

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 2/2026 *научно-практический журнал*

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Волков А.А., Строй Г.В., Болтович Д.А.**
Психологическое консультирование постояльцев в домах престарелых.....4
- Хребина С.В., Зверева Р.Г., Никулина С.А.**
Модель и психотехнология развития информационно-психологической
безопасности личности в молодежной среде.....21
- Лежебоков А.А., Есаян М.Л., Ермакова Т.Н.**
Эмоциональный интеллект, аффективные и личностные факторы
психологического благополучия женщин среднего возраста.....35
- Ананьева Н.А.**
Основные положения для установления межличностного контакта.....52
- Меерсон А.-Л.С.**
Взаимосвязь жизнеспособности личности и самораскрывающегося
поведения во взаимодействии с искусственным интеллектом.....63
- Соловьева О.В., Водолажская М.Г., Борозинец Н.М.**
Психологические потребности лиц с военной травмой
на разных этапах реабилитации.....83

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Дацун Н.А., Эзишвили Э.Э., Садилова О.П., Оранская Ю.С.**
Психолого-педагогический потенциал игровой деятельности
в адаптации и профилактике страхов у детей.....100

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

- Лунева Л.П., Преймак Е.В.**
Проектирование культурной речевой среды образовательного учреждения
как стратегия формирования языковой личности в условиях цифровой
образовательной среды..... 112

**ГУМАНИЗАЦИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ №2/2026
ISSN 2541-8734**

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования РФ для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:
5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки);
5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки);
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);
5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

*Учредитель
(издатель) журнала*
**ОЧУВО “Международный
инновационный университет”**

Адрес издателя:
354000, Краснодарский край,
г.Сочи, ул. Орджоникидзе, 10а
сайт: www.miu-sochi.ru
e-mail: miu-sochi@mail.ru

Главный редактор
М.Н. Берулава

Технический редактор
С.К. Вейкуть
Корректор
И.Ю. Маринина

Адрес редакции:
354000, Краснодарский край,
г.Сочи, ул. Орджоникидзе, 10а,
сайт: www.humanization.ru
e-mail: gumanization@mail.ru

Журнал зарегистрирован
в Роскомнадзоре
Рег. св. Эл №ФС 77-61094 от
19.03.2015 г.

Дата выхода: 22.06.2026
© Международный
инновационный университет, 2026

**ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Сыроквашин М.М.
Игровые методы обучения студентов
неязыковых специальностей технической
терминологии на иностранном языке.....129

**ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

**Галкина Е.А., Макарова О.Б.,
Иашвили М.В., Карлсон В.В.**
Организация и проведение дистанционного
обучения биологии в современной школе:
от теории к практике внедрения.....139

Манузина Е.Б., Жумабаева С.Г.
Концептуальные основы методической
работы в современной школе: от традиционных
моделей к проектированию творческой среды.....151

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Перцева О.А.
Пространственные ориентиры английских
глаголов с послелогами и русских
приставочных глаголов.....171

**ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Долиннина И.Г., Косенок А.В.
Теоретические основы формирования готовности
педагогов к развитию мышления обучающихся
средствами игры в шахматы.....177

CONTENTS

PERSONALITY PSYCHOLOGY

Volkov A.A., Stroy G.V., Boltovich D.A. Psychological counseling of stands in old-age homes. Pp. 4-20

Khrebina S.V., Zvereva R.G., Nikulina S.A. Model and psychotechnique for developing information-psychological security of personality in youth environment. Pp. 21-34

Lezhebokov A.A., Esayan M. L., Ermakova T. N. Emotional intelligence, affective and personality factors of psychological well-being in middle-aged women. Pp. 35-51

Ananyeva N.A. Basic principles for establishing interpersonal contact. Pp. 52-62

Meyerson I.-L.S. The relationship between personality viability and self-disclosure behavior in interaction with artificial intelligence. Pp. 63-82

Solovieva O.V., Vodolazhskaya M.G., Borozinets N.M. Psychological needs of individuals with military trauma at different stages of rehabilitation. Pp. 83-99

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Datsun N.A., Ezieshvili E.E., Sadilova O.P., Oranskaya Yu. S. Psychological and pedagogical potential of game activities in adaptation and prevention of fears in children. Pp. 100-111

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Luneva L.P., Preimak E.V. Design of the cultural speech environment of an educational institution as a strategy for forming a language personality in a digital educational environment. Pp. 112-128

THEORY AND TECHNOLOGIES OF TRAINING AND EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

Syrovkashin M.M. Game-based methods for teaching technical terminology in a foreign language to nonlinguistic majors. Pp. 129-138

THEORY AND TECHNOLOGIES OF TRAINING AND EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Galkina E.A., Makarova O.B., Iashvili M.V., Karlson V.V. Organization and implementation of biology distance learning in a modern school: from theory to implementation practice. Pp. 139-150

Manuzina E.B., Zhumabaeva S.G. Conceptual foundations of methodological work in modern schools: from traditional models to creative environment design. Pp. 151-170

METHODOLOGY AND TECHNOLOGIES OF HUMANITARIAN EDUCATION

Pertseva O.A. Spatial landmarks of English verbs with postpositions and Russian prefixed verbs. Pp. 171-176

THEORY AND TECHNOLOGIES OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Dolinina I.G., Kosenok A.V. Theoretical basis for developing teachers' readiness to develop students' thinking by means of playing chess. Pp. 177-191

**ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ /
PSYCHOLOGY OF PERSONALITY**

Научная статья

DOI: 10.24412/2541-8734-2026-2-4-20

УДК: 159.9

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ
ПОСТОЯЛЬЦЕВ В ДОМАХ ПРЕСТАРЕЛЫХ**

**Волков Александрович Александрович^{1*}, Строй Галина Владимировна²,
Болтович Дмитрий Александрович³**

¹ Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия, volkoffss@yandex.ru

² Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, Россия, volkoffss@yandex.ru

³ Международный инновационный университет, г. Сочи, Россия, volkoffss@yandex.ru

* Автор, ответственный за переписку

Аннотация. В научно-профильных и социоструктурных дискуссиях выдвигаются различные концептуальные модели периодизации феномена старения, однако единого, канонического деления на фазы сенильности не существует. Сложность подобной типологии кроется в экзистенциальной индивидуальности процесса старения — он представляет собой генеративное поле, трансформирующееся под влиянием множества переменных: персональных архетипов, социокультурного контекста, экономико-социального статуса и глубинных ментальных парадигм.

Введение. Вопрос социально-психологической адаптации пожилых людей, живущих в домах престарелых, — это серьёзная проблема, которая требует комплексного подхода и тщательного изучения. Пожилые люди нередко сталкиваются с целым букетом психоэмоциональных затруднений, напрямую влияющих на полноту их бытия. К числу таких проблем относятся: дезорганизация привычного жизненного уклада, острая нехватка социо-эмоциональной поддержки со стороны окружения и родных, а также хронический дефицит межличностного контакта. Вместе эти факторы могут порождать ощущение незащитности, экзистенциальной уязвимости и тревожного отчуждения от мира. В учреждениях долговременного ухода (гериатрических пансионатах, домах для пожилых людей) штат высококлассных психологов обеспечивает интегративную систему поддержки и психотерапевтических вмешательств. Через регулярное применение

© А.А. Волков, Г.В. Строй, Д.А. Болтович, 2026

терапевтических приёмов и методов профессионального консультирования они помогают людям противостоять эмоциональным кризисам, возникающим в условиях социальной изоляции и утраты привычных связей.

Материалы и методы. Экспериментальная часть исследования была реализована на базе ООО «ГАРМОНИЯ-Д» и включала 30 людей пожилого возраста (62–70 лет), из которых 20 составили мужчины и 10 – женщины.

Для количественной и качественной оценки психоэмоционального состояния испытуемых применялись следующие психометрические инструменты: шкала социальной изоляции (Loneliness Scale) Д. Рассела и М. Фергюсона — позволила выявить субъективное переживание одиночества и степень его насыщенности у каждого участника; анкета тревожности по Дж. Тейлору (Taylor's Anxiety Scale) — измеряла интенсивность астенических и ситуативных проявлений беспокойства; инвентарь депрессии Бека (Beck Depression Inventory, BDI) — давала возможность дифференцировать когнитивно-аффективные и соматические компоненты депрессивного синдрома.

Результаты исследования. В результате исследования была разработана и апробирована программа методов психологического консультирования, направленная на удовлетворение специфических потребностей пожилых людей. Данная программа включает в себя широкий спектр интервенций, таких как когнитивно-поведенческая терапия, гештальт-терапия, экзистенциальное консультирование и другие. В работе с людьми пожилого возраста одним из важных аспектов психологической поддержки является психологическое консультирование. Оно включает в себя несколько направлений: консультирование по возрастным особенностям; помощь в семейных вопросах; профориентация для молодых людей с ограниченными возможностями; индивидуальное консультирование, в том числе в нестандартных ситуациях.

Заключение. Анализ исследования показал, что 30% пожилых людей испытывают сильное чувство одиночества, 40% умеренное, а 30% не испытывают его вовсе. Уровень тревоги также варьируется: 25% имеют высокий уровень тревоги, 45% умеренный, а у 30% она не выражена. В отношении депрессии наблюдается следующая картина: 25% не имеют признаков депрессии, 40% страдают от легкой депрессии, 30% от умеренной депрессии, а у 5% диагностирована выраженная депрессия.

Ключевые слова: психологическое консультирование, взаимодействие, консультативные практики, трансформация, личностный рост, старение, дома престарелых, адаптация, пожилые люди, самореализация, фаталистическая усталость, межличностные коммуникации, герантология, когнитивно-поведенческая терапия, гештальт-терапия.

Для цитирования: Волков А.А., Строй Г.В., Болтович Д.А. Психологическое консультирование постояльцев в домах престарелых // Гуманизация образования. 2026. № 2. С.4-20. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-4-20>

Original article

PSYCHOLOGICAL COUNSELING OF STANDS IN OLD-AGE HOMES

Aleksandr A. Volkov^{1*}, Galina V. Stroy², Dmitry A. Boltovich³

¹ North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, volkoffss@yandex.ru

² Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russia, volkoffss@yandex.ru

³ International Innovation University, Sochi, Russia, volkoffss@yandex.ru

* Corresponding author

Abstract.

In scientific and socio-structural discussions, various conceptual models of the aging phenomenon are proposed, but there is no unified, canonical division into senile phases. The complexity of such a typology lies in the existential individuality of the aging process, which is a generative field that transforms under the influence of multiple variables, including personal archetypes, sociocultural context, economic and social status, and deep-seated mental paradigms.

Introduction. The issue of socio-psychological adaptation of elderly people living in nursing homes is a serious problem that requires a comprehensive approach and careful study. Elderly people often face a range of psycho-emotional difficulties that directly affect their quality of life. These problems include disorganization of their daily routine, a lack of social and emotional support from their environment and family, and a chronic lack of interpersonal contact. Together, these factors can create a sense of insecurity, existential vulnerability, and anxious alienation from the world. In long-term care facilities (geriatric boarding houses, senior citizen homes), a team of highly qualified psychologists provides an integrated system of support and psychotherapeutic interventions. Through the regular application of therapeutic techniques and professional counseling methods, they help individuals navigate the emotional challenges they face.

Materials and methods. The experimental part of the study was carried out on the basis of HARMONY-D LLC and included 30 elderly people (62-70 years old), of whom 20 were men and 10 were women. The following psychometric tools were used to quantify and qualitatively assess the psychoemotional state of the subjects: the D. Russell and M. Ferguson scale of social isolation (Loneliness Scale), which revealed the subjective experience of loneliness and the degree of its saturation in each participant; the anxiety questionnaire according to J. Russell. The Taylor's Anxiety Scale measured the intensity of asthenic and situational manifestations of anxiety; the Beck Depression Inventory (BDI) made it possible to differentiate the cognitive-affective and somatic components of depressive syndrome.

Research results. As a result of the study, a program of psychological counseling

methods was developed and tested, aimed at meeting the specific needs of older people. This program includes a wide range of interventions, such as cognitive-behavioral therapy, Gestalt therapy, existential counseling, and others. In working with older people, psychological counseling is an important aspect of psychological support. It includes several areas: age-related counseling; assistance with family issues; career guidance for young people with disabilities; and individual counseling, including in non-standard situations

Conclusion. The study analysis showed that 30% of the elderly people experience a strong feeling of loneliness, 40% experience a moderate feeling, and 30% do not experience it at all. The level of anxiety also varies: 25% have a high level of anxiety, 45% have a moderate level, and 30% do not have any anxiety. Regarding depression, the following pattern is observed: 25% do not have any signs of depression, 40% have mild depression, 30% have moderate depression, and 5% have severe depression.

Keywords: psychological counseling, interaction, counseling practices, transformation, personal growth, aging, nursing homes, adaptation, elderly people, self-realization, fatalistic fatigue, interpersonal communications, gerontology, cognitive-behavioral therapy, and gestalt therapy.

For citation: Volkov A.A., Stroy G.V., Boltovich D.A. Psychological counseling of stands in old-age homes // Humanization of education. 2026. No. 2. pp. 4-20. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-4-20>.

Введение

Психологическое консультирование в данном контексте выступает как словесно-ориентированный метод содействия пожилым людям, призванный облегчить адаптацию к новым условиям проживания. Консультант выстраивает персонифицированную стратегию взаимодействия, учитывая специфические личностные особенности и глубинные потребности каждого клиента. В ходе сессий у пожилых людей открывается пространство для осмысления возрастных трансформаций, принятия внутренних изменений и открытия ресурсов зрелости. Комплексный разбор данной проблематики демонстрирует острую социальную значимость изучения консультативных практик в геронтологическом направлении современной психологии. Старение — не приговор, а новая, многогранная страница жизни, дарующая возможности для личностного роста, духовного обогащения и радостного самооткрытия.

Объект исследования — психологическое консультирование, а предмет исследования - психологическое консультирование постояльцев в домах престарелых (на примере ООО «Гармония-Д»). В качестве цели данной статьи является теоретическое и эмпирическое исследование особенностей использования психологического консультирования в домах престарелых. Для достижения этой цели необходимо было решить ряд задач: изучить современные научные подходы, описывающие проблему исследования и рассмотреть виды психологиче-

ского консультирования, провести эмпирическое исследование психологических проблем у пожилых людей, используя психологическое консультирование, а также разработать и реализовать программу методов психологического консультирования, показать результативность апробированной программы.

Обзор литературы. В научно-профильных и социоструктурных дискуссиях выдвигаются различные концептуальные модели периодизации феномена старения, однако единого, канонического деления на фазы сенильности не существует. Сложность подобной типологии кроется в экзистенциальной индивидуальности процесса старения — он представляет собой генеративное поле, трансформирующееся под влиянием множества переменных: персональных архетипов, социокультурного контекста, экономико-социального статуса и глубинных ментальных парадигм[2].

К примеру, некоторым людям едва переступив порог полувекового рубежа, уже свойственен ярко выраженный «экзистенциальный анахронизм» — состояние фаталистической усталости, при котором они склонны ретироваться в устную рецепцию судьбы и утрачивают внутренний импульс к волевым метаморфозам. В этом контексте вспоминаются запавшие в память стихи современного лирика: «Нет старости — лишь удушающая усталость». В противоположность им стоят те люди, кто, переступив рубеж «третьей стадии зрелости», демонстрирует неугасимый пыл к самореализации: они конструируют амбициозные проекты, имплементируют их в реальность и своим драйвом заряжают окружающих. При вхождении в геронтологическую фазу человеческой жизни запускаются необратимые биофизиологические трансформации, прежде всего заметные через регресс функциональной активности большинства систем организма. Примириться с этой неизбежностью подчас оказывается задачей не из лёгких. Одновременно с этим происходит редукция соцвключённости: лишь небольшому числу личностей удаётся сохранить высокий уровень вовлечённости в социокультурные практики. С завершением профессионального пути круг межличностных коммуникаций резко сужается, и не редки случаи, когда человек, покинув «рабочий аванпост», утрачивает ориентиры, погружается в соматические недуги и досрочно завершает свою жизненную одиссею [1].

Компенсаторные и адаптационные сценарии, которыми располагает пожилой человек при переосмыслении собственного экзистенциального пути под натиском неумолимого времени, имеют исключительную ценность[3].

Часто человек пожилого возраста мобилизует остаточный психоэмоциональный потенциал, перенаправляя его в альтруистическое русло — на заботу о домочадцах, стремясь включиться в семейную хронику более интенсифицированно, чем прежде. Однако столь нетривиальные трансформации нередко воспринимаются младшим поколением с избыточным критицизмом и недостатком такта. Для юных представителей рода ориентированная на перезакрытие активность старших оборачивается гипертрофированной опекой, что тянет за собой межпоколенческий рэджект («ребут» доверия) и острые конфликты. Молодёжь ощущает дискомфорт от «ущемлённой автономии», тогда как старшее

поколение страдает от дефицита признания их жизненного опыта и внутренней мудрости. В ходе эмпирических бесед респонденты преклонного возраста не раз жаловались на вторичную десоциализацию и «пустынность» эмоциональных границ в общении с молодёжью. В ответ на критические обобщения «ратных лет» («мы были иным племенем») справедливо возражали: именно старшее поколение культивировало тех, кто ныне именует себя «новой волной». Как утверждает народная сентенция, «где не держат школ старцев, там не взойдёт урожай юных душ». В период геронтологической зрелости исключительно важны аутентичные внутрисемейные α -связи. С уходом ровесников круг социума человека редуцируется, и потому межпоколенческая коммуникация с детьми и внуками становится источником регенеративного психоэмоционального заряда. Многие пожилые подчёркивают: именно эти тёплые «мосты» меж поколениями дают им ощущение юношеской лёгкости и внутреннего обновления. Поведенные молодёжью модели взаимодействия с пожилыми прямо коррелируют с уровнем их физиологического тонуса и душевного уравнивания [4].

От градуса эмпатии, терпимости и искреннего внимания младших зависит, насколько полноценным и радостным предстоит быть «закату» человеческой жизни. И зачастую для создания пространства психологического комфорта достаточно элементарного — эмпатичной реплики, чуткого выслушивания или деликатного ответа на, казалось бы, чрезмерное любопытство [12].

Паттерн поведенческой реакции молодёжи на старшее поколение оказывает непосредственное влияние на соматическое здоровье и душевную гармонию пожилых [5].

От степени эмпатии, терпимости и искреннего внимания со стороны младших во многом определяется, насколько наполненной смыслом и радостной окажется «золотая осень» жизни стариков. Часто для создания атмосферы психологического комфорта достаточно элементарных актов — проявить искренний интерес к самочувствию, практиковать терпеливое выслушивание или доброжелательно отозваться на, казалось бы, избыточную дотошность. Одну из самых трогательных историй поделилась участница исследования, вспоминая давний семейный диалог с матерью, которая тогда была в том же возрасте, что она сама сейчас. Во время обычного разговора пожилая женщина завела расспросы о дочериних трудовых хлопотах и подругах. Устав от вопросов, дочь резковато заявила: «Сплошные проблемы там! А тебе-то зачем?» На что мать, слегка сжав губы, с тихим достоинством произнесла: «Ты, дочка, меня преждевременно не хоронь... не торопись». Эти слова послужили для женщины нравственным озарением — с тех пор она старается проявлять к маме чуткость, деликатность и тёплую заботу.

Для представителей преклонного возраста критически важны чувство сопричастности, заботы и искреннего внимания со стороны окружающих [6].

Ощущение собственной ненужности, утраты социального статуса и внутреннего опустошения способно превратить существование стареющего человека в тяжкое, лишённое смысла прозябание. В геронтопсихологии существу-

ет множество типологий адаптационных моделей личности на поздних этапах жизни, но каждая из них носит преимущественно обобщающий, эвристический характер и не охватывает полной палитры уникальных психологических феноменов геронтогенеза. Тем не менее, эти классификации помогают вычлениить основные закономерности психических процессов, присущих старению. Так, британская учёная Д. Б. Бромлей выделила пять стратегий геронтологической адаптации: конструктивная позиция — отличительной чертой является высокая удовлетворённость прожитым, принятие возрастных метаморфоз, критическое мышление, умеренный оптимизм и способность к иронической интерпретации реальности; оборонительное приспособление — проявляется через эмоциональную закрытость, пассивность и ретракцию в семейное гнездо, рассматриваемое как основной ресурс; активно-защитная установка — характерна для людей с прочным ядром автономии и самодостаточности; они «укрываются» в насыщенной деятельности, ежегодная себя от экзистенциальной уязвимости; экстернально-враждебная позиция — сопровождается раздражительностью, подозрительностью и проекцией неудовлетворённости на окружающий мир; ответственность за собственные неудачи переносится на общество, государство или недоброжелателей; интрапсихическая враждебность — самая тяжёлая форма адаптации, связанная с хронофобией, самообвинением и унылой рефлексией; не ведёт к духовному прорыву, а уводит в изоляцию, порождая психосоматические отклонения и глубокие депрессивные эпизоды [1].

В противоположность западным концепциям отечественный социолог И. С. Кон выдвинул деятельностно-ориентированную матрицу геронтологической адаптации, базирующуюся на интенсивности социальной и личностной активности пожилого человека: креативно-активная старость постпенсионный активизм проявляется в том, что человек, отказавшись от профессионального «рая», обретает новую амбразуру общественной, культурной или даже предпринимательской вовлечённости; старость адаптивного комфорта Этот паттерн характеризуется переходом к «домашней аскезе» уюта: самообразование, путешествия, хобби и досуг становятся тем самым резервуаром энтелехии, которого раньше не хватало; «фемининный» паттерн старения (условное гендерное название) — жизнь крутится вокруг семейного «Гелиоцентра»: уход за внуками, ведение домашнего хозяйства, эмоциональная подпитка межпоколенческих связей. При прочном «коммуникативном мосту» к детям и внукам — гармония и внутреннее благоденствие; «Маскулинный» паттерн старения опровергается гиперфокусом на соматическом самочувствии: регулярные обследования, профилактические ритуалы, что в ряде случаев граничит с ипохондрической ипостасью и порождает тревожно-депрессивные тенденции. Несмотря на классификацию И. С. Кона как позитивного, чрезмерная фиксация на теле способна нивелировать общее качество жизни [10].

Таким образом, при любой траектории «полёта старости» её субъективное качество определяется не числом прожитых лет, а сохранением экзистенциальной значимости, эмоциональной сопричастности и открытости к внутреннему

росту вопреки возрастным рамкам[7].

Главная задача консультанта — стать катализатором адаптационно-реконструктивного процесса личности: Помимо позитивных стратегий И. С. Кон, согласуясь с Д. Б. Бромлей, выделяет два деструктивных вектора геронтологической адаптации: экстернальная агрессия — когда вся неудовлетворённость и тревога проецируются наружу, вызывая конфликтогенный настрой и подозрительность к ближнему; интрапсихическая дисфория — глубинное самобичевание, экзистенциальное разочарование в собственной жизни[1].

Результаты исследования. Методами и подходами в психологическом консультировании пожилых людей могут быть: сочувствие и активное слушание — это ключевые навыки, которые психолог должен применять в работе с пожилыми людьми. Важно создать атмосферу доверия и безопасности, чтобы клиент мог открыто выражать свои чувства и мысли; когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), которая доказала свою эффективность в работе с пожилыми людьми. Она помогает изменить негативные мысли и убеждения, которые могут привести к депрессии и тревожным расстройствам. Важно адаптировать методы КПТ под индивидуальные потребности и возможности клиента; групповая терапия дает возможность для общения и обмена опытом с другими пожилыми людьми, что может значительно уменьшить чувство одиночества и социальной изоляции. Участие в групповой терапии также помогает улучшить социальные навыки и повысить самооценку; психотерапия, ориентированная на решение проблем, фокусируется на конкретных проблемах, с которыми сталкивается пожилой человек, и поиске решений для их преодоления [8].

Психотерапия, ориентированная на решение проблем, помогает клиентам развивать навыки преодоления трудностей и улучшать качество жизни; арт-терапия и другие творческие методы могут быть особенно полезны для пожилых людей[11].

Они предоставляют возможность выражать эмоции и чувства через искусство, что помогает улучшить эмоциональное состояние и повысить чувство удовлетворённости. Доверие — это основа успешного консультирования пожилых людей. Необходимо быть терпеливым, внимательным и искренним в своих намерениях помочь. В процессе консультирования необходимо проявлять терпение, эмпатию и искренность, что способствует формированию доверительных отношений и повышению уровня удовлетворенности клиентов [10].

Результаты проведенного эмпирического исследования подтвердили высокую эффективность апробированной программы психологического консультирования, направленной на улучшение качества жизни пожилых людей. Пожилые люди зачастую сталкиваются с утратой автономии и контроля над собственной жизнью, что может привести к снижению самооценки и ухудшению психоэмоционального состояния. В таких условиях психологическая поддержка приобретает особую значимость, поскольку она должна быть ориентирована на сохранение и укрепление самостоятельности клиента, а также на поощрение его способности принимать собственные решения. Анализ полученных данных

эмпирического исследования позволяет сделать вывод о том, что применение специализированных методов работы с пожилыми людьми значительно повышает эффективность психологического консультирования. Эти методы учитывают уникальные особенности пожилых клиентов, включая их жизненный опыт, культурные контексты и текущие жизненные обстоятельства. Каждый пожилой человек представляет собой уникальную личность, чьи проблемы требуют индивидуального подхода. При выборе методов и стратегий консультирования необходимо учитывать специфику каждого клиента, что позволяет обеспечить максимальную эффективность терапии.

Анализ результатов эмпирического исследования ООО «ГАРМОНИЯ-Д»

Результаты эмпирического анализа уровня субъективного переживания одиночества представлены на графическом изображении, обозначенном как Рисунок 1.



Рис. 1. Анализ распределения пожилых людей по уровню восприятия одиночества

На основании данных, представленных на рисунке 1. можно аксиоматически зафиксировать, что у 30 % испытуемых наблюдается глубоко выраженное переживание одиночества, у 40 % — его умеренный градус, тогда как у оставшихся 30 % данный феномен отсутствует в их субъективном опыте. Такая поляризация эмоциональных сеансов свидетельствует о значительной вариабельности феноменологического восприятия социальной изоляции среди лиц пожилого возраста, что, вероятно, определяется совокупностью социокультурных, психоиндивидуальных и экзистенциальных детерминант.

Дополнительно, на рисунке 2 представлены результаты измерения уровня тревожности. Данный аспект также является важным для понимания психоэмоционального состояния пожилых людей, так как тревожность может быть тесно связана с ощущением одиночества и другими социальными и личностными характеристиками.



Рис. 2. Представлены результаты измерения уровня тревожности

У 25% участников исследования был выявлен высокий уровень тревожности, у 45% — умеренный, а у 30% тревога не проявилась.

Результаты исследования уровня депрессии среди пожилых людей представлены на графике 3.



Рис. 3. Участники исследования распределились по степени аффективных нарушений следующим образом: у четверти когорты (25 %) депрессивная симптоматика отсутствовала, у 40 % регистрировалась лёгкая, субдепрессивного толка лабильность настроения, у 30 % диагностировалась умеренная форма депрессии, и лишь у 5 % выявлялась ярко выраженная депрессивная симптоматика. Критические, тяжёлые аффективные расстройства в выборке не фиксировались. Данный паттерн данных свидетельствует о том, что подавляющее большинство пожилых респондентов сталкивается с комплексом одиночества, тревожных состояний и депрессивных переживаний. По завершении серии психокоррекционных занятий была инициирована процедура повторного тестирования для оценки динамики эмоционально-психологического профиля участников.

Результаты исследования уровня ощущения одиночества представлены на рис.4.



Рис. 4. Результаты опроса, проведённого среди пожилых людей, показали, что после прохождения терапии их восприятие одиночества изменилось

На представленном рис. 4 можно увидеть, что 20% опрошенных всё ещё испытывают сильное чувство одиночества, 30% — умеренное, а 50% не испытывают его вовсе.

На рис. 5 представлено сравнение средних показателей уровня ощущения одиночества у пожилых людей до и после терапии.

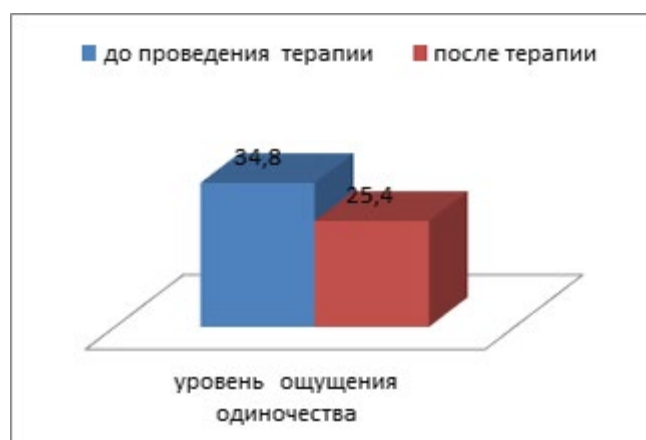


Рис. 5. Анализ динамики средних показателей уровня субъективного ощущения одиночества у пожилых людей до и после проведения терапевтического вмешательства

После проведения курса когнитивной терапии наблюдалось статистически значимое снижение средних показателей субъективного ощущения одиночества, что свидетельствует о положительной динамике в психоэмоциональном состоянии пациентов. Результаты повторного измерения уровня тревожности представлены на рис. 6, где наглядно демонстрируется снижение данного показателя, что коррелирует с эффективностью применяемой терапевтической стратегии.

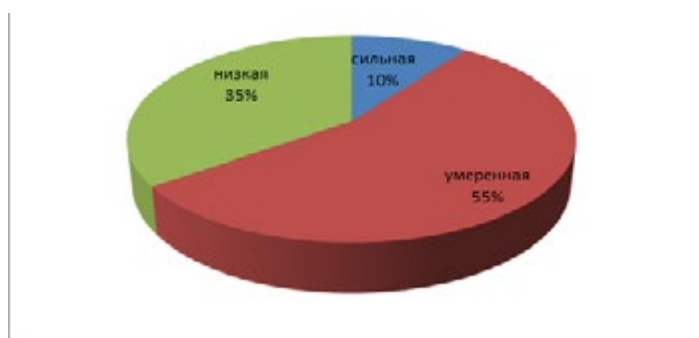


Рис. 6. После прохождения курса лечения у пожилых людей

Из рис. 6 видно, что были зафиксированы следующие результаты: 15% участников исследования продемонстрировали высокий уровень тревожности, 55% — умеренный, а у 35% тревожность не была выражена.

Средние показатели тревожности представлены на рис. 7.



Рис. 7. Результаты исследования уровня тревожности до и после терапии

После проведения терапии уровень тревожности снизился. Результаты повторного исследования уровня депрессии представлены на рис. 8.



Рис. 8. Степени депрессивного состояния у пожилых людей

В рамках проведенного исследования было установлено, что 35% участников не продемонстрировали клинических признаков депрессивного расстройства. В 30% случаев наблюдалась субдепрессивная симптоматика, соответствующая критериям легкой депрессии. Оставшиеся 35% участников страдали от умеренной депрессии, что свидетельствует о значительной распространенности депрессивных состояний в исследуемой популяции.

На рис. 9 представлена динамика средних показателей уровня депрессии до и после проведения терапевтического вмешательства. Данный график позволяет наглядно оценить эффективность примененных методов лечения и их влияние на психоэмоциональное состояние участников исследования.

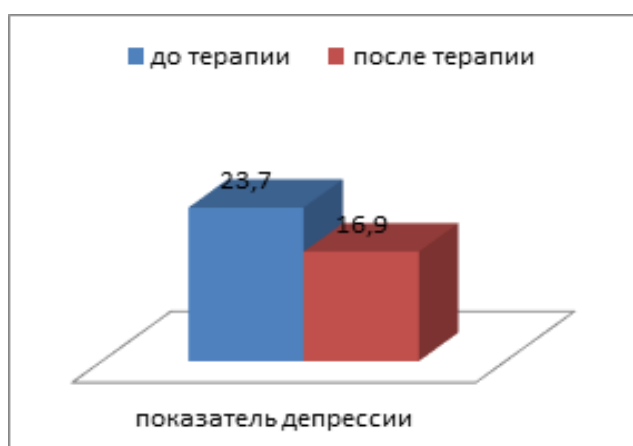


Рис. 9. Средние показатели депрессии до терапии и после

По завершении курса когнитивной терапии было отмечено статистически значимое уменьшение средних значений уровня депрессии. Чтобы определить, есть ли значимые различия в результатах диагностических процедур, мы использовали критерий Вилкоксона. Это позволило нам получить надёжные данные (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Исследование статистической значимости различий в уровне одиночества, тревожности и депрессии у пожилых людей до и после лечения

	До терапии	После терапии	T	P
Одиночество	34,8	25,4	35	0,05
Тревога	33,7	26,6	38,5	0,05
Депрессия	23,7	16,9	43	0,05

Все различия статистически значимы. Это значит, что после лечения показатели депрессии, одиночества и тревожности достоверно снизились.

Заключение. Основываясь на данных, полученных из научной литературы по психологии и педагогике, а также на результатах практического исследования, можно сделать следующие заключения.

В рамках настоящего исследования были проанализированы современные научные подходы, касающиеся проблематики психологического консультирования пожилых людей. Особое внимание было уделено изучению различных моделей и методов консультативной работы, направленных на решение психологических проблем данной возрастной категории. На основе проведенного эмпирического исследования было установлено, что психологическое консультирование является эффективным инструментом для преодоления эмоциональных и возрастных трудностей, улучшения психического здоровья и повышения качества жизни пожилых людей. В процессе консультативной работы психолог оказывает помощь в осознании и разрешении внутренних конфликтов, способствует развитию адаптивных стратегий поведения и формированию позитивного самовосприятия. В результате исследования была разработана и апробирована программа методов психологического консультирования, направленная на удовлетворение специфических потребностей пожилых людей. Данная программа включает в себя широкий спектр интервенций, таких как когнитивно-поведенческая терапия, гештальт-терапия, экзистенциальное консультирование и другие.

Анализ полученных данных эмпирического исследования позволяет сделать вывод о том, что применение специализированных методов работы с пожилыми людьми значительно повышает эффективность психологического консультирования. Эти методы учитывают уникальные особенности пожилых клиентов, включая их жизненный опыт, культурные контексты и текущие жизненные обстоятельства. Каждый пожилой человек представляет собой уникальную личность, чьи проблемы требуют индивидуального подхода. При выборе методов и стратегий консультирования необходимо учитывать специфику каждого клиента, что позволяет обеспечить максимальную эффективность терапевтического процесса и улучшить качество жизни пожилых людей.

Литература:

1. Абраменкова, В.В. Проблема отчуждения в психологии Текст. / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. 1990. - №1. — С. 5-121.
2. Александрова М.Д. Старение: социально-психологический аспект // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. - М.: Академия, 2003. - С.177-182.
3. Анурин В. Некоторые проблемы социологии старости // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. - М.: Академия, 2003. - С.87-90.
4. Биксон К. Тора, Пепло Летиция Энн, Рук С. Карен, Гудчайлдс Д.Жаклин. Жизнь старого и одинокого человека // Лабиринты одиночества / Сост., общ. ред. и предисл. Н.Е.Покровского. – М.: Прогресс, 1989. С. 485-511.

5. Данилов Ю.М. Семейные отношения психически больных позднего возраста и проблема психической компенсации // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. - М.: Академия, 2003. - С. 250-255.
6. Дементьева Н.Ф. Изучение потребностей пожилых в медико-социальной помощи // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. - М.: Академия, 2003. - С.295-302.
7. Ермолаева М.В. Методы психологической регуляции эмоциональных переживаний в старости. «Психология зрелости и старения». Весна, 1999 (5). М., «Центр Геронтолог», 1999. – 176 с.
8. . Одиночество и старость // Лабиринты одиночества / Сост., общ. ред. и предисл. Н.Е.Покровского. – М.: Прогресс, 1989. – с. 56-63.
9. Козлова Т.З. Социальное время пенсионеров: этапы самореализации личности. М., 2003. – 286 с.
10. Кон, И.С. Многоликое одиночество // Знание сила. -1986.-№12.-С. 40-42.
11. Страшникова К.А., Тульчинский М.М. Социально- психологическая помощь и поддержка пожилых в культурной среде // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. - М.: Академия, 2003. - С.392-396.
12. Холмогорова А.Б. Когнитивная психотерапия и перспективы ее развития в России // Московский психотерапевтический журнал. - 2001. - № 4. - С. 6-18.

References:

1. Abramenkova, V.V. Problema otchuzhdeniya v psixologii [The Problem of Alienation in Psychology]. Tekst. Voprosy` psixologii. 1990. №1. P. 5-121.
2. Aleksandrova M.D. Starenie: social`no-psixologicheskij aspekt [Aging: Social and Psychological Aspect]. Psixologiya starosti i stareniya: Xrestomatiya. Sost. O.V. Krasnova, A.G. Liders. - Moscow: Akademiya, 2003. P.177-182.
3. Anurin V. Nekotory`e problemy` sociologii starosti [Some Problems of the Sociology of Old Age]. Psixologiya starosti i stareniya: Xrestomatiya. Sost. O.V. Krasnova, A.G. Liders. M.: Akademiya, 2003. p.87-90.
4. Bikson K. Tora, Peplo Leticiya E`nn, Ruk S. Karen, Gudchajlds D.Zhaklin. Zhizn` starogo i odinokogo cheloveka [The Life of an Old and Lonely Person]. Labirinty` odinochestva / Sost., obshh. red. i predisl. N.E.Pokrovskogo. M.: Progress, 1989. P. 485-511.
5. Danilov Yu.M. Semejny`e otnosheniya psixicheski bol`ny`x pozdnego vozrasta i problema psixicheskoy kompensacii [Family Relationships of Late Mentally Ill Persons and the Problem of Mental Compensation]. Psixologiya starosti i stareniya: Xrestomatiya. Sost. O.V. Krasnova, A.G. Liders. M.: Akademiya, 2003. P. 250-255.
6. Dement`eva N.F. Izuchenie potrebnostej pozhily`x v mediko-social`noj

pomoshhi [Study of the Needs of the Elderly in Medical and Social Assistance]. Psixologiya starosti i stareniya: Xrestomatiya. Sost. O.V. Krasnova, A.G. Liders. M.: Akademiya, 2003. P.295-302.

7. Ermolaeva M.V. Metody` psixologicheskoy regulyacii e`mocional`ny`x perezhivaniy v starosti [Methods of psychological regulation of emotional experiences in old age]. «Psixologiya zrelosti i stareniya». Vesna, 1999 (5). M., «Centr Gerontolog», 1999. 176 p.

8. Odinochestvo i starost` [Loneliness and old age]. Labirinty` odinochestva. Sost., obshh. red. i predisl. N.E.Pokrovskogo. M.: Progress, 1989. p. 56-63.

9. Kozlova T.Z. Social`noe vremya pensionerov: e`tapy` samorealizacii lichnosti [Social time of pensioners: stages of personal self-realization]. M., 2003. 286 p.

10. Kon, I.S. Mnogolikoe odinochestvo [The many faces of loneliness]. Znanie sila. 1986. №12.-P. 40-42.

11. Strashnikova K.A., Tul`chinskij M.M. Social`no- psixologicheskaya pomoshh` i podderzhka pozhily`x v kul`turnoj srede [Social and psychological assistance and support for the elderly in a cultural environment]. Psixologiya starosti i stareniya: Xrestomatiya. Sost. O.V. Krasnova, A.G. Liders. M.: Akademiya, 2003. P.392-396.

12. Xolmogorova A.B. Kognitivnaya psixoterapiya i perspektivy` ee razvitiya v Rossii [Cognitive psychotherapy and prospects for its development in Russia]. Moskovskij psixoterapevticheskij zhurnal. - 2001. № 4. P. 6-18.

Информация об авторах:

Волков Александр Александрович, доктор психологических наук, профессор кафедры правовой культуры и защиты прав человека, Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Российская Федерация, volkoffss@yandex.ru

Строй Галина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры естественно-научного образования, Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, Российская Федерация

Болтович Дмитрий Александрович, магистр, Международный инновационный университет, Сочи, Российская Федерация

Information about the authors

Volkov Alexander Alexandrovich, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Legal Culture and Human Rights Protection of the North Caucasus Federal University, Stavropol, Russian Federation, volkoffss@yandex.ru

Stroy Galina Vladimirovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Natural Science Education of the Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation

Boltovich Dmitry Aleksandrovich, Master student, International Innovative University. Sochi, Russian Federation

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Information about competitive interests:

The authors declare that they have no conflict of interest

Статья поступила в редакцию: 04.03.2026, одобрена после рецензирования: 18.03.2026, принята к публикации: 1.04.2026.

The article was submitted: 04.03.2026; approved after reviewing: 18.03.2026; accepted for publication: 1.04.2026.

Научная статья

DOI: 10.24412/2541-8734-2026-2-21-34

УДК: 159.923.33

МОДЕЛЬ И ПСИХОТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Хребина Светлана Владимировна¹, Зверева Римма Геннадьевна^{2*}, Никулина Светлана Анатольевна³

¹ Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия, ORCID ID 0000-0001-6047-2892, svetlanakh19@mail.ru

² Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия, ORCID ID 0000-0002-9590-8980, rimmas_box@mail.ru

³ Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия, ORCID ID 0000-0002-7113-4052, sniknik1974@mail.ru

*Автор, ответственный за переписку

Аннотация:

Введение. Статья фокусируется на теоретическом и практическом изучении информационно-психологической безопасности молодежи в условиях цифровой социализации.

Материалы и методы. В статье использован теоретический метод анализа психологической литературы по вопросу о развитии информационно-психологической безопасности молодежи в условиях цифровой социализации.

Результаты исследования. В статье представлена теоретическая модель психологической устойчивости молодежи в условиях цифровой социализации, состоящая из четырех компонентов: личностного, когнитивного, ценностно-смыслового и компонента киберсоциализации. Модель основана на классических теориях социализации и современной концепции киберсоциализации. Выделены показатели каждого компонента и представлены методы диагностики информационно-психологической безопасности. Предложенная психотехнология включает этапы диагностики, коррекции и профилактики негативных воздействий цифрового пространства, направленные на формирование устойчивых качеств личности и предупреждение рисков деструктивного поведения.

Заключение. Основной задачей исследования стало установление механизмов, обеспечивающих поддержание информационно-психологической безопасности и минимизацию рисков деструктивного поведения молодежи в

интернет-пространстве.

Ключевые слова: информационно-психологическая безопасность, модель, психотехнология развития информационно-психологической безопасности, современная молодежь, киберсоциализация.

Для цитирования: Хребина С.В., Зверева Р.Г., Никулина С.А. Модель и психотехнология развития информационно-психологической безопасности личности в молодежной среде // Гуманизация образования. 2026. № 2. С.21-34. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-21-34>

Original article

MODEL AND PSYCHOTECHNIQUE FOR DEVELOPING INFORMATION-PSYCHOLOGICAL SECURITY OF PERSONALITY IN YOUTH ENVIRONMENT

Svetlana V. Khrebina¹, Rimma G. Zvereva^{2*}, Svetlana A. Nikulina³

¹Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia, ORCID ID 0000-0001-6047-2892, svetlanakh19@mail.ru

²Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia, ORCID ID 0000-0002-9590-8980, rimmas_box@mail.ru

³Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia, ORCID ID 0000-0002-7113-4052, sniknik1974@mail.ru

* Corresponding author

Abstract.

Introduction. The article focuses on the theoretical and practical study of information-psychological security among young people in the context of digital socialization.

Materials and methods. A theoretical method was used to analyze psychological literature related to developing information-psychological security for youth within a digitally mediated environment.

Research results. This paper presents a theoretical model of psychological resilience among young individuals in conditions of digital socialization, consisting of four components: personal, cognitive, value-meaningful, and cyber-socialization. It is based on classical theories of socialization and modern concepts of cyber-socialization. Indicators for each component are identified, along with diagnostic tools assessing information-psychological safety. The proposed psychotechnology includes stages of diagnostics, correction, and prevention against negative influences from digital space aimed at fostering stable personality traits and preventing destructive behavior risks.

Conclusion. The primary objective of this research was to identify mechanisms ensuring maintenance of information-psychological security while minimizing the risk of destructive behaviors among young internet users.

Keywords: Information-psychological security, model, psychotechnologies for development of information-psychological security, contemporary youth, cybersocialization.

For citation: Khrebina S.V., Zvereva R.G., Nikulina S.A. Model and psychotechnique for developing information-psychological security of personality in youth environment // Humanization of education. 2026. No. 2. pp. 21-34. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-21-34>.

Введение.

На каждом этапе общественного развития требуется осмысление и понимание современных условий, способствующих нравственному и духовному развитию здоровой, гармонично развитой личности, способной противостоять внешним рискам и стремиться к самореализации.

Цифровизация современного общества дает много возможностей для реализации и развития способностей личности, но несет в себе и определенные риски. К обычным формам взаимодействия с семьей, сверстниками, взрослыми людьми добавляется онлайн взаимодействие посредством социальных сетей, мессенджеров, онлайн-игр и видеохостингов. Среди самых активных пользователей цифровой среды – молодые люди в возрасте от 16 до 24 лет, для которых в приоритете задачи самоопределения и поиска своего места в жизни [9]. Исследования прошлых лет учитывают только классическую социальную ситуацию развития и не могут дать ответы как новая реальность влияет на молодое поколение сегодня.

На сегодняшний день проблема информационно-психологической безопасности личности становится все более актуальной, поскольку основными характеристиками современного мира являются изменения, определяющие нестабильность, непредсказуемость и неопределенность в различных сферах жизни человека. По мере обострения социальных проблем, изменений социокультурного и технического информационного базиса жизнедеятельности общества, проблема безопасности личности занимает все большее место в современной психологии. Вопросы адаптации личности к меняющимся не всегда в конструктивном направлении реалиям, с сохранением целостности образа собственного «я», являются важной темой современных исследований.

При этом необходимо отметить, что рискам подвергаются именно молодые люди, так как на сегодняшний день социализация молодежи происходит как в реальном мире, так и в пространстве Интернета. Поэтому когда мы говорим о необходимости развития у молодежи информационно-психологической безопасности личности, важно учитывать условия киберсоциализации, влияние которой является одновременно позитивным и негативным. Создание психологических безопасных условий информационной среды не может сводиться к простому ограничению пользования Интернетом, или отказу от социальной активности в

реальном мире, а требует развития у молодежи устойчивости к манипуляциям и отрицательным социальным воздействиям.

Целью нашего исследования выступает изучение психологических характеристик, обеспечивающих информационно-психологическую безопасность современной молодежи в условиях киберсоциализации.

Проанализировав проблему исследования и состояние разработанности в психологической науке вопроса развития информационно-психологической безопасности личности, мы поставили перед собой следующие задачи: разработка и описание категориально-понятийного аппарата исследования; выявление компонентов теоретической модели информационно-психологической безопасности личности и определение их взаимосвязи; подбор диагностического инструментария; на основе анализа полученных данных создание метода экспресс-оценки уровня сформированности информационно-психологической безопасности личности молодежи и ее компонентов (уровень психологического здоровья и благополучия, киберсоциализации, ценностно-смыслового компонента, когнитивного и личностного); разработка технологии развития информационно-психологической безопасности личности, формулировка психологических рекомендаций по профилактике деструктивного поведения молодежи в киберпространстве.

Научная новизна исследования заключается в обобщении и обосновании научного понимания феномена информационно-психологической безопасности личности в молодежной среде; описании теоретической модели развития информационно-психологической безопасности личности в молодежной среде, изучении динамического аспекта формирования ее компонентов с учетом опыта киберсоциализации личности; раскрытии специфики структурно-функциональных связей между ними в новых реалиях существования, когда киберсоциализация является условием социализации и не рассматривается только как источник угроз. В исследовании предлагается рассматривать киберсоциализацию как один из целевых ориентиров развития безопасности личности.

Обзор литературы. Отечественные исследования в области информационно-психологической безопасности начались лишь в начале 2000-х годов. Учёные В.Я. Асанович и Г.Г. Маньшин разработали первые модели информационной безопасности, рассматривали влияние СМИ на политические процессы и взаимодействие личности с информацией [6]. Г.В. Грачев, И.К. Мельник, Г.В.Емельянов, В.Е. Лепский, А.А Стрельцов подчеркнули проблему массового информационно-психологического воздействия, манипуляций средствами массовой информации и современными технологиями [17], негативно влияющих на психологическое состояние личности и общества [3]. Исследованием особенностей предупреждения негативных эффектов Интернет-влияния занимались Г.У. Солдатова, С. В. Чигарькова, А. А. Дренёва, С.Н. Илюхина; вопросом психологического здоровья и благополучия в юности были посвящены работы Н.К. Смирнова, М.В. Валуженича [11].

Определение содержания информационно-психологической безопасности личности предполагает необходимость понимания ее составляющих. На сегод-

нышний день достаточно активно изучаются факторы, обеспечивающие процесс развития информационно-психологической безопасности личности, в качестве которых выступают отдельные психологические переменные: субъектность и навыки саморегуляции, саногенная рефлексия, духовность и моральные устои, заинтересованность в собственном развитии, уровень духовности и нравственного сознания, социальное благополучие, деятельное сосредоточение («поток»), психологическое благополучие [8, 10, 2, 20].

Большое внимание уделяется исследованию рисков и последствий цифровизации: воздействие Интернета на социализацию молодежи [18], кибербуллинг и его последствия [16], влияние соцсетей на социальное поведение [14], негативное воздействие цифровых технологий на обучение и концентрацию [19], связь цифрового поведения с психическим здоровьем, цифровая активность и гражданская позиция молодежи [15].

Обзор отечественных и зарубежных исследований позволяет сделать вывод, что в общем смысле данный термин рассматривается как характеристика личности, подразумевающая структурные взаимосвязи компонентов и обеспечивающая безопасность личности в условиях фрустрирующего информационного воздействия, что проявляется в сохранении структуры деятельности и поведения.

Проведённый анализ в контексте изучаемой нами проблемы развития информационно-психологической безопасности личности у современной молодёжи сделал для нас очевидной необходимость изучения данного феномена как интегративной характеристики, что, в свою очередь, определяет значимость создания модели развития информационно-психологической безопасности личности, выявления психологических условий, при которых возрастает способность молодёжи сохранять стабильность, уравновешенность внутреннего мира и вариативность реакции в условиях киберсоциализации.

Результаты исследования. На сегодняшний день информационно-психологическая безопасность рассматривается в широком ключе и ее значимость возрастает в связи с теми рисками и вызовами, которые присущи современному миру. Важные аспекты предметной области и понятийного аппарата, постановка проблемы информационно-психологической безопасности и основных направлений ее исследования рассматривались в работах отечественных [1,4,5,7,12] и зарубежных ученых [14-20].

Теоретическое исследование позволило нам определить информационно-психологическую безопасность как устойчивое состояние защищенности личности от негативных информационных воздействий, способных изменять психические состояния и психологические свойства человека, модифицировать его поведение; а также возможность личности сохранять свои системообразующие свойства и основные психологические характеристики по отношению к данным воздействиям.

В современных условиях информационно-психологическая безопасность личности не может обеспечиваться без комплексного учета всех ее психологиче-

ских ресурсов. Поэтому информационно-психологическая безопасность молодежи к информационным воздействиям не может быть сведена только к одному качеству или свойству, а представляет собой интегральную характеристику личности, обеспечивающую успешное ее функционирование в процессе киберсоциализации на основе способности противостоять неблагоприятным обстоятельствам и рискам, преодолевать внутренние противоречия и сохранять состояние внутреннего баланса и равновесия.

При этом информационно-психологическая безопасность тесно связана с сохранением психологического здоровья и благополучия личности [2]. С одной стороны, обеспечение безопасности призвано защищать и сохранять психологическое здоровье молодежи в процессе киберсоциализации, а с другой стороны, личностные характеристики, обеспечивающие психологическое здоровье и благополучие, способствуют адаптации и конструктивной социализации, позволяя нейтрализовать риски, связанные с информационными воздействиями.

В состав теоретической модели информационно-психологической безопасности, согласно нашему мнению, входят психологическое благополучие, стабильное психическое состояние, цифровая компетентность, конструктивная киберсоциализация, независимость от Интернета, ценностные ориентации, осмысленность жизни, способность к рациональной оценке информации и прогнозированию рисков, конструктивные представления о себе, личностная автономия.

Предлагаемая концепция «Динамической модели психологической устойчивости в условиях цифровой социализации» в большей степени относится к экосистемному и ресурсному подходам, которые доминируют в современных исследованиях психологической устойчивости (resilience). Модель инновационна тем, что объединяет классические основы психического благополучия со специфическими вызовами цифровой эпохи.

