adolescence and Youth.* 2019. Vol. 25, № 1. P. 79–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
18. *Шейнов В. П., Девуцын А. С.* Трехфакторная модель зависимости от социальных сетей // *Российский психологический журнал.* 2021. Т. 18, № 3. С. 145–158. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.10>, EDN: BOZOKZ
19. *Hawi N. S., Samaha M.* The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students // *Social Science Computer Review.* 2017. Vol. 35, iss. 5. P. 576–586. <https://doi.org/10.1177%2F0894439316660340>
20. *Liu C., Ma J.* Social media addiction and burnout: The mediating roles of envy and social media use anxiety // *Current Psychology.* 2020. Vol. 39, iss. 6. P. 1883–1891. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9998-0>
21. *Marengo D., Poletti I., Settanni M.* The interplay between neuroticism, extraversion, and social media addiction in young adult Facebook users: Testing the mediating role of online activity using objective data // *Addictive Behaviors.* 2020. Vol. 102. Article 106150. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106150>
22. *Rosana A., Fauzi I.* The Role of Digital Identity in the Age of Social Media: Literature Analysis on Self-Identity Construction and Online Social Interaction // *Journal of Social Science.* 2024. Vol. 1, iss. 4. P. 477–489. <https://doi.org/10.59613/a8yyff42>



23. Shakya H. B., Christakis N. A. Association of Facebook Use with Compromised Well-Being: A Longitudinal Study // *American Journal of Epidemiology*. 2017. Vol. 185, iss. 3, 1. P. 203–211. <https://doi.org/10.1093/aje/kww189>
24. Sheldon P., Rauschnabel P. A., Honeycutt J. M. The dark side of social media: Psychological, managerial, and societal perspectives. London : Academic Press, 2019. 174 p. <https://doi.org/10.1016/C2017-0-04063-6>
25. Andressen C. S., Pallesen S., Griffiths M. D. The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey // *Addictive behaviors*. 2017. Vol. 64. P. 287–293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>
26. Казаринова Е. Ю., Холмогорова А. Б. Предпочитаемый контент в интернете и социальная тревожность как факторы интернет-зависимости у подростков и студенческой молодежи // *Психолого-педагогические исследования*. 2021. Т. 13, № 2. P. 123–139. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130208>, EDN: YDJKEY
27. Бовина И. Б., Дворянчиков Н. В. Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна? // *Психологическая наука и образование*. 2020. Т. 25, № 3. С. 101–115. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250309>, EDN: IUPQPM
28. Карпова Д. Н. Риски непрерывной онлайн-коммуникации: теоретико-методологические подходы к изучению : автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2016. 22 с. EDN: ZQBETT
29. Чебунина О. А. Социальные интернет-сети в процессе социализации современной молодежи: специфика влияния и социализационные риски : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Ростов-на-Дону, 2019. 34 с.-
30. Богомолова Е. И. Взаимосвязь личностных характеристик с особенностями активности пользователей социальных сетей интернета : дис.... канд. психол. наук. Краснодар, 2015. 231 с. EDN: GDYPLD
31. Лоскутова В. А. (Бурова). Интернет-зависимость в медицинской парадигме // *Интернет-зависимость: психологическая зависимость и динамика развития* / ред.-сост. А. Е. Войскунский. М. : Акрополь, 2009. С. 152–164.
4. Bezbogova M. S. *Sotsial'nye seti kak faktor formirovaniya sotsial'nykh ustanovok sovremennoi molodezhi* [Social networks as a factor in the formation of social attitudes in modern evolution]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2017. 22 p. (in Russian). EDN: ZQENCT
5. Goncharov V. P. *Internet kak faktor transformatsii kul'tury i lichnostnoi samorealizatsii: filosofskii analiz* [The Internet as a factor in the transformation of culture and personal self-realization: A philosophical analysis]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Philos.). Rostov-on-Don, 2012. 26 p. (in Russian). EDN: ZOLZUT
6. Gorbacheva A. G. *Konstruktivnye i destruktivnye kommunikativnye praktiki lyudei v seti internet* [Constructive and destructive practices of people on the Internet]. *Ideas and Ideals*, 2013, vol. 2, no. 3 (17), pp. 17–25 (in Russian). EDN: RDKYWN
7. Samsonova N. N. Special features of social behavior of young people in active use of various types of internet communication. *Sovremennaya nauka: Aktual'nyye problemy teorii i praktiki. Ser. Poznaniye*, 2017, no. 7–8 (68–69), pp. 60–62 (in Russian). EDN: ZMDWHF
8. Mendelevich V. D. Deviant behavior in Internet space. *Prakticheskaya Meditsina*, 2013, no. 1 (66), pp. 143–146 (in Russian). EDN: PYQEKF
9. Kolmogortseva A. A. Prognostic model of the structure of personality characteristics of people with internet addiction. *World of Science*, 2017, vol. 5, no. 3, pp. 51. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/30PSMN317.pdf> (accessed December 20, 2025) (in Russian). EDN: ZEJGHX
10. Kolmogortseva A. A. *Psikhologicheskie osobennosti lichnosti kak prediktory internet-zavisimosti* [Psychological personality traits as predictors of internet addiction]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Chelyabinsk, 2021. 27 p. (in Russian). EDN: WYOJWC
11. Pogorelov D. N. *Psikhologicheskaya struktura i osobennosti virtual'noi identichnosti pol'zovatelei sotsial'nykh setei* [Psychological structure and characteristics of virtual identity of social network users]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Chelyabinsk, 2022. 27 p. (in Russian). EDN: KVRPWN
12. Shapovalenko A. A. *Psikhologicheskaya suverennost' lichnosti v internet-srede (na primere studentov-uchastnikov sotsial'noi seti VKontakte)* [Psychological sovereignty of the individual in the online environment (on the example of students participating in the social network VKontakte)]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 2016. 22 p. (in Russian). EDN: ZQBEWL
13. Belykh T. V. Multi-level Structural and Functional Model of Ensuring Psychological Security of an Individual in a Modern Information Society. *Psikhologiya integral'noi individual'nosti v informatsionnom obshchestve: sbornik materialov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Saratov, 22 oktyabrya 2019 g.) Pod red. T. V. Belykh, G. V. Gracheva* [Belykh T. V., Grachev G. V., eds. Psychology of Integral Individuality in the Information Society: Collection of materials from the Interna-

References

1. Zagranichny A. I. The aspects of the social involvement of the youth in virtual and real environments. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2019, no. 4 (60), pp. 95–98 (in Russian). <https://doi.org/10.24158/spp.2019.4.16>, EDN: PUBJDZ
2. Sharov A. A. Features of deviant activity in real and virtual environments among representatives of youth subcultures. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*, 2019, no. 3 (169), pp. 450–454 (in Russian). EDN: PCTCEL
3. Shamionov R. M., Suzdaltsev N. V. The Ratio Commitment to Social Activity on the Internet and Physical Space among Young People. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2022, vol. 19, no. 1, pp. 21–38 (in Russian). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-1-21-38>, EDN: RMLEQQ



- tional scientific and practical conf. (Saratov, October 22, 2019)]. Moscow, Nauka, 2019, pp. 30–37 (in Russian). EDN: HGTVGD
14. Lapidus L. V., Gostilovich A. O., Omarova Sh. A. Features of digital technologies penetration into generation Z life: Values, behavioral patterns and consumer habits of the internet generation. *E-Journal Public Administration*, 2020, no. 83, pp. 271–293 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/2070-1381-2019-1025>, EDN: RBWLEK
 15. Carrington V., Rowsell J., Priyadharshini E., Westrup R. *Generation Z. Zombies, Popular Culture and Educating Youth*. Singapore, Springer, 2016. 187 p. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-934-9>
 16. Fedorov V. V. The structure of self-presentation of adolescents in real communication and social networks. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020, vol. 11, no. 1, pp. 180–192 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/sps.2020110111>, EDN: EJYZAT
 17. Keles B., McCrae N., Grealish A. A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2019, vol. 25, no. 1, pp. 79–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
 18. Sheinov V. P., Devitsyn A. S. A Three-factor Model of Social Media Addiction. *Russian Psychological Journal*, 2021, vol. 18, no. 3, pp. 145–158 (in Russian). <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.10>, EDN: BOZOKZ
 19. Hawi N. S., Samaha M. The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students. *Social Science Computer Review*, 2017, vol. 35, iss. 5, pp. 576–586. <https://doi.org/10.1177%2F0894439316660340>
 20. Liu C., Ma J. Social media addiction and burnout: The mediating roles of envy and social media use anxiety. *Current Psychology*, 2020, vol. 39, iss. 6, pp. 1883–1891. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9998-0>
 21. Marengo D., Poletti I., Settanni M. The interplay between neuroticism, extraversion, and social media addiction in young adult Facebook users: Testing the mediating role of online activity using objective data. *Addictive Behaviors*, 2020, vol. 102, art. 106150. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106150>
 22. Rosana A., Fauzi I. The Role of Digital Identity in the Age of Social Media: Literature Analysis on Self-Identity Construction and Online Social Interaction. *Journal of Social Science*, 2024, vol. 1, iss. 4, pp. 477–489. <https://doi.org/10.59613/a8yyff42>
 23. Shakya H. B., Christakis N. A. Association of Facebook Use with Compromised Well-Being: A Longitudinal Study. *American Journal of Epidemiology*, 2017, vol. 185, iss. 3, 1, pp. 203–211. <https://doi.org/10.1093/aje/kww189>
 24. Sheldon P., Rauschnabel P. A., Honeycutt J. M. *The dark side of social media: Psychological, Managerial, and Societal Perspectives*. London, Academic Press, 2019. 174 p. <https://doi.org/10.1016/C2017-0-04063-6>
 25. Andreassen C. S., Pallesen S., Griffiths M. D. The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, 2017, vol. 64, pp. 287–293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>
 26. Kazarinova E. Yu., Kholmogorova A. B. Preferred internet content and social anxiety as drivers of internet addiction in teens and students. *Psychological-Educational Studies*, 2021, vol. 13, no. 2, pp. 123–139 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130208>, EDN: YDJKEY
 27. Bovina I. B., Dvoryanchikov N. V. Online and offline behavior: two realities or one? *Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25, no. 3, pp. 101–115 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250309>, EDN: IUPQPM
 28. Karpova D. N. *Riski nepreryvnoi onlain-kommunikatsii: teoretiko-metodologicheskie podkhody k izucheniyu* [Risks of continuous online communication: Theoretical and methodological approaches to studying]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Sociol.). Moscow, 2016. 22 p. (in Russian). EDN: ZQBETT
 29. Chebunina O. A. *Sotsial'nye internet-seti v protsesse sotsializatsii sovremennoi molodezhi: spetsifika vliyaniya i sotsializatsionnye riski* [Social Internet networks in the process of socialization of modern youth: Specifics of influence and socialization risks]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Sociol.). Rostov-on-Don, 2019. 34 p. (in Russian).
 30. Bogomolova E. I. *Vzaimosvyaz' lichnostnykh kharakteristik s osobennostyami aktivnosti pol'zovatelei sotsial'nykh setey internet* [The relationship between personal characteristics and the activity patterns of Internet social network users]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Krasnodar, 2015. 231 p. (in Russian). EDN: GDYPLD
 31. Loskutova V. A. (Burova) Internet addiction in the medical paradigm. In: *Internet-zavisimost': psikhologicheskaya zavisimost' i dinamika razvitiya*. Red.-sost. A. E. Voiskunskii [Voiskunskii A. E., ed., comp. Internet Addiction: Psychological dependence and development dynamics]. Moscow, Akropol', 2009, pp. 152–164 (in Russian).

Декларация об этике. Исследование было рассмотрено и одобрено Экспертной комиссией ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» (№ 278 от 26.03.2026).

Ethics Statement. The study was reviewed and approved by the Expert Commission of Saratov State University (report no. 278, 26.03.2026).

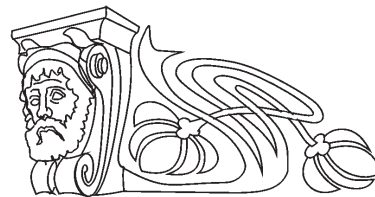
Поступила в редакцию 26.01.2026; одобрена после рецензирования 01.03.2026; принята к публикации 27.03.2026
The article was submitted 26.01.2026; approved after reviewing 01.03.2026; accepted for publication 27.03.2026



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 160–173
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 160–173
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-160-173>, EDN: UVMQTC

Научная статья
УДК 159.9:316.61

«Дар» как стигма: роль самостигматизации в кризисе одаренности и деформации личностной идентичности у подростков



В. Е. Лебедева

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

Лебедева Валерия Евгеньевна, аспирант кафедры психологии личности, lebedeva.valeriya99@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4531-7189>

Аннотация. *Актуальность:* подростковый возраст является сензитивным периодом для развития одаренности и формирования устойчивой личностной идентичности, системы отношений с собой и другими людьми, чему может препятствовать переживание социальной стигматизации. Вследствие этого представляется необходимым определение социально-психологических ресурсов сохранения субъектной устойчивости и проактивного развития одаренности личности в кризисных условиях современной образовательной среды. *Цель:* изучение влияния социальной стигматизации в образовательной среде на направленность и характер связи личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у подростков. *Гипотеза:* самостигматизация является модератором связи симптомов деформации личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у подростков, переживающих социальную стигматизацию в образовательной среде на основании низкого уровня дохода их семей. *Участники:* 123 подростка (обучающиеся в муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждениях г. Пенза, Саратов, Самара, Пермь, Норильск, Чита, Краснодар, Ставрополь, Воронеж; 79 – жен. п., 44 – муж. п.) в возрасте от 15 до 17 лет; $M = 15,28$; $SD = 1,54$). *Методы (инструменты):* для фиксации социально-демографических характеристик, параметров переживания социальной стигматизации в образовательной среде и субъективного отношения к собственной одаренности применена авторская анкета (В. Е. Лебедева); для измерения выраженности самостигматизации – опросник «Степень выраженности самостигматизации» (J. Boyd в адаптации В. С. Воронцовой с соавторами); фиксация оценки устойчивости личностной идентичности – методика «Индекс устойчивости идентичности» (G. M. Breakwell с соавторами в адаптации Я. А. Соловьевой, М. А. Одинцовой); для изучения динамических характеристик идентичности – методика «Процессы идентичности личности» (M. D. Berzonsky с соавторами в адаптации Ю. В. Борисенко); для диагностики отношения к собственной одаренности – методика «Отношение к собственной одаренности» (Е. Н. Волкова с соавторами). *Результаты:* разработана и проверена авторская модель феномена «кризис одаренности» посредством анализа модерации. Установлено модулирующее влияние самостигматизации на связь симптомов деформации личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у подростков. *Основные выводы:* переживаемая социальная стигматизация нарушает устойчивость личностной идентичности, «подрывает» ее глубинные основания, поскольку подросток вынужден скрывать свою одаренность, стыдиться ее и своего «несовместимого» с ней социального статуса. *Практическая значимость:* полученные данные могут быть использованы в целях психологической коррекции уязвимых зон одаренной личности, пережившей опыт социальной стигматизации со стороны значимых Других в образовательной среде.

Ключевые слова: одаренность, кризис, социальная стигматизация, личностная идентичность, подростковый возраст, образовательная среда

Для цитирования: Лебедева В. Е. «Дар» как стигма: роль самостигматизации в кризисе одаренности и деформации личностной идентичности у подростков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 160–173. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-160-173>, EDN: UVMQTC

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

Article

“Gift” as a stigma: The role of self-stigmatization in the giftedness crisis and personal identity deformation in adolescents

V. E. Lebedeva

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

Valeriia E. Lebedeva, lebedeva.valeriya99@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4531-7189>

Abstract. The *relevance* of the study is due to the fact that adolescence is a sensitive period for the development of giftedness and the formation of a stable personal identity, a system of relationships with oneself and other people, which can be hindered by experiencing social stigmatization.

© Лебедева В. Е., 2026



tion. In this context, identification of socio-psychological resources for maintaining subjective stability and proactive development of personality giftedness in the crisis conditions of the modern educational environment seems to be necessary. The research *purpose* is to study the influence of social stigmatization in educational environment on the orientation and nature of the relationship between personal identity and markers of the giftedness crisis in adolescents. The study *hypothesizes* that self-stigmatization is a moderator of the correlation between symptoms of personal identity deformation and markers of the giftedness crisis in adolescents experiencing social stigmatization in the educational environment based on the low income of their families. *Participants*: 123 teenagers (students at municipal budgetary educational institutions in Penza, Saratov, Samara, Perm, Norilsk, Chita, Krasnodar, Stavropol, Voronezh; 79 female, 44 male) aged 15 to 17; $M = 15.28$; $SD = 1.54$). *Methods (tools)*: an author's questionnaire (V. E. Lebedeva) was used to record socio-demographic characteristics, parameters of experiencing social stigmatization in the educational environment, and subjective attitudes towards one's own giftedness; to measure the degree of self-stigmatization, the Internalized Stigma of Mental Illness (ISMI) scale (J. Boyd) adapted by V. S. Vorontsova et al.; assessment of the stability of personal identity – the Identity Stability Index (G. M. Breakwell et al., adapted by Ya. A. Solovyova and M. A. Odintsova); to study the dynamic characteristics of identity, use the "Identity Processes of an Individual" questionnaire (M. D. Berzonsky et al., adapted by Yu. V. Borisenko); to diagnose one's attitude towards one's own giftedness, use the "Attitude towards One's Own Giftedness" questionnaire (E. N. Volkova et al.). *Results*: the original model of the "giftedness crisis" phenomenon has been developed by the author and tested by analyzing moderation. The moderating effect of self-stigmatization on the correlation between symptoms of personal identity deformation and markers of the giftedness crisis in adolescents. *Main conclusions*: experiencing social stigmatization disrupts the stability of personal identity, "undermines" its deep foundations, since a teenager is forced to hide their giftedness, to be ashamed of it and their "incompatible" social status. *Practical significance*: the data obtained can be used for the purpose of psychological correction of vulnerable areas of a gifted person who has experienced social stigmatization by significant Others in the educational environment.

Keywords: giftedness, crisis, social stigmatization, personal identity, adolescence, educational environment

For citation: Lebedeva V. E. The "Gift" as a stigma: The role of self-stigmatization in the crisis of giftedness and the distortion of personal identity in adolescents. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 160–173 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-160-173>, EDN: UVMQTC

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

Введение

Актуальность исследования. Поддержка интеллектуального потенциала подрастающего поколения является одним из приоритетов внутренней политики современной Российской Федерации. В данном контексте особое значение приобретает исследование социально-психологических факторов, которые могут блокировать или исказить процесс развития одаренности в подростковом возрасте.

Так, образовательная среда, формально ориентированная на развитие личностного и интеллектуального потенциала индивида, может содержать для него определенные угрозы. В работах Н. Ю. Курчатовой [1] и О. В. Фадеенко [2] обсуждаются психологические кризисы и средовые риски, сопровождающие развитие одаренных подростков, в частности, типичные кризисы интеллектуальной одаренности, возникающие при интенсивной специализированной подготовке учащихся, дефицит социально-психологической адаптации, стрессоустойчивости и мотивации, нарушения эмоциональной и поведенческой регуляции.

Стоит отметить, что в центре внимания описываемых работ преимущественно находится внутренняя динамика развития одаренной личности и вопросы ее педагогического со-

провождения. Значительно менее изученным остается вопрос о том, каким образом внешний социально-психологический фактор – социальная стигматизация в образовательной среде – взаимодействует с этими внутренними кризисами одаренного субъекта, деформируя его идентичность, систему отношений с собой, Другими и миром в целом, а также препятствуя реализации его личностного потенциала.

Проблема представленного исследования обусловлена необходимостью решения фундаментального противоречия, существующего в современном обществе: между декларируемой потребностью в развитии интеллектуального и творческого потенциала подрастающей личности и системными социально-психологическими, и экономическими барьерами, препятствующими становлению одаренности в сензитивный для этого возрастной период.

Так, с одной стороны, одаренность в социальных представлениях и ожиданиях нередко отождествляется с успешностью и высоким социальным статусом личности, что отражено в работах А. А. Гудзовской [3], Л. Маззоли Смита и Ю. О. Черноиваненко [4], Е. Н. Волковой и С. В. Васильевой [5]. С другой стороны, актуализация одаренности у субъекта не всегда может сопровождаться социальным принятием и одобрением, особенно в случае ее сочетания



с национальностью, вероисповеданием, особенностями внешности, уровнем дохода как возможными стигматизирующими атрибутами.

Как отмечает Б. А. Титов [6], подростковый возраст является сензитивным периодом для развития одаренности. В. В. Васильев определяет данный период развития как ключевой для формирования согласованной и устойчивой личностной идентичности [7]. Согласно Ю. А. Парамоновой и О. В. Одына, в подростковом возрасте происходит активное формирование системы отношений с собой [8]. Не менее важным в подростковом возрасте, по мнению К. М. Кинешпаевой [9], является и установление долгосрочных отношений привязанности с другими людьми. Нормативному протеканию перечисленных социально-психологических процессов может препятствовать переживание индивидом социальной стигматизации в образовательной среде.

