



Новосибирский государственный
педагогический университет

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 4 2025

Наталья Яковлевна Больщунова
главный редактор, доктор психологических наук, профессор

Заместители главного редактора
Т. В. Белашина, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск
Н. А. Галюк, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск
Д. В. Иванов, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал «Развитие человека в современном мире/Human Development in the Modern World» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76340 от 19 июля 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Е. В. Бакшутова, доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор, Самара

Е. О. Ермолова, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

С. Ю. Жданова, доктор психологических наук, профессор, Пермь

К. Б. Кадыров, доктор психологических наук, профессор, Ташкент (Узбекистан)

Е. И. Кузьмина, доктор психологических наук, профессор, Москва

Е. Ю. Коржова, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

М. К. Кабардов, доктор психологических наук, профессор, Москва

В. В. Лемиш, кандидат психологических наук, доцент, Омск

Ю. М. Перевозкина, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

О. А. Устинова, кандидат психологических наук, доцент, Новокузнецк

М. Г. Чухрова, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

О. А. Шамшикова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

О. О. Андронникова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Члены совета

Р. А. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Н. С. Глуханюк, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург

А. В. Зобков, доктор психологических наук, профессор, Владимир

В. С. Чернявская, доктор педагогических наук, профессор, Владивосток

Л. В. Лидак, доктор психологических наук, профессор, Пятигорск

М. Миланков, доктор медицинских наук, профессор, Нови Сад (Сербия)

Т. И. Миронова, доктор психологических наук, профессор, Кострома

С. К. Нартова-Бочавер, доктор психологических наук, профессор, Москва

А. К. Осницкий, доктор психологических наук, профессор, Москва

М. М. Решетников, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

Б. Р. Кадыров, доктор психологических наук, профессор, Ташкент (Узбекистан)

Сенна Васконселос да Силва Валесио, доктор педагогики, профессор,

Рио-де-Жанейро (Бразилия)

А. В. Серый, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

И. Г. Соловьева, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Черный, доктор психологических наук, профессор, Симферополь

М. А. Щукина, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург

Е. В. Руденский, доктор социологических наук, профессор, Новосибирск

М. Я. Дворецкая, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург



Novosibirsk State
Pedagogical University

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 4 2025

Natalya Yakovlevna Bolshunova

Editor in chief, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor

Assistants of the Editor-in-chief

T. V. Belashina, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

N. A. Galyuk, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

D. V. Ivanov, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk

Novosibirsk

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education
Novosibirsk State Pedagogical University

The journal "Human Development in the Modern World" is registered by Federal service
on supervision in sphere of communication, information technologies
and mass communications PI № FC77-76340 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included
in the Russian Scientific Citation Index

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

- E. V. Bakshutova**, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara
E. O. Ermolova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk
K. B. Kadyrov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Tashkent (Uzbekistan)
 S. Yu. Zhdanova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm
 E. I. Kuzmina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
E. Yu. Korzhova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
 M. K. Kabardov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
 V. V. Lemish, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Omsk
Yu. M. Perevozkina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
O. A. Ustinova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novokuznetsk
 M. G. Chuhrova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk
O. A. Shamshikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

EDITORIAL COUNCIL

Chairperson

O. O. Andronnikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Council members

- R. A. Agavelyan**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
N. S. Glukhanyuk, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg
 A. V. Zobkov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir
V. S. Chernyavskaya, Doctor of Sci. (Pedagogy), Professor, Vladivostok
 L. V. Lidak, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Pyatigorsk
 M. Milankov, PhD (Medicine), Professor, Novi Sad (Serbia)
T. I. Mironova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma
S. K. Nartova-Bochaver, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
 A. K. Osnitsky, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
M. M. Reshetnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
B. R. Kadyrov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Tashkent (Uzbekistan)
Senna Vasconcelos da Silva Valesio, Doctor of Sci. (Pedagogy), Professor,
 Rio de Janeiro (Brazil)
 A. V. Seryj, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo
I. G. Solovyova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk
 E. V. Chernyj, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Simferopol
M. A. Schukina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
 E. V. Rudensky, Doctor of Sci. (Sociol.), Professor, Novosibirsk
M. Ya. Dvoretskaya, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<i>Андронникова О. О.</i> (Новосибирск, Россия) Взаимосвязь выраженности посттравматической симптоматики и базовых черт личности.....	7
<i>Артищева Л. В., Решетник О. В.</i> (Казань, Россия) Психические состояния как детерминанты коммуникативного взаимодействия	19
<i>Кузьмина Е. И.</i> (Москва, Россия) Психологическое содержание духовно-нравственного потенциала в концепции души человека С. Л. Франка	31

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Мухина С. Е., Чмелюк А. Ю.</i> (Новосибирск; пгт. Колывань, Россия) Особенности эмоционального интеллекта у обучающихся музыкальных школ в подростковом возрасте	42
---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Белашина Т. В., Нестерова С. Б.</i> (Новосибирск, Россия) Опыт реализации профильных психолого-педагогических классов: проблемы и перспективы	58
<i>Сабуров А. В., Большиунова Н. Я.</i> (Новосибирск, Россия) Киберсубъектность как ресурс психологического благополучия курсантов в условиях цифровизации образовательной среды	73
<i>Сукнёв Д. А., Дахин А. Н.</i> (Новосибирск, Россия) Мотивированная готовность к принятию решения как составляющая исследовательской культуры курсантов	87

Журнал основан в 2017 г. Выходит 4 раза в год Компьютерная верстка И. Т. Ильюк Редактор Д. О. Зверева Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, 8(383) 244-00-95. Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, 8(383) 244-06-62.	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 9,3. Уч.-изд. л. 7,3. Тираж 1000 экз. Заказ № 158. Формат 70x108/16. Цена свободная Дата выхода в свет: 15.12.2025 Отпечатано в Издательстве НГПУ © ФГБОУ ВО «НГПУ», 2025 Все права защищены
---	---

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

<i>Andronnikova O. O.</i> (Novosibirsk, Russia) The relationship between the severity of post-traumatic symptoms and basic personality traits	7
<i>Artishcheva L. V., Reshetnik O. V.</i> (Kazan, Russia) Psychological states as determinants of communicative interaction	19
<i>Kuzmina E. I.</i> (Moscow, Russia) The psychological content of spiritual and moral potential in the concept of the human soul by S. L. Frank	31

AGE PSYCHOLOGY

<i>Mukhina S. E., Chmelyuk A. Yu.</i> (Novosibirsk; smt. Kolyvan, Russia) Features of emotional intelligence in adolescent students of music schools	42
--	----

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL LEARNING ENVIRONMENTS

<i>Belashina T. V., Nesterova S. B.</i> (Novosibirsk, Russia) Experience in implementing specialized psychological and pedagogical classes: challenges and prospects	58
<i>Saburov A. V., Bolshunova N. Ya.</i> (Novosibirsk, Russia) Cybersubjectivity as a resource for the psychological well-being of cadets in the conditions of educational environment digitalization	73
<i>Suknev D. A., Dakhin A. N.</i> (Novosibirsk, Russia) Motivated readiness for decision-making as a component of cadets' research culture	87

The journal is based in 2017 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor D. O. Zvereva Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, t. 8(383) 244-00-95 Editors publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, t. 8(383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 9,3. Publisher's sheets: 7,3. Circulation 1000 issues. Order № 158. Format 70×108/16 Release date: 15.12.2025 Printed by Publishing House of the NSPU
--	---

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Развитие человека в современном мире. 2025. № 4
Human Development in the Modern World. 2025, no. 4

Научная статья

УДК 159.9+316.6

Взаимосвязь выраженности посттравматической симптоматики и базовых черт личности

Ольга Олеговна Андронникова¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. В контексте роста травматических событий ключевой задачей становится выявление предикторов развития посттравматической симптоматики. Черты личности, как устойчивые паттерны реагирования, могут определять индивидуальную уязвимость к последствиям травмы, однако их прогностический потенциал требует уточнения. Цель: эмпирически выявить и проанализировать особенности взаимосвязи между выраженностью посттравматической симптоматики и базовыми чертами личности по пятифакторной модели (5PFQ). *Методология и методы.* В исследовании приняли участие 98 человек (средний возраст $32,4 \pm 8,1$ года), переживших психотравмирующие события различного характера в течение последних 1–3 лет. Использовался комплекс методик: шкала оценки влияния травматического события (ШОВТС), измеряющая симптомы интрузии, избегания и гиперактивации, и пятифакторный опросник личности (5PFQ). Для обработки данных применялись описательная статистика, корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) и сравнительный анализ (t-критерий Стьюдента для разделения группы на подгруппы с высоким и низким уровнем травматизации). *Результаты.* Выявлены статистически значимые корреляции между симптомами травмы и чертами личности. Высокие показатели по всем субшкалам ШОВТС положительно коррелируют с нейротизмом (r от 0,58 до 0,67; $p < 0,01$) и отрицательно – со шкалами «Доброжелательность» (r от -0,42 до -0,51; $p < 0,01$) и «Добросовестность» (r от -0,38 до -0,49; $p < 0,01$). Сравнение подгрупп показало, что у индивидов с высоким уровнем травматизации значимо более высокие показатели по нейротизму и более низкие – по шкалам «Открытость опыта», «Доброжелательность» и «Добросовестность». *Выводы.* Полученные данные свидетельствуют о том, что психологическая травма оказывает системное влияние на структуру личности, приводя к усилению эмоциональной нестабильности и снижению просоциальных и адаптивных поведенческих паттернов. Результаты подчеркивают необходимость учета личностных изменений при планировании психотерапевтической и реабилитационной работы с пострадавшими.

Ключевые слова: психологическая травма; посттравматический стресс; структура личности; пятифакторная модель; нейротизм; добросовестность; доброжелательность.

Для цитирования: Андронникова О. О. Взаимосвязь выраженности посттравматической симптоматики и базовых черт личности // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 4. – С. 7–18.

Original article

The relationship between the severity of post-traumatic symptoms and basic personality traits

Olga O. Andronnikova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. In the context of the increasing frequency of traumatic events, identifying predictors for the development of post-traumatic symptomatology becomes a key task. Personality traits, as stable response patterns, may determine individual vulnerability to the consequences of trauma; however, their prognostic potential requires clarification. *Objective:* to empirically identify and analyze the features of the relationship between the severity of post-traumatic symptoms and basic personality traits according to the Five-Factor Model (FFM). *Methodology and Methods.* The study involved 98 individuals (mean age $32,4 \pm 8,1$ years) who had experienced psychologically traumatic events of various types within the last 1–3 years. A set of methods was used: the Impact of Event Scale (IES), measuring symptoms of intrusion, avoidance, and hyperarousal, and the Five-Factor Personality Questionnaire (5PFQ). Data processing involved descriptive statistics, correlation analysis (Pearson's coefficient), and comparative analysis (Student's t-test for dividing the group into subgroups with high and low levels of traumatization). *Results.* Statistically significant correlations between trauma symptoms and personality traits were revealed. High scores on all IES subscales positively correlated with Neuroticism (r from 0,58 to 0,67; $p < 0,01$) and negatively correlated with Agreeableness (r from $-0,42$ to $-0,51$; $p < 0,01$) and Conscientiousness (r from $-0,38$ to $-0,49$; $p < 0,01$). Comparison of subgroups showed that individuals with a high level of traumatization have significantly higher scores for Neuroticism and lower scores for Openness to Experience, Agreeableness, and Conscientiousness. *Conclusions.* The obtained data indicate that psychological trauma has a systemic impact on the personality structure, leading to increased emotional instability and a decrease in prosocial and adaptive behavioral patterns. The results emphasize the necessity of considering personality changes when planning psychotherapeutic and rehabilitation work with victims.

Keywords: psychological trauma; post-traumatic stress; personality structure; five-factor model; neuroticism; conscientiousness; agreeableness.

For citation: Andronnikova O. O. The relationship between the severity of post-traumatic symptoms and basic personality traits. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 4, pp. 7–18. (In Russ.)

Введение. В современном мире индивид постоянно сталкивается с событиями, несущими потенциальную угрозу психологическому благополучию. Последствия психологических травм, выходящие за рамки классического посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), являются предметом пристального внимания исследователей. Традиционно фокус изучения последствий травмы сосредоточен на симптомах избегания и гиперактивации. Однако все больше данных указывает на то, что травма может приводить к более глубоким и устойчивым изменениям, за-

трагивающим базовую структуру личности, – относительно стабильные паттерны мышления, эмоционального реагирования и поведения.

Теоретические предпосылки, в том числе модель изменения картины мира (М. А. Падун, А. В. Котельникова), и данные зарубежных исследований (E. J. McCrory et al., M. van Beeck et al.) указывают на то, что травма может оказывать системное воздействие на личностную организацию.

Понимание того, как травма трансформирует личностные черты, считается важным для решения нескольких задач. Во-первых, позволяет прогнозировать долгосрочные социальные и психологические последствия травматизации. Во-вторых, открывает пути для разработки более эффективных методов психологической помощи, направленных не только на купирование симптомов, но и на коррекцию травматически обусловленных личностных изменений. Таким образом, исследование взаимосвязи травмы и структуры личности находится на стыке фундаментальной и прикладной психологии и имеет высокую практическую значимость.

Теоретическая часть. Согласно современным представлениям, психологическая травма, особенно хроническая или произошедшая в критические периоды развития, может нарушить процесс формирования личности и привести к стойким изменениям [2; 17–19]. К. Bertsch с коллегами отмечают, что ранняя травматизация выступает важным фактором риска развития психического расстройства в более позднем возрасте [11]. Неблагоприятное воздействие в детстве связывают с плохой психологической адаптацией и снижением способности к регуляции эмоций, ограничивая способность человека эффективно использовать адаптивные стратегии [5; 12; 21]. В. А. Степашкина, Н. Р. Сулейманова обозначают, что ежедневные травмирующие события снижают качество жизни, а постоянное давление повседневных стрессоров дополнительно утяжеляет психическое состояние личности [4]. По данным масштабного исследования R. S. Kessler с соавторами на выборке 69 000 человек, 70 % респондентов хотя бы раз в жизни сталкивались с психотравмирующим событием, при этом 75 % переживали несколько психологических травм [15]. Таким образом, психическая травма рассматривается как ключевая категория, требующая особого внимания, поскольку ее переработка и преодоление последствий выступают нужным условием личностной интеграции [7].

Психологическая травма понимается как особый личностный опыт, приводящий к выраженным нарушениям психологической адаптации и к искажению временной перспективы [1]. Обобщая различные подходы, психическую (психологическую) травму можно определить как жизненно важное для индивида событие, затрагивающее значимые аспекты его существования, вызывающее глубокие психологические переживания и способное привести к нарушениям адаптации и стрессовым расстройствам [8]. При этом воздействие травматического события может быть не только острым в момент экстремального воздействия, но и пролонгированным, растягиваясь на годы и десятилетия [6].

Научный обзор по психотравматизации детства сообщает о 11 621 публикации, посвященной распространенности и последствиям неблагоприятного детского опыта [13]. Из них 2 334 представляют собой завершенные эмпирические исследования. По результатам сделан вывод, что пережитая травма – единичная или хроническая – подрывает способность справляться с фрустрацией, проходить критические периоды и выдерживать негативные аффективные состояния. Возникающие негативные изменения закрепляют ощущение беспомощности, переживание отверженности

и виктимности, что нарушает естественное течение процессов индивидуализации и самодетерминации.

М. А. Падун и А. В. Котельникова в рамках отечественной психологической школы рассматривают воздействие травмы через анализ глубинных изменений в системе смыслов и отношений человека к миру, т. е. через картину мира [2]. По мнению авторов, после травмы происходят изменения в содержании и структуре системы отношений: образ «Я», образ мира, представления о других людях, отношение ко времени и потеря смысла. Исследователи опираются на концепцию «базовых иллюзий», которые травма разрушает [14]. К ним относятся: иллюзия собственной неуязвимости («со мной не может случиться ничего плохого»); восприятие мира как справедливого и упорядоченного места; представление о себе как о положительном человеке.

Воздействие травмы, по мнению авторов, приводит к глубинному разрушению этой целостной и позитивной картины мира [2]. Их эмпирические исследования отмечают повышение нейротизма, тревожности, утрату доверия и нарушение регуляции, но теоретическое объяснение данных закономерностей заключается в изменении образа мира: восприятие мира как опасного и себя как уязвимого; нарушение отношения ко времени и целеполагания; изменение образа других людей.

В противоположной научной традиции исследуют последствия травмы в зарубежной психологии, опираясь на теорию черт. M. van Beeck с коллегами выявляли взаимосвязь между пережитой детской травмой и психопатическими чертами личности [19]. Достаточно часто теоретической основой исследований последствий травмы выступает пятифакторная модель личности, которая считается одной из наиболее признанных и эмпирически обоснованных моделей, позволяющих охарактеризовать структуру личности человека [16]. Модель состоит из пяти широких доменов [10]:

- 1) Нейротизм (neuroticism, N) – эмоциональная стабильность: склонность к переживанию негативных эмоций, тревожности, уязвимости к стрессу.
- 2) Экстраверсия (extraversion, E) – интроверсия: общительность, активность, настойчивость, поиск стимуляции.
- 3) Открытость опыту (openness to experience, O): любознательность, воображение, готовность к новому.
- 4) Доброжелательность/сотрудничество (agreeableness, A): доверие, альтруизм, склонность к сотрудничеству.
- 5) Добросовестность/сознательность (conscientiousness, C): организованность, самодисциплина, стремление к достижению целей.

В исследованиях McCloskey et al. раскрыта нейробиологическая основа уязвимости, что объясняет механизм фиксации высокого нейротизма [16; 17]. Авторы предоставляют ключевое объяснение тому, почему изменения личности являются такими стойкими.

M. van Beeck et al. и M. Robin et al. отмечают роль ненадежной привязанности как медиатора между травмой и личностными искажениями, особенно в доверии к миру (снижение доброжелательности) [18; 19].

K. Bertsch et al. доказывают роль нарушения телесности и самовосприятия, которые приводят к нарушению личностного функционирования (сфера идентичности и отношений) [11].

Необходимо отметить, что современные исследования, включая приведенные выше, не отрицают модель личностных черт, а углубляют ее. Они показывают, что

изменения в чертах (нейротизм, доброжелательность, добросовестность) – это поверхностные, измеримые маркеры гораздо более глубокого процесса. Он включает в себя нейробиологическую уязвимость, разрушение базовых отношений (картины мира) и нарушение привязанности и связи с телом.

Таким образом, опора на предыдущие теоретические исследования позволяет предположить, что травма будет связана с повышением уровня нейротизма (как базальной тревоги и уязвимости), со снижением доброжелательности (вследствие утраты доверия к миру) и добросовестности (из-за нарушения регуляции поведения и планирования). Влияние на экстраверсию и открытость опыта может быть менее однозначным и связано с формированием защитного избегания.

Анализ теоретических материалов позволил сформулировать цель эмпирического исследования, направленного на выявление и анализ характера взаимосвязей между выраженной посттравматической симптоматикой (интрузия, избегание, гиперактивация) и профилем базовых черт личности по пятифакторной модели.

Методы исследования. В нем приняли участие 98 человек (54 женщины, 44 мужчины) в возрасте от 22 до 45 лет (средний возраст $32,4 \pm 8,1$ года). Критерием включения было переживание субъективно значимого психотравмирующего события (потеря близкого, серьезная угроза здоровью, участие в ДТП, насилие) в период от 1 до 3 лет до момента исследования.

Методы и методики исследования:

1. Шкала оценки влияния травматического события (ШОВТС) – это клиническая тестовая методика, направленная на выявление симптомов посттравматического стрессового расстройства и оценку степени их выраженности [5; 9]. Состоит из 22 утверждений, объединенных в три субшкалы: «Интрузия» (навязчивые воспоминания, образы), «Избегание» (избегание мыслей и напоминаний о травме), «Гиперактивация» (повышенная возбудимость, нервозность, нарушения сна). Ответы даются по 4-балльной шкале Ликкера.

2. Пятифакторный опросник личности (5PFQ) – это адаптированная версия опросника, измеряющая личностные черты по пяти факторам: нейротизм (N), экстраверсия (E), открытость опыта (O), доброжелательность (A), добросовестность (C). Опросник содержит 75 утверждений. Отечественная адаптация методики выполнена А. Б. Хромовым [10].

Процедура и методы статистической обработки. Исследование проводилось анонимно. Для статистической обработки данных использовалась программа SPSS 26.0. Применялись методы описательной статистики (средние значения, стандартное отклонение), корреляционный анализ Пирсона для установления связей между показателями ШОВТС и 5PFQ. Для сравнительного анализа выборка была разделена на две группы по медианному значению общего балла по ШОВТС: группа с низким уровнем травматизации ($n = 49$) и группа с высоким уровнем ($n = 49$). Различия между группами по личностным чертам проверялись с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Уровень статистической значимости был принят $p < 0,05$.

Результаты исследования. Средний общий балл по ШОВТС составил $48,7 \pm 15,2$, что указывает на средний уровень посттравматического стресса в выборке.

Корреляционный анализ выявил несколько статистически значимых связей между симптомами травмы и чертами личности (табл. 1).

Таблица 1

Коэффициенты корреляции Пирсона между показателями ШОВТС и 5PFQ (n = 98)

Черта личности	Инtrузия	Избегание	Гиперактивация	Общий балл ШОВТС
Нейротизм	0,61**	0,58**	0,67**	0,65**
Экстраверсия	-0,25*	-0,31**	-0,29**	-0,30**
Открытость опыта	-0,22	-0,38**	-0,27*	-0,32**
Доброжелательность	-0,42**	-0,51**	-0,45**	-0,49**
Добросовестность	-0,38**	-0,49**	-0,41**	-0,46**

Примечание: p<0,05**; p<0,01*

Как видно из таблицы 1, наиболее сильные положительные связи наблюдаются между всеми симптомами травмы и чертой «Нейротизм». Наблюдаются устойчивые отрицательные корреляции со шкалами «Доброжелательность» и «Добросовестность».

Сравнительный анализ групп с высоким и низким уровнями травматизации подтвердил выявленные тенденции (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение средних значений личностных черт в группах с разным уровнем травматизации (t-критерий Стьюдента)

Черта личности	Группа с низкой травмой (n = 49) M ± SD	Группа с высокой травмой (n = 49) M ± SD	t-значение	p-уровень
Нейротизм	45,2 ± 8,1	62,8 ± 9,5	10,24	0,001
Экстраверсия	52,1 ± 7,3	47,5 ± 8,0	3,05	0,003
Открытость опыта	49,8 ± 6,9	45,1 ± 7,4	3,32	0,001
Доброжелательность	53,5 ± 6,2	46,3 ± 7,8	5,12	0,001
Добросовестность	51,9 ± 7,0	44,7 ± 8,2	4,78	0,001

У группы с высокой травматизацией статистически значимо выше показатель «Нейротизм» и более низкие показатели по всем остальным факторам «Большой пятерки».

Обсуждение результатов. Полученные результаты согласуются с теоретическими ожиданиями и данными предыдущих исследований. Выявленные корреляции и групповые различия подтверждают гипотезу о том, что психологическая травма связана со структурой личности. Чем интенсивнее симптомы травмы, тем выше эмоциональная нестабильность (нейротизм) и тем ниже способность к кооперации (доброжелательность) и целенаправленной деятельности (добропровестность). Эти данные полностью согласуются с теоретическими ожиданиями и подтверждают системный характер влияния травмы на личность.

Сильная положительная связь травматической симптоматики с показателем «Нейротизм» отражает ядерное изменение в эмоциональной сфере: травма усиливает базальную тревожность, эмоциональную лабильность и уязвимость к стрессу. Индивид становится более восприимчивым к негативным стимулам, что поддерживает и усиливает симптомы интрузии и гиперактивации.

Отрицательные связи с параметрами «Доброжелательность» и «Добросовестность» указывают на дезадаптивные изменения в межличностной и поведенческой сферах. Снижение показателя «Доброжелательность» может интерпретироваться как утрата базового доверия к миру и людям, рост подозрительности и оборонительной агрессии. Снижение показателя «Добросовестность» отражает трудности с самоконтролем, планированием и целеполаганием, что характерно для состояния посттравматической дезорганизации.

Значимое, но менее выраженное снижение параметров «Экстраверсия» и «Открытость опыту» соответствует феномену посттравматического сужения жизненного пространства, когда индивид инстинктивно ограничивает контакты и новизну, чтобы избежать потенциальной угрозы.

Отметим, что выделенные в исследовании закономерности соотносятся с трудами других авторов. Так, снижения по шкалам «Доброжелательность» и «Добросовестность» соответствуют отечественной модели «изменения картины мира» [2], которая базируется на концепции «разрушенных базовых допущений» (R. Janoff-Bulman) [14]. В данной концепции утрата базового доверия к миру и людям (низкие показатели по шкале «Доброжелательность») и подрыв субъективного контроля и предсказуемости мира влияют на целеполагание и самодисциплину (низкие показатели по шкале «Добросовестность»), что считается личностным отражением распада основных компонентов картины мира после травмы.

Когнитивная модель посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) объясняет полученное сочетание симптомов через ощущение текущей угрозы, дисфункциональные оценки и избегание [3; 15]. Это дает объяснение взаимосвязи повышенной чувствительности к угрозе (шкала «Нейротизм») с повышенными показателями по шкалам «Инtrузия» и «Гиперактивация» при низком показателе шкалы «Добросовестность» (включая способности к саморегуляции, планированию, целеполаганию).

Исследования McCrory et al. показывают нейробиологическую основу уязвимости при детской травме, что концептуально объясняет долговременную фиксацию высоких показателей по шкале «Нейротизм» и снижение доверия к миру (низкий показатель по шкале «Доброжелательность») [17]. Van Beeck et al. и Robin et al. подчеркивают медирирующую роль ненадежной привязанности между травмой и личностными сдвигами (прежде всего в доверии/недоверии – шкала «Доброжелательность») [18; 19].

Выделим важность критического взгляда на полученные закономерности. Отметим, что фиксация взаимосвязей не объясняет причинность и направленность выделенных закономерностей. Продольные исследования показывают как предиктивный вклад предтравматического нейротизма в риск ПТСР, так и посттравматические сдвиги черт (т. е. двунаправленность) [6; 13]. Без проспективного дизайна нельзя однозначно сделать вывод о переменах черт – часть эффекта может быть связана с селективной уязвимостью. Кроме того, связь между нейротизмом и симптомами ПТСР частично может отражать общий фактор дистресса (негативная аффективность). В некоторых работах (R. R. McCrae et al., D. S. Weiss et al.) показано, что при контроле депрессивной симптоматики и общего дистресса эффекты снижаются, хотя не исчезают полностью, что важно учитывать при интерпретации корреляций с нейротизмом [8; 20].

Таким образом, полученные данные укладываются в следующую связку механизмов, выделенных в отечественной и зарубежной литературе:

1. Нейроуязвимость и сложности нейрорегуляции приводят к высоким показателям нейротизма (высокая реактивность при угрозе), что связано с показателями интрузии и гиперактивации.

2. Когнитивные оценки и избегание приводят к низким показателям по шкале «Добросовестность» (дезорганизация, откладывание, увод от экспозиции), умеренному снижению показателей по шкале «Открытость опыта» (сужение поведенческого репертуара).

3. Нарушение базовых допущений о доброжелательности мира (возможно, в результате нарушения привязанности) приводит к низким показателям по шкале «Доброжелательность» (утрата доверия, подозрительность), умеренному снижению по шкале «Экстраверсия» (снижение социальной вовлеченности).

Такая композиция согласуется и с отечественной теорией «картины мира», и с зарубежной триадой «стресс-нейро-когнитивные механизмы».

Полученные данные определяют необходимость трансформации коррекционных воздействий в ситуации травматизации. Кроме работы с симптомами ПТСР целесообразна адресная коррекция «уязвимых» личностных черт:

– для высокого уровня нейротизма (N) нужен коррекционный модуль, направленный на регуляцию аффекта, тренинги толерантности к дистрессу;

– для низкого уровня добросовестности (C) нужно восстановление способности к планированию и самоконтролю (поведенческая активация, навыки самоменеджмента);

– для низкого уровня доброжелательности (A) эффективны интервенции, направленные на восстановление доверия и предотвращение конфликта ценностей, это способствует социальной переинтеграции;

– для умеренного снижения экстраверсии (E) и открытости опыта нужны интервенции, вовлекающие в социальную активность.

Ограничения исследования. Выборка не является репрезентативной для всех типов травм (например, не включала ветеранов боевых действий). Использован дизайн, не позволяющий делать выводы о причинно-следственных связях.

Выводы:

1. Установлено, что переживание психологической травмы имеет системные корреляты в структуре личности по пятифакторной модели.

2. Наиболее выраженным изменением является повышение уровня «Нейротизма», что свидетельствует о травме как о факторе, дестабилизирующем эмоциональную сферу.

3. Снижение показателей «Доброжелательность» и «Добросовестность» указывает на связь травмы с просоциальным поведением и способностью к саморегуляции.

4. Полученные данные подчеркивают, что психологическая помощь пережившим травму должна быть направлена не только на работу с симптомами ПТСР, но и на коррекцию связанных с травмой личностных изменений, способствуя восстановлению доверия, эмоциональной стабильности и целенаправленной активности.

Наши данные хорошо подходят в международный и отечественный контекст: ПТСР-симптоматика сопряжена с «триадой» высокий «Нейротизм»/низкая «Доброжелательность» и «Добросовестность» и умеренным снижением по шкалам «Экстраверсия» и «Открытость опыта». Это подтверждает не только клинико-диагностическая ценность, но и целесообразность разработки интегрированных коррекционных модулей для различных групп пациентов.

гностическую значимость симптомов, но и их связь с системными личностными перестройками, опосредованными когнитивными, нейробиологическими и реляционными механизмами. В качестве перспективных направлений исследования может выступать проспективная проверка изменения черт во времени, учет медиаторов (привязанность, сон, базовые убеждения) и интегративных индикаторов, что позволит перейти от описательной корреляции к механистической модели личностной трансформации после травмы.