Наша модель представляет собой не просто набор компонентов, а динамическую систему, где элементы взаимосвязаны прямыми и обратными связями, а их взаимодействие опосредовано промежуточными факторами.

Ядро системы представляет «Личностный компонент», который включает следующие элементы: Я-концепция (устойчивая, позитивная), личностная автономия. Роль этого компонента – это центральный «стержень» системы. От его силы зависит устойчивость всей конструкции. Он определяет, как человек будет воспринимать цифровой мир, какие ценности выбирать и как оценивать себя в условиях онлайн-взаимодействий.

Фундамент представляют: «Ценностно-смысловой» и «Когнитивный компоненты». Отражим их взаимосвязи:

Ценностно-смысловой → Личностный: четкие жизненные ценности и осмысленность жизни придают направление и содержание Я-концепции, укрепляют автономию (человек действует исходя из своих принципов, а не под давлением среды).

Когнитивный → Личностный: критическое мышление и здоровые базис-

ные убеждения (мир в целом безопасен, но требует осмотрительности) служат фильтром для информации, защищая Я-концепцию от деструктивных воздействий (например, от негативных сравнений в соцсетях).

Когнитивный $\longleftrightarrow$ Ценностно-смысловой: критическое мышление помогает осознанно формировать иерархию ценностей. В свою очередь, ценности (например, «стремление к истине») направляют применение критического мышления.

Процессуальный слой представляет «Компонент киберсоциализации», основная роль которого – проявление устойчивости к воздействию цифровых рисков, компонент описывает конкретное поведение и опыт человека в цифровой среде. Безусловно, на киберсоциализацию напрямую влияют все остальные компоненты: личностный (уверенный в себе человек с высокой автономией склонен к конструктивной киберсоциализации); когнитивный (высокое критическое мышление — главный щит против дезинформации и манипуляций); ценностно-смысловой (ценности определяют цели использования интернета (развитие/развлечение; общение/самопрезентация).

При этом опыт киберсоциализации постоянно влияет на другие компоненты. Так, конструктивная киберсоциализация (обучение, поддержка сообществ) усиливает благополучие и обогащает Я-концепцию. Деструктивная киберсоциализация (травля, зависимость, столкновение с шокирующим контентом) подрывает базисные убеждения, разрушает психологическое благополучие и искажает ценности.

Результирующее состояние представлено компонентом «Психологического здоровья и благополучия». Это не столько независимый компонент, сколько интегральный показатель состояния всей системы. На него напрямую влияют: успешность киберсоциализации, прочность личностного ядра, согласованность ценностей и когнитивных процессов.

В нашей модели исследуются возможные промежуточные (медиаторные) факторы, которые не являются отдельными компонентами, но опосредуют связи между ними:

- Копинг-стратегии (стратегии совладания): являются связующим звеном между когнитивным компонентом (как я мыслю о проблеме) и психологическим благополучием. Например, человек с развитым критическим мышлением скорее выберет адаптивную стратегию (блокировка обидчика, поиск поддержки), а не дезадаптивную (продолжение бессмысленной коммуникации).

- Цифровой след и репутация: выступают промежуточным фактором между киберсоциализацией и Я-концепцией. Позитивный цифровой след усиливает уверенность в себе, негативный – создает когнитивный диссонанс и угрожает Я-концепции.

- Осознанность (mindfulness): опосредует связь между ценностно-смысловым компонентом и киберсоциализацией. Осознанный пользователь чаще сверяет свои онлайн-действия с жизненными ценностями, предотвращая проблемное использование.

- Социальная поддержка (онлайн и офлайн): мощный буфер, который смягчает удар деструктивной киберсоциализации на психологическое благополучие. Наличие поддерживающего окружения помогает переработать негативный онлайн-опыт.

Практическая направленность «Динамической модели психологической устойчивости молодежи в условиях цифровой социализации»:

Центральность «Личностного компонента» (Я-концепция и автономия) определено следующими взаимосвязями: если оно (ядро личности) устойчиво, человеку легче сохранять критическое мышление, следовать своим ценностям и, как результат, конструктивно действовать в сети. При этом психологическое благополучие укрепляет это ядро.

«Фундамент модели» (ценностно-смысловой и когнитивный компоненты) заключается в поддержке и укреплении личностного ядра. Ценности задают направление, а критическое мышление предоставляет инструменты для движения в этом направлении, несмотря на информационный шум.

Киберсоциализация как процессуальное поле - это не просто навык, а постоянный процесс взаимодействия, на который влияют все внутренние ресурсы. Наша модель показывает, что нельзя сформировать «цифровой иммунитет», просто обучая цифровой грамотности (когнитивный компонент), не затрагивая ценности и самооценку.

Психологическое здоровье выступает как результат и личностный ресурс. Благополучие — это не статичная точка, а динамический показатель. Его колебания — сигнал о том, что вся система нуждается в поддержке. Высокий уровень благополучия, в свою очередь, через обратную связь укрепляет личностное ядро, создавая позитивный цикл.

Представленная структура является необходимой основой для системной модели. Преобразование ее в динамическую сеть с центральной ролью личностного компонента и двусторонними связями между киберсоциализацией и остальными элементами позволяет наглядно показать, как внутренние ресурсы человека защищают его в цифровой среде и как, в свою очередь, цифровая среда влияет на его внутренний мир, а учет промежуточных факторов (копинги, осознанность) делает модель более живой и приближенной к реальности.

Психотехнология развития информационно-психологической безопасности современной молодежи в условиях киберсоциализации представлена единством следующих этапов: диагностико-аналитического, коррекционно-развивающего и социально-адаптивного.

На первом этапе осуществляется психологический скрининг и определяется общий уровень информационно-психологической безопасности, с целью выявления группы риска среди студентов. С помощью надежных и валидных методик проводится комплексная диагностика студентов, исследуются детерминанты ИПБ. В автоматизированную систему «Мониторинг» входят следующие методики: «Методика диагностики психического состояния (Куликов Л. В.)», «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф), «Опросник вовлеченно-

сти в киберсоциализацию» (С.Л. Ленков, Н.Е. Рубцова, Г.И. Ефремова), «Индекс цифровой компетентности» (Г.У.Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова), «Методика оценки изменения психологических границ при пользовании техническими средствами «МИГ-ТС-2» (В.А. Емелин, Е.И. Рассказова, А.Ш. Тхостов), «Шкала проблемного использования Интернета GPIUS-3» (А.А. Герасимова, А.Б. Холмогорова), «Морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина)», «Система жизненных смыслов (В.Ю. Котляков), «Тест оценки критического мышления» (Л. Старки, адаптация Е.Л. Луценко), «Шкала базисных убеждений» (Р. Янов-Бульман, адаптация М.А. Падуна и А.В. Котельниковой), «Тест на самооценку личности» (С.А. Будасси), «Русскоязычный опросник каузальных ориентаций».

Результаты диагностики позволяют оценить развитие информационно-психологической безопасности в условиях киберсоциализации и выявляют специфические профили уязвимости личности. Анализ эмпирически данных дает возможность выявить наиболее значимые факторы влияния на информационно-психологическую безопасность личности молодых людей и предоставит основу для разработки авторской методики – универсального опросника психологической оценки основных показателей компонентов информационно-психологической безопасности личности современной молодежи (личностного, ценностно-смыслового, когнитивного и киберсоциализации).

Следующим шагом по развитию информационно-психологической безопасности станет работа в выделенных группах риска среди студентов. На коррекционно-развивающем этапе осуществляется развитие личностного компонента, ценностно-смыслового и когнитивного компонентов. На социально-адаптивном реализуются «Компонент киберсоциализации» и «Психологического здоровья и благополучия».

Представленная психотехнология развития информационно-психологической безопасности четко указывает на мишени для психологической работы: развитие личностного ядра (психологическая работа, направленная на укрепление Я-концепции, уверенности в себе, автономии), формирование «фундамента» (развитие критического мышления и помощь в осознании жизненных ценностей и смыслов), тренировка промежуточных факторов (обучение навыкам осознанности, самоконтроля и адаптивным стратегиям совладания со стрессом, создание позитивного цифрового следа и репутации, поиск поддерживающего окружения в онлайн и офлайн среде, с целью переработки негативного онлайн-опыта).

Обсуждение и заключение. Информационно-психологическая безопасность личности является интегральной характеристикой, динамика которой определяется особенностями социализации молодых людей в современном обществе в офлайн и онлайн режимах. Предлагаемая модель информационно-психологической безопасности учитывает специфику взаимодействия молодежи в цифровой среде и типичные для нее угрозы. Разработанная динамическая модель продолжает традиции экосистемного и ресурсного подходов. Определение основных структурных компонентов и влияние промежуточных факторов, а так-

же характер их взаимосвязи позволяет проследить особенности формирования информационно-психологической безопасности личности в период взросления и прогнозировать риски в ее развитии и выработать стратегии по их снижению. Ввод процессуального компонента позволяет индивидуализировать анализ информационно-психологической безопасности личности и адаптировать стратегии по повышению ее уровня под конкретного человека.

Предложенная модель требует эмпирической проверки, для чего подобраны диагностические инструменты, позволяющие провести мониторинг информационно-психологической безопасности молодых людей на большой выборке испытуемых и оценить особенности социализации личности на данном этапе развития общества.

Литература:

1. Авсентьев А.О., Воронцова Д.П., Дворянкин С.В., Милославская Н.Г. Факторы информационно-психологического воздействия, негативно влияющего на социальную среду // Безопасность информационных технологий = IT Security. 2025. Том 32, № 4.
2. Белинской Е.П., Шаехова З. Д. Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к рискам цифрового мира в молодёжном возрасте // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2023 г. Том 46, номер 3. С.239–260.
3. Грачев Г.В. Манипулирование личностью: Принуждение личности; Слухи и провокации; Технологии обмана; Алгоритмы самозащиты / под редакцией Мельника И.К. 2003. – М: Алгоритм-книга. 384 с.
4. Екимовская, М.А. Информационно-психологическая безопасность, как глобальная проблема человечества // Молодой ученый. 2015. № 6.4 (86.4). С. 84-87.
5. Зелинский С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. Средства массовой коммуникации, информации и пропаганды — как проводник манипулятивных методик воздействия на подсознание и моделирования поступков индивида и масс. 2008. СПб.: Издательско-Торговый Дом «СКИ-ФИЯ». 280 с.
6. Информационная безопасность: анализ и прогноз информационного воздействия / Асанович В.Я., Маньшин Г.Г. 2006. Минск : Амалфея. 204 с.
7. Ковалева А.А., Романко О.А. Информационно-психологическая безопасность подростков в цифровой среде // Вестник науки. 2026. №1 (94) том 3. С. 1411 - 1418.
8. Лядова А. В. Психическое здоровье современной российской молодёжи в условиях цифровизации: социологический анализ // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. №7. Издательский дом ХОРС. С.12-17.

9. Погожина И.Н., Подольская Т.А. Особенности направленности онлайн-активности пользователей интернета: гендерный и возрастной аспекты // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. №2 Электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-napravlennosti-onlayn-aktivnosti-polzovateley-interneta-gendernyy-i-vozrastnoy-aspekty> (дата обращения: 28.01.2026).

10. Психологическая уязвимость: риск молодежного взаимодействия в сети Интернет: монография / Тагильцева Ю.Р., Бабикова М.Р., Воробьева И.В., Кружкова О.В., Руденкин Д.В.; Уральский государственный педагогический университет. 2020. – Электрон. дан. – Екатеринбург. – Текст : электронный.

11. Солдатова Г.У. Мы в ответе за цифровой мир: Профилактика деструктивного поведения подростков и молодежи в Интернете: учебно-методическое пособие / Учебно-методическое пособие. — Москва : Когито-центр, 2019. 176 с.

12. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Вишнева А.Е., Те-славская О.И., Чигарькова С.В. Р62 Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие. М.: 2022. 356 с.

13. Филимонова, Н.В. Информационно-психологическая безопасность личности как важнейшая характеристика культуры человека // Научно-образовательный журнал образовательный альманах. №12 (62) 2022. Часть 2. С.112-117.

14. Allison, P.D., & Boyd, D. (2015). "Social Media Use and Well-being Among College Students." *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 36, pp. 33–41.

15. Cogburn, D.L., Espinoza-Vasquez, F.K., & Crawford, H.J. (2015). "Digital Citizenship as a Framework for Understanding Civic Engagement in an Information Society." *Information, Communication & Society*, Vol. 18, No. 3, pp. 286–301.

16. Görzig, A., & Frumkin, L. "Cyberbullying among Adolescents: Cross-Cultural Perspectives on Risk Factors and Outcomes." In *Handbook of Youth and Emerging Adulthood Across Cultures*. 2015. pp. 257–274.

17. Kahne, J., & Bowyer, B. "The Political Engagement Benefits of Civic Participation Through Digital Platforms." *American Politics Research*. 2018. Vol. 44, No. 5, pp. 731–758.

18. Marwick, A.E., & Boyd, D. "I Tweet Honestly, I Tweet Passionately: Twitter Users, Context Collapse, and the Imagined Audience." *New Media & Society*. 2011. Vol. 13, No. 1, pp. 114–133.

19. Rosen, L.D., Lim, A.F., Carrier, L.M., & Cheever, N.A. "An Empirical Examination of the Educational Impact of Text Message Induced Task Switching in the Class-room: Educational Implications and Strategies to Enhance Learning." *Computers & Education*. 2011. Vol. 57, Issue 4, pp. 2317–2324.

20. Twenge, J.M., Martin, G.N., & Spitzberg, B.H. "Decreases in Psychological Well-Being Among American Adolescents After 2012 and Links to Screen Time During the Rise of Smartphone Technology." *Emotion*. 2012. Vol. 18, No. 6, pp. 765–780.

References:

1. Avsent'ev A.O., Vorontsova D.P., Dvoryankin S.V., Miloslavskaya N.G. Factors of Informational-Psychological Influence Negatively Impacting Social Environment [Faktory informacionno-psihologicheskogo vozdejstviya, negativno vliyayushchego na social'nuyu sredu]. *Information Technology Security = IT Security*. 2025. Vol. 32, No. 4.
2. Belinskaya E.P., Shaekhova Z.D. Relationship between Psychological Well-being and Adaptation to Digital World Risks in Youth Age [Vzaimosvyaz' psihologicheskogo blagopoluchiya i adaptacii k riskam cifrovogo mira v molodyozhnom vozraste]. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*. 2023. Vol. 46, Issue 3. Pp. 239–260.
3. Grachev G.V. Manipulation of Personality: Coercion of Individual; Rumors and Provocations; Deception Technologies; Self-protection Algorithms [Manipulirovanie lichnost'yu: Prinuzhdenie lichnosti; Sluhi i provokacii; Tekhnologii obmana; Algoritmy samozashchity]. edited by Melnik I.K. 2003. Moscow: Algoritm-kniga. 384 p.
4. Ekimovskaya M.A. Information-Psychological Safety as Global Human Problem [Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost', kak global'naya problema chelovechestva]. *Young Scientist*. 2015. No. 6.4 (86.4). Pp. 84–87.
5. Zelinsky S.A. Information-Psychological Impact on Mass Consciousness. Media Communication, Information, and Propaganda as Carriers of Manipulative Techniques Targeting Subconsciousness and Modeling Behavior of Individuals and Groups [Informacionno-psihologicheskoe vozdejstvie na massovoe soznanie. Sredstva massovoj kommunikacii, informacii i propagandy — kak provodnik manipulativnykh metodik vozdejstviya na podsoznanie i modelirovaniya postupkov individua i mass.]. 2008. St. Petersburg: Publishing-Trade House SKIFIA. 280 p.
6. Information Security: Analysis and Forecast of Information Influence [Informacionnaya bezopasnost': analiz i prognoz informacionnogo vozdejstviya]. Asanovich V.Ya., Manyshin G.G. 2006. Minsk: Amalfeya. 204 pp.
7. Kovaleva A.A., Romanko O.A. Information-Psychological Security of Adolescents in the Digital Environment [Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' podrostkov v cifrovoj srede]. *Science Herald*. 2026. No. 1 (94), vol. 3. Pp. 1411–1418.
8. Lyadova A.V. Mental Health of Modern Russian Youth under Conditions of Digitization: Sociological Analysis [Psichicheskoe zdorov'e sovremennoj rossijskoj molodyozhi v usloviyah cifrovizacii: sociologicheskij analiz]. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. 2022. No. 7. Publisher: KhORS. Pp. 12–17.
9. Pogozhina I.N., Podolskaya T.A. Features of Online Activity Orientation Among Internet Users: Gender and Age Aspects [Osobennosti napravlenosti onlain-aktivnosti pol'zovatelej interneta: gendernyy i vozrastnoj aspekty]. *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*. 2021. No. 2 (839). Available online: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-napravlennosti-onlain-aktivnosti-polzovateley-interneta-gendernyy-i-vozrastnoj-aspekty> (Accessed January

28, 2026).

10. Tagiltseva Yu.R., Babikova M.R., Vorobyeva I.V., Kruzhkova O.V., Rudenkin D.V. Psychological Vulnerability: Risks of Youth Interaction on the Internet. Monograph [Psihologicheskaya uyazvimost': risk molodezhnogo vzaimodejstviya v seti Internet: monografiya. Ural State Pedagogical University. 2020. Electronic resource. Yekaterinburg. Text: electronic.

11. Soldatova G.U. We Are Responsible for the Digital World: Prevention of Destructive Behaviour of Teenagers and Young People on the Internet: Teaching Methodology Manual [My v otvete za cifrovoj mir: Profilaktika destruktivnogo povedeniya podrostkov i molodezhi v Internet: uchebno-metodicheskoe posobie]. Moscow: Kogi-to-Centre, 2019. 176 pp.

12. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Vishneva A.E., Teslatskaya O.I., Chigar'kova S.V. Born Digital: Family Context and Cognitive Development [Rozhdennye cifrovymi: semejnyj kontekst i kognitivnoe razvitie]. Moscow, 2022. 356 pp.

13. Filimonova N.V. Information-Psychological Security of an Individual as a Key Characteristic of Human Culture [Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti kak vazhnejshaya harakteristika kul'tury cheloveka]. Educational Scientific Journal "Educational Almanac". 2022. No. 12 (62), Part 2. Pp. 112–117.

14. Allison, P.D., & Boyd, D. (2015). "Social Media Use and Well-being Among College Students." Journal of Applied Developmental Psychology, Vol. 36, pp. 33–41.

15. Cogburn, D.L., Espinoza-Vasquez, F.K., & Crawford, H.J. (2015). "Digital Citizenship as a Framework for Understanding Civic Engagement in an Information So-ciety." Information, Communication & Society, Vol. 18, No. 3, pp. 286–301.

16. Görzig, A., & Frumkin, L. "Cyberbullying among Adolescents: Cross-Cultural Perspectives on Risk Factors and Outcomes." In Handbook of Youth and Emerging Adulthood Across Cultures. 2015. pp. 257–274.

17. Kahne, J., & Bowyer, B. "The Political Engagement Benefits of Civic Participation Through Digital Platforms." American Politics Research. 2018. Vol. 44, No. 5, pp. 731–758.

18. Marwick, A.E., & Boyd, D. "I Tweet Honestly, I Tweet Passionately: Twitter Users, Context Collapse, and the Imagined Audience." New Media & Society. 2011. Vol. 13, No. 1, pp. 114–133.

19. Rosen, L.D., Lim, A.F., Carrier, L.M., & Cheever, N.A. "An Empirical Examination of the Educational Impact of Text Message Induced Task Switching in the Classroom: Educational Implications and Strategies to Enhance Learning." Computers & Education. 2011. Vol. 57, Issue 4, pp. 2317–2324.

20. Twenge, J.M., Martin, G.N., & Spitzberg, B.H. "Decreases in Psychological Well-Being Among American Adolescents After 2012 and Links to Screen Time During the Rise of Smartphone Technology." Emotion. 2012. Vol. 18, No. 6, pp. 765–780.

Информация об авторах:

Хребина Светлана Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности и профессиональной деятельности, Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Российская Федерация, ORCID ID 0000-0001-6047-2892, svetlanakh19@mail.ru

Зверева Римма Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности и профессиональной деятельности, Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Российская Федерация, ORCID ID 0000-0002-9590-8980, rimmas_box@mail.ru

Никулина Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности и профессиональной деятельности, Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Российская Федерация, ORCID ID 0000-0002-7113-4052, sniknik1974@mail.ru

Information about the authors

Khrebina Svetlana Vladimirovna, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Personality and Professional Activity, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russian Federation, ORCID ID 0000-0001-6047-2892, svetlanakh19@mail.ru

Zvereva Rimma Gennadyevna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor, Department of Psychology of Personality and Professional Activity, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russian Federation, ORCID ID 0000-0002-9590-8980, rimmas_box@mail.ru

Nikulina Svetlana Anatolyevna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor, Department of Psychology of Personality and Professional Activity, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russian Federation, ORCID ID 0000-0002-7113-4052, sniknik1974@mail.ru

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Information about competitive interests:

The authors declare that they have no conflict of interest

Статья поступила в редакцию: 25.02.2026, одобрена после рецензирования: 11.03.2026, принята к публикации: 25.03.2026.

The article was submitted: 25.02.2026; approved after reviewing: 11.03.2026; accepted for publication: 25.03.2026.

Научная статья

DOI: 10.24412/2541-8734-2026-2-35-51

УДК: 159.923.2:159.942

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ, АФФЕКТИВНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

Лежебоков Андрей Александрович^{1*}, Есаян Марине Левоновна², Ермакова Татьяна Николаевна³

¹ Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия, leghebokov@yandex.ru

² Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия, marine.esayan@mail.ru

³ Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия, ermakovat74@gmail.com

*Автор, ответственный за переписку

Аннотация.

Введение. Психологическое благополучие женщин среднего возраста определяется сочетанием эмоциональных, аффективных и личностных ресурсов. Комплексное влияние эмоционального интеллекта, аффективных характеристик и личностных черт на психологическое благополучие женщин 30-45 лет в российском контексте изучено недостаточно.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие женщины в возрасте 30-45 лет ($M = 37,8$; $SD = 4,5$). Использовались: Шкала позитивных и негативных эмоций (ШПАНА), тест эмоционального интеллекта (ЭМИн) Д.В. Люсина, методика диагностики субъективного благополучия личности Р.М. Шамионова и Т.В. Бесковой, краткий личностный опросник TIPI-RU. Применялся корреляционный анализ по методу Спирмена ($p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$).

Результаты исследования. Внутрилиchnостный эмоциональный интеллект демонстрирует более сильные корреляции с благополучием ($r = 0,65-0,77$; $p \leq 0,01$), чем межличностный компонент. Позитивный аффект связан с повышением всех аспектов субъективного благополучия ($r = 0,65-0,75$; $p \leq 0,01$), негативный аффект - с их снижением ($r = -0,60...-0,75$; $p \leq 0,01$). Эмоциональная стабильность показывает устойчивые положительные связи с благополучием (r до $0,75$; $p \leq 0,01$).

Обсуждение и заключения. В исследовании, проведенном на выборке российских женщин среднего возраста, выявлено, что субъективное благополучие

определяется взаимосвязанным влиянием эмоционального интеллекта, аффективных характеристик и устойчивых личностных черт. Полученные результаты создают теоретико-практическую основу для разработки программ психологического сопровождения, направленных на развитие внутриличностного эмоционального интеллекта и повышение эмоциональной устойчивости.

Ключевые слова: психологическое благополучие, эмоциональный интеллект, позитивный аффект, негативный аффект, эмоциональная стабильность, женщины среднего возраста, психологическое консультирование.

Для цитирования: Лежебоков А.А., Есаян М.Л., Ермакова Т.Н. Эмоциональный интеллект, аффективные и личностные факторы психологического благополучия женщин среднего возраста // Гуманизация образования. 2026. № 2. С.35-51. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-35-51>

Original article

EMOTIONAL INTELLIGENCE, AFFECTIVE AND PERSONALITY FACTORS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN MIDDLE-AGED WOMEN

Andrey A. Lezhebokov^{1*}, Marine L. Esayan², Tatyana N. Ermakova³

¹North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, leghebokov@yandex.ru

²North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, marine.esayan@mail.ru

³North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, ermakovat74@gmail.com

* Corresponding author

Abstract.

Introduction. Psychological well-being of middle-aged women is determined by a combination of emotional, affective and personality resources. The complex influence of emotional intelligence, affective characteristics and personality traits on psychological well-being of women aged 30-45 in the Russian context is insufficiently studied.

Materials and Methods. The study involved women aged 30-45 years ($M = 37.8$; $SD = 4.5$). The following instruments were used: Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), Emotional Intelligence Test by D.V. Lyusin, Subjective Well-being Diagnostic Technique by R.M. Shamionov and T.V. Beskova, Brief Personality Inventory TIPI-RU. Spearman correlation analysis was applied ($p \leq 0.05$ and $p \leq 0.01$).

Results. Intrapersonal emotional intelligence demonstrates stronger correlations

with well-being ($p = 0.65-0.77$; $p \leq 0.01$) than the interpersonal component. Positive affect is associated with increase in all aspects of subjective well-being ($p = 0.65-0.75$; $p \leq 0.01$), negative affect - with their decrease ($p = -0.60...-0.75$; $p \leq 0.01$). Emotional stability shows stable positive associations with well-being (p up to 0.75 ; $p \leq 0.01$).

Discussion and Conclusions. For the a Russian sample of middle-aged women, data on the complex combination of emotional intelligence, affective characteristics and personality traits as interrelated factors of subjective well-being were obtained. The results serve as a basis for developing psychological counseling programs focused on developing intrapersonal emotional intelligence and strengthening emotional stability.

Keywords: psychological well-being, emotional intelligence, positive affect, negative affect, emotional stability, middle-aged women, psychological counseling

For citation: Lezhebokov A.A., Esayan M. L., Ermakova T. N. Emotional intelligence, affective and personality factors of psychological well-being in middle-aged women // Humanization of education. 2026. No.2. Pp. 35-51. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-35-51>.

Введение.

Психологическое благополучие женщин среднего возраста (30-45 лет) представляет собой одну из актуальных проблем современной психологии и консультирования. Этот жизненный период характеризуется интенсивным столкновением с множественными социальными ролями: профессиональной самореализацией, супружеством, материнством, социальными обязательствами. Одновременно женщины 30-45 лет переоценивают жизненные приоритеты, приходит осознание конечности времени жизни, приближение менопаузы и другие возрастные изменения, что часто приводит к психологическому дискомфорту и дезадаптации [1].

По данным исследований, обращаемость женщин среднего возраста за психологической помощью в последнее десятилетие увеличилась на 40-50 %, особенно в связи с переживанием психологического неблагополучия, дефицитом стратегий совладания со стрессом и затруднениями в самоидентификации [2]. Актуальность проблемы усиливается социально-экономической нестабильностью и растущими требованиями к личностной адаптации [3].

В таких условиях выявление факторов, способствующих психологическому благополучию женщин этой возрастной группы, имеет не только научное, но и практическое значение для развития консультативных программ и психокоррекционных технологий [4].

Психологическое благополучие рассматривается в современной науке как многомерный конструкт, интегрирующий как гедонистические компоненты (связанные с переживанием удовольствия, положительных эмоций), так и эвдемонистические компоненты (связанные с самореализацией, личностным ростом и смыслом жизни) [5].

К. Рифф в модели психологического благополучия выделяет такие компоненты, как автономность, способность управлять средой, личностный рост, позитивные межличностные отношения, самопринятие и осмысленность жизненных целей [6]. В рамках аффективного подхода Н. Брэдберна благополучие трактуется как результат соотношения положительного и отрицательного аффекта, где ключевым является их баланс [7].

Р.М. Шамионов рассматривает субъективное благополучие как результат социализации личности, формирующийся на основе ценностно-смысловых ориентаций и сравнения желаемого и действительного состояний [8]. Эта позиция особенно релевантна для понимания благополучия женщин среднего возраста, переживающих кризис переоценки ценностей [9].

Эмоциональный интеллект (ЭИ) в концепции Д.В. Люсина рассматривается как интегративная способность понимать и регулировать как собственные эмоциональные состояния (внутриличностный компонент), так и эмоции других людей (межличностный компонент) [10]. Внутриличностный аспект включает распознавание, дифференциацию и осмысленную регуляцию переживаний - умение выявлять причины эмоций, прогнозировать их последствия и использовать рефлексии, когнитивную переоценку и саморегуляционные техники для управления эмоциональной сферой [10, 11].

Развитый эмоциональный интеллект способствует эффективной социальной адаптации, построению гармоничных отношений, более адекватному отношению к жизненным вызовам и конструктивным стратегиям совладания со стрессом [12].

Многочисленные исследования демонстрируют положительные связи эмоционального интеллекта с психологическим благополучием, психическим здоровьем и удовлетворенностью жизнью [13]. Однако применительно к женщинам среднего возраста, особенно в контексте кризиса идентичности, влияние ЭИ остается недостаточно изученным [14].

Модель психологического благополучия Н. Брэдберна подчеркивает центральную роль баланса между позитивным и негативным аффектом [7]. Позитивный аффект характеризует состояние приятной вовлеченности, энергичности, радости и жизненной активности, тогда как негативный аффект отражает переживание неприятных эмоций (страх, гнев, вина, грусть) [15].

Исследования показывают, что регулярное переживание положительных эмоций связано с более оптимистичным взглядом на жизнь, лучшей самооценкой, удовлетворенностью различными сферами жизни и более высоким уровнем психологического благополучия [16]. Высокий уровень негативного аффекта, напротив, является маркером психологического дистресса и предпосылкой развития депрессивных расстройств [17].

Пятифакторная модель личности (Big Five) выделяет пять основных личностных черт, из которых эмоциональная стабильность (противоположность нейротизму) показывает наиболее устойчивые связи с психологическим благополучием [18]. Женщины с высокой эмоциональной стабильностью демон-

стрируют большую устойчивость к стрессу, используют более конструктивные стратегии совладания и сообщают о более высоком уровне благополучия [19]. Экстраверсия, в свою очередь, связана с большей склонностью к переживанию позитивных эмоций, активностью в социальных контактах и удовлетворенностью отношениями [20]. Добросовестность связана с большей самоэффективностью и достижениями, что может способствовать повышению благополучия [21].

Несмотря на значительный объем исследований, посвященных психологическому благополучию, эмоциональному интеллекту и личностным особенностям, остается недостаточно изученным комплексное влияние эмоционально-личностных факторов на психологическое благополучие именно женщин среднего возраста. Большинство исследований проводится на выборках студентов или молодых взрослых [22]. Проблема усугубляется отсутствием отечественных исследований, использующих методику Р.М. Шамина для диагностики субъективного благополучия в данной возрастной группе, что особенно важно для понимания специфики консультирования [23].

Материалы и методы

В исследовании приняли участие женщины в возрасте 30-45 лет ($M = 37,8$; $SD = 4,5$). Социально-демографические характеристики выборки представлены следующим образом: 85 % ($n = 34$) имели высшее образование, 72,5 % ($n = 29$) состояли в браке, 92,5 % ($n = 37$) имели детей, 80 % ($n = 32$) работали на полный день. Средний уровень доходов соответствовал среднему классу по российским стандартам.

Критерии включения: возраст 30-45 лет, женский пол, наличие письменного информированного согласия. Критерии исключения: наличие диагностированных психических расстройств, прохождение психиатрического лечения в момент исследования, острые стрессовые состояния.

Выборка была составлена методом целенаправленного (purposive sampling) отбора. Исследование проводилось на добровольной основе в соответствии с этическими стандартами. После объяснения целей исследования все участницы подписали информированное согласие. Обеспечивалась анонимность данных. Среднее время заполнения опросников составило 45-50 минут.

Использовались следующие психодиагностические методики.

1. Шкала позитивных и негативных эмоций (ШПАНА)

Авторы: D. Watson, L. Clark, A. Tellegen (1988). Адаптация: Е.Н. Осин (2012) [24]. Методика содержит 20 пунктов и измеряет две независимые шкалы: позитивный аффект (ПА, 10 пунктов) и негативный аффект (НА, 10 пунктов). Участники оценивают, как часто они переживают каждую из указанных эмоций на протяжении последней недели по 5-балльной шкале (от 1 - «совсем не» до 5 - «очень часто»). Баллы суммируются по каждой шкале отдельно. В нашей выборке внутренняя согласованность составила $\alpha(ПА) = 0,82$; $\alpha(НА) = 0,85$.

2. Тест эмоционального интеллекта (ЭМИн)

Для диагностики эмоционального интеллекта использовалась методика

Д.В. Люсина (2009), включающая 46 утверждений. Инструмент позволяет оценить внутриличностный и межличностный компоненты, а также показатели понимания и регуляции эмоций. Ответы фиксируются по четырёхбалльной шкале согласия. В исследуемой выборке показатели внутренней согласованности продемонстрировали удовлетворительные значения (α по шкалам варьировала от 0,78 до 0,88).

3. Методика диагностики субъективного благополучия личности

Авторы: Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова (2018) [8]. Методика содержит 34 пункта, измеряющих пять компонентов психологического благополучия: эмоциональное благополучие (ЭБ, 6 пунктов), включает экзистенциально-деятельностный, эгоцентрированный, гедонистический и социально-нормативный аспекты, а также интегральный показатель. Ответы респондентов фиксировались по пятибалльной шкале. Методика разработана на российской выборке и учитывает культурную специфику понимания благополучия. В исследовании была получена высокая внутренняя согласованность общего показателя ($\alpha = 0,87$).

4. Краткий личностный опросник TIPI-RU

Авторы: S. Gosling, P. Rentfrow, W. Swann (2003). Адаптация: А.С. Сергеева, И.В. Вopiлова, А.А. Золотарева (2016) [25]. Методика содержит 10 пунктов и измеряет пять личностных факторов: экстраверсия (Э), доброжелательность (Д), добросовестность (Доб), эмоциональная стабильность (ЭС, противоположность нейротизму) и открытость опыту (ОО). Каждый фактор измеряется двумя пунктами. Участники оценивают согласие с утверждениями по 7-балльной шкале (от 1 - «категорически не согласен» до 7 - «категорически согласен»).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета IBM SPSS Statistics версии 27. Для описания выборки использовались методы описательной статистики: вычисление средних значений (М), стандартных отклонений (SD), минимальных и максимальных значений.

Основным методом анализа выступил корреляционный анализ по методу Спирмена (ρ), выбор которого обоснован ненормальным распределением ряда переменных (проверено с помощью теста Шапиро-Уилка). Уровень статистической значимости устанавливался на уровне $p < 0,05$ (значимо) и $p < 0,01$ (высоко значимо). Коэффициент корреляции интерпретировался в соответствии со следующей схемой: 0-0,3 - слабая корреляция, 0,3-0,7 - средняя, 0,7-1,0 - сильная [26].

Примечание: Кросс-секционный корреляционный дизайн исследования позволяет выявить взаимосвязи между переменными, но не устанавливает причинно-следственных отношений. Термин «факторы» в данном контексте используется для обозначения переменных, статистически значимо связанных с психологическим благополучием.

Результаты исследования

Анализ показателей эмоционально-личностных особенностей и психологического благополучия женщин среднего возраста представлен в Таблице 1.

Таблица 1

Описательная статистика показателей выборки /
Descriptive statistics of sample indicators

Показатель / Indicator	M	SD	Диапазон / Range
Аффективные характеристики / Affective characteristics			
Позитивный аффект	29,5	5,8	18-40
Негативный аффект	23,8	6,2	15-38
Эмоциональный интеллект / Emotional intelligence			
ЭИ общий	98,2	12,4	72-126
Межличностный ЭИ	50,0	6,8	36-68
Внутриличностный ЭИ	48,2	6,2	34-62
Субъективное благополучие / Subjective well-being			
Эмоциональное благополучие	3,8	0,7	2,0-5,0
Экзистенциально-деятельностное благополучие	3,6	0,8	1,5-5,0
Эго-благополучие	4,0	0,6	2,5-5,0
Гедонистическое благополучие	3,7	0,7	2,0-5,0
Социально-нормативное благополучие	3,9	0,6	2,0-5,0
Общее субъективное благополучие	3,8	0,6	2,1-4,9
Личностные черты / Personality traits			
Экстраверсия	5,0	1,5	2-7
Доброжелательность	5,4	1,3	2-7
Добросовестность	5,6	1,2	2-7
Эмоциональная стабильность	4,8	1,8	1-7
Открытость опыту	5,2	1,4	2-7

Анализ полученных данных показал оптимальный уровень эмоционального интеллекта в выборке ($M = 98,2$; $SD = 12,4$). По шкале позитивного аффекта 35 % женщин показали высокий уровень ($M = 29,5$), 45 % - средний уровень, 20 % - низкий уровень. Распределение по негативному аффекту выглядит менее оптимистично: 40 % женщин имели высокий уровень негативного аффекта ($M = 23,8$), что свидетельствует о частом переживании негативных эмоций в данной возрастной группе.

Показатели психологического благополучия демонстрировали в целом высокие значения ($M = 3,8$ из 5 баллов), что свидетельствует об относительной адаптированности выборки. Наиболее выраженным компонентом благополучия оказалось эго-благополучие ($M = 4,0$), что может отражать достаточно позитивное самовосприятие женщин в этом возрасте, несмотря на многочисленные вызовы. Наименее выраженным компонентом выступило экзистенциально-дея-

тельностьное благополучие ($M = 3,6$), что может указывать на сомнения в смысле жизни и направлении деятельности, характерные для кризиса среднего возраста.

По личностным чертам преобладали средние значения ($M = 4,8-5,6$), при этом выявлена относительно низкая эмоциональная стабильность у 30 % выборки (показатель ≤ 3 баллов), что может способствовать большей уязвимости к стрессу.

Корреляционный анализ эмоционально-личностных особенностей и психологического благополучия

1. Связи эмоционального интеллекта с психологическим благополучием (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционные связи эмоционального интеллекта с компонентами психологического благополучия (коэффициенты Спирмена ρ) /
Correlational relationships of emotional intelligence with components of psychological well-being (Spearman's ρ coefficients)

Компонент ЭИ /	ЭБ /	ЭДБ /	ЭГБ /	ГБ /	Общее /
El component	EW	EAW	EgW	HW	Total
Межличностный ЭИ	0,55*	0,58*	0,62**	0,60**	0,60**
Внутриличностный ЭИ	0,68**	0,70**	0,77**	0,65**	0,72**
ЭИ общий	0,65**	0,68**	0,75**	0,65**	0,70**

Примечание / Note: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ЭБ - эмоциональное благополучие / EW - emotional well-being; ЭДБ - экзистенциально-деятельностное благополучие / EAW - existential-activity well-being; ЭГБ - эго-благополучие / EgW - ego well-being; ГБ - гедонистическое благополучие / HW - hedonic well-being

Анализ полученных корреляций показал значимое влияние эмоционального интеллекта на психологическое благополучие женщин среднего возраста. Эмоциональный интеллект в целом демонстрирует значительные положительные корреляции с общим субъективным благополучием ($\rho = 0,70$, $p \leq 0,01$).

При анализе компонентов выявлено, что внутриличностный ЭИ показывает более сильные связи ($\rho = 0,65-0,77$, $p \leq 0,01$) с благополучием, чем межличностный ($\rho = 0,55-0,62$, $p < 0,05$). Наиболее сильная корреляция обнаружена между внутриличностным ЭИ и эго-благополучием ($\rho = 0,77$, $p \leq 0,01$), подчеркивая роль самопонимания, самопринятия и управления собственными эмоциями в формировании позитивного образа собственной личности.

2. Связи аффективных характеристик с психологическим благополучием (табл.3)

Таблица 3

Корреляционные связи аффективных характеристик с компонентами психологического благополучия (коэффициенты Спирмена ρ) /
Correlational relationships of affective characteristics with components of psychological well-being (Spearman's ρ coefficients)

Аффективная характеристика /	ЭБ /	ЭДБ /	ЭгБ /	ГБ /	Общее /
Affective characteristic	EW	EAW	EgW	HW	Total
Позитивный аффект /	0,67**	0,65**	0,75**	0,72**	0,75**
Негативный аффект /	-0,70**	-0,75**	-0,68**	-0,60**	-0,72**

Позитивный аффект демонстрирует сильные положительные корреляции со всеми компонентами психологического благополучия. Наиболее сильная связь обнаружена с эго-благополучием ($\rho = 0,75$, $p \leq 0,01$) и общим субъективным благополучием ($\rho = 0,75$, $p \leq 0,01$), свидетельствуя о том, что частое переживание положительных эмоций существенно повышает самооценку, уверенность в себе и общую удовлетворенность жизнью.

Негативный аффект показывает отрицательные корреляции со всеми компонентами благополучия (ρ от -0,60 до -0,75, $p \leq 0,01$). Особенно сильная обратная связь наблюдается между негативным аффектом и экзистенциально-деятельностным благополучием ($\rho = -0,75$, $p \leq 0,01$), что указывает на то, что высокий уровень негативных эмоций нарушает переживание смысла, направления жизни и способности к целеполаганию.

3. Связи личностных черт с психологическим благополучием (Табл. 4)

Таблица 4

Корреляционные связи личностных черт с компонентами психологического благополучия (коэффициенты Спирмена ρ) /
Correlational relationships of personality traits with components of psychological well-being (Spearman's ρ coefficients)

Личностная черта /	ЭБ /	ЭДБ /	ЭгБ /	ГБ /	Общее /
Personality trait	EW	EAW	EgW	HW	Total
Экстраверсия /	0,52*	0,48*	0,55**	0,60**	0,55**
Доброжелательность /	0,58**	0,54*	0,62**	0,56**	0,60**
Добросовестность /	0,48*	0,62**	0,54*	0,52*	0,58**
Эмоциональная стабильность /	0,75**	0,68**	0,75**	0,65**	0,75**
Открытость опыту /	0,52*	0,60**	0,55**	0,48*	0,58**

Примечание / Note: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Эмоциональная стабильность показала наиболее устойчивые и сильные положительные корреляции с психологическим благополучием, особенно с эмоциональным благополучием ($r = 0,75$, $p \leq 0,01$), эго-благополучием ($r = 0,75$, $p \leq 0,01$) и общим благополучием ($r = 0,75$, $p \leq 0,01$). Это подтверждает, что женщины со стабильным эмоциональным состоянием, не склонные к невротизму, испытывают более высокий уровень психологического благополучия.

Доброжелательность демонстрирует значимые корреляции с благополучием ($r = 0,54-0,62$, $p < 0,05$ и $p \leq 0,01$), особенно с эго-благополучием ($r = 0,62$, $p \leq 0,01$), что отражает связь между навыками построения позитивных отношений и уровнем благополучия. Экстраверсия связана с благополучием на умеренном уровне ($r = 0,48-0,60$, $p < 0,05$ и $p \leq 0,01$), особенно с гедонистическим благополучием ($r = 0,60$, $p \leq 0,01$), что соответствует тенденции экстравертов переживать больше положительных эмоций.

Обсуждение и заключения

Полученные результаты подтверждают выдвинутые гипотезы исследования.

1. Гипотеза о положительных взаимосвязях между эмоциональным интеллектом и психологическим благополучием полностью подтвердилась. Особенно примечательным является более сильное влияние внутриличностного ЭИ (управления собственными эмоциями) на благополучие по сравнению с межличностным компонентом. Это может отражать специфику женщин среднего возраста, которые в период переоценки жизненных ценностей и кризиса идентичности особенно нуждаются в способности понимать, принимать и регулировать собственные эмоции.

2. Гипотеза о дифференцированном влиянии позитивного и негативного аффектов также получила четкое подтверждение. Позитивный аффект выступает значимым фактором благополучия по всем его компонентам, в то время как негативный аффект демонстрирует устойчивые обратные связи. Наиболее сильная негативная связь с экзистенциально-деятельностным благополучием указывает на то, что хроническое переживание негативных эмоций в наибольшей степени подрывает чувство смысла и направленности жизни.

3. Гипотеза о роли личностных черт подтверждена с той особенностью, что эмоциональная стабильность показала наиболее последовательное и сильное влияние на благополучие, в то время как другие черты (особенно доброжелательность и открытость) имеют более дифференцированное влияние на отдельные компоненты благополучия.

Роль внутриличностного эмоционального интеллекта

Выявленная более тесная связь внутриличностного ЭИ с психологическим благополучием, по сравнению с межличностным компонентом, представляет особый интерес. Способность понимать и управлять собственными эмоциями включает осознанность эмоциональных состояний, понимание их причин и последствий, а также произвольную регуляцию переживаний через когнитивную переоценку и техники саморегуляции [10,11].

В период среднего возраста, когда женщины активно переоценивают свою жизнь и идентичность, способность понимать и принимать собственные эмоции становится решающей для положительного самовосприятия и формирования адаптивного отношения к возрастным изменениям. Это подтверждается максимальной корреляцией внутриличностного ЭИ с эго-благополучием ($\rho = 0,77$), которое отражает именно самопринятие и позитивное самовосприятие.

Баланс аффектов и экзистенциальное благополучие

Особенно показательна выявленная максимальная отрицательная связь негативного аффекта с экзистенциально-деятельностным благополучием ($\rho = -0,75$). Это указывает на то, что хроническое переживание тревоги, страха, гнева и грусти в наибольшей степени нарушает не столько эмоциональный комфорт, сколько переживание смысла жизни, целенаправленности и продуктивности деятельности.

Механизм этой связи может быть следующим: постоянный негативный аффект истощает психологические ресурсы, необходимые для поддержания активной жизненной позиции, подрывает веру в собственную эффективность и способствует формированию пессимистичного взгляда на будущее. В период среднего возраста, когда женщины особенно чувствительны к вопросам смысла и направления жизни, хронический негативный аффект может стать триггером экзистенциального кризиса.

Эмоциональная стабильность как базовый ресурс

Эмоциональная стабильность продемонстрировала наиболее сильные и консистентные связи с психологическим благополучием (ρ до 0,75 по трём компонентам). Это подтверждает, что способность сохранять эмоциональное равновесие, не поддаваться тревоге и не склоняться к невротическим реакциям является фундаментальным ресурсом благополучия женщин среднего возраста.

В условиях множественных ролевых нагрузок, профессиональных требований и возрастных изменений эмоциональная стабильность выступает как буфер, защищающий от психологического дистресса и позволяющий более конструктивно справляться со стрессовыми ситуациями.

Полученные корреляции между ЭИ и благополучием ($\rho = 0,65-0,77$) сопоставимы с результатами других исследований, демонстрирующих связь ЭИ с различными показателями адаптации и психологического здоровья [12,13]. Однако наши результаты показывают, что в период среднего возраста внутриличностный компонент ЭИ оказывает более сильное влияние, чем в молодом взрослом возрасте, что может отражать усиление процессов самосознания и переоценки идентичности в этом периоде [27].

Находки о роли позитивного и негативного аффекта согласуются с результатами исследований, использующих ШПАНА [15,16]. Однако новым элементом является выявленная дифференцированная роль аффекта в отношении различных компонентов благополучия, особенно сильная связь негативного аффекта с экзистенциально-деятельностным благополучием.

Роль эмоциональной стабильности как основного фактора благополучия

согласуется с литературой по психологии личности [18, 19, 20]. Вместе с тем, наше исследование показывает, что эта черта имеет особенно важное значение для женщин среднего возраста, переживающих кризис переоценки ценностей и адаптирующихся к возрастным изменениям.

Полученные результаты имеют значительное практическое значение для психологического консультирования и психокоррекции женщин среднего возраста. Выявленные факторы психологического благополучия указывают на наиболее эффективные мишени консультативной работы.

Учитывая выявленную тесную связь внутриличностного ЭИ с благополучием (особенно с эго-благополучием, $\rho = 0,77$), консультативная работа должна быть направлена на: обучение распознаванию и дифференциации собственных эмоций, развитие понимания причин и последствий своих эмоций, тренинг навыков эмоциональной регуляции (дыхательные техники, когнитивная переоценка, техники осознанности, практики самосострадания). Выявленная сильная связь позитивного аффекта со всеми компонентами благополучия ($\rho = 0,65-0,75$) обосновывает следующие интервенции: выявление и активация источников положительных эмоций в жизни клиентки, развитие практик благодарности, переоценка жизненных событий с более конструктивной позиции, углубление вовлеченности в деятельность, приносящие удовлетворение, работа со смыслами и целями жизни.

Учитывая максимальную отрицательную связь негативного аффекта с экзистенциально-деятельностным благополучием ($\rho = -0,75$): работа с хроническими негативными эмоциями (тревога, страх, гнев, грусть), экзистенциальная терапия (работа со смыслом, направлением жизни, осознанием конечности времени), развитие адаптивных копинг-стратегий, когнитивная переработка иррациональных убеждений, усиливающих негативные эмоции. Выявленная максимальная связь эмоциональной стабильности с благополучием ($\rho = 0,75$) обосновывает: учёт уровня эмоциональной стабильности при выборе консультативного подхода, для женщин с низкой эмоциональной стабильностью - стресс-менеджмент, техники заземления, укрепление социальной поддержки, психообразование о нормальности эмоциональных колебаний в период среднего возраста.

Результаты обосновывают создание специализированных групповых программ, включающих: тренинг эмоциональной компетентности, группы поддержки для женщин, переживающих кризис среднего возраста, программы развития позитивного мышления и практик благодарности, мастер-классы по стресс-менеджменту и эмоциональной регуляции.

Заключение

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Психологическое благополучие в выборке женщин 30-45 лет находится на среднем и выше среднего уровне ($M = 3,8$ из 5 баллов). Наиболее выраженными компонентами являются эго-благополучие ($M = 4,0$) и социально-нормативное благополучие ($M = 3,9$), а наименее выраженным - экзистенциально-деятельност-

ное благополучие ($M = 3,6$), что свидетельствует о наличии экзистенциальных сомнений и кризиса смысла, характерных для кризиса среднего возраста.

2. Эмоционально-личностные характеристики женщин среднего возраста выявили следующие особенности: оптимальный уровень эмоционального интеллекта ($M = 98,2$), сбалансированное распределение позитивного ($M = 29,5$) и негативного аффекта ($M = 23,8$) с тенденцией к повышенному негативному аффекту у 40 % выборки, средние показатели по личностным чертам с отмечаемой низкой эмоциональной стабильностью у 30 % выборки.

3. Выявлены множественные статистически значимые корреляции между эмоционально-личностными особенностями и компонентами психологического благополучия: эмоциональный интеллект, особенно его внутриличностный компонент, положительно связан со всеми компонентами благополучия ($r = 0,65-0,77$, $p \leq 0,01$); позитивный аффект показывает сильные положительные корреляции с благополучием ($r = 0,65-0,75$, $p \leq 0,01$), а негативный аффект - сильные отрицательные корреляции ($r = -0,60...-0,75$, $p \leq 0,01$); эмоциональная стабильность демонстрирует наиболее устойчивые связи с благополучием (r до $0,75$, $p \leq 0,01$).

4. Определены наиболее значимые эмоционально-личностные факторы психологического благополучия женщин среднего возраста: внутриличностный эмоциональный интеллект, баланс позитивного и негативного аффекта, эмоциональная стабильность. Эти факторы выступают в качестве ключевых мишеней психологического консультирования женщин 30-45 лет.

5. Результаты исследования служат основой для разработки программ психологического консультирования женщин среднего возраста, ориентированных на развитие внутриличностного эмоционального интеллекта, укрепление эмоциональной стабильности, снижение уровня негативного аффекта и усиление позитивных эмоциональных переживаний.

Литература:

1. Ильин, Е.П. Психология взрослости. СПб.: Питер, 2012. 544 с.
2. Ключко, В.Е., Галажинский, Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. 154 с.
3. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
4. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
5. Ryan, R.M., Deci, E.L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 141-166.
6. Ryff, C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57(6). P. 1069-1081.

7. Bradburn, N.M. The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine Publishing Company, 1969. 320 p.
8. Шамионов, Р.М., Бескова, Т.В. Методика диагностики субъективного благополучия личности // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 60. С. 8.
9. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
10. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3-22.
11. Gross, J.J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences // Psychophysiology. 2002. Vol. 39(3). P. 281-291.
12. Salovey, P., Mayer, J.D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. Vol. 9(3). P. 185-211.
13. Schutte, N.S., Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N., Rooke, S.E. A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health // Personality and Individual Differences. 2007. Vol. 42(6). P. 921-933.
14. Carstensen, L.L., Pasupathi, M., Mayr, U., Nesselroade, J.R. Emotional experience in everyday life across the adult life span // Journal of Personality and Social Psychology. 2000. Vol. 79(4). P. 644-655.
15. Watson, D., Clark, L.A., Tellegen, A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. Vol. 54(6). P. 1063-1070.
16. Fredrickson, B.L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions // American Psychologist. 2001. Vol. 56(3). P. 218-226.
17. Clark, L.A., Watson, D. Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications // Journal of Abnormal Psychology. 1991. Vol. 100(3). P. 316-336.
18. Costa, P.T., McCrae, R.R. Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 38(4). P. 668-678.
19. Steel, P., Schmidt, J., Shultz, J. Refining the relationship between personality and subjective well-being // Psychological Bulletin. 2008. Vol. 134(1). P. 138-161.
20. DeNeve, K.M., Cooper, H. The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being // Psychological Bulletin. 1998. Vol. 124(2). P. 197-229.
21. Judge, T.A., Higgins, C.A., Thoresen, C.J., Barrick M.R. The Big Five personality traits, general mental ability, and career success across the life span // Personnel Psychology. 1999. Vol. 52(3). P. 621-652.
22. Arnett, J.J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties // American Psychologist. 2000. Vol. 55(5). P. 469-480.
23. Бочарова, Е.Е. Субъективное благополучие: особенности переживания в разных возрастах // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1. № 3. С. 87-91.