Эмпирические исследования И. А. Бакаевой и Д. Е. Чупругиной [10], Б. П. Яковлева и Г. Д. Бабушкина [11], Н. Б. Шумаковой с соавторами [12] свидетельствуют о том, что образовательные учреждения, призванные быть институтом развития одаренности, нередко становятся пространством ее стигматизации через механизмы нормативного давления (требование «быть как все» в сферах учебной деятельности, оформления внешнего облика), интеллектуальной дискриминации (отвержение, буллинг и/или кибербуллинг со стороны сверстников; наложение санкций на «слишком умного» подростка педагогами), институционального неприятия особенностей познавательной деятельности личности (требование педагогов «думать быстрее», приводить вариант ответа как в учебнике), ее социального статуса (критические замечания со стороны педагогов относительно уровня дохода семьи подростка).

Таким образом, нам представляется необходимым определение социально-психологических ресурсов сохранения субъектной устойчивости и проактивного развития одаренности личности в кризисных условиях современной образовательной среды, что отражает *актуальность данного исследования*.

Целью исследования, представленного в статье, является изучение влияния социальной стигматизации в образовательной среде на направленность и характер связи личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у подростков.

Гипотеза: самостигматизация является модератором связи симптомов деформации личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у подростков, переживающих социальную стигматизацию в образовательной среде на основании низкого уровня дохода их семей.

Научная новизна исследования состоит в разработке эмпирической модели кризиса одаренности у подростков, выявлении его личностных маркеров в условиях переживания социальной стигматизации в образовательной среде. *Теоретическая значимость исследования* заключается в попытке операционализации феномена «кризис одаренности», установлении модераторской роли социальной стигматизации во взаимосвязи симптомов деформации личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у подростков из семей с низким уровнем дохода.

Понятийно-концептуальный аппарат и дизайн исследования

I. Категория «одаренность». Предварительно отметим, что в рамках нашего исследования изучаются старшие подростки, характеризующиеся наличием актуальной формы академической одаренности.

Академическая одаренность, согласно В. М. Рафиковой, представляет собой «индивидуальный конгломерат врожденного и приобретенного; знаний, умений и способов их получения, обработки и применения; личностных качеств и специфических отношений, определяющих уникальность одаренного ребенка» [13, с. 7].

По определению авторов «Рабочей концепции одаренности» (Ю. Д. Бабаева с соавторами), научными редакторами которой являются Д. Б. Богоявленская и В. Д. Шадриков, актуальная одаренность – это «психологическая характеристика ребенка с такими личными (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормами» [14, с. 23].

II. Категория «кризис одаренности». По результатам поиска и анализа отечественных научных публикаций за последние пятнадцать лет нами были найдены несколько эмпирических психологических исследований, в которых



феномен «кризис одаренности» является предметом исследования: это работы Б. П. Яковлева и Г. Д. Бабушкина [11], Б. П. Яковлева и А. Г. Банщикова [15]. Так, Б. П. Яковлев и А. Г. Банщиков в качестве проявлений кризиса одаренности выделяют утрату творческого потенциала (кризис креативности), снижение интеллектуальной продуктивности (кризис интеллектуальности), снижение или полную потерю интереса к процессу и результатам своего труда (кризис мотива достижений) [15].

На наш взгляд, представленная авторами типология кризисов одаренности, безусловно, представляет научный и практический интерес, однако в ее фундамент не заложены четкая дефиниция и операционализация феномена «кризис одаренности». Кроме того, данная типология не учитывает интересующую нас форму возникновения кризиса одаренности под влиянием стигматизирующего отношения значимых Других к одаренной личности.

Вследствие этого мы предлагаем *собственное определение феномена «кризис одаренности»* как острого психологического конфликта, возникающего у одаренного подростка в результате столкновения его исключительных способностей и познавательных потребностей с социальной стигматизацией, ведущей к:

- интериоризации стигматизирующего отношения со стороны значимых Других (в частности, сверстников и педагогов), т. е. возникновению самостигматизации;

- деформации устойчивости и динамических характеристик личностной идентичности в результате внутреннего конфликта аутентичного Я (осознающего и принимающего свою одаренность) и стигматизированного Я (отвергающего свою одаренность как маркер принадлежности к стигматизированной группе);

- интеллектуальной самоцензуре – сознательному сокрытию или подавлению своих способностей в целях избегания социальной стигматизации.

III. Категория «личностная идентичность». Е. Н. Erikson определял личностную идентичность как набор черт или индивидуальных характеристик (постоянных или хотя бы преемственных во времени и пространстве), делающих человека подобным самому себе и отличным от других людей [16]. Поскольку мы изучаем личность одаренного подростка, прежде всего, в контексте социальных отношений

в образовательной среде, для нас особую значимость имеют взгляды представителей социального конструкционизма П. Бергера и Т. Лукмана, согласно которым личностная идентичность формируется социальными процессами и отношениями [17].

IV. Категория «социальная стигматизация». Родовым понятием в данной предметной области является термин «стигма». По Е. Goffman, стигма представляет собой совокупность индивидуально-психологических, социальных и соматических особенностей человека, являющихся социально нежелательными и неодобряемыми, воспринимаемыми социальным большинством в качестве «дефекта», «повреждения», «изъяна» [18].

Социальная стигматизация, соответственно, является процессом маркировки индивида обществом как «носителя» стигмы. В свою очередь, *самостигматизация*, согласно В. Е. Лебедевой, представляет собой интериоризацию субъектом стигматизирующего отношения со стороны Других [19].

Материалы

Участники. В исследовании приняли участие 123 старших подростка (согласно периодизации психического развития Д. Б. Эльконина [20]). Из них жен. пола – 79, муж. пола – 44. Возраст в выборке варьирует от 15 до 17 лет ($M = 15,28$; $SD = 1,54$). Все участники исследования – обучающиеся муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений разных городов России (г. Пенза, Саратов, Самара, Пермь, Норильск, Чита, Краснодар, Ставрополь, Воронеж).

Методики. Посредством процедуры анкетирования определены социально-демографические характеристики изучаемой выборки: возраст, пол, уровень дохода родителей, сведения об учебной успеваемости и академической активности (участие в научных конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях для школьников) за последние два года, а также о конкретных проявлениях социальной стигматизации в образовательной среде (со стороны педагогов и сверстников), интенсивности и частоте ее переживания испытуемыми.

Конкретные проявления социальной стигматизации со стороны сверстников и педагогов испытуемые перечисляли в свободной форме.



Среди проявлений социальной стигматизации в образовательной среде со стороны педагогов испытуемые наиболее часто отмечали:

1) негативное социальное сравнение и навешивание ярлыков (например, педагог публично определяет конкретную группу учащихся как «неблагополучных», «иждивенцев государства»; сравнивает с более социально благополучными, в его понимании, учащимися);

2) дифференциацию внимания и ожиданий (педагог дает меньше времени на ответ, отказывает в помощи при решении учебного задания определенному ученику);

3) предвзятость на основе внешних атрибутов социального статуса (публичная критика за ношение одной и той же одежды, отказ от финансовых сборов на нужды класса).

Обобщим, что все формы социальной стигматизации со стороны педагогов отличаются, по субъективной оценке респондентов, публичным характером, включая стремление педагогов «заручиться» поддержкой класса при критике (вплоть до откровенной травли) стигматизируемого подростка; высоким уровнем вербальной агрессии, использованием властных полномочий своего социального статуса педагога для оказания психологического давления на учащегося (оставление после уроков, занижение оценок за домашние задания, отказ сообщать ученику сведения организационного характера, например, о смене расписания уроков, характере домашних заданий).

В числе проявлений социальной стигматизации в образовательной среде со стороны сверстников подростки наиболее часто называли:

1) социальную изоляцию и остракизм (исключение из общих чатов в социальных сетях, разговоров и обсуждений в оффлайн-формате на переменах, совместных учебных проектов, т.е. бойкотирование в онлайн и оффлайн-форматах социального взаимодействия);

2) реляционную агрессию (распространение сплетен, нанесение репутационного ущерба);

3) вербальный и физический буллинг (издевательства, насмешки, угрозы, избиения);

4) кибербуллинг (травлю в социальных сетях).

Интенсивность переживания перечисленных ими проявлений социальной стигматизации со стороны сверстников и педагогов респонденты оценивали по шкале от 1 балла – «практически не влияет на эмоциональное

состояние и эффективность в учебной и/или академической деятельности» (конкретное проявление социальной стигматизации) до 5 баллов – «негативно влияет на эмоциональное состояние и эффективность в учебной и/или академической деятельности (конкретное проявление социальной стигматизации).

Частоту переживания конкретных проявлений социальной стигматизации со стороны сверстников и педагогов респонденты оценивали по шкале от 1 балла – «крайне редко, менее 1 случая за месяц» (конкретного проявления социальной стигматизации) до 5 баллов – «крайне часто, не менее 1 случая каждый учебный день» (конкретного проявления социальной стигматизации).

Отметим, что по субъективным оценкам участников исследования агрессоры являются выходцами из более социально (в частности, финансово) благополучных семей, убеждены в своей безнаказанности вследствие невмешательства других учеников (свидетелей социальной стигматизации и буллинга) и педагогов, некоторые из которых оказывают явную или косвенную поддержку агрессорам (в частности, инициируя травлю стигматизируемого подростка, публично унижая его).

Также посредством разработанной нами анкеты изучалось субъективное отношение подростков к собственной одаренности. Им предлагалось оценить степень своего согласия с 10 утверждениями по 10-балльной шкале: от min 1 балла – «абсолютно не согласен» до max 10 – «полностью согласен».

Учитывая возможность отрицания или сокрытия подростками одаренности как следствия переживаемого кризиса одаренности и социальной стигматизации на основании низкого уровня дохода их семей, утверждения анкеты были сформулированы в косвенной форме, чтобы снизить вероятность проявления защитных реакций. Например: «Если бы окружающие знали о моих способностях, это вызвало бы у меня беспокойство», «Человек с выдающимися способностями в нашем классе скорее столкнулся бы с непониманием».

После обратного кодирования негативно сформулированных утверждений для каждого испытуемого вычислялся интегральный показатель как среднее арифметическое по всем 10 утверждениям. Соответственно, чем более высоким является балл, тем более позитивным является отношение личности к своей одарен-



ности. В дальнейшем при построении модели модерации данный показатель был использован в качестве зависимой переменной.

Для фиксации уровня выраженности самостигматизации применен опросник «Степень выраженности самостигматизации» J. Boyd в адаптации В. С. Воронцовой с соавторами [21]. Опросник состоит из 28 утверждений, степень согласия с которыми респонденты оценивают по 4-балльной шкале (1 балл – «нет», 2 балла – «скорее нет», 3 балла – «скорее да», 4 балла – «да»). В ее состав входит интегральная шкала, измеряющая степень выраженности интернализированной (принятой) стигмы. Использование модифицированной версии данной методики обусловлено универсальным характером содержащихся в ней утверждений, а также ограниченностью психодиагностического инструментария, предназначенного для выявления особенностей переживания социальной стигматизации и ее интернализации субъектом, в отечественной психологии.

Методика «Индекс устойчивости идентичности» G. M. Breakwell с соавторами в адаптации Я. А. Соловьевой, М. А. Одинцовой [22] включает в себя 16 утверждений, степень согласия с которыми респонденты оценивают по 5-балльной шкале (1 балл – «совсем не согласен», 2 балла – «не согласен», 3 балла – «частично согласен», 4 балла – «согласен», 5 баллов – «полностью согласен»). Данный инструмент позволяет оценить такие параметры устойчивости идентичности (сгруппированные в шкалы данной методики) как: самооценка и оценка самоэффективности, осознание целостности и собственной уникальности.

Методика «Процессы идентичности личности» M. D. Berzonsky с соавторами в адаптации Ю. В. Борисенко [23] содержит 25 утверждений, степень согласия с которыми испытуемые оценивают по 5-балльной шкале (1 балл – «абсолютно не согласен», 2 балла – «скорее не согласен», 3 балла – «нечто среднее», 4 балла – «скорее согласен», 5 баллов – «абсолютно согласен»). Методика направлена на диагностику психологических особенностей развития идентичности за счет оценивания таких динамических характеристик данного процесса (сгруппированных в шкалы) как «принятие обязательств», «поиск вширь», «навязчивый поиск», «идентификация с обязательствами», «глубокий поиск».

Методика «Отношение к собственной одаренности» Е. Н. Волковой с соавторами [24]. Данный инструмент предназначен для анализа особенностей самоотношения подростков к собственной одаренности, включая их лично-значимые представления о преимуществах и рисках самоидентификации в качестве одаренной личности. Методика состоит из 26 утверждений, степень согласия с которыми испытуемым предлагается оценить с помощью 10-балльной шкалы, где 1 – «абсолютно не согласен», 10 – «полностью согласен». При этом утверждения методики дифференцированы на 4 группы в соответствии с содержанием вопросов, предшествующих оцениванию испытуемыми данных утверждений на степень согласия / несогласия с ними:

– «Главными преимуществами (моей) одаренности являются...» (8 утверждений, пример утверждения: «Возможность общаться с единомышленниками»);

– «Самыми большими проблемами (моей) одаренности являются...» (7 утверждений, пример утверждения: «Зависть со стороны других»);

– «Для того, чтобы добиться высоких результатов в учебе, спорте, искусстве, науке и т. д., нужно...» (7 утверждений, пример утверждения: «Иметь настрой на высокие результаты, победу»);

– 4 отдельных утверждения, тематически связанных с самоидентификацией себя как одаренной личности, представлениями об отношении окружающих к собственной одаренности (пример утверждения: «Окружающие (родители, учителя) считают меня одаренным человеком»).

Описываемый инструмент позволяет измерить семь параметров отношения к собственной одаренности, сгруппированных в следующие диагностические шкалы: «Одаренность как ресурс принадлежности к референтной группе», «Одаренность как возможность достижения успеха», «Риск социальной депривации в среде ровесников», «Риск физического неблагополучия», «Мотивационно-волевая регуляция как ресурс высоких достижений», «Опыт соревнований как условие высоких достижений», «Уверенность в собственной одаренности».

Методы анализа данных. Обработка данных проводилась в статистической программе JASP, v. 0.95.4. Применялись следующие статистические методы: коэффициент корреляции



Пирсона (при $p \leq 0,05$), анализ модерации при $p \leq 0,01$). Реализация перечисленных методов обоснована отсутствием значимых отклонений от нормальности распределения, проверенного посредством визуального анализа Q-Q графиков.

Процедура проведения исследования. Исследование проводилось в онлайн-формате с использованием сервиса для сбора данных Яндекс.Формы. Ссылка на форму с анкетой и набором методик открыто распространялась в социальных сетях и мессенджерах (таргетированная и контекстная реклама в сообществах и каналах социальной сети Вконтакте и др.). При поиске участников исследования использована стратегия случайного отбора испытуемых для обеспечения репрезентативности выборки.

Критерии отбора испытуемых в состав выборки исследования:

I. Актуальная форма академической одаренности, о чем свидетельствуют высокая учебная успеваемость испытуемых (превалирование оценок «хорошо» и «отлично» по учебным дисциплинам за последние два года), их высокая мотивация к академической деятельности и наличие в ней определенных достижений (активное участие в научных конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях для школьников – не менее 4–5 мероприятий за учебный год; наличие награждающих документов – сертификатов участников / победителей в номинациях, дипломов за призовые места).

II. Резкое снижение учебной успеваемости и активности в академической деятельности у одаренных подростков за последнее полугодие (на момент участия в исследовании) под влиянием переживаемой социальной стигматизации в образовательной среде на основании низкого уровня дохода их семей (по субъективной оценке испытуемых).

III. Уровень дохода родителя / родительской семьи, который не должен превышать размер федерального прожиточного минимума на душу населения – 17 733 рубля (по состоянию на 2025 г.¹).

¹ Нормативно-правовой акт. Об установлении величины прожиточного минимума на душу населения и по основным социально-демографическим группам населения в целом по Российской Федерации на 2025 год : постановление Правительства Российской Федерации от 12.06.2024 № 789. [сайт]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202406170018> (дата обращения: 02.11.2025).

IV. Высокая частота и интенсивность переживания социальной стигматизации в образовательной среде со стороны педагогов и сверстников (по субъективной оценке испытуемых).

В состав выборки исследования мы включали испытуемых, оценивающих интенсивность переживания перечисленных ими проявлений социальной стигматизации со стороны сверстников и педагогов от 4 баллов (по 5-балльной шкале), частоту их переживания – от 4 баллов (по 5-балльной шкале).

Результаты и их обсуждение

В построенной нами модели модерации были задействованы следующие типы переменных:

– В качестве *зависимых переменных* выступали шкалы методики «Отношение к собственной одаренности» Е. Н. Волковой с соавторами «Одаренность как ресурс принадлежности к референтной группе» и «Риск социальной депривации в среде ровесников»; шкала разработанной нами анкеты «Отношение к собственной одаренности» (чем выше балл по шкале от 1 до 10, тем позитивнее отношение личности к своей одаренности).

Отметим, что психологическое содержание полученных результатов (близость средних баллов испытуемых к тому или иному полюсу шкал) дает нам основания трансформировать названия зависимых переменных в следующие: «Одаренность как маркер принадлежности к стигматизируемой группе», «Высокий риск социальной депривации в среде ровесников», «Негативное отношение к собственной одаренности».

– В качестве *независимых переменных* выступали показатели устойчивости (шкалы методики «Индекс устойчивости идентичности» G. M. Breakwell с соавторами в адаптации Я. А. Соловьевой, М. А. Одинцовой: «Самооценка», «Самозффективность», «Устойчивость», «Целостность», «Уникальность») и динамические характеристики идентичности (шкалы методики «Развитие идентичности личности» М. D. Verzonsky с соавторами в адаптации Ю. В. Борисенко: «Принятие обязательств», «Поиск вширь», «Навязчивый поиск», «Идентификация с обязательствами», «Глубокий поиск»).

Подчеркнем, что не все из перечисленных независимых переменных вошли в состав итоговой модели модерации. Кроме того, психоло-



гическое содержание полученных результатов дает нам основания трансформировать названия независимых переменных, вошедших в итоговую модель модерации, в следующие: «Нарушение целостности личностной идентичности», «Навязчивый поиск личностной идентичности», «Неустойчивость личностной идентичности».

– В качестве *переменной-модератора* выступала степень выраженности самостигматизации (интегральная шкала опросника «Степень выраженности самостигматизации» J. Boyd в адаптации В. С. Воронцовой с соавторами), которую, в соответствии с нашим пониманием данного феномена, мы рассматриваем как ре-

зультат переживания личностью социальной стигматизации, проявляющийся в форме интериоризации стигматизирующего отношения со стороны значимых Других.

На первом этапе статистического анализа данных нами был выполнен корреляционный анализ (табл. 1) между параметрами личностных характеристик, планирующихся для включения в модель модерации в качестве зависимых переменных («Одаренность как маркер принадлежности к стигматизируемой группе», «Высокий риск социальной депривации в среде ровесников», «Негативное отношение к собственной одаренности»).

Таблица 1 / Table 1

Взаимосвязь параметров субъективного отношения к собственной одаренности и отношения к собственной одаренности» (N = 123)
Relationship between subjective attitude towards one's own giftedness and attitude towards one's own giftedness (N = 123)

№	Параметр субъективного отношения к собственной одаренности	1	2	3
1	Негативное отношение к собственной одаренности	1,00	–	–
2	Одаренность как маркер принадлежности к стигматизируемой группе	0,644**	1,00	–
3	Высокий риск социальной депривации в среде ровесников	0,683**	0,528**	1,00

Примечание. Представлены достоверно значимые связи; ** – $p \leq 0,01$.

Note. Reliably significant connections are presented; ** – $p \leq 0,01$.

Обнаруженные посредством коэффициента линейной корреляции Пирсона значимые прямые связи между изучаемыми нами зависимыми переменными ($p \leq 0,01$) свидетельствует о взаимообусловленности негативного отношения к собственной одаренности, ее восприятия личностью как маркера принадлежности к стигматизируемой группе (а не как личностного или социального ресурса, например, за счет принадлежности к референтной группе) и образовательной среды одаренной личности (в частности, коллектива ее ровесников), характеризующейся наличием высокого риска социальной депривации.

На втором этапе статистического анализа данных нами была построена и проверена авторская модель феномена «кризис одаренности» посредством анализа модерации. Наиболее робастные, согласно данным V. Aryadoust, M. Raquel [25], показатели моде-

ли ($RMSEA = 0,041$ (доверительный интервал: 0 – 0,059); $CFI = 0,956$; $TLI = 0,961$) свидетельствуют об ее хорошем соответствии эмпирическим данным.