Список источников

1. Губарева Н. А. Психотравма и жизненная перспектива личности: теоретический анализ и адаптационные механизмы [Электронный ресурс] // Актуальные исследования. – 2025. – Ч. 1, № 10 (245). – С. 72–78. – URL: <https://apni.ru/article/11489-psihotravma-i-zhiznennaya-perspektiva-lichnosti-teoreticheskij-analiz-i-adaptacionnye-mehanizmy> (дата обращения: 02.09.2025).
2. Падун М. А., Котельникова А. В. Психическая травма и картина мира: теория, эмпирия, практика. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 206 с.
3. Полетаева А. В. Смысловые компоненты психологических механизмов переживания травматического события [Электронный ресурс] // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 197–203. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovye-komponenty-psihologicheskikh-mehanizmov-perezhivaniya-travmaticheskogo-sobytiya> (дата обращения: 30.10.2025).
4. Степашина В. А., Сулейманова Н. Р. Психологические убеждения и ранние дезадаптивные схемы у лиц, переживших травматический опыт // Консультативная психология и психотерапия. – 2023. – № 31 (3). – С. 91–113. <https://doi.org/10.17759/crp.2023310305>
5. Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса: теория и практика. – М., 2009. – 304 с.
6. Тарабрина Н. В., Харламенкова Н. Е., Быховец Ю. В. [и др.]. Посттравматический стресс и картина травматических событий в разные периоды взрослоти / Н. В. Тарабрина, Н. Е. Харламенкова, Ю. В. Быховец, Л. Ш. Мустафина, О. А. Ворона, Н. Н. Казымова, Е. Н. Дымова, Н. Е. Шаталова // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37, № 6. – С. 94–108.
7. Федунина Н. Ю., Бурмистрова Н. Ю. Психическая травма. К истории вопроса // Консультативная психология и психотерапия. – 2005. – Т. 13, № 2. – С. 164–190.
8. Финогенова Т. А., Берко А. А. Влияние травматических переживаний на психологическую безопасность личности обучающихся в контексте террористической угрозы // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2024. – № 1 (2). – С. 61–75. <https://doi.org/10.17759/epss.2024010205>
9. Холмогорова А. Б., Горчакова В. А. Травматический стресс и его влияние на субъективное благополучие и психическое здоровье: апробация эссеенского опросника травматических событий // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 21 (3). – С. 120–137.
10. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности: уч.-метод. пособие. – Курган: Курганский государственный университет, 2000. – 23 с.
11. Bertsch K., Göhre I., Cottin M. [et al.]. Traumatic childhood experiences and personality functioning: effect of body connection in a cross-sectional German and Chilean sample // Borderline personality disorder and emotion dysregulation. – 2024. – Vol. 11. – P. 20. <https://doi.org/10.1186/s40479-024-00266-z>
12. DeLone A. M., Basile N. L., Chaney J. M. [et al.]. Cognitive and affective links between childhood adversity and psychological adjustment in emerging adults with chronic medical conditions / A. M. DeLone, N. L. Basile, J. M. Chaney, L. L. Mullins,

C. M. Sharkey // *Journal of pediatric psychology*. – 2024. – Vol. 49 (12). – P. 891–899.
<https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsae091>

13. *Hughes K., Bellis M. A., Hardcastle K. A. [et al.]*. The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis / K. Hughes, M. A. Bellis, K. A. Hardcastle, D. Sethi, A. Butchart, C. Mikton, L. Jones, M. P. Dunne // *Lancet Public Health*. – 2017. – Vol. 2, № 8. – P. e356–e366. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30118-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4)

14. *Janoff-Bulman R.* Assumptive worlds and the stress of traumatic events: applications of the schema construct // *Social cognition*. – 1989. – Vol. 7, № 2. – P. 113–136.

15. *Kessler R. S., Alonso J., Aguilar-Gaxiola S. [et al.]*. Trauma and PTSD in the WHO world mental health surveys // *European Journal of Psychotraumatology*. – 2017. – № 8 (5): 1353383. <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1353383>

16. *McCrae R. R., Costa P. T. Jr.* A Five-Factor theory of personality // *Handbook of personality: theory and research*. – New York: Guilford Press, 1999. – P. 139–153.

17. *McCrory E. J., Gerin M. I., Viding E.* Annual research review: childhood maltreatment, latent vulnerability and the shift to preventative psychiatry the contribution of functional brain imaging // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2017. – Vol. 58 (4). – P. 338–357.

18. *Robin M., Belbèze J., Pham-Scottez A. [et al.]*. Adversity, attachment and emotion recognition in BPD adolescents: the distinct roles of disengaged and controlling environment / M. Robin, J. Belbèze, A. Pham-Scottez, M. Speranza, G. Shadili, J. Silva, M. Corcos // *BMC psychology*. – 2022. – Vol. 10 (1). – P. 89. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00788-7>

19. *Van Beeck M., Bogaerts S., Sellbom M. [et al.]*. The relationship between experiencing childhood trauma and psychopathic personality traits: the mediating role of insecure attachment / M. Van Beeck, S. Bogaerts, M. Sellbom, A. Somma, A. Fossati, Y. Brehmer, M. Jankovic, C. Garofalo // *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. – 2024. – Vol. 33 (9). – P. 1055–1072. <https://doi.org/10.1080/10926771.2024.2381558>

20. *Weiss D. S.* The impact of event scale: revised / Ed. by J. P. Wilson, C. S.-k. Tang // *Cross-cultural assessment of psychological trauma and PTSD*. – 2007. – P. 219–238. https://doi.org/10.1007/978-0-387-70990-1_10

21. *Weiss D. S., Marmar C. R.* The impact of event scale – revised // *Assessing psychological trauma and PTSD*. – New York: Guilford Press, 1997. – P. 399–411.

References

1. Gubareva N. A. Psychotrauma and the life perspective of the individual: theoretical analysis and adaptation mechanisms [Electronic resource]. *Current Research*, 2025, part 1, no. 10 (245), pp. 72–78. URL: <https://apni.ru/article/11489-psihotravma-i-zhiznennaya-perspektiva-lichnosti-teoreticheskij-analiz-i-adaptacionnye-mehanizmy> (date of access: 02.09.2025). (In Russian)
2. Padun M. A., Kotelnikova A. V. Mental trauma and pictures of the world: theory, empirics, practice. Moscow: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences, 2012, 206 p. (In Russian)
3. Poletaeva A. V. Semantic components of psychological mechanisms of experiencing a traumatic event [Electronic resource]. *Siberian Psychological Journal*, 2007, no. 25, pp. 197–203. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovye-komponenty-psihologicheskikh-mehanizmov-perezhivaniya-travmaticseskogo-sobytiya> (date of access: 30.10.2025). (In Russian)
4. Stepashkina V. A., Suleimanova N. R. Psychological beliefs and early maladaptive schemes in individuals who have experienced traumatic experiences. *Consultative Psychology and Psychotherapy*, 2023, no. 31 (3), pp. 91–113. (In Russian)

5. Tarabrina N. V. Psychology of posttraumatic stress: theory and practice. Moscow, 2009, 304 p. (In Russian)
6. Tarabrina N. V., Kharlamenkova N. E., Bykhovets Yu. V. [et al.]. Post-traumatic stress and the picture of traumatic events in different periods of adulthood. N. V. Tarabrina, N. E. Kharlamenkova, Yu. V. Bykhovets, L. Sh. Mustafina, O. A. Vorona, N. N. Kazymova, E. N. Dymova, N. E. Shatalova. *Psychological Journal*, 2016, vol. 37, no. 6, pp. 94–108. (In Russian)
7. Fedunina N. Yu., Burmistrova N. Yu. Mental trauma. On the history of the issue. *Consultative Psychology and Psychotherapy*, 2005, vol. 13, no. 2, pp. 164–190. (In Russian)
8. Finogenova T. A., Berko A. A. The impact of traumatic experiences on the psychological safety of students in the context of a terrorist threat. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 2024, no. 1 (2), pp. 61–75. <https://doi.org/10.17759/epps.2024010205> (In Russian)
9. Kholmogorova A. B., Gorchakova V. A. Traumatic stress and its impact on subjective well-being and mental health: testing the essen traumatic events questionnaire. *Consultative Psychology and Psychotherapy*, 2013, no. 21 (3), pp. 120–137. (In Russian)
10. Khromov A. B. Five-factor personality questionnaire: textbook. Kurgan: Kurgan State University, 2000, 23 p. (In Russian)
11. Bertsch K., Göhre I., Cottin M. [et al.]. Traumatic childhood experiences and personality functioning: effect of body connection in a cross-sectional German and Chilean sample. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 2024, vol. 11, p. 20. <https://doi.org/10.1186/s40479-024-00266-z>
12. DeLone A. M., Basile N. L., Chaney J. M. [et al.]. Cognitive and affective links between childhood adversity and psychological adjustment in emerging adults with chronic medical conditions. A. M. DeLone, N. L. Basile, J. M. Chaney, L. L. Mullins, C. M. Sharkey. *Journal of Pediatric Psychology*, 2024, vol. 49 (12), pp. 891–899. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsa091>
13. Hughes K., Bellis M. A., Hardcastle K. A. [et al.]. The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. K. Hughes, M. A. Bellis, K. A. Hardcastle, D. Sethi, A. Butchart, C. Mikton, L. Jones, M. P. Dunne. *Lancet Public Health*, 2017, vol. 2, no. 8, pp. e356–e366. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30118-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4)
14. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: applications of the schema construct. *Social Cognition*, 1989, vol. 7, no. 2, pp. 113–136.
15. Kessler R. S., Alonso J., Aguilar-Gaxiola S. [et al.]. Trauma and PTSD in the WHO world mental health surveys. *European Journal of Psychotraumatology*, 2017, no. 8 (5): 1353383. <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1353383>
16. McCrae R. R., Costa P. T. Jr. A Five-Factor theory of personality. Handbook of personality: theory and research. New York: Guilford Press, 1999, pp. 139–153.
17. McCrory E. J., Gerin M. I., Viding E. Annual research review: childhood maltreatment, latent vulnerability and the shift to preventative psychiatry the contribution of functional brain imaging. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2017, vol. 58 (4), pp. 338–357.
18. Robin M., Belbèze J., Pham-Scottez A. [et al.]. Adversity, attachment and emotion recognition in BPD adolescents: the distinct roles of disengaged and controlling environment. M. Robin, J. Belbèze, A. Pham-Scottez, M. Speranza, G. Shadili, J. Silva, M. Corcos. *BMC Psychology*, 2022, vol. 10 (1), p. 89. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00788-7>
19. Van Beeck M., Bogaerts S., Sellbom M. [et al.]. The relationship between experiencing childhood trauma and psychopathic personality traits: the mediating role of insecure attachment. M. Van Beeck, S. Bogaerts, M. Sellbom, A. Somma, A. Fossati, Y. Brehmer, M. Jankovic, C. Garofalo. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 2024, vol. 33 (9), pp. 1055–1072. <https://doi.org/10.1080/10926771.2024.2381558>

20. Weiss D. S. The impact of event scale: revised. Ed. by J. P. Wilson, C. S.-k. Tang. *Cross-Cultural Assessment of Psychological Trauma and PTSD*, 2007, pp. 219–238. https://doi.org/10.1007/978-0-387-70990-1_10
21. Weiss D. S., Marmar C. R. The impact of event scale – revised. Assessing Psychological Trauma and PTSD. New York: Guilford Press, 1997, pp. 399–411.

Информация об авторе

O. O. Андронникова – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии личности, декан факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, andronnikova_69@mail.ru

Information about the author

O. O. Andronnikova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Departments of General Psychology and Personality Psychology, Dean of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, andronnikova_69@mail.ru

Статья поступила в редакцию 26.09.2025; одобрена после рецензирования 26.10.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 26.09.2025; approved after reviewing 26.10.2025; accepted for publication 30.10.2025.



Научная статья

УДК 159.9

Психические состояния как детерминанты коммуникативного взаимодействия

Лира Владимировна Артищева¹, Ольга Вячеславовна Решетник¹

¹Казанский федеральный университет, Казань, Россия

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью феноменологического анализа психических состояний, переживаемых в процессе общения, при различных позициях, ролях и условиях коммуникации. Анализ показал, что респонденты часто называют состояния, которые можно отнести к свойствам личности (например, безалаберность, авторитарность) или когнитивным процессам (размышление, анализирование), но переживаются они как временные состояния в специфических ситуациях, что требует их выделения в отдельный класс «состояний общения». **Цель:** рассмотреть типичные и специфичные психические состояния, которые детерминируют, сопровождают и обусловливают коммуникативное взаимодействие, включая анализ их динамики и половых различий. **Методы.** В общем исследовании приняли участие 295 человек (43 мужчины и 252 женщины) в возрасте от 17 до 26 лет. Исследование проводилось с использованием авторской анкеты «Коммуникативные состояния», включающей 19 вопросов. Они были основаны на этапах коммуникации (по Столяренко), позициях коммуникации (по Столяренко и Э. Берну), условиях коммуникации (по Вердерберу), типах коммуникации (по Ильину) и вариантах автора (временные интервалы, различные типы коммуникации, общение). Для обработки данных были использованы контент-анализ и частотный анализ. **Результаты.** В целом было названо 681 психическое состояние. К наиболее часто называемым состояниям общения относятся радость (71 %), заинтересованность (53 %), тревога (32 %), воодушевление (25 %) и удовлетворение (21 %). Эти состояния относятся к эмоциональным и познавательным, положительной модальности и высокому/среднему уровню психической активности. Определены половые различия и динамика. **Обсуждение результатов.** Выявленные половые различия (более широкий спектр состояний у женщин и их более частое переживание тревоги, а у мужчин – спокойствия и со-средоточенности) подтверждают гипотезу о том, что женщины тоньше дифференцируют психические состояния в процессе коммуникации. Состояния заинтересованности, радости, тревоги, спокойствия, со-средоточенности и недовольства являются сквозными для обеих выборок на протяжении всего процесса общения. Проведенный анализ позволяет выделить специфические психические состояния, возникающие на каждой стадии коммуникации, что важно для дальнейшего теоретического выделения класса «состояний общения». **Выводы.** Психические состояния, сопровождающие коммуникацию, многообразны и динамичны. Они включают в себя эмоциональные, познавательные и, в специфических случаях, состояния, связанные с личностными качествами. Половые особенности проявляются в частоте и модальности переживаемых состояний, особенно на этапе возникновения потребности в общении и на этапе корректировки процесса. Женщины проявляют больший спектр положительных состояний, тогда как у мужчин соотношение положительных и отрицательных состояний в общении примерно равное.

Ключевые слова: психические состояния; состояния общения; коммуникативное взаимодействие; половые различия; этапы и условия общения.

Для цитирования: Артищева Л. В., Решетник О. В. Психические состояния как детерминанты коммуникативного взаимодействия // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 4. – С. 19–30.

Финансирование: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-00893.

Original article

Psychological states as determinants of communicative interaction

Lira V. Artishcheva¹, Olga V. Reshetnik¹

¹Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The relevance of the study is due to the need for phenomenological identification of mental states experienced in the process of communication, with different positions, roles, and conditions of communication. The analysis showed that respondents often mention states that can be attributed to personality traits (e. g., carelessness, authoritarianism) or cognitive processes (e. g., reflection, analysis), but they are experienced as temporary states in specific situations, which requires their classification as a separate class of “communication states”. *The purpose of the study:* is to consider typical and specific mental states that determine, accompany, and condition communicative interaction, including an analysis of their dynamics and gender differences. *Methods.* The general study involved 295 people (43 men and 252 women) aged 17–26. The study was conducted using the author's questionnaire “Communication States”, which includes 19 questions. The questions were based on the stages of communication (according to Stolyarenko), the positions of communication (according to Stolyarenko and E. Bern), the conditions of communication (according to Werderber), the types of communication (according to Ilyin), and the author's options (time intervals, various types of communication). Content and frequency analyses were used to process the data. *Results.* A total of 681 different mental states were identified. The most commonly reported communication states include joy/fun (71 %), engagement/interest (53 %), anxiety/worry (32 %), excitement (25 %), and satisfaction (21 %). The sex differences and dynamics are determined. *Discussion of the results.* The identified sex differences (a wider range of states in women and their more frequent experience of anxiety, and in men – calmness and focus) confirm the hypothesis that women more finely differentiate mental states in the process of communication. The states of interest, joy, anxiety, calmness, focus, and dissatisfaction are common to both samples throughout the communication process. This analysis allows us to identify specific mental states that occur at each stage of communication, which is important for further theoretical classification of the “communication states” class. *Conclusions.* The mental states that accompany communication are diverse and dynamic. They include emotional, cognitive, and, in specific cases, states related to personality traits. Gender differences are manifested in the frequency and modality of the experienced states, especially at the stage of the emergence of the need for communication and at the stage of adjusting the process. Women exhibit a greater range of positive states, while men have a roughly equal ratio of positive and negative states in communication.

Keywords: mental states; communication states; communicative interaction; gender differences; stages of communication; anxiety.

For citation: Artishcheva L. V., Reshetnik O. V. Psychological states as determinants of communicative interaction. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 4, pp. 19–30. (In Russ.)

Funding: the study was supported by grant No. 25-28-00893 from the Russian Science Foundation.

Введение. Общение или любой коммуникативный процесс всегда сопровождаются эмоциональными проявлениями, переживаниями психических состояний и ситуации общения в целом. Психические состояния в общении задают направление процесса, определяют успешность и неуспешность, также они сами могут быть детерминированы ситуациями общения [1].

Психические состояния в контексте общения представляют собой полимодальные, интимные и уникальные субъективные реакции человека на жизненные ситуации [1; 12; 13], которые определяют его содержание. Коммуникация, будучи специфической формой взаимодействия людей, очень насыщена эмоционально, эмоции могут как затруднять понимание истинных мотивов собеседника, приводя к конфликтам, так и мобилизовать силы для эффективного действия [8; 14]. Опыт сотрудничества является одним из основных компонентов регуляторного опыта, входящих в систему саморегуляции [6]. С теоретической точки зрения эмоции выражают оценочное личностное отношение субъекта к складывающимся или возможным ситуациям. Процесс концептуализации этих состояний включает в себя как индивидуальный опыт, так и его интерпретацию коллективным сознанием [7].

Функционирование психических состояний в общении осуществляется через сложную систему вербальных и невербальных средств. Именно невербальные средства (жесты, мимика, парalingвистические явления) в наибольшей степени передают оттенки эмоций, настроения и подлинное отношение говорящего, оказывая сильное влияние на процесс коммуникации [14]. Они служат для регулирования процесса общения, создания психологического контакта и обогащения значения словесного текста [2; 7]. Внешнее проявление эмоционального состояния (например, радости) может быть двуплановым, выражаясь как в свободных, так и в устойчивых (фразеологических) сочетаниях. Однако невербальные знаки, будучи более достоверными, поскольку плохо контролируются сознанием, являются неопределенными по значению, в то время как слова, обладая жесткой определенностью, могут передать лишь приблизительную картину переживания, которое остается глубоко интимным [13].

Основным аспектом является потребность в выражении неравновесных состояний, которая возникает, когда нарушаются привычные отношения с миром (в ситуациях невозможности, ведущих к тревоге, гневу, или сверхвозможности, ведущих к радости) [13].

Акт выражения психического состояния адресован другому, который выступает инструментом стабилизации и источником подтверждения реальности «Я» [3; 14]. Процессы выражения и понимания неразделимы, являясь разными сторонами единого диалогического процесса, где субъект понимания активно включен как соучастник, а его внешняя активность (речь, взгляд, жест) выполняет когнитивные функции (анализа, синтеза, смыслообразования) [14].

В профессиональной сфере общение рассматривается как пространство смыслов и состояний, где происходят смыслопорождение и профессионально-личност-

ное изменение. Для этого необходимо глубинное общение, основанное на взаимном принятии, самоуглублении и сопричастности к внутреннему миру другого [4]. Для эффективного общения с подчиненными руководителям нужно понимать их социальные стили и уровень избегания неопределенности. Обладая полным пониманием этих двух элементов, руководители смогут корректировать свой социальный стиль общения и частоту общения [18].

Эффективность общения зависит от ментальной регуляции состояний, которая состоит из сознания (рефлексия, переживания) и целевых характеристик [10]. Способность к осознанной саморегуляции положительно коррелирует с развитием позитивных характеристик самосознания (самоуважение, уверенность) [5]. Выявлено, что эмоции могут быть аутентичными (помогающими) или разрушающими (мешающими) [8]. Неконструктивные способы саморегуляции, такие как общение (например, непродуктивное обсуждение трудностей, жалобы) и пассивная разрядка (страдание, позиция жертвы), в ситуациях напряжения и повседневности отрицательно коррелируют с активностью когнитивных и поведенческих процессов, снижая работоспособность. Напротив, конструктивные способы, такие как программирование, планирование и гибкость, способствуют управляемости поведения и повышению результативности [8].

В зарубежных исследованиях представлено иное понимание психических состояний, переживаемых в общении. Под этим понятием представлены ментальные состояния, т. е. состояния ума, которые обуславливают успешность коммуникации, понимание и достижение цели коммуникативного акта. К ним относят «взаимное знание, поддерживающее общение» (Heller, Brown-Schmidt, 2023), «убеждения и намерения пользователя» (Callejas, Griol, 2011). Исследуются социальное взаимодействие и компьютерная коммуникация [15], человеческие отношения в киберпространстве, детерминирующие агрессивное и дружеское общение [17]. Также уделяется внимание исследованию распознавания психических состояний в общении. Чтобы осуществлять эффективную коммуникацию, общающиеся должны быть в состоянии предвидеть влияние своих высказываний на психическое состояние адресата [16].

Актуальность изучения психических состояний в общении обусловлена необходимостью их феноменологического анализа в процессе коммуникации, учитывая различные позиции, роли и условия взаимодействия. Цель теоретического обзора и эмпирического исследования состоит в рассмотрении проблематики классификации психических состояний, которые детерминируют, сопровождают и обуславливают коммуникативное взаимодействие, а также в анализе их динамики и специфики, выявленной в эмпирических исследованиях.

Методы. Выборка и процедура исследования. В нем участвовало 295 человек (43 мужчины и 252 женщины) в возрасте 17–26 лет. Исследование проводилось с использованием авторского опросника «Состояния общения», включающего 19 вопросов. Они касались психических состояний на разных этапах, позициях, условиях коммуникации, видах общения и временных аспектов (временные интервалы). Опросник был оформлен в гугл форме, состоял из 19 основных вопросов и инструкции к заполнению. Предварительно респондентам объяснялось понятие «психические состояния». Пример формулирования вопросов в опроснике: Какие психические состояния вы относите к состояниям общения/испытываете в процессе общения? Какие психические состояния возникают у вас на разных стадиях общения? и т. д.

Авторский опросник основан на существующих в психологии и социологии моделях общения, что позволило структурировать анализ вокруг следующих ключевых детерминант:

- этапы (стадии) общения: потребность в общении, ориентирование в целях и ситуации, планирование содержания, выбор средств общения, восприятие и оценка ответной реакции, контроль эффективности, корректировка направления, стиля и методов;
- позиции в общении: доброжелательная, нейтральная, враждебная, доминирование, общение на равных, подчинение;
- позиции по Э. Берну (Взрослый, Ребенок, Родитель);
- ситуации общения: межличностное и групповое общение, публичное выступление, общение через электронные средства (чат, почта).

Далее представлен анализ небольшой части опросника.

Описание процедуры обработки данных. Для обработки данных использовались контент- и частотный анализы. Ответы респондентов не всегда были однозначными, т. е. вместо называния конкретного состояния описывали свои переживания, либо обозначали состояния словосочетаниями и короткими фразами. Онлайн-платформа¹ с функцией «Анализатор текста» позволила отсеять слова из одной и двух букв и подсчитать частоту использования каждого слова в ответах респондентов по каждомуциальному пункту опросника. Вручную удалялись слова и словосочетания, не относящиеся к психическим состояниям. Следующим этапом обработки данных было объединение синонимичных обозначений психических состояний, для этого использовался словарь Ожегова (онлайн-форма). После сбора общих данных выборка была разделена по половому признаку, анализировались две группы: мужская и женская.

Результаты исследования и их обсуждение. В таблице 1 отражен спектр состояний, которые определяются как состояния общения всей группой респондентов. Показаны состояния с частотой встречаемости не менее 20 %.

Таблица 1
Психические состояния, определяемые как состояния общения

Какие психические состояния вы относите к состояниям общения/испытываете в процессе общения?	Мужская выборка	Женская выборка	Общее
1	2	3	4
Радость/Веселье	0,53	0,63	0,71
Спокойствие/Покой/Безмятежность	0,3	0,22	0,26
Заинтересованность/Интерес	0,26	0,49	0,53
Сосредоточенность/Концентрация/Внимательность/ Вовлеченность/Поглощенность	0,26	0,17	0,2
Грусть/Печаль/Уныние	0,23	0,16	0,19
Воодушевление/Вдохновение/Увлеченность/Энтузиазм	0,19	0,23	0,25
Тревога/Волнение/Возбужденность/Беспокойство	0,16	0,29	0,32
Напряженность/Стресс	0,12	0,12	0,14
Любознательность/Любопытство	0,09	0,12	0,14

¹ Онлайн-платформа [Электронный ресурс]. – URL: <https://webscript.ru/> (дата обращения: 02.09.2025).

<i>I</i>	2	3	4
Недовольство/Раздражение/Нервозность/Негодование	0,12	0,13	0,14
Сопереживание/Сочувствие/Эмпатия	0,09	0,13	0,14
Удовлетворение/Умиротворение	0,09	0,2	0,21
Бодрость/Энергичность/Активность/Подъем/Оживление	0	0,14	0,14
Апатия/Безразличие/Равнодушие	0	0,1	0,1
Открытость/Искренность/Доверие	0,14	0,07	0,09
Смузжение/Неловкость/Стеснение	0,07	0,13	0,14
Усталость/Утомление	0,05	0,12	0,13

К наиболее часто называемым состояниям общения в общей выборке относятся: радость (71 %); заинтересованность (53 %); тревога (32 %); воодушевление (25 %); удовлетворение (21 %); сосредоточенность (20 %). Эти состояния преимущественно относятся к эмоциональным и познавательным классам, обладают положительной модальностью и высоким или средним уровнем психической активности.

По спектру: в женской выборке более широкий спектр состояний (122 состояния против 47 у мужчин), при этом женщины чаще переживают положительные состояния, чем отрицательные. У мужчин соотношение положительных и отрицательных состояний в общении примерно равное. Предполагается, что женщины тоньше дифференцируют психические состояния, чем и объясняется большой спектр названных ими состояний. Кроме того, женщины чаще мужчин проявляют заинтересованность, увлеченность, тревогу, волнение, любознательность, сопереживание, а также смущение и утомление. Мужчины, напротив, более спокойны, сосредоточены и искренни.

Анализ стадий общения показал следующие результаты (табл. 2). Обе группы сосредоточены на этапе корректировки. Для мужчин потребность в общении часто детерминирована грустью (23 %), тогда как у женщин чаще вызвана заинтересованностью (29 %) и грустью (26 %), а также желанием вступать в коммуникативный процесс (15 %), что может свидетельствовать о том, что женщины зачастую стремятся к общению ради общения.

Таблица 2
 Психические состояния на разных стадиях общения

Мужская выборка	Потребность	Ориентирование в ситуации	Планирование	Выбор средств	Восприятие и оценка	Корректировка
<i>I</i>	2	3	4	5	6	7
Заинтересованность/Интерес	0,21	0,12	0,07	0,12	0,09	0,09
Радость/Веселье	0,12	0,05	0,09	0,09	0,21	0,09
Тревога/Волнение/Беспокойство/ Возбужденность	0,12	0,07	0,16	0,05	0,12	0,05

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
Сосредоточенность/Концентрация/ Внимательность/Вовлеченность/ Поглощенность	0	0,16	0,16	0,14	0,14	0,14
Спокойствие/Покой/Безмятежность	0,05	0,07	0,05	0	0,14	0,12
Грусть/Печаль/Уныние	0,23	0,02	0	0	0	0
Задумчивость/Озадаченность/Размышление	0	0,07	0,14	0,09	0,05	0,07
Женская выборка	Потребность	Ориентирование в ситуации	Планирование	Выбор средств	Восприятие и оценка	Корректировка
Заинтересованность/Интерес	0,29	0,25	0,17	0,12	0,3	0,13
Тревога/Волнение/Беспокойство/ Возбужденность	0,23	0,15	0,21	0,12	0,25	0,14
Радость/Веселье	0,1	0,04	0,06	0,05	0,21	0,09
Сосредоточенность/Концентрация/ Внимательность/Вовлеченность/ Поглощенность	0,06	0,26	0,17	0,1	0,22	0,16
Любопытство	0,05	0,1	0,02	0,02	0,07	0,02
Спокойствие/Покой/Безмятежность	0,03	0,05	0,08	0,14	0,04	0,13
Задумчивость/Озадаченность/Размышление	0,01	0,07	0,16	0,12	0,04	0,12
Скука/Томление	0,13	0	0,01	0	0,01	0
Грусть/Печаль/Уныние	0,26	0	0	0	0,03	0,02
Желание	0,15	0	0	0	0	0,01

На когнитивных этапах *ориентирования, планирования и выбора средств* сосредоточенность считается основным состоянием для обеих групп, при этом женщины дополнительно проявляют тревогу и задумчивость чаще мужчин.

На стадии *восприятия и оценки ответной реакции* обе выборки склонны тревожиться, но женщины отмечают тревогу чаще. Мужчины также отмечают спокойствие, в то время как женщины – заинтересованность и спокойствие, но при этом тоже переживают тревогу и озабоченность.

Стадии общения характеризуются различными психическими состояниями, но есть и сквозные с высокой частотой встречаются на многих стадиях коммуникативного процесса. К ним можно отнести заинтересованность, радость, тревогу, сосредоточенность, задумчивость.

Динамика коммуникативного процесса (начало – середина – окончание) сопровождается различными психическими состояниями (табл. 3).

Начало общения у мужчин и женщин сопровождается состояниями заинтересованности, радости, тревоги и сосредоточенности (только у женщин). При этом у женщин частота встречаемости выше, чем в мужской выборке, где большой разброс частоты по разнообразным состояниям. Также женщины в начале общения сосредоточены, что свойственно малому числу мужчин. Середина общения сопровождается в обеих группах состояниями заинтересованности, радости, сосредоточенности, у женщин еще и спокойствием.

Частота данных состояний в женской группе выше, но мужчины к середине общения наиболее сосредоточены, что не свойственно им в начале общения. Завершается коммуникативное взаимодействие радостью и спокойствием, что свойственно одинаковому проценту мужчин и женщин.

Таблица 3

Динамика коммуникативных состояний на разных этапах общения

Наименование переменной	Мужская выборка			Женская выборка		
	Начало	Середина	Окончание	Начало	Середина	Окончание
Заинтересованность/ Интерес	0,44	0,23	0,02	0,58	0,39	0,06
Радость/Веселье	0,19	0,23	0,21	0,22	0,28	0,21
Тревога/Волнение/ Беспокойство/ Возбужденность	0,19	0,02	0,07	0,27	0,04	0,04
Спокойствие/Покой/ Безмятежность	0,09	0,07	0,16	0,04	0,21	0,14
Сосредоточенность/ Концентрация/ Внимательность/ Вовлеченность/ Поглощенность	0,07	0,3	0,05	0,12	0,22	0,05

Проведенный эмпирический анализ, основанный на этапах и позициях общения, подтверждает, что психические состояния, сопровождающие коммуникацию, являются многообразными и динамичными. В ходе анализа респонденты часто называют состояния, которые можно отнести к свойствам личности (например, безалаберность, авторитарность) или когнитивным процессам (размышление, анализирование). Однако эти переживания возникают как временные состояния в специфических ситуациях (например, состояние авторитарности в позиции Родителя или безалаберности в позиции Ребенка), что обосновывает их рассмотрение в рамках данного исследования.