24. Осин, Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 91-110.

25. Сергеева, А.С., Кириллов, Б.А., Джумагулова, А.Ф. Апробация русскоязычной версии Краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надёжности // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 3. С. 138-154.

26. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2012. 389 с.

27. Erikson, E.H. Identity and the life cycle. New York: W.W. Norton & Company, 1980. 191 p.

References:

1. Il'in E.P. Psikhologiya vzroslosti [Psychology of Adulthood]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2012. 544 p.

2. Klochko V.E., Galazhinskiy E.V. Samorealizatsiya lichnosti: sistemnyy vzglyad [Self-Realization of Personality: A Systemic Approach]. Tomsk, Tomsk University Publ., 2000. 154 p.

3. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya [Psychology of Experiencing]. Moscow, Moscow State University Publ., 1984. 200 p.

4. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni [Life Strategy]. Moscow, Mysl' Publ., 1991. 299 p. 5. Ryan, R.M., Deci, E.L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 141-166.

6. Ryff, C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57(6). P. 1069-1081.

7. Bradburn, N.M. The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine Publishing Company, 1969. 320 p.

8. Shamionov R.M., Beskova T.V. Metodika diagnostiki sub»ektivnogo blagopoluchiya lichnosti [Method for Diagnosing Subjective Well-Being of Personality]. Psikhologicheskie issledovaniya, 2018, vol. 11, no. 60, p. 8.

9. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Human Development Psychology]. Moscow, Shkol'naya pressa Publ., 2000. 416 p.

10. Lyusin D.V. Novaya metodika dlya izmereniya emotsional'nogo intellekta: oprosnik EmIn [A New Method for Measuring Emotional Intelligence: The EmIn Questionnaire]. Psikhologicheskaya diagnostika, 2006, no. 4, pp. 3-22.

11. Gross, J.J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences // Psychophysiology. 2002. Vol. 39(3). P. 281-291.

12. Salovey, P., Mayer, J.D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition

and Personality. 1990. Vol. 9(3). P. 185-211.

13. Schutte, N.S., Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N., Rooke, S.E. A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health // *Personality and Individual Differences*. 2007. Vol. 42(6). P. 921-933.

14. Carstensen, L.L., Pasupathi, M., Mayr, U., Nesselroade, J.R. Emotional experience in everyday life across the adult life span // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. Vol. 79(4). P. 644-655.

15. Watson, D., Clark, L.A., Tellegen, A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. Vol. 54(6). P. 1063-1070.

16. Fredrickson, B.L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions // *American Psychologist*. 2001. Vol. 56(3). P. 218-226.

17. Clark, L.A., Watson, D. Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications // *Journal of Abnormal Psychology*. 1991. Vol. 100(3). P. 316-336.

18. Costa, P.T., McCrae, R.R. Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980. Vol. 38(4). P. 668-678.

19. Steel, P., Schmidt, J., Shultz, J. Refining the relationship between personality and subjective well-being // *Psychological Bulletin*. 2008. Vol. 134(1). P. 138-161.

20. DeNeve, K.M., Cooper, H. The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being // *Psychological Bulletin*. 1998. Vol. 124(2). P. 197-229.

21. Judge, T.A., Higgins, C.A., Thoresen, C.J., Barrick M.R. The Big Five personality traits, general mental ability, and career success across the life span // *Personnel Psychology*. 1999. Vol. 52(3). P. 621-652.

22. Arnett, J.J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55(5). P. 469-480.

23. Bocharova E.E. Sub»ektivnoe blagopoluchie: osobennosti perezhivaniya v raznykh vozrastakh [Subjective Well-Being: Features of Experience at Different Ages]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 2012, vol. 1, no. 3, pp. 87-91.

24. Osin E.N. Izmerenie pozitivnykh i negativnykh emotsiy: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS [Measurement of Positive and Negative Emotions: Development of a Russian Version of the PANAS]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 2012, vol. 9, no. 4, pp. 91-110.

25. Sergeeva A.S., Kirillov B.A., Dzhumagulova A.F. Aprobatsiya russkoyazychnoy versii Kratkogo pyatifaktornogo oprosnika lichnosti (TIPI-RU): otsenka konvergentnoy validnosti, vnutrenney soglasovannosti i test-retestovoy nadezhnosti [Validation of the Russian Version of the Ten-Item Personality Inventory (TIPI-RU): Assessment of Convergent Validity, Internal Consistency and Test-Retest Reliability]. *Eksperimental'naya psikhologiya*, 2016, vol. 9, no. 3, pp. 138-154.

26. Nasledov A.D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh [Mathematical Methods in Psychological Research. Data Analysis and Interpretation]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2012. 389 p.

27. Erikson, E.H. Identity and the life cycle. New York: W.W. Norton & Company, 1980. 191 p.

Информация об авторах

Лежебоков Андрей Александрович, доктор социологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии личности, Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Российская Федерация, leghebokov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0495-2784>

Есаян Марине Леоновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии личности, Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Российская Федерация, marine.esayan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6797-1587>

Ермакова Татьяна Николаевна, магистрант, Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Российская Федерация, ermakovat74@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-1158-6457>

Information about the authors

Lezhebokov Andrey Aleksandrovich, Doctor of Sociological Sciences, Professor of the Department of General Psychology and Psychology of Personality, North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russian Federation, leghebokov@yandex.ru

Esayan Marine Levonovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology and Personality Psychology, North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russian Federation marine.esayan@mail.ru

Ermakova Tatyana Nikolaevna, master student, North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russian Federation, ermakovat74@gmail.com

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about competitive interests:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию: 1.04.2026, одобрена после рецензирования: 15.04.2026, принята к публикации: 29.04.2026

The article was submitted: 1.04.2026; approved after reviewing: 15.04.2026; accepted for publication: 29.04.2026

Научная статья

DOI: 10.24412/2541-8734-2026-2-52-62

УДК: 159

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ДЛЯ УСТАНОВЛЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО КОНТАКТА

Ананьева Наталья Анатольевна^{1*}

¹ Московский инновационный университет, Москва, Россия, ananyeva70@mail.ru

* Автор, ответственный за переписку

Аннотация:

Статья посвящена раскрытию основных положений, имеющих место при установлении и развитии контакта. Межличностный контакт имеет: стадии, отражающие динамику контакта; свою траекторию движения, связанную с поиском возможностей установления межличностной связи; мотивацию, позволяющую вести и совершенствовать контакт; границы учета индивидуально-личностного конструкта и их переформирование, смещение в процессе погружения в контакт. Межличностный контакт связан с уязвимостью личности как проблемными зонами человека, а также обменом личностными качествами, которые отражают систему представлений индивидов друг о друге. Межличностный контакт направлен на поиск сочетаемости и совместимости партнеров, более того, на установление функции, роли и значимости другого человека. В межличностном контакте предполагается, одновременно, и учет индивидуальности, и конструктивная изменчивость, что необходимо для сближения. Межличностный контакт кумулируется в созданных общих образованиях союза партнеров. Закрепляется прочность, надежность и доверительность межличностного контакта через механизмы, призванные обеспечить и стабильность, и креативность контакта.

Ключевые слова: межличностный контакт, стадии контакта, траектории движения в контакте, мотивация и границы, значимый другой, уязвимость личности, личностные качества.

Для цитирования: Ананьева Н.А. Основные положения для установления межличностного контакта // Гуманизация образования. 2026. № 2. С.52-62. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-52-62>

Original article

BASIC PRINCIPLES FOR ESTABLISHING INTERPERSONAL CONTACT

Natalia A. Ananyeva^{1*}

¹ Moscow Innovative University, Moscow, Russia, ananyeva70@mail.ru

* Corresponding author

Abstract:

The article is devoted to revealing the main provisions that take place during the establishment and development of contact. Interpersonal contact has: stages that reflect the dynamics of contact; a trajectory related to the search for opportunities to establish interpersonal connections; motivation that allows for the maintenance and improvement of contact; and the boundaries of individual-personal constructs and their reshaping and shifting during the process of immersion in contact. Interpersonal contact is associated with the vulnerability of the individual as a problem area, as well as the exchange of personal qualities that reflect the system of individuals' perceptions of each other. Interpersonal contact is aimed at finding the compatibility of partners, and moreover, at establishing the function, role, and significance of another person. In interpersonal contact, both individuality and constructive variability are necessary for closeness. Interpersonal contact is accumulated in the common unions of the partners. The strength, reliability, and trust of interpersonal contact are reinforced through mechanisms that ensure both stability and creativity in the contact.

Keywords: interpersonal contact, stages of contact, trajectories of movement in contact, motivation and boundaries, significant other, personal vulnerability, personal qualities.

For citation: Ananyeva N.A. Basic principles for establishing interpersonal contact // Humanization of Education. 2026. No. 2. Pp. 52-62. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-52-62>.

Актуальность тематики психологических контактов [8] и вопросов, связанных с установлением и динамикой контактов, а также с личностными причинами, нарушающими контакт, обусловлена тенденциями современного чрезвычайно динамичного общества [4]. Значимость тематики психологических контактов [9] продуцирована современной мобильностью общества [5], что требует реализации разнообразных и многочисленных типов контакта в реальной действительности [6]. Изучение межличностного контакта связано с получением особой информационной ориентировки [7] относительно анализа человека и его взаимодействия с другим индивидуумом.

При психологическом контакте учитываются следующие позиции.

Психологический контакт характеризуется не только установлением, но и дальнейшим прохождением стадий взаимодействия [10]. Реализация этапов [11] свидетельствует о динамике развития межличностного контакта с обозначением границ или, наоборот, трансформацией границ, что необходимо для последовательного углубления межличностных отношений и создания общего достояния. Психологический контакт проводится по линии сокращения дистанции, в направлении к партнеру и при стремлении друг к другу.

Контакт может закончиться (остановиться или осуществиться уход) на любой стадии динамики развития межличностного взаимодействия (с определенным констатируемым результатом). Вид психологического контакта (поверхностный, затрудненный, профессиональный, вынужденный, межличностный, межгрупповой и др.) будет определять формирование границ, потребность в их снятии или расширении границ, а также в обозначении пределов допустимого.

Дальнейшее изменение мотива коммуникации будет стимулировать переход на последующую стадию динамики развития контактного взаимодействия (с последующим движением к новым результатам). Мотивация движения к человеку может определяться стремлением познать его личность, определить ведущие черты, желанием участвовать в решении его индивидуальных и психологических проблем, поиском общих интересов, разделяемых ценностей, нахождением взаимных сочетаний и связей.

Современная мобильность и гибкость, ощущение свободы и раскрепощенности могут создавать своеобразные переходы и возвраты, скачки, что нарушает последовательность и прогностичность результатов, но создает своеобразные перекрестные зоны соединения стадий (смешанные участки от разных стадий). Это затрудняет эмпирическое описание результатов, но ярко обозначает эмоциональную составляющую и индивидуальную траекторию плана переживаний, индивидуальную память образа установления и динамики развития межличностного контакта. Описание таких перекрестных смешанных стадий может служить перспективой дальнейшего изучения.

Межличностный контакт характеризуется закономерными взаимовлияниями партнеров по взаимодействию друг с другом, либо контакт устанавливается и проводится инициатором контакта. В межличностном контакте чаще всего один из участников является инициатором, а другой - воспринимаемым (или оба меняются в своих коммуникациях).

Инициатор контакта создает облик-образ-образец, а у воспринимающего остается отпечаток памяти или след (контактера, информации, совместных достижений), что служит своеобразным «маятником», обозначающим направление коммуникативного движения. Инициатор контакта создает облик, наиболее привлекательный и востребованный воспринимаемым лицом. Инициатор контакта проявляет доверие, чувствительность, телерантность, коммуникативность, эмпатию, рефлексивность, прогностичность, склонность к конвенциям, разрабатывая наиболее рациональную последовательность проявления этих качеств и синер-

гетику их соединения.

Психологический контакт первично имеет систему инициаций, определяемую неосознаваемыми влечениями и тяготениями. Такие устремления создают тенденцию приближения к привлекательному другому или человеку, который показался значимым. За таким первоначально неосознаваемым выбором обозначается определенная мотивация и система обоснований. Динамика продолжения контакта требует выведения неосознаваемого в область представлений и пониманий через когнитивный план, то есть через выделение психологических характеристик воспринимаемого лица, главным образом его достоинств (чаще наделение - приписывание), положительных качеств, привлекательных личностных черт.

Включение интуиции, повышение уровня сензитивности, расширение диапазона различительной чувствительности - основа механизма, который первоначально ведет контакт и его динамику. На первых этапах именно на уровне чувствительности проявляется способность к раскрытию и распознаванию личности, что в дальнейшем позволит строить отношения друг с другом. И, наоборот, при недостатке сенсорной связи возникает поверхностный контакт, не требующий глубины последующего самораскрытия, распознавания, настройки друг друга, не требующий достаточного уровня развития межличностного психологического контакта.

В перспективе развития дальнейших отношений каждый индивидуум хочет понять психологические особенности воспринимаемого лица, сориентироваться в проблемах человека, установить главные ведущие черты его личности. Распознавание выступает основным мотивом одного лица по отношению к другому при движении к контактному взаимодействию. Своеобразная психодиагностика воспринимаемой персоны и своей личности необходима в целях поиска общности, совместимости, взаимности, построения образа, примерки будущего, для проведения тактики и стратегии, разрешения проблемных ситуаций.

Неосознаваемая система выбора и предпочтения привлекательной персоны может быть вербализована в наименованиях личностных качеств. Личностные качества (тенденции, черты, детерминанты) - это те характеристики, которые были сформированы в социокультурной среде, в среде ближайшего окружения, что позволяет индивиду успешно функционировать в этих сферах, а также проявлять свою многогранность личностных черт, адаптационные возможности и способности к динамической изменчивости. Желание найти адекватную среду (значимых людей) - естественное проявление человека, то есть дать возможность своим качествам (достоинствам) действовать, апробировать, найти реализацию себя в значимой среде (человеке) или через значимого другого.

Индивидуальные представления - система оценок и самооценок. Личностные черты и качества, а также самооценки и оценки других служат ориентирами для описания характеристик участников контактного взаимодействия. Выделяются типы качеств: социально-одобряемые (неодобряемые) и культурологически-приемлемые (неприемлемые), индивидуально-значимые и значимые

для партнера. Выделяются виды качеств: этические, энергетические, эмоциональные, коммуникативные, регуляторные, инструментальные.

В межличностном контакте индивидуально-личностные характеристики могут быть демонстрируемыми и скрываемыми. Демонстрируется, как правило, социально-одобряемое, культуросообразное, а также наиболее выгодное с точки зрения презентабельности, свои наилучшие черты, достоинства. Скрывается зона порицаемого, осуждаемого, негативного, а также субъективно воспринимаемые слабости. Положительные и отрицательные качества оцениваются воспринимаемым субъективно и имеют тенденцию к дальнейшей проверки истинности-ложности сообщаемого.

При вхождении в психологический контакт имеются зоны уязвимости, которые каждый из участников пытается не раскрывать. Слабые стороны личности, отрицательные особенности, комплексы, индивидуальные психологические проблемы закрываются барьерами, защитами, границами и дистанцией. Уязвимые зоны раскрываются постепенно в наиболее выигрышных условиях. Иногда сразу преподносимая уязвимость направлена на проверку партнера, способность к открытости, доверию, а также с целью апробации принятия и степени телерантности. Проблема уязвимости личности связана с решением ряда вопросов, входящих в проблематику комфортного сосуществования в паре.

Изучение факторов, связанных с проблемными зонами в системе личности, позволяет учитывать индивидуальные представления и оптимально выстраивать траекторию коммуникации партнеров. Необходимость учета представлений о качествах личности, в которых заключены механизмы проблемных зон личности, то есть личностных сфер, проблемных для субъекта, позволяет конструктивно вести контакт на основах доверия, открытости, надежности, взаимности и прочности отношений.

В целях саморегуляции индивидуум, как правило, желает ряд качеств приобрести (усилить, сформировать), а от некоторых избавиться (уменьшить, ликвидировать, отстраниться). Это направлено на продолжение динамики ведения контакта и создание благоприятных отношений. В этом случае, субъект контакта воспринимается как активный субъект, способный к самоконтролю, самокоррекции, самопреобразованию.

В целях настройки на партнера индивидуум перераспределяет свои качества и выстраивает их в ином наборе, комплекте, комплексе, системе. Такие перестроения своих качеств продиктованы стремлением найти оптимальные сочетания с партнером и получить отклик. Комбинаторика построений в паре направлена на создание общего фонда или достигнутого союза.

Установление межличностного контакта, обусловленное выбором привлекательного и значимого другого, предполагает душевную привязанность (связь). Инициатор (или каждый из участников) точно воздействует на партнера, анализируя те качества, которые получают ответную реакцию. Антропоцентрическая направленность контакта - на партнера, к партнеру и для партнера. Взаимная связанность - точечное и адресное воздействие и взаимодействие.

Эффекты настройки, резонанса, синтонности, нахождения сочетаемости, а также включение комбинаторной изменчивости - все это позволяет конструктивно выстраивать контакт на основах доверия, открытости, взаимности отношений. Настройка создает повышение чувствительности. Резонанс как отклик обеспечивает сближение. Синтонность - созвучие, согласованность партнеров. Нахождение сочетаемости формирует связи между участниками взаимодействия. Участники, вступившие во взаимодействие, производят обмен своими характеристиками на предмет поиска их контагиозности, то есть соприкосновения, взаимности.

Динамика прохождения стадий сближения определяется успешной реализацией формул, типа: «От согласия к согласованным действиям», «Открыть общение - Открыть личность», «Общий интерес - Общность личностей», «Предложение - Принятие», «Понять - Принять», Принятие - Самораскрывание», «Самораскрывание - Конструктивное самоизменение», «Конструктивное изменение - Общая платформа действий», «Общая платформа действий - Прочность контакта».

Возможности создания взаимного психологического контакта связаны с рассмотрением межличностного контакта как креативных линий поиска сочетаемости партнеров. Взаимная соотнесенность личностных характеристик пары позволяет оптимально выстраивать коммуникацию, взаимодействие и построение отношений.

Психологическая совместимость и удовлетворенность в паре может основываться на идентичности партнеров (схожести) или комплементарности (взаимодополнительности). Сочетания могут быть созданы и другими оригинальными способами, за которыми стоят индивидуальные мотивационные обоснования выбора привлекательного человека.

Ролевая функциональность партнера также является индивидуально востребованной. В привлекательном значимом индивидууме усматриваются определенные функции, проявление которых является востребованным для себя и замыкает собственный гештальт (или совместного союза пары). Функции: снятия напряжений, релаксации, стимуляции, энергии, новизны, соревновательные функции, функции рекреации, эмоциональной стабильности, функции поддержки амбиций, взаимного интереса, функции контроля и упорядочивания, коррекционные функции и другие. Видение в значимом индивиде роли: привлекательного человека, покровителя, источника энергии, созерцателя, вдохновителя, источника внимания, понимающего партнера, принимающего, конструктивного, человека для совместных начинаний (взаимодействий) и др.

Межличностный контакт формирует определенные зоны накопленного: общие достижения, зоны согласия и согласований, области интересов и предпочтений, линии взаимообмена, участки схожести или дополнительности (идентичность или комплементарность), поля реализации функций в значимом человеке, поля влечений и тяготений. Это - участки, созданные в пространстве взаимодействия (теория поля), обращение к которым будет поддерживать контакт, а при

разрывах (уходе) возвращать. Это - зоны комфорта. Это - зоны объединения. Это - зоны взаимодовлечения и привязанности. Накопление этих зон наиболее ценно в контакте. Сохранение некоторых этих зон (даже при разрывах контакта) позволяет сохранить оптимальные межличностные отношения.

В межличностном контакте обогащаются обе личности, вступившие во взаимодействие. Результатом взаимного достижения может быть общий конвент, выработанный совместными вложениями и принятием друг друга. Это инновационный креативный конструкт, созданный парой. Совместные психические вложения культивируют ценность этого достояния.

В контакте обращается внимание на границы и их переформирование в направлении создания общего фонда пары. Работа с границами предполагает: учет индивидуальных границ, смещение границ, переход, слияние границ, построение новых границ, анализ гибкости-жесткости границ. Оптимальное выстраивание границ (или их снятие) обеспечит доверительность контакта, эмпатию, толерантность и конвенциональность. Работа с границами направлена на поиск оптимального сближения партнеров.

Траектории движения по построению контакта служат ориентирами для получения информации о человеке. Траектории в построении контакта раскрывают возможности изучения индивидуально-психологических особенностей личности на той или иной стадии контактного сближения, то есть сближение происходит через некоторые информационно-аналитические области межличностного контакта. Каждое выстраивание траектории движения в контакте дает ценную информацию о человеке, о возможностях совместных действий, о целесообразности сближения.

При сближении друг с другом вырисовываются траектории в виде линии получения начальной ориентировки в коммуникативных и личных проблемах воспринимаемого лица, линии ориентировки в личных характеристиках (качествах, положительных и отрицательных сторонах) друг друга, обозначается линия оптимального облика инициатора контакта. Динамика коммуникативного взаимодействия диктует проведение линии самоанализа и оценки партнера с целью нахождения взаимных соотношений, предметом анализа выступают и деструктивные качества для общего контакта. Тенденция к объединению предполагает реализацию линии обмена качествами как системы апробации и реагирования. Объединение партнеров предусматривает линию учета индивидуальности и конструктивной изменчивости межличностного взаимодействия при ведении контакта. Создание общего союза включает линию конструктивного оперирования и оптимального реагирования двух личностей. Закрепление контакта предполагает анализ соединения параметров успешности контакта.

Межличностный контакт и его установление оценивается степенью контактичности в уровнях доверия, прочности, надежности отношений, взаимодовлеченности, а также в формально-динамических показателях скорости установления контакта, гибкости, степени вовлеченности в контакт, частотности контактов, глубины, а также через анализ механизма фиксации и смены механиз-

ма, регуляторной изменчивости, через построение границ и их смещение, анализ уровня дистанции и сокращения дистанции, через устранение барьеров, блокад, защит, уязвимых и проблемных зон личности, через построение общих совместных достижений и, более того, креативность контакта.

Заключение.

Межличностный контакт рассматривается как взаимодействие партнеров, направленное на сближение друг с другом и установление совместной взаимной связи в паре. Межличностный контакт инициируется, развивается и совершенствуется, то есть партнеры реализуют динамику прохождения стадий контакта и выстраивают траекторию движения в контактном взаимодействии. Каждый участник проходит постепенное погружение и углубление, связанное с мотивацией и работой с границами. Смена мотивации, продуцированная влечениями и тяготениями друг к другу, интересом к партнеру, стремлением к познанию личности другого человека и раскрытием собственной личности, взаимным обогащением друг друга, обменом взглядами и опытом, а также ценностями, эмоциями и чувствами, - все это ведет динамику развития контакта. Это, в свою очередь, предопределяет смещение границ: от первоначального учета и бережного отношения к личным границам до их трансформации и построения новых общих границ, пределов и допущений. Развитие контакта ведет к переходу от повышенной чувствительности (энергетика, харизма) к анализу черт и качеств привлекательного воспринимаемого, к поиску взаимной соотнесенности друг с другом. При этом инициатор контакта продуцирует раскрытие и распознавание партнера, то есть того человека который становится значимым. Инициатор контакта создает облик-образ-образец (или каждый из участников), проявляет коммуникативность, эмпатию, толерантность, различительную чувствительность, рефлексивность, склонность к конвенциям. При межличностном контакте снимаются проблемные зоны личности, то есть места, связанные с уязвимостью личности: недостатки, комплексы, страхи, риски, психологические защиты, стрессогенность, барьеры и блокады. Основной единицей описания портрета личности выступают качества, которые определяются как этические, энергетические, эмоциональные, коммуникативные, регуляционные, инструментальные достоинства (или недостатки), социально-одобряемые или социально-неодобряемые характеристики, индивидуально-значимые или культурологически-ценные. Качества (представления) двух партнеров выступают в соотнесении друг с другом. Найденные сочетания черт партнеров отражают запрос в реализации потребностных функций, роли и значимости другого человека, что может быть связано с проведением релаксационной линии, воздействием инициаций, рекреацией, вдохновением, а также определять потребность в защите, покровительстве, игровых, соревновательных действиях, рационализаторстве, доминировании, коррекции и т.д. Идентичность или (и) комплементарность (сходство и взаимодополнение) - основные типы связей межличностного контакта пары. Установившиеся и закрепившиеся механизмы будут поддерживать и сохранять прочность, надежность, доверительность межличностного контакта. Таковы основные положения, выступающие для рас-

крытия закономерностей межличностного контакта [1], [2], [3].

Литература:

1. Ананьева Н.А. Психолого-антропологические эффекты образа инициатора межличностного контакта в полевого пространстве взаимодействия // Вестник УРАО. – № 4-2022.
2. Ананьева Н.А. Коммуникативные качества, значимые для облика инициатора контакта // Вестник УРАО. – № 3-2022.
3. Ананьева Н.А. Антропологическая информатиология и межличностная контактология как ведущие инновационные направления современности в области гуманитарного образования // Гуманизация образования. - № 4-2022.
4. Задачи и перспективы развития современной науки. Сборник статей. Под общей редакцией Г.А. Борулава. Сочи-Москва. 2023.
5. Инновационные технологии в преподавании гуманитарных дисциплин. Бехтенева Р.А., Тумасян А.Л., Босенко Ю.М., Цеунов К.С., Гаранин В.А., Кассихина В.Е., Кизилев А.С., Мительская Ж.З., Перцева О.А., Попова О.Н., Сусллова И.Б., Худоянц М.В., Илькевич Б.В., Ананьева Н.А., Жигалова Е.А., Аликина Е.Л., Лобковская Н.И., Сергеева О.Е., Сорокоумова Г.В. Сочи, 2024.
6. Инновационные технологии обучения в вузах. Сборник статей национальной научно-практической конференции. Сочи-Москва, 2022.
7. Инновационное развитие гуманитарных наук в современных условиях. Ананьева Н.А., Зайниев Р.М., Сусллова И.Б., Батыршина А.Р., Фоменков А.А., Грачев Р.Г., Сагилян Э.М., Кизилев А.С., Григорьева И.В., Каналицкая В.М. Коллективная монография / Сочи, 2021.
8. Межличностный контакт: теория, методология и практика внедрения; сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 23 нояб. 2017 г.) / науч. ред. О.И. Мироновой, О.Б. Поляковой; (вступ. ст. О.И. Мироновой). – М.: Академия ФСИН России, 2018. – 147 с.
9. Межличностный контакт: теория, методология и практика внедрения: Сборник научных статей, посвященный 95-летию Льва Борисовича Филонова / Под науч. ред. И.В. Егорова, О.И. Мироновой. – текстовое электронное издание. – СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2020. – 117 с., 1 CD-R.
10. Филонов Л.Б. Психологические способы изучения личности обвиняемого. Учебное пособие. Академия МВД СССР. Москва, 1983.
11. Филонов Л.Б. Психологические аспекты установления контактов между людьми (Методика контактного взаимодействия). – Пушкино, 1982.

References:

1. Anan'eva N.A. Psihologo-antropologicheskie efekty obraza iniciatora mezhlichnostnogo kontakta v polevom prostranstve vzaimodejstviya [Psychological and anthropological effects of the image of the initiator of interpersonal contact in the

field space of interaction]. Vestnik URAO. № 4-2022.

2. Anan'eva N.A. Kommunikativnye kachestva, znachimye dlya oblika iniciatora kontakta [Communicative qualities significant for the image of the initiator of contact]. Vestnik URAO. № 3-2022.

3. Anan'eva N.A. Antropologicheskaya informaciologiya i mezhlchnostnaya kontaktologiya kak vedushchie innovacionnye napravleniya sovremennosti v oblasti gumanitarnogo obrazovaniya [Anthropological information science and interpersonal contactology as leading innovative directions of our time in the field of humanitarian education]. Gumanizaciya obrazovaniya. № 4-2022.

4. Zadachi i perspektivy razvitiya sovremennoj nauki [Tasks and prospects for the development of modern science.]. Sbornik statej. Pod obshchej redakciej G.A. Berulava. Sochi-Moskva. 2023.

5. Innovacionnye tekhnologii v prepodavanii gumanitarnyh discipline [Innovative technologies in teaching humanities]. Bekhteneva R.A., Tumasyan A.L., Bosenko YU.M., Ceunov K.S., Garanin V.A., Kassihina V.E., Kizilov A.S., Mitel'skaya ZH.Z., Perceva O.A., Popova O.N., Suslova I.B., Hudoyanc M.V., Il'kevich B.V., Anan'eva N.A., ZHigalova E.A., Alikina E.L., Lobkovskaya N.I., Sergeeva O.E., Sorokoumova G.V. Sochi, 2024.

6. Innovacionnye tekhnologii obucheniya v vuzah [Innovative teaching technologies in universities]. Sbornik statej nacional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii. Sochi-Moskva, 2022.

7. Innovacionnoe razvitie gumanitarnyh nauk v sovremennyh usloviyah [Innovative development of the humanities in modern conditions]. Anan'eva N.A., Zajniev R.M., Suslova I.B., Batyrshina A.R., Fomenkov A.A., Grachev R.G., Sagilyan E.M., Kizilov A.S., Grigor'eva I.V., Kanapickaya V.M. Kollektivnaya monografiya / Sochi, 2021.

8. Mezhlchnostnyj kontakt: teoriya, metodologiya i praktika vnedreniya [Interpersonal contact: theory, methodology, and implementation practice]; sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 23 noyab. 2017 g.) / nauch. red. O.I. Mironovoj, O.B. Polyakovoj; (vstup. st. O.I. Mironovoj). M.: Akademiya FSIN Rossii, 2018. 147 p.

9. Mezhlchnostnyj kontakt: teoriya, metodologiya i praktika vnedreniya: Sbornik nauchnyh statej, posvyashchennyj 95-letiyu L'va Borisovicha Filonova [Interpersonal Contact: Theory, Methodology, and Implementation Practice: A Collection of Scientific Articles Dedicated to the 95th Anniversary of Lev Borisovich Filonov]. Pod nauch. red. I.V. Egorova, O.I. Mironovoj. – tekstovoe elektronnoe izdanie. SPb.: Izd-vo «NIC ART», 2020. 117 s., 1 SD-R.

10. Filonov L.B. Psihologicheskie sposoby izucheniya lichnosti obvinyaemogo [Psychological Methods for Studying the Personality of the Accused]. Uchebnoe posobie. Akademiya MVD SSSR. Moskva, 1983.

11. Filonov L.B. Psihologicheskie aspekty ustanovleniya kontaktov mezhd lyud'mi (Metodika kontaktnogo vzaimodejstviya) [Psychological Aspects of Establishing Contacts between People (Methodology of Contact Interaction)].

Pushchino, 1982.

Информация об авторах:

Ананьева Наталия Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, Московский инновационный университет, Москва, Российская Федерация, ananyeva70@mail.ru

Information about the authors:

Ananyeva Natalia Anatolyevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow Innovative University, Moscow, Russian Federation, ananyeva70@mail.ru

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about competitive interests:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию: 29.04.2025, одобрена после рецензирования: 13.05.2026, принята к публикации: 27.05.2026

The article was submitted: 29.04.2025; approved after reviewing: 13.05.2026; accepted for publication: 27.05.2026

Научная статья

DOI: 10.24412/2541-8734-2026-2-63-82

УДК: 159.9.07

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ И САМОРАСКРЫВАЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Меерсон Айзек-Лейб Соломонович^{1*}

¹ Российский государственный социальный университет, Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук, г. Москва, Россия, ORCID: 0000-0003-4342-5829, isaacmeyerson@ya.ru

* Автор, ответственный за переписку

Аннотация:

Введение. Статья посвящена анализу взаимосвязи жизнеспособности личности и самораскрывающегося поведения во взаимодействии с системами искусственного интеллекта. При этом взаимодействие с искусственным интеллектом выявляет амбивалентные эффекты: доступность и отсутствие осуждения вызывает риски формирования эмоциональной зависимости и замещение реальных социальных контактов. Проблематика цифровой социализации и психологической устойчивости приобретает особую актуальность в условиях расширения использования ИИ-технологий.

Материалы и методы. Цель статьи: выявить взаимосвязь жизнеспособности, самораскрытия, привязанности к ИИ, а также определить роль жизнеспособности как ресурса. В исследовании приняли участие 176 респондентов в возрасте 19-25 лет. Использовались методики диагностики жизнеспособности личности и шкалы оценки взаимодействия с ИИ. Применялись методы описательной статистики, корреляционный анализ и обзор теоретической литературы.

Результаты исследования. Выявлена положительная связь жизнеспособности и готовности к самораскрытию, а также отрицательная связь жизнеспособности и привязанности к ИИ. Определена сильная корреляционная связь между самораскрытием и привязанностью к ИИ, что указывает на возникновение псевдосоциальной динамики в процессе взаимодействия с технологией.

Обсуждение и заключения. Жизнеспособность рассматривается как ресурс регуляции цифрового взаимодействия. Высокий уровень личностных ресурсов позволяет эффективно использовать самораскрытие как инструмент

рефлексии и одновременно снижает риск развития невротической привязанности к ИИ. Высокая корреляция между привязанностью и самораскрытием показывает псевдосоциальный характер взаимодействия с технологией, но именно жизнеспособность дифференцирует, становится ли это взаимодействие ресурсным или дезадаптивным.

Ключевые слова: жизнеспособность личности, самораскрытие, искусственный интеллект, цифровая социализация, психологическая устойчивость, привязанность к ИИ.

Для цитирования: Меерсон А.-Л.С. Взаимосвязь жизнеспособности личности и самораскрывающегося поведения во взаимодействии с искусственным интеллектом // Гуманизация образования. 2026. № 2. С.63-82 DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-63-82>

Original article

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY VIABILITY AND SELF-DISCLOSURE BEHAVIOR IN INTERACTION WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Isaac-Leib S. Meyerson^{1*}

¹ Russian State Social University, Center for Security Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0003-4342-5829, isaacmeyerson@ya.ru

*Corresponding author

Abstract:

Introduction. The article is devoted to the analysis of the relationship between personality viability and self-disclosure behavior in interaction with artificial intelligence systems. Interaction with artificial intelligence reveals ambivalent effects: accessibility and the absence of judgment create risks of forming emotional dependence and substituting real social contacts. The problem of digital socialization and psychological resilience is becoming particularly relevant in the context of the expanding use of AI technologies.

Materials and Methods. The purpose of the article is to identify the relationship between viability, self-disclosure, and attachment to AI, as well as to determine the

role of viability as a resource. The study involved 176 respondents aged 19–25 years. Methods for diagnosing personality viability and scales for assessing interaction with AI were used. The research employed descriptive statistics, correlation analysis, and a review of theoretical literature.

Results. A positive relationship was revealed between viability and readiness for self-disclosure, as well as a negative relationship between viability and attachment to AI. A strong correlation was identified between self-disclosure and attachment to AI, indicating the emergence of pseudo-social dynamics in the process of interaction with technology.

Discussion and Conclusions. Viability is considered as a regulatory resource in digital interaction. A high level of personal resources allows for the effective use of self-disclosure as a tool for reflection while simultaneously reducing the risk of developing neurotic attachment to AI. The strong correlation between attachment and self-disclosure demonstrates the pseudo-social nature of interaction with the technology; however, it is viability that differentiates whether this interaction becomes resourceful or maladaptive.

Keywords: personality viability, self-disclosure, artificial intelligence, digital socialization, psychological resilience, attachment to AI.

For citation: Meyerson I.-L.S. The relationship between personality viability and self-disclosure behavior in interaction with artificial intelligence // *Humanization of education*. 2026. No. 2. pp. 63-82. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-63-82>.

Цифровая трансформация общества сопровождается появлением новых форм коммуникации. Возникновение и развитие различных чат-ботов и генеративных нейросетей преобразовало искусственный интеллект в полноценного коммуникативного партнера. Пользователи всё чаще становятся активными участниками взаимодействия, формируя и воспринимая условия для самораскрытия с искусственным интеллектом как безопасное пространство рефлексии и поддержки, сохраняя при этом внутренние границы, субъектность и автономию [17, 19]. Феномен, получивший название «цифровая исповедь», становится массовым, устраняя границы в коммуникации человека с генеративными нейросетями [25, 27, 3].

Амбивалентность онлайн коммуникаций проявляется в возможном замещении реальных социальных контактов наряду с позитивным потенциалом [17]. Доступность психологической поддержки для лиц, не имеющих возможности обратиться к специалисту, безопасная среда для отработки информации также показывают двойственность влияния подобного взаимодействия [36, 8].

Важным фактором выступает проблема безопасности данных и приватности. Самораскрытие может порождать субъективные выгоды (удобство, поддержка, персонализация), но увеличивать уязвимость пользователя [39, 6, 21].

Одновременно возникает риск «превращения себя в данные» для различных экономических целей коммерческих компаний.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений о психологических механизмах взаимодействия человека с ИИ: впервые жизнеспособность рассматривается не просто как фактор совладания, а как системный регулятор, определяющий, становится ли самораскрытие ресурсной практикой или основой для псевдосоциальной зависимости.

Таким образом, научная проблема, лежащая в основе настоящей работы, заключается в амбивалентности между возрастающим использованием ИИ для психологического самораскрытия и риском формирования невротической привязанности, замещающей реальные отношения. Не установлено, какие личностные ресурсы позволяют одним пользователям использовать ИИ как инструмент рефлексии, а другим — приводят к зависимости. Требуется выявление регуляторного механизма, определяющего этот вектор, в качестве которого выступает жизнеспособность личности.

Цель данного исследования заключается в попытке выявления характера взаимосвязей между жизнеспособностью личности, готовностью к самораскрытию и эмоциональной привязанностью к искусственному интеллекту, а также определить роль жизнеспособности как ресурса регуляции цифрового взаимодействия.

Исследование направлено на решении следующих задач:

1) Установить существует ли положительная связь между уровнем жизнеспособности и готовностью к самораскрытию во взаимодействии с искусственным интеллектом.

2) Установить существует ли отрицательная связь между уровнем жизнеспособности и готовностью к самораскрытию во взаимодействии с искусственным интеллектом.

3) Выявить регуляторную роль жизнеспособности во взаимосвязи между самораскрытием и привязанностью к ИИ, определив, при каких условиях самораскрытие становится функциональной практикой, а при каких — основой для формирования псевдосоциальных отношений.

Обзор литературы

В исследовании Chung L.L. (2023) обращают внимание на то, что, хотя обращение к ИИ обоснованы страхом осуждения со стороны людей, сам ИИ воспринимается пользователями как безэмоциональный и неспособный к подлинному пониманию, что создает «близости без подлинности» [24].

Для взаимодействия с ИИ указанные факторы означают появление нового типа адресата самораскрытия - алгоритмического [27, 2]. В зарубежных исследованиях поднимается вопрос о рисках приписывания «человечности» чат-боту, что может повысить самораскрытие и усиливать приписывание ИИ-агенту субъектности, но если ожидания нарушаются, социальные оценки пользователей могут ухудшаться [18, 22, 4, 41].

Связь личностных ресурсов с характером взаимодействия с ИИ подтвер-

ждает эмпирические исследования. Пользователи могут приписывать агенту социальную роль и переживать субъективную близость [37, 23]. Также выявлено, что самораскрытие может возникать достаточно быстро, поскольку бот воспринимается как «безопасный» партнер для обсуждения трудных тем [32, 40]. Склонность к откровенности в цифровом канале общения зависит от возраста, субъективных норм и опыта, а значит, и готовность раскрывать личное ИИ-агенту будет опосредована привычными цифровыми сценариями самопредъявления и самоохраны [16], но лишь когда человек не тратит значительные ресурсы на тревогу о последствиях откровения и сохранения чувства контроля самораскрытие может включаться как копинг-ресурс [29]. Таким образом, анализируя результаты исследований, выявлено, что пользователи, которые предпочитают самораскрываться чат-ботам, могут демонстрировать высокий уровень экзистенциальной бессмысленности [42, 28]. Исследование на студентах продемонстрировало, что даже низкопороговый цифровой формат может быть связан со снижением стресса и улучшением субъективного ощущения качества жизни [33, 5]. Это указывает на то, что самораскрытие во взаимодействии с ИИ может быть как ресурсной практикой, так и фактором уязвимости в зависимости от того, встроено ли оно в более широкий контекст реальных социальных связей и личностной устойчивости. Одновременно подчеркиваются ограничения: поддержка со стороны ИИ-агентов зависит от стабильности опыта социального оффлайн-взаимодействия пользователя, корректности ответов ИИ и не превращается ли чат-бот в единственный источник эмоциональной поддержки субъекта [26, 30].

Именно индивидуально-психологические ресурсы личности позволяют использовать технологии как инструмент, сохраняя дистанцию и функциональное отношение, не попадая в эмоциональную зависимость. В качестве такого ресурса в нашем исследовании рассматривается жизнеспособность личности [15]. Жизнеспособность личности рассматривается как фактор психологической устойчивости в цифровой среде, она может быть описана как профиль «ресурсов и уязвимостей», связанный с благополучием и стратегиями совладания [11]. Так, жизнеспособность представляется нам как интегральная характеристика человека, которая способствует сохранению и саморазвитию через преодоление трудностей и разумное взаимодействие с изменяющейся средой. Через представления и конструирование себя пользователь регулирует эмоции, чувство принадлежности и статус, создавая виртуальный образ «Я» как инструмент совладания [14]. Искусственный интеллект предоставляет упорядоченный, регулярный канал проговаривания, что помогает удерживать и сохранять эмоциональное равновесие. Таким образом, устойчивость поддерживается не только «внутренней силой», но и наличием ритуалов эмоциональной регуляции и поддержки [31].

Не претендуя на исчерпывающий характер, проведенный нами теоретический анализ позволяет предположить, что жизнеспособность личности выступает системообразующим фактором, определяющим характер взаимодействия с ИИ: она должна быть положительно связана с готовностью к функциональному

самораскрытию (как практике рефлексии и самопознания) и отрицательно связана с формированием эмоциональной привязанности к ИИ (как дезадаптивной стратегии замещения).

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 176 человек. В работе использованы методы математико-статической обработки данных (корреляционный анализ Спирмена).

Для диагностики психологических характеристик использовались следующие психодиагностические методики:

1. Опросник «Жизнеспособность личности» (Нестерова А.А., 2017). Методика направлена на измерение и оценку показателя жизнеспособности. Опросник содержит 98 вопросов и включающие в себя 8 шкал [10].

2. Опросник «Самораскрывающееся поведение с ИИ» (Кисляков П.А., Саенко А.Ю., 2025). Методика для изучения готовности человека к самораскрытию в процессе коммуникации с искусственным интеллектом, в частности – готовности делиться с ИИ своими персональными данными. [7].

Результаты исследования

В исследовании приняли участие 176 человек. Использованы стандартизированные методики оценки жизнеспособности и шкалы взаимодействия с ИИ. Выборка представлена преимущественно женщинами (64,2%). Возрастной диапазон: 19-25 лет, средний возраст - 21 год. Выборка однородна по возрасту ($SD = 1,97$), что позволяет минимизировать влияние возрастного фактора при анализе взаимосвязей жизнеспособности и особенностей взаимодействия с ИИ.

Таблица 1.

Характеристика выборки / Table 1. Sample characteristics

Показатель/ Indicator	Значение / Value
Объем выборки / Sample size	176
Женщины (n) / Women (n)	113
Женщины (%) / Women (%)	64,2
Мужчины (n) / Men (n)	63
Мужчины (%) / Men (%)	35,8

На первом этапе анализа были рассчитаны описательные статистики для всех изучаемых переменных.

Показатели жизнеспособности находятся в среднем диапазоне. Интегральный показатель ($M = 412,39$; $SD = 59,48$) демонстрирует достаточную вариативность для выявления корреляционных связей. Наиболее высокие средние значения зафиксированы по шкалам «Позитивные установки» ($M = 53,12$) и «Самотивация и достижения» ($M = 52,41$), наиболее низкие - по шкале «Социальная компетентность» ($M = 49,95$).

Таблица 2.

Описательные статистики / Table 2. Descriptive statistics

Переменная / Variable	Среднее / Mean	SD	Min	Max
Возраст / Age	21,96	1,97	19	25
Самомотивация и достижения / Self-motivation and achievements	52,41	8,83	28	72
Активность и инициатива / Activity and initiative	50,89	8,37	27	71
Эмоциональный контроль / Emotional control	51,63	8,22	29	72
Позитивные установки / Positive attitudes	53,12	8,91	26	72
Самоуважение / Self-esteem	50,77	8,44	27	71
Социальная компетентность / Social competence	49,95	8,76	25	71
Адаптивные стили поведения / Adaptive behavior styles	52,08	8,12	30	71
Самоорганизация / Self-organization	51,54	8,29	28	72
Общий показатель жизнеспособности / Total viability score	412,39	59,48	286	563
Привязанность к ИИ / Attachment to AI	2,63	0,93	1	5
Коммунальные отношения / Communal relationships	2,71	0,88	1	5
Обменные отношения / Exchange relationships	2,78	0,90	1	5
Воспринимаемое удовольствие / Perceived enjoyment	2,89	0,92	1	5
Готовность к самораскрытию / Readiness for self-disclosure	2,74	0,91	1	5

Показатели взаимодействия с ИИ преимущественно ниже среднего уровня шкалы (2–3 балла из 5 возможных). Наиболее высокий средний балл зафиксирован по шкале «Воспринимаемое удовольствие» ($M = 2,89$), наиболее низкий - по шкале «Привязанность к ИИ» ($M = 2,63$). Данные отражают умеренную выраженность привязанности и самораскрытия без экстремальных форм цифровой зависимости.

С целью дальнейшего выбора коэффициента корреляции, был проведен анализ нормальности распределения полученных данных при помощи критерия Колмогорова-Смирнова.

Таблица 3.

Проверка нормальности распределения / Table 3. Normality test

Переменная / Variable	D	p
Возраст / Age	0,130	0,0047
Общий показатель жизнеспособности / Total viability score	0,042	0,9025

Самомотивация и достижения / Self-motivation and achievements	0,048	0,8024
Активность и инициатива / Activity and initiative	0,047	0,8138
Эмоциональный контроль / Emotional control	0,061	0,5022
Позитивные установки / Positive attitudes	0,067	0,3839
Самоуважение / Self-esteem	0,071	0,3203
Социальная компетентность / Social competence	0,048	0,7951
Адаптивные стили поведения / Adaptive behavior styles	0,054	0,6713
Самоорганизация / Self-organization	0,065	0,4316
Привязанность к ИИ / Attachment to AI	0,238	0,0001
Коммунальные отношения / Communal relationships	0,249	0,0001
Обменные отношения / Exchange relationships	0,247	0,0001
Воспринимаемое удовольствие / Perceived enjoyment	0,217	0,0001
Готовность к самораскрытию / Readiness for self-disclosure	0,229	0,0001

По представленным показателям нормальность распределения наблюдается по показателям жизнеспособности (общий показатель и субшкалы). По шкалам взаимодействия с ИИ нормальности распределения не обнаружено. Следовательно, для дальнейшего анализа, нами был выбран коэффициент корреляции Спирмена. Ниже представлены обнаруженные значимые корреляции.

Таблица 4.

Значимые корреляции (Спирмен) / Table 4. Significant correlations (Spearman)

Связь / Correlation	Р
Общий показатель жизнеспособности – Привязанность к ИИ / Total viability – Attachment to AI	-0,21*
Общий показатель жизнеспособности – Готовность к самораскрытию / Total viability – Readiness for self-disclosure	0,195*
Готовность к самораскрытию – Воспринимаемое удовольствие / Readiness for self-disclosure – Perceived enjoyment	0,23*
Готовность к самораскрытию – Социальная компетентность / Readiness for self-disclosure – Social competence	0,227*
Готовность к самораскрытию – Самоорганизация / Readiness for self-disclosure – Self-organization	0,195*
Готовность к самораскрытию – Адаптивные стили / Readiness for self-disclosure – Adaptive style	0,193*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Полученные результаты свидетельствуют о положительной связи интегрального показателя жизнеспособности с готовностью к самораскрытию

($p=0,195^*$), что указывает на большую открытость в цифровом взаимодействии более жизнеспособных пользователей.

Выявленная отрицательная связь жизнеспособности с привязанностью к ИИ ($p=-0,21^*$) свидетельствует о снижении риска формирования зависимости от ИИ при высоком уровне личностных ресурсов жизнеспособности.

Готовность к самораскрытию в большей степени определяется характеристиками самого взаимодействия с ИИ, чем уровнем жизнеспособности и, в частности, связана с воспринимаемым удовольствием ($p=0,23^*$) и социальной компетентностью ($p=0,227^*$).

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о том, что жизнеспособность обеспечивает баланс между открытостью и субъектностью (автономией) личности, так как она способствует самораскрытию, одновременно ограничивая развитие эмоциональной зависимости, обеспечивая психическую регуляцию в цифровой среде.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование было направлено на выявление взаимосвязей между жизнеспособностью личности, готовностью к самораскрытию и эмоциональной привязанностью к искусственному интеллекту.

Обнаружена положительная корреляция, свидетельствующая, что более жизнеспособные индивиды легче делятся личной информацией с искусственным интеллектом. Этот результат согласовывается с пониманием жизнеспособности как ресурса, помогающий выдержать уязвимость, связанную с самораскрытием и использовать для эмоциональной регуляции и саморефлексии [1, 13]. Наше исследование подтверждает утверждение Laban G. (2025) о том, что жизнеспособность связана со способностью эмоциональной регуляции, показывая, что высокожизнеспособные люди используют самораскрытие с ИИ именно как такой регуляторный механизм, и, таким образом, самораскрытие выступает не просто актом коммуникации, а инструментом эмоциональной саморегуляции, доступным прежде всего ресурсным личностям [31].

Зарубежные исследования также подчеркивают движущий потенциал самораскрытия в диалоге с цифровыми ИИ-агентами. Yu. Nozaki (2026) описывает эмоциональное раскрытие искусственному интеллекту как способ регуляции, а самого агента как «контейнера» для эмоциональных переживаний, что согласуется с нашей идеей функционального использования ИИ жизнеспособным людям [35].

Значимым дополнением выступают данные о роли контекста и доверия. E.R. Merwin et al., (2025) подчеркивают важность воспринимаемой наблюдаемости: если человек чувствует риск утечки информации, самораскрытие снижается, лишая его одного из каналов эмоциональной регуляции [34]. Наше исследование в жизнеспособности позволяет оценить такие риски и регулировать открытость. Как отмечает Д. С. Корниенко (2022), цифровая среда способна как поддерживать связь, так и усиливать одиночество. Наши данные свидетельствуют о том, что жизнеспособность выступает тем ресурсом, который позволяет извлекать из

цифрового пространства поддерживающий, а не фрустрирующий эффект [8].

Российские авторы обращают внимание на осознанность коммуникативных стратегий. Чеснокова Л. В. (2022) отмечает, что качество, присущее жизнеспособным пользователям, проявляется в способности управлять контекстами и понимать инфраструктурные риски в цифровой среде [21]. Леонтьева Т.В. (2024) предупреждает, что «новая искренность» может истощать ресурсы, если границы размываются; наши результаты показывают, что жизнеспособные индивиды способны удерживать эти границы, извлекая пользу из откровенности без рисков для себя [9].

Таким образом, положительная связь жизнеспособности и самораскрытия отражает способность ресурсных личностей взаимодействовать с ИИ как безопасное пространство для саморефлексии.

Слабая отрицательная корреляция указывает на то, что высокий уровень жизнеспособности снижает риск формирования эмоциональной привязанности к искусственному интеллекту. Этот результат соответствует представлению о жизнеспособности как факторе, который предотвращает цифровую зависимость и замещает реальное общение виртуальным.