Сведения о прямых, косвенных и общем (суммарном) эффектах построенной модели представлены в табл. 2.

При анализе модулирующего влияния самостигматизации на связь симптомов деформации личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у старших подростков были обнаружены 5 значимых ($p \leq 0,01$) эффектов.

Охарактеризуем направленность и характер модулирующего влияния самостигматизации на связь симптомов деформации личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у старших подростков из семей с низким уровнем дохода:

1. Положительные эффекты модерации связи симптома деформации личностной иден-



Таблица 2 / Table 2

Результаты анализа модерации (N = 123)
Results of the moderation analysis (N = 123)

Эффект взаимодействия (независимая переменная и модератор)	Зависимая переменная	β	SE	t	p
«Нарушение целостности личностной идентичности» и «Самостигматизация»	«Негативное отношение к собственной одаренности»	0,347	0,098	3,54	0,001
«Нарушение целостности личностной идентичности» и «Самостигматизация»	«Высокий риск социальной депривации в среде ровесников»	0,475	0,105	4,52	<0,001
«Навязчивый поиск личностной идентичности» и «Самостигматизация»	«Негативное отношение к собственной одаренности»	0,208	0,074	2,81	0,006
«Неустойчивость личностной идентичности» и «Самостигматизация»	«Негативное отношение к собственной одаренности»	0,194	0,069	2,81	0,006
«Неустойчивость личностной идентичности» и «Самостигматизация»	«Одаренность как маркер принадлежности к стигматизируемой группе»	0,510	0,091	5,60	< 0,001

Примечание. β – нестандартизованный коэффициент регрессии; SE – стандартная ошибка; t – t -статистика Вальда; p – уровень значимости; ДИ – доверительный интервал. Модель оценена методом максимального правдоподобия. В таблицу включены только статистически значимые ($p \leq 0,01$) эффекты взаимодействия (модерации).

Note. β – unstandardized regression coefficient reflecting the magnitude of the moderation effect; SE – standard error; t – Wald's t -statistic; p – significance level; CI – confidence interval. The model was estimated using the maximum likelihood method. The table includes only statistically significant ($p \leq 0.01$) interaction (moderation) effects.

тичности «Нарушение целостности личностной идентичности» с такими маркерами кризиса одаренности как «Негативное отношение к собственной одаренности» ($\beta = 0,347$) и «Высокий риск социальной депривации в среде ровесников» ($\beta = 0,475$).

Можно заключить, что интернализированная субъектом стигма усиливает взаимосвязь нарушения целостности его личностной идентичности с негативным отношением к собственной одаренности и переживаемыми им отчуждением и отвержением со стороны ровесников. Иначе говоря, одиночество одаренной личности в группе сверстников, их холодное, пренебрегающее отношение вплоть до открытого применения вербального и физического насилия могут опосредовать ее отчуждение от своего Я и неприятие своей одаренности как стигматизирующего качества и, в более глобальной перспективе, деформацию целостности и непротиворечивости идентичности, ее трансформацию в стигматизированную идентичность.

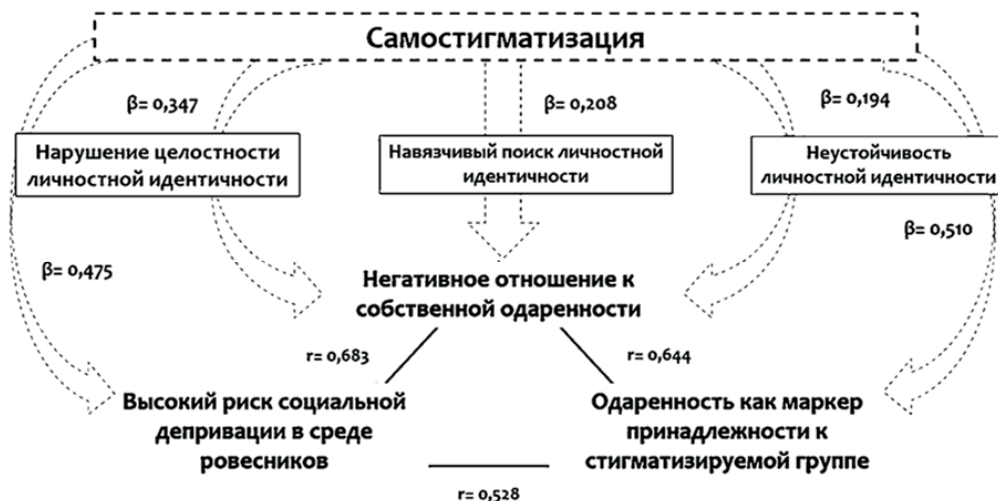
2. Положительный эффект модерации связи симптома деформации личностной идентичности «Навязчивый поиск личностной идентичности» с таким маркером кризиса одаренности как «Негативное отношение к собственной одаренности» ($\beta = 0,208$).

Принятие изучаемыми подростками стигматизирующего отношения со стороны Других к своей одаренности и личности в целом опосредует взаимообусловленность отвержения ими своей одаренности с навязчивым поиском нового личностного основания, которое может лечь в основу их идентичности вместо одаренности.

3. Положительные эффекты модерации связи симптома деформации личностной идентичности «Неустойчивость личностной идентичности» с такими маркерами кризиса одаренности как «Негативное отношение к собственной одаренности» ($\beta = 0,194$) и «Одаренность как маркер принадлежности к стигматизируемой группе» ($\beta = 0,510$).

В отношении данного положительного эффекта модерации можно сделать вывод о том, что интернализированная стигма прямо влияет на динамику связи неустойчивости личностной идентичности одаренных подростков с их негативным отношением к своей одаренности и ее восприятием в качестве маркера принадлежности к стигматизируемой группе.

На рисунке представлено схематичное изображение построенной нами модели феномена «кризис одаренности», включающей обнаруженные взаимосвязи между зависимыми переменными и косвенные эффекты (результаты модерационного анализа).



Модель феномена «кризис одаренности» ($p \leq 0,01$)

Figure. The model of the phenomenon of “giftedness crisis” ($p \leq 0.01$)

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что психологическое содержание кризиса одаренности в подростковом возрасте в значительной степени обусловлено перверсией процесса социализации. Так, образовательная среда должна быть развивающим пространством, актуализирующим индивидуальные способности личности и поощряющим их проявление в различных социально одобряемых формах активности (научно-практические конференции для школьников, олимпиады, конкурсы). Однако в текущих социальных условиях так бывает далеко не всегда: социальная стигматизация одаренных подростков из семей с низким уровнем дохода (со стороны педагогического состава школ и сверстников) искажает в их субъективном восприятии социальное и личностное значение одаренности, которая из социального капитала личности трансформируется в стигму, обостряющую переживание чувства инаковости и социального отчуждения.

Описываемая выше интериоризация стигматизирующего отношения со стороны Других (самостигматизация) обуславливает деконструкцию не только системы личностных смыслов и отношений одаренного подростка, но и его личностной идентичности в целом. Нарушение целостности и неустойчивость идентичности, усиленные самостигматизацией, можно интерпретировать как крах автобиографического нарратива, что может быть катастрофичным в подростковом возрасте, характеризующимся в качестве сензитивного периода для конструирования идентичности как целостной жизненной

истории, интегрирующей прошлый опыт субъекта, его настоящее «Я» и ожидаемое будущее.

Социальная стигматизация одаренности подростка разрывает эту нарративную нить. Его прошлые успехи (олимпиадные дипломы, признание учителей) теряют свою позитивную ценность и переоцениваются им как события, приведшие к текущей социальной изоляции. При этом будущее, связанное с реализацией собственных способностей, может восприниматься пугающим, поскольку оно ассоциируется с перманентным статусом «не такого, как все». Настоящее же оказывается полем постоянной психологической защиты: интеллектуальная самоцензура как симптом стигматизации одаренности, выявленная нами посредством анкетирования, является не просто тактикой избегания проблемных ситуаций, а формой «самоуправления видимостью», направленной на сокрытие стигматизируемого атрибута ради базовой потребности в принадлежности группе сверстников.

Вследствие этого личностная идентичность подростка теряет свою устойчивость и целостность: аутентичное «Я», связанное с радостью от познания и высоких достижений, вынуждено сосуществовать со стигматизированным «Я», стыдящимся этих же качеств. При этом активный поиск себя, характерный для подросткового возраста, вместо вектора роста приобретает характер компульсивного бегства от самого себя. Подросток ищет не ответ на вопрос «кто я есть», а «кем я могу быть, чтобы меня перестали травить». Этот поиск заведомо деструк-



тивен, так как его целью является отрицание фундаментальной части собственной личности.

В этом контексте образовательная среда становится источником травматического опыта, в рамках которой фигура учителя, наделенного властью, может не компенсировать, а усугублять стигматизацию со стороны сверстников. Публичное унижение, дифференциация внимания, описанные участниками исследования, – это не просто нарушения педагогической этики, а инструменты институционального подтверждения стигмы, которые придают социальному отвержению легитимность в глазах самого подростка.

Таким образом, переживаемая социальная стигматизация (в разнообразных формах социального остракизма и дискриминации) нарушает устойчивость личностной идентичности, «подрывает» ее глубинные основания, поскольку подросток вынужден скрывать свою одаренность, стыдиться ее и своего «несовместимого» с ней социального статуса, который от него практически не зависит, поскольку ведущей деятельностью школьников преимущественно остается учебная, а не профессиональная (например, подработки) в отличие от их родителей.

Анализ и интерпретация полученных результатов эмпирического исследования удивительно точно подтверждают тезис Е. В. Рягузовой в отношении того, что одаренные люди вызывают у окружающих «... иногда восхищение, зависть и удивление, но чаще недоумение и отторжение, тревогу и опасения, считая, что воплощение креативных и новаторских идей представляет угрозу сложившейся традиции в той или иной сфере функционирования человека, идет в разрез с общепринятыми взглядами и воспринимается как нечто, нарушающее их» [26, с. 17].

К сожалению, тревога и опасения, переживаемые «обычными» людьми (явно не проявляющими одаренность в определенной сфере по сравнению с актуально одаренной личностью в их окружении), могут находить выражение в процессе социальной стигматизации одаренного Другого, который может развертываться в экстремальных формах дискриминации – от применения институционального насилия до вербального и физического буллинга одаренного субъекта вследствие его инаковости и по личностным, и по социально-психологическим характеристикам.

Теоретическая значимость полученных нами результатов исследования заключается в построении социально-психологической модели влияния социального неравенства (экономического статуса личности) посредством социального и психологического механизмов стигматизации и самостигматизации на динамику кризиса одаренности у подростков в образовательной среде. Следовательно, кризис одаренности можно интерпретировать как интериоризированную форму социального, прежде всего, классового конфликта.

Таким образом, полученные нами результаты исследования позволяют сместить фокус исследовательского внимания с классического вопроса «как развивать одаренность?» на более сложный: «как защитить одаренность личности в условиях враждебной социальной среды?». Ответ на этот вопрос, на наш взгляд, должны давать не только представители психологической науки, но и других областей научного знания и общественной практики, поскольку изучаемая проблема носит междисциплинарный характер (психологический, социально-экономический, политический).

Выводы

По результатам проведенного исследования подтверждено модерлирующее влияние социальной стигматизации в образовательной среде на связь симптомов деформации личностной идентичности и маркеров кризиса одаренности у старших подростков.

Практическая значимость: полученные данные могут быть использованы в целях психологической коррекции уязвимых зон одаренной личности, пережившей опыт социальной стигматизации со стороны значимых Других в образовательной среде.

Ограничения данного исследования связаны, прежде всего, с малым объемом и неоднородностью изучаемой выборки (например, по полу, городу проживания, составу семьи, виду академической одаренности), с субъективным характером оценивания одаренными подростками переживания социальной стигматизации в образовательной среде, а также онлайн-форматом сбора данных, который частично компенсировался коммуникацией с испытуемыми по электронной почте.



Библиографический список

1. Курчатова Н. Ю. Кризисы интеллектуальной одаренности: проблемы и практические решения // Развитие одаренности в контексте больших вызовов: методология, проекты, технологии : сб. науч. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. (Саратов, 15–16 ноября 2023 г.) / под ред. Е. И. Балакиревой. Саратов : ИЦ Наука, 2023. С. 187–192. EDN ZUVYHK.
2. Фадеенко О. В. Кризис одаренности. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в стрессогенных ситуациях обучения и социальной адаптации // Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития. 2022. № 2 (9). С. 91–93. EDN IFRLYN
3. Гудзовская А. А. К постановке проблемы социальных ожиданий субъектов образовательного процесса в отношении детской одаренности // Социальные явления – журнал международных исследований. 2015. № 1(3). С. 57–63. EDN: VHGGQD
4. Маззоли Смит Л., Черноиваненко Ю. О. Прогрессивная парадигма одаренности и логика неолиберализма: экономические ценности как определяющий фактор ожиданий // Социальные явления. 2016. № 3 (6). С. 6–16. EDN: YNEPVH
5. Волкова Е. Н., Васильева С. В. Самоэффективность и отношение к собственной одаренности у подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 1 (34). С. 335–338. <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1001-0085>, EDN: OSEEEEM
6. Титов Б. А. Сенситивные периоды развития природных задатков детей, подростков и юношества // Теория и практика общественного развития. 2015. № 7. С. 205–210. EDN: TWOOWD
7. Васильев В. В. Подростковый возраст : психологические особенности и вызовы // Научно-практический подход. 2023. № 3–1. С. 10–12. EDN: ZDWXEZ
8. Парамонова Ю. А., Одырина О. В. Особенности самоотношения в подростковом возрасте // Теория и практика современной науки. 2017. № 6 (24). С. 1261–1264. EDN: ZCNKPJ
9. Кинешпаева К. М. Социально-психологические особенности межличностного общения в старшем подростковом возрасте // Наука России – будущее страны : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. (Пенза, 23 февраля 2022 г.) / отв. ред. Г. Ю. Гуляев. Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2022. С. 205–209. EDN: GUYNAV
10. Бакаева И. А., Чупругина Д. Е. Буллинг одаренных детей в школе // Современные проблемы развития одаренности детей и молодежи : материалы I Всероссийской студенческой науч.-практ. конф. (Ростов-на-Дону, 28 февраля 2019 г.) / отв. ред. И. В. Абакумова, А. К. Белоусова, Ю. А. Мочалова. Ростов-на-Дону : ООО «Фонд науки и образования», 2019. С. 105 – 111. EDN: EWQETG
11. Яковлев Б. П., Бабушкин Г. Д. Моббинг – психологический террор обучающихся // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 1 (64). С. 61–64. EDN: WLARTF
12. Шумакова Н. Б., Щебланова Е. И., Сорокова М. Г. «Климат в классе» – стандартизация русскоязычной версии модифицированного опросника «Школьный климат» // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 20, № 2. С. 231–256. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-2-231-256>, EDN: NKZADF
13. Рафикова В. М. Педагогические условия формирования академической одаренности школьников : дис. ... канд. пед. наук. Стерлитамак, 2003. 238 с. EDN: NMGRPV
14. Бабаева Ю. Д., Брушлинский А. В., Дружинин В. Н., Ильясов И. И., Калиш И. В., Лейтес Н. С., Матюшкин А. М., Мелик-Пашаев А. А., Панов В. И., Ушаков Д. В., Холодная М. А., Шумакова Н. Б., Юркевич В. С. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская, науч. ред. В. Д. Шадриков. М. : ООО «Магистр», 2003. 94 с. EDN RGENZF
15. Яковлев Б. П., Банщиков А. Г. Психологический кризис и психическая нагрузка одаренных детей в условиях образовательного процесса // Наука–2020. 2021. № 2 (47). С. 49–53. EDN PISJEN
16. Erikson E. H. *Childhood and Society*. New York : W. W. Norton & Company, 1993. 445 p.
17. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. с англ. Е. Д. Руткевич. М. : Медиум, 1995. 323 с.
18. Goffman E. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New Jersey : Prentice-Hall, 1964. 147 p.
19. Лебедева В. Е. Самостигматизация как модератор связи идентичности и симптомов посттравматического стресса у женщин, переживших сексуальное насилие // Психология посттравматического стресса: методология, теория, практика : сб. тр. конф. (Москва, 22–23 мая 2025 г.) / отв. ред. Ю. В. Быховец, А. Л. Журавлев, А. В. Махнач, Д. В. Ушаков, Н. Е. Харламенкова. М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2025. С. 363–369. EDN: KRJOXW
20. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. М. : Международная педагогическая академия, 1995. 219 с.
21. Воронцова В. С., Шуненков Д. А., Иванова Е. М., Пичугина И. М., Ениколопов С. Н. Русскоязычная адаптация опросника интернализированной стигмы психического состояния (самостигматизации) ISMI-9 // Неврологический вестник. 2019. Т. 51, № 4. С. 29–33. EDN: LGMVGTG
22. Соловьева Я. А., Одинцова М. А. Адаптация методики «Индекс устойчивости идентичности» на русскоязычной выборке // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 2. С. 21 – 36. https://doi.org/10.51944/20738544_2023_2_21, EDN GQZUBZ
23. Борисенко Ю. В. Апробация и адаптация методики исследования процессов идентичности «Dimensions of Identity Development Scale (DIDS)» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета.



Серия: Педагогика, психология. 2020. № 3. С. 33–41. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2020-3-33-41>, EDN: XNSZMW

24. Волкова Е. Н., Микляева А. В., Кошелева А. Н., Хороших В. В. Отношение к собственной одаренности у старших подростков, прошедших педагогический отбор на специализированные образовательные программы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 3. С. 49–63. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250305>, EDN: SFTHXB
25. Aryadoust V., Raquel M. Quantitative Data Analysis for Language Assessment. Vol. I: Fundamental Techniques. New York, NY : Routledge, 2019. 272 p.
26. Рязузова Е. В. Трансформационная одаренность личности: роль профессиональной идентичности и субъектности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 1 (53). С. 16–26. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-16-26>, EDN: JFZUBQ

References

1. Kurchatova N. Yu. Crises of intellectual giftedness: Problems and practical solutions. *Razvitie odarennosti v kontekste bol'shikh vyzovov: metodologiya, proekty, tekhnologii : sb. nauch. st. IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Saratov, 15–16 noyabrya 2023 g.). Pod red. E. I. Balakirevoy* [Balakireva E. I., ed. Development of Giftedness in the Context of Grand Challenges : Methodology, Projects, Technologies : Collection of scientific articles of the IV International sci. and pract. conf. (Saratov, November 15–16, 2023). Saratov, ITs Nauka, 2023, pp. 187–192 (in Russian). EDN: ZUVYHK
2. Fadeenko O. V. Crisis of giftedness. Psychological and pedagogical support of gifted children in stressful situations of learning and social adaptation. *Bol'shoy kontsert-zal: dopolnitel'noe obrazovanie – vektory razvitiya*, 2022, no. 2 (9), pp. 91–93 (in Russian). EDN: IFRLYN
3. Gudzovskaya A. A. On the formulation of the problem of social expectations of subjects of the educational process regarding children's giftedness. *Sotsial'nye yavleniya – zhurnal mezhdunarodnykh issledovaniy*, 2015, no. 1 (3), pp. 57–63 (in Russian). EDN: VHGGQD
4. Muzzoli Smith L., Chernoyivanenko Yu. O. Progressive paradigm of giftedness and the logic of neoliberalism: Economic values as a defining factor of expectations. *Sotsial'nye yavleniya = Social Phenomena*, 2016, no. 3 (6), pp. 6–16 (in Russian). EDN: YNEPVH
5. Volkova E. N., Vasil'eva S. V. Self-efficacy and attitude to one's own giftedness in adolescents. *Azimuth nauchnykh issledovaniy : pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2021, vol. 10, no. 1 (34), pp. 335–338 (in Russian). <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1001-0085>, EDN: OSEEM
6. Titov B. A. Sensitive periods of development of natural inclinations in children, adolescents and youth. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*, 2015, no. 7, pp. 205–210 (in Russian). EDN: TWOOWD
7. Vasil'ev V. V. Adolescence: Psychological characteristics and challenges. *Nauchno-prakticheskii podkhod = Scientific and Practical Approach*, 2023, no. 3–1, pp. 10–12 (in Russian). EDN: ZDWXEZ
8. Paramonova Yu. A., Odryna O. V. Features of self-attitude in adolescence. *Teoriya i praktika sovremennoi nauki = Theory and Practice of Modern Science*, 2017, no. 6 (24), pp. 1261–1264 (in Russian). EDN: ZCNKPJ
9. Kineshaeva K. M. Socio-psychological features of interpersonal communication in older adolescence. *Nauka Rossii – budushchee strany: sb. st. Vseros. nauch.-prakt. konf. (Penza, 23 fevralya 2022 g.). Otv. red. G. Yu. Gulyayev* [Gulyayev G. Yu., ed. Science of Russia – the Future of the Country: Collection of articles of the All-Russian sci. and pract. conf. (Penza, February 23, 2022). Penza, Nauka i Prosveshchenie (IP Gulyayev G. Yu.), 2022, pp. 205–209 (in Russian). EDN: GUYHAV
10. Bakaeva I. A., Chuprugina D. E. Bullying of gifted children at school. *Sovremennye problemy razvitiya odarennosti detei i molodezhi: Materialy I Vserossiyskoy studencheskoy nauch.-prakt. konf. (Rostov-na-Donu, 28 fevralya 2019 g.). Otv. red. I. V. Abakumova, A. K. Belousova, Yu. A. Mochalova* [Abakumova I. V., Belousova A. K., Mochalova Yu. A., eds. Modern Problems of Development of Giftedness of Children and Youth : Collection of materials the 1st All-Russian student sci. and pract. conf. (Rostov-on-Don, February 28, 2019). Rostov-on-Don, Science and Education Foundation Publ., 2019, pp. 105–111 (in Russian). EDN: EWQETG
11. Yakovlev B. P., Babushkin G. D. Mobbing – psychological terror of students. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh = Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies*, 2016, no. 1 (64), pp. 61–64 (in Russian). EDN: WLARTF
12. Shumakova N. B., Shchelbanova E. I., Sorokova M. G. “Class climate” – standardization of the Russian-language version of the modified “School Climate” questionnaire. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2023, vol. 20, no. 2, pp. 231–256 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-2-231-256>, EDN: NKZADF
13. Rafikova V. M. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya akademicheskoi odarennosti shkol'nikov* [Pedagogical Conditions for the Formation of Academic Giftedness of Schoolchildren]. Diss. Cand. Sci. (Ped.) Sterlitamak, 2003. 238 p. (in Russian). EDN: NMGRPV
14. Babaeva Yu. D., Brushlinskiy A. V., Druzhinin V. N., Il'yasov I. I., Kalish I. V., Leites N. S., Matyushkin A. M., Melik-Pashaev A. A., Panov V. I., Ushakov D. V., Kholodnaya M. A., Shumakova N. B., Yurkevich V. S. *Rabochaya kontseptsiya odarennosti. Otv. red. D. B. Bogoyavlenskaya, naych. red. V. D. Shadrikov* [Bogoyavlenskaya D. B., res. ed., Shadrikov V. D., sci. ed. Working Concept of Giftedness]. Moscow, Magistr LLC Publ., 2003. 94 p. (in Russian). EDN: RGEHZF