Тем не менее респонденты переживают их как временные состояния, входя в них ситуативно, например, в зависимости от позиции, занимаемой в общении (ответственность в позиции Взрослого), что позволяет человеку проявлять личностные качества на уровне поведения и проживать их на уровне переживаний.

Во-вторых, респонденты называли состояния, относящиеся к когнитивным процессам (размышление, анализирование) или выражающие отношение к кому-либо (благодарность, соперничество). Именно поэтому дальнейшая теоретическая задача заключается в том, чтобы из общего перечня переживаний выделить отдельный класс – состояния общения, отделив его от других классов состояний.

Выводы:

1. Спектр состояний общения включает эмоциональные, познавательные и, в специфических ситуациях, состояния, отражающие актуализированные личностные качества.
2. Наличие существенных половых различий в частоте, спектре и модальности переживаемых состояний (женщины демонстрируют более широкий спектр состояний и чаще переживают тревогу, а мужчины – спокойствие и сосредоточенность)

подтверждает гипотезу о тонкой дифференциации психических состояний женщинами в процессе коммуникации.

3. Выделение специфических и сквозных состояний (заинтересованность, радость, тревога, спокойствие, сосредоточенность, недовольство) на каждой стадии коммуникации является ключевым шагом для дальнейшего теоретического выделения и описания класса «состояний общения» как отдельного феномена, отличающегося от личностных свойств и когнитивных процессов.

Список источников

1. Артищева Л. В. Состояния общения: теоретический обзор и анализ проблемы // Вестник Удмуртского университета. – 2025. – Т. 35, вып. 2. – С. 133–140. DOI: 10.35634/2412-9550-2025-35-2-133-140
2. Артищева Л. В. Состояния общения: феноменология // Человек в информационном обществе: сборник материалов второй международной научно-практической конференции, посвященной десятилетию науки и технологий в Российской Федерации (г. Самара, 26–28 апреля 2023 г.) / под общ. ред. А. Ю. Нестерова. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2023. – С. 279–283.
3. Артищева Л. В. Психические состояния в ситуации общения студентов дефектологического направления подготовки // Quality of teacher education under modern challenges. – 2023. – Vol. 1, № 1. – С. 41–44.
4. Демина В. А. Профессиональное общение как «пространство смыслов и состояний» // Педагогика и современность. – 2015. – № 3 (17). – С. 9–11. EDN TYOQPV
5. Динамика ментальной регуляция состояний сотрудников МФЦ РТ в повседневной и напряженной ситуациях профессиональной деятельности / А. Р. Халфиева, А. О. Прохоров, К. Н. Аксенова, А. А. Исаева // Психология. Психофизиология. – 2024. – Т. 17, № 1. – С. 36–51. DOI: 10.14529/jpps240104. EDN YKSJBL
6. Климанова А. В. Положительные психические состояния в повседневных и напряженных ситуациях учебно-профессиональной подготовки студентов // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Т. 32, № 2. – С. 154–162. DOI: 10.35634/2412-9550-2022-32-2-154-162. EDN HQRJHM
7. Коростова С. В. Межличностное общение: способы вербализации эмоциональных состояний // Культура. Наука. Интеграция. – 2010. – № 4 (12). – С. 31–34. EDN OYRGLR
8. Кузнецова Д. А. Эмоциональное состояние собеседников и его регулирование в процессе общения // Устойчивое развитие науки и образования. – 2019. – № 5. – С. 229–233. EDN PLEXIR
9. Плякина Е. В. Экспериментальное исследование актуальных смысловых состояний и ценностных ориентаций у обучающихся медицинского колледжа // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 3. – С. 44. EDN CIBWQV
10. Прохоров А. О., Артищева Л. В. Ментальная регуляция динамики психических состояний в профессиональной деятельности (на примере специалистов помогающих профессий) // Сибирский психологический журнал. – 2024. – № 93. – С. 79–101. DOI: 10.17223/17267080/93/5
11. Прохоров А. О., Чернов А. В. Становление системы ментальной регуляции психических состояний студентов в процессе обучения в вузе // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15, № 1. – С. 101–121. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-1-101-121. EDN LZGMIN
12. Психология состояний: уч. пособие / А. О. Прохоров, М. Е. Валиуллина, Г. Габдреева, М. Гарифуллина, В. Менделевич; под ред. А. О. Прохорова. – М.: Когито-Центр, 2011. – 624 с.

13. Романов К. М. Выражение и понимание психического состояния человека в общении // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2012. – № 3 (19). – С. 36–42. EDN PLLQQF
14. Семушкина Н. В. Выражение эмоционального состояния человека невербальными средствами общения (на примере концепта «радость») // Вестник Екатерининского института. – 2009. – № 2 (6). – С. 28–29.
15. Bailenson J. N., Beall A. C., Loomis J., Blascovich J. [et al.]. Transformed social interaction, augmented gaze, and social influence in immersive virtual environments // Human communication research. – 2005. – Vol. 31 (4). – P. 511–537. DOI: 10.1111/j.1468-2958.2005.tb00881.x
16. Dragoni A. F., Giorgini P., Serafin L. Mental states recognition from communication // Journal of logic and computation. – 2002. – Vol. 12, iss. 1. – P. 119–136. DOI: 10.1093/logcom/12.1.119
17. Parks M. R., Floyd K. Making friends in cyberspace // Journal of computer-mediated communication. – 1996. – Vol. 1, iss. 4. DOI: 10.1111/j.1083-6101.1996.tb00176.x
18. Robinson G. Workplace communication: examining leader-member exchange theory, uncertainty avoidance, and social styles: electronic theses, projects, and dissertations [Электронный ресурс]. – URL: <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/1064> (дата обращения: 15.11.2025).

References

1. Artishcheva L. V. Communication states: theoretical review and analysis of the problem. *Bulletin of the Udmurt University*, 2025, vol. 35, iss. 2, pp. 133–140. DOI: 10.35634/2412-9550-2025-35-2-133-140 (In Russian)
2. Artishcheva L. V. Communication states: phenomenology. Man in the information society: collection of materials of the second international scientific-practical conference dedicated to the tenth anniversary of science and technology in the Russian Federation (Samara, April 26–28, 2023). Ed. by A. Yu. Nesterov. Samara: Samara University Publishing House, 2023, pp. 279–283. (In Russian)
3. Artishcheva L. V. Mental states in the communication situation of students in defectological training. *Quality of Teacher Education Under Modern Challenges*, 2023, vol. 1, no. 1, pp. 41–44. (In Russian)
4. Demina V. A. Professional communication as a “space of meanings and states”. *Pedagogy and Modernity*, 2015, no. 3 (17), pp. 9–11. EDN TYOQPV (In Russian)
5. Dynamics of mental regulation of states of MFC RT employees in everyday and stressful situations of professional activity. A. R. Khalfieva, A. O. Prokhorov, K. N. Aksanova, A. A. Isaeva. *Psychology. Psychophysiology*, 2024, vol. 17, no. 1, pp. 36–51. DOI: 10.14529/jpps240104. EDN YKSJBL (In Russian)
6. Klimanova A. V. Positive mental states in everyday and stressful situations of students' educational and professional training. *Bulletin of the Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2022, vol. 32, no. 2, pp. 154–162. DOI: 10.35634/2412-9550-2022-32-2-154-162. EDN HQRJHM (In Russian)
7. Korostova S. V. Interpersonal communication: ways of verbalizing emotional states. *Culture. Science. Integration*, 2010, no. 4 (12), pp. 31–34. EDN OYRGLR (In Russian)
8. Kuznetsova D. A. The emotional state of interlocutors and its regulation in the process of communication. *Sustainable Development of Science and Education*, 2019, no. 5, pp. 229–233. EDN PLEXIR (In Russian)
9. Plyakina E. V. Experimental study of actual semantic states and value orientations among medical college students. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 7, no. 3, p. 44. EDN CIBWQV (In Russian)
10. Prokhorov A. O., Artishcheva L. V. Mental regulation of the dynamics of mental states in professional activity (on the example of specialists in helping professions).

Siberian Psychological Journal, 2024, no. 93, pp. 79–101. DOI: 10.17223/17267080/93/5
(In Russian)

11. Prokhorov A. O., Chernov A. V. The formation of a system of mental regulation of students' mental states during university studies. *Theoretical and Experimental Psychology*, 2022, vol. 15, no. 1, pp. 101–121. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-1-101-121. EDN LZGMIN (In Russian)

12. Psychology of states: textbook. A. O. Prokhorov, M. E. Valiullina, G. Gabdreeva, M. Garifullina, V. Mendelevich. Ed. by A. O. Prokhorov. Moscow: Kogito-Centre, 2011, 624 p. (In Russian)

13. Romanov K. M. Expression and understanding of a person's mental state in communication. *Humanitarian: Actual Problems of Humanitarian Science and Education*, 2012, no. 3 (19), pp. 36–42. EDN PLLQQF (In Russian)

14. Semushkina N. V. Expression of a person's emotional state by non-verbal means of communication (on the example of the concept "joy"). *Bulletin of the Catherine Institute*, 2009, no. 2 (6), pp. 28–29. (In Russian)

15. Bailenson J. N., Beall A. C., Loomis J., Blascovich J. [et al.]. Transformed social interaction, augmented gaze, and social influence in immersive virtual environments. *Human Communication Research*, 2005, vol. 31 (4), pp. 511–537. DOI: 10.1111/j.1468-2958.2005.tb00881.x

16. Dragoni A. F., Giorgini P., Serafin L. Mental states recognition from communication. *Journal of Logic and Computation*, 2002, vol. 12, iss. 1, pp. 119–136. DOI: 10.1093/logcom/12.1.119

17. Parks M. R., Floyd K. Making friends in cyberspace. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1996, vol. 1, iss. 4. DOI: 10.1111/j.1083-6101.1996.tb00176.x

18. Robinson G. Workplace communication: examining leader-member exchange theory, uncertainty avoidance, and social styles: electronic theses, projects, and dissertations [Electronic resource]. URL: <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/1064> (date of access: 15.11.2025).

Информация об авторах

Л. В. Артищева – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии, Казанский федеральный университет, Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-9572-1307>, ladylira2013@yandex.ru

О. В. Решетник – старший лаборант кафедры общей психологии, Казанский федеральный университет, Казань, Россия, olgavres@gmail.com

Information about the authors

L. V. Artishcheva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology, Kazan Federal University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-9572-1307>, ladylira2013@yandex.ru

O. V. Reshetnik – Senior Laboratory Assistant of the Department of General Psychology, Kazan Federal University, Kazan, Russia, olgavres@gmail.com

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 26.09.2025; одобрена после рецензирования 26.10.2025;
принята к публикации 30.10.2025.

The article was submitted 26.09.2025; approved after reviewing 26.10.2025; accepted for
publication 30.10.2025.



Научная статья

УДК 159.92

Психологическое содержание духовно-нравственного потенциала в концепции души человека С. Л. Франка

Елена Ивановна Кузьмина¹

¹Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается психологическое содержание духовно-нравственного потенциала (ДНП) человека, природа которого, по мнению русского философа С. Л. Франка (1877–1960), заключается в неоформленной возможности душевной жизни человека быть (бесконечной) вселенной. Показано, что духовно-нравственный потенциал человека выступает в работе Франка «Душа человека» (1917) как психологический феномен, т. к. является компонентом его внутреннего мира, а также базовым компонентом сознания и самосознания. Под ДНП понимаются потребность и возможности субъекта сознательно развиваться в духовно-нравственном плане, воспроизводить и генерировать ценности, обогащающие бытие другого человека (других людей) и, в целом, культуру, созидающим трудом совершенствовать жизнь. Показано, что психологическое содержание духовно-нравственного потенциала (ДНП) раскрывается С. Л. Франком через взаимодействие психологических феноменов, обеспечивающих существование и реализацию неоформленной возможности душевной жизни человека быть бесконечной вселенной. К ним относятся: активность (сочетание сил душевной жизни, направленных на действительность (на мир) с ее возможностью опережающего отражения); высокая рефлексивность и готовность делать нравственный выбор в условиях неопределенности, осуществлять восхождение к смыслу и пр. Показано, что, согласно концепции Франка, сознание интенционально по своей природе, направлено на объект, который может вывести человека за границы его индивидуального бытия; важное значение отдастся переживанию, объединяющему в себе знание, чувство и действие; свобода рассматривается как возможность; рефлексия как то, что позволяет в ходе самопознания соотносить реальное Я с идеальным Я, с высшими ценностями; трансценденция реализует единство человека с миром, движение к Богу.

В статье показано, что ДНП по своему содержанию близок к таким сущностным психическим явлениям, как совесть, свобода и ответственность, судьба, мужество, активность (действенность), что способствует более глубокому и целостному пониманию человека, его природы.

Ключевые слова: философская психология; духовно-нравственный потенциал человека; душевная жизнь как потенция; силы душевной жизни (активность); единство личности; трансцендирование внутрь; свобода.

Для цитирования: Кузьмина Е. В. Психологическое содержание духовно-нравственного потенциала в концепции души человека С. Л. Франка // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 4. – С. 31–41.

The psychological content of spiritual and moral potential in the concept of the human soul by S. L. Frank

Elena I. Kuzmina¹

¹*Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense
of the Russian Federation, Moscow, Russia*

Abstract. The article examines the psychological content of a person's spiritual and moral potential (SMP), the nature of which, according to the Russian philosopher S. L. Frank (1877–1960), lies in the unformed possibility of a person's mental life to be an (infinite) universe. It is shown that a person's spiritual and moral potential appears in S. L. Frank's work "The Soul of Man" (1917) as a psychological phenomenon, since it is a component of their inner world, as well as a basic component of consciousness and self-awareness. SMP is understood as the subject's need and ability to consciously develop in a spiritual and moral way, to reproduce and generate values that enrich the existence of another person (other people) and, in general, culture, and to improve life through creative work. It is shown that the psychological content of spiritual and moral potential (SMP) is revealed by S. L. Frank through the interaction of psychological phenomena that ensure the existence and realization of the unformed possibility of a person's mental life to be an infinite universe. These include: activity (a combination of the forces of mental life directed at reality (at the world) with its ability to proactively reflect; high reflexivity and willingness to make moral choices in conditions of uncertainty, to ascend to meaning, etc. It is shown that, according to S. Frank's concept, consciousness is intentional in nature, directed at an object that can take a person beyond the boundaries of their individual existence; importance is given to experience, which combines knowledge, feeling, and action; freedom is seen as a possibility; reflection as something that allows, in the course of self-knowledge, to correlate the real Self with the ideal Self, with higher values; transcendence realizes the unity of man with the world, the movement towards God. The article shows that SMP, in its content, is close to such essential mental phenomena as conscience, freedom and responsibility, fate, courage, and activity (effectiveness), which contributes to a deeper and more holistic understanding of man and his nature.

Keywords: philosophical psychology; spiritual and moral potential of the human being; inner life as potentiality; forces of the soul (activity); unity of personality; transcendence inward; freedom.

For citation: Kuzmina E. I. The psychological content of spiritual and moral potential in the concept of the human soul by S. L. Frank. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 4, pp. 31–41. (In Russ.)

Введение. Духовно-нравственный потенциал (далее – ДНП) – это сложный для исследования, но востребованный для педагогической и психотерапевтической практики феномен. К настоящему времени в психологической науке феномен ДНП (природу которого составляет возможность – энергия, заряд), в отличие от духовно-нравственных способностей (природа которых – данность), остается малоизученным. Отметим среди психологов – авторов теорий личности, которые сделали определенные шаги в познания природы ДНП (хотя такое понятие не использовалось ими), – Л. Бинсвангера [1], У. Джеймса [6], А. Ф. Лазурского [13], С. Л. Ру-

бинштейна [18], И. Г. Фихте [21, с. 234], К. Г. Юнга [26], К. Ясперса [27], Р. Мэя [14; 28], Дж. Ф. Рычлака [29], Т. Талка [30]. Практически все они понимали потенциал как процесс, энергию, скрытую до поры силу. Наш соотечественник С. Л. Рубинштейн писал в своем дневнике: «Для того, чтобы быть великим душою, нужно быть сильным. Крепость духа – от нее мужество и величие души... Каждый наш шаг и каждый поступок в напряженной атмосфере жизни есть разряд потенцированных сил, каждое действие жизни есть суждение о природе сущего и правде Божией» [18, с. 484]. Психологическое знание о ДНП помогло бы специалистам по психологии и педагогике существенно продвинуться в исследовании и решении духовно-нравственных проблем человека, способствовало бы образовательному процессу в той его части, которая оказывается восприимчивой к данной проблематике и готова внедрять новации в ходе становления новых поколений профессионалов [9].

Теоретическая часть. Проблема исследования обусловлена интересом к проблематике ДНП, возросшим в России с начала XXI столетия после длительной паузы (более полстолетия) в философии и психологии. В научных журналах появились статьи современных авторов, посвященные этому феномену.

Так, Н. С. Шабанова в статье «Духовный потенциал личности: специфика и проявление» рассматривает понятие «духовный потенциал» в контексте целостности личности, определяет его экзистенциальные аспекты [20]. В данной работе подчеркивается междисциплинарный характер изучения и связь проблематики духовного потенциала с философской антропологией, философией культуры, социальной психологией и др., раскрывается вклад таких философов, как О. И. Генисаретский, Н. А. Носов, Б. Г. Юдин, П. Н. Насонов, М. С. Каган, М. А. Христенко и др., в изучении различных аспектов духовного потенциала.

Позже в статье Д. Б. Казанцевой и С. И. Ивентьева «Духовно-нравственный потенциал личности в общественно-политической сфере современной России» предметом научного анализа выступает ДНП политики, проводится обзор философских работ, в которых на фрагментарном уровне открывается содержание духовно-нравственного потенциала человека [10].

Однако, на наш взгляд, наиболее развернутая онтологическая трактовка духовного потенциала представлена в исследовании М. А. Христенко «Духовный потенциал личности: проблемы актуализации» [25]. Согласно мнению автора докторской диссертационного исследования, «...духовный потенциал является энергетической мерой духовности и определяется как качественная предопределенность и преднаправленность нравственно-психологического и интеллектуального содержания духовности... сферой действия духовного потенциала является возможная субъективная реальность, главными действующими лицами которой являются человек-актуальный и человек-возможный» [25, с. 7].

В отечественной психологии определенные шаги в осмыслении и определении ДНП как психологического феномена сделаны Е. И. Кузьминой [11; 12] и Г. В. Ожигановой [15; 16].

Нужно отметить, что Ожиганова рассматривает духовные способности как ресурс, связанный с ДНП: духовный потенциал «актуализируется с помощью моральных, рефлексивных, саморегулятивных, творческих и других высших способностей» [15, с. 201]. Г. В. Ожиганова в своей монографии «Духовная личность» дает содержательную характеристику связи духовной личности с духовным потенциалом: «“Духовная личность”, исходя из гуманистического подхода, – неотъемлемая

иносто́сь любого человека, она сокрыта в его сущностных глубинах; ее актуализа́ция возможна в любой момент, например, как ответ на вызов в определенной жизненной ситуации. Духовность личности может выступать как мощная ресурсная возможность человека, как его духовный потенциал, ведь ценностно-смысловое наполнение бытия и трансцендентная функция как выход за пределы “Я” в служении людям и Абсолюту неотделимы от социально ориентированной сущности человека» [16, с. 206]. При этом духовное измерение понимается автором как «сущностный личностный потенциал – фактор, пребывающий в латентном состоянии и актуализирующийся как сознательно, целенаправленно, так и непроизвольно» [16, с. 251].

С позиций рефлексивно-деятельностного подхода основой ДНП выступает мотивационно-потребностная сфера [11]. Под ДНП понимаются потребность и возможности субъекта сознательно развиваться в духовно-нравственном плане, воспроизводить и генерировать ценности, обогащающие бытие другого человека (других людей) и, в целом, культуру, созидающим трудом совершенствовать жизнь [12, с. 7]. Человек с высоким уровнем ДНП осознает соотношение интеллекта и аффекта, свои потребности, мотивы, цели и действия, обладает адекватно высокой константной самооценкой, проявляет активность со спокойной душой и твердыми намерениями. Ему присущи готовность в ходе решения экзистенциальных задач в условиях неопределенности, в том числе при совершении морального выбора и поступка, в своем самосознании подниматься по духовной вертикали на высшие рефлексивные ранги и проводить анализ ситуации с позиций всеобщего Я, восходить к смыслу, воплощать в своих конкретных действиях общечеловеческие ценности, осуществлять божественное предназначение [12, с. 9].

В связи с тем, что ДНП в последние два десятилетия вызывает интерес у нескольких психологов, и некоторые из них уже ведут работу по поиску и разработке диагностического инструментария его измерения, то возникает необходимость поиска методологических (философских) оснований в изучении этого психического явления, для того чтобы избежать редукции в его исследовании, психотерапевтической работе и в решении задач формирования духовно-нравственных способностей в детском, подростковом и юношеском возрасте.

Итак, что же такое духовный потенциал? Что нам открывается в плане его сущности и содержания в философской психологии С. Л. Франка, проявившего смелость ставить и решать сложные вопросы нравственного плана, в том числе проблему души человека как научную вместе с теологическим и философским ее пониманием?

Следует отметить, что Франк одним из первых в философско-психологической науке сформулировал проблему человека как «общефилософскую проблему живого и непосредственного субъекта, соотносительного миру эмпирической действительности» [15, с. 43].

Его работа «Душа человека», в которой четко выражена и раскрыта методолого-теоретическая позиция в изучении предмета психологии, положенная в основу подготовленной им программы развития психологической науки, вышла в печать в 1917 г. [24, с. 43]. Это полностью соответствовало еще тем задачам, которые ставила перед собой дореволюционная психологическая мысль [7, с. 16; 8, с. 76–80].

Идеи Франка о душе, несомненно, оказали влияние на последующее развитие психологической науки, даже вопреки запрету на изучение души, возникшему в силу критики идеализма в послереволюционной России [19, с. 89–94].

Тем не менее сами психологические взгляды Франка оказалисьозвучными представлениям отечественных психологов: о личности как субъекте деятельности,

изучаемой в формате «человек – Вселенная» в теории С. Л. Рубинштейна; о единстве аффекта и интеллекта как основе психики в трудах Л. С. Выготского; о категории «отношения» как ведущей в работах В. Н. Мясищева.

Уже с конца 80-х гг. XX в. отечественная психология, пытаясь ответить на вызовы исторической ситуации, требующие преодоления переживаемого человеческим обществом глубокого нравственного кризиса, с каждым десятилетием с опорой на философские труды набирает обороты в движении к предмету психологии – душе.

Благодаря трудам Б. С. Братуся, Ф. Е. Василюка, В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова, В. А. Слободчикова, В. Д. Шадрикова, А. Л. Журавлева, Г. В. Ожигановой, А. А. Гостева, Е. А. Смирновой, Н. Я. Большуновой [2; 3; 4] и др., духовно-нравственная сфера становится все более познаваемой и начинает занимать центральные позиции в психологическом исследовании личности.

В Институте психологии РАН с 2010 г. регулярно проводятся научные конференции, издаются сборники статей и монографии, посвященные проблеме нравственности [17].

К научному наследию одного из основоположников философской психологии в России с целью изучения духовно-нравственной сферы человека и возвращения в психологическую науку души человека стали обращаться с первой декады XXI в. отечественные психологи – В. П. Зинченко, Т. Г. Щедрина, Б. И. Пружинин, В. А. Мазилов, И. В. Новочихина, А. В. Шувалов, А. А. Гостев, Е. А. Смирнова.

Так, например, в статье А. А. Гостева и Е. А. Смирновой «Психологические идеи С. Л. Франка: вклад в изучение духовно-нравственной сферы человеческого бытия» рассматриваются ведущие понятия и идеи концепции души Франка, обсуждаются вопросы значения его научного наследия и перспектив дальнейших исследований в развитии духовно-нравственной психологии [5]. Однако термин «ДНП» и тем более его анализ до недавнего времени оставались за скобками научного исследования.

Также следует отметить, что с каждым шагом в решении проблемы нравственности душа человека приоткрывается нам в своем содержательном плане: как будто пласт за пластом выходят из дымки и становятся предметом нашего осознания все более глубокие ее слои. Так мыслил ее познание сам Франк: «дымка», а не «густой занавес» отделяет глубины души от поверхностных ее проявлений [24]. Изучение души проводится им в онтологическом плане – как присущей субъекту, живой человеческой личности, что позволило мыслителю сместить фокус внимания исследователей с сознания, которое с начала XX в. многие из них (и сам человек) считали в качестве основы истины и бытия, на духовно-нравственный потенциал. Именно он, по его мнению, является основой духовно-нравственной жизни.

Рассмотрим ключевые идеи С. Л. Франка, выступающие методологическими основаниями психологического изучения ДНП.

1. Возможность душевной жизни человека быть бесконечной вселенной.

Путь к познанию духовно-нравственного потенциала, согласно содержанию философской психологии Франка, лежит через анализ характера *душевного опыта*, который позволяет усмотреть в душевной жизни глубокие и первичные, обычно скрытые силы и основания нашей жизни. Предполагается, что в ходе такого взгляда на наш душевный опыт «...мы непосредственно замечаем в нем типическую черту некоторой *глубинности*: в душевном опыте нам доступна не одна поверхность, не одни лишь явления, как бы всплывающие наружу, но и более глубоко лежащие корни или источники этих явлений» [24, с. 33]. Для пояснения мысли о возмож-

ности через поверхностные слои душевных явлений проникать в глубинные слои приводится пример с ребенком, воображающим себя в какой-то роли. Он может изображать из себя разбойника, солдата или лошадь, но его поведение, по мнению Франка, не есть лишь игра, и сам ребенок – не маленькое и беспомощное существо, каким его зачастую видят взрослые, а «под этой внешностью действительно таится потенциальный запас сил и реальностей, не вмещающихся во внешне предметную реальность его жизни» [24, с. 90]. То же самое присуще и взрослому человеку: человек представляет собой «живой центр духовных сил, направленных на действительность» [24]. Таким образом, в отличие от эмпирической психологии начала XX в., на первый план в качестве предмета психологического познания Франком выдвигалась жизнь человека, понимаемая им как «внутреннее, субъективное отношение человека к действительности, ... направленность человеческой души на мир» [24, с. 43].

Из признания направленности человеческой души на мир следовала ключевая характеристика личности – ее единство, достигаемое в результате глубочайшей внутренней гармонии ее жизни и знания, мысли и переживания, созерцания и действенности. В следующем логическом шаге в размышлении о единстве личности открывалось положение о том, что человек обладает не только утилитарными практическими и теоретическими знаниями, но и целостным миросозерцанием, что дает ему возможность преодолевать свое единичное Я. Размышляя, таким образом, о природе личности, Франк формулирует важное положение относительно социальной природы нашего Я и сознания: «я» на самом деле есть «мы» (в дальнейшем оно выступит ключевым в теории С. Л. Рубинштейна). Для Франка надындивидуальный характер душевной жизни выступает критериальным показателем души, ее сущностью: «...поскольку мы не только имеем практически-теоретическое миросозерцание, но в самом существе нашего “я” есмы как бы воплощенное целостное миросозерцание или жизнечувствие и обнаруживаем и осуществляем его в нашей жизни, – постольку наше бытие, при всей ограниченности его внешних проявлений, при всех внутренних трениях и недостатках эмпирического механизма его чувственной и волевой жизни, имеет действительно объективное надындивидуальное значение и есть обнаружение “души” как подлинно вечного, высшего единства живой формирующей идеи» [24, с. 90]. Обыватель живет в упрощенном и обедненном мире: «где внутреннее существо человека *вполне* приспособлено к его внешне предметному положению и удовлетворено им и человек действительно не нуждается ни в искусстве, ни в религии, там мы имеем уродливую ненормальность “обывательщины”» [24, с. 90]. Позже в теории Л. Бинсвангера положение о «“зажатом в тиски” одной единственной картины или модели мира человеке» [1, с. 9] будет раскрыто как критериальный показатель его несвободы и условие невротического пути развития [1, с. 92].

2. Активность (с механизмом опережающего отражения) душевной жизни представляет собой сочетание сил душевной жизни, направленных на действительность (на мир).

По мнению Франка, в человеке каждый миг потенциально присутствует «...все, чем человек когда-либо был и чем он может стать... чем были его предки и будут его потомки» [24, с. 163]. Отсюда следует, что «душевная жизнь есть ... потенциальная сверхвременность, невыразимый бесформенный материал, из которого создается та сверхвременность, вне которой немыслимо сознание и знание» [24, с. 164].

Представление об ином в духовной жизни возникает благодаря образу и мысли, а чувство – «есть момент ее внутреннего пребывания в самой себе» [24, с. 182]. Получается, что благодаря опережающему отражению (в действительности событие пока еще не произошло, но его образ есть в сознании человека) мы стремимся к чему-то и совершаем душевные движения: «...бытийственно, в самом переживании: мы *есмы* в каждый миг потенция следующего мига, и именно это реально-душевное предвосхищение будущего есть первичная устремленность или тяготение... душевные движения... нас тянет, или мы тянемся» [24, с. 187]. Поэтому Франк определяет жизнь как «...непрерывное действенное развитие и обнаружение потенции, образующей само существо душевной жизни» [24, с. 195] и отмечает такие характеристики душевной жизни, как ее динамизм и устремленность. Характеристикой сознания выступает его *интенциональность*: сознание направлено на объект, причем такой, который может вывести человека за границы его индивидуального бытия. В рефлексии происходит соотнесение Я-реального и Я, освещенного светом разума, в пределе – божественным светом.

3. Душевная жизнь есть потенция. Она безгранична в силу богоподобия и веры человека.

Поскольку душевная жизнь есть потенция и выступает условием единства нашей эмпирической жизни и абсолютного бытия, то она мыслится Франком не только как бесконечная (см. п. 1), но и как безгранична. По причине значимости этого положения, сродни не только учению о монаде Лейбница, но и теореме Пуанкаре, которую человек призван разгадывать и доказывать себе самому, приведем формулировку этой мысли Франка полностью: «Внутреннее существо душевной жизни...в себе и для себя оно есть *потенциальная бесконечность*. Кто может определить раз навсегда, на что способен человек и на что он уже не способен? ... Душевная жизнь или как ее субъект есть ... точка, в которой относительная реальность эмпирического содержания нашей жизни укреплена и укоренена в самом абсолютном бытии, другими словами – точка, в которой само бытие становится внутренним, бытием в себе и для себя, самопроникнутым бытием. В качестве таковой она разделяет безграничность самого бытия. Признать это не значит *обожествить* человека, хотя это и значит действительно до некоторой степени уяснить себе его *богоподобие*» [15, с. 160].