В теоретическом плане данная закономерность находит опору в работе Пилипенко Т.С. (2023), где жизнестойкость описывается как конструкция, включающая контроль и способы взаимодействия со стрессом [12]. В работе Hoogerheijde T. (2024) подчеркивается, что чувство контроля - обязательное условие для того, чтобы взаимодействие с ИИ оставалось функциональным. Утрата контроля ведет к росту тревоги и к усилению зависимости [29]. Высокожизнеспособные люди, напротив, сохраняют контроль и используют ИИ инструментально, не переходя к эмоциональному замещению.

Таким образом, отрицательная связь жизнеспособности и привязанности показывает защитную роль личностных ресурсов, предотвращающую формирование дезадаптивных стратегий взаимодействия с технологией.

Механизм усиления самораскрытия описывают Pujiarti R. N. et al. (2022): взаимное самораскрытие со стороны чат-бота снижает дистанцию и побуждает пользователя к большей откровенности, одновременно повышая доверие [38]. Это создает проблему, поскольку искусственная взаимность может ускорять формирование привязанности и увеличивать риски чрезмерной открытости. В нашей выборке жизнеспособность смягчает этот эффект за счёт индивидуальных личностных конструктов.

В сумме полученные данные позволяют нам рассмотреть жизнеспособность как системный регулятор, дающий возможность прогнозировать риск становления взаимодействия с ИИ как инструмента саморазвития или основой для формирования дезадаптивной привязанности. Высокожизнеспособные люди способны использовать взаимодействие раскрытия и близости, извлекая пользу из рефлексии и эмоциональной разгрузки. Низкая жизнеспособность, напротив, делает человека более уязвимым к формированию такой зависимости.

Таким образом, наше исследование вносит вклад в понимание психологи-

ческих механизмов взаимодействия с ИИ, подчеркивая ключевую роль личностных ресурсов в регуляции этого взаимодействия.

Литература:

1. Балабанова Е. А. Целостность, тревога и жизнестойкость: о принятии небытия в себе // Психология и психотехника. 2022. № 4. С. 55–70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tselostnost-trevoga-i-zhiznestoykost-o-prinyatii-nebytiya-v-sebe> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.
2. Большунова Н. Я., Беданкова З. К., Устинова А. А. Индивидуальность человека в условиях цифровизации // Психологическая наука и образование. 2025. № 6. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2025_n6/Bolshunova_Bedanokova_Ustinova (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.
3. Гордеева А. В. Представления о виртуальном общении и их взаимосвязь с личностными особенностями пользователей // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-virtualnom-obschenii-i-ih-vzaimosvyaz-s-lichnostnymi-osobennostyami-polzovateley> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.
4. Гусарова Е. С., Одинцова М. А., Сорокова М. Г. Шкала оценки жизнеспособности семьи: адаптация на российской выборке // Психологические исследования. 2021. Т. 14, № 75. URL: <https://psystudy.ru/num/article/view/130> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.
5. Ергулович И. Н. Комплексный анализ проявлений одиночества у молодых пользователей социальных сетей // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2025. Т. 53. С. 29–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-analiz-proyavleniy-odinochestva-u-molodyh-polzovateley-sotsialnyh-setey> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.
6. Канакова А. Е. Парадокс приватности: проблемы обеспечения неприкосновенности частной жизни в сети Интернет // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2025. Т. 9, № 1. С. 138–146. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradoks-privatnosti-problemy-obespecheniya-neprikosnovennosti-chastnoy-zhizni-v-seti-internet> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.
7. Кисляков П. А., Саенко А. Ю. Социальная киберпсихология: учебное пособие. Красноярск: НИЦ, 2025. URL: <https://psytests.org/book/kisl2025.html> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.
8. Корниенко Д. С. Взаимосвязь использования социальных сетей с удовлетворенностью жизнью и одиночеством у подростков // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19, № 3. С. 202–218. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-ispolzovaniya-sotsialnyh-setey-s-udovletvorennostyu-zhiznyu-i>

odinochestvom-u-podrostkov (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

9. Леонтьева Т.В. Технологичность «новой искренности» // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2024. Т. 23, № 2. С. 98–112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologichnost-novoy-iskrennosti> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

10. Нестерова А.А. Разработка и валидизация методики «Жизнеспособность личности» // Психологический журнал. 2017. № 4. С. 93–105. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29404756> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

11. Одинцова М.А., Гусарова Е. С., Сорокова М. Г. Профили семейной жизнеспособности и психологическое благополучие // Клиническая и специальная психология. 2023. Т. 12, № 3. С. 1–27. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2023_n3/Odintsova_et_al (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

12. Пилипенко Т.С. Теоретический анализ жизнестойкости субъекта : дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2023. 187 с. URL: <https://togudv.ru/media/disser/pilipenko-07062023.pdf> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

13. Продовикова А. Г. Жизнестойкость и копинг-стратегии у лиц с избыточной массой тела // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2023. Т. 46. С. 55–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-i-koping-strategii-u-lits-s-izbytochnoy-massoy-tela> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

14. Расина Э.О. Виртуальный образ Я как комплексная стратегия совладающего поведения интернет-пользователя // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т. 9, № 2. С. 101–115. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnyy-obraz-ya-kak-kompleksnaya-strategiya-sovladayuschego-povedeniya-internet-polzovatelya> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

15. Голоденко О.Н. Разработка и оценка эффективности психокоррекционной программы, направленной на самораскрытие и активацию личностных ресурсов // Электронный научный журнал «Коллекция гуманитарных исследований». 2023. № 2(35). С. 34–46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-otsenka-effektivnosti-sistemy-psihokorreksionnoy-programmy-napravlennoy-na-samoraskrytie-i-aktivatsiyu-lichnostnyh/pdf> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

16. Сапон И. В., Леденев Д. Е. Возраст пользователя и самораскрытие в профиле социальной сети «ВКонтакте» // Научный результат. Социология и управление. 2021. Т. 7, № 4. С. 70–81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrast-polzovatelya-i-samoraskrytie-v-profile-sotsialnoy-seti-vkontakte> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

17. Солдатова Г. У., Чигаркова С. В., Илюхина С. Н. Технологически расширенная личность: разработка и апробация шкалы «Самоуправление цифро-

вой повседневностью» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2024. № 2. С. 175–200. URL: https://msupsyj.ru/upload/iblock/992/gzzava4vqyj7p67shbye0hv9t6cf3gnd/08_Soldatova_-Chigarkova_-Ilyukhina_VMU_Ser_14_2_2024_175_200.pdf (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

18. Тихомирова Е.Г. ИИ-бот как другой: репрезентации семантики smart-культуры // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2025. № 1. С. 112–127. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ii-bot-kak-drugoy-reprezentatsii-semantiki-smart-kultury> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

19. Фрейманис И.Ф. Психологическое сопровождение посредством искусственного интеллекта: могут ли ИИ чат-боты спасти от одиночества? // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2024. № 4(11). С. 74–79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-posredstvom-iskusstvennogo-intellekta-mogut-li-ii-chat-boty-spasti-ot-odinochestva/pdf> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

20. Фрейманис И.Ф. Чат-бот как инструмент психологической поддержки: обзор исследований // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2024. Вып. 4(11). С. 74–79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chat-bot-kak-instrument-psihologicheskoy-podderzhki-obzor-issledovaniy> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

21. Чеснокова Л.В. Утрата информационной приватности в социальных сетях и проблема коллапса контекста // Научный результат. Социология и управление. 2022. Т. 8, № 2. С. 94–105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/utrata-informatsionnoy-privatnosti-v-sotsialnyh-setyah-i-problema-kollapsa-konteksta> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

22. Щекотуров А.В. Приватные аффордансы и воображаемая аудитория как факторы виртуальной самопрезентации студентов (2020–2021) // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 5. С. 329–349. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/privatnye-affordansy-i-voobrazhaemaya-auditoriya-kak-factory-virtualnoy-samoprezentatsii-studentov> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

23. Beatty C., Malik T., Meheli S., Sinha C. Evaluating the Therapeutic Alliance With a Free-Text CBT Conversational Agent (Wysa): A Mixed-Methods Study // Frontiers in Digital Health. 2022. Vol. 4. Article 847991. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/digital-health/articles/10.3389/fdgth.2022.847991/full> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

24. Chung L.L. The Effect of a Chatbot's Reciprocal Self-Disclosures on Conversations about Painful Experiences // Advances in Design Research / AODR. 2023. Vol. 36, № 4. P. 67–85. URL: <https://aodr.org/xml/38536/38536.pdf> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

25. Croes E.A. J., Antheunis M. L., [et al.]. The Willingness to Disclose Intimate Information to a Chatbot... // Interacting with Computers. 2024. Vol. 36, № 5. P. 279–

292. URL: <https://academic.oup.com/iwc/article/36/5/279/7692197> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

26. Cui Y., [et al.]. Exploring Effects of Chatbot's Interpretation and Self-disclosure on Mental Illness Stigma // *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. 2024. Vol. 8, CSCW1. P. 1–33. URL: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3637329> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

27. Haque M. D. R., [et al.]. An Overview of Chatbot-Based Mobile Mental Health Apps // *JMIR mHealth and uHealth*. 2023. Vol. 11. e44838. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10242473/> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

28. Hoffman B. D., [et al.]. Understanding young adults' attitudes towards using AI chatbots for psychotherapy // *Computers in Human Behavior*. 2024. Vol. 157. Article 108232. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S294988212400046X> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

29. Hoogerheijde T. K. A. Care to Share? Privacy calculus & trust predicting intentions to self-disclose to an AI mental-health chatbot: thesis. 2024. URL: <https://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=183034> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

30. Kim M., [et al.]. Therapeutic Potential of Social Chatbots in Alleviating Loneliness and Social Anxiety // *JMIR*. 2025. Vol. 27. e65589. URL: <https://www.jmir.org/2025/1/e65589/> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

31. Laban G. Coping with Emotional Distress via Self-Disclosure to Robots // *International Journal of Social Robotics*. 2025. Vol. 17. P. 1837–1870. 2025. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12369-024-01207-0> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

32. Li H., Zhang R., Lee Y.-C., [et al.]. Systematic review and meta-analysis of AI-based conversational agents for promoting mental health and well-being // *Digital Medicine*. 2023. Vol. 6. Article 236. URL: <https://www.nature.com/articles/s41746-023-00979-5> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

33. Maciejewski J., [et al.]. Low-effort internet intervention to reduce students' stress: Stressbot RCT // *Internet Interventions*. 2023. Vol. 33. Article 100653. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10413073/> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

34. Merwin E. R., [et al.]. Self-disclosure to AI: People provide personal information... // *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*. 2025. Vol. 6. Article 100180. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2949882125000647> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

35. Nozaki Y. Why do people prefer social sharing of emotion with conversational AI over human partners? A structural topic modeling approach // *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*. 2026. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2949882126000113> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

36. Papneja H., [et al.]. Self-disclosure to conversational AI: a literature review,

emergent framework, and directions for future research // *Personal and Ubiquitous Computing*. 2025. Vol. 29. P. 119–151. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00779-024-01823-7> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

37. Pentina I., [et al.]. Exploring relationship development with social chatbots // *Computers in Human Behavior*. 2023. Vol. 140. Article 107494. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563222004204> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

38. Pujiarti R. N., [et al.]. Enhancing User's Self-Disclosure through Chatbot's Co-Activity and Conversation Atmosphere Visualization // *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2022. Vol. 38, № 18-20. P. 1891–1908. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10447318.2022.2116414> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

39. Skjuve M., Brandtzaeg P. B., [et al.]. My Chatbot Companion: a Study of Human–Chatbot Relationships // *International Journal of Human-Computer Studies*. 2021. Vol. 149. Article 102601. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1071581921000197> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

40. Skjuve M., Brandtzaeg P. B., [et al.]. Longitudinal Study of Self-Disclosure in Human–Chatbot Relationships // *Interacting with Computers*. 2023. Vol. 35, № 1. P. 24–38. URL: <https://academic.oup.com/iwc/article/35/1/24/7069316> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

41. Warren-Smith G., [et al.]. Knowledge cues to human origins facilitate self-disclosure during interactions with chatbots // *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*. 2025. Vol. 6. Article 100174. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2949882125000581> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

42. Xie W., [et al.]. Who will turn to chatbots for self-disclosure? Exploring conversation with chatbots, self-compassion, and existential meaninglessness in American and Hong Kong adolescents // *AI & SOCIETY*. 2025. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00146-025-02771-3> (дата обращения: 15.04.2026). — Текст: электронный.

References:

1. Balabanova E.A. Celostnost', trevoga i zhiznestojkost': o prinyatii nebytiya v sebe [Integrity, Anxiety, and Resilience: On Accepting Non-Existence in Oneself]. *Psihologiya i psihotekhnika*. 2022. № 4. S. 55–70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tselostnost-trevoga-i-zhiznestojkost-o-prinyatii-nebytiya-v-sebe> (дата обращения: 15.04.2026). Текст: электронный.

2. Bol'shunova N.YA., Bedanokova Z. K., Ustinova A. A. Individual'nost' cheloveka v usloviyah cifrovizacii [Human Individuality in the Context of Digitalization]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2025. № 6. URL: <https://>

psyjournals.ru/journals/pse/archive/2025_n6/Bolshunova_Bedanokova_Ustinova (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

3. Gordeeva A.V. Predstavleniya o virtual'nom obshchenii i ih vzaimosvyaz' s lichnostnymi osobennostyami pol'zovatelej [Concepts of virtual communication and their relationship with the personal characteristics of users]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya. 2023. T. 46, № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-virtualnom-obshchenii-i-ih-vzaimosvyaz-s-lichnostnymi-osobennostyami-polzovateley> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

4. Gusarova E.S., Odincova M. A., Sorokova M. G. SHkala ocenki zhiznesposobnosti sem'i: adaptaciya na rossijskoj vyborke [Family Viability Assessment Scale: Adaptation to a Russian Sample. Psihologicheskie issledovaniya. 2021. T. 14, № 75. URL: <https://psystudy.ru/num/article/view/130> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

5. Ergulovich I. N. Kompleksnyj analiz proyavlenij odinochestva u molodyh pol'zovatelej social'nyh setej [Comprehensive Analysis of Loneliness Manifestations in Young Social Network Users]. Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psihologiya. 2025. T. 53. S. 29–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-analiz-proyavleniy-odinochestva-u-molodyh-polzovateley-sotsialnyh-setey> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

6. Kanakova A.E. Paradoks privatnosti: problemy obespecheniya neprikosновенности chastnoj zhizni v seti Internet [The privacy paradox: problems of ensuring the inviolability of private life on the Internet]. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2025. V. 9, № 1. P. 138–146. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradoks-privatnosti-problemy-obespecheniya-neprikosновенности-chastnoj-zhizni-v-seti-internet> (data obrashcheniya: 15.04.2026). — Tekst: elektronnyj.

7. Kislyakov P.A., Saenko A. YU. Social'naya kiberpsihologiya: uchebnoe posobie [Social cyberpsychology: a tutorial]. Krasnoyarsk: NIC, 2025. URL: <https://psytests.org/book/kisl2025.html> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

8. Kornienko D.S. Vzaimosvyaz' ispol'zovaniya social'nyh setej s udovletvorennost'yu zhizn'yu i odinochestvom u podrostkov [The relationship between the use of social networks, life satisfaction and loneliness in adolescents]. Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2022. T. 19, № 3. S. 202–218. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-ispolzovaniya-sotsialnyh-setey-s-udovletvorennostyu-zhiznyu-i-odinochestvom-u-podrostkov> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

9. Leont'eva T.V. Tekhnologichnost' «novoj iskrennosti» [Technological Character of the «New Sincerity»]. Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: YAzykoznanie. 2024. V. 23, № 2. P. 98–112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologichnost-novoy-iskrennosti> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

10. Nesterova A.A. Razrabotka i validizaciya metodiki «ZHiznesposobnost' lichnosti» [Development and Validation of the «Personality Viability» Methodology].

Psihologicheskij zhurnal. 2017. № 4. P. 93–105. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29404756> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

11. Odincova M.A., Gusarova E. S., Sorokova M. G. Profili semejnoj zhiznesposobnosti i psihologicheskoe blagopoluchie [Profiles of Family Resilience and Psychological Well-Being]. Klinicheskaya i special'naya psihologiya. 2023. V. 12, № 3. P. 1–27. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2023_n3/Odintsova_et_al (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

12. Pilipenko T.S. Teoreticheskij analiz zhiznestojkosti sub»ekta : dis. ... kand. psihol. Nauk [Theoretical Analysis of Subjective Resilience: Diss. ... Cand. of Psychological Sciences]. Habarovsk, 2023. 187 s. URL: <https://togudv.ru/media/disser/pilipenko-07062023.pdf> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

13. Prodovikova A.G. ZHiznestojkost' i koping-strategii u lic s izbytochnoj massoj tela [Hardiness and coping strategies in overweight individuals]. Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psihologiya. 2023. V. 46. P. 55–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-i-koping-strategii-u-lits-s-izbytochnoy-massoy-tela> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

14. Rasina E.O. Virtual'nyj obraz YA kak kompleksnaya strategiya sovladayushchego povedeniya internet-pol'zovatelya [Virtual self-image as a comprehensive coping strategy of an Internet user]. Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2023. V. 9, № 2. P. 101–115. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnyy-obraz-ya-kak-kompleksnaya-strategiya-sovladayushchego-povedeniya-internet-polzovatelya> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

15. Golodenko O.N. Razrabotka i ochenka effektivnosti psihokorrekcionnoj programmy, napravlennoj na samoraskrytie i aktivaciyu lichnostnyh resursov [Development and evaluation of the effectiveness of a psychocorrectional program aimed at self-disclosure and activation of personal resources]. Elektronnyj nauchnyj zhurnal «Kollekciya gumanitarnyh issledovanij». 2023. № 2(35). P. 34–46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-otsenka-effektivnosti-sistemy-psihokorrekcionnoy-programmy-napravlennoy-na-samoraskrytie-i-aktivatsiyu-lichnostnyh/pdf> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

16. Sapon I.V., Ledenev D. E. Vozrast pol'zovatelya i samoraskrytie v profile social'noj seti «VKontakte» [User age and self-disclosure in the profile of the social network «VKontakte»]. Nauchnyj rezul'tat. Sociologiya i upravlenie. 2021. V. 7, № 4. P. 70–81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrast-polzovatelya-i-samoraskrytie-v-profile-sotsialnoy-seti-vkontakte> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

17. Soldatova G.U., CHigarkova S. V., Ilyuhina S. N. Tekhnologicheskii rasshirennaya lichnost': razrabotka i aprobaciya shkaly «Samoupravlenie cifrovoj povsednevnost'yu» [Technologically extended personality: development and testing of the scale «Self-management of digital everyday life». Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya. 2024. № 2. S. 175–200. URL: https://msupsyj.ru/upload/iblock/992/gzzava4vqyj7p67shbye0hv9t6cf3gnd/08_Soldatova_-

Chigarkova -Ilyukhina_VMU_Ser_14_2_2024_175_200.pdf (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

18. Tihomirova E.G. II-bot kak drugoj: reprezentacii semantiki smart-kul'tury [AI Bot as Other: Representations of the Semantics of Smart Culture]. *Filosofskie problemy informacionnyh tekhnologij i kiberprostranstva*. 2025. № 1. P. 112-127. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ii-bot-kak-drugoy-reprezentatsii-semantiki-smart-kultury> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

19. Frejmanis I. F. Psihologicheskoe soprovozhdenie posredstvom iskusstvennogo intellekta: mogu li II chat-boty spasti ot odinochestva? [Psychological Support by Means of Artificial Intelligence: Can AI Chatbots Save You from Loneliness?]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika*. 2024. № 4(11). P. 74–79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-posredstvom-iskusstvennogo-intellekta-mogu-li-ii-chat-boty-spasti-ot-odinochestva/pdf> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

20. Frejmanis I.F. CHat-bot kak instrument psihologicheskoy podderzhki: obzor issledovanij [Chatbot as a tool for psychological support: a research review]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika*. 2024. Vyp. 4(11). P. 74-79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chat-bot-kak-instrument-psihologicheskoy-podderzhki-obzor-issledovaniy> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

21. CHesnokova L.V. Utrata informacionnoj privatnosti v social'nyh setyah i problema kollapsa konteksta [Loss of Information Privacy in Social Networks and the Problem of Context Collapse]. *Nauchnyj rezul'tat. Sociologiya i upravlenie*. 2022. V. 8, № 2. P. 94-105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/utrata-informatsionnoy-privatnosti-v-sotsialnyh-setyah-i-problema-kollapsa-konteksta> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

22. SHCHekoturov A.V. Privatnye affordansy i voobrazhaemaya auditoriya kak faktory virtual'noj samoprezentacii studentov (2020–2021) [Private Affordances and Imaginary Audience as Factors in Students' Virtual Self-Presentation (2020-2021)]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny*. 2022. № 5. S. 329-349. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/privatnye-affordansy-i-voobrazhaemaya-auditoriya-kak-factory-virtualnoy-samoprezentatsii-studentov> (data obrashcheniya: 15.04.2026). Tekst: elektronnyj.

23. Beatty C., Malik T., Meheli S., Sinha C. Evaluating the Therapeutic Alliance With a Free-Text CBT Conversational Agent (Wysa): A Mixed-Methods Study // *Frontiers in Digital Health*. 2022. Vol. 4. Article 847991. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/digital-health/articles/10.3389/fdgth.2022.847991/full>

24. Chung L. L. The Effect of a Chatbot's Reciprocal Self-Disclosures on Conversations about Painful Experiences // *Advances in Design Research / AODR*. 2023. Vol. 36, № 4. P. 67–85. URL: <https://aodr.org/xml/38536/38536.pdf>

25. Croes E. A. J., Antheunis M. L., [et al.]. The Willingness to Disclose Intimate Information to a Chatbot... // *Interacting with Computers*. 2024. Vol. 36, № 5. P. 279–292. URL: <https://academic.oup.com/iwc/article/36/5/279/7692197>

26. Cui Y., [et al.]. Exploring Effects of Chatbot's Interpretation and Self-disclosure

on Mental Illness Stigma // Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction. 2024. Vol. 8, CSCW1. P. 1–33. URL: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3637329>

27. Haque M. D. R., [et al.]. An Overview of Chatbot-Based Mobile Mental Health Apps // JMIR mHealth and uHealth. 2023. Vol. 11. e44838. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10242473/>

28. Hoffman B. D., [et al.]. Understanding young adults' attitudes towards using AI chatbots for psychotherapy // Computers in Human Behavior. 2024. Vol. 157. Article 108232. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S294988212400046X>

29. Hoogerheijde T. K. A. Care to Share? Privacy calculus & trust predicting intentions to self-disclose to an AI mental-health chatbot: thesis. 2024. URL: <https://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=183034>

30. Kim M., [et al.]. Therapeutic Potential of Social Chatbots in Alleviating Loneliness and Social Anxiety // JMIR. 2025. Vol. 27. e65589. URL: <https://www.jmir.org/2025/1/e65589/>

31. Laban G. Coping with Emotional Distress via Self-Disclosure to Robots // International Journal of Social Robotics. 2025. Vol. 17. P. 1837–1870. 2025. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12369-024-01207-0>

32. Li H., Zhang R., Lee Y.-C., [et al.]. Systematic review and meta-analysis of AI-based conversational agents for promoting mental health and well-being // Digital Medicine. 2023. Vol. 6. Article 236. URL: <https://www.nature.com/articles/s41746-023-00979-5>

33. Maciejewski J., [et al.]. Low-effort internet intervention to reduce students' stress: Stressbot RCT // Internet Interventions. 2023. Vol. 33. Article 100653. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10413073/>

34. Merwin E. R., [et al.]. Self-disclosure to AI: People provide personal information... // Computers in Human Behavior: Artificial Humans. 2025. Vol. 6. Article 100180. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2949882125000647>

35. Nozaki Y. Why do people prefer social sharing of emotion with conversational AI over human partners? A structural topic modeling approach // Computers in Human Behavior: Artificial Humans. 2026. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2949882126000113>

36. Papneja H., [et al.]. Self-disclosure to conversational AI: a literature review, emergent framework, and directions for future research // Personal and Ubiquitous Computing. 2025. Vol. 29. P. 119–151. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00779-024-01823-7>

37. Pentina I., [et al.]. Exploring relationship development with social chatbots // Computers in Human Behavior. 2023. Vol. 140. Article 107494. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563222004204>

38. Pujiarti R. N., [et al.]. Enhancing User's Self-Disclosure through Chatbot's Co-Activity and Conversation Atmosphere Visualization // International Journal of Human-Computer Interaction. 2022. Vol. 38, № 18-20. P. 1891–1908. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10447318.2022.2116414>

39. Skjuve M., Brandtzaeg P. B., [et

al.]. My Chatbot Companion: a Study of Human–Chatbot Relationships // International Journal of Human-Computer Studies. 2021. Vol. 149. Article 102601. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1071581921000197>

40. Skjuve M., Brandtzaeg P. B., [et al.]. Longitudinal Study of Self-Disclosure in Human–Chatbot Relationships // Interacting with Computers. 2023. Vol. 35, № 1. P. 24–38. URL: <https://academic.oup.com/iwc/article/35/1/24/7069316> 41. Warren-Smith G., [et al.]. Knowledge cues to human origins facilitate self-disclosure during interactions with chatbots // Computers in Human Behavior: Artificial Humans. 2025. Vol. 6. Article 100174. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2949882125000581> 42. Xie W., [et al.]. Who will turn to chatbots for self-disclosure? Exploring conversation with chatbots, self-compassion, and existential meaninglessness in American and Hong Kong adolescents // AI & SOCIETY. 2025. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00146-025-02771-3>

Информация об авторах:

Меерсон Айзек-Лейб Соломонович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики РГСУ; старший научный сотрудник Центра исследования проблем безопасности Российской академии наук, Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-4342-5829, isaacmeyerson@ya.ru

Information about the authors

Meeyerson Isaac-Leib Solomonovich, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Conflictology, and Behavioristics, Russian State Social University; Senior Researcher, Center for Security Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-4342-5829, isaacmeyerson@ya.ru

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Information about competitive interests:

The authors declare that they have no conflict of interest

Статья поступила в редакцию: 22.04.2026, одобрена после рецензирования: 6.05.2026, принята к публикации: 20.05.2026.

The article was submitted: 22.04.2026; approved after reviewing: 6.05.2026; accepted for publication: 20.05.2026.

Научная статья

DOI: 10.24412/2541-8734-2026-2-83-99

УДК: 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОТРЕБНОСТИ ЛИЦ С ВОЕННОЙ ТРАВМОЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РЕАБИЛИТАЦИИ

Соловьева Ольга Владимировна^{1*}, Водолажская Маргарита Геннадьевна²,
Борозинец Наталья Михайловна³

¹Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия, olga.vl.soloveva@gmail.com

²Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия, olga.vl.soloveva@gmail.com

³Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия, olga.vl.soloveva@gmail.com

* Автор, ответственный за переписку

Аннотация:

Введение. В статье рассматривается актуальная для нового времени проблема, определяющая необходимость выявления психологических потребностей военнослужащих, пострадавших в ходе боевых действий и получивших военную травму на различных этапах реабилитационного процесса.

Материалы и методы. Анализ и научно-теоретическое обобщение результатов теоретических и экспериментальных исследований в области реабилитации лиц с военной (боевой) травмой и их психологических потребностей.

Результаты исследования. Представлен аналитический обзор работ в области феноменологии военной травматизации и реабилитации. Раскрыто понятие «военная (боевая) травма» как сложное, многоуровневое явление, в котором выделены физиологический, нейробиологический, психический и социально-экзистенциальный уровни, отражающие системное поражение личности и организма, возникшее в результате экстремального боевого опыта. Рассмотрена динамика реабилитационного процесса как прохождение последовательных этапов – от спасения жизни и стабилизации – к восстановлению и реинтеграции в общество. Описаны наиболее характерные психологические потребности лиц с военной травмой и общие подходы оказания помощи и поддержки военнослужащих, получивших военную травму на разных этапах реабилитационного восстановления.

Заключение. Основной целью данного исследования является представление обобщенной модели, синтезированной на основе анализа различных научных источников, с описанием психологических потребностей лиц с военной травмой на разных этапах реабилитации.

Ключевые слова: военная (боевая) травма, военнослужащие, процесс

реабилитации, этапы реабилитации, психологические потребности, помощь и сопровождение.

Для цитирования: Соловьева О.В., Водолажская М.Г., Борозинец Н.М. Психологические потребности лиц с военной травмой на разных этапах реабилитации // Гуманизация образования. 2026. № 2. С.83-99. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-83-99>

Original article

PSYCHOLOGICAL NEEDS OF INDIVIDUALS WITH MILITARY TRAUMA AT DIFFERENT STAGES OF REHABILITATION

Olga V. Solovieva¹, Margarita G. Vodolazhskaya², Natalya M. Borozinets³

¹ North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, olga.vl.soloveva@gmail.com

² North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, olga.vl.soloveva@gmail.com

³ North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, olga.vl.soloveva@gmail.com

* Corresponding author

Abstract:

Introduction. This article examines a pressing issue of modern times, which determines the need to identify the psychological needs of military personnel injured in combat and who have sustained war trauma at various stages of the rehabilitation process.

Materials and Methods. Analysis and scientific-theoretical synthesis of the results of theoretical and experimental research in the field of rehabilitation of persons with military (combat) trauma and their psychological needs.

Results. An analytical review of studies in the field of the phenomenology of military traumatization and rehabilitation is presented. This article explores the concept of “military (combat) trauma” as a complex, multi-layered phenomenon, encompassing physiological, neurobiological, psychological, and socio-existential dimensions, reflecting the systemic damage to the individual and body resulting from extreme combat experiences. The dynamics of the rehabilitation process are examined as a progression through successive stages—from lifesaving and stabilization to recovery and reintegration into society. The most common psychological needs of individuals with military trauma are described, along with general approaches to providing assistance and support to military personnel who have sustained military trauma at various stages

of rehabilitation.

Conclusion. The primary objective of this study is to present a generalized model, synthesized based on an analysis of various scientific sources, describing the psychological needs of individuals with military trauma at various stages of rehabilitation.

Keywords: military (combat) trauma, military personnel, rehabilitation process, rehabilitation stages, psychological needs, assistance, and support.

For citation: Solovieva O.V., Vodolazhskaya M.G., Borozinets N.M. Psychological needs of individuals with military trauma at different stages of rehabilitation // Humanization of education. 2026. No. 2. pp. 83-99. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-83-99>

Введение.

Ключевым направлением государственной и социальной политики современной России является поддержка участников специальной военной операции на Украине. Особое внимание уделяется военнослужащим, получившим военную травму и инвалидность. Значимость проблемы изучения их психологических потребностей на различных этапах реабилитации заключается в необходимости полноценного восстановления – от физиологических функций до социально-трудового статуса. Процесс реабилитации является сложным и длительным и представляет собой интеграцию медицинских, профессиональных, психологических, педагогических и социально-экономических мер, направленных на возмещение комбатантам с военной травмой и инвалидностью утраченного здоровья и возвращение их к трудовой деятельности.

Обзор литературы. Основываясь на анализе научных источников, сущность понятия «военная травма» раскрывается через несколько ключевых подходов, которые эволюционировали от описания клинических симптомов до понимания сложного, многоуровневого психосоциального феномена. Так, еще в середине XX века В.Н. Мясищев, выдающийся отечественный психиатр и психолог, обобщая опыт Великой Отечественной войны, концептуализировал военную травму как результат взаимодействия экстремальных внешних воздействий и внутренней готовности организма к патологическому реагированию [15].

В современной научной литературе понятие «военная травма» представлено не как единое расстройство, а как сложный, многоуровневый феномен (В.К. Шамрей, В.В. Нечипоренко, Б.В. Овчинников, 2015; Г.Н. Пономаренко, 2023; В.Б. Калистратов, Т.В. Ромашова, 2025; В.Б. Никишина, Н.Ю. Юнина-Пакулова, Е.А. Петраш, 2025 и др.). Так, Саблуков А.В., Арабидзе И.Т. широко трактуют военную травму как вред, нанесенный здоровью в период военной службы [20, с. 226]. В.К. Шамрей рассматривает боевую психическую травму как сложный клинко-организационный феномен, требующий системного подхода к диагностике и реабилитации [23].

Новейшие теоретические обобщения, представленные в монографии В.А.

Абрамова, Е.В. Бабуры и В.В. Мельниченко расширяют понимание феномена до экзистенциально-гуманистического уровня и предлагают рассматривать боевую психическую травму через призму субъективного восприятия реальности и бытия человека, пережившего войну [1].

Опираясь на многочисленные источники, выделим четыре уровня боевой травматизации: физиологический, нейробиологический, психический и социально-экзистенциальный. Каждый из них характеризуется специфическими особенностями.

Физический (в том числе, физиологический) уровень является материальной основой травмы и затрагивает телесность участника боевых действий, представляет собой нарушение структуры и функций органов и систем. Данный уровень травматизации является объектом врачей, преимущественно хирургов и травматологов (П.Е. Крайнюков с соавторами (А.Н. Чеснаков, Ю.В. Химченко, Т.В. Чеснакова, В.В. Кокорин), 2024; В.Ф. Зубрицкий (с соавторами С.Н. Переходов, А.Л. Левчук, Т.Н. Гардашов, М.В. Забелин), 2025; В.И. Бадалов, И.М. Самохвалов, 2026 и др. Авторами отмечается, что в современных вооруженных конфликтах наблюдается специфическая трансформация структуры боевых поражений, а именно, минно-взрывные травмы приводят к росту сочетанных ранений. Так, ранения челюстно-лицевой области, позвоночника и спинного мозга, проникающие ранения черепа часто сопровождаются повреждением глаз, высоким риском хирургических и гнойных осложнений [7].

Нейробиологический уровень – это уровень, который связывает физическое повреждение и психический ответ. В.К. Кистень, А.И. Гайворонский, Д.В. Свистов, Р.Р. Касимов, Д.М. Исаев, Р.А. Можейко представляют нейрохирургическое понимание военной травмы как сложного комплекса органических поражений центральной нервной системы. Анализируя проникающие ранения черепа и головного мозга в современном вооруженном конфликте, авторы отмечают, что клиническая картина при ранениях одинаковой локализации имеет существенные различия в зависимости от множества факторов, как внутри-, так и внечерепных [12]. Травма «встраивается» в работу всего организма, вызывая стойкие нарушения микроциркуляции крови (спазмы сосудов) и нейровоспаления в мозге, что проявляется в стойких негативных психических реакциях.

Психический уровень затрагивает широкий спектр расстройств – от посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и расстройств адаптации (тревога, депрессия, навязчивости) до реактивных психозов. Существует большое количество работ, посвященных описанию данного уровня. Так, М.Л. Баранов и Ю.А. Чайка представили научный обзор, анализирующий 70 современных источников по проблеме ПТСР у участников военных конфликтов [3]. В.Б. Калистратов, Т.В. Ромашова, Г.В. Иосифов рассматривают ПТСР как потенциальное осложнение всего комплекса боевого воздействия, подчеркивая его полиморфную и мультисистемную природу, часто переходящую в психоорганические расстройства [9].

При разных типах реагирования, одни военнослужащие демонстрируют

невротический уровень (расстройства адаптации), другие – психотический срыв, что подчеркивает важность дотравматической структуры личности (преморбида) (Г.Н. Малюченко, 2023; Н.В. Киселева, И.М. Улюкин, А.В. Григоров, В.А. Чуринов, Е.Д. Бакланова, 2024; А.П. Мельников, 2025; О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев, О.В. Жирнова, 2025 и многие др.) В частности, Г.Н. Малюченко глубоко анализирует внутриспсихические механизмы, порождающие боевые психотравмы и обращается к психологическим факторам преодоления патологических воздействий [14].

Социальный и экзистенциальный уровень военной травматизации затрагивает вопросы потери базового чувства безопасности, веры в справедливость, смысла жизни и социальных связей, что приводит к отчуждению и сложностям реинтеграции ветеранов и требует комплексной поддержки – от семейной помощи до реадаптации в обществе.

В.А. Абрамов, Е.В. Бабура и В.В. Мельниченко представляют наиболее систематизированный подход к пониманию экзистенциального уровня военной травмы. В рамках данной парадигмы концептуализирован феномен «экзистенциального стресса военного времени», ключевым проявлением которого выступает утрата личностной целостности, выражающаяся в смысловом кризисе и переживании экзистенциальной нереализованности [1].

Таким образом, боевая психическая травма трактуется как системное поражение био-психо-социальной организации индивида, детерминированное воздействием экстремальных факторов военной среды. Данный патологический комплекс характеризуется синергией соматических дефектов, нейробиологических трансформаций, психопатологической симптоматики и глубоких социально-психологических изменений.

Терапевтическая и реабилитационная работа требует применения интегративного подхода, который, с одной стороны, учитывает коморбидность физических и психических повреждений, а с другой - направлен на преодоление культурно-смыслового разрыва между военным и гражданским социумами. Стратегия вмешательства должна базироваться на персонализированном учете индивидуально-психологических особенностей субъекта.

Приоритетом реабилитационного процесса является не только купирование физиологических нарушений и стабилизация психоэмоционального состояния, но и реставрация базового доверия к миру, восстановление смысловых ориентиров, профессиональной идентичности и потенциала для успешной реинтеграции в трудовую деятельность.

Материалы и методы. В научной статье используются следующие методы исследования: анализ и научно-теоретическое обобщение результатов современных теоретических и экспериментальных исследований российских и зарубежных авторов в области реабилитации лиц с военной (боевой) травмой; систематизация различных моделей, представляющих траекторию реабилитации и выявление психологических потребностей лиц с военной травмой на каждом реабилитационном этапе.

Результаты исследования. Современная российская наука предлагает многомерный взгляд на реабилитацию лиц с военной травмой, рассматривая её через призму медицинских, социальных и психологических концепций. Анализ актуальных публикаций (2023-2026 гг.) позволяет выделить ключевых авторов, чьи работы формируют теоретическую и практическую базу в каждой из этих областей.

Представители медицинского направления разрабатывают вопросы физической реабилитации, восстановления функций организма, подготовки к протезированию и лечения сочетанных травм с учетом психологических особенностей бойцов (Л.С. Васильева, Н.В. Сливницына, О.И. Шевченко, А.А. Герасимов, Е.В. Катаманова, О.Л. Лахман и мн. др.) [6].

Авторы собственно психологических концепций фокусируются на коррекции психических состояний, преодолении ПТСР и когнитивных нарушений. Так, Г.Ю. Авдиенко в своей работе делает акцент на теоретических и практических подходах к возвращению военнослужащих к мирной жизни, раскрывая симптоматику боевой психической травмы и методы психологической помощи [2]. С.А. Галкин, А.В. Диденко, Н.А. Бохан описывают применение цифровых технологий в реабилитации военнослужащих с боевой психической травмой и указывают на эффективность таких методов, как биологическая обратная связь (БОС), транскраниальная магнитная стимуляция и терапия с использованием виртуальной реальности [8]. А.А. Якушина, С.В. Леонов представили работу по адаптации методики восприятия травмы Р. Мосс-Морриса, что важно для диагностики и понимания субъективного опыта ветеранов в процессе реабилитации [24].

В центре внимания социальных концепций находятся вопросы социальной адаптации, ресоциализации, интеграции в общество и семью, а также разработка технологий социальной работы (Т.И. Бонкало, 2023; В.И. Колмаков, А.И. Картавцева, И.В. Составнев; М.А. Дымочка и мн. др.) [13; 17].

Многие современные исследователи подчеркивают необходимость комплексного, междисциплинарного подхода, объединяющего усилия медиков, психологов и социальных работников. Это нашло отражение в работах В.Н. Петровой, А.А. Юргаловой, А.Н. Шаркунова, которые рассмотрели вопросы совершенствования комплексной реабилитации на примере Ростовской области [18]. М.М. Наумова исследовала проблему социальной дезадаптации участников боевых действий и комплексные подходы к ее преодолению [16].

Таким образом, работы современных российских ученых формируют многопрофильный ландшафт реабилитации лиц с боевой травмой. Анализ данных работ позволяет трактовать реабилитацию лиц с военной травмой как сложный комплекс медицинских, профессиональных, психолого-педагогических и социально-экономических мер, нацеленных на восстановление здоровья и профессиональной дееспособности, утраченных вследствие боевой травмы и на возвращение человека к полноценной жизни и трудовой деятельности [21].

В вышеупомянутой отечественной научной литературе последних лет

доминирующим направлением в описании реабилитационного процесса после боевой травмы является стадийный (этапный) подход. Так, И.В. Погонченкова с соавторами рассматривает систему медицинской реабилитации участников боевых действий как многоэтапную, в которой акцент делается на преемственности между госпитальным этапом, ранним восстановлением в стационаре, поздней реабилитацией в санаторно-курортных условиях. Отмечается также важность этапов социальной адаптации и профессиональной интеграции/реинтеграции пациентов. Авторы подчеркивают, что реабилитация боевой травмы не может быть разовой процедурой, а представляет собой «реабилитационный маршрут» с последовательной сменой задач и методов [19].

В работах В.И. Стародубова, А.Н. Разумова, Г.Н. Пономаренко прослеживается идея стадийности через призму «саногенеза» (восстановления регуляторных механизмов организма) [22]. Выделяются этапы: купирования острых последствий травмы, стабилизации, активного восстановления функций и поддержания достигнутого уровня (профилактика).

В ряде исследований по психологической реабилитации (Караяни А.Г., Шойгу Ю.С. и др.) выделяются этапы экстренной психологической помощи (на поле боя или в тыловом госпитале), краткосрочной психотерапии и долгосрочной психосоциальной адаптации [10]. Большинство исследователей рассматривают этапы реабилитации в зависимости от тяжести травмы (легкая, средняя, тяжелая) и периода заболевания (острый, подострый, отдаленный).

Общая логика различных моделей отражает последовательно выделенные этапы реабилитации – от спасения жизни и стабилизации – к восстановлению и реинтеграции в общество. Нормативной базой, на которую опираются российские ученые при описании стадийности реабилитации при боевой травме является Приказ Минздрава РФ № 788н, 2020. Несмотря на то, что в данном документе не содержится описания реабилитационного процесса для боевой травмы, документ задает универсальную трехэтапную структуру, которая затем применяется ко всем состояниям, включая последствия боевых ранений. Существуют специализированные методические рекомендации и стандарты, предназначенные для того, чтобы наложить общую трехэтапную структуру на специфику ранений. Например, временные методические рекомендации «Медицинская реабилитация лиц с боевой травмой», 2024.

Ключевым условием для реализации успешной реабилитации и поддержки военнослужащих с боевой травмой является выявление и учет их психологических потребностей. В работах показано, что каждый этап предъявляет особые требования к психике человека и, соответственно, актуализирует различные группы потребностей [2; 6; 9; 11; 21; 24 и др.].

Основываясь на научных источниках, а также на опыте экспериментальной работы, проведенный коллективом кафедры коррекционной психологии и педагогики Северо-Кавказского федерального университета [5; 21], представим синтезированную обобщенную модель с описанием психологических потребностей лиц с военной травмой на разных этапах реабилитации. Укрупнено

нами выделены три этапа: острый/госпитальный этап; восстановительный/санаторный этап; этап реинтеграции/сопровождения (рисунок 1).



Рис. 1. Обобщенная модель психологических потребностей лиц с военной травмой на разных этапах реабилитации

Острый/госпитальный этап знаменует начало реабилитационного маршрута и реализуется в условиях медицинского стационара, преимущественно в постоперационный период или после получения тяжелых ранений. В данный период психическая деятельность функционирует в режиме острой стрессовой реакции, характеризующейся доминированием аффектов страха, болевого синдрома и тревожной неопределенности относительно будущего. Клиническая картина часто включает острые стрессовые реакции и расстройства адаптации.

На этом этапе базовой потребностью является обеспечение безопасности и предсказуемости среды. Экспертное сообщество акцентирует внимание на том, что создание защищенного психологического пространства выступает фундаментальным условием для последующих реабилитационных вмешательств.

Второй ключевой потребностью является потребность в информации, т.е. когнитивная определенность и восстановление чувства контроля. Информационный вакуум и неопределенность статуса усугубляют дезадаптацию комбатанта. Человеку необходима четкая вербализация его состояния, понимание того, что с ним происходит, каков план лечения и какие у него есть социальные гарантии. Это способствует снижению как ситуативной, так и общей тревожности.

Также принципиально значимой является потребность в эмоциональной поддержке и психологической анальгезии, т.е. «обезболивании» психики. Исследователи подчеркивают необходимость превентивной психологической подготовки к операциям и другим медицинским манипуляциям и комплексного купирования страдания, включающего как физический, так и психогенный

болевой компоненты. Здесь важна работа психолога, направленная на снижение острого стресса, тревоги и чувства беспомощности. Помощь на этом этапе должна быть краткосрочной и проблемно-ориентированной. Впрочем, эмоциональная поддержка необходима на каждом из трёх выделенных этапов (рис.1).

Восстановительный/санаторный этап. На данном этапе, когда миновала угроза жизни и физическое состояние стабилизировалось, на первый план выходят психологические последствия травмы. Этот этап может проходить в условиях реабилитационных центров и/или санаториев.

Здесь одной из первостепенных является потребность в принятии новой реальности. Тяжелое ранение, особенно если оно привело к инвалидности, разрушает прежний образ себя. Возникает естественная реакция горя по утраченным функциям, прежней жизни, боевым товарищам. Задача реабилитации – помочь человеку прожить это горе и начать адаптироваться к изменившемуся телу и статусу. Это сложный процесс, который включает когнитивную переработку травмы. Также на этом этапе возникает потребность в совладании с ПТСР-симптоматикой. На этом этапе часто разворачиваются навязчивые воспоминания, избегание, кошмары, эмоциональная нестабильность [3]. Исследования показывают, что для успешной терапии критически важен момент начала работы с травмой, так как он может предопределить дальнейшую динамику – пойдёт человек на поправку или его состояние ухудшится [4; 9].

Еще одной важнейшей потребностью данного этапа является проработка травматического опыта. Важно не просто снять симптомы, но и помочь человеку осмыслить и интегрировать полученный опыт. Для этого эффективны как индивидуальные, так и групповые методы психотерапии, которые позволяют безопасно отреагировать психотравмирующие ситуации (гибель друзей, пребывание в плену, страх и др.).

Этап реинтеграции/сопровождения. Это этап формирования новой идентичности и смыслов. Это самый длительный этап, который выходит за пределы реабилитационных учреждений. Человек возвращается или пытается вернуться в семью, к профессиональной деятельности, в общество.

Здесь первостепенной является потребность в восстановлении целостной идентичности. Военная служба формирует особую идентичность, основанную на ценностях коллектива, долга, самопожертвования. Травма и переход к гражданской жизни разрушают эту конструкцию. Исследования показывают, что успешная реабилитация в этот период подобна психосоциальной задаче сепарации и индивидуализации, схожей с подростковым возрастом: человеку нужно отделиться от «военной семьи» и заново построить свое «Я», опираясь на новые ценности и смыслы [14].

На этом этапе возникает потребность в преодолении социальной изоляции и стигматизации. Между военным и гражданским миром часто возникает разрыв, который антропологи называют конфликтом «боевой нормы» и «гражданской нормы». Возникает недоверие к людям и специалистам, не причастных к военным действиям. Поэтому критически важна потребность в принятии и понимании,

которую могут дать семьи, группы ветеранов и общество в целом [10].

Следующая потребность – в построении будущего. Это поиск ответов на вопросы: «Кто я теперь?», «В чем смысл моей жизни?», «Чем я буду заниматься?». В этот период необходима помощь в формировании новой профессиональной траектории, обучении и трудоустройстве. Успешное прохождение этого этапа может привести не просто к адаптации, а к посттравматическому росту – переоценке ценностей, появлению новых жизненных целей и чувству личной эффективности.

Многие авторы, опираясь на материалы эмпирических данных, указывают на существование критических точек в процессе реабилитации, где правильное понимание психологического состояния и потребностей человека определяет весь дальнейший прогноз. Например, показано, что на третьей неделе терапии, в момент начала проработки травматического опыта, как правило, происходит расхождение траекторий: у одних пациентов состояние начинает улучшаться, у других – ухудшаться. Выявление психологических потребностей на этом этапе (например, потребности в дополнительной поддержке или в ином темпе работы) позволяет скорректировать программу и предотвратить негативный исход.

Данный подход акцентирует внимание на необходимости перехода от симптоматической диагностики (фиксация признаков ПТСР, депрессивных расстройств) к глубинному анализу базовых потребностей личности, стоящих за клиническими проявлениями [4; 10; 17; 19].

Важно подчеркнуть, что реабилитация боевой (военной) травмы представляет собой перманентный, многокомпонентный процесс. Несмотря на сохранение общей структурной логики, отдельные стадии часто носят циклический характер. Наиболее ярко это прослеживается в психологической сфере, где возможны рецидивы и ретравматизация [9; 11; 23]. В этой связи, рассмотренная этапность не может трактоваться как жесткая линейная схема. Траектории адаптации варьируют от дезадаптивных (с выраженной посттравматической симптоматикой) до частично компенсированных (характеризующихся внешним благополучием при наличии латентных внутренних конфликтов) и конструктивных. Игнорирование данной динамики будет существенно снижать эффективность реабилитационных вмешательств.

Важным принципом при организации помощи комбатантам является построение индивидуальной реабилитационной траектории. Персонализация вмешательства предполагает учет уникальной конфигурации факторов: характера соматических повреждений, психофизиологических особенностей, генетической предрасположенности и социально-средового контекста. Реализация данного подхода требует слаженного функционирования мультидисциплинарной команды, включающей хирургов, психиатров, клинических психологов и специалистов по социальной работе.

Обсуждение и заключения. В результате проведенного анализа научной литературы разработана обобщенная модель, описывающая специфику психологических потребностей лиц с военной травмой на различных этапах

реабилитации. Установлено, что реабилитационный процесс имеет стадийную структуру, включающую три последовательных этапа: острый (госпитальный), восстановительный (санаторно-реабилитационный) и этап реинтеграции (социально-профессионального сопровождения). Каждый этап характеризуется специфическим набором психологических потребностей, своевременное удовлетворение которых является условием восстановления здоровья комбатантов и их возвращения к трудовой деятельности.

Актуальность дифференциации психологических потребностей обусловлена необходимостью трансформации парадигмы помощи: от унифицированных протоколов к персонализированному подходу, учитывающему динамику состояния, стадию восстановления и уникальный ценностно-смысловой контекст субъекта, пережившего травматический опыт войны. Такой подход составляет фундамент и для восстановления не только психологического благополучия, но и социального статуса, трудоспособности и качества жизни военнослужащих.

Критическим аспектом организации помощи является выявленный диссонанс между институциональной системой медицинской реабилитации и субъективными запросами пострадавших. Эмпирические данные подтверждают, что лица с боевой психической травмой часто сталкиваются с коммуникативным барьером при взаимодействии с гражданскими специалистами. Дефицит профессиональной компетентности в вопросах специфики военного опыта провоцирует формирование недоверия к терапевту и приводит к преждевременному прерыванию лечения.

Феномен «боевой идентичности», структурными компонентами которой выступают коллективизм, готовность к самопожертвованию и специфическая нормативная этика, создает уникальный контекст восприятия реальности. В этих условиях применение стандартизированных психотерапевтических интервенций, не адаптированных к военному менталитету, демонстрирует низкую клиническую эффективность или может носить ятрогенный характер, усугубляя дезадаптацию. Следовательно, учет данной специфики при диагностике психологических потребностей является императивным условием для установления прочного терапевтического альянса и обеспечения успешной социальной реинтеграции.

Несмотря на декларируемый переход к интегративным моделям реабилитации, в современной практике сохраняется выраженный дефицит унифицированных клинических протоколов и кадрового обеспечения, способного поддерживать системную работу мультидисциплинарных команд. Отсутствие стандартов комплексной оценки потребностей данного контингента актуализирует необходимость разработки и внедрения дифференцированных реабилитационных программ, ориентированных на адресное удовлетворение психологических потребностей лиц с военной травмой на всех этапах восстановительного процесса.