15. Yakovlev B. P., Banshchikov A. G. Psychological crisis and mental load of gifted children in the educational process. *Nauka – 2020*, 2021, no. 2 (47), pp. 49–53 (in Russian). EDN: PISJEN
16. Erikson E. H. *Childhood and Society*. New York, W. W. Norton & Company, 1993. 445 p.
17. Berger P., Lukman T. *Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sotsiologii znaniya. Per. s ang. Ye. D. Rutkevich* [The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Trans. from English E. D. Rutkevich]. Moscow, Medium, 1995. 323 p. (in Russian).
18. Goffman E. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New Jersey, Prentice-Hall, 1964. 147 p.
19. Lebedeva V. E. Self-stigmatization as a moderator of the connection between identity and post-traumatic stress symptoms in women who have experienced sexual violence. *Psikhologiya posttravmaticheskogo stressa: metodologiya, teoriya, praktika: sb. tr. konf. (Moskva, 22–23 maya 2025 g.)*. Otv. red. Yu. V. Bykhovets, A. L. Zhuravlev, A. V. Makhnach, D. V. Ushakov, N. E. Kharlamenkova [Bykhovets Yu. V., Zhuravlev A. L., Makhnach A. V., Ushakov D. V., Kharlamenkova N. E., eds. *Psychology of Post-Traumatic Stress: Methodology, Theory, Practice : Conference proceedings* (Moscow, May 22–23, 2025). Moscow, Publishing House “Institute of Psychology RAS”, 2025, pp. 363–369 (in Russian). EDN: KRJOXW
20. El'konin D. B. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy. Problemy vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii* [Fel'dshtein D. I., ed. *Selected Psychological Works. Problems of Developmental and Educational Psychology*]. Moscow, International Pedagogical Academy Publ., 1995. 219 p. (in Russian).
21. Vorontsova V. S., Shunenkova D. A., Ivanova E. M., Pichugina I. M., Enikolopov S. N. Russian-language adaptation of the Internalized Stigma of Mental Illness (self-stigma) questionnaire ISMI-9. *Nevrologicheskiy vestnik = Neurology Bulletin*, 2019, vol. 51, no. 4, pp. 29–33 (in Russian). EDN: LGMVGTG
22. Solov'eva Ya. A., Odintsova M. A. Adaptation of the “Identity Consolidation Index” methodology on a Russian-speaking sample. *Aktual'nyye problemy psikhologicheskogo znaniya = Actual Problems of Psychological Knowledge*, 2023, no. 2, pp. 21–36 (in Russian). https://doi.org/10.51944/20738544_2023_2_21, EDN: GQZUBZ
23. Borisenko Yu. V. Testing and adaptation of the “Dimensions of Identity Development Scale (DIDS)” methodology. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya = Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2020, no. 3, pp. 33–41 (in Russian). <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2020-3-33-41>, EDN: XNSZMW
24. Volkova E. N., Miklyaeva A. V., Kosheleva A. N., Khororeshikh V. V. Attitude to one's own giftedness among older adolescents who passed pedagogical selection for specialized educational programs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25, no. 3, pp. 49–63 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250305>, EDN: SFTHXB
25. Aryadoust V., Raquel M. *Quantitative Data Analysis for Language Assessment. Vol. I: Fundamental Techniques*. New York, NY, Routledge, 2019. 272 p.
26. Ryaguzova E. V. Transformational giftedness of the individual : The role of professional identity and agency. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 1 (53), pp. 16–26 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-16-26>, EDN: JFZUBQ

Декларация об этике. Исследование было рассмотрено и одобрено Экспертной комиссией ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (№ 280 от 26.03.2026 г.).

Ethics Statement. The study was reviewed and approved by the Expert Commission of Saratov State University (report no. 280, 26.03. 2026).

Поступила в редакцию 29.12.2025; одобрена после рецензирования 21.01.2026; принята к публикации 27.03.2026
The article was submitted 29.12.2025; approved after reviewing 22.01.2026; accepted for publication 27.03.2026

ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 174–191
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 174–191
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-174-191>
EDN: VECQCV

Научная статья
УДК 378.147:376

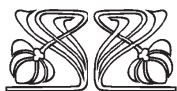
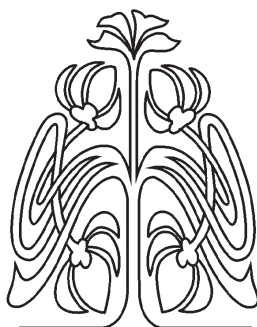
Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов в процессе обучения в Саратовском государственном университете

Ю. В. Селиванова

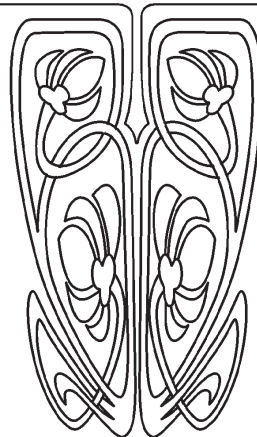
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Селиванова Юлия Викторовна, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики, juliaselivanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2375-4131>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмысления новых форм и методов формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов в условиях расширения практики инклюзии во всех образовательных учреждениях и изменения требований к качеству образования и компетентности выпускника. *Цель:* выявление педагогических условий и имеющихся ресурсов формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов в условиях обучения в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского. *Методы (инструменты):* теоретический анализ научно-методической литературы и нормативной документации, систематизация и обобщение опыта работы структурных подразделений университета, анализ внедрения инклюзивных практик. *Основные результаты:* установлено, что ключевыми ресурсами формирования инклюзивной компетентности выступают научно-методический центр психолого-педагогической поддержки семей, центр инклюзивного сопровождения, региональный центр добровольчества «Абилимпикс», лаборатория инклюзивного обучения, профильная и базовая кафедры. Эффективность подготовки обеспечивается интеграцией теоретического обучения с практико-ориентированной деятельностью: волонтерством, обучением служением, участием в проектах и социально значимых мероприятиях. *Выводы:* созданная в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского экосистема, объединяющая образование, науку, воспитательную работу и социальное партнерство, представляет собой целостную модель формирования инклюзивной компетентности, обеспечивающую готовность выпускников к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. *Практическая значимость:* представленный опыт может быть адаптирован и тиражирован в системе высшего педагогического образования. Результаты исследования могут быть использованы в системе подготовки педагогических кадров, при организации теоретического обучения, прохождении практик и участии в социально значимых мероприятиях. **Ключевые слова:** инклюзивная компетентность, будущие педагоги, инклюзивное образование, профессиональная подготовка, обучение служением, волонтерство, вуз



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Для цитирования: Селиванова Ю. В. Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов в процессе обучения в Саратовском государственном университете // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 174–191. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-174-191>, EDN: VECQCV

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

Article

Development of inclusive competence of prospective teachers in Saratov State University

Yu. V. Selivanova

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

Yulia V. Selivanova, juliaselivanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2375-4131>

Abstract. *The relevance of the study* is determined by the necessity to reflect on new forms and methods for developing inclusive competence of prospective teachers in the context of expanding inclusive practices in all educational institutions. Changing requirements for the quality of education and for graduates' competence make this demand even more relevant. The study *purpose* is to identify pedagogical conditions and available resources for the development of inclusive competence of prospective teachers in Saratov State University (SSU). *Methods (tools):* theoretical review of scientific, methodological literature and regulatory documents, systematization and generalization of the SSU experience, analysis of the ways through which inclusive practices are implemented. *Main results:* the study has identified the key resources for developing inclusive competence at the university. These include the Scientific and Methodological Center of Psychological and Pedagogical Support of Families, the Inclusive Support Center, the regional volunteer center "Abilimpics", the Inclusive Learning Laboratory, the specialized university department and the joint academic department. The efficacy of the educational program is ensured by the integration of theoretical learning with practical training: volunteering, community service learning, participation in specialized projects (such as The Path of an Inclusive Teacher, Inclusive Theatre, Laboratory of Sign Language Art) and in other socially significant events. *Conclusions:* the ecosystem created at SSU, which combines education, science, personal development work and social partnership, is a holistic model of developing the inclusive competence and ensuring the university graduates' readiness for professional work in the context of inclusive education. *Practical significance:* the experience presented in the study can be adapted and replicated in the system of university teacher training, as well as implemented in the system of training pedagogical personnel, in organizing theoretical and practical training, and in participation in socially significant events.

Keywords: inclusive competence, prospective teachers, professional training, community service learning, volunteering, university

For citation: Selivanova Yu. V. Development of inclusive competence of prospective teachers in Saratov State University. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 174–191 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-174-191>, EDN: VECQCV

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

Введение

В условиях динамично меняющегося общества и трансформации образовательной системы, профессиональная подготовка будущих педагогов не может оставаться неизменной¹. В эпоху стремительного развития технологий, цифровизации всех сфер жизни и изменения требований к качеству образования, актуализируется необходимость формирования у будущих учителей новых компетенций, которые смогут обеспечить их успешную адаптацию к меняющимся условиям профессиональной деятельности, продуктивное взаимодействие в образовательном пространстве с учётом расширения практики инклюзии.

Цель исследования, представленного в статье, – выявить и научно обосновать педагогические условия, способствующие формированию

готовности будущих педагогов к эффективной реализации инклюзивного образования; обобщить и представить практический опыт, накопленный в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского (СГУ имени Н. Г. Чернышевского).

Научная новизна: заключается в системном описании и теоретическом обосновании модели формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов в условиях классического университета. Впервые представлена целостная характеристика экосистемы инклюзивного пространства вуза, объединяющей ресурсы структурных подразделений и многообразие форм практико-ориентированной деятельности студентов (обучение служением, волонтерство, инклюзивные проекты), обеспечивающих интеграцию теории и социальной практики. Выявлены педагогические условия, способствующие эффективной подготовке выпускников к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде.

¹ Статья входит в цикл публикаций, посвященных традициям и перспективам развития педагогического образования в ФГБОУ ВО «СГУ имени Н. Г. Чернышевского».



Теоретическое обоснование проблемы исследования

Внимание многих учёных направлено на выявление важных личностных характеристик педагога и значимых профессиональных компетенций. Л. М. Митина в своих исследованиях рассматривает интегральные характеристики личности учителя, такие как направленность, гибкость, компетентность, как факторы, определяющие эффективность педагогического труда и профессиональное развитие [1]. J. Slowik с соавторами [2] определяет структуру профессиональных компетенций будущих и начинающих педагогов. Авторы выделяют и анализируют мотивационный, когнитивный, поведенческий и ценностно-смысловой компоненты компетентности и готовности молодого учителя к работе в инклюзивной среде.

В представленном исследовании считаем необходимым предварительно рассмотреть само понятие «компетентность» с позиций профессиональной подготовки будущих педагогов.

В научной литературе имеется целый комплекс понятий «социальная компетентность», «коммуникативная компетентность», «профессиональная компетентность», «педагогическая компетентность», «профессионально-педагогическая компетентность», «психолого-педагогическая компетентность» и др. Соответственно встречается много разных определений этих понятий. Так, например, статья Н. В. Андроновой посвящена обоснованию психологической компетентности как важнейшего структурного компонента профессиональной компетентности учителя, раскрытию её содержания и значения для эффективной педагогической деятельности [3].

Исследуя сущность и структуру профессиональной компетентности, Н. В. Симонов [4] подчёркивает важность эффективной реализации в конкретной профессиональной деятельности своих когнитивных способностей, обуславливающих успешное выполнение профессиональных обязанностей. К структурным компонентам профессиональной компетентности автор относит когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий и рефлексивный.

Научный интерес исследователей направлен на анализ таких понятий, как «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход», «профессиональная компетентность». В связи с разнообразием научных подходов,

существуют несколько трактовок данных понятий. В то же время, необходимо подчеркнуть, что понятия «компетентность» и «компетенция» необходимо разделять.

Термин «компетенция» вошёл в научный лексикон благодаря исследованиям американского психолога R. W. White [5]. Отечественные учёные определяют *компетенцию* как способность человека применять имеющиеся знания, умения и навыки для успешного решения профессиональных задач в конкретных условиях. Так, Н. В. Кузьмина характеризует её как интегральную характеристику личности, отражающую способность применять знания, умения и опыт в практической деятельности [6]. А. В. Хуторской определяет ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [7].

Одним из первых научное обоснование понятия *компетентность* представил бельгийский учёный Вивиен де Ландшеер [8]. Публикация данного исследования, в какой-то мере, побудила отечественных учёных и практиков к разработке собственных моделей педагогической компетентности: И. А. Зимняя [9], А. В. Хуторской [10], А. К. Маркова [11], Н. В. Кузьмина с соавторами [12], В. В. Сериков [13], М. Н. Лапчик с соавторами [14], Н. С. Белая [15], Н. И. Авсейкова [16]. и др.

И. А. Зимняя, определяя компетентность как интегративное личностное качество, проявляющееся в деятельности и поведении человека при решении разнообразных задач, включает в её структуру следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой и эмоционально-волевой [17].

О. А. Шабанов [18], Л. М. Орбодоева [19], В. А. Шершнева, М. В. Осипов [20] полагают, что в современных условиях необходимо формировать у будущих педагогов *метакомпетенции и метакомпетентность* для того, чтобы они сами могли быстро адаптироваться в изменяющихся условиях жизнедеятельности общества и развития научного знания.

Согласно ФГОС ВО², выпускник-педагог должен обладать совокупностью общекультур-

² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 04.12.2015 г. № 1426: [сайт]. URL: <https://fgosvo.ru/> (дата обращения 22. 01. 2026). Доступ из справ.-правовой системы «ГАРАНТ».



ных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Однако современные реалии образовательной практики обуславливают необходимость овладения будущими педагогами также инклюзивными компетенциями, что в итоге предполагает формирование у них *целостной инклюзивной компетентности* как неотъемлемой составляющей профессиональной готовности к деятельности в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся.

Необходимость этого диктуется устойчивой тенденцией к увеличению численности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Современные законодательные акты и нормативные материалы в сфере инклюзивного образования устанавливают чёткие требования к подготовке специалистов и обуславливают потребность в развитии инклюзивной компетентности педагогических работников.

Значительный вклад в разработку проблемы формирования инклюзивной компетентности педагогов внесли такие учёные как И. Н. Хафизуллина, О. А. Романовская [21], О. А. Денисова с соавторами [22], Д. Н. Корнеев с соавторами [23], О. А. Козырева [24], М. И. Губанова, Н. А. Максимова [25], Ю. В. Юрченко [26], В. З. Кантор с соавторами [27], Л. А. Гутерман, Л. В. Горюнова [28] и др.

Обобщённое понятие «*инклюзивная компетентность*» можно представить как интегративное личностное образование, которое обуславливает способность педагогов осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребёнка с ОВЗ в среду образовательной организации, а также создание условий для его развития и саморазвития.

Необходимость овладения педагогами инклюзивной компетентностью возникла с внедрением инклюзивного образования в Российской Федерации. Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации»³, который вступил в силу 1 сентября 2013 г. В системе образования РФ были заложены правовые основы для развития инклюзии в практике образования, зафиксировано право детей-инвалидов и

детей с ОВЗ на специальные образовательные условия и введено понятие инклюзивного образования – обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В связи с этим родители детей, имеющих особые образовательные потребности, зачастую выбирают по своему усмотрению образовательное учреждение, в котором будет находиться их ребёнок, не обращая внимания на заключение психолого-медико-педагогической комиссии и рекомендуемый образовательный маршрут. Несмотря на то, что в РФ сохранилась система специального (коррекционного) образования, реализующая в своих дошкольных и школьных учреждениях адаптированные образовательные программы для обучающихся с ОВЗ, имеющих особые образовательные потребности, многие родители выбирают инклюзивное образование в дошкольных образовательных организациях, лицеях, гимназиях. Именно поэтому все выпускники педагогических вузов сегодня должны быть готовы к профессионально-педагогической деятельности в условиях построения образовательной инклюзии в любом учреждении.

На факультете психолого-педагогического и специального образования Педагогического института СГУ имени Н. Г. Чернышевского реализуются два магистральные направления подготовки будущих педагогов. С одной стороны, ведётся подготовка уникальных специалистов, для которых инклюзивная компетентность – это безусловная составляющая овладения профессией. Речь идёт о студентах, обучающихся по направлению подготовки бакалавриата и магистратуры «Специальное (дефектологическое) образование». В этом случае мы солидарны с обоснованным и логичным мнением ряда российских учёных о том, что основой для инклюзивного образования является именно специальное (дефектологическое) образование (Л. М. Кобрина, М. Ю. Данилкина [29] и др.).

С другой стороны, следует признать, что у любого будущего педагога и каждого участника образовательных отношений формирование инклюзивной компетентности является как необходимой универсальной составляющей всей профессиональной компетентности.

Помимо серьёзной *теоретической* подготовки, за время обучения в вузе наши студенты

³ Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собр. Законодательства Рос. Федерации. 2012. № 53, ст. 7598.



имеют возможность приобрести, необходимый в дальнейшей работе, *практический* опыт взаимодействия с детьми и взрослыми с ОВЗ. Для этого в вузе созданы необходимые условия: так, согласно данным, представленным в исследовании Т. Г. Фирсовой с соавторами [30], на прохождение практики в профильных организациях в общей совокупности отводится один год из четырёх лет бакалавриата и один семестр из двух лет магистратуры.

Важность организации практической подготовки студентов определяется несомненной востребованностью приобретаемых студентами навыков, а также формированием в процессе получения высшего образования необходимых для работы профессиональных и личностных качеств. Практическая подготовка традиционно организуется в периоды

прохождения студентами учебных и производственных практик, однако наибольшим формирующим потенциалом обладает, на наш взгляд, пролонгированное наблюдение и непосредственное включение будущих педагогов в деятельность организаций, оказывающих помощь лицам с инвалидностью и детям с ОВЗ.

Ресурсы формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов в процессе обучения в СГУ имени Н. Г. Чернышевского

Далее представим собственное видение существующих ресурсов формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов в процессе обучения в СГУ имени Н. Г. Чернышевского (рисунок).



Ресурсы формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов в процессе обучения в СГУ имени Н. Г. Чернышевского

Figure. Resources for developing prospective teachers' inclusive competence in SSU

На наш взгляд, крайне важным для студентов всех профилей является участие в различных мероприятиях, проводимых на базах структурных подразделений СГУ имени Н. Г. Чернышевского: в научно-методическом центре психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями; центре инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов; региональном центре добровольчества «Абилимпикс» СГУ; в лаборатории инклюзивного обучения; на кафедре коррекционной педагогики и кафедре реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «Центр адаптации и реабилитации инвалидов».