Следует заметить, что здесь речь идет о потенциальной, а не актуальной бесконечности. Франк подчеркивает, что «... душевная жизнь есть именно потенциальная бесконечность, неограниченное (*indefinitum*), в отличие от бесконечного (*infinitum*)» [22, с. 160], и в этой связи вспоминает философскую идею о монаде: «Лучше всего это понимал Лейбниц: душевная жизнь, или, как он говорил, внутренний мир монады, охватывает всю вселенную и даже Бога, но выражает или “представляет” эту бесконечность лишь смутно» [22, с. 160]. Личность, осененная божественным светом, позволяет по максимуму отразить в себе и сохранить в своем внутреннем мире полноту бытия (очевидно, это и есть духовно-нравственный потенциал человека). Поскольку личность в понимании Франка – не пустая, бесформенная среда и даже не монада, в которой «...тускло проявляются рассеянные общие силы бытия, а живой, конкретный луч духовного света, мы глубже укоренены в абсолютной, надындивидуальной основе бытия и полнее ее выражаем, ибо каждый такой луч, каждое своеобразное “созерцание Бога” со своей стороны и в своем роде потенциально вмещает и отражает в себе всю бесконечную полноту бытия и света. Совершенная индивидуальность есть вместе с тем совершенная универ-

сальность; та и другая совместно и нераздельно суть черты, отличающие духовную жизнь от низших ступеней сознания и образующие как бы само ее существо, и та и другая есть лишь последний, до конца не осуществимый предел внутреннего развития человеческой души, как бы ее слияния с ее глубочайшим и абсолютным корнем, последняя цель внутреннего самосознания и самоосуществления души, ее возвращения к ее “небесной родине”» [24, с. 327–328].

Слияние души человека с Абсолютом (Универсумом, Богом) происходит в процессе трансцендирования, в котором проявляется и утверждает себя свобода человека (поэтому она наряду с другими компонентами – рефлексией, активностью и др. входит в состав ДНП). По мнению Франка, сущность свободы проявляется в трансцендировании – выходе человека за границы своего «Я», прорыве к своему духовному бытию: «... существо “я” как особой, внутренней инстанции, конституирующей личное бытие, заключается именно в свободе». Свобода возможна постольку, поскольку личность стремится обрести подлинную реальность значимого бытия на духовной основе – «бытие-у-самого себя»: «...Свобода есть... та единственная точка человеческого бытия, в которой возможна непосредственная связь человеческого с божественным – носитель духовной жизни, соединительное звено между эмпирическим и трансцендентным бытием» [23, с. 115]. Таким образом, свобода выступает средством соединения духовного и индивидуального в человеке в процессе трансцендирования. Способность к трансцендированию – существенная характеристика личности: «Тайна души как личности заключается именно в этой ее способности *возвышаться над самой, быть по ту сторону самой себя* – всякого фактического своего состояния и даже своей фактической *общей* природы... “Я” действительно есть “внутренняя” инстанция нашей жизни, но лишь поскольку оно есть *личность*, т. е. поскольку оно, трансцендируя во-внутрь... причастно духу» [22, с. 409].

Итак, в чем заключается бесконечность души? Согласно философской психологии Франка, в своем глубинном слое она, выходя за пределы самой себя, соприкасается с чем-то иным, или что это «иное» проникает в нее и тем открывает себя ей, в этом заключается трансцендирование внутрь.

Выводы. Психологическое содержание духовно-нравственного потенциала (ДНП) раскрывается С. Л. Франком через взаимодействие психологических феноменов, обеспечивающих существование и реализацию неоформленной возможности душевной жизни человека *быть бесконечной вселенной*. К ним относятся: *активность* (сочетание сил душевной жизни, направленных на действительность (на мир) с ее возможностью опережающего отражения); *сознание* интенционально по своей природе, направлено на объект, который может вывести человека за границы его индивидуального бытия; *переживание*, объединяющее в себе знание, чувство и действие; *свобода* как возможность; *рефлексия*, позволяющая в ходе самопознания соотносить реальное Я с идеальным Я, с высшими ценностями; *трансценденция*, осуществляющая единство человека с миром, движение к Богу.

В целом можно отметить, что ДНП по своему содержанию близок к таким психическим явлениям, как совесть, свобода и ответственность, судьба, мужество, активность (действенность), что способствует более глубокому и целостному пониманию человека, его природы.

Список источников

1. *Бинсангер Л.* Бытие-в-мире: сборник / пер. В. Хомик, М. А. Собуцкий; науч. ред. Н. Ф. Калина. – М.; Киев: Рефл-Бук; Ваклер, 1999. – 336 с.
2. *Большунова Н. Я.* Проблема характера: традиции и современность: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. – 235 с.
3. *Большунова Н. Я.* Характер как единство телесного, душевного и духовного // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1 (32). – С. 57–61.
4. *Большунова Н. Я., Кононова Т. В.* Специфика военного характера // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 144–150.
5. *Гостев А. А., Смирнова Е. А.* Психологические идеи С. Л. Франка: вклад в изучение духовно-нравственной сферы человеческого бытия // Ученые записки Института психологии Российской академии наук. – 2022. – Т. 2, № 1. – С. 54–67.
6. *Джеймс У.* Многообразие религиозного опыта / пер. с англ.; послесл. П. С. Гуревича. – М.: Наука, 1993. – 432 с.
7. *Иванов Д. В.* Эссециальная педагогика и психология М. М. Рубинштейна: истоки, проблемы, этапы формирования: монография. – Иркутск: ИГПУ, 2000. – 144 с.
8. *Иванов Д. В.* Этюды эссециальной педагогики. Основные категории воспитания «человека борющегося» в российской психолого-педагогической мысли (XIX – начало XX вв.): монография. – Иркутск: ИрГСХА, 2003. – 212 с.
9. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Основные акмеологические понятия в курсе «Акмеология» для студентов профессионально-педагогических специальностей // Образовательные технологии и качество обучения: сборник. – Иркутск: ИрГСХА, 2014. – С. 190–203.
10. *Казанцева Д. Б., Ивентьев С. И.* Духовно-нравственный потенциал личности в общественно-политической сфере современной России // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2021. – Т. 21, № 1. – С. 78–95.
11. *Кузьмина Е. И.* Психология свободы: теория и практика: уч. пособие. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.
12. *Кузьмина Е. И.* Духовно-нравственный потенциал человека-развивающегося: психологическое содержание и возможности эмпирического исследования // Развитие человека в современном мире. – 2020. – № 4. – С. 7–14.
13. *Лазурский А. Ф.* Классификация личностей / под ред. М. Я. Басова, В. Н. Мясищева. – М.: Государственное изд-во, 1922. – 401 с.
14. *Мей Р.* Мужество творить: очерк психологии творчества / пер. с англ. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2012. – 159 с.
15. *Ожиганова Г. В.* Духовные способности как ресурс жизнедеятельности: монография. – М.: ИП РАН, 2016. – 281 с.
16. *Ожиганова Г. В.* Духовная личность: монография. – М.: ИП РАН, 2020. – 288 с.
17. Психологические исследования духовно-нравственных проблем: сборник / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юрьевич. – М.: ИП РАН, 2011. – 480 с.
18. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
19. *Смирнов А. А.* Развитие и современное состояние психологической науки в СССР: монография. – М.: Педагогика, 1975. – 352 с.
20. *Шабанова Н. С.* Духовный потенциал личности: специфика и проявление // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 4-2 (10). – С. 186–190.
21. *Фихте И. Г.* Сочинения: в 2 т. – СПб.: Мифрил, 1993. – Т. 1. – 686 с.
22. *Франк С. Л.* Сочинения / вступ. ст., сост., подгот. текста и прим. Ю. П. Сенокосова. – М.: Правда, 1990. – 607 с.
23. *Франк С. Л.* Духовные основы общества: сборник / сост. и авт. вступ. ст. П. В. Алексеев. – М.: Республика, 1992. – 511 с.

24. Франк С. Л. Душа человека: опыт введения в философскую психологию. – М.: Терра: Книжный клуб «Книговек», 2015. – 379 с.
25. Христенко М. А. Духовный потенциал личности: проблемы актуализации: дисс. ... канд. филос. наук. – Волгоград, 2003. – 24 с.
26. Юнг К. Г. Об энергетике души / пер. с нем. В. Буксева. – М.: Академический проект, 2008. – 297 с.
27. Ясперс К. Разум и экзистенция: сборник / пер. А. К. Судакова. – М.: Канон+; Реабилитация, 2013. – 336 с.
28. May R. Freedom and destiny. – New York: Norton, 1981. – 275 p.
29. Rychlak J. F. Discovering free will and personal responsibility. – New York: Oxford University press, 1979. – 325 p.
30. Tulku T. Knolege of freedom: Time to change. – California: Dharma Publishing, 1984. – 380 p.

References

1. Binswanger L. Being-in-the-world: collected works. Transl. V. Khomik, M. A. Sobutsky; scientific ed. N. F. Kalina. Moscow; Kyiv: Refl-Buk; Vakler, 1999, 336 p. (In Russian)
2. Bolshunova N. Ya. The problem of character: traditions and modernity: monograph. Novosibirsk: Publishing House of NSPU, 2011, 235 p. (In Russian)
3. Bolshunova N. Ya. Character as the unity of the bodily, soulful, and spiritual. *The World of Science, Culture and Education*, 2012, no. 1 (32), pp. 57–61. (In Russian)
4. Bolshunova N. Ya., Kononova T. V. The specifics of military character. *Siberian Pedagogical Journal*, 2014, no. 3, pp. 144–150. (In Russian)
5. Gostev A. A., Smirnova E. A. Psychological ideas of S. L. Frank: contribution to the study of the spiritual and moral sphere of human existence. *Scholarly Notes of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences*, 2022, vol. 2, no. 1, pp. 54–67. (In Russian)
6. James W. The varieties of religious experience. Transl. from English; afterword by P. S. Gurevich. Moscow: Science, 1993, 432 p. (In Russian)
7. Ivanov D. V. Essential pedagogy and psychology of M. M. Rubinstein: origins, problems, stages of formation: monograph. Irkutsk: ISPU, 2000, 144 p. (In Russian)
8. Ivanov D. V. Studies in essential pedagogy. Fundamental categories of upbringing of the “struggling person” in Russian psychological and pedagogical thought (19th – early 20th centuries): monograph. Irkutsk: IrGKhA, 2003, 212 p. (In Russian)
9. Ivanov D. V., Galyuk N. A. Basic acmeological concepts in the course “Acmeology” for students of vocational-pedagogical specialties. Educational technologies and quality of education: collection of articles. Irkutsk: IrGKhA, 2014, pp. 190–203. (In Russian)
10. Kazantseva D. B., Iventiev S. I. Spiritual and moral potential of personality in the socio-political sphere of modern Russia. *Humanitarian: Current Problems of Humanitarian Science and Education*, 2021, vol. 21, no. 1, pp. 78–95. (In Russian)
11. Kuzmina E. I. Psychology of freedom: theory and practice: textbook. Saint Petersburg: Peter, 2007, 336 p. (In Russian)
12. Kuzmina E. I. Spiritual and moral potential of a developing person: psychological content and possibilities of empirical research. *Human Development in the Modern World*, 2020, no. 4, pp. 7–14. (In Russian)
13. Lazursky A. F. Classification of personalities. Ed. by M. Ya. Basov, V. N. Myasishchev. Moscow: State Publishing House, 1922, 401 p. (In Russian)
14. May R. The courage to create. Transl. from English. Moscow: Institute of Humanitarian Research, 2012, 159 p. (In Russian)
15. Ozhiganova G. V. Spiritual abilities as a resource for life activity: monograph. Moscow: IP RAN, 2016, 281 p. (In Russian)

16. Ozhiganova G. V. Spiritual personality: monograph. Moscow: IP RAN, 2020, 288 p. (In Russian)
17. Psychological studies of spiritual and moral problems: collection of articles. Ed. by A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich. Moscow: IP RAN, 2011, 480 p. (In Russian)
18. Rubinshtein S. L. Being and consciousness. Man and the world. Saint Petersburg: Peter, 2003, 508 p. (In Russian)
19. Smirnov A. A. The development and current state of psychological science in the USSR: monograph. Moscow: Pedagogy, 1975, 352 p. (In Russian)
20. Shabanova N. S. Spiritual potential of the individual: specificity and manifestation. *Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Culturology and Art History. Theoretical and Practical Issues*, 2011, no. 4-2 (10), pp. 186–190. (In Russian)
21. Fikhte J. G. Works: in 2 vols. Saint Petersburg: Mifril, 1993, vol. 1, 686 p. (In Russian)
22. Frank S. L. Works. Entry art., comp., prepared. text and notes Yu. P. Senokosova. Moscow: Pravda, 1990, 607 p. (In Russian)
23. Frank S. L. Spiritual foundations of society: collection of articles. Comp. and ed. entry art. P. V. Alekseev. Moscow: Republic, 1992, 511 p. (In Russian)
24. Frank S. L. The human soul: an attempt at an introduction to philosophical psychology. Moscow: Terra: Book Club “Knigovet”, 2015, 379 p. (In Russian)
25. Khristenko M. A. Spiritual potential of personality: problems of actualization: diss. ... candidate of philosophical sciences. Volgograd, 2003, 24 p. (In Russian)
26. Jung C. G. On the energetics of the soul. Transl. from German by V. Bukseev. Moscow: Academic project, 2008, 297 p. (In Russian)
27. Jaspers K. Reason and existenz: collection. Transl. by A. K. Sudakov. Moscow: Kanon+; Rehabilitation, 2013, 336 p. (In Russian)
28. May R. Freedom and destiny. New York: Norton, 1981, 275 p.
29. Rychlak J. F. Discovering free will and personal responsibility. New York: Oxford University press, 1979, 325 p.
30. Tulku T. Knolege of freedom: time to change. California: Dharma Publishing, 1984, 380 p.

Информация об авторе

Е. И. Кузьмина – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия, kuzminael1@yandex.ru

Information about the author

E. I. Kuzmina – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russia, kuzminael1@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 26.09.2025; одобрена после рецензирования 26.10.2025; принята к публикации 30.10.2025.

The article was submitted 26.09.2025; approved after reviewing 26.10.2025; accepted for publication 30.10.2025.



ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Развитие человека в современном мире. 2025. № 4
Human Development in the Modern World. 2025, no. 4

Научная статья

УДК 159.9

Особенности эмоционального интеллекта у обучающихся музыкальных школ в подростковом возрасте

Светлана Еруслановна Мухина¹, Анастасия Юрьевна Чмелюк²

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

²Колыванская детская школа искусств, пгт. Колывань, Россия

Аннотация. В статье представлена значимость подросткового возраста для развития эмоционального интеллекта, показано, что именно этот период характеризуется интенсивными изменениями в эмоциональной сфере и требует особого внимания к ее развитию. Подростковый возраст отличается повышенной чувствительностью, углубляющейся рефлексией, стремлением к самопознанию, самовыражению. Цель исследования состоит в выявлении особенностей эмоционального интеллекта у подростков, обучающихся в музыкальной школе. Предполагается, что занятия музыкальной деятельностью могут оказывать влияние на развитие эмоционального интеллекта, а именно, на способность понимания их и управления эмоциями и чувствами. При рассмотрении проблемы эмоционального интеллекта использованы работы таких отечественных и зарубежных психологов, как Л. С. Выготский, Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулмен, Д. В. Люсин, И. Н. Андреева и др. Понятие музыкальных способностей рассмотрено в контексте исследований этой проблемы Б. М. Тепловым, С. Л. Рубинштейном, В. И. Петрушиным, Д. К. Кирнарской, Т. С. Князевой и др. Показаны результаты эмпирического исследования, направленного на сравнение уровня эмоционального интеллекта между обучающимися и теми, кто не учится в музыкальной школе. Для измерения эмоционального интеллекта использованы методики: опросник Д. В. Люсина «ЭмИн» и опросник Н. Холла. Для определения уровня музыкальных способностей у обучающихся музыкальной школы использован метод экспертной оценки. Выборку исследования составили 58 человек: 29 учащихся из общеобразовательной школы и 29 учащихся музыкальной школы в возрасте от 12 до 14 лет. В результате исследования была установлена положительная взаимосвязь между компонентами эмоционального интеллекта и уровнем музыкальных способностей, т. е. выявлено, что уровень музыкальных способностей подростков положительно сопряжен со способностями к анализу своих и чужих эмоций и управлению эмоциями.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; музыкальные способности; музыкальность; музыкальное образование; подростковый возраст.

Для цитирования: Мухина С. Е., Чмелюк А. Ю. Особенности эмоционального интеллекта у обучающихся музыкальных школ в подростковом возрасте // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 4. – С. 42–57.

Original article

Features of emotional intelligence in adolescent students of music schools

Svetlana E. Mukhina¹, Anastasiya Yu. Chmelyuk²

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

²Kolyvan Children's Art School, smt. Kolyvan, Russia

Abstract. This article demonstrates the importance of adolescence for the development of emotional intelligence. It shows that this period is characterized by intense emotional changes and requires special attention to its development. Adolescence is characterized by heightened sensitivity, deepening reflection, and a desire for self-knowledge and self-expression. The purpose of this study is to identify the characteristics of emotional intelligence in adolescents studying at a music school. It is hypothesized that musical activities can influence the development of emotional intelligence, specifically the ability to understand and manage emotions and feelings. In examining the problem of emotional intelligence, the works of such Russian and foreign psychologists as L. S. Vygotsky, J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso, D. Goleman, D. V. Lyusin, I. N. Andreeva, and others are used. The concept of musical ability is examined in the context of research on this topic by B. M. Teplov, S. L. Rubinstein, V. I. Petrushin, D. K. Kirnarskaya, T. S. Knyazeva, and others. The article presents the results of an empirical study aimed at comparing the level of emotional intelligence in adolescents enrolled and not enrolled in music school. The following methods were used to measure emotional intelligence: D. V. Lyusin's "EmIn" questionnaire and N. Hall's questionnaire. An expert assessment method was used to determine the level of musical ability in music school students. The study sample consisted of 58 individuals: 29 students from a comprehensive school and 29 students from a music school, aged 12 to 14. The study found a positive relationship between the components of emotional intelligence and the level of musical ability, meaning that the level of musical ability in adolescents is positively associated with the ability to analyze their own and others' emotions and manage emotions.

Keywords: emotional intelligence; musical abilities; musicality; music education; adolescence.

For citation: Mukhina S. E., Chmelyuk A. Yu. Features of emotional intelligence in adolescent students of music schools. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 4, pp. 42–57. (In Russ.)

Введение. Сформированный эмоциональный интеллект важен для человека любого возраста, однако в нашем исследовании акцент сделан на периоде младшего подросткового возраста, поскольку в это время эмоциональная сфера претерпевает значительные изменения в своем развитии. Определяющими характеристиками подросткового возраста являются эмоциональная неустойчивость, усиление стремления к самостоятельности, повышенная чувствительность к оценке со стороны окружающих и обострение внутреннего конфликта идентичности. С взрослением

подросток сталкивается с более серьезными задачами, по сравнению с предыдущими периодами развития, знакомится с широким спектром своих эмоций, находит больше причин для различных переживаний в жизни и испытывает трудности в саморегуляции, сталкиваясь с новыми вызовами. В этот период особенно важно организовать такие педагогические условия, которые будут помогать формированию навыка рефлексии, развитию эмпатии, способности к саморегуляции и эффективному межличностному взаимодействию.

Музыкальное искусство обладает уникальным потенциалом для развития эмоциональной сферы личности человека. Многие исследования подчеркивают эмоциональное богатство музыки как средства выражения и переживания, но при этом обратим внимание на то, что в настоящее время не так много исследований проводилось по изучению эмоционального интеллекта у подростков, обучающихся в музыкальных школах.

Развитие эмоционального интеллекта для понимания эмоций и управления ими для подростков особенно важно, поэтому выявление особенностей эмоционального интеллекта обучающихся музыкальных школ становится целью нашего исследования.

Теоретический обзор. Понятие эмоционального интеллекта появилось относительно недавно, в 1990 г. Дж. Мэйер и П. Сэловей первые ввели его в употребление для обозначения такого «типа социального интеллекта, который включает в себя способность контролировать свои собственные и чужие эмоции, различать их и использовать эту информацию для руководства мышлением и поведением» [30, с. 187]. Более подробно проблематику эмоционального интеллекта стали рассматривать только в последнее время. Однако предпосылки для возникновения нового понятия существовали ранее. Они представлены еще в научных трудах отечественных ученых, таких как С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, О. К. Тихомиров, В. П. Зинченко, Е. П. Ильин и др., которые выявляли взаимосвязь мышления и эмоций. Предпосылки появления этого понятия связаны также с работой над определением сущности интеллекта в целом, что изложено в работах Ч. Спирмена, Г. Вудроу, А. Бине, Э. Торндайк, С. Колвин, Ж. Пиаже и др. Впоследствии разработка теории эмоционального интеллекта продолжалась и популяризировалась такими, уже отмеченными психологами, как Дж. Мэйер и П. Сэловей, заметный вклад в развитие представлений об эмоциональном интеллекте внесли Д. Гоулмен, Р. Бар-ОН, Д. В. Люсин, И. Н. Андреева, М. А. Манойлова, А. С. Степанова, А. С. Петровская и т. д.

Л. С. Выготский одним из первых рассматривал интеллект и эмоциональные процессы как одно целое. Рассматривая эмоциональные переживания, он усматривал выраженную связь между аффективной сферой человека и мышлением. Обращает на себя внимание момент умственного анализа, описанный Выготским как «смысловое переживание», которое возникает между переживанием и связанным с ним поступком: в основе какого-либо поступка или мыслительной деятельности всегда лежит эмоция, выражая мотив человека [5, с. 377]. Лев Семенович отмечал: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистский анализ мышления предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или иную сторону» [6, с. 14].

Эмоциональные проявления по своей сути характеризуют одну из сторон познавательных процессов, для человека они работают как отражения действительности через призму субъективности, поэтому будет ошибкой противопоставлять умственные, познавательные процессы и эмоциональные. Такой позиции придерживался и С. Л. Рубинштейн: «В действительности нужно говорить не просто о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, но о единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций, так же как внутри самого интеллекта» [25, с. 153]. Иными словами, эмоции выражают совокупность мыслительной деятельности и эмоциональной так же, как и познавательные процессы содержат в себе и первое, и второе. Эта позиция содержит потенциал для развития идеи эмоционального интеллекта, Рубинштейн как бы предвосхищает появление этого понятия.

Как пишет И. Н. Андреева, эквивалентом эмоционального интеллекта можно считать понятие «эмоциональное мышление», которое О. К. Тихомиров описывал в своих исследованиях. Его идея заключалась в том, что «с мыслительной деятельностью связаны все эмоциональные явления – аффекты, эмоции, чувства» [1, с. 91].

В. П. Зинченко особое значение придавал роли эмоций и чувств в мышлении. Он сделал акцент на том, что они играют большую роль «в развитии, обучении, воспитании, то есть в образовании в смысле образования образа человека» [11, с. 24]. Соглашаясь с Л. С. Выготским, Зинченко описывал мышление как «единство аффекта и интеллекта». В этом союзе аффект и интеллект регулируют и поддерживают друг друга. Владимир Петрович понимает это противоречивое единство как «живое знание» [11].

Интересны представления Е. Я. Басина, который на примере художественной деятельности рассматривает эмпатическую способность, доказывая, что она является универсальной творческой способностью. Эмпатия, по определению Е. Я. Басина, – это «способность фантазии формировать “Я-образы”, становиться на “точку зрения” этих “Я”» [4, с. 79].

Анализ концепций советских психологов свидетельствует о том, что понятие «эмоциональный интеллект», пришедшее из зарубежной науки, не является чем-то принципиально новым, неожиданным для российской психологии, т. к. представления об этом конструкте уже были сформированы, но с другими именами. Однако его обнаружение и категоризация вместе с разработкой методик для диагностики дали значительный импульс в направлении развития проблемы эмоционального мышления [3]. Г. Г. Гарскова отметила следующее: «Историко-научное обоснование заключается в доказательстве того, что понятие эмоционального интеллекта имплицитно присутствует в ряде общепризнанных теорий, оказавших влияние на психологическую науку» [7, с. 26].

Дж. Мэйер и П. Сэловей под эмоциональным интеллектом подразумевали «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [18, с. 30]. Они отмечали, что важно видеть различия между интеллектом как таковым и его моделями.

По их мнению, интеллект представляет собой разрозненный набор навыков, а модели интеллекта, в свою очередь, являются более ограниченными представлениями сфер, предназначенными объяснить взаимосвязи или причины умственных возможностей. Другими словами, суть этого положения заключается в том, что

эмоциональный интеллект может как быть, так и не быть связан с другими видами интеллекта [30].

В понимании концепции эмоционального интеллекта выходит на первый план социальный интеллект, который первоначально обозначает «способность понимать и управлять людьми», понимать самого себя и собой же управлять. Авторы ссылаются на Э. Торндайка, который изначально отделял социальный интеллект от других форм и определял его как «возможность понимать мужчин и женщин, мальчиков и девочек, чтобы действовать разумно в человеческих отношениях» [30, с. 187]. Иными словами, Торндайк определил социальный интеллект как возможность понимать свои и чужие внутренние состояния, мотивы поведения, отвечать на них оптимально в соответствии с данной информацией. Учитывая эти определения, справедливо считать, что эмоциональный интеллект был основан на разработке категории социального интеллекта, однако разница между ними в том, что ЭИ включает в себя анализ информации по личностно значимым глубоким эмоциям и чувствам.

Эмоциональный интеллект в модели Мэйера и Сэловея представлялся как сложный конструкт, в который входят три способности: регулирование эмоций, идентификация и выражение эмоций, использование информации об эмоциях в мышлении и деятельности. Каждая из этих способностей содержит компоненты, которые тоже определенным образом классифицируются. Регулирование эмоций характеризуется двумя компонентами направленности: на свои эмоции и на чужие. В этой модели первый компонент (направленность на себя) имеет вербальное и невербальное выражение, а второй (направленность на других людей) – выражение в эмпатии и невербальном восприятии. Третья способность, использование эмоциональной информации, состоит из таких компонентов, как креативное мышление, мотивация, умение перенаправить свое внимание и гибкое планирование. Позднее данная модель трактовки составляющих частей эмоционального интеллекта корректировалась. К примеру, важным добавлением стало то, что эмоции несут информацию о прошлых, настоящих и представляемых в воображении связях личности с ее окружением, будь то живые или неживые объекты, т. е. на эмоциональное состояние может влиять изменение данных связей [19].

Нужно добавить, что эмоции, исследованием которых за рубежом занимался американский психолог К. Э. Изард, – это «нечто, что переживается как чувство (feeling), которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия» [21, с. 65]. Здесь можно увидеть параллель с тем, как высказывались о связи эмоций, мышления и деятельности отечественные психологи, которые придерживались похожего мнения.

В дальнейшем среди психологов, изучающих вопросы интеллекта, сложилось мнение, что способность к пониманию своего поведения и поведения других людей нужно вынести в отдельный интеллектуальный конструкт. Так считали Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Ч. Спирмен и П. Вернон. Исходя из этого, можно упомянуть также работы Х. Гарднера и его теорию о множественных интеллектах, среди которых выделялись межличностный и внутриличностный интеллект [18]. В то же время психологи видят отличие эмоционального интеллекта от абстрактного мышления: если последнее является отражением действительности внешней, то ЭИ – отражением внутреннего мира человека, т. е. эмоциональных переживаний и отношений

в первую очередь, его внешнего проявления в поведении и взаимодействии с окружающим миром [3].

Р. Бар-ОН в 1985 г. вводит понятие «коэффициент эмоциональности» и предлагает анкету (EQ-i) для его измерения [1].

Д. Гоулмен свои многочисленные исследования представил в монографии (1995 г.), ставшей популярной и в научных кругах, и за их пределами. Он рассматривает ЭИ во всех его практических проявлениях в жизни человека, доказывает важность развитого эмоционального интеллекта в жизни, анализирует особенности влияния уровня коэффициента интеллекта [9]. Модель ЭИ Гоулмена имеет в основе первые представления о структуре ЭИ П. Сэловея и Дж. Мэйера, которые дополнены автором еще несколькими компонентами, отражающими характер личности. Добавив в структуру навыки социального взаимодействия, энтузиазм и проявление настойчивости, Д. Гоулмен таким образом связал компоненты когнитивных способностей и личностные характеристики [19].

Чуть позже к исследованию Сэловея и Мэйера присоединился Д. Карузо: новые модели ЭИ было предложено разделять на два типа: 1) эмоциональный интеллект есть когнитивная способность; 2) эмоциональный интеллект есть совокупность когнитивных способностей и характеристик личности [19; 30; 31].

Г. Г. Гарской в 1999 г. была опубликована обзорно-теоретическая статья, в которой она первая раскрыла новый для российской психологии термин, осуществив анализ и критику западного понимания эмоционального интеллекта и сформулировав на этом основании свое определение: «способность понимать отношения личности, представленные в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза», отталкиваясь от общего понятия интеллекта – способности к пониманию отношений и абстрагированию [7, с. 26].

Перейдем к модели Д. В. Люсина, чья методика диагностики эмоционального интеллекта (ЭмИн) была использована в эмпирической части данной работы. Рассматривая структуру эмоционального интеллекта с точки зрения его подхода, можно увидеть, что ЭИ представляется в двух измерениях: 1) деление на межличностный и внутриличностный ЭИ; 2) деление на способность к пониманию эмоций и способность к управлению ими. Благодаря такой схеме можно выделить четыре вида эмоционального интеллекта [19].

Согласно теории И. Н. Андреевой, эмоциональный интеллект – это «совокупность ментальных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями» [2, с. 50]. Она также пишет, что эмоциональный интеллект относится к большой группе личностных свойств. Еще одной важной мыслью относительно ЭИ является то, что он не включает анализ эмоциональных способностей других людей или каких-либо общих представлений о человеке, а делает акцент на «познании и использовании собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих для решения проблем, и регуляции поведения» [2, с. 46].