Литература:

1. Абрамов В.А., Бабура Е.В., Мельниченко В.В. Боевая психическая травма: онтология небытия или реальность в субъективной проекции. Донецк: Эдит, 2024. 380 с.
2. Авдиенко Г.Ю. Психологическая коррекция и реабилитация участников боевых действий: учебник и практикум для бакалавриата и специалитета. М.: Издательство Юрайт, 2024. 299 с.
3. Баранов М.Л., Чайка Ю.А. Посттравматическое стрессовое расстройство у участников боевых действий: распространенность, гетерогенность и терапевтические подходы // Российский психиатрический журнал. 2025. №5. С. 80-92.
4. Боевая травма: медико-социальная реабилитация: практическое руководство / под ред. Г.Н. Пономаренко. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2023. 304 с.
5. Борозинец Н.М., Водолажская М.Г., Сальникова О.Д., Соловьева О.В., Шеховцова Т.С. Концепция профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций в контексте ресурсного потенциала образовательных организаций высшего образования. // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 53-61.
6. Васильева Л.С., Сливницына Н.В., Шевченко О.И., Герасимов А.А., Катаманова Е.В., Лахман О.Л. Клинико-психологические особенности сочетанной травмы участников военных действий // Политравма / Polytrauma. 2024. № 2. С. 57-63.
7. Военно-полевая хирургия. Национальное руководство. Краткое издание // Под ред. В.И. Бадалова, И.М. Самохвалова. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2026. 576 с.
8. Галкин С.А., Диденко А.В., Бохан Н.А. Цифровые технологии в реабилитации военнослужащих с боевой психической травмой. // Российский психиатрический журнал. 2024. №1. С. 97-104
9. Калистратов В.Б., Ромашова Т.В., Иосифов Г.В. Современная боевая травма: спектр физических и психических последствий (обзор литературы) // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. 2025. №8
10. Караяни А.Г. Психология боевого стресса и стресс-менеджмента: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2026. 145 с.
11. Караяни Ю.М. Социально-психологическая реабилитация инвалидов боевых действий: дис. ...док. психол. наук, специальность 19.00.05 – социальная психология. М., 2016. 340 с.
12. Кистень В.К., Гайворонский А.И., Свистов Д.В., Касимов Р.Р., Исаев Д.М., Можейко Р.А. Характеристика неврологического статуса и лабораторных показателей при проникающих ранениях черепа и головного мозга в современном вооруженном конфликте // Политравма / Polytrauma. 2025. № 3. С. 63-74.
13. Колмаков В.И., Картавцева А.И., Составнев И.В. Зарубежный опыт социальной реабилитации раненых участников боевых действий на основе

физической активности и адаптивного спорта // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 17. № 3. С. 512-523.

14. Малюченко Г.Н. Проблемы и пути комплексной проработки последствий боевого стресса и боевых травм // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2023. №4. вып. 4. С. 438-444.

15. Мясичев В.Н. Пограничные состояния военного времени / Личность и неврозы. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. С. 326-339.

16. Наумова М.М. Социальная дезадаптация участников боевых действий и технологии её коррекции: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2023. 24 с.

17. Организационно-методические подходы к комплексной социальной реабилитации инвалидов вследствие военной травмы, полученной в ходе проведения специальной военной операции. Методические рекомендации / О.Г. Струкова, Е.В. Морозова, Е.В. Жукова, А.Н. Барышова; под ред. М.А. Дымочки. М., 2024. 524 с.

18. Петрова В.Н., Юргалова А.А., Шаркунов А.Н. Региональные аспекты совершенствования медико-социальной реабилитации инвалидов вследствие военной травмы // Медико-социальные проблемы инвалидности. 2024. № 2. С. 112-118.

19. Погонченкова И.В., Щикота А.М., Кашежев А.Г., Котельникова А.В., Макарова М.Р., Филиппов М.С. Современные аспекты медицинской реабилитации лиц с боевой травмой (аналитический обзор литературы) // Физиотерапия, бальнеология и реабилитация. 2023. Т. 22. № 2. С. 115-127.

20. Саблуков А.В., Арабидзе И.Т. Государственная поддержка инвалидов вследствие военной травмы и заболевания, полученного в период военной службы, и членов их семей: состояние и проблемы // Вестник МГЛУ. Общественные науки. Вып. 1 (778) / 2017. С. 225-238.

21. Соловьева О.В. Психологические основы реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Реабилитация и социализация лиц с инвалидностью, в том числе, приобретенной в ходе боевых действий и СВО: политика, практика, культура» Ставрополь: СКФУ, 2024. С. 36-40

22. Стародубов В.И., Разумов А.Н., Пономаренко Г.Н. Становление и развитие восстановительной медицины в России: роль Российской академии наук. // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. 2024. Т.101. №5. С.5-12.

23. Шамрей В.К., Нечипоренко В.В., Овчинников Б.В. и др. Психиатрия войн и катастроф: учебное пособие / под редакцией В.К. Шамрея. СПб.: СпецЛит, 2015. 432 с.

24. Якушина А.А., Леонов С.В. Адаптация методики восприятия травмы Р. Мосс-Морриса // Психологическая помощь участникам боевых действий и членам их семей: коллективная монография / под ред. Е.М. Лысенко, М.Ю. Кузьмина. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2024. Гл. 4. С. 89-112.

References:

1. Abramov V.A., Babura E.V., Mel'nicenko V.V. Boevaya psixicheskaya travma: ontologiya neby'tiya ili real'nost' v sub`ektivnoj proekcii [Combat Mental Trauma: Ontology of Non-Existence or Reality in Subjective Projection]. Doneczk: E'dit, 2024. 380 p.
2. Avdienko G.Yu. Psixologicheskaya korrekciya i reabilitaciya uchastnikov boevy'x dejstvij: uchebnik i praktikum dlya bakalavriata i specialiteta [Psychological Correction and Rehabilitation of Combat Veterans: Textbook and Workshop for Bachelor's and Specialist Degrees]. M.: Izdatel'stvo Yurajt, 2024. 299 p.
3. Baranov M.L., Chajka Yu.A. Posttravmaticheskoe stressovoe rasstrojstvo u uchastnikov boevy'x dejstvij: rasprostranennost', geterogennost' i terapevticheskie podhody' [Post-traumatic Stress Disorder in Combat Veterans: Prevalence, Heterogeneity, and Therapeutic Approaches]. Rossijskij psixiatricheskij zhurnal. 2025. №5. P. 80-92.
4. Boevaya travma: mediko-social'naya reabilitaciya: prakticheskoe rukovodstvo [Combat Trauma: Medical and Social Rehabilitation: A Practical Guide]. pod red. G.N. Ponomarenko. M.: GE'OTAR-Media, 2023. 304 p.
5. Borozinecz N.M., Vodolazhskaya M.G., Sal'nikova O.D., Solov'eva O.V., Shexovczova T.S. Konceptiya professional'no-psixologicheskoy reabilitacii licz s invalidnost'yu, priobretennoj v processe boevy'x dejstvij i special'ny'x voenny'x operacij v kontekste resursnogo potenciala obrazovatel'ny'x organizacij vy'sshego obrazovaniya [The concept of professional and psychological rehabilitation of persons with disabilities acquired during combat operations and special military operations in the context of the resource potential of higher education institutions]. Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2023. V. 28. № 6. P. 53-61.
6. Vasil'eva L.S., Slivnicyna N.V., Shevchenko O.I., Gerasimov A.A., Katamanova E.V., Laxman O.L. Kliniko-psixologicheskie osobennosti sochetannoj travmy' uchastnikov voenny'x dejstvij [Clinical and psychological features of combined trauma of participants in military operations]. Politravma. Polytrauma. 2024. № 2. P. 57-63.
7. Voenno-polevaya xirurgiya. Nacional'noe rukovodstvo. Kratkoe izdanie [Military Field Surgery. National Guidelines. Brief Edition]. Pod red. V.I. Badalova, I.M. Samoxvalova. M.: GE'OTAR-Media, 2026. 576 p.
8. Galkin S.A., Didenko A.V., Boxan N.A. Cifrovye tehnologii v reabilitacii voennosluzhashhix s boevoy psixicheskoy travmoj [Digital Technologies in the Rehabilitation of Military Personnel with Combat-Related Mental Trauma]. Rossijskij psixiatricheskij zhurnal. 2024. №1. P. 97-104
9. Kalistratov V.B., Romashova T.V., Iosifov G.V. Sovremennaya boevaya travma: spektr fizicheskix i psixicheskix posledstvij (obzor literatury') [Modern Combat Trauma: Spectrum of Physical and Mental Consequences (Literature Review)]. Vestnik nevrologii, psixiatrii i nejroxirurgii. 2025. №8.
10. Karayani A.G. Psixologiya boevogo stressa i stress-menedzhmenta: ucheb-

nik dlya vuzov [Psychology of Combat Stress and Stress Management: Textbook for Universities]. M.: Izdatel'stvo Yurajt, 2026. 145 p.

11. Karayani Yu.M. Social'no-psixologicheskaya reabilitaciya invalidov boevy'x dejstvij: dis. ...dok. psixol. nauk, special'nost' 19.00.05 – social'naya psixologiya [Social and Psychological Rehabilitation of Disabled Combat Veterans: Dis. ... Doc. of Psychology, specialty 19.00.05 – Social Psychology.]. M., 2016. 340 p.

12. Kisten' V.K., Gajvoronskij A.I., Svistov D.V., Kasimov R.R., Isaev D.M., Mozhejko R.A. Karakteristika nevrologicheskogo statusa i laboratorny'x pokazatelej pri pronikayushhix raneniyax cherepa i golovnogogo mozga v sovremennom vooruzhenom konflikte [Characteristics of the Neurological Status and Laboratory Parameters in Penetrating Wounds of the Skull and Brain in Modern Armed Conflict]. Rolitrama / Polytrauma. 2025. № 3. P. 63-74.

13. Kolmakov V.I., Kartavceva A.I., Sostavnev I.V. Zarubezhny'j opyt' social'noj reabilitacii raneny'x uchastnikov boevy'x dejstvij na osnove fizicheskoy aktivnosti i adaptivnogo sporta [Foreign experience of social rehabilitation of wounded combat veterans based on physical activity and adaptive sports]. Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarny'e nauki. 2024. V. 17. № 3. P. 512-523.

14. Malyuchenko G.N. Problemy' i puti kompleksnoj prorabotki posledstvij boevogo stressa i boevy'x travm [Problems and ways of comprehensively studying the consequences of combat stress and combat injuries]. Izv. Sarat. un-ta Nov. ser. Ser. Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika. 2023. №4. vy'p. 4. P. 438-444.

15. Myasishhev V.N. Pogranichny'e sostoyaniya voennogo vremeni [Borderline states of wartime]. Lichnost' i nevrozy'. L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1960. P. 326-339.

16. Naumova M.M. Social'naya dezadaptaciya uchastnikov boevy'x dejstvij i texnologii eyo korrekcii: avtoref. dis. ... kand. sociol. Nauk [Social Maladaptation of Combat Participants and Technologies for Its Correction: Abstract of Cand. Sci. (Sociological) Dissertation]. M., 2023. 24 p.

17. Organizacionno-metodicheskie podxody' k kompleksnoj social'noj reabilitacii invalidov vsledstvie voennoj travmy', poluchennoj v xode provedeniya special'noj voennoj operacii. Metodicheskie rekomendacii [Organizational and Methodological Approaches to Comprehensive Social Rehabilitation of Persons with Disabilities Due to Military Injuries Received during a Special Military Operation. Methodological Recommendations]. O.G. Strukova, E.V. Morozova, E.V. Zhukova, A.N. Bary'shova; pod red. M.A. Dy'mochki. M., 2024. 524 p.

18. Petrova V.N., Yurgalova A.A., Sharkunov A.N. Regional'ny'e aspekty' sovershenstvovaniya mediko-social'noj reabilitacii invalidov vsledstvie voennoj travmy' [Regional Aspects of Improving the Medical and Social Rehabilitation of Persons with Disabilities Due to Military Injuries]. Mediko-social'ny'e problemy' invalidnosti. 2024. № 2. P. 112-118.

19. Pogonchenkova I.V., Shhikota A.M., Kashezhev A.G., Kotel'nikova A.V., Makarova M.R., Filippov M.S. Sovremennyy'e aspekty' medicinskoj reabilitacii licz s boevoy travmoy (analiticheskij obzor literatury') [Modern aspects of medical rehabilitation of persons with combat injuries (analytical review of the literature)]. Fizioterapa-

piya, bal`neologiya i reabilitaciya. 2023. V. 22. № 2. P. 115-127.

20. Sablukov A.V., Arabidze I.T. Gosudarstvennaya podderzhka invalidov vsledstvie voennoj travmy` i zabolevaniya, poluchennogo v period voennoj sluzhby`, i chlenov ix semej: sostoyanie i problemy` [State support for persons with disabilities due to military injury and illness received during military service, and their family members: status and problems]. Vestnik MGLU. Obshhestvenny`e nauki. Vy`p. 1 (778) / 2017. P. 225-238.

21. Solov`eva O.V. Psixologicheskie osnovy` reabilitacii licz s invalidnost`yu, priobretennoj v processe boevy`x dejstvij i special`ny`x voenny`x operacij [Psychological foundations of rehabilitation of persons with disabilities acquired during combat operations and special military operations]. Materialy` Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Reabilitaciya i socializaciya licz s invalidnost`yu, v tom chisle, priobretennoj v xode boevy`x dejstvij i SVO: politika, praktika, kul`tura» Stavropol` : SKFU, 2024. P. 36-40

22. Starodubov V.I., Razumov A.N., Ponomarenko G.N. Stanovlenie i razvitie vosstanovitel`noj mediciny` v Rossii: rol` Rossijskoj akademii nauk. [Formation and development of restorative medicine in Russia: the role of the Russian Academy of Sciences]. Voprosy` kurortologii, fizioterapii i lechebnoj fizicheskoj kul`tury`. 2024. V.101. №5. P.5-12.

23. Shamrej V.K., Nechiporenko V.V., Ovchinnikov B.V. i dr. Psixiatriya vojn i katastrof: uchebnoe posobie [Psychiatry of wars and disasters: a textbook]. pod redakciej V.K. Shamreya. SPb.: SpeczLit, 2015. 432 s.

24. Yakushina A.A., Leonov S.V. Adaptaciya metodiki vospriyatiya travmy` R. Moss-Morrisa [Adaptation of R. Moss-Morris's trauma perception methodology]. Psixologicheskaya pomoshh` uchastnikam boevy`x dejstvij i chlenam ix semej: kollektivnaya monografiya / pod red. E.M. Ly`senko, M.Yu. Kuz`mina. M.: Izdatel`stvo «Institut psixologii RAN», 2024. Gl. 4. P. 89-112.

Информация об авторах:

Соловьева Ольга Владимировна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Российская Федерация, olga.vl.soloveva@gmail.com

Водолажская Маргарита Геннадьевна, доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Российская Федерация

Борозинец Наталья Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Российская Федерация

Information about the authors

Solovieva Olga Vladimirovna, Doctor of Psychology, Professor, Department of Correctional Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russian Federation, olga.vl.soloveva@gmail.com

Vodolazhskaya Margarita Gennadyevna, Doctor of Biological Sciences, Professor, Department of Correctional Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russian Federation

Borozinets Natalya Mikhailovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Correctional Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russian Federation

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Information about competitive interests:

The authors declare that they have no conflict of interest

Статья поступила в редакцию: 28.04.2026, одобрена после рецензирования: 12.05.2026, принята к публикации: 26.05.2026.

The article was submitted: 28.04.2026; approved after reviewing: 12.05.2026; accepted for publication: 26.05.2026.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ /
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY**

Научная статья

DOI: 10.24412/2541-8734-2026-2-100-111

УДК: 159.99

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АДАПТАЦИИ
И ПРОФИЛАКТИКЕ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ**

**Дацун Наталья Александровна^{1*}, Эзиешвили Эка Эдвардиевна², Садилова
Оксана Павловна³, Оранская Юлия Сергеевна⁴**

¹ Российский государственный социальный университет, Сочи, Россия, n.a.01.06@mail.ru

² Российский государственный социальный университет, Сочи, Россия, ekaezieshvili07@rambler.ru

³ Сочинский государственный университет, Сочи, Россия, mia-1609@mail.ru

⁴ Российский государственный социальный университет, Сочи, Россия, oranskaj83@mail.ru

* Автор, ответственный за переписку

Аннотация:

В рамках данной статьи анализируется возможность игровой деятельности в психолого-педагогическом контексте, выступающей инструментом для преодоления страхов и снижения тревожности у дошкольников 5–7 лет. Центральное место в исследовании занимает описание проверенных на практике игровых техник, которые способствуют не только стабилизации эмоционального фона, но и развитию речевых навыков. Эксперимент, основанный на проективных тестах и анкетировании, подтвердил, что игротерапия существенно уменьшает проявления тревоги у детей. Особый акцент делается на создании специальной игровой среды, интегрирующей иностранную лексику: такой подход формирует у ребенка положительное отношение к обучению и помогает нивелировать коммуникативные затруднения. Настоящее исследование посвящено анализу воздействия тревожности на дошкольников, обучающихся в условиях цифровой игровой платформы. Диагностический инструментарий включал проективную методику «Выбери нужное лицо» (авторы Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки), шкалу личностной тревожности А.М. Прихожан, а также опросник Филлипса.

Дошкольники, составившие экспериментальную группу, прошли тестирование до и после серии игровых сеансов, что позволило сопоставить динамику их состояния. Согласно полученным данным, в экспериментальной группе зафиксировано существенное уменьшение показателей тревожности, что стало следствием внедрения игровых методик. Данный факт служит убедительным доказательством действенности игротерапии в качестве средства коррекции эмоциональной сферы и облегчения адаптационных процессов у детей. В исследовании акцентируется необходимость внедрения в обучение цифровых инструментов, учитывающих конкретный контекст, что способно стимулировать учебную мотивацию и положительно отразиться на академических результатах.

Ключевые слова: педагогический потенциал, страхи, мотивация, тревожность, дети старшего дошкольного возраста, социальная адаптация, игровая деятельность, профилактика, эмоциональное развитие, игротерапия, психолого-педагогическое сопровождение, обучение, эмоциональная сфера, профилактика страхов у детей, коррекция тревожности.

Для цитирования: Дაცун Н.А., Эзиешвили Э.Э., Садилова О.П., Оранская Ю.С. Психолого-педагогический потенциал игровой деятельности в адаптации и профилактике страхов у детей // Гуманизация образования. 2026. № 2. С.100-111. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-100-111>

Original article

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF GAME ACTIVITIES IN ADAPTATION AND PREVENTION OF FEARS IN CHILDREN

Natalia A. Datsun¹, Eka E. Ezieshvili², Oksana P. Sadilova³, Yulia S. Oranskaya⁴

¹ Russian State Social University, Sochi, Russia, n.a.01.06@mail.ru

² Russian State Social University, Sochi, Russia, ekaezieshvili07@rambler.ru

³ Sochi State University, Sochi, Russia, mia-1609@mail.ru

⁴ Russian State Social University, Sochi, Russia, oranskaj83@mail.ru

* Corresponding author

Abstract:

The article examines the psychological and pedagogical potential of play activities as a method of preventing and correcting fears and anxiety in older preschool children. Special attention is paid to the tested play exercises aimed at achieving psycho-emotional correction and linguistic development. The study, conducted using projective techniques and questionnaires, demonstrates the effectiveness of play therapy

in reducing anxiety levels in preschool children. The authors emphasize the importance of purposefully using a play space enriched with elements of a foreign language to create positive motivation for learning and overcome language barriers. The study examined the impact of anxiety on students in a digital gaming educational environment. The following methods were used: the «Choose the Right Face» projective test by R. Tamblyn, V. Amen, and M. Dorky, the Personal Anxiety Scale by A.M. Prikhodzhan, and the Phillips Anxiety Questionnaire. The experimental group of preschool children was divided into groups, and their results were compared before and after the game intervention.

Keywords: pedagogical potential, fears, motivation, anxiety, older preschool children, social adaptation, play activities, prevention, emotional development, play therapy, psychological and pedagogical support, learning, emotional sphere, prevention of fears in children, correction of anxiety.

For citation: Datsun N.A., Ezieshvili E.E., Sadilova O.P., Oranskaya Yu. S. Psychological and pedagogical potential of game activities in adaptation and prevention of fears in children // Humanization of education. 2026. No.2. Pp. 100-111. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-100-111>.

Введение. Проблематика детских страхов неизменно сохраняет свою актуальность в научном сообществе, объединяя исследователей из сфер психологии и педагогики. В период от пяти до семи лет у ребёнка наблюдается стремительное становление когнитивных функций и социального интеллекта. Этот процесс, с одной стороны, многократно обогащает его внутренний мир, но с другой — нередко становится причиной возникновения ярких и зачастую тревожных эмоциональных проявлений. К их числу относятся страх темноты, болезненное переживание одиночества, боязнь вымышленных персонажей, а также первые, ещё смутные экзистенциальные тревоги, касающиеся феномена смерти. Если в этот критический момент ребёнок не получит необходимой психолого-педагогической помощи, последствия могут оказаться весьма серьёзными. Возрастает риск формирования устойчивой повышенной тревожности, нарушений сна, а также трудностей адаптации в кругу сверстников. Возникновение тревожности обусловлено определенным конституциональным фоном, задаваемым особенностями нервной и эндокринной систем. Однако ее окончательное становление — это результат прижизненного формирования, ярким примером которого служат паттерны взаимодействия в диаде «родитель-ребенок». Согласно концепции Р.С. Немова, тревожность трактуется как устойчивая личностная черта. Её проявления могут носить перманентный характер либо актуализироваться исключительно в рамках специфических социальных взаимодействий. В рамках данного психологического конструкта тревожность трактуется как индивидуальная предрасположенность личности к переживанию интенсивной боязни и беспокойства, возникающих в ситуациях

социального взаимодействия [10]. В.Н. Астапов, в свою очередь, выдвигает оригинальную трактовку феномена тревожности. Согласно его трактовке, это состояние представляет собой устойчивую эмоциональную напряжённость; индивид пребывает в перманентной готовности к негативному сценарию. Тревожность зарождается как ответная реакция психики на ситуацию, где потенциальная угроза или опасность не имеют чётких очертаний. Согласно позиции обоих исследователей, тревожность способна закрепляться в качестве устойчивой личностной черты, однако не менее часто она возникает эпизодически — как реакция на конкретные внешние условия, существенно трансформируя эмоциональный фон индивида в такие моменты.

Краткий обзор исследований (литературы). Современные исследования в области психологии однозначно указывают на семейную среду как на основной источник формирования тревожных состояний у детей дошкольного периода. Поскольку семья представляет собой первичную и наиболее влиятельную социальную микросреду, ее психологическое неблагополучие напрямую деформирует эмоциональный мир ребенка. В этой связи специалисты формируют для родителей конкретный алгоритм действий. Он предполагает выработку единой воспитательной линии, исключающей противоречивые указания. Не менее важна соразмерность предъявляемых требований реальным возрастным возможностям дошкольника. Фундаментом служит подлинное принятие, означающее безусловную ценность ребенка вне зависимости от его сильных и слабых качеств. Ключевую роль играет и целенаправленное формирование адекватной самооценки, чему способствуют как тактильное общение, так и постоянная вербальная поддержка. Завершающим элементом становится обучение ребенка базовым техникам управления собственными эмоциями. Специалисты в области психологии разработали ряд рекомендаций для родителей, воспитывающих тревожного ребенка. Важно избегать непоследовательности при установлении границ дозволенного и запретов, исходящих из его желаний. Не следует настаивать на выполнении требований, заведомо невыполнимых в силу возрастных особенностей и объективного отсутствия возможностей. Искренность и честность во взаимодействии с ребенком, принятие его целостной личности — со всеми положительными и отрицательными проявлениями — становятся фундаментом доверия. Повышение самооценки эффективно достигается через тактильный контакт и вербальное поощрение. Не менее значима задача обучения ребенка навыкам релаксации и социально приемлемым способам выражения негативных эмоциональных переживаний [1]. Согласно точке зрения А.И. Захарова, именно в старшем дошкольном возрасте страхи оказываются наиболее податливыми для психологического воздействия. Объясняется это тем, что их природа в большей степени определяется эмоциональными впечатлениями, а не устойчивыми чертами характера. Многие из этих страхов носят преходящий характер, будучи тесно связанными с конкретным этапом развития ребенка [2].

Методы (методики). Анализ научных источников позволяет выявить ряд психокоррекционных методов, демонстрирующих высокую результативность

на практике. Арт-терапевтический инструментарий включает игротерапию, сказкотерапию, музыкотерапию, а также хромотерапию и песочную терапию. Телесно-ориентированный подход реализуется через снятие мышечных блоков, техники релаксации, танцевально-двигательные и дыхательные практики. Коррекция взаимодействия между детьми и родителями. Метод аффирмаций, основанный на систематическом применении позитивных вербальных формул для создания благоприятного эмоционального фона. По мнению отечественного психолога А.И. Захарова, страхи, характерные для старших дошкольников, отличаются высокой восприимчивостью к психокоррекции. Их природа коренится не в устойчивых чертах личности, а скорее в сильных эмоциональных впечатлениях, что придает им преходящий, возрастной характер. В рамках данной проблемы открывается перспектива использования элементов иностранного языка, в частности британского английского, в качестве составной части игровых коррекционных программ. Подобный синтез, при всей его кажущейся парадоксальности, демонстрирует высокую эффективность. Язык здесь используется не в академическом ключе, а как особый игровой инструмент — своего рода «волшебный ключ», способный перекодировать и смягчить тревожащую ребенка реальность. Именно в игровом процессе у дошкольника происходят главнейшие трансформации психики и формирование личности. Через игру выстраивается система его взаимоотношений с окружающими, что создаёт фундамент для перехода на следующую возрастную ступень и освоения более сложных видов деятельности [5]. Ввиду своей лаконичности и высокой результативности игровая терапия активно внедряется в практику для коррекции эмоциональной сферы ребёнка и коррекции выявленных поведенческих нарушений. Согласно позиции Ю.А. Кочетовой, именно игровая импульс-терапия представляет собой наиболее востребованный и распространенный инструмент для коррекции тревожных состояний и страхов. Данная экспериментальная методика демонстрирует высокую результативность, поскольку базируется на привычной и увлекательной для ребёнка деятельности [4]. По мнению Г.Л. Лэндрет, игровая деятельность для дошкольника представляет собой органичную потребность, без которой невозможно становление гармоничной личности. Многочисленные специалисты в области психологии сходятся во мнении, что именно игровая деятельность выступает центральным инструментом психотерапевтического воздействия на детей дошкольного периода. Для коррекции страхов используется комплексная стратегия, объединяющая несколько направлений. В её основе лежит постепенное сближение человека с объектом тревоги в безопасных условиях, что позволяет снизить эмоциональное напряжение. Параллельно ведётся работа по выявлению и пересмотру дезадаптивных мыслительных установок, которые подпитывают фобию. Важным элементом становится освоение техник саморегуляции, включая дыхательные упражнения и методы релаксации, которые помогают купировать приступы паники. В отдельных случаях привлекается арт-терапия, предоставляющая возможность символического выражения и переработки переживаний через

творчество. Материалы без чёткой структуры, такие как песок, вода или глина, предоставляют ребёнку полную свободу для спонтанного выражения чувств. Более структурированные объекты — куклы, наборы для конструирования — служат инструментом для воссоздания и последующего проживания ситуаций, вызывающих тревогу. Используются разнообразные игровые сценарии: от ролевых импровизаций и театральных постановок до активных игр, включающих преодоление полосы препятствий. В процессе игры ребёнок получает возможность дать волю фантазии, усвоить культурные нормы и сформировать практические умения. В процессе игры ребёнок раскрывает свою уникальную сущность, приближаясь к тем глубинным внутренним источникам, которые в дальнейшем способны органично интегрироваться в структуру его личности. В процессе игры ребёнок предпринимает попытку структурировать свой личный опыт. Именно игровая деятельность создаёт для детей те уникальные ситуации, в которых они обретают чувство психологической защищённости и возможность самостоятельно управлять событиями своей жизни [4]. В рамках психологической практики игровая терапия демонстрирует свою эффективность как в формате индивидуальных сессий, так и при реализации в групповом контексте. В рамках индивидуального подхода психолог, используя игровые техники, осуществляет коррекцию травмирующих психических состояний у ребенка. Коллективная деятельность предоставляет детям уникальную возможность освоить ранее неизвестные социальные функции и отточить навыки коммуникации в рамках этих новых позиций. Согласно позиции ряда психологов, преодоление детской тревожности достигает наибольших результатов в условиях групповой игровой терапии.

Результаты и их обсуждение. В рамках настоящего исследования была поставлена задача оценить результативность коррекционной работы по снижению уровня тревожности у детей, находящихся в старшем дошкольном возрасте. Для достижения этой цели был организован эксперимент с участием двух групп – контрольной и экспериментальной, по 12 воспитанников в каждой. Диагностический срез, осуществленный до начала коррекционных мероприятий и после их завершения, базировался на применении трех апробированных методик: проективного теста «Выбери нужное лицо» (авторы Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки), шкалы личностной тревожности А.М. Прихожан, а также опросника школьной тревожности Филлипса. Диагностическое обследование позволило сформировать комплекс данных, которые были упорядочены и представлены в Таблице 1.

Таблица 1

№	Группа	Низкий	Средний	Высокий
1	КГ	25%	42%	33%
2	ЭГ	33%	50%	17%

Общие показатели:

- Выраженная тревожность: 7 человек (29%)
- Умеренная тревожность: 11 человек (46%)
- Низкие показатели тревожности: 6 человек (25%)

Результаты диагностики демонстрируют выраженный уровень тревожности в детской выборке. В контрольной группе низкие показатели зафиксированы лишь у четверти испытуемых (25%). Средний уровень тревожности выявлен у 42%, тогда как у трети детей (33%) этот показатель достигает высоких значений. Согласно результатам исследования, в экспериментальной группе распределение детей по уровням тревожности оказалось следующим: лишь треть (33 %) демонстрировала низкие показатели, половина (50 %) находилась в пределах среднего диапазона, тогда как выраженная тревожность была зафиксирована у 17 % испытуемых. Анализ данных показал, что у детей фиксируется повышенный уровень тревожности. Визуальное представление этих данных приведено на соответствующем графике.

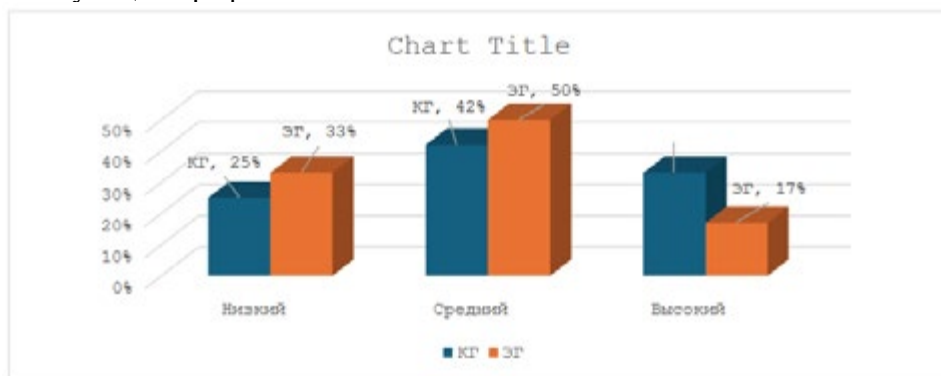


Рис. 1- Распределение результатов по выявлению тревожности

Выявленная в ходе диагностики частота встречаемости детских страхов послужила основой для разработки и реализации коррекционной программы. Её цель — минимизация негативных аффективных реакций, порождаемых состоянием внутреннего напряжения, скованности и тревоги в разнообразных ситуациях взаимодействия с окружающим миром. Для преодоления детских страхов у старших дошкольников был создан комплекс профилактических занятий, в основу которых легла методика игротерапии. В ходе экспериментального исследования применялся комплекс из десяти игровых методик, адаптированных к психологическим особенностям детей шестого-седьмого года жизни. По завершении цикла коррекционных занятий, нацеленных на нивелирование страхов посредством игротерапии, осуществлялось повторное диагностическое обследование, позволившее зафиксировать актуальный уровень тревожности у дошкольников.

Сравнительный анализ данных, собранных на начальном и контрольном этапах исследования, демонстрирует динамику изучаемых показателей.

Таблица 2.

№	Группа	Низкий	Средний	Высокий
1	КГ	4%	64%	32%
2	ЭГ	52%	40%	8%

Данные, полученные по методике диагностики личностной тревожности, разработанной А.М. Прихожан.

Диагностика выявила следующее распределение уровней тревожности в контрольной группе: низкий показатель зафиксирован всего у 4% детей, тогда как средний характерен для 64%, а высокий – для трети испытуемых (32%).

В экспериментальной группе был зафиксирован существенный прогресс: более половины детей (52%) продемонстрировали низкий уровень тревожности, у 40% этот показатель оказался средним, тогда как высокие значения были выявлены лишь у 8% испытуемых.

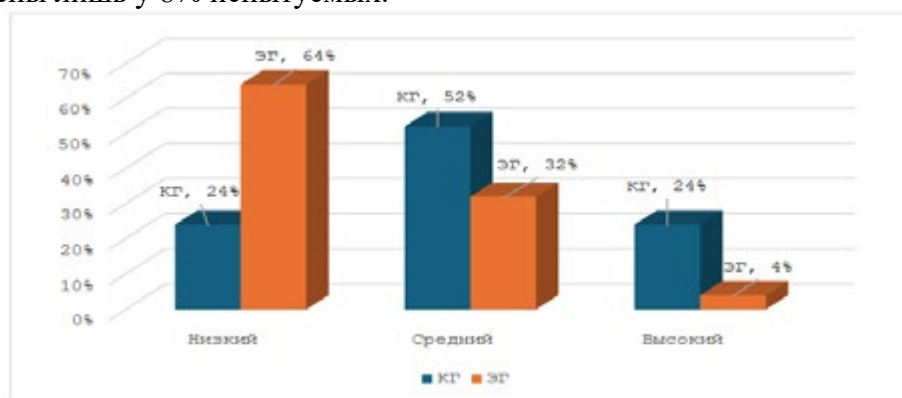


Рис. 2 – Распределение результатов по шкале личностной тревожности А.М. Прихожан на контрольном этапе

Обработка данных, собранных с помощью методики Филипса, завершилась их структурированием и представлением в Таблице 3.

Таблица 3.

Результаты по методике диагностики
тревожности Филипса на контрольном этапе

№	Группа	Нормальный	Повышенный	Высокий
1	КГ	24 %	52 %	24 %
2	ЭК	64 %	32 %	4 %

Анализ данных показал, что в контрольной группе нормальный уровень тревожности зафиксирован лишь у 24% испытуемых. У большинства, а именно

52%, этот показатель оказался повышенным, тогда как высокие значения были выявлены у оставшейся четверти участников (24%).

В экспериментальной группе зафиксированы более высокие результаты: нормальный уровень тревожности диагностирован у 64% испытуемых, тогда как повышенный и высокий показатели составили 32% и 4% соответственно.



Рисунок 3 – Распределение результатов по методике диагностики школьной тревожности Филлипса на контрольном этапе

Анализ эмпирических данных позволил констатировать существенное снижение показателей тревожности у детей старшего дошкольного возраста, входящих в экспериментальную группу. Данный результат служит убедительным подтверждением продуктивности реализованной коррекционной программы.

Выводы и заключение. Психологи и педагоги единодушно признают первостепенное значение игровой деятельности для детского развития. В процессе игры происходит глубокая интеграция ребенка в коллектив, а также интенсивное формирование ключевых психических функций. Именно здесь раскрывается речевой потенциал, тренируется логическое мышление, обогащается воображение и оттачиваются когнитивные способности — память и концентрация внимания. Специально организованная игровая среда, насыщенная иноязычными компонентами, служит действенным средством для предупреждения и преодоления детских страхов. Помимо снижения уровня тревожности и выработки адаптивных стратегий совладания со страхами, эта методика пробуждает естественный интерес к освоению иностранного языка, планомерно разрушая существующие коммуникативные преграды. Для достижения желаемого результата языковые компоненты должны быть органично и ненавязчиво интегрированы в игровой процесс. В этом случае ребенок начинает воспринимать их как неотъемлемую и увлекательную часть развлечения, а не как скучную обязанность. Анализ эмпирических данных показал существенное снижение показателей тревожности у детей старшего дошкольного возраста, входивших в экспериментальную группу. Данный результат позволяет констатировать успешность реализованной коррекционной программы. Ввиду своей доступности и высокой результативности, игровая терапия получает всё большее распространение в практике психолого-педагогической помощи. Данный

метод успешно зарекомендовал себя при работе с нарушениями в эмоционально-волевой сфере детей, а также для коррекции девиаций в их поведении.

Литература:

1. Андреева, А.О. Психологическая поддержка ребенка / А. О. Андреева // Воспитание школьников. – 2020. – № 3 – С. 10–13.
2. Андрусенко, В. Н. Социальный страх / В. Н. Андрусенко. – М.: Академия, 2025. – 456 с.
3. Акопян, Л.С. Психология эмоциональных состояний и их регуляция у детей: на материале детских страхов: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.07 / Л. С. Акопян; Место защиты: Поволж. гос. соц.-гуманитар. акад. – Самара, 2021. – 51 с.
4. Большой толковый психологический словарь / перевод с англ. Ребер Артур. – М.: АСТ, 2020. – 560 с.
5. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 2020. – 267 с.
6. Гарбузов, В. И. Нервные дошкольники / В. И. Гарбузов. – М.: Медицина, 2020. – 176 с.
7. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у дошкольников / А. И. Захаров. – М.: Наука+, 2020. – 129 с.
8. Кормушина, Н.Г. Психолого-педагогическая коррекция экзистенциальных страхов: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: / Н. Г. Кормушина; Место защиты: Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2021. – 22 с.
9. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь. 2012. – 224 с.
10. Особенности страхов у детей старшего дошкольного возраста... [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-strahov-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>
11. Ольшанский, Д.Р. Страх / Д. Р. Ольшанский. – М.: Диалог, 2020. – 130 с.
12. Федеральная Образовательная Программа дошкольного образования. ФОП ДО (Приказ Мин просвещения России) / Издательство Гном, 2024.

References:

1. Andreeva, A. O. Psihologicheskaya podderzhka rebenka [Psychological Support for a Child]. A. O. Andreeva // Education of Schoolchildren. 2020. No. 3 pp. 10–13.
2. Andrusenko, V. N. Social'nyĭ strah [Social Fear]. Moscow: Academia, 2025. 456 p.
3. Akopyan, L. S. Psihologiya emocional'nyh sostoyanij i ih regulyaciya u detej: na materiale detskih strahov: avtoreferat dis. ... doktora psihologicheskikh nauk: 19.00.07 [Psychology of Emotional States and Their Regulation in Children: Based on

the Material of Children's Fears: abstract of the dissertation ... Doctor of Psychological Sciences: 19.00.07]. Defense institution: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities. Samara, 2021. 51 p.

4. Bol'shoi tolkovyi psihologicheskii slovar' [Large Explanatory Psychological Dictionary]. translated from English by Reber Arthur. Moscow: AST, 2020. 560 p.

5. Vilyunas, V. K. Psihologiya emocional'nyh yavlenii [Psychology of Emotional Phenomena]. Moscow: Moscow State University Publishing House, 2020. 267 p.

6. Garbuzov, V. I. Nervnye doshkol'niki [Nervous Preschoolers]. Moscow: Medicine, 2020. 176 p.

7. Zakharov, A. I. Dnevnye i nochnye strahi u doshkol'nikov [Daytime and Nighttime Fears in Preschoolers]. Moscow: Nauka+, 2020. 129 p.

8. Kormushina, N. G. Psihologo-pedagogicheskaya korrekciya ekzistencial'nyh strahov: avtoreferat dis. ... kandidata psihologicheskikh nauk [Psychological and Pedagogical Correction of Existential Fears: abstract of the dissertation ... Candidate of Psychological Sciences]; Defense institution: Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky. Saratov, 2021. 22 p.

9. Mamaichuk, I. I. Psihologicheskaya pomoshch' detyam s problemami v razviti [Psychological Assistance to Children with Developmental Problems]. St. Petersburg: Speech. 2012. 224 p.

10. Osobennosti strahov u detei starshego doshkol'nogo vozrasta [Features of Fears in Older Preschool Children] [Electronic resource] <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-strahov-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>

11. Olshansky, D. R. Strah [Fear]. Moscow: Dialogue, 2020. 130 p.

12. Federal'naya Obrazovatel'naya Programma doshkol'nogo obrazovaniya. FOP DO (Prikaz Min prosveshcheniya Rossii) [Federal Educational Program of Preschool Education. FEP PE (Order of the Ministry of Education of Russia)]. Publishing House Gnom, 2024.

Информация об авторах:

Дацун Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный социальный университет, г. Сочи, Российская Федерация, n.a.01.06@mail.ru

Эзиешвили Эка Эдвардиевна, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный социальный университет, г. Сочи, Российская Федерация, ekaezieshvili07@rambler.ru

Садилова Оксана Павловна, кандидат педагогических наук, доцент преподаватель кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, Сочинский государственный университет, г. Сочи, Российская Федерация, mia-1609@mail.ru

Оранская Юлия Сергеевна, кандидат исторических наук, Российский государственный социальный университет, г. Сочи, Российская Федерация, oranskaj83@mail.ru

Information about the authors:

Datsun Natalia Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Russian State Social University, Sochi, Russian Federation, n.a.01.06@mail.ru

Ezieshvili Eka Eduardievna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Russian State Social University, Sochi, Russian Federation, ekaezieshvili07@rambler.ru

Sadilova Oksana Pavlovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lecturer, Department of Pedagogical and Psychological-Pedagogical Education, Sochi State University, Sochi, Russian Federation, mia-1609@mail.ru

Oranskaya Yulia Sergeevna, Candidate of Historical Sciences, Russian State Social University, Sochi, Russian Federation, oranskaj83@mail.ru

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about competitive interests:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию: 20.04.2026, одобрена после рецензирования: 4.05.2026, принята к публикации: 18.05.2026

The article was submitted: 20.04.2026; approved after reviewing: 4.05.2026; accepted for publication: 18.05.2026

**ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА /
DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Научная статья

DOI 10.24412/2541-8734-2026-2-112-128

УДК 378.147:004.8:81

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК СТРАТЕГИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Лунева Людмила Петровна^{1*}, Преймак Екатерина Витальевна^{2*}

¹ Приволжский государственный университет путей сообщения, Самара, Россия, luneva_ipkdo@mail.ru

² Приволжский государственный университет путей сообщения, Самара, Россия, сообщения, e.preimak@samgups.ru

* Автор, ответственный за переписку

Аннотация:

Введение. В статье обосновывается «средовый подход» к формированию языковой личности как целостный феномен, интегрирующий когнитивный, ценностно-смысловой и коммуникативно-деятельностный компоненты. Авторами предлагается структурно-функциональная модель культурной речевой среды (КРС) образовательного учреждения, раскрываются ключевые принципы ее проектирования (ценностно-смысловая насыщенность, рефлексивность, полижанровость, событийность), механизмы и конкретные цифровые практики реализации модели на институциональном, педагогическом и ученическом уровнях, формирующие единую речевую экосистему. **О б о с н о в ы в а е т с я** практическая значимость предложенной модели как инструмента для преодоления разрыва между речевым знанием и поведением, а также для формирования речевой ответственности в цифровую эпоху. Доказывается, что проектирование КРС является эффективной стратегией преодоления дефицитов речевой культуры в образовательной среде и основой воспитания осознанной речевой ответственности.

Материалы и методы. Теоретический анализ философской, психолого-педагогической и лингвистической литературы по проблеме формирования языковой личности и проектирования образовательной среды. Сравнительно-

сопоставительный анализ существующих моделей языковой личности (Ю.Н. Караулов [6], Г.И. Богин [3]) и современных методических подходов к развитию речи для выявления их комплементарности и ограничений. Моделирование целостной структурно-функциональной системы культурной речевой среды образовательного учреждения. Системный подход, позволяющий рассмотреть КРС как иерархически организованную систему взаимосвязанных уровней. Метод проектирования конкретных педагогических практик (на примере цифровых инструментов).

Результаты исследования. Модель культурной речевой среды теоретически обоснована и структурирована. Показано, что эффективность КРС обеспечивается синхронизацией усилий на институциональном, педагогическом и ученическом уровнях через четкие механизмы. Практическая значимость модели заключается в предоставлении образовательным учреждениям конкретного инструментария для проектирования собственной речевой экосистемы, способствующей преодолению разрыва между речевым знанием и реальным поведением.

Обсуждение и заключение. Разработанная модель получает конкретное инструментальное наполнение через систему цифровых практик (от онлайн-галерей до гибридных дискуссий), что позволяет проектировать не просто среду, а многокомпонентную речевую экосистему, адекватную вызовам цифровой эпохи.

В перспективе необходимо проведение опытно-экспериментальной работы по внедрению модели, разработке диагностического инструментария для оценки уровня сформированности языковой личности в условиях КРС.

Ключевые слова: языковая личность, культурная речевая среда, коммуникативная компетенция, речевой кодекс, воспитательная работа, цифровые педагогические практики, цифровая дидактика.

Для цитирования: Лунева Л.П., Преимак Е.В. Проектирование культурной речевой среды образовательного учреждения как стратегия формирования языковой личности в условиях цифровой образовательной среды // Гуманизация образования. 2026. № 2. С.112-128. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-112-128>

Original article

DESIGN OF THE CULTURAL SPEECH ENVIRONMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION AS A STRATEGY FOR FORMING A LANGUAGE PERSONALITY IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Lyudmila P. Luneva¹, Ekaterina V. Preimak^{2*}

¹ Volga State University of Railway Engineering, Samara, Russia, luneva_ipkdo@mail.ru

² Volga State University of Railway Engineering, Samara, Russia, e.preimak@samgups.ru

*Corresponding author

Abstract:

Introduction. The article substantiates the “environmental approach” to the formation of a linguistic personality as a holistic phenomenon, integrating cognitive, value-semantic, and communicative-activity components. The authors propose a structural-functional model of the cultural speech environment (CSE) of an educational institution, reveal the key principles of its design (value-semantic richness, reflexivity, polygenre, eventfulness), mechanisms, and specific digital practices for implementing the model at the institutional, pedagogical, and student levels, forming a unified speech ecosystem. The practical significance of the proposed model is substantiated as a tool for bridging the gap between speech knowledge and behavior, as well as for fostering speech responsibility in the digital age. It is argued that the design of the CSE is an effective strategy for overcoming deficits in speech culture in the educational environment and the basis for cultivating conscious speech responsibility.

Materials and Methods. Theoretical analysis of philosophical, psychological-pedagogical, and linguistic literature on the problem of forming a linguistic personality and designing an educational environment. Comparative analysis of existing models of linguistic personality (Yu.N. Karaulov [6], G.I. Bogin [3]) and modern methodological approaches to speech development to identify their complementarity and limitations. Modeling of an integral structural-functional system of the cultural speech environment of an educational institution. A systemic approach that allows considering the CSE as a hierarchically organized system of interconnected levels. A design method for specific pedagogical practices (using digital tools as an example).

Research Results. The model of the cultural speech environment is theoretically substantiated and structured. It is shown that the effectiveness of the CSE is ensured by synchronizing efforts at the institutional, pedagogical, and student levels through clear mechanisms. The practical significance of the model lies in providing educational institutions with specific tools for designing their own speech ecosystem, which contributes to bridging the gap between speech knowledge and actual behavior.

Discussion and Conclusion. The developed model receives specific instrumental content through a system of digital practices (from online galleries to hybrid discussions), which allows for the design not just of an environment, but of a multi-component speech ecosystem adequate to the challenges of the digital age.

In the future, it is necessary to conduct pilot experimental work on the implementation of the model and the development of diagnostic tools to assess the level of formation of linguistic personality in the context of a cultural speech environment.

Keywords: linguistic personality, cultural speech environment, communicative competence, speech code, educational work, digital pedagogical practices, digital didactics.

For citation: Luneva L.P., Preimak E.V. Design of the cultural speech environment of an educational institution as a strategy for forming a language personality in a digital educational environment // Humanization of Education. 2026. No.2. Pp. 112-128. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-112-128>

Введение.

Формирование языковой личности в специально проектируемой культурной речевой среде отвечает на один из самых острых социальных запросов современности – запрос на целостную, рефлексивную и коммуникативно-компетентную личность, способную сохранять смысловую и этическую ясность в условиях перманентной информационной перегрузки и доминирования «клипового» мышления.

Современный обучающийся погружен в беспрецедентный по плотности и скорости поток вербальных и визуальных данных (социальные сети, мессенджеры, агрегаторы новостей). Однако доступность информации не тождественна развитию способности к ее критическому осмыслению, семантическому анализу и этической оценке. Клиповое мышление, характеризующееся фрагментарностью, произвольностью внимания и реактивностью, становится адаптивным механизмом, но одновременно создает «когнитивные шоры»: поверхностное скольжение по смыслам, неготовность к восприятию сложных, развернутых текстов и конструктов [5]. В этом контексте образовательное учреждение не может оставаться «островком традиционной грамматики»; оно обязано взять на себя миссию формирования «смыслового иммунитета» – способности не просто потреблять, но и фильтровать, структурировать, оценивать информацию через призму языковой нормы, логики и культурной ценности.

Цифровая коммуникация, часто анонимная и асинхронная, порождает феномен «расчеловечивания собеседника», что ведет к девальвации речевого этикета, росту языковой агрессии (хейт-спич, троллинг), замене аргументации эмоциональными ярлыками [11]. Социальный запрос на культуру диалога, уважительную полемику, эмпатийное слушание становится экзистенциально важным для сохранения социальной ткани. Культурная речевая среда выступает в ответ на этот вызов как «социальный симулятор», где в безопасных, но аутентичных условиях (дебаты, дискуссионные клубы, проектная коллаборация) отрабатываются навыки конструктивного конфликта, кооперативной аргументации и речевого самоконтроля. Она формирует не только умение говорить, но, что важнее, – ответственность за последствия сказанного.

Рынок труда и социального признания в настоящее время требует не узкоспециальных знаний, а *soft skills*, среди которых коммуникативная гибкость, убедительность, способность к публичной презентации и сторителлингу признаются как наиболее востребованные. Гармоничная языковая личность сегодня – это человек, способный адаптировать свою речь к аудитории (от научного сообщества до социальной сети), ясно формулировать цели, вдохновлять и вести за собой словом. Традиционное образование часто дает абстрактные знания о языке, но не создает ситуаций для их конвертации в персональный коммуникативный капитал. Культурная речевая среда, насыщенная проектами, медиа-лабораториями и публичными выступлениями, становится полигоном для накопления этого капитала.

В условиях фрагментации опыта и множественности идентичностей язык

становится ключевым инструментом самоопределения и смыслопорождения. Способность точно называть свои эмоции, формулировать ценности, выстраивать связную нарративную линию собственной жизни – это основа психологического благополучия и социальной адаптивности. Культурная речевая среда, акцентирующая рефлексивные и творческие жанры («слово дня», эссе, автобиографический сторителлинг, поэтические мастерские), предоставляет молодому человеку легитимные инструменты для глубокой внутренней работы с помощью языка. Она помогает ответить на вопросы «Кто я?» и «Как я об этом говорю?».

Актуальность темы обусловлена не просто необходимостью улучшить показатели грамотности и коммуникативной компетентности, а потребностью в срочной педагогической интервенции в процесс становления сознания в цифровую эпоху. Проектирование культурной речевой среды – это стратегический ответ образования на вызовы, порожденные самой цифровой революцией. Это попытка выращивания не «пользователя» языка, а его суверенного автора и ответственного гражданина речевого пространства, способного к созиданию, а не только к потреблению и реактивному комментированию. Социальный запрос, следовательно, – это запрос на речевую экологию личности, которую образовательные учреждения призваны обеспечить в качестве основы для гармоничного развития человека и общества.

Целью данного исследования является разработка и теоретическое обоснование целостной структурно-функциональной модели культурной речевой среды (КРС) образовательного учреждения как системы, обеспечивающей формирование гармоничной языковой личности обучающегося.

Обзор литературы. Рассмотрим концепции «языковой личности» в отечественной лингводидактике и лингвокультурологии. Наиболее влиятельные модели предложили Ю.Н. Караулов [6] и Г.И. Богин [3].

Караулов определяет языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [6]. Его модель представляет собой вертикальную иерархию уровней, которые в речи проявляются одновременно:

1) Вербально-семантический (нулевой) уровень. Это база - владение естественным языком, лексическим запасом и грамматикой. Личность здесь проявляется как носитель языка, способный корректно комбинировать слова и конструкции с точки зрения правильности и богатства словаря («Как он/она говорит?»).

2) Когнитивный (лингвокогнитивный) уровень. Это ядро модели. Здесь языковая личность предстает как субъект мышления, обладающий системой понятий, идей, «картиной мира». Этот уровень хранит тезаурус личности, её прецедентные имена, тексты и ситуации. Именно здесь формируется индивидуальный смысловой контекст высказываний и важно «Что он/она знает и думает?»