«Абилимпикс» СГУ; в лаборатории инклюзивного обучения; на кафедре коррекционной педагогики и кафедре реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «Центр адаптации и реабилитации инвалидов».

Обратимся к анализу деятельности структурных подразделений университета, чтобы на конкретных примерах рассмотреть практические аспекты формирования инклюзивной компетентности у студентов.



Научно-методический центр психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями

На базе открытого в 2020 г. научно-методического центра психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, возможно пролонгированное взаимодействие с ребенком с ОВЗ, его родителями и другими членами семьи. В ходе прохождения практики студенту предоставляется возможность развития (саморазвития) личностных и профессиональных качеств, необходимых для работы с детьми с нарушениями развития различных нозологических групп.

Основой организации практических занятий в научно-методическом центре является «клинический принцип», в соответствии с которым практическое занятие строится как ознакомительное наблюдение за работой специалиста (учителя-дефектолога, сурдопедагога, специального психолога) и поведением ребенка с его последующим анализом и обсуждением со студентами. Студентам предоставляется возможность провести беседу с родителями ребенка с ОВЗ, включающие элементы психотерапевтически ориентированной поддержки и информирования.

На практике студенты знакомятся с основными лабораториями, направлениями научно-исследовательской деятельности центра, публикациями сотрудников, составляют собственные планы проведения научного исследования. Для проведения эмпирической части исследования студенты используют оборудование и дидактические материалы центра. Результаты прохождения практики отражаются в выпускных квалификационных работах и научных публикациях студентов. Более подробно данное направление работы представлено в статье М. Д. Коноваловой – руководителя научно-методического центра психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями [32].

Центр инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов

Центр осуществляет комплексную социальную, здоровьесберегающую, психолого-педагогическую поддержку студентов, в том числе имеющих ограниченные возможности здоровья. Основными целями деятельности центра являются: сопровождение инклюзив-

ного образования в университете через психолого-педагогическую и медико-социальную поддержку обучающихся с ОВЗ; обеспечение условий адаптации к процессу обучения и развития личности студента с ОВЗ с целью улучшения качества их профессиональной подготовки и дальнейшей конкурентоспособности на рынке труда.

Специалисты центра оказывают консультативную помощь студентам, абитуриентам и их родителям, преподавателям инклюзивных групп; организуют индивидуальную помощь студентам-инвалидам в процессе адаптации к учебному процессу; проводят психологические тренинги, предоставляют психологическую помощь и поддержку студентам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации; организуют реабилитацию студентов-инвалидов в центре адаптации и реабилитации инвалидов «Парус Надежды». Важную роль в работе центра играет персональный ассистент, который обеспечивает комфортное пребывание студентов с инвалидностью на территории вуза. В его обязанности входит помощь в использовании различных технических средств (инвалидных колясок, подъёмных механизмов, пандусов, слуховых аппаратов и специальных устройств для ориентации в пространстве).

Определяющее значение, по мнению О. Е. Нестеровой, С. Ю. Кузнецовой [33], А. А. Фисенко, М. Д. Коноваловой [34], придаётся непосредственному участию сотрудников центра инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов (ЦИСиСАС) СГУ имени Н. Г. Чернышевского в различных социально значимых мероприятиях, связанных с развитием инклюзивного образования, поддержкой студентов с ОВЗ и формированием инклюзивных компетенций у участников образовательного процесса.

Особый интерес представляет реализация Проекта – инициатива ЦИСиСАС, получившая грантовую поддержку «Росмолодёжь.Гранты» (руководитель проекта и Центра – А. А. Фисенко). Цель проекта «Путь инклюзивного педагога» заключается в повышении профессиональных компетенций студентов педагогических направлений и формировании инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса. Ключевой инструмент проекта – настольная игра, которая позволяет участникам через смоделированные ситуации научиться находить подход к каждому ребёнку. В игре



отражены: особенности нозологических групп обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (нарушения зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, ментальные нарушения, соматические заболевания); особые образовательные потребности этих групп; физические барьеры (доступная среда) для каждой группы; основы сопровождения и поддержки обучающихся. Игра ориентирована не только на формирование профессиональных навыков, но и на развитие ценностного отношения к инклюзии. Это важно, так как инклюзивная компетентность предполагает не только знания и умения, но и готовность к принятию разнообразия, толерантность и желание понять другого. В процессе проведения игры со студентами решаются обучающие и воспитательные задачи, посредством игрового формата осуществляется освоение студентами проблематики инклюзивного образования. Развёрнутое изложение материалов исследования содержится в публикациях Ю. В. Селивановой, А. А. Фисенко [35, 36], посвящённых анализу роли педагогической поддержки в модели формирования инклюзивных компетенций и повышения уровня инклюзивной культуры.

Региональный центр добровольчества «Абилимпикс» СГУ имени Н. Г. Чернышевского был создан в декабре 2016 г. для развития добровольческого движения в Саратовской области, обеспечения высокого качества подготовки, проведения конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» и других социально значимых проектов, а также для обучения добровольцев по специально разработанной в СГУ имени Н. Г. Чернышевского программе «Технологии взаимодействия и сопровождения людей с инвалидностью и /или ограниченными возможностями здоровья». Волонтёры участвуют в реализации инклюзивных проектов совместно с некоммерческими организациями г. Саратова, что способствует их личностному развитию и профессиональной ориентации. К региональному волонтерскому центру «Абилимпикс» СГУ за годы существования присоединились более 500 человек, многие из которых стали успешными специалистами, в том числе в сфере инклюзивного образования. Детальный анализ работы движения «Абилимпикс» представлен в научной работе Т. Ф. Рудзинской и А. В. Рябихиной [37].

Лаборатория инклюзивного обучения является научно-образовательным подразделе-

нием университета, входящим в состав центра инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов Управления социальной работы университета. Лаборатория оснащена специальными техническими средствами обучения, позволяющих студентам с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата получать учебную информацию в адаптированных форматах. Здесь осуществляется информационно-методическая поддержка образования студентов с ОВЗ, обучающихся в СГУ имени Н. Г. Чернышевского: распечатка учебных материалов укрупнённым шрифтом, рельефно-точечным шрифтом по системе Л. Брайля, подготовка учебных материалов в электронном текстовом и аудио форматах, доступных для использования слепыми и слабовидящими студентами. На базе лаборатории выполняется комплексное исследование возможностей регуляции эмоциональных состояний студентов посредством технологии биологической обратной связи.

Лаборатория инклюзивного обучения – это не просто учебная аудитория, а многофункциональная, интерактивная образовательная среда, которая сочетает в себе функции научно-исследовательской, ресурсной, просветительской и практической площадки. Механизм «междисциплинарного взаимодействия» подтверждает, что лаборатория естественным образом становится местом взаимодействия для студентов разных факультетов. Такое сотрудничество формирует понимание, что инклюзия – это общая, комплексная задача.

Лаборатория инклюзивного обучения реализует несколько ключевых направлений: образовательную деятельность, ресурсное обеспечение, практико-ориентированный подход и просветительскую работу (таблица).

Таким образом, лаборатория инклюзивного обучения представляет собой уникальный и многогранный ресурс для формирования инклюзивных компетенций, в частности, и инклюзивной культуры в целом в студенческой среде.

Создание и развитие лабораторий инклюзивного обучения в вузах должно рассматриваться как стратегическая инвестиция в формирование не просто квалифицированных кадров, но и гармоничного, сплоченного общества, основанного на принципах равных прав и возможностей для всех.

Кафедра коррекционной педагогики

Кафедра, созданная в 2005 г., занимается подготовкой специалистов в области дефекто-



Направления деятельности (функции) лаборатории инклюзивного обучения

Table. Functional Domains of the Inclusive Learning Laboratory

Образовательная функция	Ресурсная функция	Практико-ориентированная функция	Просветительская функция
Проведение спецкурсов, мастер-классов, тренингов для студентов по основам инклюзии, языку жестов, тифлокомментарию, основам универсального дизайна в обучении	Создание библиотеки адаптированных материалов, специализированное оборудование (например, устройства для чтения, звукоусиливающая аппаратура, тактильные модели). Механизм «погружения в среду» предполагает создание безопасного, но максимально приближенного к реальности пространства, где студенты могут напрямую взаимодействовать с людьми с различными формами инвалидности, пробовать использовать ассистивные технологии, моделировать ситуации. Это разрушает стереотипы и страх перед неизвестным, который часто является главным барьером	Организация волонтерских программ, тьюторского сопровождения, стажировок для студентов. Механизм «практического действия» подтверждает, что теория закрепляется через практику. Студенты, участвуя в работе лаборатории в качестве волонтеров, тьюторов или разработчиков адаптивных материалов, не просто усваивают знания, а «присваивают» ценности инклюзии. Они видят конкретный результат своих усилий – успех сокурсника с ОВЗ, что является мощным мотиватором и формирует устойчивую профессиональную и личностную позицию	Проведение «Дня русского языка», «Дня здоровья уха и слуха», «Дня распространения информации о РАС (расстройство аутистического спектра), «Дня психического здоровья», инклюзивных кинопоказов, дискуссионных клубов, встреч с успешными людьми с инвалидностью

логического образования и проводит научно-исследовательскую работу в сфере коррекционной и инклюзивной педагогики. Среди направлений деятельности – изучение проблем инклюзивного образования, адаптация студентов с ОВЗ к обучению в вузе, разработка методик подготовки педагогов-дефектологов.

Научные интересы сотрудников кафедры коррекционной педагогики на протяжении многих лет определены инициативными кафедральными темами, такими как: «Подготовка студентов-дефектологов к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в учреждениях общего, инклюзивного и специального образования, здравоохранения и социальной защиты» (2016 – 2021), «Научно-методическое обеспечение деятельности современного педагога-дефектолога» (2022–2026). Содержание основано на выявлении факторов формирования профессиональных компетенций в области педагогической деятельности студентов-дефектологов в условиях разнообразия учреждений образования, образовательных программ, методик, организационных и средовых условий обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями (ООП).

Научная работа кафедры была поддержана грантом РФФИ «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования» (научный руководитель: Ю. В. Селиванова, исполнители: Е. Б. Щетинина, М. Д. Коновалова, О. В. Хмелькова, А. А. Шаров). Проект был направлен на изучение соотношения содержательных и формально-динамических характеристик личностного самоопределения и структурно-содержательных показателей адаптационной готовности студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Результаты проекта представлены в коллективной монографии (Ю. В. Селиванова с соавторами) [38].

В настоящее время в рамках научно-исследовательской деятельности Саратовского научного центра РАО на базе СГУ имени Н. Г. Чернышевского преподаватели кафедры осуществляют разработку направления «*Инклюзивная компетентность молодого педагога*». Данная сфера деятельности представляет собой комплексное исследование современных образовательных технологий, применяемых в работе с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности. Исследователь-



ская деятельность кафедры под эгидой научного центра РАО способствует формированию научно-методической базы для развития инклюзивной компетентности будущих педагогов и совершенствования системы профессиональной подготовки специалистов в области коррекционной педагогики.

Научно-исследовательская деятельность кафедры под патронатом научного центра РАО выступает значимым фактором формирования научно-методического обеспечения развития инклюзивной компетентности будущих педагогов и совершенствования системы подготовки специалистов коррекционного профиля. В контексте реализуемых кафедрой исследований особого внимания заслуживает опыт Е. Н. Гориной и В. А. Будылина по созданию специализированного электронного образовательного курса, ориентированного на онлайн-сопровождение профессиональной деятельности педагогов и включающего механизмы интерактивного взаимодействия и обмена опытом [39].

Специальное (дефектологическое) образование на выпускающей кафедре представлено следующими профилями *бакалавриата*: олигофренопедагогика, сурдопедагогика, специальная психология, тифлопедагогика и *магистратуры*: дефектология; психологическое сопровождение образования и реабилитации лиц с ОВЗ. Преподаватели кафедры коррекционной педагогики проводят занятия на всех факультетах и в структурных подразделениях университета, где есть направление подготовки: педагогическое образование. В программах бакалавриата введён предмет: «Обучение и воспитание детей и подростков с особыми образовательными потребностями». В магистратуре – «Инклюзивное образование».

Кроме этого, с 2020 г. на всех факультетах на программах бакалавриата, где реализуется «непедагогическое» направление, введена обязательная дисциплина «Основы дефектологии и инклюзивная практика» с целью формирования у выпускников универсальной компетенции УК – 9: «Способен использовать базовые дефектологические знания в социальных и профессиональных сферах» (компетенция закреплена в ФГОС ВО)⁴. Данную дисциплину в

⁴ О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования: приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 26 ноября 2020 г. № 1456. (зарег. в Минюсте России 27 мая 2021 г., № 63650); [сайт]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202105270015> (дата обращения 17.01.2026).

университете также реализуют преподаватели кафедры коррекционной педагогики Педагогического института.

Кафедра реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «ЦАРИ»

Кафедра реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «ЦАРИ» (Центр адаптации и реабилитации инвалидов) существует в университете с 2016 г. Она входит в состав факультета психолого-педагогического и специального образования. Специалисты ведут комплексную работу по формированию инклюзивной культуры, а также по совершенствованию механизмов социально-психологической адаптации и реабилитации людей с инвалидностью. Особое внимание уделяется внедрению инновационных методов психосоциальной поддержки. Важными направлениями деятельности кафедры является вовлечение студентов в реализацию социально-направленных проектов и мероприятий, профориентационная работа, знакомство с лучшими практиками. Ежегодно около 700 студентов проходят обучение на кафедре и погружаются в деятельность реабилитационного учреждения.

На базе ГАУ СО «ЦАРИ» проводятся занятия, на которых студенты знакомятся с современными технологиями диагностики психического развития лиц с ОВЗ, методами психологической коррекции и профилактики нарушений развития в процессе комплексной реабилитации лиц с ОВЗ, психологического консультирования и просвещения лиц с ОВЗ и их ближайшего окружения.

В рамках практической подготовки студенты изучают опыт реализации инновационных проектов в ГАУ СО «ЦАРИ», в частности, студенты знакомятся с методами психологической коррекции с использованием аудиокоррекции РУЛИСЕН в процессе комплексной реабилитации молодых инвалидов с ментальными нарушениями, технологиями психологической диагностики и коррекции посттравматического стрессового расстройства, психологического сопровождения лиц с ментальными нарушениями на «Тренировочной квартире» в процессе обучения и транзитного трудоустройства по профессиям «Кухонный рабочий» и «Уборщик служебных помещений».

Эффективность такой практико-ориентированной модели подтверждается в исследованиях Е. С. Пяткиной с соавторами [40, 41].



Ежегодная всероссийская научно-практическая конференция «Специальное образование и социокультурная интеграция» – площадка для обмена опытом, презентации исследований и обсуждения актуальных проблем инклюзивного образования

Важной площадкой для обобщения научных исследований и практических достижений выступает ежегодная научно-практическая конференция «Специальное образование и социокультурная интеграция», проводимая с 2018 г. К числу её основных задач относятся систематизация знаний в области коррекционного и инклюзивного образования лиц с ОВЗ, а также объединение ресурсов профессиональных и общественных организаций для углублённого теоретического анализа и дальнейшего развития дефектологической науки и смежных областей.

Стоит отметить, что после окончания обучения связь с выпускниками факультета не прерывается. В качестве практических работников системы образования и социальной защиты они участвуют в проводимых на факультете мероприятиях. Ежегодно конференция собирает более 300 участников, в том числе практических работников (дефектологов, логопедов, специальных психологов) учреждений системы образования, социальной поддержки и здравоохранения Саратовской области; происходит обмен опытом, обсуждение актуальных проблем и вопросов оказания помощи лицам с ОВЗ, представляются инновационные практики. В рамках работы конференции функционируют площадки не только в университете, но и на базах образовательных учреждений, проводятся практико-ориентированные лекции, мастер-классы, в которых активно участвуют студенты. В процессе мероприятия традиционно проводится конкурс научно-исследовательских работ студентов.

В СГУ имени Н. Г. Чернышевского издаётся периодическое издание «Специальное образование и социокультурная интеграция» (индексация РИНЦ), структура которого представлена разделами, посвящёнными формированию инклюзивной компетентности педагогов и технологиям работы с детьми с ОВЗ. Ежегодно анонсы и наиболее значимые результаты конференции находят своё отражение в публикациях журнала «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития» [42].

Центр поддержки молодых учителей «Консилиум» и школа молодых учителей – помогает начинающим педагогам освоить методики работы с детьми с ОВЗ, организует мини-стажировки и мастер-классы. Для молодых учителей г. Саратова и Саратовской области, чей стаж работы не превышает трёх лет, работает центр поддержки «Консилиум», проводятся летние и осенние школы. Цель этих мероприятий – помочь молодым педагогам адаптироваться к реальным условиям работы в школе, развить профессиональные навыки и предотвратить профессиональное выгорание. Среди наставников школы – ведущие преподаватели и учёные СГУ имени Н. Г. Чернышевского.

Темы мероприятий летней и осенней школы ежегодно обновляются, вот некоторые из них: «Молодой учитель в современном образовательном пространстве» (2022 г.); «Учитель – урок – ученик: вековые традиции и новые смыслы» (2023 г.); «Молодой учитель в условиях стандартизации и индивидуализации образования» (2024 г.); «Молодой учитель и проблемы развития технологического мышления» (2025 г.). Подобное тематическое разнообразие, как показано в исследовании Е. Г. Елиной и Е. А. Александровой [43], позволяет выстроить на площадке школы содержательный диалог между молодыми педагогами и учёными, направленный на погружение в реальные проблемы профессии и на поиск их решения.

Тематика занятий в центре поддержки молодых учителей формируется с учётом профессиональных запросов участников, среди которых наиболее востребованными остаются вопросы организации инклюзивного образования. В соответствии с обращениями педагогов были проведены занятия по следующим темам: работа с обучающимися с задержкой психического развития в условиях совместного обучения; сохранение психологического здоровья молодого педагога; профилактика профессионального выгорания; организация взаимодействия школы с родителями, в том числе воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями и др.

Инклюзивный пикник – мероприятие, способствующее неформальному общению и обмену опытом между педагогами, родителями и детьми. Фестиваль «Инклюзивный пикник» проводится для продвижения принципов инклюзивности – создания комфортной среды, где все люди, независимо от особенностей,



могут полноценно участвовать во всех сферах жизни. Такие мероприятия объединяют людей с инвалидностью и без, их родителей, родственников, друзей и всех, кто хочет провести день в атмосфере равного участия, игр, творчества и демонстрации талантов и достижений всех участников фестиваля. Впервые мероприятие было проведено в 2023 г. сотрудниками центра адаптации и реабилитации инвалидов «Парус надежды» и приурочено к двум юбилейным датам учреждения: 50-летию автошколы для инвалидов и 10-летию работы по реабилитации людей с ОВЗ. С тех пор «Инклюзивный пикник» стал традиционным ежегодным событием.

Международный детский фестиваль-конкурс образовательных организаций «Наследники традиций» поддерживает творческие способности детей, включая детей с ОВЗ и способствует их социокультурной интеграции. Проводится с 2012 г. под руководством А. И. Чернышова, старшего преподавателя кафедры методологии образования. Основная цель фестиваля – приобщение детей к культуре и традициям народов России, в том числе Поволжского региона. Участниками мероприятия являются воспитанники детских садов, школьники, ученики специальных (коррекционных) учреждений для обучающихся по адаптированным общеобразовательным программам и студенты вузов. Они представляют творческие композиции, основанные на народных праздниках, традициях, обрядах (театральные постановки, вокальные и танцевальные номера).

Программа «Обучение служением» была впервые реализована в СГУ имени Н. Г. Чернышевского в 2023 г. в рамках федеральной инициативы. Цель программы – вовлечение студентов в решение социальных задач в рамках учебного курса, практики, написания курсовых и выпускных квалификационных работ. Она сочетает в себе изучение академических дисциплин с формированием навыков общественно-полезной работы. «Обучение служением» отличается от волонтерства тем, что носит системный характер, встроено в учебную программу и направлено на развитие профессиональных компетенций через решение социально значимых задач.

Преподавателями кафедры коррекционной педагогики совместно со студентами направления 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиля «Олигофренопедагогика» была разработана и внедрена программа

«Подготовка помощников в организации и проведении культурно-массовых и досуговых мероприятий для людей с ОВЗ»⁵. Модуль осуществлялся в формате организационно-педагогической практики.