Развитие эмоционального интеллекта до высокого уровня предполагает положительные изменения в жизни человека. Как минимум, индивид с развитым эмоциональным интеллектом характеризуется очень точным пониманием своих эмоций и эмоций другого человека, способностью управлять эмоциональным состоянием, самоконтролем. Эти способности положительно влияют на адаптивность в среде и успешность общения, межличностного взаимодействия, деятельности [2]. Как считает В. И. Петрушин, характеристика просоциальных качеств личности с таким

показателем будет следующей: умение переживать события настоящего в полном объеме, осознание ценности своих хороших качеств, принятие своей цельной личности, уважение к самому себе, наличие принципов, убеждений, целей, которые стоят в приоритете и не подвергаются изменениям под влиянием чужих и общественных взглядов, умение заводить отношения, характеризующиеся глубокой эмоциональной связью, независимость от чужого мнения [23; 24].

Что касается эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, то выделим следующие аспекты.

У подростков с перестройкой мотивационно-потребностной сферы формируется направленность личности. В это время некоторые мотивы становятся доминирующими, что определяет деятельность и поведение человека [28]. По мнению Т. В. Драгуновой, склад личности младшего подростка можно охарактеризовать как «общественник», т. к. школьники в этот период склонны объединяться в группы, тяготеть к общественной работе, являющейся социально значимой, что позволяет проявить самостоятельность, взрослость, добиться самоутверждения в группе. Отметим дополнительно, что представления о нравственных нормах в этот период являются неустойчивыми, складываются под влиянием общественно-культурных факторов. На принятие решений, касающихся моральных вопросов, оказывает влияние эмоциональное состояние подростка, но по мере социального взросления большую роль начинают играть эмпатия и способность проявлять заботу о других [12].

М. Б. Горбунова по поводу эмоционального интеллекта учащихся пишет, что его развитие помогает лучше справляться с трудностями, поддерживать стремление к достижению личных и коллективных целей, даже если оно не сразу становится успешным; поддерживать социально-личностное здоровье в период подростничества, эмоциональную атмосферу в коллективе, уменьшая вероятность появления кризисов; совершенствовать навыки взаимопомощи и сотрудничества в группе [8]. Довольно категорично о проблеме высказывается В. И. Петрушин: «Задача развития эмоционального интеллекта подрастающего поколения – это веяние времени, указывающее на то, что без понимания ребенком собственных чувств и умения управлять ими в современном усложненном социуме делать нечего» [24].

Вопрос особенностей эмоционального интеллекта подростков пока еще мало изучен, особенно мало данных относительно исследований эмоционального интеллекта младшего подросткового возраста, чаще встречаются данные, касающиеся старшего и юношеского [16; 17]. Однако, несмотря на это, есть достаточно информации о том, насколько проблема актуальна и как важно уделить внимание развитию данной области в процессе воспитания личности.

Е. П. Ильин писал, что период подросткового возраста в плане эмоциональной сферы в первую очередь характеризуется высокой возбудимостью, быстрой сменой настроения и усиленными переживаниями по большому числу поводов, которые не проходят просто так. Как было сказано ранее, для подростка важным становится межличностное общение, а, следовательно, и эмоциональных переживаний больше связано именно с ним [12]. В работе А. О. Лучининой отмечено, что в период младшего подростничества личность овладевает навыками управления эмоциональной реальностью. Среди характерных черт эмоционального интеллекта в данном возрасте психолог выделяет следующие: сильнее проявляющиеся гендерные различия; акцент на внимание к внутренним переживаниям в моменты разочарования внешними обстоятельствами; формирование способности к рефлексии. Если гово-

рить о психологах, занимающихся вопросом эмоционального интеллекта у младших подростков, то, помимо А. О. Лучининой, следует назвать М. Н. Андерсон, В. Г. Казанскую, а за рубежом – Л. Хартли [22].

Эмоциональный интеллект на достаточно развитом уровне помогает в организации благополучного межличностного взаимодействия и гармоничных внутримежличностных процессов, в обеспечении продуктивности и результативности деятельности [10]. Важность развития эмоционального интеллекта у детей и подростков заключается в том, что он обеспечивает основу для формирования социальных навыков. Если у подростка действительно развит ЭИ, он способен устанавливать дружеские отношения, поддерживать благополучную атмосферу в образовательной среде, таким образом, успешно взаимодействовать со сверстниками. Подросток сможет лучше решать возникающие конфликтные ситуации, находя компромиссы с людьми, а это важно для поддержания успешной социальной жизни и даже для формирования личностной идентичности [22].

В процессе анализа литературы были обнаружены исследования о том, как в процессе музыкальной деятельности могут развиваться компоненты эмоционального интеллекта. Об этом пишут М. Б. Горбунова, Н. А. Рыбакова, В. И. Петрушин, раскрывая подробно эффективные методы с использованием элементов музыкальной терапии [8; 23; 24; 26]. С точки зрения теории эмоциональный интеллект может успешно развиваться в процессе обучения музыке в музыкальных школах и при других соответствующих условиях. Предположение о развитии ЭИ в процессе музыкальных занятий может быть обусловлено тем, что язык музыки – это язык эмоций. Соответствующие исследования представлены в работах Т. С. Князевой, которые посвящены рассмотрению личностной сферы музыкантов. Ею показано наличие положительной взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и распознаванием эмоций в музыкальном произведении, поскольку понимание музыки опирается на способности эмоционального интеллекта [14]. В других исследованиях выявлены также положительные корреляционные связи выраженности эмоционального интеллекта у студентов музыкального направления образования, показано влияние ЭИ на самооценку качеств, значимых для профессии, и успешность музыкально-исполнительской деятельности [13; 15]. Китайские ученые Ф. Ванг и Х. Хуанг в исследовании, проведенном на выборке студентов разных вузов в Китае, выявили положительную взаимосвязь между музыкальным образованием и ментальным здоровьем, связанным с ростом эмоционального интеллекта [31].

Перейдем к вопросу о развитии музыкальности. Б. М. Теплов в теории о музыкальных способностях в центр исследования ставил понятие «музыкальность» – «комплекс способностей, требующихся для занятия именно музыкальной деятельностью, в отличие от всякой другой и в то же время связанных с любым видом музыкальной деятельности» [27, с. 305]. Способности не являются врожденными, в отличие от задатков, из которых они развиваются с помощью занятия музыкальной деятельностью. Вне музыкальной деятельности развиваться музыкальные способности не будут. В качестве музыкальных способностей были выделены и детально рассмотрены основные три, которые составляют ядро музыкальности – это способность к слуховому представлению, ладовое чувство и музыкально-ритмическое чувство. Помимо них Теплов рассматривал и другие способности, например, формы музыкального слуха, а именно звуковысотный, гармонический, тембровый, динамический слух, а также разновидность абсолютного и относительного слуха.

Однако они не являются основными, поскольку представляют соединение выделенных главных способностей. Самое важное, что характеризует музыкальность, – это «переживание музыки, как выражения некоторого содержания <...> звуковысотного и ритмического движений» [27, с. 305].

Б. М. Теплов подробно описывает, каким образом могут раскрываться у учащегося задатки, и как качественная педагогическая работа может развивать музыкальные способности ребенка [27]. Компетентность, профессионализм преподавателя, а также его желание и стремление помочь личнострою расти, может оказывать существенное влияние на развитие музыкальности у детей. Можно думать, что успешное формирование музыкальных способностей помогает развитию эмоционального интеллекта.

Методы исследования. В целях выявления особенностей ЭИ у подростков, обучающихся в музыкальной школе, было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ г. Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа № 96 с углубленным изучением английского языка» и МБУДО г. Новосибирска «Детская школа искусств № 12».

В исследовании принимали участие 58 человек: 29 обучающихся 6–7 класса МБОУ СОШ № 96 (школа с углубленным изучением английского языка) и 29 обучающихся МБУДО ДШИ № 12 г. Новосибирска (дети, занимающиеся музыкой). Возраст испытуемых от 12 до 14 лет.

Для осуществления цели эмпирического исследования использовались три методики: две направлены на измерение эмоционального интеллекта (опросник «ЭмИн» Д. В. Люсина [21], опросник эмоционального интеллекта Н. Холла [32]), третья (метод экспертной оценки уровня музыкальных способностей) – на измерение уровня музыкальных способностей.

В качестве экспертов выступили педагоги музыкальной школы, в которой учились исследуемая группа испытуемых. На основе опыта работы с учащимися педагоги заполнили таблицу с оценкой музыкальных способностей для каждого подростка. Параметры для оценки выбраны с учетом теоретических основ концепции о музыкальных способностях Б. М. Теплова, список составлен согласно критериям, которые установлены для оценивания уровня профессионального развития учащегося в данной музыкальной школе. Оценивание каждого параметра выражалось в одном из трех значений: низкий уровень, средний уровень и высокий уровень. В итоге на основе имеющихся оценок эксперты выводили итоговую оценку общего уровня развития музыкальных способностей каждого обучающегося. Таким образом, эксперты разделили испытуемые группы «музыкантов» на две: со средним и с высоким уровнем музыкальных способностей. Группа с низким уровнем музыкальных способностей учащихся не выявлена. В тестировании участвовали подростки, которые учились в музыкальной школе от 4 до 6 лет.

Посредством анкетирования была выявлена и отобрана группа учащихся из СОШ № 96, не имевших музыкального образования и опыта обучения музыке в целом.

Для статистической обработки применялся сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни и корреляционный анализ с использованием критерия r_s -Спирмена (программа STATISTICA).

Результаты и их обсуждение. Представлено распределение обучающихся музыкальной школы по группам на основании результатов метода экспертной оценки уровня музыкальных способностей (рис. 1).



Рис. 1. Распределение обучающихся музыкальной школы по группам на основании результатов метода экспертной оценки уровня музыкальных способностей

Выявлено 10 учащихся (34 %) с высоким уровнем музыкальных способностей, 19 учащихся (66 %) со средним уровнем их развития. Таким образом, среди обучающихся в музыкальной школе подростков со средним уровнем музыкальных способностей больше, чем подростков с высоким уровнем.

Сравнительный анализ особенностей эмоционального интеллекта у подростков, обучающихся музыке, и подростков, не имеющих такого опыта, выявил шесть значимых различий (табл.).

Таблица

Оценка достоверности различий между показателями эмоционального интеллекта испытуемых группы учащихся из СОШ (без развитых музыкальных способностей) и группы обучающихся музыкальной школы (методика измерения эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина и опросник Н. Холла)

Исследуемые параметры (шкалы методик)	Суммарный ранг		U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
	Подростки, не обучающиеся в муз. школе ЭГ-1 (n = 29)	Подростки, обучающиеся в муз. школе ЭГ-2 (n = 29)		
МЭИ (межличностный ЭИ)	673,5	1037,5	238,5**	p = 0,004
ПЭ (понимание эмоций)	708	926	273,5*	p = 0,02
МП (понимание чужих эмоций)	673	1038	238**	p = 0,004
Эмоциональная осведомленность	693	1018	258**	p = 0,01
Распознавание эмоций других людей	685,5	1025,5	250,5**	p = 0,007
Интегративный уровень ЭИ	707,5	1003,5	272,5*	p = 0,02

** – уровень значимости $p \leq 0,01$

* – уровень значимости $p \leq 0,05$

Полученные данные показывают достоверные различия в выраженности эмоционального интеллекта сравниваемых групп по следующим параметрам методики «ЭМИн» Д. В. Люсина и опросника Н. Холла, т. к. $p \leq 0,05$.

1. Значимое различие между ЭГ-1 и ЭГ-2 обнаружено по параметру «МЭИ (межличностный ЭИ)» ($U = 238,5$ при $p = 0,004$). Эти данные указывают на то, что в данной выборке у учащихся общеобразовательной школы (без музыкального об-

разования) более низкий уровень развития параметра эмоционального интеллекта, характеризующего навыки межличностного общения, в сравнении с подростками из музыкальной школы.

2. Выраженное значимое различие между ЭГ-1 и ЭГ-2 выявлено также по параметру «МП (понимание чужих эмоций)» ($U = 238$ при $p = 0,004$). Это свидетельствует о том, что учащиеся общеобразовательной школы относительно хуже различают эмоции окружающих по выражению лица, жестам и поведению, чем подростки, обучающиеся в музыкальной школе.

3. Выраженное значимое различие между ЭГ-1 и ЭГ-2 обнаружено по параметру «Эмоциональная осведомленность» ($U = 258$ при $p = 0,01$). По-видимому, эти данные свидетельствуют о том, что для учащихся общеобразовательной школы в данной выборке испытуемых свойственны более низкие значения относительно знания и понимания особенностей своей эмоциональной сферы, в сравнении с обучающимися в музыкальной школе.

4. Выраженное значимое различие между ЭГ-1 и ЭГ-2 выявлено также по параметру «Распознавание эмоций других людей» ($U = 250,5$ при $p = 0,007$). Эти данные свидетельствуют, согласно положениям методики, что у учащихся общеобразовательной школы менее выражена способность при необходимости поддерживать и оказывать влияние на других людей, чем у обучающихся музыкальной школы.

5. Статистически значимое различие между ЭГ-1 и ЭГ-2 обнаружено по параметру «ПЭ (понимание эмоций)» ($U = 273,5$ при $p = 0,02$). Эти данные интерпретируются согласно положениям методики, что учащиеся общеобразовательной школы относительно хуже способны замечать и осознавать происходящие изменения в собственных и чужих эмоциональных проявлениях, чем подростки из музыкальной школы.

6. Статистически значимое различие между ЭГ-1 и ЭГ-2 обнаружено также по параметру «Интегративный уровень ЭИ» ($U = 272,5$ при $p = 0,02$). Это свидетельствует о том, что учащиеся общеобразовательной школы показывают более низкий общий уровень эмоционального интеллекта, чем подростки музыкальной школы.

Для выявления взаимосвязи между выраженностью эмоционального интеллекта и уровнем музыкальных способностей у подростков музыкальной школы использовался критерий ранговой корреляции r_s -Спирмена (рис. 2).



** – сильная значимая связь, т. к. $p \leq 0,05$

* – статистически значимая связь, т. к. $p \leq 0,05$

— положительная связь

Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязей между параметром «Музыкальные способности» и компонентами эмоционального интеллекта (группа обучающихся в музыкальной школе)

Корреляционный анализ показал девять положительных взаимосвязей между параметрами развития музыкальных способностей и параметрами используемых методик диагностики эмоционального интеллекта, представленных в корреляционной плеяде.

Сильная положительная взаимосвязь выявлена между параметрами «МЭИ (индивидуальный ЭИ)» и «Музыкальные способности» ($r_s = 0,544$ при $p = 0,002$). Согласно интерпретации авторов методики это свидетельствует о том, что уровень музыкальных способностей сопряжен со способностью к анализу чужих эмоций и управлению ими.

Сильная положительная взаимосвязь обнаружена между параметрами «ПЭ (понимание эмоций)» и «Музыкальные способности» ($r_s = 0,503$ при $p = 0,005$), что свидетельствует о том, что чем лучше развиты музыкальные способности, тем больше у обучающегося развито понимание и осознание, какие эмоции и чувства он или другой человек испытывает в тот или иной момент и с чем они связаны (и обратно).

Сильная положительная взаимосвязь между параметрами «УЭ (управление эмоциями)» и «Музыкальные способности» ($r_s = 0,467$ при $p = 0,01$) указывает на то, что выраженность музыкальных способностей у подростков сопряжена со способностью к контролированию собственного эмоционального состояния и воздействия на чужое.

Положительная связь выявлена между параметрами «МП (понимание чужих эмоций)» и «Музыкальные способности» ($r_s = 0,553$ при $p = 0,001$), это свидетельствует о том, что подростки с более развитыми музыкальными способностями в большей мере демонстрируют чувствительность и внимание к чужим эмоциям, выражаящимся в речи, внешне в мимике и поведении.

Взаимосвязь между параметрами «Самомотивация» и «Музыкальные способности» ($r_s = 0,466$ при $p = 0,01$) позволяет говорить о том, что развитие музыкальных способностей сопряжено со способностью мотивировать себя, эмоционально настраиваться на необходимое состояние для выполнения поставленных задач.

Взаимосвязь между параметрами «Распознавание эмоций других людей» и «Музыкальные способности» ($r_s = 0,479$ при $p = 0,009$) свидетельствует о сопряженности уровня музыкальных способностей и способности к анализу чужих эмоций и влиянию на их изменения.

Сильная положительная взаимосвязь между параметрами «Интегративный уровень ЭИ» и «Музыкальные способности» ($r_s = 0,538$ при $p = 0,003$) показывает, что уровень музыкальных способностей сопровождается выраженностью общего уровня эмоционального интеллекта.

Статистически значимая взаимосвязь между параметрами «МУ (управление чужими эмоциями)» и «Музыкальные способности» ($r_s = 0,428$ при $p = 0,02$) отражает развитость музыкальных способностей в соотношении со способностью оказывать осознанное влияние на чужие эмоции.

Статистически значимая взаимосвязь между параметрами «ВУ (управление своими эмоциями)» и «Музыкальные способности» ($r_s = 0,376$ при $p = 0,04$), по-видимому, может указывать на сопряженность выраженности музыкальных способностей и умения осмысленно контролировать испытываемые эмоции, регулировать их проявление и вызывать необходимый эмоциональный настрой в зависимости от желания и поставленных задач.

Выводы. Полученные в исследовании эмпирические данные показали, что индивидуальный эмоциональный интеллект, проявляющийся в способности к осознанию

нию своих и пониманию чужих эмоций, способности оказывать намеренное влияние на эмоциональное состояние других людей в процессе общения, а также общий эмоциональный интеллект, более выражен у подростков, обучающихся в музыкальной школе, в сравнении с детьми, у которых нет опыта обучения музыке. Данный аспект может свидетельствовать о том, что в процессе обучения музыке у подростков одновременно развиваются разные стороны эмоционального интеллекта, включая осознание различных видов эмоций как собственных, так и других людей. Это выражается в способности понимать, что они чувствуют в тех или иных обстоятельствах; замечать и осознавать переживания другого человека; регулировать свое настояще эмоциональное состояние в сторону желаемого, изменять свое поведение в соответствии с необходимой задачей, например, справляться с состоянием тревоги и стрессом, а также влиять на эмоциональное состояние других людей.

Таким образом, на основании найденных связей можно прийти к выводу, что в процессе развития музыкальных способностей подросток может развивать свой эмоциональный интеллект, особенно его отдельные стороны, касающиеся межличностного общения. Это выражается в чутком внимании к чужим эмоциям, проявляемым на лице, в жестах, речи и поведении; в осознании чужих эмоций и умении намеренно воздействовать на эмоциональные проявления человека в соответствии с какой-либо целью, например, цель – утешить друга, переживающего негативные чувства. Также подросток, хорошо развивающий музыкальные способности в процессе обучения музыке, развивает умение прислушиваться к своему внутреннему миру, понимать причины своих эмоций и чувств, принимать это и выбирать решения, отталкиваясь от данной информации; умение регулировать осознаваемые эмоции, их изменчивость и интенсивность в сторону желаемого результата.

Список источников

1. *Андреева И. Н.* Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83–96.
2. *Андреева И. Н.* Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополоцк: Полоцкий государственный университет, 2011. – 387 с.
3. *Аношкин И. В.* Вклад Б. М. Теплова в психологию способностей (на примере музыкальных способностей) // Ученые записки Крымского федерального университета В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2021. – Т. 7 (73), № 3. – С. 95–108.
4. *Басин Е. Я.* Двуликий Янус: о природе творческой личности. – М.: Гуманитарий, 2009. – 240 с.
5. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
6. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. – М.; Ленинград: Учпедгиз, 1934. – 324 с.
7. *Гарскова Г. Г.* Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию // Ананьевские чтения: тезисы научно-практической конференции / редкол.: А. А. Крылов. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 1999. – С. 25–26.
8. *Горбунова М. Б.* Развитие эмоционального интеллекта учащихся в процессе музыкальной деятельности // Художественное образование и наука. – 2020. – № 24. – С. 53–60.
9. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: АСТ, 2009. – 478 с.

10. Давыдова Ю. В. Эмоциональный интеллект: существенные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 26 с.
11. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995. – 64 с.
12. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2012. – 448 с.
13. Князева Т. С. Измерение эмоционального интеллекта у музыкантов и художников с помощью методики MSCEIT V. 2.0. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 3. – С. 129–138.
14. Князева Т. С. Распознавание музыкальных эмоций и эмоциональный интеллект // Вопросы психологии. – 2014. – № 1. – С. 80–86.
15. Князева Т. С. Роль эмоционального интеллекта в учебно-профессиональной успешности музыкантов-исполнителей // Вопросы психологии. – 2012. – № 3. – С. 115–124.
16. Кочетова Ю. А., Климанова М. В. Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков // Психологопедагогические исследования. – 2017. – Т. 9, № 4. – С. 65–74.
17. Литвиненко В. А., Обухова Ю. В. Современные исследования эмоционального интеллекта в отечественной психологии // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2020. – № 2. – С. 28–43.
18. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИН // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
19. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИН: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 264–278.
20. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
21. Наймушина Л. М. История становления понятия «эмоциональный интеллект» в психологической науке // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – № 4. – С. 63–70.
22. Павдунь С. П., Швецова А. Д. Особенности эмоционального интеллекта младших подростков // Наука в жизни человека. – 2025. – № 1. – С. 120–129.
23. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: теория и практика: уч. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
24. Петрушин В. И. О развитии эмоционального интеллекта в процессе музыкальных занятий // Музыкальное искусство и образование. – 2016. – № 2 (14). – С. 68–82.
25. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
26. Рыбакова Н. А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки // Психология и Психотехника. – 2015. – № 2. – С. 150–158.
27. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М.; Ленинград: Академия педагогических наук РСФСР, 1947. – 335 с.
28. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
29. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of emotional intelligence // Handbook of human intelligence. – New York: Cambridge University Press, 2000. – P. 396–420.
30. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, cognition and personality. – 1990. – № 9 (3). – P. 185–211.
31. Wang F., Huang X., Zeb S., Liu D. Impact of music education on mental health of higher education students: moderating role of emotional intelligence // Frontiers in psychology. – 2022. – Vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938090>

References

1. Andreeva I. N. On the history of the development of the concept of “emotional intelligence”. *Questions of Psychology*, 2008, no. 5, pp. 83–96. (In Russian)
2. Andreeva I. N. Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology. Novopolotsk: Polotsk State University, 2011, 387 p. (In Russian)
3. Anoshkin I. V. B. M. Teplov's contribution to the psychology of abilities (on the example of musical abilities). *Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*, 2021, vol. 7 (73), no. 3, pp. 95–108. (In Russian)
4. Basin E. Ya. The Two-Faced Janus: on the nature of the creative personality. Moscow: Humanitarian, 2009, 240 p. (In Russian)
5. Vygotsky L. S. Collected works: In 6 vol. Vol. 2. Problems of general psychology. Ed. by V. V. Davydov. Moscow: Pedagogy, 1982, 504 p. (In Russian)
6. Vygotsky L. S. Thinking and speech. Moscow; Leningrad: Uchpedgiz, 1934, 324 p. (In Russian)
7. Garskova G. G. Introduction of the concept of “emotional intelligence” into psychological theory. Ananyev readings: abstracts of the scientific and practical conference. Ed. by A. A. Krylov. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University, 1999, pp. 25–26. (In Russian)
8. Gorbunova M. B. Development of students' emotional intelligence in the process of musical activity. *Art Education and Science*, 2020, no. 24, pp. 53–60. (In Russian)
9. Goleman D. Emotional intelligence. Transl. from English A. P. Isaeva. Moscow: AST, 2009, 478 p. (In Russian)
10. Davydova Yu. V. Emotional intelligence: essential features, structure, and peculiarities of manifestation in adolescence: diss. ... candidate of psychological sciences. Moscow, 2011, 26 p. (In Russian)
11. Zinchenko V. P. Affect and intelligence in education. Moscow: Trivola, 1995, 64 p. (In Russian)
12. Ilyin E. P. Psychology of creativity, inventiveness, and giftedness. Saint Petersburg: Peter, 2012, 448 p. (In Russian)
13. Knyazeva T. S. Measurement of emotional intelligence in musicians and artists using the MSCEIT V. 2.0 methodology. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2010, vol. 7, no. 3, pp. 129–138. (In Russian)
14. Knyazeva T. S. Recognition of musical emotions and emotional intelligence. *Psychology Issues*, 2014, no. 1, pp. 80–86. (In Russian)
15. Knyazeva T. S. The role of emotional intelligence in the academic and professional success of performing musicians. *Psychology Issues*, 2012, no. 3, pp. 115–124. (In Russian)
16. Kochetova Yu. A., Klimakova M. V. Gender differences in emotional intelligence in older adolescents. *Psychological-Pedagogical Research*, 2017, vol. 9, no. 4, pp. 65–74. (In Russian)
17. Litvinenko V. A., Obukhova Yu. V. Modern research on emotional intelligence in Russian psychology. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 2020, no. 2, pp. 28–43. (In Russian)
18. Lyusin D. V. A new methodology for measuring emotional intelligence: the EmIn questionnaire. *Psychological Diagnostics*, 2006, no. 4, pp. 3–22. (In Russian)
19. Lyusin D. V. Emotional intelligence questionnaire EmIn: new psychometric data. Social and emotional intelligence: from models to measurements. Ed. by D. V. Lyusina, D. V. Ushakova. Moscow: Institute of Psychology of the RAS, 2009, pp. 264–278. (In Russian)
20. Lyusin D. V. Modern conceptions of emotional intelligence. Social intelligence: theory, measurement. Moscow: Institute of Psychology of the RAS, 2004, pp. 29–36. (In Russian)
21. Naimushina L. M. The history of the formation of the concept of “emotional intelligence” in psychological science. *Pedagogy: History, Perspectives*, 2020, no. 4, pp. 63–70. (In Russian)

22. Pavdun S. P., Shvetsova A. D. Peculiarities of emotional intelligence in junior adolescents. *Science in Human Life*, 2025, no. 1, pp. 120–129. (In Russian)
23. Petrushin V. I. Musical psychotherapy: theory and practice: textbook for students of higher educational institutions. Moscow: VLADOS, 1999, 176 p. (In Russian)
24. Petrushin V. I. On the development of emotional intelligence in the process of musical activities. *Musical Art and Education*, 2016, no. 2 (14), pp. 68–82. (In Russian)
25. Rubinshtein S. L. Fundamentals of general psychology: in 2 vol. Moscow: Pedagogy, 1989, vol. 2, 328 p. (In Russian)
26. Rybakova N. A. Development of emotional intelligence through music. *Psychology and Psychotechnics*, 2015, no. 2, pp. 150–158. (In Russian)
27. Teplov B. M. Psychology of musical abilities. Moscow; Leningrad: Academy of Pedagogical Sciences RSFSR, 1947, 335 p. (In Russian)
28. Elkonin D. B. Selected psychological works. Moscow: Pedagogy, 1989, 560 p. (In Russian)
29. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of emotional intelligence. Handbook of human intelligence. New York: Cambridge University Press, 2000, pp. 396–420.
30. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990, no. 9 (3), pp. 185–211.
31. Wang F., Huang X., Zeb S., Liu D. Impact of music education on mental health of higher education students: moderating role of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938090>

Информация об авторах

C. E. Мухина – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <http://orcid.org/0009-0007-3860-305X>, svetlanamukh@mail.ru

A. Ю. Чмелюк – преподаватель, Колыванская детская школа искусств, Колывань, Россия, chekmenevaanastasiya.ru@mail.ru

Information about the authors

S. E. Mukhina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <http://orcid.org/0009-0007-3860-305X>, svetlanamukh@mail.ru

A. Yu. Chmelyuk – Lecturer, Kolyvan Children's Art School, Kolyvan, Russia, chekmenevaanastasiya.ru@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 26.09.2025; одобрена после рецензирования 26.10.2025; принята к публикации 30.10.2025.

The article was submitted 26.09.2025; approved after reviewing 29.10.2025; accepted for publication 30.10.2025.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Развитие человека в современном мире. 2025. № 4
Human Development in the Modern World. 2025, no. 4

Научная статья

УДК 159.99+37.08

Опыт реализации профильных психолого-педагогических классов: проблемы и перспективы

Татьяна Валентиновна Белашина¹, Светлана Борисовна Нестерова¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье представлен обобщенный опыт реализации модели профильных психолого-педагогических классов с 2021 г. на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». Показано, что совершенствование системы подготовки и сопровождения обучающихся на разных этапах получения образования является одним из ключевых факторов, позволяющих восполнить дефицит педагогических кадров в системе образования. Целью статьи выступает обобщение опыта реализации модели профильных психолого-педагогических классов на базе ФГБОУ ВО «НГПУ», выделение основных проблем и обозначение перспектив дальнейшего развития. Представлена модель работы с психолого-педагогическими классами, в рамках которой университет выступает в качестве ресурсного центра. Модель включает в себя три взаимосвязанных блока: работа с обучающимися, педагогами и родителями. В рамках работы с обучающимися предложен блок диагностической работы, который имеет прогрессивный характер и предполагает осуществление диагностики склонностей к педагогической профессии у обучающихся на пропедевтическом, предпрофильном и профильном этапах обучения. Также блок практической подготовки, реализация которой осуществляется как на базе НГПУ, так и в пространстве общеобразовательных организаций. На основе анализа многолетней практики были выделены ключевые проблемы реализации модели: отсутствие единой нормативно-правовой базы, регулирующей деятельность профильных психолого-педагогических классов; недостаточное информационно-методическое обеспечение; неопределенность в вопросе организации наставничества; сведение обучения только к профориентированию; отсутствие обоснованного и стандартизированного механизма приема; низкая мотивация родителей и обучающихся; отсутствие явных ориентиров у педагогов в отношении того, как им работать с обучающимися психолого-педагогических классов; проблема выявления педагогической одаренности и формирования педагогических склонностей на этапе профильного обучения. Представлены перспективы расширения представленной модели и дальнейшей работы в области сопровождения обучающихся психолого-педагогических классов.

Ключевые слова: психолого-педагогические классы; профильный класс; модель; комплексный подход; профориентация; практическая деятельность; проект; научно-исследовательская деятельность.

Для цитирования: Белашина Т. В., Нестерова С. Б. Опыт реализации профильных психолого-педагогических классов: проблемы и перспективы // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 4. – С. 58–72.

Финансирование: исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-03-2025-062/2 от 28.04.2025 «Ранняя профориентация обучающихся в классах психолого-педагогической направленности как механизм совершенствования целевого обучения».