3) Мотивационный (прагматический) уровень. Высший уровень,

охватывающий цели, мотивы, интересы, установки и коммуникативные роли личности. Это сфера речевого поведения и коммуникативной стратегии. При определении этого уровня важны ответы на вопросы: «Зачем и почему он/она говорит?», «Какие ценности и цели стоят за её речью?»

Педагогический смысл модели Ю.Н. Караулова: образование, сосредоточенное только на вербально-семантическом уровне (грамотность), игнорирует главное - формирование содержательного когнитивного мира и ценностно-мотивационной сферы обучающегося. Полноценная языковая личность - это единство всех трёх уровней.

Другой исследователь Г.И. Богин считает, что языковая личность проявляется в способности совершать речевые поступки разной сложности и акцентирует при этом внимание на деятельностном аспекте уровней понимания текста. Его модель языковой личности фокусируется на уровнях владения языком как инструментом понимания и порождения текстов [4], среди которых определяются:

- уровень правильности (умение строить речь в соответствии с нормами);
- уровень интериоризации (умение усваивать готовые тексты и смыслы, «входить» в чужую речь);
- уровень насыщенности (умение обогащать свою речь новыми смыслами и формами);
- уровень адекватного выбора (умение выбирать оптимальные языковые средства для конкретной ситуации);
- уровень адекватного синтеза (высший уровень, умение создавать целостные, гармоничные тексты-высказывания, осуществляющие замысел автора).

Такая модель задаёт вектор развития от формальной грамотности к коммуникативному мастерству и смысловому творчеству. Образовательный процесс должен быть лестницей, ведущей обучающегося от воспроизведения норм к свободному и ответственному речевому творчеству.

Обе модели являются комплементарными (взаимодополняющими): модель Караулова даёт статичную, структурную картину внутреннего устройства языковой личности (что внутри), а модель Богина описывает динамику её реализации в деятельности (как проявляется в речевых поступках).

Таким образом, формирование языковой личности - это не обучение грамматике, а педагогическое сопровождение становления сознательной, рефлексирующей и творческой позиции человека в мире через язык. Задача культурной речевой среды - создать условия для последовательного прохождения и интеграции всех этих уровней: от освоения норм до свободного, ответственного и креативного использования языка для познания, общения и самовыражения.

Для понимания необходимости проектирования культурной речевой среды образовательных учреждений требуется рассмотрение сравнительной характеристики современных педагогических и методических подходов к развитию речи.

Таблица 1

Современные педагогические и методические подходы к развитию речи

Наименование, создатели подхода	Суть подхода	Ключевые принципы
Коммуникативно-деятельностный подход А.А. Леонтьев [8], Т.А. Ладыженская [9] и её школа	Развитие речи - это развитие коммуникативных универсальных учебных действий (УУД). Речь рассматривается как вид деятельности (речевая деятельность) в конкретной социальной ситуации.	Ситуативность и мотивированность: речевые умения формируются не на отвлечённых упражнениях, а в процессе решения значимых для обучающегося коммуникативных задач (убедить, объяснить, расследовать, создать продукт). Функциональность: языковые средства изучаются не сами по себе, а в контексте их работы в тексте для достижения определённой цели. Жанровый подход: в центре обучения - овладение речевыми жанрами (от отзыва и интервью до научного доклада и публичного выступления), а не абстрактными типами речи.
Текстоцентрический и дискурсивный подход Л.В. Щерба [15], М.М. Бахтин [2], современные интерпретации [16]	Языковая личность проявляется и формируется в способности продуцировать и интерпретировать тексты, понимать их скрытые смыслы, культурные коды и диалогическую природу.	От анализа формы к анализу смысла: акцент на лингвистике текста (связность, цельность) и герменевтике (искусство понимания). Ученик учится видеть не только структуру, но и авторскую позицию, подтекст, интертекстуальные связи. Критическое чтение и медиаграмотность: методики семантического, критического и лингвоэкологического анализа текстов (работы Н.А. Ипполитовой, Ю.В. Щербининой). Учеников учат «разбирать» не только классическую литературу, но и рекламу, новости, посты в соцсетях, распознавая манипуляции и речевую агрессию. Культуросообразность: текст рассматривается как «плоть культуры». Развитие речи идёт через погружение в разные типы дискурсов (научный, художественный, публицистический, бытовой) и понимание их правил.

Личностно-ориентированный и рефлексивный подход И.С. Якиманская [17], А.В. Хуторской [14], идеи педагогики сотрудничества [12]	Процесс развития речи строится вокруг интересов, опыта и внутреннего мира ученика. Задача - помочь ему обрести собственный голос.	Письмо как способ познания себя (академическое и эго-документальное): Ведение читательских дневников-рефлексий, «дневников исследователя», написание эссе-размышлений, создание автобиографических нарративов (проект «История моего имени», «Карта моих языковых практик»). Педагогика диалога и поддержки: Создание атмосферы психологической безопасности, где не боятся ошибиться, задать вопрос, высказать непопулярное мнение. Роль учителя - фасилитатор и «вдумчивый читатель», а не только контролёр. Цифровой сторителлинг: использование современных форматов (подкасты, блоги, видео-эссе) для развития персонального высказывания на актуальные для обучающегося темы.
Средовый и метапредметный подход А.Н. Тубельский [13], Ю.В. Громыко [4], М.В. Кларин [7]	Речевое развитие - не задача одного предмета, а интегральный результат всей образовательной экосистемы. Язык становится универсальным средством познания на всех учебных занятиях.	Создание «речепорождающих» ситуаций: проектная деятельность, исследования, дебаты, университетские медиа - всё это естественные контексты для развития сложной речи. Метапредмет «Знак» и «Знание»: работа со схемами, моделями, понятиями, терминами на любом предмете - это и есть развитие языкового сознания. Языковая политика образовательного учреждения: осознанное формирование общего стиля коммуникации в школе, техникуме, вузе (от объявлений до педсоветов, ученых советов) как модели для подражания.
Цифровой (дигитальный) подход и лингвоэкология А.Г. Асмолов [1], исследования цифровой дидактики	Признание того, что значительная часть речевого развития сегодня происходит в гибридной (онлайн-офлайн) среде. Задача - не запрещать цифровые практики, а интегрировать их в образовательный процесс, развивая цифровую грамотность и этику.	Развитие «цифрового красноречия»: Обучение эффективной коммуникации в виде-формате, созданию презентаций, ведению образовательных блогов, модерации дискуссий в чатах. Лингвоэкологическое воспитание: Формирование ответственности за цифровое слово (проекты по борьбе с буллингом, осознанному потреблению информации, критике фейков).

Источник: разработано автором.

Как видно из данных таблицы 1, современное состояние проблемы позволяет выявить существенный исследовательский пробел, который определяет актуальность и научную новизну данного исследования. Несмотря на обширный массив фундаментальных трудов по теории языковой личности и значительное количество продуктивных методических разработок в области развития речи, целостная модель культурной речевой среды (КРС) образовательного учреждения как специфического воспитательного феномена остается недостаточно разработанной в педагогической науке и практике. Этот пробел проявляется в нескольких аспектах.

Во-первых, в доминировании предметно-методической, а не общеинституциональной перспективы. Большинство исследований и методических рекомендаций (в русле коммуникативно-деятельностного, текстоцентрического подходов) сфокусированы на отдельном уроке, курсе или деятельности педагога-филолога. Они отвечают на вопрос «Как развивать речь на уроке русского языка/литературы?», но не дают ответа на стратегический вопрос «Как образовательное учреждение в целом как социальный институт может целенаправленно формировать языковую личность?». Существует дефицит работ, рассматривающих школу или вуз как единый речевой организм, где администрация, педагог-предметник (не филолог), психолог, библиотекарь и родитель выступают соавторами речевой среды.

Во-вторых, в разрыве между учебной и внеучебной деятельностью в контексте речевого развития. Внеучебная (воспитательная) работа, как правило, рассматривается в отрыве от академического процесса. Литературные вечера, дебаты или школьная газета предстают факультативными «мероприятиями», а не системными элементами единой педагогической логики. Отсутствуют исследования, которые бы концептуально и технологически интегрировали речевые практики учебных занятий, этикета столовой, работы медиацентра и дискуссионного клуба в единый воспитательный контур. Таким образом, упускается ключевой ресурс - принцип тотальности воздействия, когда языковая личность формируется не эпизодически, а в непрерывном потоке разнообразных, но ценностно согласованных речевых ситуаций.

В-третьих, есть недооценка нормативно-ценностного и управленческого аспектов КРС. Существующие работы в основном касаются содержания и технологий речевого развития. При этом слабо изученными остаются вопросы институционального проектирования КРС: Как формализовать речевую политику школы или вуза в виде локальных актов (кодекса, концепции)? Каковы механизмы управления и мониторинга речевого климата в коллективе? Какова роль административной команды в моделировании речевых норм? Как архитектурно-предметная среда (надписи, стенды, зонирование) может работать на формирование речевой культуры?

В-четвертых, отсутствие комплексного рассмотрения КРС как «системы систем». Частные модели развивают отдельные компоненты: речевое событие (мероприятие), речевую технологию (дискуссия), речевую модель личности

(оратор). Однако нет синтезирующей модели, которая бы объединила эти компоненты в динамическую систему, где институциональный уровень (нормы, ценности, пространство) создает рамки, педагогический уровень (стратегии учителей, преподавателей всех учебных дисциплин) обеспечивает наполнение и модерацию, ученический уровень (практики, клубы, проекты) генерирует содержание и обратную связь.

В-пятых, операционализация связи «КРС → Языковая личность» слаба. В теории декларируется влияние среды на личность, но на практике не хватает четких педагогических механизмов этого влияния. Как именно событийность среды трансформируется во внутренние установки личности? Как рефлексия над речевыми практиками превращается в личностные речевые стратегии? Недостаточно прописаны алгоритмы перевода внешних средовых воздействий во внутренние приращения языковой способности на всех уровнях модели Караулова (от семантики до прагматики).

Выявленный исследовательский пробел заключается в том, что в педагогической науке и практике отсутствует целостная, структурно-функциональная и операциональная модель культурной речевой среды, которая носила бы надпредметный, общеинституциональный характер, осуществляла системную интеграцию учебной и внеучебной деятельности в единый воспитательный процесс, включала бы не только методический, но и управленческий, ценностно-нормативный и пространственный компоненты, четко определяла бы педагогические механизмы трансляции средовых условий в качественные изменения языковой личности.

Результаты исследования. Эффективное проектирование и управление культурной речевой средой (КРС) требует её рассмотрения как иерархически организованной системы, где каждый уровень выполняет свою функцию, но все они находятся в постоянном взаимодействии, усиливая друг друга. Предлагаемая трехуровневая модель (рис.1) позволяет перейти от абстрактной идеи к конкретным управленческим и педагогическим действиям.

1. Институциональный уровень (нормативно-ценностный): «Конституция» речевого пространства. Это уровень стратегии, норм и символического порядка, задающий рамки для всей речевой деятельности в учреждении. Он создаёт легитимность и обеспечивает ресурсную поддержку КРС.

Ключевые элементы и механизмы институционального уровня: речевой кодекс (Хартия) образовательного учреждения – это документ, созданный коллегиально (с участием педагогов, обучающихся, родителей), фиксирующий принципы, а не запреты. Это публичный договор о качестве общения. Он легитимирует требование к речевой культуре, делает нормы прозрачными и общими.

Включение критериев речевой культуры в систему оценивания на разных предметах; отражение задач КРС в программах развития ОУ и планах воспитательной работы; выделение ресурсов (время, финансы, кадры) на поддержку речевых проектов.

Оформление пространства как «немой педагог». Грамотные, стилистически выверенные объявления и указатели; «говорящие стены» с цитатами, работами учеников, инфографикой о языке; организация пространств для диалога (круглые столы, амфитеатры, открытые зоны); эстетика медиа (газета, сайт, ТВ).

Медиаресурсы как эталоны и площадки. Официальные каналы коммуникации (сайт, социальные сети, радио, газета) как демонстрация высшего стандарта речи и как инструмент вовлечения. Рубрики «Слово дня», «Речевой лайфхак», интервью с интересными собеседниками о языке; публикация лучших ученических работ (эссе, исследования, стихи); модерлируемые форумы для обсуждения.

2. Педагогический уровень (моделирующе-модераторский): «Живой носитель и режиссёр» среды. Это уровень непосредственного воплощения и тактического управления КРС в ежедневном взаимодействии. Педагог здесь - ключевая фигура: одновременно образец (модель) и организатор (модератор) речевых практик.

Проведение семинаров-практикумов для педагогов-нефилологов по развитию речи в их предметной области; создание банка сквозных речевых заданий (например, «составь алгоритм» на информатике, «дай определение» на биологии, «проанализируй источник» на истории); организация интегрированных учебных занятий и проектов.



Рис.1 Трёхуровневая модель культурно-речевой среды

Источник: разработано автором.

Технология «рефлексивного комментария»: отказ от маркировки («безграмотно», «неправильно») в пользу развёрнутого, тактичного вопроса-размышления: «Как ты думаешь, почему твоя формулировка могла быть понята двояко?», «Попробуй заменить это оценочное слово на описание факта - изменится ли сила твоего аргумента?», «Твой тезис сильный, давай поищем для него более точные языковые «одежды»».

3. Ученический уровень (деятельностно-творческий): «Лаборатория и сцена» речевого опыта - это уровень практики, творчества и присвоения норм, где обучающийся из пассивного объекта воздействия превращается в активного субъекта речевой деятельности. Здесь знания и ценности, транслируемые сверху,

проверяются, переживаются и превращаются в личный навык.

Создание дискуссионных клубов (дебаты, философское кафе); литературных гостиных или театральных студий; клубов журналистов или блогеров; научного общества (где ценятся точность термина и логика доказательства).

Проектная и исследовательская деятельность с речевым акцентом: создание школьного, вузовского подкаста или документального фильма (сценарий, интервью, озвучка); проект «Живой архив» (сбор и расшифровка устных историй); социальный проект с проведением опросов и публичной защитой перед аудиторией.

Проведение публичных, эмоционально значимых мероприятий, создающих «повод для красивой речи».

Цифровые площадки для практики и творчества: использование онлайн-среды не как угрозы, а как ресурса для развития новых форм речевой компетентности.

Конкретные примеры цифровых практик в рамках трехуровневой модели

Реализация модели КРС находит свое воплощение в конкретных цифровых практиках, соответствующих каждому уровню:

1. На институциональном уровне это может быть создание онлайн-галереи «Говорящие стены» - цифрового аналога стендов в виде регулярно обновляемой ленты. Темы таких проектов («Цитата недели», «Шедевр ученического эссе», «Лингвистический мем с профессиональным разбором») работают на формирование ценностно-смысловой насыщенности среды в цифровом пространстве.

2. На педагогическом уровне эффективной практикой становится цифровая лаборатория «Скретч-текст», где с помощью платформ для совместного редактирования (Google Docs, Miro) реализуется технология рефлексивного комментария. Обучающиеся совместно работают над текстом, а педагог оставляет комментарии-вопросы («Как можно усилить аргумент здесь?», «Какое слово точнее?»), что развивает метапредметные речевые навыки.

3. На ученическом уровне цифровая среда раскрывается через онлайн-дискуссионные клубы в гибридном формате и квизы «Грамотей-online». Эти форматы, используя платформы для видеоконференций и интерактивные чаты, создают «лабораторию» для отработки навыков публичной дискуссии, критического мышления и командного взаимодействия в условиях, максимально приближенных к современным цифровым реалиям.

Принципиально важно, что все цифровые активности должны иметь «аналоговое» отражение в офлайн-пространстве (анонсы на стендах, награждение победителей, обсуждение в группах), а офлайн-события - получать цифровое сопровождение. В результате формируется единая многокомпонентная речевая экосистема, где цифровая среда становится не альтернативой, а естественным продолжением и усилителем культурной речевой среды.

Данная модель (рис.1) будет работоспособна только при системной взаимосвязи.

- Институциональный уровень даёт мандат и ресурсы педагогическому.
- Педагогический уровень воплощает и направляет инициативы ученического, будучи поддержанным институциональным.
- Ученический уровень является индикатором эффективности двух верхних, а его лучшие практики могут подниматься на институциональный уровень, становясь новой нормой (например, удачный формат мероприятия включается в ежегодный календарь).

Таким образом, трехуровневая структура позволяет перейти от спорадических «мероприятий по развитию речи» к построению целостной речевой экосистемы, где каждый участник образовательного процесса находит свою роль и точку приложения сил для формирования общей культуры слова.

Успешная реализация трехуровневой модели КРС требует опоры на чёткие принципы (идейные основания) и отлаженные механизмы (конкретные способы действия). Их взаимодействие обеспечивает переход от концепции к устойчивой практике.

Проиллюстрируем возможность практической реализации проектирования модели КРС с использованием цифровых технологий. Так, в рамках подготовки к государственному празднику России - Дню русского языка, приуроченного ко дню рождения великого поэта, в университетском комплексе Приволжского государственного университета путей сообщения совместно с дошкольным образовательным учреждением «Детский сад №27 ОАО РЖД» ежегодно проводится литературно-музыкальная онлайн-эстафета «К Пушкину через время и пространство». В 2025 году ее участниками стали более пятисот обучающихся, а также совсем юные «артисты» - воспитанники детского сада. Это масштабное мероприятие благодаря цифровым технологиям «раздвинуло пространство» и объединило на единой сценической площадке талантливых исполнителей из 10 регионов России, а также участников из Китайской народной республики. Восторженно и проникновенно звучало пушкинское слово, воспитывало любовь к русскому языку, формировало культурную языковую личность.

Вывод. Подводя итоги, можно сказать, что модель культурной речевой среды теоретически обоснована и структурирована. Показано, что эффективность КРС обеспечивается синхронизацией усилий на институциональном, педагогическом и ученическом уровнях через четкие механизмы. Практическая значимость модели заключается в предоставлении образовательным учреждениям конкретного инструментария для проектирования собственной речевой экосистемы, способствующей преодолению разрыва между речевым знанием и реальным поведением.

Разработанная модель получает конкретное инструментальное наполнение через систему цифровых практик (от онлайн-галерей до гибридных дискуссий), что позволяет проектировать не просто среду, а многокомпонентную речевую экосистему, адекватную вызовам цифровой эпохи.

В перспективе необходимо проведение опытно-экспериментальной работы по внедрению модели, разработке диагностического инструментария для оценки

уровня сформированности языковой личности в условиях КРС.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Асмолов Г.А. От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010, №1. С. 19-21 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-my-media-k-ya-media-transformatsii-identichnosti-v-virtualnom-mire> (дата обращения: 15.03.2026).
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров: Собрание сочинений в 7 т. М.: Русские словари; Языки славянских культур, 1996. – Т. 5: Работы 1940–1960 гг. С. 159–206.
3. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. – Л., 1984. 354 с.
4. Громыко Ю.В. Метапредмет «Знание»: Учебное пособие для учащихся старших классов. – М.: Пушкинский институт, 2001. – 540 с
5. Дутко Ю.А., Беловол Е.В. Особенности формирования мышления личности в цифровой среде (сравнительный анализ поколений). Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020, №1. С.78-92 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-myshleniya-lichnosti-v-tsifrovoy-srede-sravnitelnyy-analiz-pokoleniy> (дата обращения: 15.03.2026).
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987. – 261 с.
7. Кларин М.В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969. – 214 с.
9. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. М.: Просвещение, 1986. - 136 с.
10. Лунева Л.П. Культурная речевая среда региона как средство формирования языковой личности. Наука и культура России. 2014, Т1 С.195-198.
11. Приходько О.В. Развитие речевой культуры будущих бакалавров в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореферат дисс.канд.пед. наук/ О.В.Приходько. – Красноярск, 2017. - 24 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-rechevoi-kultury-budushchikh-bakalavrov-v-protsesse-professional-noi-podgotovki-v-vu/read> (дата обращения: 15.03.2026)
12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
13. Тубельский А.Н. Об изменении содержания образования и способов работы учителя в школе самоопределения. Народное образование. – 2000, № 10. С. 140–146.
14. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС,

2005. – 383 с.

15. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Отв. ред. Л.П. Зиндер, М.И. Матусевич. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1974. – 428 с.

16. Щербина Ю.В. Вербальная агрессия в структуре педагогического общения. Знание. Понимание. Умение. 2014, №3: 280–287. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/verbalnaya-agressiya-v-strukture-pedagogicheskogo-obshcheniya> (дата обращения: 15.03.2026)

17. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

References:

1. Asmolov A.G., Asmolov G.A. Ot My-media k YA-media: transformacii identichnosti v virtual'nom mire [From We-Media to I-Media: Transformations of Identity in the Virtual World]. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology). 2010, No. 1. pp. 19-21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-my-media-k-ya-media-transformatsii-identichnosti-v-virtualnom-mire> (accessed: 15.03.2026).

2. Bakhtin M.M. Problema rechevyh zhanrov: Sbornik sochinenij v 7 t. [The Problem of Speech Genres: Collected Works in 7 vols.]. Moscow: Russkie slovari; Yazyki slavyanskikh kul'tur, 1996. Vol. 5: Works of the 1940s–1960s. pp. 159–206.

3. Bogin G.I. Model' yazykovoj lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekstov [A Model of Linguistic Personality in its Relation to Textual Varieties]. Lenin-grad, 1984. 354 pp.

4. Gromyko Yu.V. Metapredmet «Znanie»: Uchebnoe posobie dlya uchashchihsya starshih klassov [The Metasubject “Knowledge”: A Textbook for High School Students]. Moscow: Pushkin Institute, 2001. 540 pp.

5. Dutko Yu.A., Belovol E.V. Osobennosti formirovaniya myshleniya lichnosti v cifrovoj srede (sravnitel'nyj analiz pokolenij) [Peculiarities of Personality Thinking Formation in the Digital Environment (Comparative Analysis of Generations)]. Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya (Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education). 2020, No. 1. pp. 78-92. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-myshleniya-lichnosti-v-tsifrovoy-srede-sravnitelnyy-analiz-pokoleniy> (accessed: 15.03.2026).

6. Karaulov Yu.N. Russian Language and Linguistic Personality [Russkij yazyk i yazykovaya lichnost']. Moscow, 1987. 261 pp.

7. Klarin M.V. Educational Environment: From Modeling to Design [Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu]. Moscow: Smysl, 2001. 365 pp.

8. Leontiev A.A. Language, Speech, Speech Activity [Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost']. Moscow, 1969. 214 pp.

9. Ladyzhenskaya T.A. Living Word: Oral Speech as a Means and Subject of In-

struction [ZHivoe slovo: Ustnaya rech' kak sredstvo i predmet obucheniya]. Moscow: Prosveshcheniye, 1986. 136 pp.

10. Luneva L.P. Cultural Speech Environment of the Region as a Means of Forming Linguistic Personality [Kul'turnaya rechevaya sreda regiona kak sredstvo formirovaniya yazykovoy lichnosti]. *Nauka i kul'tura Rossii (Science and Culture of Russia)*. 2014, Vol. 1. pp. 195-198.

11. Prihod'ko O.V. azvitie rechevoj kul'tury budushchih bakalavrov v processe professional'noj podgotovki v vuze: avtoreferat diss.kand.ped.nauk [Development of Speech Culture of Future Bachelors in the Process of Professional Training at University: Abstract of Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences] . O.V. Prihod'ko. – Krasnoyarsk, 2017. – 24 pp. URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-rechevoi-kultury-budushchikh-bakalavrov-v-protsesse-professional-noi-podgotovki-v-vu/read> (accessed: 15.03.2026).

12. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii [Modern Educational Technologies]. A Textbook. Moscow: Narodnoye obrazovaniye, 1998. 256 pp.

13. Tubelsky A.N. Ob izmenenii soderzhaniya obrazovaniya i sposobov raboty uchitelya v shkole samoopredeleniya [On the Change in Educational Content and Teacher's Work Methods in the School of Self-Determination]. *Narodnoye obrazovaniye (Public Education)*. 2000, No. 10. pp. 140–146.

14. Khutorskoy A.V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vseh po-raznomu? [Methodology of Personally-Oriented Learning. How to Teach Everyone Differently?] A Teacher's Manual. Moscow: VLADOS-PRESS Publishing House, 2005. 383 pp.

15. Shcherba, L.V. (1974). Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' [Language System and Speech Activity]. Edited by L.R. Zinder & M.I. Matusevich. Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdeleniye. (428 p.)

16. Shcherbinina, Yu.V. (2014). YAzykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' [Verbal aggression in the structure of pedagogical communication]. *Znanie. Ponimanie. Umenie [Knowledge. Understanding. Skill]*, (3), 280–287. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/verbalnaya-agressiya-v-strukture-pedagogicheskogo-obscheniya> (Accessed: March 15, 2026).

17. Yakimanskaya, I.S. (2000). Tekhnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Technology of Personality-Oriented Education]. Moscow: Sentyabr'. (176 p.)

Информация об авторах:

Лунева Людмила Петровна, доктор педагогических наук, профессор, Приволжский государственный университет путей сообщения, Самара, Российская Федерация, luneva_ipkdo@mail.ru

Преймак Екатерина Витальевна, аспирант, Приволжский государственный университет путей сообщения, e.preimak@samgups.ru

Information about the authors

Lyudmila Petrovna Luneva, Doctor of Education, Professor, Volga State University of Railway Engineering, Samara, Russian Federation, luneva_ipkdo@mail.ru

Ekaterina Vitalyevna Preimak, PhD Candidate, Volga State University of Railway Engineering, e.preimak@samgups.ru

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about competitive interests:

The authors declare that they have no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию: 7.04.02.2026, одобрена после рецензирования: 21.04.2026, принята к публикации: 5.05.2026

The article was submitted: 7.04.2026; approved after reviewing: 21.04.2026; accepted for publication: 5.05.2026

**ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ/
THEORY AND TECHNOLOGIES OF TRAINING
AND EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION**

Научная статья

DOI: 10.24412/2541-8734-2026-2-129-138

УДК: 378

**ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ
ТЕРМИНОЛОГИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Сыроковашин Михаил Михайлович^{1,2*}

¹ Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия, syrokvashinmm@bk.ru

² Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», Новосибирск, Россия, syrokvashinmm@bk.ru

* Автор, ответственный за переписку

Введение. Студенты неязыковых направлений, в частности будущие инженеры и специалисты в области информационных технологий нуждаются в освоении иноязычной технической терминологии для эффективной работы в профессиональной среде, а также учебной деятельности.

Материалы и методы. Статья носит теоретический характер и опирается на анализ исследований в области игрового обучения иностранному языку для специальных целей, а также на концептуальное моделирование.

Результаты. В статье формулируется поэтапная модель использования игровых методов для формирования терминологической компетентности и приводится типология форматов заданий по стадиям усвоения материала.

Обсуждение и заключение. Рассматриваются особенности внедрения игровых методов обучения сложной терминологии, а также подходы к оцениванию и роль преподавателя при использовании соответствующих методик.

Ключевые слова: игровые методы, геймификация, английский для специальных целей, техническая терминология, неязыковые специальности, инженерное образование, мотивация.

Для цитирования: Сыроковашин М.М. Игровые методы обучения студентов неязыковых специальностей технической терминологии на иностранном языке // Гуманизация образования. 2026. № 2. С.129-138. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-129-138>

GAME-BASED METHODS FOR TEACHING TECHNICAL TERMINOLOGY IN A FOREIGN LANGUAGE TO NONLINGUISTIC MAJORS

Mikhail M. Syrokvashin^{1,2*}

¹ Siberian Transport University, Novosibirsk, Russia, syrokvashinmm@bk.ru

² Novosibirsk State University of Economics and Management “NINH”, Novosibirsk, Russia, syrokvashinmm@bk.ru

* Corresponding author

Introduction. Engineering and IT students need technical foreign language terminology for academic study and effective professional performance of nonlinguistic majors.

Materials and Methods. The study is theoretical and combines an analytical review research on game-based learning in foreign languages for specific purposes with conceptual modeling.

Results. The paper specifies a stage-based model of game-based terminology instruction and a typology of activity formats aligned with acquisition stages.

Discussion and Conclusion. Implementation conditions are defined with emphasis on teacher facilitation, learning environment, and assessment.

Keywords: game-based learning, gamification, English for Specific Purposes, technical terminology, nonlinguistic majors, engineering education, student motivation.

For citation: Syrokvashin M.M. Game-based methods for teaching technical terminology in a foreign language to nonlinguistic majors // Humanization of education. 2026. No.2. Pp. 129-138. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-129-138>

Introduction. The contemporary labor market increasingly requires engineering and IT graduates to interpret technical documentation and to communicate solutions in a foreign language. Research on the technical programs for studying languages indicates the substantial discipline specific vocabulary that must be learned beyond general academic words [1, 2]. In many nonlinguistic degree programs, foreign language instruction is constrained by limited contact hours and by curricular priorities in core technical disciplines. Professionally oriented vocabulary work therefore needs formats that support repeated retrieval and accurate use within authentic professional tasks [3]. Students often experience low persistence when terminology work is reduced to

isolated lists and translation equivalents. Digital tools that incorporate timed retrieval and feedback are widely used in university practice, including flashcard platforms, yet their instructional value depends on how they are integrated into staged learning and into professional contexts [4, 5]. Game-based learning and gamification offer design resources for structuring intensive practice and feedback. In this article, gamification is understood as the use of game design elements in non game contexts [6]. Evidence syntheses indicate that serious games and gamified instruction can produce cognitive and motivational benefits, although effects depend on task design and learning conditions [7, 8]. Meta analytic research on digital game-based vocabulary learning supports the value of repeated retrieval, contextual prompts, and feedback for vocabulary growth [9, 10, 11]. However, the existing literature on a foreign language for specific purposes (particularly English) still lacks a clear conceptual rationale for the systematic application of game-based activities in technical terminology acquisition among nonlinguistic majors. Thus, the purpose of the current study is to identify a conceptual model linking staged terminology development with game-based activity formats and with implementation conditions in English for specific purposes (ESP) for engineering and IT students. The proposed model is based on an analysis of experiential learning using the game-based methods and student motivation in ESP.

Literature review. Technical terminology in ESP is a structured subsystem that reflects disciplinary conceptual systems and genre conventions. It is characterized by systematicity, frequent abbreviations and acronyms, and high conceptual density, which increases the cost of approximate meanings and makes collocational control essential for professional communication [1, 2]. Students should not only recognize terms but also retrieve them rapidly and combine them with the typical syntactic patterns used in documentation, reports, and troubleshooting discourse. Teaching foreign languages to nonlinguistic majors is therefore guided by professional orientation. Instructional tasks should be embedded in authentic communicative situations such as technical documentation review, project briefing, and technical support interactions [3]. Authentic multimedia materials can support professional relevance when they are paired with explicit terminological objectives and guided practice [12]. Game-based learning provides formats for organizing such practice. Serious games typically integrate rules, goals, and feedback to support specific training objectives, whereas gamification focuses on applying selected mechanics to increase engagement [6]. Analysis of these methods indicates a positive impact on students' learning and motivation, while highlighting differences in game context and design [7, 8]. Existing studies focused on second language vocabulary learning through digital games further indicate that design features such as feedback, time constraints, and repeated retrieval opportunities can improve retention and productive use [9–11]. From a theoretical perspective, experiential learning supports the use of cycles that combine action, feedback, and reflection, which can be operationalized through debriefing after game tasks [13]. Self-determination theory supports design choices that promote perceived competence through transparent criteria and formative feedback, autonomy through meaningful choices, and relatedness through collaboration [14]. Furthermore, recent studies on

gamification and game-based activities in various Russian universities underline that motivational gains in ESP learning are sustainable only when game elements serve clearly defined learning outcomes and are aligned with the academic context [15–18].

Materials and Methods. This study is conceptual and is intended to propose a theoretical model for game-based technical terminology instruction in ESP. The methodological approach combines an analytical review of research on technical vocabulary, gamification, serious games, and digital vocabulary learning with conceptual modeling. The sources were selected since they address either the linguistic characteristics of technical terminology, the instructional requirements of ESP for nonlinguistic majors, or empirical evidence on learning mechanisms in game-based environments. The study considers technical terminology learning in ESP as a system that links term form, disciplinary concepts, and genre specific use. It examines how game-based task structures can support accuracy, retrieval, and context appropriate production of terms under typical curricular constraints. The conceptual modeling procedure involved defining terminology competence components, identifying design principles for game tasks, and mapping game formats to stages of acquisition. Model construction followed four steps. First, terminology competence was specified in terms of semantic precision, collocational and syntactic control, genre appropriateness, and retrieval accessibility. Second, task design principles were formulated, including professional relevance, terminological density, curricular integration, and adaptability across proficiency levels. Third, game-based activity formats were classified and linked to three acquisition stages: orientation, controlled practice, and productive application. Fourth, implementation conditions were specified for teacher facilitation and debriefing, learning environment and materials, and assessment embedded in performance tasks. The resulting framework is intended to be applicable across engineering and IT specializations and across face to face, hybrid, and digital delivery modes.

Results. Technical terminology competence can be considered as a set of operational components that includes semantic precision, term form control, appropriate use of collocations, and rapid retrieval in professional communication. Game-based activities are considered instructional formats that enforce repeated retrieval and context dependent use of target terms. These methods should address the following four design principles: professional relevance, terminological density, curricular integration, and adaptability. Professional relevance requires scenarios that match typical real engineering and IT tasks, such as technical documentation review, project pitching, and troubleshooting communication. Terminological density requires systematic recycling of the same term set across tasks, with repeated retrieval under accuracy constraints. Furthermore, curricular integration should align game-based tasks with the ESP syllabus and with the sequencing of core technical disciplines. Adaptability assumes that the linguistic load of tasks should be scalable depending on the students' proficiency levels, and it supports face-to-face, hybrid, and digital delivery modes. The game-based activities can be divided into three stages, depending on the acquisition process: orientation, controlled practice, and productive application. The first stage targets term recognition and form-meaning mapping in technical contexts. The next stage targets

correct use of technical terms and collocations. In the third stage, students are expected to use genre-appropriate terminology spontaneously in oral speech, presentations, and short writing activities. Table 1 summarizes the stage progression and links each stage to core terminology operations, representative game-based formats, and expected outcomes. Analytical constructive formats link terminology to disciplinary representations by labeling figures, drawings and diagrams, or by reconstructing or assembling them with the explicit naming of components and relations. Communicative situational formats elicit terminology use in interaction, including role plays of colleague presentations, technical support calls, or case-based tasks that require solution proposals using specified terminology. Competitive lexical formats, such as quiz tasks and terminology auctions, intensify retrieval through structured competition, and scoring prioritizes accuracy, justification and response speed. Implementation conditions include teacher facilitation and debriefing, access to authentic technical artifacts, and performance-based assessments in professional genres. Thus, the teacher acts as a facilitator and instructional designer who selects appropriate tasks and conducts debriefing to consolidate semantic boundaries and collocational patterns. The learning environment should allow for flexible student grouping and provide access to materials and digital tools. Assessment should combine formative evidence collected during tasks with performance based summative evaluation through simulation and case outputs that reflect professional genres.

Table 1.

Stage-based integration model of game-based
activities for technical terminology instruction

Stage	Game formats	Primary goal	Student activities	Expected result
Stage 1: Orientation	Matching tasks, figure labeling, context search	Recognition of terms and form meaning	Term identification, matching terms to definitions or figures, interpret abbreviations	Accurate term identification and correct acronym interpretation
Stage 2: Controlled practice	Puzzles, card prompts, timed retrieval	Retrieval and patterned use of terms	Retrieve terms, complete collocations, select terms using templates	Faster recall, higher collocational accuracy
Stage 3: Productive application	Simulations, role play, case-study	Spontaneous genre appropriate use of terms	Use terms in explanations, troubleshooting, and technical writing	Appropriate terminology in oral and written outputs

Discussion. Gamification and game-based activities can be aligned with the cognitive and communicative demands of technical terminology learning rather than being used as an isolated motivational technique. These methods support ESP course design by defining professional relevance and terminological density as explicit constraints,

rather than optional motivational features. The model operationalizes staged progression through task requirements that move from recognition to controlled retrieval and then to genre constrained production (Table 1). At the first stage, the tasks prioritize accurate use of terms, abbreviation decoding, and semantic boundary setting under high accuracy constraints, since early approximation propagates errors in later production. Then, at the second stage, the tasks enforce repeated retrieval with controlled prompts and require collocational completion and template-based selection, which stabilizes access speed and reduces pattern errors in documentation style utterances. At the final stage, the tasks require spontaneous use of terminology via active oral interaction between students in the simulated professional scenarios. Implementation challenges include the time required to prepare scenarios and materials, the risk that competitive mechanics may increase speed-oriented behavior at the expense of accuracy, and the need for instructor training in task facilitation and debriefing. The risk control requires scoring schemes that weight accuracy and justification before speed, controlled prompts that restrict guessing strategies, and debriefing that explicitly fixes systematic misuse and incomplete collocations. For empirical validation, the model supports outcome measures that include definition discrimination, collocation accuracy, response speed under time constraints, and performance ratings of oral and written outputs in selected technical genres.

Conclusion. The article presents a conceptual three-step model for integrating game-based activities into teaching technical terminology in ESP courses. The model specifies components of terminology competence, a typology of activity formats, and a staged progression from orientation through controlled practice to productive application. It defines professional relevance, terminological density, curricular integration, and adaptability as guiding principles and formulates methodological conditions related to teacher facilitation, learning environment, and assessment. Staged progression provides a rationale for sequencing activities from orientation and contextual recognition, through controlled practice that strengthens retrieval and patterned use, to productive application in simulations and case-based tasks that require spontaneous and genre appropriate terminology use. Taken together, these elements define a coherent approach to terminology instruction that links learning mechanisms with ESP objectives and that makes game-based activities methodologically defensible in higher education contexts for nonlinguistic majors.

Литература:

1. Мудрая О. Engineering English: a lexical frequency instructional model // English for Specific Purposes. 2006. 25(2). P. 235–256. DOI: 10.1016/j.esp.2005.05.002.
2. Ward J. A basic engineering English word list for less proficient foundation engineering undergraduates // English for Specific Purposes. 2009. 28(3). P. 170–182. DOI: 10.1016/j.esp.2009.04.001.

3. Воронушкина О. В., Семенчина Е. Н. Организация работы с профессионально ориентированной лексикой на занятиях по английскому языку в магистратуре // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2020. № 2(43). С. 34–39. DOI: 10.37386/2413-4481-2020-2-34-39.
4. Леденева Е. М. Формирование иноязычной грамматической компетенции студентов вуза при помощи онлайн сервиса Quizlet // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 4(41). С. 11–17.
5. Матвеев В. В., Грибков Д. Н. Формирование иноязычной компетенции будущих педагогов хореографов при работе с цифровыми дидактическими флэш картами // Научно методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 2. С. 13–30. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11014.
6. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining gamification // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. 2011. P. 9–15. DOI: 10.1145/2181037.2181040.
7. Wouters P., van Nimwegen C., van Oostendorp H., van der Spek E. D. A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games // Journal of Educational Psychology. 2013. 105(2). P. 249–265. DOI: 10.1037/a0031311.
8. Sailer M., Homner L. The gamification of learning: a meta-analysis // Educational Psychology Review. 2020. 32(1). P. 77–112. DOI: 10.1007/s10648-019-09498-w.
9. Thompson C. G., von Gillern S. Video game-based instruction for vocabulary acquisition with English language learners: a Bayesian meta-analysis // Educational Research Review. 2020. 30. Art. 100332. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100332.
10. Chen M. H., Tseng W. T., Hsiao T. Y. The effectiveness of digital game-based vocabulary learning: a framework-based view of meta-analysis // British Journal of Educational Technology. 2018. 49(1). P. 69–77. DOI: 10.1111/bjet.12526.
11. Tsai Y. L., Tsai C. C. Digital game-based second language vocabulary learning and conditions of research designs: a meta-analysis study // Computers & Education. 2018. 125. P. 345–357. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.06.020.
12. Чеснокова Н. Е. Teaching professional foreign language to non linguistic students based on TED videomaterials // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 3(25). С. 123–128. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-3-123-128.
13. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
14. Ryan R. M., Deci E. L. Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being // American Psychologist. 2000. 55(1). P. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
15. Губанова И. В. Геймификация в обучении иноязычной лексике и грамматике (на материале латинского языка) // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2022. № 1(50). С. 18–23. DOI: 10.37386/2413-4481-2022-1-18-23.
16. Амирхажиев Н. У., Усманов Т. И. Игровые технологии как средство

повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков в вузе // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14. № 5-1. С. 67–75.

17. Паршуткина Т. А., Беркут О. В., Каленцова Т. В. Digital game as a training for professional foreign language communication of students in the agro-industrial institute // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. 13(1-3). Р. 45–50.

18. Глухова Т. П. Лингвистическая военно-профессиональная игра как когнитивная технология обучения будущих военных инженеров иностранному языку // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2021. № 3(48). С. 33–39. DOI: 10.37386/2413-4481-2021-3-33-39.

References:

1. Mudraya O. Engineering English: a lexical frequency instructional model. English for Specific Purposes. 2006. 25(2). P. 235–256. DOI: 10.1016/j.esp.2005.05.002.

2. Ward J. A basic engineering English word list for less proficient foundation engineering undergraduates. English for Specific Purposes. 2009. 28(3). P. 170–182. DOI: 10.1016/j.esp.2009.04.001.

3. Voronushkina O. V., Semenchina E. N. Organizatsiya raboty s professionalno orientirovannoi leksikoi na zanyatiyakh po angliiskomu yazyku v magistrature [Managing work with professionally oriented vocabulary in English classes at graduate school]. Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. 2(43). P. 34–39. DOI: 10.37386/2413-4481-2020-2-34-39 (In Russ.).

4. Ledeneva E. M. Formirovanie inoyazychnoi grammaticheskoi kompetentsii studentov vuza pri pomoshchi onlain servisa Quizlet [Developing foreign language grammatical competence of university students using the Quizlet online service]. Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. 4(41). P. 11–17 (In Russ.).

5. Matveev V. V., Gribkov D. N. Formirovanie inoyazychnoi kompetentsii budushchikh pedagogov khoreografov pri rabote s tsifrovymi didakticheskimi flesh kartami [Developing foreign language competence of future choreography teachers using digital didactic flashcards]. Nauchno metodicheskii elektronnyi zhurnal “Koncept”. 2024. 2. P. 13–30. DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11014 (In Russ.).

6. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. 2011. P. 9–15. DOI: 10.1145/2181037.2181040.

7. Wouters P., van Nimwegen C., van Oostendorp H., van der Spek E. D. A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. Journal of Educational Psychology. 2013. 105(2). P. 249–265. DOI: 10.1037/a0031311.

8. Sailer M., Homner L. The gamification of learning: a meta-analysis. Educational Psychology Review. 2020. 32(1). P. 77–112. DOI: 10.1007/s10648-019-

09498-w.

9. Thompson C. G., von Gillern S. Video game-based instruction for vocabulary acquisition with English language learners: a Bayesian meta-analysis. *Educational Research Review*. 2020. 30. Art. 100332. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100332.

10. Chen M. H., Tseng W. T., Hsiao T. Y. The effectiveness of digital game-based vocabulary learning: a framework-based view of meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*. 2018. 49(1). P. 69–77. DOI: 10.1111/bjet.12526.

11. Tsai Y. L., Tsai C. C. Digital game-based second language vocabulary learning and conditions of research designs: a meta-analysis study. *Computers & Education*. 2018. 125. P. 345–357. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.06.020.

12. Chesnokova N. E. Teaching professional foreign language to non linguistic students based on TED videomaterials. *Pedagogical Review*. 2019. 3(25). P. 123–128. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-3-123-128.

13. Kolb D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

14. Ryan R. M., Deci E. L. Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*. 2000. 55(1). P. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.

15. Gubanova I. V. Geimifikatsiya v obuchenii inoyazychnoi leksike i grammatike (na materiale latinskogo yazyka) [Gamification in teaching foreign language vocabulary and grammar (based on Latin)]. *Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022. 1(50). P. 18–23. DOI: 10.37386/2413-4481-2022-1-18-23 (In Russ.).

16. Amirkhazhiev N. U., Usmanov T. I. Igrovye tekhnologii kak sredstvo povysheniya motivatsii studentov k izucheniyu inostrannykh yazykov v vuze [Game technologies as a means of increasing students' motivation to learn foreign languages at university]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024. 14(5-1). P. 67–75 (In Russ.).

17. Parshutkina T. A., Berku O. V., Kalentsova T. V. Digital game as a training for professional foreign language communication of students in the agro-industrial institute. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2022. 13(1-3). P. 45–50.

18. Glukhova T. P. Lingvisticheskaya voenno professionalnaya igra kak kognitivnaya tekhnologiya obucheniya budushchikh voennykh inzhenerov inostrannomu yazyku [Linguistic military professional game as a cognitive technology for teaching prospective military engineers a foreign language]. *Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021. 3(48). P. 33–39. DOI: 10.37386/2413-4481-2021-3-33-39 (In Russ.).

Информация об авторе:

Сыроквашин Михаил Михайлович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Английский язык», Сибирский государственный университет путей сообщения, доцент кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», Новосибирск, Российская Федерация, syrokvashinmm@bk.ru

Information about the author:

Syrokvashin Mikhail Mikhailovich, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, English Language Department, Siberian Transport University, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Novosibirsk State University of Economics and Management "NINH", Novosibirsk, Russian Federation, syrokvashinmm@bk.ru

Информация о конфликте интересов:

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about competitive interests:

The author declares that he has no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию: 20.04.2026, одобрена после рецензирования: 4.05.2026, принята к публикации: 18.05.2026.

The article was submitted: 20.04.2026. Approved after reviewing: 4.05.2026. Accepted for publication: 18.05.2026.

**ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ /
THEORY AND TECHNOLOGIES OF TRAINING
AND EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN**

Научная статья

DOI: 10.24412/2541-8734-2026-2-139-150

УДК: 372.8

**ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО
ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ ВНЕДРЕНИЯ**

**Галкина Елена Александровна¹, Макарова Ольга Борисовна², Иашвили
Мириан Вахтангович³, Карлсон Виктория Вячеславовна⁴**

¹ Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия, galkina7@yandex.ru

² Новосибирский государственный педагогический университет, Красноярск, Россия, maknsk@mail.ru

³ Новосибирский государственный педагогический университет, Красноярск, Россия, mirai@mail.ru

⁴ Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия, vivi.viola@mail.ru

* Автор, ответственный за переписку

Аннотация:

В статье рассматриваются актуальные вопросы организации и проведения дистанционного обучения биологии в современной общеобразовательной школе с учетом нормативно-правовых документов. Проведен обзор литературы по использованию цифровых платформ, виртуальных лабораторий и интерактивных ресурсов для эффективного преподавания биологии в условиях дистанционных технологий. Особое внимание уделяется адаптации практических работ и лабораторных экспериментов в онлайн-среде, их обязательного проведения в очной форме. Представлены методы применения онлайн-платформ для дистанционного обучения биологии, включая российские образовательные платформы, специализированные сервисы для виртуальных лабораторий и инструменты организации онлайн-взаимодействия. Детально рассматривается практическое применение цифровых инструментов в смешанном и гибридном

обучении: обязательность очного обучения в зависимости от уровня общего образования, исключительно очное проведение практических работ, требования к технической инфраструктуре и подготовке педагогов, переход к гибридной модели обучения. Рекомендованы примеры заданий для смешанного обучения, структуры практической работы в гибридном формате, организации групповой работы через электронные средства коммуникации и комплексного оценивания результатов обучения.

Ключевые слова: цифровизация, дистанционное обучение, биология, принципы, этапы работы.

Для цитирования: Галкина Е.А., Макарова О.Б., Иашвили М.В., Карлсон В.В. Организация и проведение дистанционного обучения биологии в современной школе: от теории к практике внедрения // Гуманизация образования. 2026. № 2. С.139-150. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-139-150>

Original article

ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF BIOLOGY DISTANCE LEARNING IN A MODERN SCHOOL: FROM THEORY TO IMPLEMENTATION PRACTICE

Elena A. Galkina^{1*}, Olga B. Makarova², Mirian V. Iashvili³, Victoria V. Karlson⁴

¹ Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia, galkina7@yandex.ru

² Novosibirsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russia, maknsk@mail.ru

³ Novosibirsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russia, mirai@mail.ru

⁴ Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia, vivi.viola@mail.ru

* Corresponding author

Abstract:

The article discusses current issues of the organization and conduct of distance learning in biology in a modern secondary school, taking into account regulatory documents. A review of the literature on the use of digital platforms, virtual laboratories and interactive resources for effective teaching of biology in the context of distance technologies is conducted. Special attention is paid to the adaptation of practical work and laboratory experiments in an online environment, and their mandatory implementation

in person. The methods of using online platforms for distance learning in biology, including Russian educational platforms, specialized services for virtual laboratories, and online interaction tools, are presented. The practical application of digital tools in mixed and hybrid learning is considered in detail: the mandatory full-time education, depending on the level of general education, exclusively full-time practical work, requirements for technical infrastructure and teacher training, and the transition to a hybrid learning model. Examples of tasks for mixed learning, the structure of practical work in a hybrid format, the organization of group work through electronic means of communication and comprehensive assessment of learning outcomes are recommended.

Keywords: digitalization, distance learning, biology, principles, stages of work.

For citation: Galkina E.A., Makarova O.B., Iashvili M.V., Karlson V.V. Organization and implementation of biology distance learning in a modern school: from theory to implementation practice // Humanization of education. 2026. No.2. Pp. 139-150. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-139-150>

Введение. Динамичное развитие цифровизации, с которым столкнулась система образования в последние годы, обусловила необходимость пересмотра подходов к организации учебного процесса [1]. Дистанционное обучение биологии как одного из практико-ориентированных учебных предметов требует особого внимания и трансформации методической подготовки учителя.

Актуальность проблемы дистанционного обучения биологии определяется необходимостью поиска эффективных методов и материалов, позволяющих сохранить содержательность биологии при работе в удаленном формате. Обучение биологии традиционно предполагает тесный контакт учащихся с объектами изучения, проведение лабораторных работ и наблюдений в естественной среде. Дистанционный формат требует творческого переосмысления процесса обучения и внедрения инновационных решений [2].

Целью статьи является выявление теоретических и практических основ дистанционного обучения биологии в условиях современной школы.

Значимым аспектом развития дистанционного образования является правовое регулирование. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ определяет дистанционные образовательные технологии как образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников [7].

Дистанционное обучение в период цифровой трансформации должно обеспечить качественное образование с учетом специфики предметов [3]. При дистанционном обучении учителю биологии необходимо учитывать ряд специфических особенностей.

1) В соответствии с ФГОС ООО, ФГОС СОО дистанционное обучение

должно обеспечивать те же результаты, что и очное обучение, с учётом специфики предмета. Для биологии это означает обязательное наличие виртуальных лабораторий и 3D-моделирования при изучении практических тем.

2) Требования к компетентности учителя. Необходимо иметь подготовку по использованию цифровых инструментов в обучении биологии, знать преимущества и недостатки цифровых ресурсов, применяемых в современной школе.

3) Система оценивания в дистанционном формате. Использование единых критериев оценивания учебных достижений при дистанционном обучении, включая формы проведения практических и лабораторных работ, проектно-исследовательских заданий и форм контроля.

4) Обеспечение свободного доступа. Предоставление учащимся образовательной организацией технических средств и стабильного Интернет-соединения.

5) Защита и конфиденциальность персональных данных учащихся при использовании облачных платформ и образовательных приложений.

Дистанционное обучение биологии базируется на ключевых педагогических принципах, которые отличают его от традиционного очного формата.

Принцип адаптивности и индивидуализации предполагает, что цифровые образовательные платформы учитывают индивидуальный темп усвоения материала каждым учеником. В биологии это важно при изучении процессов, протекающих с разной продолжительностью (от быстрых биохимических реакций до долгосрочных эволюционных преобразований).

Реализация принципа наглядности смещается в плоскость интерактивных визуализаций, 3D-моделей и видеоконтента высокого качества. Образовательные платформы позволяют показать объект изучения, манипулировать им в виртуальной среде, демонстрировать детерминизм процессов и явлений, создать эффект присутствия.

Принцип системно-деятельностного подхода реализуется через виртуальные лабораторные работы, обеспечивающие активное участие учащихся в процессе познания живой природы. Полностью заменить реальный эксперимент виртуальным невозможно, комплексное использование средств наглядности даёт возможность максимально приблизиться к результатам, достигаемым в очном формате обучения.

Результаты исследования. На российском образовательном рынке существует разнообразие платформ, обеспечивающих дистанционное обучение биологии (АИС «Сетевой город. Образование», Moodle, Мобильное электронное образование, Платформа новой школы и др.) [5]. Дадим краткую характеристику наиболее часто используемым в современных школах [4].