Социальная значимость данного проекта обоснована необходимостью организации сопровождения людей с ОВЗ при проведении мероприятий, которые требуют определённого уровня развития инклюзивных компетенций сопровождающих. Содержание программы направлено на практическую подготовку помощников в организации и проведении культурно-массовых и досуговых мероприятий для людей с ОВЗ в соответствии с современными педагогическими технологиями, обеспечивающими социокультурную интеграцию лиц с ОВЗ. Это предполагает знание помощниками этических норм общения с людьми с ОВЗ; владение навыками организации досуговой деятельности лиц с ОВЗ; знание основ оказания первой доврачебной и технической помощи лицам с ОВЗ; психолого-педагогическую готовность к работе в сфере сопровождения лиц с ОВЗ.

Модуль «Обучение служением» выступает важным инструментом подготовки будущих педагогов, позволяет студентам не только получить уникальный опыт, сочетающий академические знания с практической деятельностью, но и развивать навыки взаимодействия с людьми с инвалидностью, формировать эмпатию, толерантность и понимание принципов инклюзии, что делает их более конкурентоспособными на рынке труда и формирует активную жизненную позицию.

Важно отметить, что такой подход реализуется не только в СГУ имени Н. Г. Чернышевского, но и в других вузах страны. Например, опыт педагогических университетов Краснодар и Ярославля, представленный в работах С. А. Белой [44] и С. Ю. Ланиной [45], подтверждает эффективность интеграции социальной практики в профессиональную подготовку будущих педагогов.

Добровольчество/волонтерство – развитие культуры взаимопомощи, организация волонтерских акций в образовательных и социальных

⁵ Обучение служением: студенты участвуют в социальной адаптации людей с ОВЗ: Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского: [сайт]. URL: <https://www.sgu.ru/news/v-ramkakh-modulya-obuchenie-sluzheniem-studenty-uchastvuyut-v-socialnoy-adaptacii-lyudey-s-ovz> (дата обращения 25.01.2026).



учреждениях. В СГУ имени Н. Г. Чернышевского существует волонтерский центр, открытый в 2011 г. – добровольное объединение обучающихся, которое координирует и поддерживает волонтерскую деятельность в университете.

Волонтеры помогают в организации курсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью, выполняя функции встречающих, регистраторов, а также сопровождая участников во время соревнований. Добровольцы участвуют в таких акциях как: «Чтение вслух», «Сердце ангела», инклюзивных балах, фестивале «Наследники традиций» и других инициативах, направленных на интеграцию людей с ОВЗ в общество. Кроме того, волонтеры участвуют в профориентационных мероприятиях для абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ. Например, проект «Доступный университет» включает доверительные встречи, которые помогают будущим студентам адаптироваться к образовательной среде.

Научно-образовательная площадка для обучающихся 9–11 классов «Первые шаги в дефектологии» – ориентирована на знакомство старшеклассников с профессией дефектолога и содействие их профессиональному самоопределению.

Важно отметить, что в СГУ имени Н. Г. Чернышевского работа по формированию инклюзивной компетентности ведётся не только со студентами, но и с потенциальными абитуриентами – учащимися общеобразовательных школ. Так, в 2025 г. в рамках Всероссийской научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция» впервые была организована научно-образовательная площадка для обучающихся 9–11 классов «Первые шаги в дефектологии». Мероприятие направлено на повышение уровня инклюзивной культуры школьников, ознакомление с современными подходами к профессиональному сопровождению лиц с особыми образовательными потребностями.

Научная значимость данной инициативы заключается в реализации модели ранней профессиональной ориентации обучающихся на специальное и инклюзивное образование, формировании у них целостных представлений о современном состоянии и перспективах развития дефектологии, а также создании условий для осознанного профессионального самоопределения старшеклассников в сфере коррекционной педагогики.

В дни весенних школьных каникул в СГУ имени Н. Г. Чернышевского проводятся занятия в школе абитуриента «Интенсив_ПРО», включающие интерактивные лекции, мастер-классы, практикумы, командные и ролевые игры. Хотя основной фокус мероприятия направлен на знакомство с общей педагогикой, в рамках «Интенсив_ПРО» также проводились образовательные мероприятия, связанные с инклюзивным образованием (квест для старшеклассников «Разные потребности – равные возможности»). Школьники пробовали объясняться на языке жестов, осваивали написание шрифтом Брайля, выполняли логопедические упражнения и упражнения с элементами нейрогимнастики, развивали мелкую моторику рук.

Инклюзивный театр «Есть контакт» – проект в рамках федеральной программы «Стартап как диплом» направлен на развитие коммуникативных навыков участников, способствуя их творческой самореализации.

Цель проекта – включение детей с нарушением слуха в общественную жизнь через театральное искусство, развитие их творческих способностей, компенсаторных возможностей, а также содействие самореализации. Авторы проекта – студентки педагогического института А. Чернякова, А. Фрейд и Д. Гаврилова (выпускницы бакалавриата по профилю «Сурдопедагогика» и магистратуры по профилю «Дефектология»), научный руководитель – доцент кафедры коррекционной педагогики О. В. Хмелькова. Согласно заключению экспертов, высоко оценивших практическую направленность и глубину концептуальной проработки, проект был признан одним из трёх лучших по результатам защиты в 2025 г.

Лаборатория жестового искусства «В ритме тишины» – изучает и популяризирует жестовый язык, создаёт условия для творческого самовыражения людей с нарушениями слуха. Проект реализуется в рамках деятельности Педагогического института СГУ имени Н. Г. Чернышевского, где ведётся подготовка специалистов в области дефектологии и сурдопедагогики, на занятиях студенты изучают дактилологию и русский жестовый язык.

В лаборатории жестового искусства разработан проект «В ритме тишины», реализация которого впервые осуществлена командой университета «Есть контакт» в 2026 г. Цели и задачи занятий в лаборатории: изучение



жестового языка и культуры глухих; развитие навыков творческого самовыражения у людей с нарушениями слуха; создание инклюзивного пространства, где каждый участник может быть услышан; популяризацию жестового языка в обществе.

Заключение

Система работы СГУ имени Н. Г. Чернышевского по формированию инклюзивной компетентности будущих педагогов охватывает все уровни непрерывного образования: от довузовской подготовки (работа со старшеклассниками – потенциальными абитуриентами) до послевузовского сопровождения и научных исследований, а также практической помощи детям с особыми образовательными потребностями и их семьям.

Интеграция деятельности структурных подразделений (центров, лабораторий, профильных кафедр) с многообразием проектов и мероприятий образует единую экосистему инклюзивного пространства вуза. В данной экосистеме все участники образовательного процесса получают необходимую поддержку и возможности для самореализации. Комплексный подход, объединяющий административные ресурсы, научные разработки и практическую деятельность, обеспечивает формирование благоприятной атмосферы и готовность выпускников к эффективной работе в условиях инклюзивного образования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленная модель организации инклюзивной подготовки может быть адаптирована и тиражирована в других образовательных организациях высшего образования. Разработанные и апробированные в СГУ имени Н. Г. Чернышевского подходы, формы и методы работы (деятельность центров и лабораторий, реализация проектов «Путь инклюзивного педагога», инклюзивный театр, лаборатория жестового искусства, программа «Обучение служением», профориентационные площадки для школьников) могут быть использованы при проектировании аналогичных моделей формирования инклюзивной компетентности в системе педагогического образования, а также в программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров.

Ограничения исследования связаны с его ориентацией на анализ опыта одного вуза (СГУ имени Н. Г. Чернышевского) и требуют дальнейшего сопоставительного изучения с практикой других педагогических университетов для выявления универсальных и специфических механизмов формирования инклюзивной компетентности.

Библиографический список

1. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М. : Академия, 2004. 320 с. EDN: QTJOBP
2. Slowik J., Slowik J., Shatunova O. V., Bartus E. The competences of young teachers in the education of pupils with special educational needs // The Education and Science Journal. 2020. Vol. 22, № 10. P. 139–160. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-139-160>
3. Андропова Н. В. Психологическая компетентность как компонент профессиональной компетентности учителя // Вестник Мордовского университета. 2011. № 2. С. 166–172. EDN: RTJUBD
4. Симонов Н. В. Сущность и структура профессиональной компетентности: анализ подходов и определение понятий // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2018. № 1 (64). С. 186–192. EDN: YWENIP
5. White R. W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence // Psychological Review. 1959. Vol. 66, № 5. P. 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высшая школа, 1990. 119 с. EDN: JXXRWO
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Вестник Института образования человека. 2024. № 2. Ст. 6. EDN: MXPSJE
8. Ландшвер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы. Вопросы образования. 1988. № 1. С. 24–26.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–44. EDN: НТКИУЛ
10. Хуторской А. В. Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 9–16. <https://doi.org/10.25586/RNU.NET.17.12.P.09>, EDN: ZWLAIID
11. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 312 с. EDN: YQCJKT
12. Кузьмина Н. В., Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н. Акмеологические основы формирования профессиональной компетентности преподавателя // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психоло-



- логия развития. 2020. Т. 9, вып. 1. С. 4–12. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-4-12>, EDN: KFGILZ
13. Сериков В. В. Сможем ли мы подготовить компетентного педагога? Парадоксы и перспективы педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 11. С. 30–33. EDN: PGYLWL
14. Лапчик М. П., Рагулина М. И., Домур-Оол Ч. Д. Дидактические проблемы подготовки будущих учителей к работе в системе инклюзивного образования Республики Тыва // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2020. № 3 (35). С. 17–23. <https://doi.org/10.24411/2225-8264-2020-10041>, EDN: AXFTJS
15. Белая Н. С. Компетентностный подход как объект исследования в трудах отечественных и зарубежных учёных // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 6 (56). С. 166–170. EDN: RTYBTT
16. Авсейкова Н. И. Модель профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования // Педагогическая перспектива. 2023. № 3 (11). С. 39–47. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_39](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_39), EDN: SARNLU
17. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода // Учёные записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16–31. EDN: QJQKQK
18. Шабанов О. А. Метакомпетенция и метакомпетентность в рамках компетентного подхода в образовании // Человек и образование. 2015. № 3 (44). С. 53–56. EDN: VEIVXH
19. Орбодоева Л. М. Средства формирования профессиональной метакомпетенции в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Бурятского государственного университета. 2016. № 4. С. 149–156. <https://doi.org/10.18101/1994-0866-2016-4-149-156>, EDN: XSTVHV
20. Шершинева В. А., Осипов М. В. Метакомпетентность в иерархии компетентностей // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2020. № 1 (51). С. 80–89. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-1860>, EDN: NHBPNB
21. Романовская И. А., Хафизуллина И. Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 103. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1212> (дата обращения: 25.01.2026). <https://doi.org/10.17513/spno.14333>, EDN: STRMDF
22. Денисова О. А., Поникарова В. Н., Леханова О. Л. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 1 (42). С. 109–112. EDN: PWIPXL
23. Корнеев Д. Н., Корнеева Н. Ю., Саламатов А. А. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5. С. 116–120. EDN: VZCTGB
24. Козырева О. А. Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 31–34. EDN: YGTAPZ
25. Губанова М. И., Максимова Н. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов для работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями в процессе повышения квалификации // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (60). С. 207–212. <https://doi.org/10.26105/ССПУ.2019.60.3.026>, EDN: TBRCUR
26. Юрченко Ю. В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С. 207–214. EDN: EAUNXO
27. Кантор В. З., Зарин А. П., Круглова Ю. А., Проект Ю. Л. Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки // Образование и саморазвитие. 2021. № 16 (3). С. 289–309. <https://doi.org/10.26907/esd.16.3.25>, EDN: YNEJGB
28. Гутерман Л. А., Горюнова Л. В. Мотивационно-когнитивные аспекты формирования у будущих педагогов готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 6. С. 93–102. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280609>, EDN: QZQKWD
29. Кобрин Л. М., Данилкина М. Ю. Отечественная система специального образования – универсальная форма организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2015. № 11. С. 24–29. EDN: SERRUG
30. Фирсова Т. Г., Горина Е. Н., Бочарова Е. Е. Традиции и перспективы развития научно-образовательной деятельности Педагогического института Саратовского государственного университета // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 1 (53). С. 90–100. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-90-100>, EDN: WTFPBY
31. Фирсова Т. Г., Шамионов Р. М., Александрова Е. А., Селиванова Ю. В. Научные школы факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского:



- диахронический аспект // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 288–304. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-288-304>, EDN: SYUWDZ
32. Коновалова М. Д. Научно-методический центр психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2020. № 3. С. 735–740. EDN: HCZNON
33. Кузнецова С. Ю., Нестерова О. Е. Опыт работы Центра инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов СГУ // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход : сб. науч. ст. М. : Перо, 2016. С. 653–660. EDN: WJNPOB
34. Фисенко А. А., Коновалова М. Д. Модель психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в СГУ имени Н. Г. Чернышевского // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2020. № 3. С. 411–416. EDN: FCTPWG
35. Селиванова Ю. В., Фисенко А. А. Педагогическая поддержка развития инклюзивной культуры педагога в процессе геймификации образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13, № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN125.pdf>. (дата обращения: 25.01.2026). EDN: KLKFQU
36. Селиванова Ю. В., Фисенко А. А. Роль педагогической поддержки в модели формирования инклюзивных компетенций и повышения уровня инклюзивной культуры // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13, № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/34PDMN325.pdf> (дата обращения: 25.01.2026). EDN: QDVWKT
37. Рудзинская Т. Ф., Рябихина А. В. Включение молодёжи в волонёрское движение «Абилимпикс» как условие формирования инклюзивного общества // Казанский вестник молодых учёных. 2017. Т. 1, № 3. С. 120–124. EDN: OSQDAX
38. Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д., Шаров А. А., Хмелькова О. В., Щетинина Е. Б. Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. М. : Перо, 2022. 200 с. EDN: ZMNXZW
39. Горина Е. Н., Будылин В. А. Формирование готовности педагогов к реализации инклюзивного образования: экспресс-диагностика и разработка модульного курса (на примере Саратовской области) // Педагогический ИМИДЖ. 2025. № 2 (67). С. 192–210. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2025-51-1-1860>, EDN: VQXBPY
40. Пяткина Е. С., Гринина Е. С., Шипова Л. В. Динамика психических состояний лиц с ментальными нарушениями в процессе психологической реабилитации с применением аудиокоррекции // Педагогический ИМИДЖ. 2024. Т. 18. № 4. С. 589–602. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2024-18-4-589-602>, EDN: MOTBKV
41. Пяткина Е. С., Гринина Е. С. Базовая кафедра как инструмент профессиональной подготовки студентов-дефектологов // Alma mater (Вестник высшей школы). 2019. № 3. С. 80–83. <https://doi.org/10.20339/AM.03-19.080>, EDN: CFMYRY
42. Селиванова Ю. В., Скворцова В. О. «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2025: стратегии развития и трансформации»: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, вып. 3. С. 298–300. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-298-300>, EDN: VVTLZI
43. 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. С. 163–168. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-163-168>, EDN: BLLBJR
44. Белая С. А. Инклюзивное образование и обучение служением: синергия педагогических и психологических подходов // Сормовские чтения – 2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 14 февраля 2025 г.). / под ред. М. Л. Шер. Чебоксары : Среда, 2025. С. 279 – 282. EDN: OYKKMB
45. Ланина С. Ю. Особенности внедрения образовательного подхода «обучение служением» в образовательный процесс педагогических вузов // Реализация государственной молодёжной политики в России: проблемы и пути их решения, перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Ярославль, 9–10 апреля 2025 г.). Ярославль : Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2025. С. 68–69. EDN: RUPRZA

References

1. Mitina L. M. *Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of labor and professional development of a teacher]. Moscow, Akademiya, 2004. 320 p. (in Russian). EDN: QTJOBP
2. Slowik J., Slowik J., Shatunova O. V., Bartus E. The competences of young teachers in the education of pupils with special educational needs. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22, no. 10, pp. 139–160. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-139-160>



3. Andronova N. V. Psychological competence as a component of teacher's professional competence. *Mordovia University Bulletin*, 2011, no. 2, pp. 166–172 (in Russian). EDN: RTJUBD
4. Simonov N. V. The essence and structure of professional competence: Approaches and definitions. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 2018, no. 1 (64), pp. 186–192 (in Russian). EDN: YWEHIP
5. White R. W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 1959, vol. 66, no. 5, pp. 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
6. Kuzmina N. V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism of the personality of the teacher and the master of industrial training]. Moscow, Vysshaya shkola, 1990. 119 p. (in Russian). EDN: JXXRWO
7. Khutorskoy A. V. Core competencies as a component of the person-centered education paradigm. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*, 2024, no. 2, art. 6 (in Russian). EDN: MXPSJE
8. Landsheer V. The concept of “minimum competence”. *Prospects. Quarterly review of Education*, 1988, no. 1, pp. 24–26 (in Russian).
9. Zimnyaya I. A. Key competencies – a new paradigm of educational outcomes. *Higher Education Today*, 2003, no. 5, pp. 34–44 (in Russian). EDN: HTKIYL
10. Khutorskoy A. V. Competency-based education model. *Higher Education Today*, 2017, no. 12, pp. 9–16 (in Russian). <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.17.12.P.09>, EDN: ZWLAIID
11. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow, Mezhdunarodnyy gumanitarnyy fond “Znanie” Publ., 1996. 312 p. (in Russian). EDN: YQCJKT
12. Kuzmina N. V., Pautova L. E., Zharinova E. N. Acmeological foundations for forming professional competence of a teacher. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 1, pp. 4–12 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-4-12>, EDN: KFGILZ
13. Serikov V. V. Can We Train Competent Teachers? Paradoxes and Prospects in Teacher Education. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2012, no. 11, pp. 30–33 (in Russian). EDN: PGYLWL
14. Lapchik M. P., Ragulina M. I., Domur-Ool Ch. D. Didactic problems of preparing future teachers for work in the inclusive education system of the Republic of Tyva. *Vestnik sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologii*, 2020, no. 3 (35), pp. 17–23 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/2225-8264-2020-10041>, EDN: AXFTJS
15. Belaya N. S. Competence-based approach as a research object in the works of domestic and foreign scientists. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 2013, no. 6 (56), pp. 166–170 (in Russian). EDN: RTYBTT
16. Avseykova N. I. Model of professional competencies of a preschool teacher. *Pedagogical Perspective*, 2023, no. 3 (11), pp. 39–47 (in Russian). [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_39](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_39), EDN: SARNLU
17. Zimnyaya I. A. Competence and competency in the context of the competence approach. *Uchonyye zapiski natsional'nogo obshchestva prikladnoy lingvistiki*, 2013, no. 4, pp. 16–31 (in Russian). EDN: QJQKQK
18. Shabanov O. A. Metacompetence and metacompetence within the framework of the competency-based approach in education. *Man and Education*, 2015, no. 3 (44), pp. 53–56 (in Russian). EDN: VEIVXH
19. Orbodoeva L. M. Means of developing professional metacompetence in the process of teaching foreign languages. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2016, no. 4, pp. 149–156 (in Russian). <https://doi.org/10.18101/1994-0866-2106-4-149-156>, EDN: XSTVHV
20. Shershneva V. A., Osipov M. V. Metacompetence in the hierarchy of competencies. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev*, 2020, no. 1 (51), pp. 80–89 (in Russian). <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-1860>, EDN: NHBNPB
21. Romanovskaya I. A., Khafizullina I. N. The development of teachers' inclusive competence in the process of further training. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, 2014, no. 4, p. 103. Available at: <https://sciencepedagogy.ru/ru/article/view?id=1212> (accessed January 25, 2026) (in Russian). <https://doi.org/10.17513/spno.14333>, EDN: STRMDF
22. Denisova O. A., Ponikarova V. N., Lekhanova O. L. Training of teaching staff for the implementation of inclusive education. *Cherepovets State University Bulletin*, 2012, no. 1 (42), pp. 109–112 (in Russian). EDN: PWIPXL
23. Korneev D. N., Korneeva N. Yu., Salamatov A. A. Inclusive competence of a vocational teacher: From an idea to the dissemination of pedagogical experience. *Sovremennyye naukoemykiye tekhnologii*, 2016, no. 5, pp. 116–120 (in Russian). EDN: VZCTGB
24. Kozyreva O. A. Changes in the structure of professional competence of teachers in the conditions of transition to inclusive education. *Sibirskiy vestnik spetsial'nogo obrazovaniya*, 2017, no. 1 (19), pp. 31–34 (in Russian). EDN: YGTAPZ
25. Gubanova M. I., Maksimova N. A. The formation of teachers' professional competency for work with trainees of special educational needs in the process of advanced training. *The Surgut State Pedagogical University Bulletin*, 2019, no. 3 (60), pp. 207–212 (in Russian). <https://doi.org/10.26105/CCPIY.2019.60.3.026>, EDN: TBRCUR
26. Iurchenko Yu. V. Inclusive competence of subjects of the educational process: More on the concept and structure. *Kazan Pedagogical Journal*, 2020, no. 3 (140), pp. 207–214 (in Russian). EDN: EAUNXO