Original article

Experience in implementing specialized psychological and pedagogical classes: challenges and prospects

Tatyana V. Belashina¹, Svetlana B. Nesterova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. This article presents a generalized experience of implementing a model for specialized psychological and pedagogical classes since 2021 at the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Novosibirsk State Pedagogical University”. It is shown that improving the system of training and supporting students at different stages of education is one of the key factors that can address the shortage of pedagogical staff in the education system. The aim of the article is to summarize the experience of implementing the specialized psychological and pedagogical class model at FSBEI HE “NSPU”, identify the main challenges, and outline prospects for further development. A model for working with psychological and pedagogical classes is presented, within which the university acts as a resource center. The model includes three interconnected blocks: working with students, teachers, and parents. Within the scope of working with students, a diagnostic block is proposed, which is progressive in nature and involves diagnosing aptitudes for the teaching profession among students at the propaedeutic, pre-specialized, and specialized stages of education. Additionally, a practical training block is included, which is implemented both at NSPU and within the framework of general education organizations. Based on the analysis of many years of practice, key challenges in implementing the model have been identified: the absence of a unified regulatory framework governing the activities of specialized psychological and pedagogical classes; insufficient informational and methodological support; uncertainty regarding the organization of mentorship; reducing training solely to career guidance; the lack of a justified and standardized admission mechanism; low motivation of parents and students; the absence of clear guidelines for teachers on how to work with students in psychological and pedagogical classes; and the problem of identifying pedagogical talent and fostering pedagogical aptitudes at the specialized training stage. Furthermore, prospects for expanding the presented model and further work in the area of supporting students in psychological and pedagogical classes are outlined.

Keywords: psychological-pedagogical classes; specialized class; model; comprehensive approach; career guidance; practical activity; project; research activity.

For citation: Belashina T. V., Nesterova S. B. Experience in implementing specialized psychological and pedagogical classes: challenges and prospects. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 4, pp. 58–72. (In Russ.)

Funding: the study was carried out within the framework of the implementation of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-03-2025-062/2 dated April 28, 2025 “Early career guidance of students in classes with a psychological and pedagogical focus as a mechanism for improving targeted training”.

Введение. Современные требования к подготовке квалифицированных педагогических кадров определяют спектр требований и задач, которые реализуются в деятельности будущего педагога. Это обуславливает необходимость разработки таких стандартов образования, которые позволяют сформировать у него необходимые профессионально-педагогические компетенции. Так, в рамках реализации Указа Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» и принципов национальной системы профессионального роста педагогических кадров разработана концепция, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р, которая служит основой для деятельности образовательных организаций, готовящих будущих педагогов [23].

Анализ существующих исследований показал, что в контексте основополагающих принципов профессионального развития педагогических работников акцент, как правило, делается на специалистах, профессионально-педагогическая компетентность которых либо уже сформирована, либо находится на стадии активного формирования [1; 7; 11; 14]. Профессионально-педагогическая компетентность включает в себя совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые позволяют специалисту психолого-педагогического профиля эффективно осуществлять образовательную деятельность [6; 10; 13; 16; 18], и формируется как совокупность теоретических знаний, практического опыта, а также развития методических, коммуникативных и психолого-педагогических компонентов. Это подразумевает необходимость систематической работы – регулярные повышения квалификации, освоение новых методик и подходов, а также постоянное самосовершенствование в области педагогики и психологии. Кроме того, современная образовательная система регулярно сталкивается с необходимостью адаптации к быстро меняющимся условиям цифровой эпохи, что требует от педагогов не только глубоких профессиональных знаний, но и способности к непрерывному саморазвитию.

Однако, как отмечают М. Э. Цомартова и М. В. Волик, несмотря на существенные изменения в системе подготовки специалистов, по-прежнему наблюдается значительный дефицит психолого-педагогических кадров [26], что во многом обусловлено особенностями процесса отбора, подготовки и сопровождения будущих специалистов.

Психолого-педагогические кадры, по мнению А. И. Тащевой, С. В. Гридневой, М. Р. Арпентьевой, играют ключевую роль в формировании человеческого капитала, т. к. именно они обеспечивают передачу знаний, развитие навыков, формирование ценностей и исторической памяти у будущих поколений [20]. Как отмечают авторы исследования, процесс подготовки педагогов и психологов часто не успевает за темпами изменений в обществе и экономике, что приводит к существенному

разрыву между требованиями современного рынка труда и квалификацией выпускников педагогических вузов [19].

Для решения этой проблемы необходимо переосмыслить подходы к отбору и подготовке психолого-педагогических кадров. Р. Б. Исмаилов отмечает, что современное образование опирается на системно-деятельностный подход, в основе которого лежат компетентностные и личностно-ориентированные модели обучения, соответственно, важно учитывать не только академическую успеваемость абитуриентов, но и их личностные качества, такие как эмпатия, коммуникабельность, способность к рефлексии и др. [9]. Кроме того, необходимо развивать системы сопровождения молодых специалистов, включая наставничество, профессиональное консультирование и поддержку в процессе адаптации к профессиональной деятельности.

Не менее важным, по мнению С. А. Глушкиной, считается то, что психологические аспекты являются фундаментальным компонентом современных методик обучения и технологий, используемых в образовательной сфере [5]. Они обеспечивают учет индивидуальных потребностей участников образовательного процесса, создавая условия для оптимального психологического климата. Эти аспекты помогают формированию и поддержанию устойчивой мотивации, а также развитию эффективного социального взаимодействия. В частности, психологические факторы влияют на адаптацию учебных материалов к индивидуальным особенностям обучающихся, что повышает их вовлеченность и успешность в овладении необходимой системой знаний. Кроме того, качественное психологическое сопровождение помогает минимизировать возникновение стресса и повышение тревожности посредством создания благоприятной образовательной среды, где каждый участник чувствуют поддержку и понимание. Это, в свою очередь, способствует развитию критического мышления, самостоятельности и необходимых социальных навыков, способствующих успешной адаптации в современном обществе.

Таким образом, совершенствование системы отбора, подготовки и сопровождения педагогических кадров является ключевым фактором для обеспечения качества человеческого капитала и устойчивого развития общества.

Цель статьи: обобщение опыта реализации модели профильных психолого-педагогических классов на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», выделение основных проблем и обозначение перспектив дальнейшего развития.

Теоретическая часть. В контексте модернизации педагогического образования особое значение приобретает совершенствование механизмов профессиональной ориентации обучающихся старших классов, т. к. уровень професионализма нового поколения педагогов существенно зависит от уровня осознанности выбора выпускников школ в пользу профессии учителя или психолога. Важным аспектом этого процесса является наличие у абитуриентов реалистичного представления о содержании будущей профессиональной деятельности, включая как привлекательные аспекты профессии, так и те сложности, с которыми им неизбежно придется столкнуться.

Г. Г. Тюстина и Е. А. Бауэр акцентируют внимание на необходимости специализированной подготовки выпускников общеобразовательных учреждений, ориентированных на последующую профессиональную деятельность в области психолого-педагогических профессий. Авторы подчеркивают, что эффективность педагогического образования во многом зависит от качества подготовки будущих специалистов, их мотивации и готовности к профессиональной деятельности. Поэ-

тому предлагается внедрение системы профессиональной ориентации, включающей раннюю диагностику профессиональных склонностей и интересов обучающихся, организацию профильных психолого-педагогических классов (ППК), проведение профориентационных мероприятий с участием специалистов вузов, создание условий для практической подготовки будущих педагогов. Такая система, по мнению авторов, позволит не только повысить качество педагогического образования, но и сформировать у выпускников осознанное отношение к выбранной профессии, что является ключевым фактором успешной профессиональной самореализации [21].

Х. Х. Галимова и М. В. Чернышова подчеркивают важность формирования эффективной системы взаимодействия между школой и структурными подразделениями высших учебных заведений, что позволит уже на предпрофильном этапе выявлять и поддерживать тех школьников, которые проявляют склонность к психолого-педагогической деятельности. Таким образом, создание целостной системы профориентации на ранних этапах обучения будет способствовать подготовке высококвалифицированных специалистов, готовых к решению актуальных задач в области образования и психологии [4].

С 2021 г. и до сегодняшнего дня ФГБОУ ВО «НГПУ» накопил достаточно обширный опыт работы с классами психолого-педагогической направленности, что отражено в некоторых публикациях [2; 3; 15; 22; 25]. Важно отметить, что сегодня классы психолого-педагогической направленности выступают ключевым структурным компонентом системы последовательного профессионально-педагогического образования, обеспечивая преемственность теоретико-методологической базы и практического опыта педагогов. Более того, процесс получения образования в профильных психолого-педагогических классах ориентирован на раскрытие личностного потенциала каждого обучающегося и раннее выявление склонностей к педагогической деятельности, что позволяет усовершенствовать механизм профессионального выбора, сделав его более точным. На основе имеющегося опыта была разработана модель взаимодействия вуза с обучающимися профильных классов (рис.).

В рамках данной модели университет выступает в качестве ресурсного центра [2], на базе которого осуществляется подготовка обучающихся по профильным предметам и некоторым элективным курсам в целях повышения качества образования, индивидуализации процесса обучения с учетом профессиональных интересов и намерений школьников [12].

Важным направлением деятельности в рамках представленной модели является разработка диагностического блока, целью которого выступает выявление педагогически одаренных обучающихся на пропедевтическом, предпрофильном и профильном этапах обучения.

На пропедевтическом этапе работа осуществляется с обучающимися 6–7-х классов и включает в себя оценку их личностных характеристик (Big Five Inventory-2), мотивационного компонента (тест учебной мотивации М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой), а также прохождение авторской анкеты на определение склонности к педагогической деятельности (примеры вопросов анкеты: «Возможно, ты уже задумывался о своей будущей профессии. На что ты обращаешь внимание прежде всего?», «Когда ты был ребенком, в кого ты чаще всего играл (кем себя представлял)?» и др.). Также важными компонентами считаются: желание участвовать в общественной деятельности, оказывать помощь и предметная успеваемость.

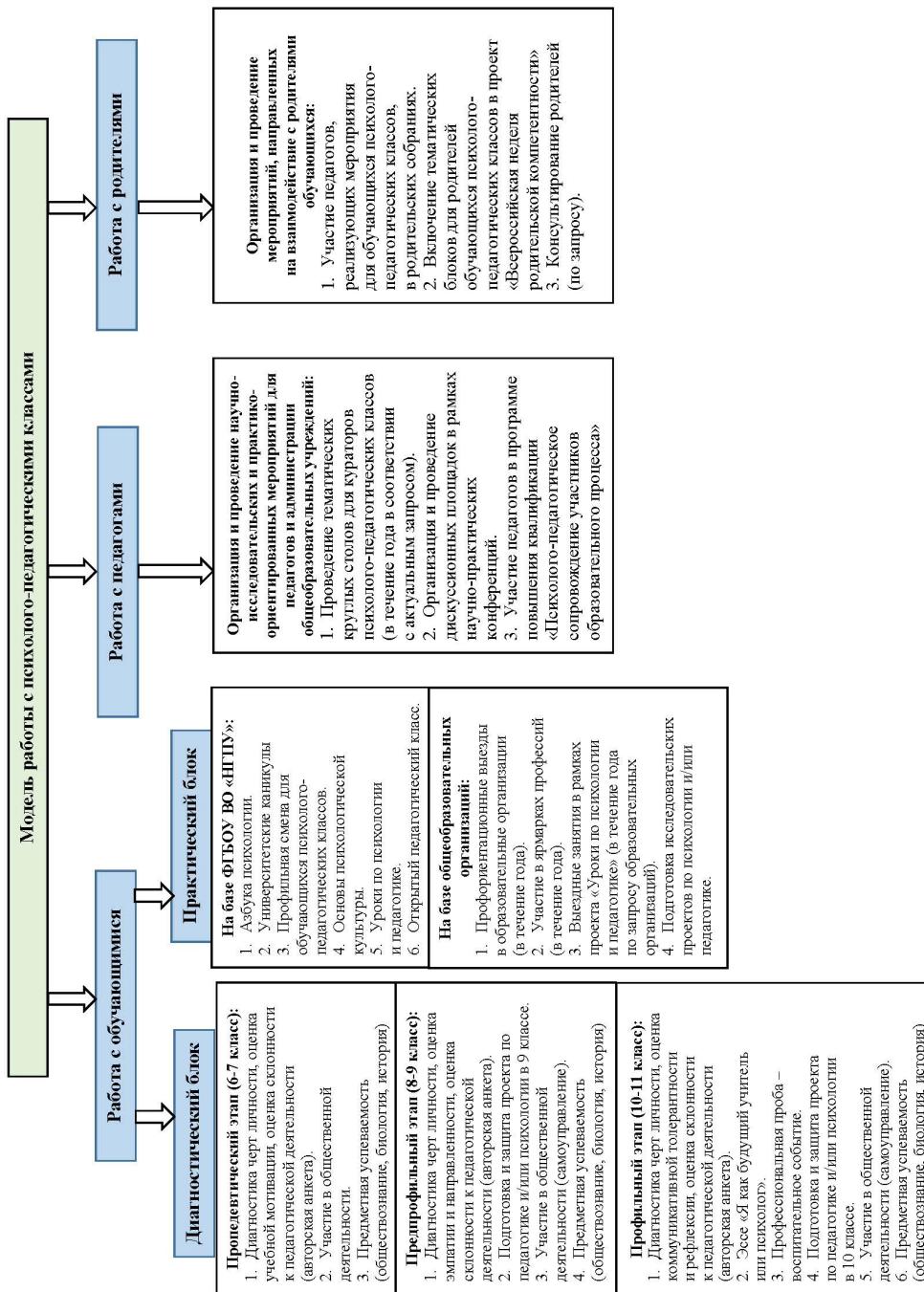


Рис. Модель работы с психолого-педагогическими классами

На *предпрофильном* этапе диагностика обучающихся 8–9-х классов включает оценку личностных характеристик (Big Five Inventory-2), способности к эмпатии (опросник способности к эмпатии А. Мехрабиан, М. Эпштейн в адаптации Ю. М. Орлова, Ю. Н. Емельянова), направленности личности (ориентационная анкета Б. Басса), прохождение авторской анкеты на определение склонности к педагогической деятельности (примеры вопросов анкеты: «Можно ли сказать, что школа твой “второй дом”?», «Есть ли среди учителей кто-то, кто привлекает твоё внимание? Какие качества этого человека ты мог бы назвать?» и др.). Важной частью этого этапа является подготовка и защита исследовательского проекта по педагогике и/или психологии с последующим представлением полученных результатов в рамках научно-практических конференций, организуемых на базе НГПУ и площадках города. Также важно учитывать желание обучающегося проявлять себя в общественной деятельности, в частности, в рамках дней школьного самоуправления. Подобная практика позволяет обнаруживать тех школьников, которые готовы включаться в работу и брать на себя роль учителя и в перспективе становиться обучающимися профильных психолого-педагогических классов.

Профильный этап для обучающихся 10–11-х классов предполагает оценку личностных характеристик (Big Five Inventory-2), диагностику коммуникативной толерантности (методика В. В. Бойко) и рефлексии (тест А. В. Карпова), прохождение авторской анкеты на определение склонности к педагогической деятельности (примеры вопросов анкеты: «Если представить идеального учителя, то какой он? Опиши его», «Если рассматривать профессию учителя в качестве твоей будущей профессии, какие ее негативные и позитивные аспекты ты можешь назвать?», «Согласен ли ты с утверждением: “Чтобы быть хорошим учителем, нужно любить то, что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь?”» и др.).

Обучающимся профильного этапа нужно подготовить эссе «Я как будущий учитель и/или психолог». Данный вариант задания зарекомендовал себя как диагностически информативный проективный способ выявления преобладающей направленности школьников.

Важным компонентом диагностического блока является профессиональная мими-проба, цель которой – повышение осознанности в выборе будущей профессиональной траектории. Обучающимся предлагается принять участие в подготовке воспитательного события, разработать его элемент и реализовать на практике. Этот формат предполагает взаимодействие учителя (куратора, наставника) и школьника, который в полной мере демонстрирует свой педагогический потенциал.

При реализации практического блока работа с потенциальными абитуриентами выполняется посредством организации и поддержания тесного сотрудничества с базовыми школами и приобретает большую значимость. С момента старта проекта в 2021 г. ФГБОУ ВО «НГПУ» сопровождал 19 классов психолого-педагогической направленности. Масштабная динамика развития образовательной системы показывает значительный количественный рост профильных классов психолого-педагогической направленности, достигший к началу 2025/2026 учебного года показателя в 125 образовательных организаций. География исследуемой выборки характеризуется преобладанием образовательных организаций, расположенных на периферии, что актуализирует необходимость разработки дифференцированного подхода к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся.

Пространственно-временная организация образовательного процесса потребовала внедрения инновационных форматов взаимодействия, основанных на дистанционных технологиях. В рамках этого направления были реализованы следующие методические инновации: разработка специализированных образовательных программ; создание системы онлайн-курсов; внедрение мультимедийного сопровождения учебного процесса; формирование банка методических материалов.

Цифровизация образовательного контента позволила интегрировать в учебный процесс дисциплины «Основы психологии» и «Основы педагогики» посредством еженедельных онлайн-занятий, проводимых высококвалифицированными преподавателями НГПУ.

Статистический анализ эффективности внедряемых практик демонстрирует вовлечение 78 классов психолого-педагогической направленности в образовательный процесс за двухлетний период реализации проекта, что говорит о высокой адаптивности предложенной модели к современным условиям образовательной среды. Системная интеграция традиционных и инновационных методов обучения способствует формированию единого образовательного пространства, обеспечивающего равный доступ к качественному психолого-педагогическому образованию для всех категорий обучающихся, независимо от их территориальной принадлежности.

Профориентационный проект «Открытый педагогический класс» представляет собой инновационную образовательную платформу, обеспечивающую интеграцию обучающихся психолого-педагогической направленности в академическую среду педагогического университета. Методологическая основа проекта базируется на принципах дистанционного взаимодействия и включает систему еженедельных онлайн-трансляций, содержащих научно-популярные лекции по дисциплинам профильных факультетов и институтов. Профориентационный компонент лекционного материала способствует формированию у обучающихся целостного представления о спектре образовательных направлений и специальностей, реализуемых в НГПУ.

Институциональное развитие проекта получило новый импульс в 2025/2026 учебном году в контексте реализации распоряжения Правительства РФ № 3333-р от 19.11.2024 «Об утверждении комплексного плана мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года», было принято решение о создании химико-биологической и физико-математической направленностей Открытого педагогического класса. Проект позволяет усиливать предметную подготовку и популяризацию профильных направлений. Социально-педагогическая значимость проекта заключается в создании условий для профессионального самоопределения обучающихся и формировании у них устойчивого интереса к педагогической деятельности в контексте естественно-научного и математического образования [17].

Сопровождение классов психолого-педагогической направленности не ограничивается методической поддержкой и онлайн-проектами. Ежегодно обучающиеся приезжают на занятия в формате очных встреч на базе университета. В рамках проекта «Университетские каникулы», созданного в 2023 г., обучающиеся классов психолого-педагогической направленности посещают интересующие их факультеты и институты с целью знакомства с реализуемыми направлениями и специальностями подготовки. Занятия проводятся преподавателями и студентами в формате мастер-классов, у ребят есть возможность задать вопросы, побывать в роли студента

и определиться или рассмотреть структурное подразделение для дальнейшего. За 3 года существования проекта было проведено более 500 таких встреч.

Вместе с тем, обобщив достаточно содержательный опыт реализации ресурсной модели взаимодействия университета и образовательных организаций по реализации Концепции профильных психолого-педагогических классов, можно выделить наиболее актуальные проблемы и сложности:

1. Отсутствие единой нормативно-правовой базы, регулирующей деятельность профильных психолого-педагогических классов. На сегодняшний день есть несколько законодательных актов, которые достаточно обобщенно регламентируют векторы реализации модели психолого-педагогических классов на уровне страны в целом. Однако непосредственно в образовательных организациях наблюдаются разнотечения относительно методического сопровождения. Так, учебные планы и программы дисциплин по педагогическому и психологическому блоку имеют вариативную форму и различаются в каждой отдельно взятой школе. А. В. Хитрова отмечает, что «...в отдельных регионах отсутствуют Положения об организации психолого-педагогических классов, что значительно “тормозит” процесс их открытия» [24].

2. Недостаточное информационно-методическое обеспечение психолого-педагогических классов, что в некоторых случаях создает неоднозначность в понимании направленности данных классов уже на уровне их формирования и названия (например, отличия гуманитарного класса и психолого-педагогического). Это обуславливает сложности в определении содержания образования и разработки соответствующих планов и программ.

3. Неопределенность в вопросе организации наставничества в профильных классах и, в частности, классах психолого-педагогической направленности. Специфика содержания образования в профильных классах предполагает, что в качестве куратора/наставника должен выступать специалист, содержание деятельности которого соответствует профилю класса. Так, обучение в профильном естественно-научном классе предполагает, что более углубленно школьники изучают такие предметы, как химия и биология, и педагоги по этим предметам могут выступать в качестве кураторов/наставников. В рамках гуманитарного профиля класса акцент сделан на углубленном изучении иностранных языков, истории, литературы и обществознания, поэтому педагоги по этим предметам будут наиболее эффективны в сопровождении класса. Программа обучения в психолого-педагогическом классе предполагает содержательное погружение в основы педагогики и психологии, что предусматривает в качестве куратора/наставника педагога-психолога образовательного учреждения.

4. Сведение обучения в психолого-педагогических классах только к профориентированию, что связано с недостатком понимания в области содержания обучения школьников данного профиля.

5. Отсутствие обоснованного и стандартизированного механизма приема в классы психолого-педагогической направленности, что порождает серьезную проблему, т. к. формирует у педагогов, обучающихся и родителей определенное отношение к данной категории профильных классов как не требующих особых знаний в той или иной области. Поэтому во многих образовательных учреждениях города и области психолого-педагогические классы комплектуются из тех школьников, которые не проявили какой-либо выраженной предметной направленности. Это порождает целый комплекс сопутствующих сложностей.

6. Низкая мотивация родителей и самих обучающихся продолжать обучение в профильном психолого-педагогическом классе из-за отсутствия четкого понимания в области содержания обучения и условий поступления.

7. Отсутствие явных ориентиров у педагогов в отношении того, как им работать с обучающимися психолого-педагогических классов. Нужно ли усилить подготовку по определенным предметам или оставить в качестве приоритетных педагогику и психологию?

8. Проблема выявления педагогической одаренности и формирования педагогических склонностей на этапе профильного обучения. В соответствии с содержанием Концепции профильных психолого-педагогических классов, «педагогическая одаренность – один из видов социальной одаренности, психологическая предпосылка развития педагогических способностей и потенциальная возможность достижения успеха в педагогической деятельности; включает универсальные компоненты (креативность, активность, высокий уровень развития познавательных процессов) и специальные компоненты (педагогические, коммуникативные и организаторские склонности, артистизм, речевые способности, эмпатию, интерес к педагогической деятельности)» [12, с. 7]. Исходя из представленного определения возникает вопрос, как обнаружить и сформировать у школьников за 2 года готовность к осуществлению деятельности в области образования? Этот период слишком незначителен в контексте развития и формирования тех или иных способностей.

Представленные проблемные области не исчерпывают весь спектр проблем, с которыми в настоящее время столкнулась система образования и университет, в частности. Поэтому в качестве перспективных векторов дальнейшей реализации модели психолого-педагогических классов можно выделить следующие:

1. Разработка единой нормативно-правовой и методической базы, регулирующей работу с классами психолого-педагогической направленности в рамках каждой из представленных в Концепции модели (внутришкольной профилизации, сетевой, ресурсного центра).

2. Усиление информационной составляющей среди всех участников образовательного процесса об особенностях обучения в психолого-педагогических классах.

3. Решение вопроса организации наставничества в профильных классах, в том числе психолого-педагогической направленности. Расширение возможностей участия педагогов-психологов в работе с данной категорией профильных классов.

4. Унифицирование процедуры приема в классы психолого-педагогической направленности.

5. Разработка надежных и валидных инструментов диагностики склонности к педагогической деятельности обучающихся на пропедевтическом, предпрофильном и профильном этапах обучения.

6. Разработка эффективных алгоритмов работы с педагогами и родителями обучающихся.

Заключение. Проведенный теоретический анализ и опыт разработки и реализации модели профильных психолого-педагогических классов позволяют говорить о том, что в настоящее время профильные классы становятся важным инструментом для подготовки и воспитания будущих специалистов психолого-педагогической направленности. Однако до настоящего момента практика внедрения специализированных классов связана с некоторыми трудностями организационного, методического и кадрового характера.

Обращает на себя внимание эффективность реализации модели психолого-педагогических классов, о чем, в частности, свидетельствует ежегодный рост количества поступающих в педагогические университеты. Вместе с тем, выделенные трудности и проблемы, с которыми сталкиваются участники этого проекта, требуют более пристального внимания в отношении организации и содержания обучения в профильных психолого-педагогических классах.

Список источников

1. *Берёзкина О. И.* Оценка готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 10. – С. 152–165. DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11101
2. *Волохова В. И., Белашина Т. В., Бакаева В. В., Макеев А. А.* Модель сопровождения психолого-педагогических классов: опыт разработки и реализации // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 1 (69). – С. 5–14. DOI: 10.15293/1812-9463.2301.01
3. *Волохова В. И., Макеев А. А., Нестерова С. Б.* Модель психолого-педагогических классов как инструмент самопознания и профессионального самоопределения школьников // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2025. – Вып. 87, ч. 1. – С. 358–361.
4. *Галимова Х. Х., Чернышова М. В.* Педагогический университет и профильные классы психолого-педагогической направленности: из опыта работы // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. – 2023. – № 1. – С. 91–97.
5. *Глушкова С. А.* Психологические аспекты использования цифровых образовательных технологий // Психология и Психотехника. – 2025. – № 2. – С. 211–222. DOI: 10.7256/2454-0722.2025.2.71302. EDN CUZSCW
6. *Гумерова М. М., Рахматуллина Л. В., Гимазова Е. М.* Психолого-педагогический класс как субъект единого образовательного пространства «школа – колледж – вуз» // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2-2 (50). – С. 127–130.
7. *Ермохина М. А.* Компоненты системы организационно-педагогического сопровождения психолого-педагогических классов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 9-2. – С. 109–113.
8. *Жокина Н. А.* Актуальные вопросы формирования классов психолого-педагогической направленности // Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Симферополь, 2023. – С. 94–99.
9. *Исмаилова Р. Б., Курметхан А., Жумабекова А. Т., Серимбетова Ш. А.* Психологические аспекты современных методов обучения и образовательных технологий // Молодой ученый. – 2023. – № 48 (495). – С. 261–263.
10. *Каткова Е. Н., Орлова О. А., Амбросова В. И.* Привлекательность профессии педагога в представлениях школьников профильных психолого-педагогических классов // Научный аспект. – 2023. – Т. 20, № 11. – С. 2456–2476.
11. *Каракулова О. В., Титова Г. Ю., Лыба А. А.* Проблемы обновления содержания дисциплин и сопровождения классов психолого-педагогической направленности // Педагогический ИМИДЖ. – 2023. – Т. 17, № 2 (59). – С. 227–237.
12. Концепция профильных психолого-педагогических классов [Электронный ресурс] // Министерство просвещения РФ Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития ра-

- ботников образования Министерства просвещения Российской Федерации». – URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F%D0%9F%D0%9F%D0%9F%D0%9A2021%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf> (дата обращения: 30.10.2025).
13. Короткова А. А., Чернявская А. П. Социально-педагогические практики в до-профессиональной подготовке учащихся психолого-педагогических классов // Вопросы педагогики. – 2025. – № 8-1. – С. 11–18.
14. Мухаметзянова Ф. Г., Степанова К. И. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения Альфа в глобальном образовании // Глобальная экономика и образование. – 2021. – № 1 (2). – С. 42–50.
15. Пирязева М. В. Реализация инициативы «психолого-педагогический класс» в рамках профессиональной ориентации выпускников на педагогические профессии // Образование XXI века: профессионально-педагогическое образование в условиях современных социальных и экономических потребностей российского общества и школьной практики: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. – Липецк, 2023. – С. 230–233.
16. Прончатова А. С. Профильные педагогические пробы как средство формирования информационной компетентности обучающихся психолого-педагогических классов // Современные научноемкие технологии. – 2024. – № 6. – С. 120–125.
17. Распоряжение Правительства РФ № 3333-р от 19.11.2024 «Об утверждении комплексного плана мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/all/156334/> (дата обращения: 02.09.2025).
18. Селезнева О. В. Модульный подход к реализации образовательной программы «Основы педагогики и психологии» в классах психолого-педагогической направленности // Чтения памяти Евгения Петровича Сычевского. – 2024. – № 24. – С. 61–67.
19. Степанова Г. А., Демчук А. В., Арпентьева М. Р. К проблеме кризиса российского образования // Проблемы современного образования. – 2021. – № 2. – С. 102–113.
20. Тащева А. И., Гриднева С. В., Арпентьева М. Р. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения подготовки педагогов в инновационной образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 1 (130). – С. 57–65.
21. Тюстина Г. Г., Бауэр Е. А. Педагогический класс в вузе как форма организации профессиональной ориентации обучающихся старших классов [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-klass-v-vuze-kak-forma-organizatsii-professionalnoy-orientatsii-obuchayuschihsya-starshih-klassov?ysclid=m8fr39qb9q692738560> (дата обращения: 30.10.2025).
22. Улыбина Е. В., Козлова О. В. Образ педагога как мотивационный ориентир к профессии для обучающихся психолого-педагогических классов // Образование XXI века: профильные психолого-педагогические классы как условие развития личностного потенциала и педагогической одаренности школьников: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Липецк, 2024. – С. 27–31.
23. Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/74404210/> (дата обращения: 02.09.2025).
24. Хитрова А. В. Профильные классы психолого-педагогической направленности: проблемы и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 387–390.
25. Цикашвили К. П. Роль наставника в процессе организации научно-исследовательской деятельности школьников в профильных психолого-педагогических

классах // Наставничество вожатых: теория и практика: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника. – Саранск, 2023. – С. 124–129.

26. Цомартова М. Э., Волик М. В. Последствия дефицита специалистов на рынке труда и вызовы 2024 года // Дискуссия. – 2024. – № 4 (25). – С. 128–138.