Российская электронная школа (РЭШ). Государственная платформа, включающая видеоуроки, интерактивные упражнения и тренировочные работы по всем темам школьного курса биологии с 5 по 11 класс. РЭШ имеет лицензированный видеоконтент и методические материалы для учителей.

Яндекс.Учебник предлагает адаптивное обучение с автоматической

проверкой заданий. Содержит специализированный раздел по биологии с интерактивными задачами, позволяющими отслеживать прогресс каждого ученика в режиме реального времени.

ЯКласс. Образовательная онлайн-платформа, ориентированная на школьников, учителей и родителей. Предлагает тренажёры, задания и учебные материалы по школьной программе, обеспечивает автоматическую проверку выполнения домашних заданий, предоставляет статистику успеваемости. Платформа помогает готовиться к контрольным работам, ВПР, ОГЭ и ЕГЭ.

Teachbase. Платформа, предназначенная для организации дистанционного и смешанного обучения. Предоставляет инструменты для создания курсов, тестов и проведения вебинаров.

ИнтернетУрок. Онлайн-школа, позволяющая получать школьное образование дистанционно. Она предлагает изучение предметов в соответствии с ФГОС ООО, ФГОС СОО.

Учи.ру. Образовательная платформа с видеоуроками, тестами и упражнениями по различным предметам, обеспечивающая поддержку учащихся в освоении школьной программы и решении задач с помощью квалифицированных педагогов.

Московская электронная школа (МЭШ). Платформа, интегрирующая учебный контент, инструменты взаимодействия и оценивания. По биологии предоставляет библиотеку интерактивных уроков, видеоматериалов и виртуальных экспериментов, разработанных в соответствии с федеральными стандартами.

Выбор платформы зависит от специфических задач, доступных финансовых ресурсов образовательной организации и уровня методической компетенции учителя.

Обсуждение и заключение. Для иллюстрации практического применения дистанционного обучения в новых условиях работы современной школы рассмотрим пример по теме «Изучение экосистем леса» для учащихся 5-6 класса с использованием четырёхэтапной структуры урока.

Этап 1. Подготовка

Задание: Учитель создает и размещает в МЭШ мультимедийные материалы: Видеоурок о различных типах лесов, их характеристиках и обитателях. Инфографика, показывающая взаимосвязи внутри лесных экосистем.

Создается тест для самопроверки: Что такое экосистема? Назовите три примера лесных экосистем. Укажите основные компоненты лесной экосистемы (растения, животные, грибы).

Инструктирование:

Учащимся необходимо самостоятельно изучить материалы. Предлагается сделать заметки по основным понятиям темы, подготовить вопросы для обсуждения на следующем занятии.

Рекомендуется отметить, какую именно экосистему они хотят изучить более подробно, для будущего проекта. Например, лиственный лес, хвойный лес или смешанный лес.

Этап 2. Проведение

Платформа: Microsoft Teams. Формат: Виртуальная экскурсия.

Задание: Учитель организует онлайн-экскурсию по местному лесу, используя видеозаписи или панорамные фото. В качестве альтернативы можно использовать видеоплатформы, на которых представлены экскурсии по различным экосистемам. Во время экскурсии учащиеся должны задавать вопросы о том, что они видят. Например, Какие животные могут жить в этом лесу? Какое значение имеют грибы для экосистемы?

Дополнительно: Каждому ученику присваивается один элемент экосистемы (дерево, животное или гриб). Необходимо запомнить информацию о объектах для дальнейшего анализа.

Этап 3. Анализ

Платформа: Яндекс.Учебник, РЭШ.

Задание: учащиеся пишут краткий отчет на основе проведенного исследования.

Структура отчета:

1. Введение: Краткое описание выбранного элемента экосистемы.
2. Описание: Внешний вид, привычки, среда обитания и поведение.
3. Взаимосвязи: Каким образом этот элемент взаимодействует с другими компонентами леса (приблизительно описать пищевую цепь).
4. Угрозы: Описание, какие угрозы существуют для этого элемента (вырубка лесов, изменение климата и др.).

Учитель предлагает дополнительные интерактивные задания на платформах Яндекс.Учебник и РЭШ, такие как викторины или тесты, чтобы проверить понимание темы.

Этап 4. Защита

Платформа: Microsoft Teams. Формат: Презентация.

Задание: Каждый учащийся создает презентацию и представляет свой проект на онлайн-занятии.

Структура презентации:

1. Название проекта.
2. Информация о выбранном элементе экосистемы.
3. Инфографика или изображения, визуализирующие информацию.
4. Заключение с личными выводами о значении элемента для экосистемы.

В конце презентации ученик может ответить на вопросы одноклассников и учителя.

Отзывы: После каждой презентации учитель и учащиеся могут оставлять комментарии и рекомендации по проекту. Учитель подводит итоги, выделяя сильные и слабые стороны представленных работ.

Эта структура задания формирует у учащихся метапредметные умения, навыки исследовательской работы, критического мышления и умения работать с цифровыми ресурсами. Работа в группах и обмен мнениями создают атмосферу сотрудничества, что способствует более глубокому усвоению темы

Учителю биологии в процессе организации и поведения дистанционного

обучения предлагаем следующие рекомендации.

1. Обязательность очного обучения. Полностью дистанционное обучение допускается только в исключительных случаях: чрезвычайные ситуации (эпидемии, техногенные катастрофы); длительное заболевание ученика (более 2 недель); проживание в местах, где нет доступа к школе (отдаленные регионы); индивидуальное обучение на дому по медицинским показаниям.

Минимальные требования к очному обучению по возрастам: для учащихся начальной школы: минимум 85% занятий в очной форме; для учащихся основной школы: минимум 75% занятий в очной форме; для учащихся средней школы: минимум 70% занятий в очной форме.

2. Лабораторные и практические работы по биологии проводятся исключительно в очной форме.

Виртуальные лаборатории используются в качестве подготовки к реальному эксперименту (2–3 дня до занятия), повторения и закрепления после проведения работы, изучения явлений, которые невозможно наблюдать в реальности.

Все контрольные работы по практическим навыкам проводятся исключительно в очной форме. Каждый учащийся должен самостоятельно провести практическую работу, записать результаты и сделать выводы. Запись видеоролика с проведением практической работы дома не допускается как замена школьной работы.

3. Регулирование применения дистанционных технологий. Дистанционные технологии используются для: изучения нового материала; самостоятельных работ дома; проверки знаний (онлайн-тесты, викторины); консультаций и оказания помощи; подготовки к практическим работам; анализа результатов экспериментов.

Максимальная продолжительность синхронного онлайн-занятия: 20–25 минут для учащихся 1–2 классов; 25–30 минут для учащихся 3–4 классов; 30–35 минут для учащихся 5–6 классов; 40–45 минут для учащихся 7–11 классов.

Требования к асинхронному компоненту: видеоуроки не должны превышать 15–20 минут; самостоятельные работы не должны занимать более 30–40 минут в день; необходимо предоставлять материалы за 1–2 дня до занятия.

4. Технические требования к образовательным организациям: наличие надежной цифровой инфраструктуры: Интернет-подключение со скоростью не менее 100 Мбит/с; резервные каналы связи на случай отказа основного; серверы для хранения и обработки данных; система резервного копирования информации.

Обеспечение технической базы: компьютеры, ноутбуки в каждом кабинете (не менее 50% от количества учащихся); интерактивные доски или проекторы; видеокамеры для записи уроков; микрофоны и колонки для качественного звука; лицензионное программное обеспечение.

Оснащение кабинетов биологии: микроскопы (световые и при возможности цифровые); наборы для практических работ; влажные препараты и модели; лупы и вспомогательное оборудование; демонстрационные муляжи органов человека.

Соответствие санитарно-эпидемиологическим нормам: соблюдение расстояния от экрана при просмотре видео; периодические перерывы для отдыха

глаз каждые 20 минут; проветривание помещений; соблюдение норм влажности и освещенности.

5. Требования к подготовке учителя. Обязательное повышение квалификации по данной тематике.

Развиваемые компетенции: использование онлайн-платформ и LMS; создание видеоуроков; организация синхронных занятий через видеоконференции; использование виртуальных лабораторий и симуляций; проведение онлайн-тестирования и оценивания; использование интерактивных инструментов и сервисов; организация групповой работы в онлайн-среде; технологии гибридного обучения, иммерсивного обучения и геймификации, дополненной реальности [6].

Сертификация: получение официального свидетельства о повышении квалификации; ведение портфолио с примерами применения новых методов; обмен опытом с коллегами.

Гибридное обучение представляет собой комбинированную модель взаимодействия учителя и учащихся, которая гармонично объединяет аспекты традиционного очного образования и дистанционного обучения (таблица 1).

Таблица 1.

Характеристики применения гибридного обучения
в изучении школьной биологии

Компонент	Очная форма, доля в %	Дистанционная форма, доля в %	Примечание
Лекции и объяснение нового материала	50–60	40–50	Возможен пересмотр видеоурока
Практические и лабораторные работы	100	0	Исключительно очно
Самостоятельные работы	20–30	70–80	Дома с использованием платформ
Контроль и оценивание	70–80	20–30	Итоговые работы очно
Групповые проекты	60–70	30–40	Синхронная и асинхронная части
Консультации и помощь	50	50	По выбору ученика
Практические навыки	100	0	Только в классе

Для иллюстрации практического применения гибридного обучения в новых условиях работы современной школы рассмотрим пример проведения практической работы с использованием четырёхэтапной структуры урока.

Этап 1: подготовка (дистанционный). Время: 1–2 дня до работы.

Компоненты:

Видеолекция (15–20 мин) на РЭШ, ИнтернетУрок. Теоретическое основание.

Ключевые концепции и определения. Связь с экспериментом

Виртуальное демонстрирование (12–20 мин) на РЭШ. Интерактивное показ процесса работы. 3d-модели биологических структур. Возможность менять параметры.

Диагностический тест (20–30 мин) на Яндекс.Учебник, Якласс. 14–20 вопросов. Критерий допуска: минимум 70%. Максимум 3 попытки. Автоматическая проверка с обратной связью.

Формулирование гипотезы (15 мин). Структурированная форма (150–300 слов). Проверка и одобрение учителем. Возможность корректировки перед уроком.

Этап 2: проведение работы (очный). Время: 40–50 минут

Структура урока:

Инструктаж (5–7 мин). Проверка готовности и результатов теста. Повторение правил безопасности. Распределение рабочих мест и оборудования. Объяснение способов документирования

Проведение эксперимента (25–35 мин). Учащиеся самостоятельно выполняют действия. Учитель наблюдает и помогает по необходимости. Запись наблюдений, зарисовки, фотографии результатов. Каждый ученик работает с оборудованием самостоятельно.

Первичное обсуждение (5–10 мин). Устный опрос результатов. Сравнение с гипотезой. Ответы на вопросы. Предварительные выводы.

Требования: очное проведение обязательно (100%); каждый ученик работает с оборудованием; учитель оценивает практические навыки; документирование всех наблюдений в рабочей тетради.

Этап 3: анализ результатов (смешанный формат). Время: 30–40 минут

Компоненты:

Загрузка результатов (5–10 мин). МЭШ. Описание наблюдений. Фотографии, рисунки результатов. Измеренные данные.

Видеолекция об интерпретации (15 мин) на РЭШ. Объяснение наблюдаемых процессов. Связь результатов с теорией. Анализ погрешностей.

Написание отчета (15–20 мин) в Classroom, Якласс. Структура: цель, оборудование, ход работы, результаты, выводы. Соответствие гипотезе. Загрузка на платформу для проверки

Критерии оценки (максимальное количество 10 баллов): полнота описания (3 балла); правильность выводов (3 балла); оформление (2 балла); самостоятельность (2 балла).

Этап 4: защита и контроль (очный). Время: 10–15 минут на ученика

Процедуры:

Презентация результатов (3–5 мин). Краткое сообщение о проделанной работе. Показ результатов и рисунков. Озвучивание выводов.

Ответы на вопросы (3–5 мин). Вопросы учителя. Вопросы одноклассников. Дополнительные задания.

Оценивание. Практические навыки (наблюдение на уроке). Качество отчета. Качество защиты. Полнота знаний по теме.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что переход

процесса обучения биологии в дистанционный формат должен способствовать повышению качества естественно-научного образования и развития возможности формирования практических навыков учащихся.

Литература:

1. Кальней В.А., Шишов С.Е. Человеческий фактор цифровизации образования // Гуманизация образования. 2022. №1. С.4-9.
2. Краснова Е.С., Положенцева И.В. Цифровизация - ориентир в информационном мире образовательной среды / Наука: взгляд молодых: сборник материалов научной конференции. М.: МГУТУ им. К.Г. Разумовского, 2020. С.36-47.
3. Методические рекомендации по реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. URL.: <https://docs.edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507ffaa15f77c58/download/2752/> (дата обращения 04.03.2026).
4. Панюкова С. В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога: учебно-методическое пособие. - М.: Про-Пресс, 2020. 33 с.
5. Перечень образовательных платформ, рекомендованных Министерством просвещения РФ для реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий URL.: https://gdmaina.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/platforma_minobr.pdf (дата обращения 04.03.2026).
6. Суслowa И.Б. Инновационные образовательные технологии: от цифры к методике // Гуманизация образования. 2024. №3. С.93-103.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL.: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 04.03.2026).

References:

1. Kal'nej V.A., SHishov S.E. CHelovecheskij faktor cifrivizacii obrazovaniya [The Human Factor in the Digitalization of Education]. Gumanizaciya obrazovaniya. 2022. №1. P.4-9.
2. Krasnova E.S., Polozhenceva I.V. Cifrovizaciya - orientir v informacionnom mire obrazovatel'noj sredy [Digitalization - a Landmark in the Information World of the Educational Environment]. Nauka: vzglyad molodyh: sbornik materialov nauchnoj

конференции. М.: МГУТУ им. К.Г. Разумовского, 2020. P.36-47.

3. Metodicheskie rekomendatsii po realizatsii obrazovatel'nykh programm nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya, obrazovatel'nykh programm srednego professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nykh obshcheobrazovatel'nykh programm s primeneniem elektronnoho obucheniya i distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy [Methodological Recommendations for the Implementation of Educational Programs of Primary General, Basic General, Secondary General Education, Educational Programs of Secondary Vocational Education, and Additional General Education Programs Using E-Learning and Distance Education Technologies]. URL.: <https://docs.edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507ffaa15f77c58/download/2752/> (data obrashcheniya 04.03.2026).

4. Panyukova S. V. Cifrovye instrumenty i servisy v rabote pedagoga: uchebno-metodicheskoe posobie [Digital Tools and Services in a Teacher's Work: A Study Guide]. М.: Pro-Press, 2020. 33 p.

5. Perechen' obrazovatel'nykh platform, rekomendovannykh Ministerstvom prosveshcheniya RF dlya realizatsii obrazovatel'nykh programm s primeneniem elektronnoho obucheniya i distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy [List of Educational Platforms Recommended by the Ministry of Education of the Russian Federation for the Implementation of Educational Programs Using E-Learning and Distance Educational Technologies]. URL.: https://gdmaina.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/platforma_minobr.pdf (data obrashcheniya 04.03.2026).

6. Suslova I.B. Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii: ot cifry k metodike [Innovative Educational Technologies: From Digital to Methodology]. Gumanizatsiya obrazovaniya. 2024. №3. P.93-103.

7. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii» [Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation."]. URL.: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya 04.03.2026).

Информация об авторах:

Галкина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры биологии, химии и методики обучения, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, Российская Федерация, ORCID 0000-0002-6377-034X, galkina7@yandex.ru

Макарова Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры биологии и экологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Российская Федерация, ORCID 0000-0002-2349-9743, maknsk@mail.ru

Иашвили Мириан Вахтангович, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности,

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Российская Федерация, ORCHID 0000-0002-8638-840X, mirai@mail.ru

Карлсон Виктория Вячеславовна, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, Российская Федерация, vivi.viola@mail.ru

Information about the authors:

Galkina Elena Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Biology, Chemistry and Teaching Methods, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafieva, Krasnoyarsk, Russian Federation, ORCHID 0000-0002-6377-034X, galkina7@yandex.ru

Makarova Olga Borisovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Biology and Ecology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation, ORCHID 0000-0002-2349-9743, maknsk@mail.ru

Iashvili Mirian Vakhtangovich, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Anatomy, Physiology, and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation, ORCHID 0000-0002-8638-840X, mirai@mail.ru

Karlson Victoria Vyacheslavovna, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafieva, Krasnoyarsk, Russian Federation, vivi.viola@mail.ru

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about competitive interests:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию: 23.03.2026, одобрена после рецензирования: 6.04.2026, принята к публикации: 20.04.2026

The article was submitted: 23.03.2026; approved after reviewing: 6.04.2026; accepted for publication: 20.04.2026

Научная статья

DOI: 10.24412/2541-8734-2026-2-151-170

УДК: 371.2

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ОТ ТРАДИЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЫ

Манузина Елена Борисовна^{1*}, Жумабаева Салтанат Гиззатовна²

¹ Алтайский государственный педагогический университет (Бийский филиал им. В. М. Шукшина), Бийск, Россия, manuzina70@mail.ru

² Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия, Институт содержания среднего образования Национальной академии образования им. Ыбырая Алтынсарина, г. Астана, Республика Казахстан, zhumabaevas@list.ru

* Автор, ответственный за переписку

Аннотация.

Введение. Современная система образования переживает глубокий кризис адаптации к стремительно меняющимся условиям информационного общества, ставя перед системой образования в целом и перед отдельными образовательными организациями принципиально новые задачи.

Материалы и методы. Объектом исследования является методическая работа как стратегический инструмент формирования творческой образовательной среды школы. Исследование направлено на теоретический анализ концептуальных основ методической работы в современной общеобразовательной школе в условиях системной трансформации образования.

Методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, педагогическое моделирование), эмпирические (педагогический эксперимент).

Результаты исследования. Статья посвящена сопоставлению основных научных подходов и действующего правового регулирования, позволяющих выявить особенности методической работы в образовательной организации в условиях современных трансформаций, ее содержание и организацию.

Систематизированы подходы ведущих исследователей к определению сущности методической деятельности, выделены её ключевые характеристики и функциональные аспекты. Особое внимание уделено терминологическому

дискурсу в контексте законодательства Республики Казахстан, разграничивающему учебно-методический и научно-методический векторы деятельности.

В работе обоснована необходимость перехода от традиционных «догматических» моделей методической службы к проектированию творческой образовательной среды, выступающей фундаментом непрерывного профессионального развития педагога. Выявлены ведущие аспекты методической работы (аналитический, информационный, консультационный, организационный) и предложены пути их актуализации в соответствии с вызовами информационного общества.

Обсуждение и заключения. Представленные концептуальные основы и результаты исследования позволят спроектировать педагогическую модель творческой образовательной среды профессионального развития педагогов.

Ключевые слова: методическая работа; профессиональная компетентность; творческая среда; непрерывное образование; научно-методическая деятельность; учитель-исследователь; индивидуальная траектория развития; средовой подход; образовательная экосистема; повышение квалификации.

Для цитирования: Манузина Е.Б., Жумабаева С.Г. Концептуальные основы методической работы в современной школе: от традиционных моделей к проектированию творческой среды // Гуманизация образования. 2026. № 2. С.151-170. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-151-170>

Original article

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF METHODOLOGICAL WORK IN MODERN SCHOOLS: FROM TRADITIONAL MODELS TO CREATIVE ENVIRONMENT DESIGN

Elena B. Manuzina^{1*}, Saltanat G. Zhumabaeva²

¹Altai State Pedagogical University (Biysk Branch named after V.M. Shukshin), manuzina70@mail.ru

²Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, Institute of Secondary Education Content of the Ybyrai Altynsarin National Academy of Education, Astana, Kazakhstan, zhumabaevas@list.ru

* Corresponding author

Abstract.

Introduction. The modern education system is experiencing a deep crisis of adaptation to the rapidly changing conditions of the information society, setting fundamentally new tasks for the education system as a whole and for individual educational organizations.

Materials and Methods. The object of the research is methodical work as a strategic tool for the formation of a creative educational environment of the school. The research is aimed at a theoretical analysis of the conceptual foundations of methodological work in a modern comprehensive school in the context of a systemic transformation of education.

Research methods: theoretical (analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem, pedagogical modeling), empirical (pedagogical experiment).

Results. The article is devoted to a comparison of the main scientific approaches and the current legal regulation, which make it possible to identify the features of methodological work in an educational organization in the context of modern transformations, its content and organization.

The approaches of leading researchers to the definition of the essence of methodological activity are systematized, its key characteristics and functional aspects are highlighted. Special attention is paid to terminological discourse in the context of the legislation of the Republic of Kazakhstan, which distinguishes educational and methodological and scientific and methodological vectors of activity.

The paper substantiates the need for a transition from traditional “dogmatic” models of methodological service to the design of a creative educational environment that serves as the foundation for the continuous professional development of a teacher. The leading aspects of methodological work (analytical, informational, consulting, organizational) are identified and ways of their actualization in accordance with the challenges of the information society are proposed.

Discussion and Conclusions. The presented conceptual foundations and research results will make it possible to design a pedagogical model of the creative educational environment for the professional development of teachers.

Keywords: Methodological work; professional competence; creative environment; continuous education; scientific and methodological activity; teacher-researcher; individual development trajectory; environmental approach; educational ecosystem; professional development.

For citation: Manuzina E.B., Zhumabaeva S.G. Conceptual foundations of methodological work in modern schools: from traditional models to creative environment design // Humanization of education. 2026. No.2. Pp. 151-170. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-151-170>

Введение. В условиях глобального парадигмального сдвига в системе образования, обусловленного стремительным переходом к постиндустриальному, информационному обществу, роль внутришкольной методической работы подвергается фундаментальному переосмыслению. Традиционные подходы, сформированные в эпоху стабильных образовательных стандартов, вступают в противоречие с динамикой современных вызовов. Как отмечает Ч. Рейгелут,

индустриальная модель образования, основанная на стандартизации, единообразии и жестком иерархическом контроле, становится критически неадекватной запросам высокотехнологичного общества, где доминируют индивидуализация и гибкость [1].

В этом контексте методическая работа в школе радикально меняет свою функциональную природу: она перестает быть сугубо вспомогательной сервисной службой, занимающейся распределением учебных планов и формальной отчетностью. Современная методическая служба превращается в стратегический ресурс развития человеческого капитала образовательной организации. Если раньше основной задачей методиста было «транслировать» готовые инструкции сверху вниз, то сегодня фокус смещается на создание условий для «выращивания» инноваций внутри коллектива.

Методическая работа в новой парадигме выступает как:

- инструмент адаптации: позволяющий педагогу оперативно интегрировать достижения когнитивной науки и цифровых технологий в ежедневную практику;
- механизм преодоления профессиональной изоляции: создающий среду для коллаборации и коллективного решения сложных педагогических задач;
- катализатор субъектности: переводящий учителя из позиции исполнителя алгоритмов в позицию исследователя и автора собственной педагогической системы.

Таким образом, переосмысление роли методической службы диктуется необходимостью перехода от «управления функционированием» к «управлению развитием», где главным объектом воздействия становится не бумажный отчет, а профессиональный рост личности педагога как ключевого фактора качества образования.

Актуальность темы в современных условиях определяется необходимостью преодоления нарастающего разрыва между стремительным, экспоненциальным развитием педагогической науки и консервативной реальностью повседневной практики учителя. В то время как научное сообщество генерирует инновационные концепции (нейродидактика, гибридное обучение, персонализированные образовательные среды), их практическая имплементация часто наталкивается на «барьеры внедрения»: психологическую неготовность кадров, отсутствие адаптивных методик и дефицит времени для осмысления инноваций.

Методическая работа в данном контексте выступает тем самым критическим «связующим звеном» и своеобразным «фильтром», который обеспечивает бережную адаптацию инновационных технологий к повседневной дидактической реальности. Она выполняет функцию транслятора, переводящего абстрактный язык теоретических концепций на прикладной язык поурочного планирования и конкретных педагогических приемов. Без этой связующей деятельности даже самые прогрессивные идеи рискуют остаться декларативными, не достигнув главного адресата - ученика.

Более того, актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у педагога новой «исследовательской оптики». Методическая

работа должна не просто «давать готовые рецепты», а вооружать учителя инструментарием для самостоятельной рефлексии своей деятельности. В условиях высокой неопределенности и постоянного обновления образовательного контента, способность школы самостоятельно выстраивать внутреннюю систему методической поддержки становится ключевым фактором её устойчивого развития и академической конкурентоспособности.

Цель статьи заключается в том, чтобы на основе многоаспектного сравнительного анализа теоретических парадигм и актуальной нормативно-правовой базы Республики Казахстан раскрыть глубинную сущность методической работы как стратегического инструмента формирования творческой образовательной среды школы.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач, определяющих логику исследования:

1. Концептуальная ревизия: декомпозиция классических и современных определений методической работы для выявления инвариантных характеристик и новых смысловых акцентов, адекватных вызовам XXI века.

2. Гармонизация с национальным контекстом: анализ законодательных векторов развития образования в Казахстане (включая дифференциацию учебно-методической и научно-методической деятельности) как нормативного фундамента для проектирования школьных систем.

3. Средовое моделирование: обоснование перехода от функционально-ориентированной методической службы к средоориентированной модели, где основной целью становится не контроль исполнения, а создание условий для реализации творческого потенциала каждого педагога.

Реализация данной цели позволяет не только систематизировать накопленный теоретический опыт, но и предложить концептуальный каркас для трансформации школьной методической службы в экосистему непрерывного профессионального роста, способную оперативно реагировать на меняющиеся потребности образовательных стейкхолдеров. Таким образом, методическая работа рассматривается нами не как статичный процесс, а как динамический катализатор качественных преобразований всей школьной системы.

Обзор литературы

В современной педагогической науке методическая работа рассматривается не как узконаправленный процесс, а как сложная полифункциональная система, интегрирующая в себе управленческие, дидактические, психологические и социальные компоненты. Её системный характер обусловлен необходимостью одновременного решения множества задач: от оперативного устранения профессиональных дефицитов до долгосрочного проектирования инновационной стратегии школы.

Систематизация подходов ведущих исследователей позволяет выделить ключевые векторы понимания этой деятельности, каждый из которых отражает определенную грань профессионального развития:

- системно-структурный вектор рассматривает методическую работу как

иерархически организованную совокупность элементов (целей, содержания, форм и методов), направленных на достижение единого качественного результата;

- антропоцентрический (личностно-ориентированный) вектор смещает акцент с «подготовки кадров» на поддержку личности педагога, признавая его главным субъектом и «автором» своего профессионального маршрута;

- деятельностный вектор фокусируется на методической работе как на процессе непрерывного преобразования педагогического опыта, где знание обретает ценность только в момент его применения в реальной практике урока или воспитательного события;

- средовой вектор определяет методическую деятельность как процесс конструирования развивающего пространства, в котором сама атмосфера школы, её ценности и социальные связи становятся катализатором профессионального роста.

Такое многообразие подходов свидетельствует о сложности феномена методической работы. Она выступает не просто как «настройка» над образовательным процессом, а как его внутренняя «энергетическая база», обеспечивающая жизнеспособность и развитие всей школьной экосистемы. Представленный далее сравнительный анализ дефиниций позволит более детально рассмотреть, какие именно акценты расставляют исследователи в рамках этих векторов.

Многогранность методической деятельности обуславливает вариативность её концептуальных трактовок. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что фокус исследовательского внимания смещался от узкотехнологического понимания (как простого инструментария повышения квалификации) к сложным социокультурным и антропологическим интерпретациям.

Для выявления сущностного ядра этой деятельности представляется необходимым провести компаративный анализ дефиниций, предложенных авторами различных научных школ. Каждый из представленных ниже подходов акцентирует внимание на специфическом аспекте: от исследовательского поиска и системного управления до личностного развития и создания авторского интеллектуального продукта. Такой синтез взглядов позволяет не только проследить эволюцию понятия, но и сформировать объемное представление о методической работе как о фундаменте современной школы.

В. И. Загвязинский в рамках исследовательского подхода рассматривает методическую работу как особый вид педагогической и исследовательской деятельности, интегрированный в систему непрерывного образования и направленный на глубокое осмысление практики [2]. В контексте системного подхода М. М. Поташник определяет её как комплекс взаимосвязанных мер, базирующихся на достижениях науки, передовом опыте и объективном анализе профессиональных трудностей педагога [3]. В. И. Зверева, придерживаясь процессуального подхода, акцентирует внимание на деятельности в междурсовой период, рассматривая её как инструмент восполнения актуальных дефицитов

профессионального мастерства [4].

В рамках продуктивного подхода Н.В. Немова делает акцент на результативности - создании собственных методических разработок и качественном дидактическом обеспечении образовательного процесса [5]. Г. М. Кусаинов, И. Р. Лазаренко, Э. Уилсон трактуют методическую работу как систему мер по всестороннему развитию и повышению творческого потенциала всего педагогического коллектива в контексте потенциального подхода [6, с.246].

Анализ представленных дефиниций позволяет сделать вывод о том, что современная методическая работа в школе не может рассматриваться как дискретный или механический набор разрозненных мероприятий. Напротив, она представляет собой целостную самоорганизующуюся систему, обладающую свойством эмерджентности: когда синергия коллективного взаимодействия дает результат, превышающий сумму индивидуальных усилий педагогов.

Материалы и методы.

Обобщение представленных теоретических позиций позволяет визуализировать структуру методической работы как многомерное пространство. На рисунке 1 представлена авторская интерпретация концептуального поля этой деятельности, где пересечение системного, исследовательского и средового векторов формирует единый каркас профессионального развития педагога в условиях современной школы.

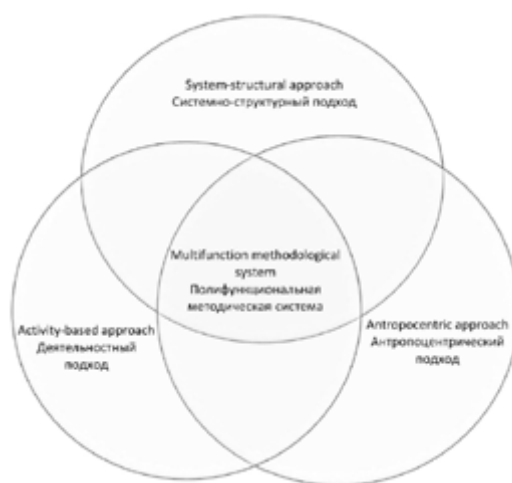


Рисунок 1. Концептуальное поле методической работы:
синтез исследовательского, системного и средового подходов

Особую значимость в этой системе приобретает прогностическая функция. Эффективность методического сопровождения напрямую коррелирует с качеством прецизионной диагностики профессиональных потребностей и дефицитов. В рамках средового подхода методическая работа перестает быть универсальным «шаблоном» для всех и становится инструментом индивидуализированной поддержки. Именно такая адресность позволяет

эффективно трансформировать субъективную «зону профессионального затруднения» педагога в «зону его ближайшего профессионального роста» (в терминах Л.С. Выготского, адаптированных к андрагогике [7; 8]).

В такой модели диагностика выполняет роль «навигатора», который позволяет учителю не просто фиксировать свои ошибки, а осознавать их как точки приложения усилий для саморазвития. Таким образом, методическая система превращается в живой механизм адаптации, где каждый элемент - от семинара до индивидуального коучинга - работает на актуализацию внутреннего потенциала учителя, создавая устойчивую мотивацию к инновационной деятельности.

Особый научно-практический интерес представляет специфика терминологии, закреплённой в нормативно-правовых актах Республики Казахстан. В отличие от многих зарубежных моделей, где методическая деятельность часто трактуется расширительно и аморфно, казахстанский законодатель четко дифференцирует понятия «учебно-методическая» и «научно-методическая» работа. Такая декомпозиция не является формальной; она задает четкую вертикально-горизонтальную структуру профессиональной деятельности педагога, определяя векторы его развития от технологической грамотности к научной продуктивности [9; 10].

Данная дифференциация позволяет структурировать методическое пространство школы следующим образом:

1. Учебно-методический вектор фокусируется на нормативно-технологическом обеспечении образовательного процесса и выступает его стабилизирующим ядром. На данном фундаментальном уровне обеспечивается строгое соблюдение требований Государственных общеобязательных стандартов образования (ГОСО), что гарантирует единство образовательного пространства и предсказуемость образовательных результатов. Деятельность педагога здесь сосредоточена на разработке и апробации учебных программ, дидактическом наполнении уроков и трансляции проверенных временем методик.

Теоретическим базисом этого вектора является концепция Ли Шульмана о «педагогическом содержании знаний», согласно которому, мастерство учителя начинается с гармоничного слияния знания предмета и понимания способов его преподавания [11; 12]. В рамках учебно-методической работы реализуется аспект, который исследователь называл «уровнем Рук» - это владение инструментарием, техниками и алгоритмами педагогического действия.

Этот блок отвечает за качественное «воспроизводство» образовательного процесса. Здесь педагог выступает как высококвалифицированный эксперт по внедрению дидактических стандартов, обеспечивая их адаптацию к нуждам конкретной дисциплины. Таким образом, учебно-методический вектор формирует базу, без которой невозможен переход к творческому поиску: прежде чем стать «автором» инноваций (научно-методический уровень), учитель должен в совершенстве овладеть канонами профессионального мастерства, превращая знание предмета в доступный и эффективный учебный опыт для каждого ученика.

2. Научно-методический вектор представляет собой высшую форму профессиональной активности, интегрирующую повседневную педагогическую практику с элементами систематического научного поиска. Если учебно-методический уровень обеспечивает стабильность системы, то научно-методический становится драйвером её развития. Этот этап предполагает активное участие педагога в экспериментальной работе, критическое осмысление и глубокое обобщение авторского опыта, а также - что является наиболее критичным для качества образования - филигранное внедрение результатов фундаментальных и прикладных исследований в живую ткань современного урока.

В контексте концепции Ли Шульмана, научно-методический вектор соотносится с уровнями «Головы» (теоретическое обоснование, глубокое понимание принципов) и «Сердца» (профессиональная этика, приверженность ценностям развития ученика). Здесь учитель перестает быть простым ретранслятором контента и становится «архитектором смыслов».

Реализация этого вектора позволяет воплотить в жизнь модель «учителя-исследователя», который:

- обладает исследовательской рефлексией: способен анализировать причины учебных неудач и успехов с позиций доказательной педагогики;
- генерирует новое знание: на основе циклов Action Research создает уникальные методические инструменты, адаптированные под специфику своих учеников;
- трансформирует практику: не просто применяет чужие инновации «под копирку», а проводит их критическую селекцию и глубокую адаптацию.

Таким образом, научно-методическая работа выступает как процесс интеллектуализации педагогического труда. Она превращает школу из объекта внешних реформ в субъект саморазвития, где каждый урок становится полем для микроисследования, а накопленный «педагогический капитал» - основой для системного повышения качества образования. Именно этот вектор является решающим для перехода методической среды из догматического состояния в творческое.

Такая бинарная структура (синтез учебно-методического и научно-методического векторов) выполняет роль защитного механизма в управлении школой. Она позволяет не только формально соблюдать требования национального законодательства, но и выстраивать жизнеспособную, сбалансированную модель методической службы. В такой модели «текущая работа» с программной документацией, планами и отчетами (уровень «Рук») перестает быть самоцелью и не вытесняет творческий поиск, рефлекссию и научное осмысление практики (уровень «Головы» и «Сердца»).

Баланс этих векторов обеспечивает гармоничное развитие школы как системы:

- учебно-методический блок создает прочный фундамент качества, исключая педагогическую анархию и гарантируя каждому ученику достижение

обязательных результатов обучения;

- научно-методический блок выступает как «зона прорыва», позволяющая школе не просто следовать инструкциям, а опережать время, генерируя ответы на новые образовательные вызовы.

Такая декомпозиция профессионализма по Л. Шульману позволяет увидеть, что методическая работа в современной школе не может ограничиваться только уровнем «Рук» (техническим исполнением). Без включения «Головы» (научного осмысления) и «Сердца» (этических и ценностных основ) невозможно создание той самой «творческой среды», которая является целью модернизации образования.

Интеграция этих подходов позволяет преодолеть «методический формализм». В сбалансированной среде работа с документацией превращается в фиксацию исследовательских результатов, а научный поиск всегда имеет под собой твердую почву нормативной обоснованности. Таким образом, методическая служба трансформируется из контролирующего органа в интеллектуальный хаб, где административная дисциплина служит опорой для педагогического творчества, а не его ограничителем. Это создает необходимые условия для перехода всей организации в творческий сектор, где каждый педагог ощущает себя частью единого исследовательского сообщества.

В условиях системной трансформации образования методическая работа в современной школе окончательно утрачивает характер упрощенного линейного процесса и преобразуется в сложную многомерную функциональную структуру. К её традиционным дидактическим задачам сегодня органично добавляются исследовательская и средовая составляющие, которые превращают методическую службу в центр управления знаниями.

Фундаментом этой обновленной системы выступает аналитическая деятельность, которая в условиях проектирования творческой среды претерпевает глубокую качественную метаморфозу. Она эволюционирует от формального, ретроспективного сбора статистических данных (отчетов об успеваемости, посещаемости) к проактивному, глубокому аудиту профессиональных дефицитов и компетенций. Основная задача данного аспекта в новой парадигме заключается не в констатации фактов, а в выявлении латентных, коренных причин затруднений педагога. Это подразумевает многофакторный анализ барьеров:

- дидактических (сложности в реализации активных методов обучения);
- психологических (профессиональное выгорание, сопротивление изменениям);
- цифровых (недостаточная адаптация к инструментам гибридного обучения).

Такой прецизионный подход позволяет трансформировать статичную и зачастую пассивную «базу данных кадров» в живую динамическую карту потенциала коллектива. Подобная карта становится незаменимой основой для принятия точечных, адресно ориентированных управленческих решений, позволяя руководителю школы не просто «проводить мероприятия», а

выстраивать индивидуализированные траектории развития для каждого педагога, максимально эффективно задействуя внутренние ресурсы организации.

Процесс смены управленческой парадигмы можно представить как динамический переход от закрытой, статичной системы к открытой экосистеме. На рисунке 2 отражена механика этой трансформации: от догматической среды, основанной на внешнем контроле, к творческой среде, базирующейся на фасилитации и субъектной активности учителя.

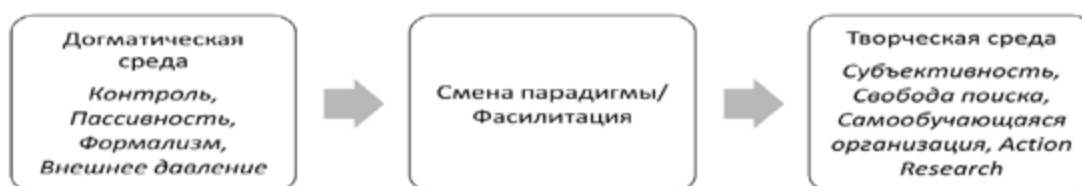


Рисунок 2. Трансформация управленческой парадигмы: от контроля в догматической среде к фасилитации в творческой среде

Информационная деятельность методической службы в эпоху избыточного «информационного шума» и фрагментарности знаний требует радикального переосмысления. Сегодня она эволюционирует от пассивного информирования и ознакомления с новинками методической литературы к стратегическому кураторству контента. В этой модели методическая служба школы берет на себя критически важную роль интеллектуального фильтра и навигатора. Она осуществляет экспертную селекцию наиболее релевантных мировых образовательных трендов и практик - от глубокого анализа результатов международных исследований (PISA, TALIS) до интеграции инновационных подходов, разработанных Центром педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». При этом ключевым процессом становится не просто импорт идей, а их контекстуализация - адаптация под специфический социокультурный ландшафт и академические потребности конкретной школы. В результате такой деятельности формируется динамичный «банк идей», который трансформируется в устойчивый интеллектуальный капитал организации, доступный каждому члену коллектива.

Параллельно с трансформацией информационных потоков происходит качественный сдвиг в консультационной деятельности: она окончательно смещается от вертикальных, директивных указаний к горизонтальному наставничеству и профессиональному партнерству. Основной вектор здесь направлен на фасилитацию - системную поддержку, ориентированную на актуализацию внутренних ресурсов педагога. Задача методиста-консультанта теперь заключается не в выдаче «готовых рецептов», а в создании когнитивных условий, помогающих учителю самостоятельно находить эффективные решения в сложных, нестандартных проблемных ситуациях. В этой логике консультирование участников профессиональных конкурсов и учителей-исследователей перестает быть разовым актом помощи. Оно превращается в

стратегический инструмент «выращивания» лидеров мнений и формирования устойчивых экспертных сообществ внутри школы. Таким образом, методическая работа создаёт питательную среду для появления внутренних агентов перемен, способных транслировать ценности непрерывного развития всему педагогическому коллективу.

Завершает представленную функциональную структуру организационно-методическая деятельность, выполняющая роль системного интегратора, связывающего все звенья методической работы в единый самоорганизующийся механизм. В новой парадигме управления школой ключевым приоритетом этой деятельности становится не количественный охват (факт проведения конференции, семинара или мастер-класса), а проектирование и поддержание устойчивых условий для профессиональной коллаборации. Организационный аспект теперь направлен на создание «горизонтальных связей», разрушающих профессиональную изоляцию педагогов и стимулирующих обмен неявным знанием.

Особую значимость приобретает переосмысление традиционно формальных процедур. Так, аттестация педагогических кадров в условиях творческой среды радикально трансформируется: из бюрократической «технической проверки папок» она превращается в многолетний процесс сопровождения реального профессионального роста. В этой модели каждый этап продвижения педагога по квалификационной лестнице подкрепляется объективными данными и практическими результатами микроисследований в формате Action Research (исследование в действии).

Такой подход позволяет перевести методическую работу в режим «доказательной педагогики»:

- цикличность: проблема - действие - наблюдение - рефлексия;
- валидность: аттестационная категория присваивается не за «выслугу лет», а за доказанное улучшение качества обучения в конкретном классе;
- прозрачность: профессиональные достижения становятся видимыми и значимыми для всего школьного сообщества.

Таким образом, организационно-методическая деятельность выступает каркасом, на котором выстраивается новая профессиональная культура школы. Она переводит внешние требования системы образования во внутреннюю потребность учителя к совершенствованию, делая процесс развития непрерывным, прозрачным и глубоко осмысленным.

Процесс модернизации методических аспектов, вопреки распространенным опасениям, не требует радикальной, механической ломки сложившихся школьных структур. Напротив, он предполагает сохранение институциональной преемственности, однако становится абсолютно невозможным без коренной смены управленческой парадигмы. В текущей практике традиционные модели методической службы все еще зачастую тяготеют к «догматическому» типу среды (согласно классификации В. А. Явина [13; 14]). В такой среде методическая работа деформируется и воспринимается учителем как внешнее, отчужденное

административное давление, которое не развивает, а, напротив, ограничивает его профессиональную свободу, подавляя всякую здоровую инициативу.

Научное обоснование перехода к «творческой» среде требует выделения её сущностных, измеримых критериев, которые превращают декларации в реальную управленческую практику. В рамках нашего исследования мы выделяем три таких столпа:

1. Переход от позиции «объекта методического воздействия» (когда учителя обучают принудительно) к позиции «субъекта развития». В творческой среде педагог сам инициирует запросы на обучение, исходя из осознанных в ходе аудита дефицитов, что превращает повышение квалификации в акт самоактуализации.

2. Создание условий, при которых учитель может пробовать нестандартные методы обучения без страха перед немедленным административным взысканием. Это подразумевает декриминализацию методических ошибок: признание того, что отрицательный результат в педагогическом эксперименте является ценным научным материалом, а не поводом для снижения рейтинга.

3. Формирование атмосферы доверия, где обмен опытом (даже неудачным) становится нормой, а не риском для репутации.

Такая смена акцентов позволяет методической службе выполнять свою истинную миссию - быть не «надзирателем» за стандартами, а инкубатором профессионального мастерства. В творческой среде администрация и методический актив делегируют часть ответственности самому учителю, обеспечивая его необходимыми ресурсами и коучинговой поддержкой. Именно в этой точке пересечения свободы и ответственности рождается учитель-исследователь, способный не только следовать за переменами в обществе, но и активно конструировать образовательное будущее.

Важным материально-техническим и концептуальным компонентом такой среды выступает её многоуровневое насыщение. Современная школа должна обеспечивать педагогу беспрепятственный доступ к инновационной инфраструктуре: от физических коворкинг-зон, способствующих неформальному профессиональному общению, до цифровых платформ развития и внешних экспертных ресурсов. Это насыщение превращает школу в «точку сборки» актуальных знаний. Как справедливо отмечает Ч. Рейгелут, по мере стремительного продвижения к высокоразвитому информационному обществу, существующая система образования будет становиться все более неадекватной вызовам времени [1]. В этой связи технологическая и методическая поддержка педагога перерастает масштаб узкого внутришкольного вопроса и трансформируется в фундаментальный фактор национальной конкурентоспособности.

Как отмечается в исследованиях Е.Б. Манузиной, Н.И. Трубниковой, А.Ю. Чуфеновой, что в современных условиях внутришкольная система повышения квалификации обязана сменить реактивную модель поведения на проактивную - она должна работать на опережение [15]. В нашем исследовании это подразумевает:

- апробацию и внедрение инновационных методик (например, адаптивного

обучения или ИИ-технологий) еще до того, как они станут объектом массового административного требования;

- активное использование ресурсов горизонтальных сетей, где школа выступает не только потребителем, но и донором передового опыта;
- создание среды, где каждый учитель имеет «цифровое рабочее место», интегрированное в глобальные базы данных и исследовательские сообщества.

Такой подход позволяет сформировать в школе культуру инновационной восприимчивости. Когда методическая служба обеспечивает опережающее насыщение среды, педагог перестает воспринимать инновации как «навязанные сверху» реформы. Напротив, они становятся естественным инструментарием, доступным здесь и сейчас для решения насущных дидактических задач. Таким образом, методическая работа становится не просто механизмом адаптации к настоящему, а мощным инструментом конструирования образовательного будущего внутри каждой отдельной организации.

Таким образом, методическая работа в современной школе представляет собой не просто административную надстройку, а сложный и тонко настроенный механизм управления знаниями. В условиях парадигмального сдвига её природа меняется: от контроля за исполнением инструкций она переходит к стратегическому проектированию развития человеческого капитала.

Максимальная системная эффективность этой деятельности достигается в тот момент, когда ключевые аспекты - аналитика, информация, консалтинг и организация - перестают функционировать изолированно и сливаются в единую, органичную образовательную экосистему. В рамках такой экосистемы возникает синергетический эффект:

- аналитика дает точное направление движения;
- информационное кураторство насыщает среду смыслами;
- консалтинг обеспечивает психологическую и методическую поддержку;
- организационный каркас превращает личные инициативы в коллективный опыт.

Подобная интеграция критически важна для преодоления профессионального застоя. Она стимулирует внутреннюю мотивацию учителя к непрерывному, осознанному исследованию собственной практики, превращая внешние вызовы системы в личные цели развития. В конечном итоге, именно такая модель методической работы обеспечивает переход всей школы в статус «самообучающейся организации» и её интеграцию в качественно новый, творческий сектор развития, где инновации становятся не случайным успехом отдельных педагогов, а естественным результатом функционирования всей школьной среды.

Результаты исследования

Проведенное исследование позволяет сделать ряд принципиальных выводов, определяющих вектор развития методической службы в условиях современной школы:

1. Полученные результаты исследования подтверждают, что в

условиях глобальной неопределенности методическая работа окончательно эволюционировала от архаичной линейной системы административного контроля к сложной многомерной экосистеме. Современное понимание методической деятельности перестает быть узкотехническим и начинает интегрировать в себе три ключевых философско-педагогических вектора:

- системный подход обеспечивает жесткость и устойчивость структуры (цели, стандарты, нормативная база), не позволяя системе дезинтегрироваться;
- исследовательский подход внедряет культуру Action Research и постоянного поиска, превращая школу в лабораторию инноваций;
- антропоцентрический подход ставит в центр системы личность педагога, его мотивацию, психологическое благополучие и уникальный творческий почерк.

Синтез этих подходов позволяет рассматривать методическую службу не как «контролирующий отдел», а как стратегический механизм управления профессиональными знаниями. В этой парадигме главным продуктом методической работы становится не отчетность, а «живое» знание коллектива, его способность быстро адаптироваться к изменениям и генерировать эффективные педагогические решения. Таким образом, концептуальная трансформация переводит методическую деятельность из плоскости «поддержания функционирования» в плоскость «проектирования развития».

2. Применение триады Ли Шульмана («Голова», «Руки», «Сердце») в качестве аналитического инструмента позволило доказать, что современный профессионализм учителя является неделимым конструктом. В ходе исследования подтверждено, что достижение высокого качества образования невозможно в условиях перекоса в сторону лишь одного из векторов деятельности:

- технологическая грамотность («Руки») без теоретической базы превращается в бездумное копирование приемов;
- исследовательская рефлексия («Голова») без навыков реализации остается кабинетной теорией;
- этическая составляющая («Сердце») является фундаментом, удерживающим всю конструкцию и придающим педагогическому труду смысловую нагрузку.

Установлено, что именно бинарная структура методической работы, закреплённая в нормативном поле РК, создает условия для этого баланса. Учебно-методический вектор обеспечивает технологическую устойчивость системы, в то время как научно-методический вектор отвечает за её интеллектуальный прорыв. Таким образом, синтез компетенций выступает не просто как сумма навыков, а как динамическое равновесие, обеспечивающее устойчивое развитие кадрового потенциала школы. Только при таком подходе педагог переходит из статуса «ретранслятора информации» в статус «архитектора образовательного процесса», обладающего высокой степенью профессиональной адаптивности.

3. Исследование показало, что жизнеспособность методической системы напрямую зависит от качественного переосмысления её базовых функций. В рамках предложенной модели происходит глубинный реинжиниринг ключевых

аспектов деятельности:

- аналитика эволюционирует от констатации прошлых результатов к диагностическому аудиту дефицитов, становясь инструментом превентивного управления качеством;

- информационная работа перерастает в экспертное кураторство контента, где основной ценностью становится не объем транслируемой информации, а её релевантность и практическая применимость в конкретном школьном контексте;

- консультационная деятельность (консалтинг) трансформируется из эпизодических советов в систему непрерывного менторинга и коучинга, которая обеспечивает адресную поддержку педагога в «зоне его ближайшего развития», позволяя кастомизировать процесс обучения под конкретные профессиональные запросы;

- организационная деятельность трансформируется в фасилитацию коллаборации, создавая условия для «горизонтального» обучения и обмена неявным знанием между педагогами.

Такое функциональное обновление позволяет совершить радикальный переход: методическая служба де-факто перестает быть внешним «контролирующим органом» и становится интеллектуальным хабом школы. В этой новой роли она аккумулирует инновационный опыт, распределяет ресурсы и выступает катализатором профессионального роста. Это превращает методическую работу в сервисную систему поддержки, которая не диктует условия, а создает возможности, тем самым снижая уровень профессионального сопротивления учителей и повышая их вовлеченность в преобразования.

4. Итоговым выводом исследования выступает положение о том, что переход от «догматической» к «творческой» образовательной среде (по В.А. Ясвину) является не факультативным, а необходимым условием для формирования подлинной субъектности педагога. В рамках этой среды методическая работа перестает быть принудительной процедурой и становится естественным атрибутом профессиональной жизнедеятельности.

Ключевыми механизмами такой трансформации выступают:

- создание физических и цифровых пространств (коворкинги, базы знаний), которые делают ресурсы для развития доступными «на расстоянии вытянутой руки»;

- официальное признание права учителя на педагогический риск. Это позволяет заменить страх перед административным взысканием за «неудачный урок» на исследовательский интерес к анализу причин любого результата;

- переход от копирования чужих методик к их авторской переработке.

Именно такая конфигурация среды создает условия для появления «учителя-исследователя» нового типа. Этот субъект образования перестает быть простым транслятором заданных алгоритмов и становится творцом, способным генерировать новые педагогические смыслы и адаптировать их к меняющимся потребностям общества. Таким образом, проектирование творческой среды обеспечивает институциональную устойчивость инноваций: они перестают

зависеть от энтузиазма отдельных учителей и становятся системным свойством всей образовательной организации.