27. Kantor V. Z., Zarin A. P., Kruglova Yu. A., Proekt Yu. L. A competence model for training programs in inclusive education. *Education and Self Development*, 2021, no. 16 (3), pp. 289–309 (in Russian). <https://doi.org/10.26907/esd.16.3.25>, EDN: YNEJGB
28. Guterman L. A., Goryunova L. V. Motivational and Cognitive Aspects of Developing Future Teachers' Readiness for Professional Activity in Inclusive Education. *Psychological Science and Education*, 2023, vol. 28, no. 6, pp. 93–102 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280609>, EDN: QZQKWD
29. Kobrina L. M., Danilkina M. Yu. The domestic system of special education is a universal form of organizing psychological and pedagogical support for children with disabilities. *Special Education*, 2015, no. 11, pp. 24–29 (in Russian). EDN: SERRUG
30. Firsova T. G., Gorina E. N., Bocharova E. E. Traditions and future directions in research and education at the Pedagogical Institute of Saratov State University. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 1, pp. 90–100 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-90-100>, EDN: WTFPBY
31. Firsova T. G., Shamionov R. M., Aleksandrova E. A., Selivanova Yu. V. Scientific schools of the faculty of psychological, pedagogical and special needs education of Saratov State University: The diachronic aspect. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 4, pp. 288–304 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-288-304>, EDN: SYWWDZ
32. Konovalova M. D. Center for support of families with children having special educational needs. *Special Education and Socio-Cultural Integration*, 2020, no. 3, pp. 735–740 (in Russian). EDN: HCZNON
33. Kuznetsova S. Yu., Nesterova O. E. Experience of the Center for Inclusive Support and Social Adaptation of SSU Students. *Reabilitatsiya, abilitatsiya i sotsializatsiya: mezhdistsiplinarnyy podkhod : sb. nauch. st.* [Rehabilitation, Habilitation and Socialization: An Interdisciplinary Approach: col. of scien. art.]. Moscow, Pero, 2016, pp. 653–660 (in Russian). EDN: WJNPOB
34. Fisenko A. A., Konovalova M. D. Model of psychological and pedagogical support for students with disabilities at Saratov State University. *Special Education and Sociocultural Integration*, 2020, no. 3, pp. 411–416 (in Russian). EDN: FCTPWG
35. Selivanova Yu. V., Fisenko A. A. Pedagogical support for the development of an inclusive teacher's culture in the gamification of education. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2025, vol. 13, no. 1. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN125.pdf>. (accessed January 25, 2026) (in Russian). EDN: KLKFQU
36. Selivanova Yu. V., Fisenko A. A. The role of pedagogical support in the model of forming inclusive competencies and increasing the level of inclusive culture. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2025, vol. 13, no. 3. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/34PDMN325.pdf> (accessed January 25, 2026) (in Russian). EDN: QDVWKT
37. Rudzinskaya T. F., Ryabikhina A. V. Involving young people in the Abilympics volunteer movement as a condition for the formation of an inclusive society. *Kazan Bulletin of Young Scientists*, 2017, vol. 1, no. 3, pp. 120–124 (in Russian). EDN: OSQDAX
38. Selivanova Yu. V., Konovalova M. D., Sharov A. A., Hmelkova O. V. *Lichnostnoe samoopredeleniye i adaptatsionnaya gotovnost' studentov s ogranichennymi ozmozhnosteyami zdorovya v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya* [Personal self-determination and adaptive readiness of students with disabilities in the conditions of inclusive education]. Moscow, Pero, 2022. 200 p. (in Russian). EDN: ZMNXXZ
39. Gorina E. N., Budylin V. A. Building Teachers' Readiness for the Implementation of Inclusive Education: Express diagnostics and development of a modular course (using the example of the Saratov Region). *Pedagogical IMAGE*, 2025, no. 2 (67), pp. 192–210 (in Russian). <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-1860>, EDN: VQXBPY
40. Pyatkina E. S., Grinina E. S., Shipova L. V. Dynamics of mental states of persons with mental disorders in the process of psychological rehabilitation using audio correction. *Pedagogical IMAGE*, 2024, vol. 18, no. 4, pp. 589–602 (in Russian). <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2024-18-4-589-602>, EDN: MOTBKB
41. Pyatkina E. S., Grinina E. S. Base sub-faculty as instrument for professional training of students speech pathologists. *Alma Mater. Vestnik vysshey shkoly*, 2019, no. 3, pp. 80–83 (in Russian). <https://doi.org/10.20339/AM.03-19.080>, EDN: CFMYRY
42. Selivanova Y. V., Skvortsova V. O. «Special Education and Socio-Cultural Integration – 2025: Strategies for Development and Transformation»: All-Russian scientific and practical conference with International participation *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2025, vol. 14, iss. 3 (55), pp. 298–300 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-3-298-300>, EDN: VVTLZI
43. 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, pp. 163–168 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-163-168>, EDN: BLLBJR
44. Belaya S. A. Inclusive education and service learning: Synergy of pedagogical and psychological approaches. *Sormovskiyechteniya – 2025: nauchno-obrazovatel'noye prostranstvo, realii i perspektivy povysheniya kachestva obrazovaniya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Krasnodar, 14 fevralya 2025 g.)*. Pod red. M. L. Sher.



- [Sher M. L., ed. Sormovo Readings – 2025: Scientific and Educational Space, Realities and Prospects for Improving the Quality of Education: Proceedings of International sci. and pract. conf. (Krasnodar, February 14, 2025)]. Cheboksary, Sreda, 2025, pp. 279–282 (in Russian). EDN: OYKKMB
45. Lanina S. Yu. Features of the implementation of the educational approach “service learning” in the educational process of pedagogical universities. *Realizatsiya gosudarstvennoy molodozhnoy politiki v Rossii: problemy i puti ikh resheniya, perspektivy razvitiya: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (Yaroslavl', 9–10 aprelya 2025 g.)* [Implementation of State Youth Policy in Russia: Problems and Solutions, Development Prospects: Proceedings of the All-Russ. sci. and pract. conf. (Yaroslavl, April 9–10, 2025)]. Yaroslavl, P. G. Demidov Yaroslavl State University Publ., 2025, pp. 68–69 (in Russian). EDN: RUPRZA

Декларация об этике. Исследование было рассмотрено и одобрено Экспертной комиссией ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» (№ 281 от 26.03.2026 г.).

Ethics Statement. The study was reviewed and approved by the Expert Commission of Saratov State University (report no. 281, 26.03.2026).

Поступила в редакцию 05.02.2026; одобрена после рецензирования 02.03.2026; принята к публикации 27.03.2026
The article was submitted 05.02.2026; approved after reviewing 02.03.2026; accepted for publication 27.03.2026



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 192–200
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 192–200
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-192-200>, EDN: ZZSEHD

Научная статья
УДК 37. 018



Гибридный формат обучения: от информационно-коммуникационных технологий к ценностным ориентациям

М. Е. Чижова¹, Е. А. Плешкевич² ✉

¹Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского Минздрава России, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Большая Казачья, д. 112

²Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения РАН, Россия, 630102, г. Новосибирск, ул. Восход, д. 15

Чижова Марина Евгеньевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, соискатель кафедры методологии образования
marrchi@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5267-550X>

Плешкевич Евгений Александрович, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, доцент, главный научный сотрудник,
eap1609eap@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8781-7384>

Аннотация. *Актуальность:* недостаточная разработанность теоретико-методологических представлений о гибридном формате обучения как комбинированной педагогической технологии, сочетающей онлайн- и офлайн обучение, снижает его потенциал и затрудняет его использование в системе высшего образования. *Цель:* уточнение природы гибридного формата обучения как самостоятельной категории и методологии его познания для более эффективного использования на современном этапе и на этой основе определение перспектив его развития. *Методы:* реконструкция предыстории и начальной фазы формирования гибридного формата обучения, этимологический анализ. *Результаты:* уточнены представления о зарождении гибридного формата обучения за рубежом и его развитии в России, выделены основные подходы к трактовке гибридного формата обучения, раскрыто его аксиологическое значение для высшей школы. *Выводы:* понятие «гибридный формат обучения» появилось для обозначения разновидности технологии смешанного формата обучения. Однако технологический подход к трактовке гибридного формата обучения показал свою ограниченность, компенсировать которую призван аксиологический подход. Перспективы развития гибридизации обучения связываются с гармонизацией технологического и аксиологического подходов, что создаст условия для разработки моделей гибридного формата обучения путем аксиологической селекции наиболее оптимальных технологий обучения, что, в свою очередь, способно вызвать дополнительный положительный синергетический эффект. *Практическая значимость:* в использовании теоретико-методологических представлений о природе гибридного формата обучения для разработки дидактического и методического содержания гибридного формата в высшей школе, а также моделирование индивидуальных гибридных форматов обучения с учетом отраслевой направленности вузов и ценностных предпочтений преподавателей и студентов.

Ключевые слова: гибридный формат обучения, гибридизация обучения, аксиологический подход, высшее образование, среднее образование

Информация о вкладе каждого автора. Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Чижова М. Е., Плешкевич Е. А. Гибридный формат обучения: от информационно-коммуникационных технологий к ценностным ориентациям // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2026. Т. 15, вып. 2 (58). С. 192–200. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-192-200>, EDN: ZZSEHD

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

Article

Hybrid learning: From information and communication technologies to value orientations

М. Е. Chizhova¹, Е. А. Pleshkevich² ✉

¹Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky, 112 Bolshaya Kazachia St., Saratov 410012, Russia

²State Public Scientific Technological Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, 15 Voskhod St., Novosibirsk 630102, Russia

Marina E. Chizhova, marrchi@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5267-550X>

Evgeniy A. Pleshkevich, eap1609eap@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8781-7384>

Abstract. The *relevance* of the research is determined by the insufficient development of theoretical and methodological ideas about hybrid learning as a combined pedagogical technology using both online and face-to-face learning which reduces its potential and makes it difficult to



be used in the university education. *Purpose*: to clarify the nature of hybrid learning as an independent category and methodology of its cognition for more effective use at the present stage and, on this basis, to determine the prospects for its development. *Methods (tools)*: reconstruction of the prehistory and the initial phase of the formation of a hybrid learning format, etymological analysis. *Results*: the data on the origin of hybrid learning abroad and its development in Russia have been clarified. The main approaches to the interpretation of the hybrid format of education have been highlighted, its axiological significance for higher education has been revealed. *Conclusions*: the concept of "hybrid learning" appeared to denote a type of technology of a mixed learning format. However, the technological approach to the interpretation of hybrid learning has shown its limitations, and the axiological approach is designed to compensate for it. The prospects for the development of learning hybridization are associated with the harmonization of technological and axiological approaches. This will create conditions for the development of hybrid learning models through axiological selection of the most optimal learning technologies, which in turn can cause an additional positive synergetic effect. *Practical significance*: theoretical and methodological ideas about the nature of hybrid learning can be used to develop the didactic and methodological content of the hybrid format in higher education. The results obtained can also be used in modeling individual hybrid learning formats, taking into consideration the industry orientation of universities and the value preferences of teachers and students.

Keywords: hybrid learning, hybridization of learning, axiological approach, higher education, secondary education

Author Contributions: all the authors have made an equivalent contribution to the preparation of the article. The authors declare no conflict of interest.

For citation: Chizhova M. E., Pleshkevich E. A. Hybrid learning: From information and communication technologies to value orientations. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2026, vol. 15, iss. 2 (58), pp. 192–200 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2026-15-2-192-200>, EDN: ZZSEHD

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

Введение

Ключевой тенденцией, определяющей развитие современного общества, выступает цифровизация большинства сфер жизни человека, включая образовательную среду и образование. В июле 2025 г. распоряжением Правительства РФ было утверждено стратегическое направление в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 г.¹ В Стратегии акцентируется внимание на использование цифровых инструментов разработки интерактивных образовательных материалов с применением различных мультимедийных форматов, технологий дополненной и виртуальной реальности, вебинаров и видео-конференц-связи, а также рассматриваются необходимые условия и их обеспечение для автоматизации и цифровизации учебного процесса организациями высшего образования, что предполагает разработку новых комбинированных форматов обучения, среди которых особое место занимает гибридный формат.

В наиболее общем виде гибридный формат обучения предстает в образовательном пространстве как смешение традиционной (аудиторной, классной) и дистанционной (онлайн) моделей. Несмотря на популярность и постепенное распространение, гибридная образовательная модель до сих пор воспринимается преимущественно в прикладном технологическом контексте, зачастую как но-

вый модернизированный формат смешанного обучения с внедрением онлайн компонента. В научных исследованиях можно встретить разночтение: одни его называют формой обучения, другие – форматом обучения. Это свидетельствует о недостаточной разработанности теоретических представлений о данном формате обучения, что ограничивает возможности его использования и не позволяет в полной мере раскрыть дидактический потенциал.

Исходя из этого, *цель исследования*, представленного в статье, заключается в уточнении природы гибридного формата обучения как самостоятельного педагогического феномена, определение методологии его изучения и развития для использования на современном этапе. В качестве *инструментария исследования* нами была использована реконструкция предыстории и начальной фазы формирования гибридного формата обучения, его этимологический и аксиологический анализ как педагогического явления социально-экономической значимости, и как методологически обоснованной учебной модели.

Научная новизна исследования связана, во-первых, с обобщением представлений о гибридном формате обучения имеющихся в нормативно-методических материалах и в научной отечественной и зарубежной литературе, во-вторых, с уточнением представлений о гибридной модели процесса организации обучения как проектировании формата обучения в образовательных учреждениях высшего образования на основе аксиологического подбора, сочетающего в себе ценности группового и индивидуального, синхронного и асинхронного, очного и заочного,

¹ О стратегическом направлении в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 г. : распоряжение Правительства РФ от 5 июля 2025 г. № 1805-р // Собр. Законодательства Рос. Федерации. 2025. № 28, ст. 4024.



онлайн- и офлайн-обучения, что позволит повысить качество самого обучения и воспитания с наименьшими ресурсными затратами.

Предыстория гибридации обучения

В настоящее время сложился целый ряд терминов, определяющих сочетания различных форм и подходов к обучению. Традиционно самой распространенной таковой формой было и является очно-заочная. Внедрение в образовательную деятельность в 1960-х гг. информационно-коммуникационных технологий, расширили представления о форме обучения не только как организационной форме, но и как подходе или образовательной технологии. В СССР начиная с 1959 г. такой образовательной технологией стало учебное телевидение. Благодаря ему, отмечал А. И. Каиров с соавторами [1], студенты получили возможность смотреть передачи с участием преподавателей ведущих вузов страны; более того, данные передачи полностью заменяют аудиторные занятия [1]. С 1964 г. Всесоюзное радио инициирует цикл бесед по общественному и учебные программы по изучению иностранных языков.

Начиная с 1960-х гг. аналогичные новации получили свое развитие за рубежом в корпоративном и высшем образовании. Широкое распространение персональных компьютеров и Интернета в 1990-х гг. существенно стимулировало использование удаленных форм обучения. По наблюдениям Т. В. Долговой [2] в 1999 г., когда Американский интерактивный центр начал выпуск программного обучения, предназначенного для преподавания через Интернет, оно получило название смешанного обучения («blended learning»).

В 2000-х гг. С. J. Bonk и С. R. Graham [3] начинают разрабатывать методику гибридного обучения как системы, основанной на сочетании очного (обучение лицом-к-лицу)² и обучения компьютерными средствами.

В отечественной педагогической науке и практике И. А. Нагаева [4] определила смешанную форму обучения как образовательную технологию, в основе которой лежит концепция объединения технологий «классно-урочной системы», электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

² В отечественной педагогической науке обучение лицом-к-лицу получило название синхронного, которое противопоставлялось асинхронному.

В 2000-х гг. в рамках развития представлений о смешанном электронном обучении формируются представления о гибридации обучения. В одной из статей, в числе авторов которой была декан Школы бизнеса государственного колледжа в Далтон (США) М. М. Helms, подчеркивалось, что одним из популярных подходов к обучению является гибридный формат (hybrid format), сочетающий традиционное очное обучение в классе с онлайн компонентами [5]. Ученые из Гарвардской высшей школы образования (Harvard Graduate School of Education) С. Dede с соавторами [6] анализируя модели обучения, отмечали, что наличие привлекательных возможностей, недоступных в рамках очного обучения, является одной из причин, по которой многие программы переходят на смешанные или гибридные модели (blended or hybrid models), которые пытаются объединить сильные стороны обеих программ. Таким образом, можно прийти к выводу, что гибридация рассматривалась как подход (формат) или модель обучения, синонимичное термину «смешанное» обучение.

Однако позднее в статье В. Tomlinson и С. Whittaker [7] все же была представлена дифференциация данных понятий на основе доли онлайн обучения: при смешанном формате она составляла до 45%, при гибридном – от 40 до 80%.

Описывая появление понятия «гибридное» обучение (hybrid learning), отечественные ученые традиционно ссылаются также на статью тайваньского исследователя К. L. Huang [8] из университета Фенг Чья (Feng Chia University, Taichung, Taiwan), разрабатывавшего вопросы планирования и внедрения гибридной модели электронного обучения (hybrid e-learning model) в сфере библиотечно-информационного образования. В том же 2010 г. данный термин был впервые упомянут в отечественном обзоре (дайджесте) зарубежных изданий по педагогике [9].

Развитие гибридного формата обучения в России

Новое понятие практически сразу привлекло внимание отечественных педагогов, прежде всего, преподавателей иностранного языка. В 2013 г. на основе зарубежных публикаций И. К. Войтович провела их обстоятельный анализ [10], в ходе которого автор оперирует двумя вариациями данного понятия: гибридное обучение, вероятно, подразумевая под ним форму обучения, и гибридный формат; в дальнейшем обе вариации вошли в отечественную педаго-



гическую литературу. В самом общем смысле, как отмечает автор исследования, это сочетание традиционного и электронного обучения, означающее открытость и к старым, и к новым форматам. По-видимому, форма и формат рассматривались как синонимы.

Согласно данным И. К. Войтович, гибридное обучение определяется как синоним смешанного, увязывая набирающую его популярность с недостатками дистанционного обучения, а именно со сложностью его организации, необходимостью дополнительной подготовки преподавателей и ряд других. Отмечается, что гибридное обучение выступает как удачная альтернатива, эффект которой заключается в том, что оно не означает использование всех предлагаемых в нем технологий. С одной стороны, по мнению И. К. Войтовича, гибридное обучение сохраняет в учебном процессе непосредственное общение людей, с другой – за счет применения в нем технологий дает возможность изучать материал самостоятельно, а затем собраться и обсудить его вместе в условиях очного взаимодействия [10]. В заключении ученый заявила, что гибридное обучение представляет собой новый тип образования, в котором все участники вступают в новый тип взаимодействия, что предполагает иной тип преподавания и обучения.

В дальнейшем понятие гибридное и смешанное обучения так и не были разграничены. Так, например, К. В. Курносова [11] предложила рассматривать их как взаимозаменяемые, тогда как по мнению А. С. Остапенко [12] смешанное обучение – это обобщающее понятие, включающее комбинированное, смешанное и интегрированное обучение.

Всплеск интереса к гибриднему обучению был связан с неизбежным переходом к дистанционному обучению из-за ограничений, вызванных пандемией Covid-19. Гибридный формат обучения стал использоваться не только в вузах, но и в школе.

В 2020 г. Министерство просвещения РФ разработало практические рекомендации для организации учебного процесса в школах в условиях пандемических ограничений³. В рекомен-

³ «О направлении рекомендаций». Практические рекомендации (советы) для учителей и заместителей директоров по учебно-воспитательной работе в образовательных организациях, реализующих образовательные программы начального, общего, среднего образования с использованием дистанционных технологий : письмо Министерства просвещения РФ от 16.11.2020 № ГД-2027/03: [сайт]. URL: https://shkolayuma-r43.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/2_Prakticheskie_rekomendatsii_dlya_uchiteley_i_zamestiteley_direktorov_pis_mo_minprosv.pdf (дата обращения: 27.09.2025).

дациях предлагалось использовать гибридную форму организации образовательного процесса, при которой часть школьников и/или учителей находились в классе, а часть – дома. Было предложено четыре формата гибридного обучения.

Опыт организации и использования гибридного и смешанного подходов в школьном обучении стал предметом рассмотрения Е. А. Александровой и ее соавторов [13, 14]. Результаты исследования Е. А. Александровой, А. Ф. Алваш [14] интересны апелляцией к тому, что в научном сообществе получило достаточно широкое распространение упрощенное представление о том, что при гибридном обучении допускается проведение уроков как в классном, так и в онлайн-формате, тогда как при смешанном обучении подразумевается, что сами уроки будут проходить в классной комнате, при этом ИКТ и сеть Интернета будут служить лишь дополнением к основному процессу обучения, хотя и важнейшей его части.

Несложно заметить, что ученые апеллировали лишь ко второй модели гибридного обучения, предложенной в практических рекомендациях, и вне аксиологического подхода дифференцировать на понятийном уровне данные форматы обучения не представляется возможным.