References

A%D1%81%D1%82.pdf (date of access: 30.10.2025). (In Russian)

13. Korotkova A. A., Chernyavskaya A. P. Socio-pedagogical practices in pre-professional training of students in psychological and pedagogical classes. *Pedagogical Issues*, 2025, no. 8-1, pp. 11–18. (In Russian)

14. Mukhametzyanova F. G., Stepanova K. I. Reflections on new generations of students and the characteristics of generation Alpha in global education. *Global Economics and Education*, 2021, no. 1 (2), pp. 42–50. (In Russian)

15. Piryazeva M. V. Implementation of the “psychological and pedagogical class” initiative as part of the professional orientation of graduates for teaching professions. Education in the 21st century: professional and pedagogical education in the context of modern social and economic needs of Russian society and school practice: proceedings of the All-Russian scientific conference with international participation. Lipetsk, 2023, pp. 230–233. (In Russian)

16. Pronchatova A. S. Specialized pedagogical trials as a means of forming information competence of students in psychological and pedagogical classes. *Modern Science-Intensive Technologies*, 2024, no. 6, pp. 120–125. (In Russian)

17. Order of the Government of the Russian Federation No 3333-r dated November 19, 2024 “On approval of a comprehensive plan of measures to improve the quality of mathematical and natural science education for the period up to 2030” [Electronic resource]. URL: <http://government.ru/docs/all/156334/> (date of access: 02.09.2025). (In Russian)

18. Selezneva O. V. Modular approach to the implementation of the educational program “Fundamentals of Pedagogy and Psychology” in classes of psychological and pedagogical orientation. *Readings in Memory of Evgeny Petrovich Sychevsky*, 2024, no. 24, pp. 61–67. (In Russian)

19. Stepanova G. A., Demchuk A. V., Arpentieva M. R. On the problem of the crisis in Russian education. *Problems of Modern Education*, 2021, no. 2, pp. 102–113. (In Russian)

20. Tashcheva A. I., Gridneva S. V., Arpentieva M. R. Current problems of psychological and pedagogical support for teacher training in an innovative educational environment. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2023, no. 1 (130), pp. 57–65. (In Russian)

21. Tyustina G. G., Bauer E. A. Pedagogical class in a university as a form of organizing career guidance for highschool students [Electronic resource]. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2016, no. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-klass-v-vuze-kak-forma-organizatsii-professionalnoy-orientatsii-obuchayuschihsya-starshih-klassov?ysclid=m8fr39qbbq692738560> (date of access: 30.10.2025). (In Russian)

22. Ulybina E. V., Kozlova O. V. The image of a teacher as a motivational benchmark for the profession for students of psychological and pedagogical classes. Education of the 21st Century: specialized psychological and pedagogical classes as a condition for developing the personal potential and pedagogical giftedness of schoolchildren: materials of the All-Russian scientific and practical conference. Lipetsk, 2024, pp. 27–31. (In Russian)

23. Decree of the President of the Russian Federation of 21.07.2020 N 474 “On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030” [Electronic resource]. URL: <https://base.garant.ru/74404210/> (date of access: 02.09.2025). (In Russian)

24. Khitrova A. V. Specialized classes of psychological and pedagogical orientation: problems and prospects. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 79-2, pp. 387–390. (In Russian)

25. Tsikashvili K. P. The role of a mentor in the process of organizing research activities of schoolchildren in specialized psychological and pedagogical classes. Mentorship of counselors: theory and practice: collection of scientific articles based on the materials of the All-Russian scientific and practical conference dedicated to the year of the teacher and mentor. Saransk, 2023, pp. 124–129. (In Russian)

26. Tsomartova M. E., Volik M. V. Consequences of specialist shortages in the labor market and the challenges of 2024. *Discussion*, 2024, no. 4 (25), pp. 128–138. (In Russian)

Информация об авторах

Т. В. Белашина – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии и истории психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <http://orcid.org/0000-0002-4656-0439>, tatyana.belashina@mail.ru

С. Б. Нестерова – старший преподаватель кафедры методики и воспитания дошкольного образования, Институт детства, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, svetanesterova@yandex.ru

Information about the authors

T. V. Belashina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <http://orcid.org/0000-0002-4656-0439>, tatyana.belashina@mail.ru

S. B. Nesterova – Senior Lecturer Department of Methodology and Education of Preschool Education, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, svetanesterova@yandex.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 26.09.2025; одобрена после рецензирования 26.10.2025; принята к публикации 30.10.2025.

The article was submitted 26.09.2025; approved after reviewing 26.10.2025; accepted for publication 30.10.2025.



Научная статья

УДК 159.9:37.018.43:004.77

Киберсубъектность как ресурс психологического благополучия курсантов в условиях цифровизации образовательной среды

Александр Владимирович Сабуров¹, Наталья Яковлевна Большунова^{1,2}

¹Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия

²Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу проблемы психологического благополучия курсантов в контексте вызовов цифровой трансформации образования. Актуальность исследования обусловлена противоречием между расширяющимися возможностями цифровой среды для самореализации и обучения и возникающими психологическими рисками, такими как информационная перегрузка, цифровая зависимость, алгоритмическое манипулирование, снижение способности к глубокой рефлексии и др. Для курсантов военных вузов, чья профессиональная деятельность сопряжена с повышенными психоэмоциональными нагрузками и частичной социальной изоляцией, эти риски оказываются особенно актуальными, а традиционные запретительные меры – неэффективными. Цель статьи заключается в теоретическом обосновании авторского конструкта «киберсубъектность» как ключевого психологического ресурса, обеспечивающего не только защиту от цифровых рисков, но и позитивное развитие личности, создавая тем самым психологическое благополучие курсантов в условиях цифровой трансформации образовательной среды. В рамках теоретического анализа раскрываются содержание и методологические основы конструкта «киберсубъектность», разработанного на пересечении субъектного подхода в отечественной психологии (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Н. Я. Большунова) и современных исследований цифровой среды. Детализируется его четырехкомпонентная структура, включающая когнитивный (критическое мышление, цифровая рефлексия), ценностно-смысловый (осознание иерархии ценностей, ответственность, принятие решений), регуляторно-волевой (навыки саморегуляции, управления вниманием) и деятельностный (продуктивная цифровая активность) компоненты. Теоретически обосновывается системная взаимосвязь развития каждого компонента киберсубъектности с повышением ключевых параметров психологического благополучия по К. Рифф. Показано, что когнитивный компонент укрепляет компетентность и самопринятие; ценностно-смысловой – обеспечивает выбор целей в жизни и их достижение; регуляторно-волевой – формирует автономию и служит основой для личностного роста; деятельностный – способствует установлению позитивных отношений. Аргументируется, что киберсубъектность позволяет трансформировать цифровую среду из потенциального источника стресса и отчуждения в пространство самореализации, профессионального становления и построения позитивных отношений, выполняя, таким образом, не только защитную, но и развивающую функцию. Сделан вывод о том, что киберсубъектность является комплексным психологическим ресурсом и внутренним условием благополучия личности в цифровую эпоху. Ее целенаправленное формирование в образовательном процессе военного вуза представляет собой стратегическое направление педагогической

психологии. Обозначены практические перспективы, включающие в себя разработку специализированных учебных модулей, тренингов личностного роста и организации проектной деятельности, интегрируемых в учебно-воспитательную работу для обеспечения психологического благополучия и повышения профессиональной надежности будущих офицеров.

Ключевые слова: киберсубъектность; психологическое благополучие; курсанты; цифровая образовательная среда; субъектный подход; цифровизация; психолого-педагогические ресурсы; военное образование.

Для цитирования: Сабуров А. В., Большунова Н. Я. Киберсубъектность как ресурс психологического благополучия курсантов в условиях цифровизации образовательной среды // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 4. – С. 73–86.

Original article

Cybersubjectivity as a resource for the psychological well-being of cadets in the conditions of educational environment digitalization

Aleksandr V. Saburov¹, Natalya Ya. Bolshunova^{1,2}

¹*Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia*

²*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article is devoted to a theoretical analysis of the problem of psychological well-being of military cadets in the context of the challenges posed by the digital transformation of education. The relevance of the study is determined by the contradiction between the expanding opportunities of the digital environment for self-realization and learning, and the emerging psychological risks, such as information overload, digital addiction, algorithmic manipulation, and a reduced capacity for deep reflection. For cadets of military universities, whose professional activities are associated with increased psycho-emotional stress and partial social isolation, these risks are particularly relevant, while traditional prohibitive measures prove ineffective. The aim of the article is to provide a theoretical substantiation of the author's construct of "cybersubjectivity" as a key psychological resource that not only provides protection from digital risks but also fosters positive personality development, thereby directly influencing the psychological well-being of cadets in the context of the digital transformation of the educational environment. Within the framework of the theoretical analysis, the content and methodological foundations of the "cybersubjectivity" construct are revealed, developed at the intersection of the subject-oriented approach in Russian psychology (K. A. Abulkhanova-Slavskaya, A. V. Brushlinsky, N. Ya. Bolshunova) and contemporary research on the digital environment. Its four-component structure is detailed, comprising: cognitive (critical thinking, digital reflection), value-meaning (awareness of a value hierarchy, responsibility), regulatory-volitional (self-regulation skills, attention management), and activity-based (productive digital activity) components. A theoretical rationale is provided for the systemic relationship between the development of each component of cybersubjectivity and the enhancement of key parameters of psychological well-being according to C. Ryff. It has been shown that the cognitive component strengthens competence and self-acceptance; the value-semantic component ensures the choice of goals in life and their achievement; the regulatory-volitional component develops autonomy and serves as the basis for personal growth; and the activity-based component promotes the estab-

lishment of positive relationships.promotes positive relations with others. It is argued that cybersubjectivity transforms the digital environment from a potential source of stress and alienation into a space for self-realization, professional development, and building positive relationships, thus fulfilling not only a protective but also a developmental function. The conclusion is drawn that cybersubjectivity is a comprehensive psychological resource and an internal condition for an individual's well-being in the digital age. Its purposeful cultivation within the educational process of a military university represents a strategic direction for pedagogical psychology. Practical prospects are outlined, including the development of specialized training modules, personal growth trainings, and the organization of project activities, all integrated into the educational process to ensure psychological well-being and enhance the professional reliability of future officers.

Keywords: cybersubjectivity; psychological well-being; cadets; digital educational environment; subject-centered approach; digitalization; psychological and pedagogical resources; military education.

For citation: Saburov A. V., Bolshunova N. Ya. Cybersubjectivity as a resource for the psychological well-being of cadets in the conditions of educational environment digitalization. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 4, pp. 73–86. (In Russ.)

Введение. Современный этап развития системы высшего образования, в том числе военного, характеризуется масштабной и необратимой цифровой трансформацией. Этот процесс, ускоренный глобальными вызовами последних лет, с одной стороны, открывает беспрецедентные возможности для доступа к информации, развития дистанционных форматов обучения, формирования новых профессиональных компетенций и построения глобальных академических сетей [15; 21]. С другой стороны, он порождает комплекс серьезных вызовов психологическому благополучию обучающихся: хроническая информационная перегрузка, стресс постоянной доступности (always-on culture), риск кибербуллинга, феномен выгорания от онлайн-обучения и синдром упущененной выгоды (FOMO) [5; 12; 29], формирование цифровой зависимости, различного рода изменения в личности и пр. Метаанализ исследований, проведенный Twenge, показывает устойчивую корреляцию между временем, проводимым перед экранами цифровых устройств, и снижением показателей психологического благополучия среди молодежи [35].

Для курсантов военных вузов, находящихся в условиях частичной социальной изоляции, строгой регламентации быта и повышенных психоэмоциональных нагрузок, эти риски оказываются особенно актуальными. Цифровая среда может становиться для них как каналом компенсаторной коммуникации, так и источником дополнительного стресса, усугубляя и без того высокое внутреннее напряжение [18].

Сложившаяся практика противодействия цифровым рискам в закрытых учебных заведениях зачастую носит запретительно-ограничительный характер, что не только малоэффективно в долгосрочной перспективе (феномен «запретного плода»), но и может само по себе выступать источником фruстрации и снижения благополучия, ограничивая автономию личности и не формируя внутренних механизмов сопровождения с цифровыми вызовами [25]. Поэтому возникает насущная потребность в поиске и развитии внутренних психологических ресурсов личности, которые позволили бы ей не просто пассивно адаптироваться к цифровой среде, но и активно, осознанно и продуктивно использовать ее потенциал для своего профессионального и личностного развития, тем самым поддерживая и усиливая психологическое благополучие.

Таким ключевым ресурсом, на наш взгляд, выступает киберсубъектность – интегративная способность личности к осознанной, ответственной и ценностно-ориентированной деятельности в цифровой среде [3]. В отличие от подходов, рассматривающих взаимодействие с цифровой средой преимущественно в парадигме рисков и аддикций (дефицитарная модель), предлагаемый конструкт позволяет сместить акцент на позитивные аспекты цифровизации и личностный потенциал, что соответствует парадигме позитивной психологии и ресурсного подхода.

Цель статьи: теоретически обосновать конструкт киберсубъектности в качестве ключевого психологического ресурса, обеспечивающего психологическое благополучие курсантов в условиях цифровой трансформации образовательной среды, и расширить его концептуализацию за счет интеграции данных международных исследований.

Для достижения цели поставлены следующие **задачи**:

- 1) раскрыть содержание и структурные компоненты киберсубъектности;
- 2) провести анализ международного исследовательского контекста для выявления аналогов и кросс-культурных подтверждений значимости предлагаемого конструкта;
- 3) теоретически обосновать взаимосвязь компонентов киберсубъектности с параметрами психологического благополучия по К. Рифф;
- 4) обозначить практические ориентиры для развития киберсубъектности в образовательном процессе военного вуза.

Теоретическая часть. Конструкт киберсубъектности, разработанный в рамках отечественной субъектной парадигмы, находит концептуальные параллели в некоторых зарубежных теориях и моделях, что подтверждает его универсальность и научную состоятельность.

Ближайшим концептуальным аналогом является понятие «цифровое гражданство» (digital citizenship), которое подчеркивает ответственность, безопасность и этичность поведения в цифровом пространстве [30]. Однако киберсубъектность выходит за рамки нормативно-правового и этического аспектов, акцентируя внимание на внутренней, психологической составляющей – способности личности быть автором своей цифровой деятельности.

Не менее важной является концепция цифровой агентности (digital agency), активно разрабатываемая в сфере образовательных технологий [28]. Она понимается как способность человека интенциально и эффективно использовать цифровые инструменты для достижения целей. Киберсубъектность включает в себя этот компонент, но обогащает его ценностно-смысловым и рефлексивным измерениями, идущими от традиций отечественной психологии.

Значительный пласт зарубежных исследований посвящен роли саморегуляции (self-regulation) в условиях цифровой среды. Многочисленные эмпирические данные свидетельствуют о том, что высокий уровень саморегуляции является ключевым протективным фактором против развития интернет-зависимости, прокрастинации и снижения академической успеваемости [37; 27]. Работы Баумейстера и его коллег по теории истощения эго-ресурсов (ego depletion theory) напрямую соотносятся с регуляторно-волевым компонентом киберсубъектности, объясняя, почему курсанты с развитыми навыками самоконтроля менее подвержены цифровым сбазлам и лучше управляют своим временем [19; 20].

Исследования, проведенные в разных странах, показывают прямую связь между конструктами, аналогичными киберсубъектности, и психологическим благополучием. К примеру, исследование Chen на выборке китайских студентов показало, что страх пропустить важное (FoMO) опосредует связь между воспринимаемым стрессом и проблемным использованием соцсетей, а развитые навыки саморегуляции выступают буфером этого негативного влияния [22]. В европейских исследованиях было установлено, что цифровая резильентность – способность адаптироваться и восстанавливаться после негативного онлайн-опыта – тесно связана с общим психологическим благополучием подростков [24].

Таким образом, анализ международного контекста подтверждает актуальность и комплексный характер предлагаемого конструкта. Киберсубъектность, интегрируя в себе идеи цифрового гражданства, агентности и саморегуляции, предлагает целостную психолого-педагогическую модель для работы с вызовами цифровой среды, фокусируясь не на ограничениях, а на развитии внутреннего ресурса личности. Также особенно важно, что развитие и целенаправленное формирование киберсубъектности позволяет личности быть актором в отношении цифровой среды.

Психологическое благополучие в современной науке понимается не просто как отсутствие страданий, а как позитивное состояние, связанное с реализацией психологического потенциала, личностным ростом и полноценным функционированием человека [31; 32]. Шестифакторная модель К. Рифф, ставшая классической в данной области, включает в себя следующие ключевые компоненты: автономия (самоопределение и независимость), компетентность (управление средой и эффективное решение задач), личностный рост (чувство непрерывного развития), позитивные отношения с окружающими (наличие глубоких, доверительных связей), наличие целей в жизни (вера в осмысленность и направленность жизни) и самопринятие (позитивное отношение к себе, принятие своих достоинств и недостатков) [32].

Цифровая образовательная среда создает специфические, порой парадоксальные, вызовы для каждого из этих компонентов. Гиперконнектность и постоянный поток уведомлений подрывают автономию, формируя зависимость от внешних стимулов и снижая способность к самоопределению [23]. Информационный шум, клиповое мышление и многозадачность затрудняют глубокое погружение в материал, препятствуя переживанию состояния компетентности. Культура перфекционизма и постоянного сравнивания себя с искусственно сконструированными «успешными» образами в социальных сетях наносит удар по самопринятию [36]. Как отмечает Ш. Тёркл, технологизация коммуникации сокращает время и пространство для глубокой рефлексии, что создает фундаментальный вызов для развития субъектной позиции и личностного роста [34]. Поверхность онлайн-коммуникации может затруднять формирование позитивных отношений, основанных на эмпатии и доверии.

Доминирующий долгое время клинико-аддиктивный подход фокусировался на симптомах цифровой зависимости, предлагая в основном стратегии ограничения и контроля [5]. Безусловно, диагностика и профилактика зависимого поведения важны. Однако такая дефицитарная модель не отвечает на вопрос о том, какими качествами должна обладать личность для успешной и здоровой жизни в цифровую эпоху.

В противовес ей предлагается ресурсная модель, в центре которой находится конструкт киберсубъектности. Он считается развитием идей субъектного подхода

в отечественной психологии, фундамент которого был заложен в трудах С. Л. Рубинштейна. Именно он в работе «Человек и мир» обосновал категорию «субъекта» как одну из фундаментальных модусов человеческого бытия наряду с индивидом, индивидуальностью и личностью [9]. Если индивид обозначает принадлежность к роду, личность – приобщенность к социуму, то субъект раскрывает человека как активного творца своей жизни, способного к творческой самодеятельности и преобразующего окружающую действительность [10].

Согласно Рубинштейну, бытие человека как субъекта разворачивается во взаимодействии с миром, в котором он не просто пассивно адаптируется, но и активно изменяет условия своего существования, несет ответственность за свои выборы, решения и поступки. Эта способность к инициативному, осмысленному и ответственному действию является ядром субъектности, что в дальнейшем развивалось в работах К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, Н. Я. Большуновой и других представителей данного подхода [2; 3; 4]. Важной характеристикой субъектности является не только признание ценностей как ориентиров развития, но и способность действовать в соответствии с ними в ситуации сложных жизненных выборов. Это положение об активности субъекта перекликается с идеями А. Бандуры о самоэффективности (self-efficacy), дополняя тем самым содержание понятия киберсубъектности [16; 17].

Киберсубъектность в рамках нашего подхода можно рассматривать как проекцию позиции субъекта в цифровую реальность, что проявляется в способности личности выступать не пассивным объектом манипуляций со стороны цифровых сред, алгоритмов, виртуальных миров, а быть активной, преобразующей миры и себя причиной, личностью, осознанно, ответственно и творчески использующей цифровые инструменты и пространства для профессионального и личностного развития.

Таким образом, киберсубъектность перенимает ключевые атрибуты рубинштейновского субъекта – активность, осознанность, ответственность, ценностные основания выбора, способность к творческой самодеятельности – и транслирует их на деятельность в условиях цифровизации.

Развивая категориальный аппарат психологии В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев в рамках психологии субъективности предлагают рассматривать становление человека через последовательность ключевых категорий: индивид → субъект → личность → индивидуальность → универсум [11]. В этой системе субъект раскрывается как базовая ступень, на которой человек впервые заявляет о себе как об авторе своих действий, способном овладеть собственной деятельностью и подчинить ее своей воле. Категория «универсума» как высшая ступень характеризует способность человека выходить за пределы наличной ситуации и осуществлять жизненный путь в масштабе всей жизненной целостности.

Опираясь на этот подход, можно утверждать, что развитие киберсубъектности у курсантов является не просто формированием узкого навыка, а психолого-педагогической работой становления субъектности, создающей фундамент для последующего личностного и профессионального роста вплоть до уровня универсума – целостного, ответственного и творческого построения своей жизни и профессиональной карьеры в складывающемся цифровом мире.

Структурно-функциональная модель киберсубъектности, представленная на рисунке, состоит из четырех взаимосвязанных компонентов, каждый из которых вносит непосредственный вклад в психологическое благополучие курсантов.

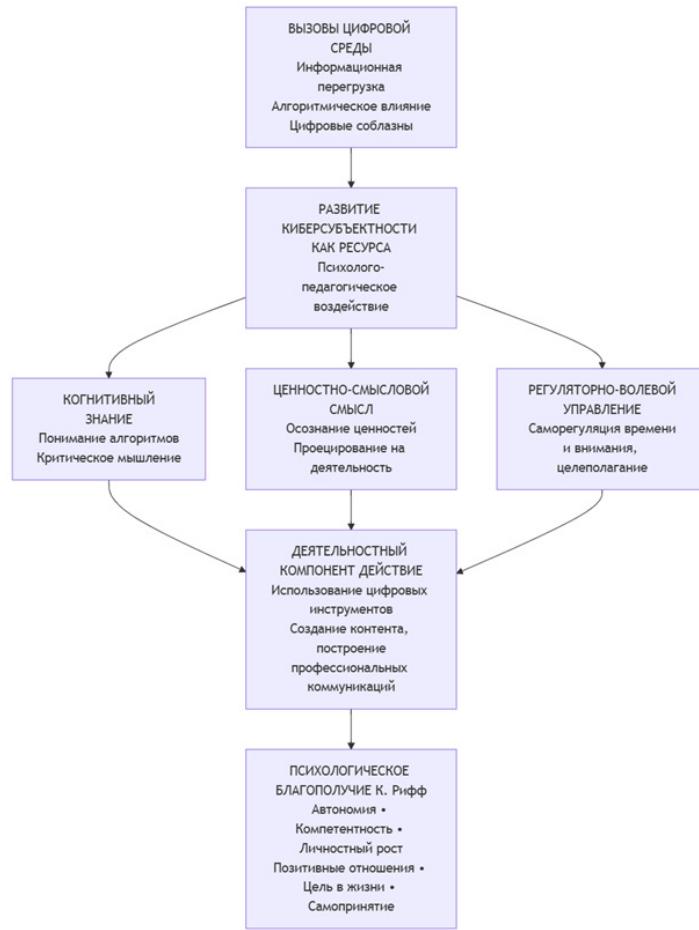


Рис. Модель развития киберсубъектности как ресурса психологического благополучия курсантов

1. Когнитивный компонент: от потребления к критической рефлексии. Он включает в себя не только критическое мышление как таковое, но и более специфическую цифровую рефлексию – способность анализировать собственные цифровые привычки, эмоциональные реакции на онлайн-контент и паттерны использования времени. Основным аспектом считается понимание архитектуры цифровых платформ. Речь идет об осознании того, что интерфейсы и алгоритмы рекомендаций спроектированы для максимизации вовлеченности (engagement) и часто эксплуатируют когнитивные искажения [6], такие как эффект ложного консенсуса и подтверждающая предвзятость, что приводит к созданию так называемых фильтрующих пузырей (filter bubbles) и эхо-камер, усиливающих поляризацию мнений [8; 33]. Это напрямую соотносится с концепцией «сюрвейланс-капитализма» Ш. Зубоф, где пользователь становится источником поведенческих данных, которые извлекаются и используются для прогнозирования и контроля поведения [38]. Понимание этой экономической модели позволяет пользователю занять более осознанную и защищенную позицию. Для борьбы с информационной перегрузкой релевантны исследования Р. Майера и Р. Морено о снижении когнитивной нагрузки в мультимедийном обучении, применение которых позволяет курсанту структурировать информационные потоки и оптимизировать процесс усвоения знаний [26].

Сформированность когнитивного компонента напрямую влияет на параметры компетентности и самопринятия. Курсант, способный критически оценивать информацию, верифицировать источники и понимать механизмы работы алгоритмов, чувствует себя уверенно и безопасно в цифровом пространстве. Это снижает тревожность, вызванную фейковыми новостями и информационной неопределенностью, и способствует самопринятию через укрепление веры в собственные интеллектуальные силы.

2. Ценностно-смысовой компонент: от скроллинга к осмысленной деятельности. Он выступает стержневым для всей структуры киберсубъектности. Предполагает осознание иерархии профессиональных и личностных ценностей и их проекцию на деятельность в цифровой среде. В условиях военного вуза такими ценностями могут быть долг, честь, ответственность, коллективизм, служение Отечеству. Личная ответственность за цифровой след (digital footprint) становится практическим воплощением ценностного отношения к своим действиям в сети. Данный компонент перекликается с концепцией самоопределения (Self-Determination Theory) Э. Деси и Р. Райана, в частности с потребностью в осмысленности (meaning), которая является ключевым элементом внутренней мотивации [31]. Когда цифровая активность (например, использование онлайн-курсов для профессионального роста, участие в тематических вебинарах, работа в профессиональных сообществах) согласована с жизненными ориентирами, она перестает быть бесцельным времяпрепровождением и становится инструментом личностной и профессиональной реализации. Развитие этого компонента согласуется с задачами формирования субъектности в образовательном процессе [1; 14].

3. Регуляторно-волевой компонент: от реактивности к проактивному контролю. Он состоит из навыков целеполагания, саморегуляции, управления вниманием и контроля импульсов [31]. Его развитие критически важно в среде, переполненной отвлекающими факторами, специально разработанными для привлечения и удержания внимания (attention economy). Способность курсанта самостоятельно регулировать время пребывания онлайн, управлять своим вниманием, противостоять цифровым соблазнам (кликбейт, инфошум) означает, что он контролирует технологию, а не технология контролирует его. Это прямое проявление автономии. Теория истощения эго (ego depletion) Р. Баумейстера объясняет, почему ресурсы самоконтроля ограничены и почему после интенсивной умственной работы курсант становится более уязвим к цифровым соблазнам [20]. Таким образом, развитие этого компонента предполагает не только формирование навыков, но и обучение стратегиям восстановления и сохранения ментальных ресурсов. Сформированность саморегуляции является ключевым фактором надежности военнослужащего [7; 13].

Развитие регуляторно-волевого компонента является ключевым для обеспечения автономии и служит основой для личностного роста. Способность управлять своим поведением в цифровой среде помогает снизить стресс, поддержать баланс между учебой и отдыхом и формировать чувства личной эффективности (self-efficacy), что является центральным элементом в теории А. Бандуры [17].

4. Деятельностный компонент: от пассивного потребления к продуктивному творчеству. Он отражает способность к конструктивной и продуктивной цифровой активности. Выходит за рамки простого использования цифровых инструментов для решения учебных задач (например, работа в симуляторах, анализ данных). Речь идет о создании полезного контента (ведение профессионального блога, создание

учебных презентаций, разработка инструкций), об эффективных и этичных коммуникациях (работа в проектных командах, участие в профессиональных форумах) и сетевой колаборации. Именно этот компонент трансформирует курсанта из потребителя информации в активного участника и созидателя цифровой среды. Психологическое обеспечение деятельности военнослужащих подчеркивает важность социальной связности и позитивных отношений для поддержания профессионального здоровья [7].

Деятельностный компонент напрямую связан с установлением позитивных отношений. Активное и осмысленное участие в профессиональных онлайн-сообществах, колаборация в учебных проектах, поддержание социальных связей с сослуживцами и родными – все это обогащает социальный опыт курсанта, обеспечивает ему социальную поддержку и чувство принадлежности, что является жизненно важным элементом благополучия, особенно в условиях закрытого учебного заведения.

Выводы. Проведенный теоретический анализ, расширенный за счет интеграции международного исследовательского контекста, позволяет утверждать, что киберсубъектность является не узкопрофильным цифровым навыком, а комплексным мета-ресурсом и внутренним условием благополучия личности в цифровую эпоху. Целенаправленное формирование киберсубъектности в образовательной среде военного вуза представляет собой стратегическое направление педагогической психологии, позволяющее системно решать задачу поддержания и повышения психологического благополучия курсантов.

Развивая когнитивный, ценностно-смысловый, регуляторно-волевой и деятельностный компоненты, мы не столько защищаем обучающегося от цифровых угроз, сколько вооружаем его инструментом для осознанного, продуктивного и ответственного взаимодействия с цифровой средой. Это позволяет трансформировать ее из потенциального источника стресса, отчуждения и рассеянности в пространство для профессионального становления, личностного роста и построения позитивных отношений. Таким образом, киберсубъектность выполняет не только протективную, но и развивающую функцию, напрямую способствуя реализации основных параметров психологического благополучия по К. Рифф.

Перспективой дальнейшей работы является разработка и апробация конкретных психолого-педагогических технологий развития киберсубъектности, которые могут быть интегрированы в учебно-воспитательный процесс. Эти технологии должны быть нацелены на формирование конкретных компетенций в рамках каждого компонента.

1. Развитие когнитивного компонента:

1.1. Интеграция в учебные курсы (например, по общественным наукам, информатике) модулей по цифровой гигиене и критическому мышлению. В содержание модуля могут входить: анализ механизмов работы алгоритмов и формирования информационных пузырей, практикумы по верификации информации и распознаванию фейков и манипулятивных техник, основы цифровой безопасности.

1.2. Проведение воркшопов по цифровой рефлексии, где курсанты учатся анализировать статистику использования своих устройств, отслеживать эмоциональные реакции на контент и выявлять собственные непродуктивные цифровые привычки.

2. Развитие ценностно-смыслового компонента:

2.1. Организация дискуссий и круглых столов на темы «Цифровая культура офицера», «Профессиональная этика в социальных сетях», «Ответственность за цифровой след».

2.2. Включение в программы по профессионально-психологической подготовке кейсов, связанных с принятием решений в сложных этических ситуациях в цифровом пространстве.

3. Развитие регуляторно-волевого компонента:

3.1. Проведение тренингов саморегуляции и тайм-менеджмента, адаптированных к цифровым вызовам. Акцент должен делаться на техниках управления вниманием (например, метод «Помодоро»), планирования задач без отвлечения на цифровые раздражители, осознанного использования уведомлений.

3.2. Внедрение практик цифрового детокса (digital wellbeing) как элемента распорядка дня, не как наказания, а как осознанной стратегии восстановления когнитивных ресурсов и поддержания психического здоровья.

4. Развитие деятельностного компонента:

4.1. Активная организация проектной деятельности, в рамках которой курсанты будут создавать позитивный и профессионально-ориентированный цифровой контент: учебные видео, инструкции, аналитические обзоры, материалы для патриотического воспитания.

4.2. Стимулирование участия в профессиональных онлайн-сообществах, научных вебинарах и виртуальных конференциях, что способствует построению сетей профессиональных контактов и развитию цифровой агентности.

Для дальнейшего развития концепции необходимы:

1. Эмпирическая валидизация структурной модели киберсубъектности и подбор (разработка) валидного диагностического инструментария (опросника) для оценки ее уровня у курсантов.

2. Проведение лонгитюдных исследований для установления причинно-следственной связи между уровнем киберсубъектности и динамикой психологического благополучия.

3. Сравнительные кросс-культурные исследования для выявления специфики проявления и развития киберсубъектности у военнослужащих в разных странах.