В конечном итоге, проектирование творческой методической среды выступает не просто как локальная управленческая задача, а как стратегический ответ на вызовы информационного общества, характеризующегося высокой неопределенностью и скоростью обновления знаний. Предложенная в исследовании модель позволяет школе совершить качественный переход к статусу самообучающейся организации. В такой системе профессиональный рост педагога перестает быть внешним, навязанным «административным требованием» или формальным пунктом плана. Он трансформируется в естественный результат функционирования открытой, насыщенной и инновационной образовательной экосистемы.

Создание такой экосистемы обеспечивает школе ряд стратегических преимуществ:

- непрерывность, т.к. профессиональное развитие происходит «на рабочем месте» без отрыва от учебного процесса;
- резильентность, т.к. коллектив становится устойчивым к внешним изменениям благодаря развитым навыкам совместного решения проблем;
- капитализация опыта, т.к. личные достижения учителей становятся достоянием всей организации через отлаженные механизмы коллаборации.

Методическая работа, выстроенная на принципах свободы, субъектности и исследовательской активности, становится фундаментом новой педагогической культуры, в которой учитель не просто исполнитель образовательных стандартов, а суверенный профессионал, чья деятельность наполнена личными смыслами и направлена на конструирование качественного будущего для своих учеников. Таким образом, предложенные подходы создают прочную основу для долгосрочной конкурентоспособности образовательной организации в динамично меняющемся мире.

Литература:

1. Reigeluth C.M. Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999. Vol. II. 885 p.
2. Загвязинский В.И. Терминологический словарь по педагогике. М.: ВЛАДОС, 2001. 112 с.
3. Поташник М.М. Управление профессиональным развитием педагога в современной школе. М.: Педагогическое общество России, 2007. 448 с.
4. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. – М.: Новая школа, 1997. – 320 с.
5. Немова Н.В. Управление методической работой в школе. М.: Сентябрь, 1999. 176 с.

6. Педагогический словарь: в 2-х т. / Под ред. Г.М. Кусаинова, И.Р. Лазаренко, Э. Уилсон. Нур-Султан: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», Центр педагогического мастерства, 2021. Т. 1. 266 с.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. 480 с.
8. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. С. 48–60.
9. Об образовании. Закон Республики Казахстан. [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319> (дата обращения: 14.04.2026)
10. Об утверждении Правил организации и осуществления учебно-методической и научно-методической работы в организациях образования, за исключением организаций образования в области культуры. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 10 августа 2023 года № 253. [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2300033285>. (дата обращения: 14.04.2026)
11. Shulman, L.S. Pedagogical Content Knowledge: The Missing Paradigm in Research on Teaching // American Educational Research Journal. 1986. Vol. 15. № 2. P. 4–21.
12. Shulman, L.S. The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Preaching. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. 410 p.
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. 365 с.
14. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
15. Манузина, Е.Б., Трубникова Н.И., Чуфенева А.Ю. Условия эффективного управления методической работой образовательной организации // Гуманизация образования. 2021. № 3. С. 41-52.

References:

1. Reigeluth C.M. Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999. Vol. II. 885 p.
2. Zagvyazinskiy V.I. Terminologicheskij slovar' po pedagogice [Terminological dictionary of pedagogy] Moscow, VLADOS, 2001. 112 p.
3. Potashnik M.M. Upravlenie professional'nym razvitiem pedagoga v sovremennoj shkole. [Management of professional development of a teacher in a modern school]. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2007. 448 p.
4. Zvereva V.I. Organizatsionno-pedagogicheskaya deyatel'nost' rukovoditelya shkoly [Organizational and pedagogical activities of the school principal]. Moscow, Novaya shkola, 1997. 320 p.
5. Nemova N.V. Upravlenie metodicheskoy rabotoj v shkole [Management of

methodological work at school]. Moscow, Sentyabr', 1999. 176 p.

6. Pedagogicheskij slovar' [Pedagogical dictionary]: v 2-kh t. / Pod red. G.M. Kusainova, I.R. Lazarenko, E. Uilson. Nur-Sultan: AOO «Nazarbaev Intellektual'nye shkoly», Tsentr pedagogicheskogo masterstva, 2021. T. 1. 266 p.

7. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical Psychology] / Pod red. V.V. Davydova. – Moscow, Pedagogika, 1991. 480 p.

8. Vygotskij L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsij [History of the development of higher mental functions // Psychology]. Moscow, EKSMO-Press, 2002. pp. 48–60.

9. Ob obrazovanii. Zakon Respubliki Kazakhstan. [On Education. Law of the Republic of Kazakhstan]. Available at: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319> (accessed 14.04.2026)

10. Ob utverzhdenii Pravil organizatsii i osushchestvleniya uchebno-metodicheskoy i nauchno-metodicheskoy raboty v organizatsiyakh obrazovaniya, za isklyucheniem organizatsij obrazovaniya v oblasti kul'tury [On approval of the Rules for the organization and implementation of educational-methodological and scientific-methodological work in educational organizations, with the exception of educational organizations in the field of culture]. Prikaz Ministra prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan ot 10 avgusta 2023 goda № 253. Available at: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2300033285> (accessed 14.04.2026)

11. Shulman, L.S. Pedagogical Content Knowledge: The Missing Paradigm in Research on Teaching // American Educational Research Journal. 1986. Vol. 15. № 2. P. 4–21.

12. Shulman, L.S. The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Preaching. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. 410 p.

13. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot rassmotreniya k proyektirovaniyu [Educational environment: from consideration to design]. Moscow, Smysl, 2001. 365 p.

14. Yasvin V.A. Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie [School environment as an object of measurement: examination, design, management]. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2019. 448 p.

15. Manuzina, E.B., Trubnikova N.I., Chufeneva A.Yu. Usloviya effektivnogo upravleniya metodicheskoy rabotoj obrazovatel'noj organizatsii [Conditions for effective management of methodological work of an educational organization] Gumanizatsiya obrazovaniya. 2021. no 3. pp. 41-52

Информация об авторах:

Манузина Елена Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Алтайский государственный педагогический университет (Бийский филиал им. В. М. Шукшина), г. Бийск, Российская Федерация, manuzina70@mail.ru

Жумабаева Салтанат Гиззатовна, аспирант кафедры общей и социальной педагогики, Алтайский государственный педагогический университет, г. барнаул, Российская Федерация, директор института содержания среднего образования Национальной академии образования им. Ыбырая Алтынсарина. г. Астана, Республика Казахстан, zhumabaevas@list.ru

Information about the authors:

Manuzina Elena Borisovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Academic Supervisor, Head of the Department of Pedagogy, Altai State Pedagogical University (Biysk Branch named after V. M. Shukshin), Biysk, Russian Federation, manuzina70@mail.ru

Zhumabaeva Saltanat Gizzatovna, postgraduate student of the Department of General and Social Pedagogy, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation, director of the Institute of Secondary Education Content of the Ybyrai Altynsarin National Academy of Education, Astana, Kazakhstan, zhumabaevas@list.ru

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about competitive interests:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию: 27.04.2026, одобрена после рецензирования: 13.05.2026, принята к публикации: 25.05.2026

The article was submitted: 27.04.2026; approved after reviewing: 13.05.2026; accepted for publication: 25.05.2026

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ /
METHODOLOGY AND TECHNOLOGIES
OF HUMANITARIAN EDUCATION**

Научная статья

DOI: 10.24412/2541-8734-2026-2-171-176

УДК: 811

**ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ
АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ С ПОСЛЕЛОГАМИ
И РУССКИХ ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ**

Перцева Ольга Александровна^{1*}

¹ Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков, Краснодар, Россия,
kosolaryh@mail.ru

* Автор, ответственный за переписку

Аннотация.

Введение. В современном языкознании особое внимание уделяется проблемам семантической деривации и когнитивной интерпретации языковых единиц, что обусловлено возрастанием интереса к изучению механизмов формирования значения и способов его концептуального осмысления в различных языках. В этом контексте исследование глагольных конструкций, включающих пространственно-направительные компоненты, приобретает особую значимость, поскольку именно данные элементы выступают важнейшими средствами репрезентации пространственной категории и её вторичных, абстрактных трансформаций.

Особый научный интерес представляют английские фразовые глаголы и русские приставочные глаголы, которые демонстрируют высокий деривационный потенциал и сложную многоуровневую организацию семантической структуры.

Результаты. В ходе проведённого исследования были выявлены системные закономерности взаимодействия глагольной основы с пространственно-направительными компонентами в английском и русском языках, а также установлены универсальные и языково-специфические когнитивные механизмы формирования отпространственной семантики.

Обсуждение и заключения. Полученные в ходе исследования данные

позволяют существенно углубить представления о механизмах семантической деривации и когнитивной интерпретации пространственных компонентов в структуре глагольных единиц английского и русского языков.

Ключевые слова: когнитивная семантика, семантическая деривация, пространственная семантика, фразовые глаголы, приставочные глаголы, концептуальная метафора, отпространственные значения, сопоставительная лингвистика, концептуализация, языковая репрезентация, ментальные процессы, когнитивные модели.

Для цитирования: Перцева О.А. Пространственные ориентиры английских глаголов с послелогами и русских приставочных глаголов // Гуманизация образования. 2026. № 2. С.171-176. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-171-176>

Original article

SPATIAL LANDMARKS OF ENGLISH VERBS WITH POSTPOSITIONS AND RUSSIAN PREFIXED VERBS

Olga A. Pertseva^{1*}

¹Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots, Krasnodar, Russia, kosolapyh@mail.ru

* Corresponding author

Abstract.

Introduction. In modern linguistics, special attention is paid to the problems of semantic derivation and cognitive interpretation of linguistic units, which is due to the increasing interest in studying the mechanisms of formation of meaning and ways of its conceptual understanding in various languages. In this context, the study of verbal constructions involving spatial-directional components is of particular importance, since these elements are the most important means of representing a spatial category and its secondary, abstract transformations.

Of particular scientific interest are English phrasal verbs and Russian prefixed verbs, which demonstrate high derivational potential and complex multilevel organization of semantic structure.

Results. In the course of the research, the systemic patterns of interaction of the verbal basis with spatial-directional components in English and Russian were identified, as well as universal and language-specific cognitive mechanisms for the formation of spatial semantics were established.

Discussion and conclusions. The data obtained during the study significantly deepen the understanding of the mechanisms of semantic derivation and cognitive interpretation of spatial components in the structure of verbal units of the English and Russian languages.

Keywords: cognitive semantics, semantic derivation, spatial semantics, phrasal verbs, prefixed verbs, conceptual metaphor, spatial meanings, comparative linguistics, conceptualization, linguistic representation, mental processes, cognitive models.

For citation: Pertseva O.A. Spatial landmarks of English verbs with postpositions and Russian prefixed verbs// Humanization of education. 2026. No.2. Pp. 171-176. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-171-176>

Введение.

Взаимодействие глагольной основы с послелогом в английском языке и с приставкой в русском языке носит системно организованный и закономерный характер, основанный на корреляции одного либо нескольких базовых концептуальных признаков. Данная корреляция проявляется в процессе когнитивного «согласования» компонентов глагольной конструкции, в результате чего формируются новые семантические образования, опирающиеся на исходную пространственную репрезентацию. Глагольная основа и пространственно-направительный элемент вступают в сложные деривационные отношения, при которых каждый из компонентов претерпевает семантическую адаптацию, что обеспечивает возможность концептуального расширения значения. В этой связи можно говорить о своеобразной «преднастройке» глагола и аффиксального либо аналитического компонента, создающей предпосылки для многозначности и семантической вариативности глагольных единиц.

В английских фразовых глаголах, таких как *drink up*, *eat up*, *gobble up*, доминирующим объединяющим семантическим параметром выступает идея завершённости, предельности и исчерпанности действия. Послелог *up* в данном случае реализует значение достижения верхнего предела или логического завершения процесса, что позволяет интерпретировать действие как полностью реализованное и доведённое до своего естественного или функционального предела. Таким образом, пространственная ориентация вверх концептуально трансформируется в абстрактную категорию завершённости, что свидетельствует о высокой степени метафоризации пространственных схем. В то же время в конструкциях *spread out*, *stretch out* актуализируется иной концептуальный вектор - идея протяжённости, распределённости и экспансии в пространстве. Послелог *out* здесь активизирует образ движения от центра к периферии, что в когнитивном плане соответствует развёртыванию объекта или действия вширь, охвату большей площади или объёма.

Особо показательным в контексте сопоставительного анализа является функционирование русской приставки *раз-*, базовая семантика которой сводится к

представлению о разделении целостного объекта с одновременным направлением движения от центра к периферийным зонам. Исходная пространственная схема «расхождения» или «рассеивания» формирует когнитивную основу для последующих семантических трансформаций. В процессе взаимодействия приставки с глагольной основой происходит переосмысление пространственного признака, что приводит к формированию новых, зачастую абстрактных значений. Так, акт разделения в когнитивном сознании носителя языка может интерпретироваться как разрушение целостности объекта, что, в свою очередь, обуславливает развитие значений аннулирования, устранения или ликвидации ранее достигнутого результата. Именно этот механизм лежит в основе семантической деривации в глаголах размагнитить, раздумать, разлюбить, где действие направлено не столько на физическое разделение, сколько на ментальное или функциональное «разрушение» существующего состояния.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования послужили английские фразовые глаголы с пространственно-направительными послелогоми (up, out, over, on, in, off) и русские глагольные образования с приставками пространственной семантики (в-, на-, за-, пере-, раз-, вы-, с-, по-, до-), извлечённые из авторитетных лексикографических источников, национальных корпусов и современных публицистических, художественных и научно-популярных текстов. В качестве эмпирической базы были использованы данные Британского национального корпуса (BNC), Корпуса современного американского английского языка (COCA), а также Национального корпуса русского языка (НКРЯ), что обеспечило репрезентативность и статистическую надёжность выборки. Общий объём проанализированного материала составил более 2500 контекстуальных употреблений глагольных конструкций, что позволило выявить устойчивые семантические модели, определить частотные тенденции и проследить динамику формирования вторичных, отпространственных значений. В выборку включались как высокочастотные, так и периферийные единицы, что обеспечило комплексный охват исследуемого языкового явления.

Результаты и обсуждение. В результате проведённого анализа установлено, что английские фразовые глаголы и русские приставочные глаголы представляют собой высокоорганизованные семантические структуры, в основе которых лежат универсальные когнитивные схемы пространственной ориентации. Пространственная семантика выступает ключевым механизмом формирования широкого спектра вторичных, отпространственных значений, охватывающих аспектуальные, модальные, оценочные и ментальные компоненты.

Выявлено, что взаимодействие глагольной основы с пространственно-направительными элементами носит системный характер и подчиняется устойчивым концептуальным моделям, отражающим базовые принципы человеческого восприятия и категоризации пространства. Процессы метафоризации и метонимизации обеспечивают переход от конкретных пространственных представлений к абстрактным когнитивным интерпретациям, что способствует формированию многозначности и семантической гибкости

глагольных конструкций.

Сопоставительный анализ позволил выявить как универсальные, так и языково-специфические особенности семантической деривации. В русском языке наблюдается тенденция к интеграции различных семантических параметров в рамках одной морфемы, тогда как в английском — к аналитическому распределению функций между несколькими компонентами. Эти различия отражают типологическую специфику языков и обуславливают особенности концептуализации действия и состояния.

Литература:

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка. — М.: Языки русской культуры, 2015. — 472 с.
2. Бабенко Л. Г. Семантика глагола и проблемы лексической типологии. — М.: Флинта, Наука, 2018. — 320 с.
3. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. — Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. — 236 с.
4. Бондарко А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики. — М.: Языки славянской культуры, 2017. — 448 с.
5. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке. — М.: Языки славянской культуры, 2014. — 560 с.

References:

1. Apresyan, Yu. D. (2015). *Leksicheskaya semantika: Sinonimicheskie sredstva yazyka* [Lexical Semantics: Synonymic Means of Language]. Moscow: Yazyki Russkoy Kultury. 472 p.
2. Babenko, L. G. (2018). *Semantika glagola i problemy leksicheskoy tipologii* [Verb Semantics and Problems of Lexical Typology]. Moscow: Flinta; Nauka. 320 p.
3. Boldyrev, N. N. (2014). *Kognitivnaya semantika* [Cognitive Semantics]. Tambov: Derzhavin Tambov State University Press. 236 p.
4. Bondarko, A. V. (2017). *Teoriya znacheniya v sisteme funkcional'noj grammatiki* [Theory of Meaning in the System of Functional Grammar]. Moscow: Yazyki Slavyanskoy Kultury. 448 p.
5. Kubryakova, E. S. (2014). *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazyke* [Language and Knowledge: Toward Understanding Language Cognition]. Moscow: Yazyki Slavyanskoy Kultury. 560 p.

Информация об авторах

Перцева Ольга Александровна, кандидат филологических наук, Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков, Краснодар, Российская Федерация, kosolapuh@mail.ru

Information about the authors

Pertseva Olga Aleksandrovna, Candidate of Philological Sciences, Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots, Krasnodar, Russian Federation, kosolapuh@mail.ru

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Information about competitive interests:

The authors declare that they have no conflict of interest

Статья поступила в редакцию: 19.03.2026, одобрена после рецензирования: 2.04.2026, принята к публикации: 16.04.2026

The article was submitted: 19.03.2026; approved after reviewing 2.04.2026; accepted for publication: 16.04.2026

**ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ/
THEORY AND TECHNOLOGIES
OF PEDAGOGICAL EDUCATION**

Научная статья

DOI: 10.24412/2541-8734-2026-2-177-191

УДК: 37.015.3/794.1

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
СРЕДСТВАМИ ИГРЫ В ШАХМАТЫ**

Долинина Ирина Геннадьевна^{1*}, Косенок Антон Витальевич^{2*}

¹ Международный инновационный университет, г. Сочи, Россия, professordolina@mail.ru

² Международный инновационный университет, г. Сочи, Россия, vdkpedagog@gmail.com

* Автор, ответственный за переписку

Аннотация.

Введение. В статье обосновывается актуальность исследования, связанная с необходимостью формирования у обучающихся метапредметных компетенций (критического, стратегического, прогностического мышления) в условиях динамично меняющегося мира. Авторы указывают на противоречие между потребностью образовательной практики в эффективных инструментах развития мышления и недостаточной готовностью педагогов к целенаправленному использованию таких средств. В качестве ключевого дидактического инструмента рассматривается игра в шахматы, потенциал которой выходит далеко за рамки обучения правилам и требует от педагога особой профессиональной готовности. Целью работы определено теоретическое обоснование сущности, структуры и компонентного состава готовности педагогов к развитию мышления обучающихся средствами шахмат.

Материалы и методы. Теоретико-методологическую основу исследования составили классические и современные подходы в психологии и педагогике. В работе использован метод теоретического анализа и синтеза научной литературы,

включая труды по психологии мышления (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, П. Я. Гальперин, Д. Халперн), теории профессиональной готовности педагога (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластёнин, А. К. Маркова), а также исследования дидактического потенциала шахмат (А. А. Костьев, С. В. Очиров, зарубежные метаанализы А. Бургойна и Ф. Гобета). Материалом для анализа послужили научные публикации по педагогике, возрастной психологии и методике преподавания шахмат.

Результаты исследования. В ходе теоретического анализа авторами раскрыт психолого-педагогический потенциал шахмат как уникального дидактического средства, позволяющего развивать логическое, стратегическое, прогностическое, критическое и творческое мышление, а также метакогнитивные навыки (целеполагание, самоконтроль, рефлексия). На основе обобщения существующих подходов к пониманию профессиональной готовности педагога выделена и подробно охарактеризована ее структура применительно к использованию шахмат. Данная структура включает пять взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивный, эмоционально-волевой.

Обсуждение и заключение. Авторы приходят к выводу, что эффективная реализация развивающего потенциала шахмат невозможна в рамках традиционного подхода, сводящегося к обучению правилам игры. Готовность педагога в данном контексте представляет собой сложное интегративное качество, требующее глубокого понимания взаимосвязи между шахматными ситуациями и формируемыми мыслительными стратегиями. Ключевым результатом исследования стало теоретическое обоснование необходимости перехода от узкопредметной подготовки к формированию у педагогов способности использовать шахматы как инструмент развития универсальных мыслительных стратегий обучающихся. Перспективой дальнейших исследований авторы видят разработку и апробацию практико-ориентированной модели формирования данной готовности на основе выделенных компонентов.

Ключевые слова: готовность педагога, развитие мышления, шахматы как дидактическое средство, критическое мышление, метакогнитивные навыки, профессиональная компетентность, практико-ориентированное обучение.

Для цитирования: Долинина И.Г., Косенок А.В. Теоретические основы формирования готовности педагогов к развитию мышления обучающихся средствами игры в шахматы // Гуманизация образования. 2026. № 2. С.177-191. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-177-191>

THEORETICAL BASIS FOR DEVELOPING TEACHERS' READINESS TO DEVELOP STUDENTS' THINKING BY MEANS OF PLAYING CHESS

Irina G. Dolinina^{1*}, Anton V. Kosenok²

¹ International Innovative University, Sochi, Russia, professorsordolinina@mail.ru

² International Innovative University, Sochi, Russia, vdkpedagog@gmail.com

* Corresponding author

Abstract.

Introduction. The article substantiates the relevance of the study, which is related to the need to form meta-subject competencies (critical, strategic, and prognostic thinking) in students in a dynamically changing world. The authors point out the contradiction between the need of educational practice for effective tools for developing thinking and the insufficient readiness of teachers to use such tools purposefully. The article considers chess as a key didactic tool, which has a potential that goes far beyond teaching rules and requires special professional readiness from teachers. The purpose of the work is to provide a theoretical justification of the essence, structure, and component composition of teachers' readiness to develop students' thinking through chess. **Materials and methods.** The theoretical and methodological basis of the study is based on classical and modern approaches in psychology and pedagogy. The study uses the method of theoretical analysis.

Materials and Methods. The theoretical and methodological basis of the study was formed by classical and modern approaches in psychology and pedagogy. The study utilized a method of theoretical analysis and synthesis of scientific literature, including works on the psychology of thinking (L. S. Vygotsky, J. Piaget, P. Ya. Galperin, D. Halpern), theories of teacher professional readiness (N. V. Kuzmina, V. A. Slastyonin, A. K. Markova), and studies of the didactic potential of chess (A. A. Kostyev, S. V. Ochirov, and international meta-analyses by A. Burgoyne and F. Gobet). The material for the analysis included scientific publications on pedagogy, developmental psychology, and chess teaching methods.

Results. Through a theoretical analysis, the authors uncovered the psychological and pedagogical potential of chess as a unique didactic tool for developing logical, strategic, predictive, critical, and creative thinking, as well as metacognitive skills (goal setting, self-control, and reflection). Based on a synthesis of existing approaches to understanding teacher professional readiness, its structure as it relates to the use of

chess was identified and described in detail. This structure includes five interrelated components: motivational-value, cognitive, operational-activity, reflective, and emotional-volitional.

Conclusions. The authors conclude that effective realization of the developmental potential of chess is impossible within the traditional approach, which is limited to teaching the rules of the game. Teacher readiness in this context is a complex, integrative quality that requires a deep understanding of the relationship between chess situations and the mental strategies developed. The key result of the study was the theoretical justification for the need to move from subject-specific training to developing teachers' ability to use chess as a tool for developing students' universal thinking strategies. The authors see the development and testing of a practice-oriented model for developing this readiness based on the identified components as a promising area for further research.

Keywords: teacher readiness, thinking development, chess as a didactic tool, critical thinking, metacognitive skills, professional competence, practice-oriented learning.

For citation: Dolinina I.G., Kosenok A.V. Theoretical basis for developing teachers' readiness to develop students' thinking by means of playing chess // Humanization of education. 2026. No.2. Pp. 177-191. DOI: <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2026-2-177-191>

Введение. Современный мир, характеризующийся беспрецедентной динамикой технологических изменений, предъявляет качественно новые требования к образовательной системе. Соответственно, как подчеркивает один из ведущих педагогов страны В. В. Сериков, «современное образование должно быть направлено не столько на передачу знаний, сколько на овладение учащимися способами мышления и деятельности, обеспечивающими личностную самореализацию» [14, с. 45].

Однако анализ реальной педагогической практики показывает, что, несмотря на осознание важности развития мышления, педагоги не всегда обладают достаточным арсеналом эффективных инструментов и адекватных методик. Зачастую традиционные образовательные подходы оказываются неспособны обеспечить глубокое и устойчивое формирование сложных мыслительных операций. Возникает насущная потребность в поиске и интеграции таких дидактических средств, которые не просто стимулируют интеллект, но и органично встраиваются в образовательный процесс, делая его более эффективным и увлекательным.

Цель исследования: теоретически обосновать сущность и структуру понятий “готовность педагогов” и “мышление обучающихся”, раскрыть психолого-педагогический потенциал шахмат как дидактического средства и определить ключевые компоненты готовности педагогов к его эффективному

использованию для развития мышления учащихся.

Педагогические задачи исследования:

1. Раскрыть основные теоретико-методологические подходы к пониманию мышления обучающихся, его видов и закономерностей формирования, подчеркнув их значимость для целенаправленного педагогического воздействия.

2. Обосновать психолого-педагогический потенциал игры в шахматы как уникального дидактического средства, демонстрирующего эффективность в развитии логического, стратегического, прогностического, критического и творческого мышления, а также метакогнитивных навыков.

3. Систематизировать существующие подходы к определению понятия “готовность педагогов”, выделив его универсальные характеристики и специфические особенности, проявляющиеся в контексте применения шахмат в образовательном процессе и подробно описать компонентный состав готовности педагогов к развитию мышления обучающихся средствами игры в шахматы (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивный, эмоционально-волевой).

Изучение мышления в психологии и педагогике — одна из ключевых проблем, необходимая для рассмотрения поставленных задач.

Игра в шахматы, с её древней историей и универсальной привлекательностью, представляет собой не просто досуговое занятие, а мощное психолого-педагогическое средство, обладающее уникальным потенциалом для разностороннего развития мышления обучающихся. Её дидактическая ценность обусловлена сложной структурой игрового процесса, который требует от участника активной интеллектуальной деятельности и постоянного принятия решений, что стало побудительным мотивом для выполнения данной работы.

Материалы и методы. Один из основоположников современных взглядов на проблему, Л. С. Выготский в своей культурно-исторической теории обосновал, что высшие психические функции, включая мышление, формируются в процессе интериоризации внешней деятельности [4, с. 87]. Швейцарский психолог Ж. Пиаже описал стадийность когнитивного развития, показав, как качественно изменяются мыслительные операции ребенка на разных возрастных этапах [11].

Фундаментальный вклад в понимание механизмов формирования мышления внес

П. Я. Гальперин. Его теория поэтапного формирования умственных действий доказывает, что «мышление как психический процесс формируется в результате перехода внешних, материальных действий во внутренний, умственный план» [6, с. 240]. Деятельностный подход А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна утверждает, что мышление формируется и проявляется в деятельности [9; 13].

В примененных нами современных подходах сделан акцент на ряде работ: теорию критического мышления (Д. Халперн, Р. Эннис, М. Липман), изучение системного мышления (Д. Акофф, П. Сенге), изучение творческого мышления (Э. де Боно, Дж. Гилфорд), где основной идеей является признание того, что мышление не является врожденной способностью, а формируется и развивается

в процессе обучения и деятельности, требуя целенаправленного педагогического воздействия.

Изучение влияния шахмат на развитие когнитивных функций и личности обучающихся имеет давнюю историю как в отечественной, так и в зарубежной науке. В советское время интерес к шахматам в школе был обусловлен их потенциалом в развитии логического и стратегического мышления. Работы таких педагогов и психологов, как Л. А. Вегнер, Н. В. Талызина, А. В. Захаров, подчеркивали роль шахмат в формировании познавательной активности, саморегуляции и планирования [15].

Современные российские исследователи активно развивают методики преподавания шахмат. А. А. Костьев обосновал педагогические условия эффективного обучения шахматам в школе [8]. В. А. Кузьмичев и И. А. Геллерт изучали влияние шахмат на формирование универсальных учебных действий. С. В. Очиров в своих работах показывает роль шахмат в развитии произвольного внимания, памяти, целеустремленности, а также в профилактике девиантного поведения [10].

В зарубежных исследованиях Р. Фергюсон (S. Ferguson) изучал влияние шахмат на развитие критического мышления и математических способностей. Метаанализ А. Бургойна с коллегами подтверждает корреляцию между шахматным мастерством и когнитивными способностями [2, с. 80]. Гобет и Кампителли отмечают, что образовательные преимущества шахмат наиболее заметны при грамотно выстроенной методике преподавания, ориентированной на развитие мышления [3, с. 140]. Наблюдается тенденция к разработке комплексных программ, в которых шахматы используются не просто как игра, а как инструмент для развития определенных мыслительных стратегий, применимых в различных областях знаний.

Шахматная партия – это микромодель сложного процесса познания и принятия решений в условиях динамически меняющейся среды и ограниченности ресурсов. В отличие от многих других игр, шахматы являются игрой с полной информацией (все компоненты системы видны), но с огромным числом возможных комбинаций, что делает её идеальной средой для отработки следующих мыслительных навыков:

1. Анализ и синтез: игрок постоянно анализирует текущую позицию, разбивая её на составные части (положение фигур, пешечная структура, угрозы). Синтез проявляется в способности видеть общую картину, связывать элементы в единый план.

2. Сравнение и обобщение: игрок сравнивает различные варианты ходов, оценивает их преимущества и недостатки, обобщает свой игровой опыт для выработки общих принципов и стратегий.

3. Абстракция: шахматные фигуры, являясь абстрактными символами, требуют от игрока умения оперировать ими на концептуальном уровне, сосредотачиваясь на их функциях и потенциале, а не на внешней форме.

На занятиях по обучению игре в шахматы «важнейшей задачей педагога

становится не трансляция информации, а организация такой деятельности ученика, в которой он сам открывает новое знание и осваивает способы мышления» (В.А. Сластёнин) [16, с. 98]. Шахматы создают для этого идеальные развивающие и формирующие мышление условия.

Шахматы стимулируют целенаправленное развитие ряда ключевых видов мышления:

1. Логическое мышление: это основной фундамент шахматной игры. Каждое решение требует последовательного логического вывода: “если я сделаю этот ход, противник ответит так, тогда я смогу...”. Шахматы развивают дедуктивное (от общих правил к конкретным ходам) и индуктивное (выведение общих принципов из частных позиций) мышление, формируют способность к поиску причинно-следственных связей. Объективная “правильность” или “ошибочность” хода дает мгновенную обратную связь, закрепляя логические цепочки.

2. Стратегическое мышление: шахматы вынуждают игрока выстраивать долгосрочные планы, ставить цели (например, атака на короля, создание слабой пешечной структуры противника) и разрабатывать последовательность шагов для их достижения, даже если эти шаги кажутся невыгодными в краткосрочной перспективе. Это обучает видеть “большую картину”, распределяя ресурсы и усилия.

3. Прогностическое мышление: умение предвидеть возможные ходы противника и их последствия на несколько шагов вперед является критически важным. Шахматы развивают способность моделировать будущие ситуации, оценивать риски и возможности, предвосхищать развитие событий. Это тренирует ум к многовариантному анализу и оценке вероятностей.

4. Критическое мышление: шахматная партия постоянно ставит игрока перед необходимостью оценивать собственную игру и игру противника. Это развивает способность к анализу ошибок, поиску альтернативных решений, оценке аргументов (обоснование хода), умению сомневаться в первом, очевидном варианте и искать более глубокие и эффективные ходы.

5. Творческое мышление: несмотря на кажущуюся логичность, шахматы содержат огромный потенциал для творчества. Гениальные комбинации, нестандартные жертвы, оригинальные планы – всё это проявления творческого мышления. Шахматы поощряют поиск новых, неожиданных решений, выход за рамки шаблонных представлений, развитие “шахматной интуиции”, которая является формой быстрого, неосознанного творческого синтеза.

Шахматы активно вовлекают и развивают метакогнитивные навыки – способности человека к осознанию, контролю и управлению собственной мыслительной деятельностью:

1. Целеполагание и планирование: игрок учится ставить перед собой цель на партию (например, создать атаку на фланг) и выстраивать план её достижения, разбивая его на микро-цели.

2. Самоконтроль и саморегуляция: процесс игры требует постоянного

мониторинга своих мыслей и действий, а также эмоционального состояния, особенно в критические моменты. Умение сдерживать импульсивные решения и принимать обдуманные способствует развитию волевых качеств.

3. Рефлексия: после каждой партии (особенно проигранной) происходит анализ своих ошибок, поиск более удачных решений. Это формирует способность к самоанализу и улучшению своей мыслительной стратегии.

4. Концентрация внимания: шахматная партия требует длительной и интенсивной концентрации, исключая отвлекающие факторы. Это тренирует устойчивость и объем внимания.

5. Память: игрок запоминает дебютные варианты, типовые позиции, прошлые ошибки, что развивает как кратковременную, так и долгосрочную память.

Шахматы предоставляют уникальную модель абстрактной, но в то же время наглядной деятельности, где мыслительные процессы объективируются в виде передвижения фигур. Это позволяет визуализировать сложные мыслительные конструкции (планы, угрозы, комбинации), мгновенно получать обратную связь о правильности или ошибочности принятых решений, развивать способность к последовательному рассуждению, дедукции и индукции, формировать умение концентрироваться, удерживать внимание на задаче длительное время, воспитывать настойчивость, дисциплину ума и стрессоустойчивость.

Проблема профессиональной готовности педагога является одной из центральных в педагогической науке и практике. Она рассматривалась и продолжает изучаться с различных позиций, поскольку качество образования напрямую зависит от уровня подготовки и профессионализма учителя. Классические подходы представлены в работах Н. Д. Левитова, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Ф. Н. Гоноболина, В. А. Сластёнина, И. Ф. Исаева, А. И. Щербакова.

Н. В. Кузьмина определяет готовность как «интегративное качество личности, включающее профессионально-педагогическую направленность, систему знаний и умений, а также профессионально значимые качества» [9, с. 45]. А. К. Маркова дополняет это понимание акмеологическим подходом, акцентируя внимание на стремлении педагога к саморазвитию [10].

Большинство исследователей выделяют в структуре готовности несколько взаимосвязанных компонентов:

1. Мотивационно-ценностный: включает интерес к профессии, педагогическую направленность, ценностные ориентации, осознание значимости своей деятельности.

2. Когнитивный: представляет собой совокупность теоретических знаний (методологических, психолого-педагогических, предметных, методических).

3. Операционно-деятельностный или практический: охватывает практические умения и навыки, способы педагогического взаимодействия, способность применять знания в различных ситуациях.

4. Рефлексивный: предполагает способность к самоанализу, самооценке,

целеполаганию, планированию и коррекции своей деятельности.

5. Эмоционально-волевой или личностный: включает развитые личностные качества (эмпатия, ответственность, коммуникабельность, толерантность), а также способность к саморегуляции и преодолению трудностей.

Современные исследования, например, А. А. Деркач, Е. А. Климов, часто дополняют эту структуру акмеологическим компонентом, подчеркивая стремление педагога к непрерывному самосовершенствованию и достижению вершин профессионализма.

В исследованиях Г. Н. Серикова, А. В. Хуторского, В. В. Лаптева, Н. Ф. Ефремовой, Е. В. Шевченко подробно рассматриваются факторы и условия формирования готовности, такие как содержание образования, организация учебного процесса, педагогическая практика, система повышения квалификации, профессиональная среда [14; 18].

Особое значение придается формированию готовности к инновационной деятельности, работе в условиях цифровизации образования, инклюзивной практике.

В последние годы все больше внимания уделяется практико-ориентированному обучению и формированию профессиональной готовности (например, исследования П. Н. Осипова, Ю. В. Загидуллина).

Этот подход предполагает максимальное приближение процесса обучения к реальным условиям профессиональной деятельности, использование активных методов, кейс-технологий, проектного обучения, стажировок, что позволяет будущим и действующим педагогам не только получать знания, но и непосредственно отрабатывать умения и навыки в реальных или максимально приближенных к ним условиях. Это особенно важно для формирования готовности к использованию конкретных средств и технологий в игре в шахматы.

Несмотря на широкий спектр исследований, посвященных развитию мышления и доказанному потенциалу шахмат в образовании, очевидна недостаточная разработанность вопроса о практико-ориентированной подготовке самого педагога к эффективной реализации этого потенциала. Существует пробел в методиках, направленных на формирование у педагога именно той готовности, которая позволит ему целенаправленно использовать шахматы не просто как дополнительное занятие, а как мощное средство для формирования и развития мышления обучающихся.

Результаты исследования. Эффективная реализация развивающего потенциала шахмат напрямую связана с пониманием структуры готовности педагога. Опираясь на подходы Н. В. Кузьминой и В. А. Сластёнина [9; 16], мы выделили следующие компоненты:

1. Мотивационно-ценностный компонент

Осознание значимости развития мышления (С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «мысль возникает из потребности» [13, с. 312]), личную заинтересованность в использовании шахмат, убежденность в их педагогическом потенциале, принятие ценности интеллектуального развития и ценность саморазвития.

Мотивация к профессиональной педагогической деятельности включает в себя:

1.1. Осознание значимости развития мышления: глубокое понимание педагогами роли и актуальности развития критического, системного, стратегического и творческого мышления у обучающихся в современном мире.

1.2. Личная заинтересованность в использовании шахмат как средства развития мышления обучающихся: устойчивый интерес к шахматам как виду деятельности и как педагогическому инструменту, желание применять их в своей практике.

1.3. Убежденность в педагогическом потенциале шахмат: вера в эффективность шахмат как средства развития познавательных способностей, готовность инвестировать время и силы в освоение и применение этого инструмента.

Ценностные ориентации включают в себя:

1.4. Принятие ценности интеллектуального развития: ориентация на формирование у обучающихся не только предметных знаний, но и мыслительных компетенций как высшей образовательной цели.

1.5. Понимание ценности шахмат как культурного достояния: восприятие шахмат не только как игры, но и как элемента культуры, инструмента развития личности.

1.6. Ценность саморазвития и профессионального роста: стремление к непрерывному совершенствованию своих знаний и умений в области использования шахмат, готовность к освоению новых методик.

2. Когнитивный компонент

Н. Ф. Талызина считает, что «знания выполняют свою развивающую функцию только тогда, когда они включены в структуру деятельности» [15, с. 67].

2.1. Возрастная психология: знание особенностей когнитивного развития обучающихся разных возрастных групп, позволяющее адаптировать шахматные задачи и методики.

2.2. Дидактика: владение общими принципами и методами развивающего обучения.

Этот компонент также включает в себя и специальные (шахматные) знания:

2.3. Правила и основы шахматной игры: четкое знание правил, основных тактических приемов и стратегических концепций.

2.4. Потенциал шахмат для развития мышления: понимание, какие именно мыслительные операции активизируются при решении тех или иных шахматных задач (например, как размен фигур развивает оценочное мышление, а атака короля – стратегическое и прогностическое).

2.5. Исторический и культурный контекст шахмат: понимание роли шахмат в мировой культуре и образовании.

3. Операционно-деятельностный (практический) компонент

А. К. Маркова подчеркивает, что «практические умения являются

показателем реального профессионализма учителя» [10, с. 78].

Методические умения:

3.1. Планирование и организация занятий: разработка программ, планов уроков/занятий, включающих шахматы для развития мышления.

3.2. Применение развивающих методик: использование интерактивных форм и методов обучения, стимулирующих мыслительную активность учащихся (проблемные ситуации, кейсы, анализ партий).

3.3. Адаптация и конструирование задач: умение подбирать или создавать шахматные задачи и упражнения, направленные на развитие конкретных видов мышления (например, этюды на комбинационное мышление, задачи на “тихие ходы” для развития прогностического мышления).

3.4. Использование дидактических материалов: эффективное применение учебников, пособий, компьютерных программ, онлайн-ресурсов.

Умения педагогического взаимодействия:

3.5. Фасилитация мыслительных процессов: способность направлять рассуждения обучающихся, задавать наводящие вопросы, стимулировать самостоятельный поиск решений.

3.6. Создание развивающей среды: формирование атмосферы сотрудничества, поддержки и здоровой конкуренции, стимулирующей интеллектуальную работу.

3.7. Управление групповой динамикой: организация парной, групповой работы, турниров.

Диагностические умения:

3.8. Оценка уровня развития мышления: владение методами диагностики сформированности различных видов мышления у обучающихся (наблюдение за игровой деятельностью, анализ партий, специальные тесты).

3.9. Оценка эффективности собственной деятельности: способность оценивать результативность применяемых методик и корректировать их.

4. Рефлексивный компонент

Определяет способность педагогов к самоанализу и самооценке, критическому анализу своей практики. В. А. Сластёнин отмечает, что «педагогическая рефлексия — это не просто знание и понимание себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают тебя» [16, с. 156].

Самоанализ и самооценка:

4.1. Критический анализ своей педагогической практики: способность объективно оценивать сильные и слабые стороны своих методов преподавания шахмат.

4.2. Оценка влияния на обучающихся: анализ того, как его деятельность способствует развитию конкретных мыслительных навыков у детей.

Коррекция и самосовершенствование:

4.3. Способность к целеполаганию (рефлексивная): выявление проблемных зон в своей подготовке и деятельности и формулирование конкретных целей для их преодоления.

4.4. Планирование дальнейшего развития: определение путей и средств повышения своей квалификации в области использования шахмат для развития мышления.

4.5. Гибкость и адаптивность: готовность изменять подходы и методики в зависимости от результатов и потребностей обучающихся.

5. Эмоционально-волевой компонент

Этот компонент характеризует личностные качества, обеспечивающие устойчивость, энергичность и эмоциональную стабильность педагога в процессе развивающего обучения.

Личностные эмоциональные качества:

1.1. Эмпатия и толерантность: способность понимать эмоциональное состояние обучающихся, принимать их индивидуальные особенности, в том числе темп освоения материала.

1.2. Терпение и настойчивость: готовность повторять материал, искать новые подходы к объяснению, поддерживать интерес обучающихся к сложной интеллектуальной деятельности.

1.3. Ответственность: осознание значимости своей роли в развитии интеллектуального потенциала детей.

1.4. Креативность и открытость: готовность к экспериментам, поиску нестандартных решений, внесению элементов новизны в процесс обучения.

Волевые качества:

1.5. Самоконтроль и выдержка: способность управлять своими эмоциями, сохранять спокойствие в сложных ситуациях (например, при конфликтах в игре, неудачах обучающихся).

1.6. Целеустремленность: готовность преодолевать трудности, не сдаваться при возникновении препятствий в достижении педагогических целей.

1.7. Инициативность: активное стремление к внедрению инноваций, поиску новых форм работы.

Перечисленные компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены, формируя целостное представление о готовности педагога к эффективному использованию шахмат для развития мышления обучающихся.

Выводы. Традиционное понимание готовности педагогов к использованию шахмат часто сводится к владению методикой обучения самой игре. Однако наш научно-педагогический контекст требует более глубокой интерпретации. Речь идет не просто о том, чтобы научить детей играть в шахматы, а о том, чтобы педагоги могли целенаправленно использовать шахматную деятельность для формирования и развития специфических мыслительных операций. Это означает, что его готовность должна включать:

1. Осознание взаимосвязи между шахматными ситуациями и развиваемыми мыслительными стратегиями;

2. Умение ставить перед обучающимися проблемные задачи в шахматной игре, стимулирующие развитие аналитического, синтетического, прогностического мышления;

3. Владение педагогическим инструментарием для “перевода” шахматного опыта на универсальные мыслительные схемы.

Анализ теоретико-методологических подходов показывает, что «готовность педагога» к использованию шахмат для развития мышления обучающихся является сложным, многоаспектным феноменом, выходящим за рамки технического владения правилами игры. Она включает глубокое понимание психолого-педагогических механизмов формирования различных видов мышления и умение целенаправленно применять шахматные ситуации для их стимулирования. Шахматы выступают мощнейшим дидактическим средством, которое при грамотном использовании готовым педагогом способно системно и эффективно формировать у обучающихся ключевые мыслительные компетенции. Перспективой дальнейшего исследования является разработка и апробация практико-ориентированной модели формирования готовности педагогов на основе выделенных компонентов.

Литература:

1. Barnett S. M., Ceci S. J. When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer // *Psychol. Bull.* – 2002. – Vol. 128. – P. 612–637.
2. Burgoyne A. P., Sala G., Gobet F., Macnamara B. N., Campitelli G., Hambrick D. Z. The relationship between cognitive ability and chess skill: a comprehensive meta-analysis // *Intelligence.* – 2016. – Vol. 59. – P. 72–83.
3. Gobet F., Campitelli G. Educational benefits of chess instruction. A critical review // *Chess and Education. Selected Essays from the Koltanowski Conference* / ed. Redman T. – Dallas, TX: University of Texas at Dallas, 2006. – P. 124–143.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // *Исследования мышления в советской психологии.* – М.: Наука, 1966. – С. 236–277.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
7. Костьев А. А. Шахматы в школе: педагогические аспекты // *Физическая культура в школе.* – 2000. – № 4. – С. 23–27.
8. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
10. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
11. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
12. Очиров С. В. Шахматы как средство развития познавательных способностей младших школьников // *Начальная школа.* – 2015. – № 7. – С. 45–49.

13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
14. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
15. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
16. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластёнина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
17. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
18. Хуторской А. В. Современная дидактика. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

Reference:

1. Barnett S.M., Ceci S. J. When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychol. Bull.* 2002. Vol. 128. P. 612–637.
2. Burgoyne A.P., Sala G., Gobet F., Macnamara B. N., Campitelli G., Hambrick D. Z. The relationship between cognitive ability and chess skill: a comprehensive meta-analysis. *Intelligence*. 2016. Vol. 59. P. 72–83.
3. Gobet F., Campitelli G. Educational benefits of chess instruction. A critical review. *Chess and Education. Selected Essays from the Koltanowski Conference*. ed. Redman T. Dallas, TX: University of Texas at Dallas, 2006. P. 124–143.
4. Vygotskij L. S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. Moscow: Labirint, 1999. 352 p.
5. Gal'perin P. YA. *Psihologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennyh dejstvij* [Psychology of Thinking and the Doctrine of the Stage-by-Stage Formation of Mental Actions]. *Issledovaniya myshleniya v sovetskoj psihologii*. M.: Nauka, 1966. P. 236–277.
6. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of Developmental Learning]. M.: INTOR, 1996. 544 p.
7. Kost'ev A.A. *SHahmaty v shkole: pedagogicheskie aspekty* [Chess in School: Pedagogical Aspects]. *Fizicheskaya kul'tura v shkole*. 2000. № 4. P. 23–27.
8. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism of the Personality of a Teacher and Master of Industrial Training]. M.: Vysshaya shkola, 1990. 119 p.
9. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. M.: Politizdat, 1975. 304 p.
10. Markova A. K. *Psihologiya truda uchitelya* [Psychology of Teacher Work]. M.: Prosveshchenie, 1993. 192 p.
11. Piazhe ZH. *Psihologiya intellekta* [Psychology of Intelligence]. SPb.: Piter,

2004. 192 p.

12. Ochirov S. V. SHahmaty kak sredstvo razvitiya poznavatel'nyh sposobnostej mladshih shkol'nikov [Chess as a Means of Developing Cognitive Abilities in Primary School Students]. Nachal'naya shkola. 2015. № 7. P. 45–49.

13. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshchej psihologii [Fundamentals of General Psychology]. SPb.: Piter, 2002. 720 p.

14. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost' [Education and Personality]. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh system. M.: Logos, 1999. 272 p.

15. Talyzina N. F. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical Psychology]. M.: Akademiya, 1998. 288 p.

16. Slastyonin V. A., Isaev I. F., SHiyanov E. N. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenij [Pedagogy: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. pod red. V. A. Slastyonina. M.: Akademiya, 2002. 576 p.

17. Halpern D. Psihologiya kriticheskogo myshleniya [Psychology of Critical Thinking]. SPb.: Piter, 2000. 512 p.

18. Hutorskoj A. V. Sovremennaya didaktika [Modern Didactics]. SPb.: Piter, 2001. 544 p.

Информация об авторах:

Долинина Ирина Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор, Международный инновационный университет, г. Сочи, Российская Федерация, professordolinina@mail.ru

Косенок Антон Витальевич, аспирант, Международный инновационный университет, г. Сочи, Российская Федерация, vdkpedagog@gmail.com

Information about the authors:

Dolinina Irina Gennadievna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, International Innovative University, Sochi), Russian Federation, professordolinina@mail.ru

Kosenok Anton Vitalievich, postgraduate student, International Innovative University, Sochi, Russian Federation, vdkpedagog@gmail.com

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about competitive interests:

The authors declare that there is no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию: 7.04.2026, одобрена после рецензирования: 21.04.2026, принята к публикации: 5.05.2026

The article was submitted: 7.04.2026; approved after reviewing: 21.04.2026; accepted for publication: 5.05.2026

Основные тематические рубрики журнала

Общая психология
Психология личности
История психологии
Педагогическая психология
Цифровая образовательная среда
Общая педагогика
История педагогики и образования
Профессиональное образование
Теория и технологии обучения и воспитания студентов в высшей школе
Теория и технологии обучения и воспитания школьников
Теория и технологии педагогического образования
Методология и технологии юридического образования
Методология и технологии экономического образования
Методология и технологии информационно-технического образования
Методология и технологии гуманитарного образования
Методология и технологии подготовки специалистов в сфере управления
Теория и технологии педагогического образования

Main topical rubrics of the journal

General psychology
Psychology of personality
History of psychology
Pedagogical psychology
Psychodiagnostics digital of educational environment
General pedagogy
History of pedagogy and education
Professional education
Theory and technologies of training and education of students in higher education
Theory and technologies of training and education of schoolchildren
Theory and technologies of pedagogical education
Methodology and technologies of legal education
Methodology and technologies of economic education
Methodology and technologies of information technology education
Methodology and technologies of humanitarian education
Methodology and technologies of training specialists in the field of management
Teory and tehnologies of pedagogical education

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ научно-практический журнал

В журнале освещаются проблемы истории и современного состояния психологии, рассматриваются вопросы теории и практики функционирования и развития отечественного и зарубежного образования. Журнал рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК) и включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по психологии и педагогике.

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

БЕРУЛАВА М.Н., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (главный редактор);

БЕРУЛАВА Г.А., академик РАО, доктор психологических наук, профессор, ректор Международного инновационного университета;

ВОЛКОВ А.А., доктор психологических наук, профессор Ставропольского государственного педагогического университета;

ДРОЗДОВ Н.И., доктор исторических наук, профессор Международного инновационного университета;

ДУБРОВИНА И.В., академик РАО, доктор психологических наук, профессор Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;

ЗИМОВИНА О.А., доктор педагогических наук, профессор Международного инновационного университета;

ГОГИБЕРИДЗЕ Г.М., доктор педагогических наук, профессор Северо-Кавказского федерального университета;

ИСАЕВА Э.Г.-И., доктор психологических наук, профессор Дагестанского государственного университета;

КАЛЬНЕЙ В.А., доктор педагогических наук, профессор Российской международной академии туризма;

КВАСОВ А.С., доктор экономических наук, профессор Международного инновационного университета;

КОСТЕНКО М.И., доктор физико-математических наук, профессор Московского инновационного университета;

ПЕЧЕРСКАЯ С.А., доктор психологических наук, профессор Университета Российского инновационного образования;

СЕРГЕЕВА О.Е., доктор педагогических наук, профессор МИРЭА - Российского технологического университета;

СУСЛОВА И.Б., доктор педагогических наук, профессор Международного инновационного университета;

ХУДОЯНЦ М.В., доктор психологических наук, профессор Международного инновационного университета;

УЧАДЗЕ С.С., доктор педагогических наук, профессор Международного инновационного университета.

EDITORIAL BOARD:

BERULAVA M.N., Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (editor-in-chief);

BERULAVA G.A., Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Rector of the International Innovative University;

VOLKOV A.A., Doctor of Psychology, Professor of Stavropol State Pedagogical University;

DROZDOV N.I., Doctor of Historical Sciences, Professor of the International Innovative University;

DUBROVINA I.V., Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor of the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research;

ZIMOVINA O.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the International Innovative University;

GOGIBERIDZE G.M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the North Caucasus Federal University;

ISAEVA E.G.-I., Doctor of Psychology, Professor of Dagestan State University;

KALNEY V.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Russian International Academy of Tourism;

KVASOV A.S., Doctor of Economics, Professor of the International Innovative University;

KOSTENKO M.I., Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor of Moscow Innovative University;

PECHERSKAYA S.A., Doctor of Psychology, Professor at the University of Russian Innovative Education;

SERGEEVA O.E., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of MIREA - Russian Technological University;

SUSLOVA I.B., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the International Innovative University;

KHUDOYANTS M.V., Doctor of Psychology, Professor of the International Innovative University;

UCHADZE S.S., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the International Innovative University.