В 2018 г. В. С. Сенашенко и А. А. Макарова [15; 16] предложили, во-первых, рассматривать процесс смешения в качестве начальной стадии формирования образовательного гибрида, во-вторых, трактовать образовательный гибрид как очно-заочную форму обучения, оснащенную современными информационными технологиями. В этом плане гибридный формат предстает перед нами как продукт технологической модернизации очно-заочной формы обучения, начавшийся в нашей стране еще в 1960-х гг.

В начале 2020-х гг. начинается осмысление понятия гибридное обучение на аксиологическом уровне. Сравнивая данный формат со смешанным обучением, И. Д. Рудинский и А. В. Давыдов [17] отмечают, что смешанное обучение фокусируется на обязательном сочетании традиционного «человеко-ориентированного» и онлайн-обучения, в то время как гибридное обучение заключается в том, чтобы найти подходящую комбинацию образовательных технологий вне зависимости от того, реализуются они в режиме онлайн или офлайн. Ученые усматривают в гибридном обучении синергетический эффект, возникающий благодаря более полному и целенаправленному использованию образовательного потенциала



конкретных дидактических средств, а также за счет повышения мотивации обучающихся к применению инновационных технологий и возможности построения и реализации индивидуальных образовательных траекторий.

В 2022 г. К. А. Баранников с соавторами [18] конкретизировали современные представления о гибридном формате обучения. На основе анализа зарубежной педагогической литературы и сложившихся отечественных вузовских практик было предложено выделить гибридное обучение как самостоятельную категорию, отличную от других форматов. Под ним стали понимать формат, объединяющий в одном и том же образовательном пространстве онлайн- и офлайн-обучение. Основными критериями отнесения обучения к категории гибридного стали синхронность, использование цифровых инструментов, интерактивность и субъектность. Его характеризует гибкость обучения, что обеспечивается предоставлением обучающемуся права выбирать формат участия в занятии, т. е. обучающийся занимает позицию субъекта собственного обучения [18].

Небезынтересны результаты исследования гибридного формата обучения, проведенное белорусским ученым Г. А. Пусенковой [19, 20]. В ходе теоретических и эмпирических исследований ученый доказала новаторство, гибкость и неповторимость гибридного формата, его демократическую составляющую при создании и соблюдении организационно-педагогических условий, учитывающих национальные образовательные стандарты, зрелость методологической и технологической оснащенности, мотивационную направленность, возможно, предвидение эквивалентных результатов обучения.

Таким образом, на первый план в ее исследованиях вынесены аксиологические аспекты гибридного обучения.

Терминологические и смысловые интерпретации гибридного обучения

По наблюдениям А. А. Щербакова [21], слово «гибрид» вошло в обиход в начале XVII в. благодаря экспериментам по скрещиванию в области ботаники. В Российском научном обществе термин «гибрид» появился в трудах известного ученого-ботаника А. Н. Бекетова в конце XIX в. Стоит отметить, что уже существовавшее в русском языке понятие «помесь» се-

мантически не соответствовало предложенному термину, значение которого, в свою очередь, выходило за рамки его базовой концепции. Именно специфика области ботаники обуславливает особенности представления о гибриде как о продукте процесса гибридизации, предполагающего намеренное целенаправленное действие. Иными словами, результатом скрещивания генотипически разных организмов становятся гибриды с существенно улучшенными качествами и устойчивыми к реальной действительности характеристиками.

Приведенное толкование термина «гибрид» и ранее изученные возможные модели гибридного обучения констатируют неоднозначность и вариативность данного понятия. Некоторые весомые факты указывают на признаки смешения и, вероятно, гибридный и смешанный могут правомерно рассматриваться как синонимы.

С антропологической точки зрения, в Римской империи потомок римлянина и неримлянки получал большие социальные права. Это означало определенный статус в Древнем Риме. В контексте рассмотрения термина «гибрид» («гибридный») М. Е. Чижова и Е. А. Плешкевич [22] выделяют такие определяющие характеристики как престиж, улучшение, которые далее формируют собственное номинативное поле данного понятия, опровергая его значение как всякое смешение.

Как отмечают В. Д. Безверхний и В. В. Безверхний [23], естественнонаучное объяснение феномена гибридизации в мировом контексте предложено Л. Полингом в первой половине XX в. Великий химик разработал теорию гибридизации атомных орбиталей, подразумевавшую смешение и образование эквивалентных химических связей с новыми фундаментальными качествами. Как ранее отмечалось, с биологической точки зрения гибридизация интерпретируется как процесс скрещивания либо слияния особей разного уровня и создания гибридов с устойчивыми жизнеспособными характеристиками, которые отличаются отдельным набором специфических качеств, отвечающих за плодотворное развитие в рамках одного или нескольких сообществ. Таким образом, химическое и биологическое объяснение процесса гибридизации дает нам возможность изучать данное явление более концептуально с установкой на его аксиологическое научное объяснение и практическую значимость непосредственно в педагогике.



Методологические основания использования аксиологического подхода в гуманитарных науках в условиях активного развития информационных коммуникаций, разработаны Ю. В. Артюхович [24]. Ученый отметила необходимость корректировки последствий активного использования медиатехнологий с опорой на теорию ценностей [25]. Одним из инструментов данного корректирующего воздействия, по нашему мнению, может стать гибридный формат обучения.

Заключение

В заключение отметим, что становление гибридного формата обучения началось в результате внедрения информационно-коммуникационных технологий. На первоначальном этапе в 1960–1990-х гг. это было учебное телевидение и радио, начиная с 2000-х гг. – компьютеры и сетевые интернет-технологии. Само понятие «гибридный формат обучения» появилось для обозначения разновидности одной из технологий смешанного формата обучения, сочетающего синхронные или очные и асинхронные или заочные формы обучения. Однако технологический подход к трактовке гибридного формата обучения показал свою ограниченность, компенсировать которую призван аксиологический подход, позволяющий, с одной стороны, более полно учитывать ценностные предпочтения студентов и учащихся, связанные с обучением, а с другой – помогает вузовскому преподавателю на более высоком уровне осмыслить ценность и значимость педагогического труда за счет повышения свободы выбора и действий в сочетании с профессиональной ответственностью при проектировании конкретной модели гибридного формата обучения. Таким образом, гибридный формат обучения, по нашему мнению, является продолжением развития смешанного подхода за счет включения в него ценностных ориентаций преподавателей и студентов.

Перспективы дальнейшей гибридизации обучения мы связываем с гармонизацией технологического и аксиологического подходов, что позволит разрабатывать модели гибридного формата обучения путем аксиологической селекции наиболее оптимальных технологий обучения, что в свою очередь, станет определяющим фактором в создании дополнительного положительного синергетического эффекта.

На этой основе данный феномен вводится в пространство педагогической аксиологии и акмеологии.

Считаем, что для изучения всех условий использования гибридного обучения, во-первых, важно подчеркнуть, что этот педагогический феномен является не продуктом смешения, а результатом гибридизации – сложного, осознанного, лишённого искусственности и спонтанности действия. Во-вторых, естественнонаучный подход к внедрению гибридного формата обучения в высшей школе не ограничивается сдвигом к субъектно-субъектному взаимодействию и его доминированию, а также формальными требованиями к организации образовательного процесса. В-третьих, методологические обоснования гибридного обучения должны развиваться из представлений о гибридизации образования как о процессе отбора (селекции), комбинирования видов или форм обучения и улучшения их потенциально успешных элементов при подавлении отрицательных. В-четвертых, полагаем, что применительно к современному уровню гибридизации обучения корректнее использовать понятие «формат обучения», поскольку он включает в себя ряд форм обучения.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в возможности использования представленного в статье материала для последующей разработки дидактического и методического содержания данного формата, а также для моделирования индивидуальных гибридных форматов обучения с учетом отраслевой направленности вуза и ценностных предпочтений преподавателей и студентов.

Библиографический список

1. Каиров А. И., Петров Ф. Н., Богомолов А. И. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. М. : Советская энциклопедия, 1964–1968.
2. Долгова Т. В. Смешанное обучение – инновация XXI века // Интерактивное образование. 2017. № 5. С. 2–8. EDN: YTTQOD
3. Bonk C. J., Graham C. R. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco : Pfeiffer, 2006. 624 p.
4. Нагаева И. А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6 (33). С. 56–67. EDN: XGVNDN
5. Jackson M. J., Helms M. M. Student perception of hybrid courses: Measuring and interpreting quality // Journal of Education for Business. 2008. Vol. 84, iss. 1. P. 7–12. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.1.7-12>



6. Dede C., Ketelhut D. J., Whitehouse P., Breit L., McCloskey E. M. A Research Agenda for Online Teacher Professional development // *Journal of Teacher Education*. 2009. Vol. 60, № 1. P. 8–19. <https://doi.org/10.1177/0022487108327554>
7. Tomlinson B., Whittaker C. Blended learning in English language teaching: Course Design and Implementation. British Council, 2013. 258 p.
8. Huang K. L. Planning and implementation framework for a hybrid e-learning model: The context of a part-time LIS // *Journal of Librarianship and Information Science*. 2010. Vol. 42, iss. 1. P. 45–69. <https://doi.org/10.1177/0961000609351367>
9. Дайджест зарубежных изданий // Дистанционное и виртуальное обучение. 2010. № 5. С. 113–124. EDN: MBCQVH
10. Войтович И. К. Гибридное обучение в преподавании иностранных языков в вузе // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2013. № 2–3. С. 76–79. EDN: RTGKTX
11. Курносова К. В. Особенности смешанного обучения: зарубежный опыт // Сетевое образовательное взаимодействие в подготовке педагога инновационного общества : сборник материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Владивосток, 25–26 октября 2019 г.). Владивосток : Дальневосточный федеральный университет, 2019. С. 127–136. EDN: ZOQIYE
12. Остапенко А. С. Гибридное обучение: новые возможности при обучении иностранному языку в школе // *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitares*. 2017. Т. 3, № 1. С. 270–279. <https://doi.org/10.21684/2411-197X-2017-3-1-270-279>, EDN: YORKXV
13. Александрова Е. А., Ахметов С. И., Аттиа М. Р. Преимущества и направленность электронного взаимодействия в web-обучении // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2020. Т. 9, вып. 4 (36). С. 385–391. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-4-385-391>, EDN: GSCEII
14. Александрова Е. А., Алваш А. Ф. Реальность использования смешанного обучения в учебных программах обучения среднего уровня // *Поволжский педагогический поиск*. 2023. № 1 (43). С. 33–39. EDN: WGLPSN
15. Сенашенко В. С., Макарова А. А. Образовательные технологии: гибридное обучение // *Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы* : сб. ст. XI Междунар. науч. практ. конф. (Москва, 29–30 марта 2018 г.) / под ред. В. И. Казаренкова. М. : Российский университет дружбы народов, 2018. С. 11–15. EDN: UOXDRM
16. Сенашенко В. С., Макарова А. А. Образовательные гибриды в высшем образовании в России // *Высшее образование в России*. 2018. № 8–9. С. 24–42. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-24-42>, EDN: XYTIAX
17. Рудинский И. Д., Давыдов А. В. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы развития // *Вестник науки и образования Северо-Запада России*. 2021. Т. 7, № 1. С. 44–52. EDN: SJAUSK
18. Баранников К. А., Ананин Д. П., Стрикун Н. Г., Алканова О. Н., Байзаров А. Е. Гибридное обучение: российская и зарубежная практика // *Вопросы образования*. 2023. № 2. С. 33–69. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-33-69>, EDN: SBPTHD
19. Пусенкова Г. А. Гибридные формы обучения и алгоритм их проектирования в условиях функционирования современной высшей школы // *Вестник Минского государственного лингвистического университета. Сер. 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков*. 2023. № 1 (43). С. 73–82. EDN: TCOLLQ
20. Пусенкова Г. А. Оценка экспериментальной апробации модели гибридного обучения в высшей школе // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 31 октября 2024 г.). Минск : Белорусский гос. ун-т, 2024. С. 379–383. EDN: KMPVVX
21. Щербакова А. А. История ботаники в России до 60-х гг. XIX века (До дарвиновский период). Новосибирск : Наука. Сибирское отделение, 1979. 365 с.
22. Чижова М. Е., Плешкевич Е. А. Гибридное образование в высшей школе: предпосылки и перспективы развития // *Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы* : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Саратов, 25–26 марта 2025 г.). Саратов : Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского, 2025. С. 714–717. EDN: STUFDD
23. Безверхний В. Д., Безверхний В. В. Теория гибридизации Л. Полинга, химическая связь и квантовая механика. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/361726833_7_Teorija_gibridizacii_L_Polinga_himiceskaa_svez_i_kvantovaa_mehanika (дата обращения: 27.09.2025). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17800.90885>
24. Артюхович Ю. В. Трансформация нравственных ценностей в информационном социуме // *В мире научных открытий*. 2015. № 5–8. С. 2925–2943. <https://doi.org/10.12731/wsd-2015-5.8-12>, EDN: UBDBTZ
25. Артюхович Ю. В. Аксиологическая теория и практика: проблема соотношения // *Новая наука: теоретический и практический взгляд*. 2016. № 2–3. С. 160–163. EDN: VKMURJ

References

1. Kairov A. I., Petrov F. N., Bogomolov A. I. *Pedagogicheskaya entsiklopediya: v 4 t.* [Pedagogical Encyclopedia: in 4 vols.]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya, 1964–1968 (in Russian).



2. Dolgova T. V. Blended learning is an innovation of the 21st century. *Interactive Education*. 2017, no. 5, pp. 2–8 (in Russian). EDN: YTTQOD
3. Bonk C. J., Graham C. R. *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, Pfeiffer, 2006. 624 p.
4. Nagaeva I. A. Blended learning in the modern educational process: Necessity and opportunities. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2016, no. 6 (33), pp. 56–67 (in Russian). EDN: XGVNDN
5. Jackson M. J., Helms M. M. Student perception of hybrid courses: Measuring and interpreting quality. *Journal of Education for Business*, 2008, vol. 84, iss. 1, pp. 7–12. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.1.7-12>
6. Dede C., Ketelhut D. J., Whitehouse P., Breit L., McCloskey E. M. A Research Agenda for Online Teacher Professional development. *Journal of Teacher Education*, 2009, vol. 60, no. 1, pp. 8–19. <https://doi.org/10.1177/0022487108327554>
7. Tomlinson B., Whittaker C. *Blended learning in English language teaching: Course Design and Implementation*. British Council, 2013. 258 p.
8. Huang K. L. Planning and implementation framework for a hybrid e-learning model: The context of a part-time LIS. *Journal of Librarianship and Information Science*, 2010, vol. 42, iss. 1, pp. 45–69. <https://doi.org/10.1177/0961000609351367>
9. Digest of foreign publications. *Distance and virtual learning*, 2010, no. 5, pp. 113–124 (in Russian). EDN: MBCQVH
10. Voytovich I. K. Hybrid learning in teaching foreign languages at universities. *Bulletin of the Vyatka State Humanitarian University*, 2013, no. 2–3, pp. 7–79 (in Russian). EDN: RTGKTX
11. Kurnosova K. V. Features of blended learning: Foreign experience. *Setevoye obrazovatel'noye vzaimodeystviye v podgotovke pedagoga innovatsionnogo obshchestva: sbornik materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Vladivostok, 25–26 oktyabrya 2019 g.)* [Network Educational Interaction in Training Teachers for Innovative Societies: Coll. of mater. of the Intern. sci. and pract. conf. (Vladivostok, October 25–26, 2019). Vladivostok, Far Eastern Federal University Publ., 2019, pp. 127–136 (in Russian). EDN: ZOQIYE
12. Ostapenko A. S. Hybrid learning: New opportunities in teaching a foreign language at school. *Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates*, 2017, vol. 3, no. 1, pp. 270–279 (in Russian). <https://doi.org/10.21684/2411-197X-2017-3-1-270-279>, EDN: YORKXV
13. Aleksandrova E. A., Akhmetov S. I., Attia M. R. Advantages and focus of electronic interaction in web-learning. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, iss. 4 (36), pp. 385–391 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-4-385-391>, EDN: GSCEII
14. Aleksandrova E. A., Alvash A. F. The reality of using blended learning in secondary level educational programs. *Volga Region Pedagogical Search*, 2023, no. 1 (43), pp. 33–39 (in Russian). EDN: WGLPSN
15. Senashenko V. S., Makarova A. A. Educational technologies: Hybrid learning. *Vyssshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: sb. st. XI Mezhdunar. nauch. prakt. konf. (Moskva, 29–30 marta 2018 g.)*. Pod red. V. I. Kazarenkova [Kazarenkov V. I., ed. Higher Education: Experience, Problems, Prospects: Coll. of articles of the XI Inter. sci. and pract. conf. (Moscow, March 29–30, 2018)]. Moscow, Peoples' Friendship University of Russia Publ., 2018, pp. 11–15 (in Russian). EDN: UOXDRM
16. Senashenko V. S., Makarova A. A. Educational hybrids in higher education in Russia. *Vysshye obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2018, no. 8–9, pp. 24–42 (in Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-24-42>, EDN: XYTIAX
17. Rudinsky I. D., Davydov A. V. Hybrid educational technologies: Analysis of possibilities and development prospects. *Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii*, 2021, vol. 7, no. 1, pp. 44–52 (in Russian). EDN: CJAUSK
18. Barannikov K. A., Ananin D. P., Strikun N. G., Alkanova O. N., Bayzarov A. E. Hybrid learning: Russian and foreign practice. *Educational Studies. Moscow*, 2023, no. 2, pp. 33–69 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-33-69>. EDN: SBPTHD
19. Pusenkova G. A. Hybrid forms of education and the algorithm for their design in the conditions of functioning of modern higher education. *Minsk State Linguistic University Bulletin. Ser. 2. Pedagogy, Psychology, Methods of Foreign*, 2023, no. 1 (43), pp. 73–82 (in Russian). EDN: TCOLLQ
20. Pusenkova G. A. Evaluation of the experimental testing of the hybrid learning model in higher education. *Diversifikatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyakh razvitiya informatsionnogo obshchestva: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Minsk, 31 oktyabrya 2024 g.)* [Diversification of Pedagogical Education in the Context of the Development of the Information Society: Proc. III Inter. sci. and pract. conf. (Minsk, October 31, 2024)]. Minsk, Belarusian State University Publ., 2024, pp. 379–383 (in Russian). EDN: KMPVVX
21. Shcherbakova A. A. *Istoriya botaniki v Rossii do 60-kh gg. XIX veka (Do darvinovskiy period)* [History of botany in Russia until the 1860s (Pre-Darwinian period)]. Novosibirsk, Nauka. Sibirskoye otdeleniye, 1979. 365 p. (in Russian)
22. Chizhova M. E., Pleshkevich E. A. Hybrid education in higher education: Prerequisites and development prospects. *Pedagogicheskoye vzaimodeystviye: vozmozhnosti i perspektivy: materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Saratov, 25–26 marta 2025 g.)* [Pedagogical



- Interaction: Possibilities and Prospects: Proc. of the VII Inter. sci. and pract. conf. (Saratov, March 25–26, 2025)]. Saratov, Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky Publ., 2025, pp. 714–717 (in Russian). EDN: CTUFDD
23. Bezverkhny V. D., Bezverkhny V. V. L. *Pauling's hybridization theory, chemical bonding and quantum mechanics* [L. Pauling's hybridization theory, chemical bonding and quantum mechanics], 2022 (in Russian). Available at: https://www.researchgate.net/publication/361726833_7_Teoria_gibridizacii_L_Polinga_himiceskaa_svaz_i_kvantovaa_mehanika (accessed September 27, 2025). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17800.90885>
24. Artyukhovich Yu. V. Transformation of moral values in the information society, *In the World of Scientific Discoveries*, 2015, no. 5–8, pp. 2925–2943 (in Russian). <https://doi.org/10.12731/wsd-2015-5.8-12>, EDN: UBDTBZ
25. Artyukhovich Yu. V. Axiological theory and practice: The problem of correlation. *New Sciences: Theoretical and Practical View*, 2016, no. 2–3, pp. 160–163 (in Russian). EDN: VKMURJ

Декларация об этике. Исследование было рассмотрено и одобрено Экспертной комиссией Государственной публичной научно-технической библиотекой Сибирского отделения Российской академии наук (№ 1 от 10.02.2026)

Ethics Statement. The study was reviewed and approved by the Expert Commission of State Public Scientific Technological Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (report no. 1, 10.02.2026).

Поступила в редакцию 21.10.2025; одобрена после рецензирования 26.02.2026; принята к публикации 17.03.2026
The article was submitted 21.10.2025; approved after reviewing 26.02.2026; accepted for publication 17.03.2026



ISSN 2304-9790 (Print). ISSN 2541-9013 (Online)
Известия Саратовского университета. Новая серия.
Серия: Акмеология образования. Психология развития.
2026. Том 15, 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