Таким образом, развитие киберсубъектности становится не факультативной задачей, а стратегическим императивом современного военного образования, направленного на подготовку не только компетентного, но и психологически благополучного, устойчивого и морально готового к вызовам цифровой эпохи офицера.

Список источников

1. Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц. Субъектно-ориентированный подход в современном образовании: теория и практика. – М.: КРЕДО, 2020. – 278 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Больщунова Н. Я. Условия и средства развития субъектности // Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика: хрестоматия для магистрантов педагогики и психологии. – М.: Кредо, 2014. – С. 124–132.
4. Брушилинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 6. – С. 3–11.
5. Войсунский А. Е. Психология и Интернет. – М.: Акрополь, 2010. – 439 с.
6. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. – М.: АСТ, 2021. – 653 с.
7. Марын М. И., Пеньков В. Э. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности военнослужащих внутренних войск МВД России. – М., 2013. – 480 с.
8. Паризер Э. За стеной фильтров. Что Интернет скрывает от вас? – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 256 с.

9. Рубинштейн С. Л. *Бытие и сознание. Человек и мир.* – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
10. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основаниям современной педагогики) // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–108.
11. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. *Психология человека. Введение в психологию субъективности.* – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
12. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.
13. Сыромятников И. В. *Психология профессионального здоровья военнослужащих.* – М., 2015. – 320 с.
14. Черемошкина Л. В. Развитие субъектности в образовательном процессе: монография. – М.: Прометей, 2019. – 200 с.
15. Allen I. E., Seaman J. Online report card: tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3175932> (дата обращения: 05.11.2025).
16. Bandura A. Social cognitive theory of mass communication // Journal of applied social psychology. – 2001. – Vol. 3 (3). – P. 265–299. https://doi.org/10.1207/s1532785xmp0303_03
17. Bandura A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. – New Jersey: Prentice-Hall, 1986. – 617 p.
18. Bartone P. T. Resilience under military operational stress: can leaders influence hardiness? // Military Psychology. – 2006. – № 18 (S). – P. 131–148.
19. Baumeister R. F., Vohs K. D. Self-regulation, ego depletion, and motivation // Social and personality psychology compass. – 2007. – Vol. 1 (1). – P. 115–128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
20. Baumeister R. F. Self-regulation as a key predictor of academic achievement and personal well-being // Perspectives on psychological science. – 2018. – № 13 (2). – P. 127–130.
21. Bond M. Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media // International journal of educational technology in higher education. – 2020. – № 17 (1). – P. 1–20.
22. Chen I. H. The role of fear of missing out and self-regulation in the relationship between perceived stress and problematic social media use // Cyberpsychology, behavior and social networking. – 2020. – № 23 (12). – P. 833–839. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0717>
23. Gazzaley A., Rosen L. D. *The distracted mind: ancient brains in a high-tech world.* The MIT Press. – 2016.
24. Haddon L., Livingstone S. Children's online risks and opportunities: Comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile. LSE. – 2017.
25. Livingstone S., Helsper E. J. Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy // New media & society. – 2010. – № 12 (2). – P. 309–329.
26. Mayer R. E., Moreno R. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning // Educational psychologist. – 2003. – Vol. 38 (1). – P. 43–52.
27. Panek E. Left to their own devices: college students' "guilty pleasure" media use and time management // Communication research. – 2014. – № 41 (4). – P. 561–577.
28. Passey D. Digital agency: empowering equity in and through // Education. Technology, knowledge and learning. – 2018. – № 23 (3). – P. 425–439.
29. Primack B. A. Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S // American Journal of Preventive Medicine. – 2017. – № 53 (1). – P. 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010>

30. Ribble M. Digital citizenship in schools: nine elements all students should know // International Society for Technology in Education. – 2015.
31. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-Being // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55 (1). – P. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
32. 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. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
33. Sunstein C. R. #Republic: divided democracy in the age of social media. Princeton University Press, 2017. – 320 p.
34. Turkle S. Alone together: why we expect more from technology and less from each other. – New York: Basic Books, 2011. – 360 p. <https://doi.org/10.1080/00131725.2014.83374>
35. Twenge J. M. Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time // Clinical Psychological Science. – 2018. – № 6 (1). – P. 3–17. <https://doi.org/10.1177/2167702617723376>
36. Valkenburg P. M. Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem // CyberPsychology & Behavior. – 2006. – № 9 (5). – P. 584–590. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.584>
37. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview // Theory into Practice. – 2002. – № 41 (2). – P. 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
38. Zuboff S. The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power. PublicAffairs, 2019. – 691 p. <https://doi.org/10.3138/9781487573107-015>

References

1. Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts. Subject-oriented approach in modern education: theory and practice. Moscow: KREDO, 2020, 278 p. (In Russian)
2. Abulkhanova-Slavskaya K. A. Strategy of life. Moscow: Mysl, 1991, 299 p. (In Russian)
3. Bol'shunova N. Ya. Conditions and means of developing subjectivity. General theory of meaning, psychological concepts of meaning formation, meaning didactics: a reader for master's students in pedagogy and psychology. Moscow: Credo, 2014, pp. 124–132. (In Russian)
4. Brushlinsky A. V. The problem of the subject in psychological science. *Psychological Journal*, 1991, vol. 12, no. 6, pp. 3–11. (In Russian)
5. Voiskunsky A. E. Psychology and the Internet. Moscow: Akropol, 2010, 439 p. (In Russian)
6. Kaneman D. Thinking, fast and slow. Moscow: AST, 2021, 653 p. (In Russian)
7. Maryin M. I., Penkov V. E. Psychological support for the professional activities of military personnel of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Moscow, 2013, 480 p. (In Russian)
8. Pariser E. Behind the wall of filters. What is the Internet hiding from You? Moscow: Alpina Publisher, 2012, 256 p. (In Russian)
9. Rubinshtein S. L. Being and consciousness. Man and the world. Saint Petersburg: Peter, 2003, 508 p. (In Russian)
10. Rubinshtein S. L. The principle of creative initiative (towards the philosophical foundations of modern pedagogy). *Questions of Psychology*, 1986, no. 4, pp. 101–108. (In Russian)
11. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity. Moscow: School-Press, 1995, 384 p. (In Russian)

12. Soldatova G. U., Rasskazova E. I. Digital competence of adolescents and parents. Results of the all-Russian study. Moscow: Internet Development Fund, 2013, 144 p. (In Russian)
13. Syromyatnikov I. V. Psychology of professional health of military personnel. Moscow, 2015, 320 p. (In Russian)
14. Cheremoshkina L. V. Development of subjectivity in the educational process: monograph. Moscow: Prometheus, 2019, 200 p. (In Russian)
15. Allen I. E., Seaman J. Online report card: tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group [Electronic resource]. URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3175932> (date of access: 05.11.2025).
16. Bandura A. Social cognitive theory of mass communication. *Journal of Applied Social Psychology*, 2001, vol. 3 (3), pp. 265–299. https://doi.org/10.1207/s1532785xmep0303_03
17. Bandura A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall, 1986, 617 p.
18. Bartone P. T. Resilience under military operational stress: can leaders influence hardiness? *Military Psychology*, 2006, no. 18 (S), pp. 131–148.
19. Baumeister R. F., Vohs K. D. Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 2007, vol. 1 (1), pp. 115–128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
20. Baumeister R. F. Self-regulation as a key predictor of academic achievement and personal well-being. *Perspectives on Psychological Science*, 2018, no. 13 (2), pp. 127–130.
21. Bond M. Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2020, no. 17 (1), pp. 1–20.
22. Chen I. H. The role of fear of missing out and self-regulation in the relationship between perceived stress and problematic social media use. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 2020, no. 23 (12), pp. 833–839. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0717>
23. Gazzaley A., Rosen L. D. The distracted mind: ancient brains in a high-tech world. The MIT Press. 2016.
24. Haddon L., Livingstone S. Children's online risks and opportunities: Comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile. LSE. 2017.
25. Livingstone S., Helsper E. J. Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, 2010, no. 12 (2), pp. 309–329.
26. Mayer R. E., Moreno R. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 2003, vol. 38 (1), pp. 43–52.
27. Panek E. Left to their own devices: college students' "guilty pleasure" media use and time management. *Communication Research*, 2014, no. 41 (4), pp. 561–577.
28. Passey D. Digital agency: empowering equity in and through. *Education. Technology, Knowledge and Learning*, 2018, no. 23 (3), pp. 425–439.
29. Primack B. A. Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S. *American Journal of Preventive Medicine*, 2017, no. 53 (1), pp. 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010>
30. Ribble M. Digital citizenship in schools: nine elements all students should know. *International Society for Technology in Education*, 2015.
31. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-Being. *American Psychologist*, 2000, vol. 55 (1), pp. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
32. 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), pp. 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
33. Sunstein C. R. #Republic: divided democracy in the age of social media. Princeton University Press, 2017, 320 p.

34. Turkle S. *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books, 2011, 360 p. <https://doi.org/10.1080/00131725.2014.883374>
35. Twenge J. M. Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, 2018, no. 6 (1), pp. 3–17. <https://doi.org/10.1177/2167702617723376>
36. Valkenburg P. M. Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 2006, no. 9 (5), pp. 584–590. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.584>
37. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 2002, no. 41 (2), pp. 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
38. Zuboff S. The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power. *PublicAffairs*, 2019, 691 p. <https://doi.org/10.3138/9781487573107-015>

Информация об авторах

A. V. Сабуров – адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения), Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, saburov_avl@yandex.ru

Н. Я. Большунова – профессор кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, nat_bolshunova@mail.ru

Information about the authors

A. V. Saburov – postgraduate student (full-time and part-time study), Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, saburov_avl@yandex.ru

N. Ya. Bolshunova – Professor, Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation; Professor, Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, nat_bolshunova@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 26.09.2025; одобрена после рецензирования 26.10.2025; принятая к публикации 30.10.2025.

The article was submitted 26.09.2025; approved after reviewing 26.10.2025; accepted for publication 30.10.2025.

Научная статья

УДК 159.9+17

Мотивированная готовность к принятию решения как составляющая исследовательской культуры курсантов

Дмитрий Алексеевич Сукнёв¹, Александр Николаевич Дахин¹

¹*Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлена попытка осмыслиения психологического феномена мотивированного принятия решения курсантами в резко меняющейся оперативной обстановке как одного из ключевых проявлений исследовательской культуры субъекта военно-профессиональной подготовки. Актуальность исследования обусловлена трансформацией угроз национальной безопасности, появлением гибридных форм конфликтов и необходимостью подготовки офицеров-исследователей, способных не только адаптироваться к изменениям, но и упреждать их, предвосхищать новые вызовы и разрабатывать адекватные ответы.

Рассмотрены основные психологические подходы к проблеме формирования и развития исследовательской культуры курсантов, включая когнитивный, деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный и мотивационно-потребностный подходы. Каждый из них раскрывает определенные аспекты процесса формирования исследовательской культуры как основы мотивированной готовности к принятию решений в условиях неопределенности. Особое внимание уделено специфике военно-профессиональной деятельности офицеров войск национальной гвардии, требующей прикладного характера исследований и способности переводить теоретические результаты в практические решения.

В работе обоснована структура исследовательской культуры курсанта, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты. Представлена авторская модель поэтапного формирования исследовательской культуры, охватывающая мотивационно-ориентировочный, когнитивно-операциональный, продуктивно-творческий и рефлексивно-интегративный этапы. Описаны педагогические методы и технологии развития исследовательской культуры, включая проблемное обучение, метод проектов и кейс-технологии.

Представлена оригинальная модель «Мотивационная спираль» как инструмент формирования устойчивой мотивации курсантов к исследовательской деятельности. Сделаны выводы о необходимости технологического подхода к мотивации курсантов, решающих служебно-боевые задачи в условиях неопределенности, и о значимости исследовательской культуры для формирования нового поколения офицеров Росгвардии, способных к инновационному развитию практики обеспечения национальной безопасности Российской Федерации.

Ключевые слова: курсанты; исследовательская культура; принятие решений; мотивация; готовность.

Для цитирования: Сукнёв Д. А., Дахин А. Н. Мотивированная готовность к принятию решения как составляющая исследовательской культуры курсантов // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 4. – С. 87–102.

Финансирование: исследование проведено при поддержке благотворительного фонда Владимира Потанина, грант СК180000756-2018.

Original article

Motivated readiness for decision-making as a component of cadets' research culture

Dmitry A. Suknev¹, Alexander N. Dakhin¹

¹*Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article presents an attempt to conceptualize the psychological phenomenon of motivated decision-making by cadets in rapidly changing operational situations as one of the key manifestations of research culture in subjects of military-professional training. The relevance of the study is determined by the transformation of national security threats, the emergence of hybrid forms of conflict, and the need to train officer-researchers capable not only of adapting to changes but also of preempting them, anticipating new challenges, and developing adequate responses.

The main psychological approaches to the problem of forming and developing cadets' research culture are examined, including cognitive, activity-based, personality-oriented, competency-based, and motivational-need approaches. Each of these reveals certain aspects of the process of forming research culture as the foundation of motivated readiness for decision-making under conditions of uncertainty. Special attention is given to the specifics of military-professional activity of National Guard officers, which requires applied research and the ability to translate theoretical results into practical solutions.

The paper substantiates the structure of cadet research culture, which includes motivational-value, cognitive, operational, and reflective components. An original model of step-by-step formation of research culture is presented, encompassing motivational-orienting, cognitive-operational, productive-creative, and reflective-integrative stages. Pedagogical methods and technologies for developing research culture are described, including problem-based learning, project method, and case study technologies.

An original "Motivational Spiral" model is presented as a tool for forming sustainable motivation of cadets for research activity. Conclusions are drawn about the necessity of a technological approach to motivating cadets who solve service-combat tasks under conditions of uncertainty, and about the significance of research culture for forming a new generation of Russian National Guard officers capable of innovative development of national security practices in the Russian Federation.

Keywords: cadets; research culture; decision-making; motivation; readiness.

For citation: Suknev D. A., Dakhin A. N. Motivated readiness for decision-making as a component of cadets' research culture. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 4, pp. 87–102. (In Russ.)

Funding: the study was supported by the Vladimir Potanin Charitable Foundation, grant СК180000756-2018.

Введение. В условиях трансформации угроз национальной безопасности, появления гибридных форм конфликтов, активного внедрения новых технологий в практику противоправной деятельности войска национальной гвардии нуждаются в современных офицерах – профессионалах-исследователях, способных не только адаптироваться к изменениям, но и упреждать их, предвосхищать новые вызовы и разрабатывать адекватные ответы. Формирование исследовательской культуры курсантов считается важным вкладом в развитие кадрового потенциала Росгвардии, в повышение ее способности эффективно выполнять возложенные задачи в динамично меняющихся условиях.

Для формирования мотивированной готовности курсантов к решению служебно-боевых задач, основываясь на исследовательской культуре, необходим комплекс мероприятий, уже охарактеризованный нами в предыдущих работах [6; 7; 8]. Во-первых, нужна более глубокая разработка педагогических технологий формирования отдельных компонентов готовности исследовательской культуры с учетом специфики различных направлений подготовки в военных институтах Росгвардии [3]. Во-вторых, требуется создание валидного диагностического инструментария для оценки уровня сформированности данного вида готовности, а также исследовательской культуры курсантов на различных этапах обучения. В-третьих, актуальным является изучение влияния различных факторов (индивидуально-психологических особенностей курсантов, стиля руководства научных руководителей, характеристик образовательной среды института) на эффективность формирования исследовательской культуры [11; 19; 21]. В-четвертых, перспективным представляется исследование механизмов сохранения и развития исследовательской культуры офицеров в период самостоятельной служебной деятельности, факторов, способствующих и препятствующих продолжению научной работы после окончания института. В-пятых, важным направлением считается сравнительный анализ опыта формирования исследовательской культуры в военных учебных заведениях различных ведомств и стран для выявления лучших практик, и возможностей их адаптации [22–24].

Практическая значимость внедрения предложенных в статье рекомендаций заключается в потенциале существенного повышения качества подготовки офицерских кадров для Росгвардии. Выпускники военных институтов с высоким уровнем исследовательской культуры будут более эффективны в решении сложных служебно-боевых задач, решаемых в резко меняющейся оперативной обстановке, способны к инновационной деятельности, готовы к непрерывному профессиональному развитию. Это создаст предпосылки для качественного обновления офицерского корпуса Росгвардии, усиления ее научного потенциала, повышения эффективности выполнения задач по обеспечению национальной безопасности Российской Федерации.

В данном исследовании мы поставили цель теоретически обосновать суть исследовательской культуры курсантов военных институтов, а также проанализировать современное состояние практики формирования мотивированной готовности курсантов к принятию решений, основываясь на этом виде культуры. Для достижения цели нами выявлены гносеологические проблемы в определении перспективных направлений развития исследовательской деятельности в системе военного образования войск национальной гвардии; раскрыта сущность, структура и содержание понятия «исследовательская культура курсанта военного института» с учетом специфики профессиональной деятельности офицеров Росгвардии, решающих оперативные задачи в условиях неопределенности; проанализированы нормативно-

правовые основы и современное состояние организации научно-исследовательской работы курсантов; систематизирован практический опыт формирования исследовательской культуры, выявлены эффективные организационно-педагогические условия, методы и технологии формирования мотивированной готовности принятия решений.

Теоретическая часть. Теорию мотивации готовности курсантов к принятию решений следует начать с изложения авторской позиции по такому фундаментальному аспекту, как исследовательская культура. Для раскрытия теоретических положений будем основываться на результатах собственных исследований [13; 14; 15; 17], а также на идеях группы авторов: И. А. Алёхин, А. А. Авуза, Н. А. Давыдов [1].

Для начала представим нарратив исследовательской культуры, основанный на системно-деятельностном подходе к психолого-педагогическим исследованиям. Исследовательская культура – это интегративное качество личности, характеризующееся совокупностью мотивационно-ценностных ориентаций, знаний, умений и навыков в области научно-исследовательской деятельности, проявляющееся в способности к самостоятельному поиску, анализу и решению научных проблем.

Широкие социальные связи военных институтов, активное участие военных образовательных организаций в сетевом взаимодействии требуют некоторой социокультурной трактовки этой дефиниции. Исследовательская культура – это система исторически сложившихся норм, ценностей, традиций и этических принципов научного сообщества, определяющих стандарты организации и проведения исследований, критерии оценки научных результатов и модели профессионального поведения исследователя.

Для педагогических исследований достаточно релевантным является следующее определение: исследовательская культура – интегральная характеристика личности обучающегося или педагога, включающая познавательную мотивацию, владение методологией научного познания, критическое мышление, креативность и способность к рефлексии собственной исследовательской деятельности.

Можно добавить также институциональное определение: исследовательская культура – это совокупность организационных практик, процедур, коммуникативных паттернов и материально-технических условий научной организации или образовательного учреждения, обеспечивающих эффективное осуществление исследовательской деятельности и воспроизведение научных традиций.

В условиях реформирования российской системы образования широко распространена экспликация личностно-компетентностного определения: исследовательская культура – это высший уровень развития исследовательской компетентности, характеризующийся сформированностью научного мировоззрения, устойчивой потребностью в познавательной деятельности, владением методологическим инструментарием и способностью к продуктивной научной коммуникации и генерации нового знания.

Ниже раскроем методы и технологии развития исследовательской культуры, необходимой для формирования мотивированной готовности курсантов к принятию решений в резко меняющейся оперативной обстановке. Формирование исследовательской культуры курсантов требует применения специальных педагогических методов и технологий, активизирующих познавательную деятельность и создающих условия для приобретения опыта самостоятельного исследования. Так, проблемное обучение является базовой технологией развития исследовательского мышления. В военных институтах Росгвардии проблемные ситуации создаются на основе ре-

альных задач служебно-боевой деятельности. Преподаватель формулирует проблему, не имеющую однозначного решения, и организует исследовательский поиск курсантов. К примеру, на занятиях по тактико-специальной подготовке может быть поставлена задача: разработать тактику действий подразделения по обеспечению правопорядка при проведении массового мероприятия в условиях прогнозируемых провокаций со стороны деструктивных элементов. Для решения такой задачи необходим анализ опыта подобных операций, изучения психологии толпы, оценки возможностей подразделения, творческого синтеза различных тактических приемов.

Проблемное обучение реализуется через систему последовательно усложняющихся учебных задач. На младших курсах курсанты работают с проблемами, решение которых уже известно в науке, но требуется самостоятельный поиск. На старших курсах предлагаются открытые проблемы без готового ответа, предполагающие создание нового знания. Особенно эффективны проблемные ситуации, возникающие в ходе войсковых практик, когда курсанты сталкиваются с реальными противоречиями между теоретическими знаниями и практикой.

Самым распространенным считается метод проектов, где курсанты выполняют комплексные исследовательские работы с практической направленностью, завершается все созданием конкретного продукта. Проекты могут быть индивидуальными или групповыми, краткосрочными (в рамках одной дисциплины) или долгосрочными (на протяжении семестра или учебного года).

Типичными примерами учебных исследовательских проектов в военных институтах Росгвардии являются:

1. Разработка методических рекомендаций по совершенствованию определенного направления боевой подготовки подразделения на основе изучения и обобщения передового опыта.
2. Создание электронного учебного пособия по актуальной проблеме служебно-боевой деятельности с использованием мультимедийных технологий.
3. Проектирование системы мониторинга эффективности служебной деятельности подразделения с разработкой показателей и методики сбора данных.
4. Моделирование тактических действий подразделений в различных ситуациях с использованием программных средств и анализа результатов.

Метод проектов обеспечивает интеграцию знаний из различных дисциплин, формирует умения планирования и организации исследования, развивает навыки коллективной научной работы. Публичная защита проектов с участием экспертов из войсковых подразделений усиливает практическую ориентированность и ответственность курсантов за результаты работы [10; 12; 18; 20].

Кейс-технологии создаются на основе служебно-боевой практики курсантов, решающих задачи в условиях неопределенности. Кейс-метод (метод анализа конкретных ситуаций) применяется в военных институтах для развития аналитических и исследовательских умений курсантов. Кейсы разрабатываются на основе реальных случаев служебно-боевой деятельности подразделений Росгвардии и содержат описание проблемной ситуации, требующей анализа и выработки решения.

Структура работы с кейсом состоит из нескольких этапов:

1. Индивидуальное изучение курсантами материалов кейса, выявление проблемы, предварительное формулирование гипотез.
2. Групповое обсуждение в малых группах, обмен мнениями, совместный анализ ситуации, выработка вариантов решения.

3. Презентация результатов анализа группами, дискуссия, критическая оценка предложенных решений.

4. Рефлексия процесса работы, обобщение методологических аспектов анализа ситуации.

Особенно важны исследовательские кейсы, в которых нет всей необходимой информации для решения проблемы. Курсанты должны самостоятельно определить, какие дополнительные данные необходимы, где и как их можно получить, какие методы исследования применить. К примеру, в кейсе о конфликтной ситуации в подразделении может потребоваться проведение опроса, изучение документов, наблюдение за взаимодействием военнослужащих.

В военных институтах Росгвардии развивается практика видеокейсов – записей реальных или смоделированных ситуаций служебной деятельности, которые анализируются курсантами с применением методов контент-анализа, психологического наблюдения, хронометрирования действий. Такие кейсы особенно эффективны для изучения динамичных процессов: действий по пресечению правонарушений, проведение специальных операций, работа с населением.

Раскроем психологические подходы к формированию исследовательской культуры курсантов. Это формирование как основа мотивированной готовности к принятию решений опирается на совокупность психологических теорий и подходов, каждый из которых раскрывает определенные аспекты этого сложного процесса. Так, в когнитивном подходе рассматривается исследовательская культура через призму развития познавательных процессов и интеллектуальных структур. В работах Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Л. С. Выготского обосновывается необходимость формирования научного типа мышления, характеризующегося способностью к абстрагированию, обобщению, установлению причинно-следственных связей. Применительно к военно-профессиональной деятельности когнитивный подход предполагает развитие у курсантов умений анализировать оперативную обстановку, выделять важные признаки ситуации, прогнозировать развитие событий. Критическое мышление становится важнейшим компонентом исследовательской культуры, позволяющим оценивать достоверность информации, выявлять противоречия, формулировать альтернативные гипотезы. В условиях информационной войны и гибридных угроз способность курсанта к критическому анализу поступающих данных приобретает особое значение для принятия обоснованных решений.

Далее перейдем к деятельностному подходу. Он разработан в трудах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, П. Я. Гальперина, в нем рассматривается исследовательская культура как система освоенных субъектом способов познавательной деятельности [12; 16]. Согласно этому подходу, исследовательские умения формируются не через усвоение теоретических знаний о методах исследования, а через включение курсантов в реальную исследовательскую практику. Принцип единства сознания и деятельности предполагает, что исследовательское мышление развивается в процессе выполнения исследовательских действий. Для военных институтов это означает организацию учебно-исследовательской деятельности на материале реальных служебно-боевых задач. Курсанты должны не просто изучать методологию исследования, но и применять ее для решения актуальных проблем подразделений войск национальной гвардии. Для формирования исследовательской культуры нами использовалась теория развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, которая обосновывает необходимость формирования у обучающихся теоретиче-

ского мышления как основы исследовательской культуры, что было реализовано нами с помощью машинного обучения [13]. Заметим, что теоретическое мышление, в отличие от эмпирического, оперирует не конкретными представлениями, а научными понятиями, способно к восхождению от абстрактного к конкретному, к содержательному обобщению. Для курсантов это означает необходимость не просто накопления фактических знаний о тактике и способах действий, но и формирования системы теоретических понятий, позволяющих анализировать многообразие конкретных ситуаций, что было экспериментально проверено нами в предыдущих работах.

Концепция зоны ближайшего развития Л. С. Выготского важна для организации исследовательской деятельности курсантов. Эффективное формирование исследовательской культуры происходит в зоне ближайшего развития – при решении задач, которые курсант не может решить самостоятельно, но способен решить при помощи преподавателя или более опытного товарища. Это обосновывает необходимость научного руководства исследовательской работой курсантов, создания системы наставничества в научной деятельности, что подтверждено также зарубежными специалистами [2; 4; 5; 9].

Личностно-ориентированный подход акцентирует внимание на развитии личностных качеств исследователя, формировании ценностного отношения к познанию и научной деятельности. В концепциях И. С. Якиманской, В. В. Серикова, Е. В. Бондаревской подчеркивается значимость субъектной позиции обучающегося, его личностных смыслов и мотивов исследовательской деятельности. Применительно к формированию исследовательской культуры курсантов этот подход означает необходимость учета индивидуальных познавательных интересов, создания условий для самореализации в научной деятельности, развития внутренней мотивации к исследованию. Важнейшим аспектом является формирование исследовательской идентичности курсанта – осознания себя как субъекта познания, способного не только применять известные решения, но и создавать новое знание, необходимое для выполнения служебно-боевых задач.

В компетентностном подходе, который активно вводится в современное образование, рассматривается исследовательская культура как интегральная компетентность, которая включает совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для эффективной исследовательской деятельности. В работах И. А. Зимней, А. В. Хуторского, В. И. Байденко обосновывается структура исследовательской компетентности, включающая методологическую, инструментальную, коммуникативную и рефлексивную составляющие. Для курсантов военных институтов исследовательская компетентность выступает метакомпетентностью, обеспечивающей способность к самостоятельному освоению новых областей профессиональной деятельности, адаптации к изменяющимся условиям служебно-боевых задач.

Мотивационно-потребностный подход базируется на теориях мотивации А. Маслоу, Ф. Герцберга, Э. Деси и Р. Райана. Согласно теории самодетерминации, наиболее продуктивной считается внутренняя мотивация исследовательской деятельности, основанная на удовлетворении базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связи с другими. Для формирования устойчивой мотивации к исследовательской деятельности у курсантов нужно создать условия, в которых научная работа воспринимается не как внешнее требование, а как сред-

ство удовлетворения познавательных интересов, профессионального самоутверждения, достижения значимых результатов. Важным является связывание исследовательской деятельности с перспективами служебного роста, возможностью внести вклад в развитие подразделений Росгвардии, повышение эффективности выполнения задач по обеспечению национальной безопасности.

На рисунке представлена авторская схема формирования мотивации посредством особого инструмента, названного нами мотивационной спиралью, которую мы апробировали на достаточно широкой аудитории курсантов. Вертикальная ось на верху – дальнее (чужое), в нижнем – близкое (свое). Горизонтальная ось справа – ресурсы (причины), слева – результаты (ценности, цели).

Таким образом, мы получили 4 квадрата и 4 фактора:

1. Правый нижний – свое/причины – это наши первоначальные условия.
2. Правый верхний – чужое/причины – это располагаемые средства.
3. Левый верхний – чужое/результаты – польза для социума.
4. Левый нижний – свое/результаты – польза для себя.

В каждом секторе-квадрате будет по 3 вопроса. Расположение по секторам позволяет выстроить их в логическую последовательность: начинаем с причин, побуждающих нас к действию, переходим к ресурсам, которые всегда извне и помогут в обеспечении действий. Затем рассматриваем последствия для социума и, наконец, оцениваем последствия для себя. Кратко движение по вопросам звучит так: Что? С кем? (Благодаря чему?) Зачем? Как? (Как эти действия повлияют?)



Рис. Карта мотивации

Представим полный перечень вопросов для формирования интеллект-объекта-мотиватора, который мы назвали мотивационной спиралью.

1. Каковы первоначальные условия? Как можно описать исходное состояние?
2. Что вам видится в качестве результата? Какое будет конечное состояние?
3. Как вы сможете достичь результата? Какими методами?
4. С чьей помощью вы будете действовать? Кто ваш партнер?
5. Какие средства вам предстоит использовать?
6. Каковы затраты на использование этих средств?

7. Каков результат и какова польза этих действий для других?
8. Для кого вы это сделаете?
9. Почему вы сделаете это для этих людей?
10. Какова ваша роль в этом действии?
11. В чем выражается польза для вас в результате всех действий?
12. В чем выражается польза для близких?

Непрерывное обращение к этим вопросам позволило курсантам как поддерживать мотивацию к обучению на достаточно высоком уровне, так и создавать «творческое напряжение» при изучении сложных тем военно-профессиональной подготовки и формировании исследовательской культуры.

Исследовательская культура рассмотрена нами в контексте выполнения служебно-боевых задач. Специфика военно-профессиональной деятельности офицеров войск национальной гвардии определяет особые требования к исследовательской культуре курсантов. В отличие от академической науки, где исследование часто является самоцельным, в военной сфере исследовательская деятельность всегда служебно-ориентирована и направлена на повышение эффективности выполнения служебно-боевых задач. Прикладной характер военных исследований предполагает, что исследовательская культура курсанта должна включать не только способность к теоретическому анализу, но и умение переводить результаты исследования в практические рекомендации, алгоритмы действий, тактические решения. Офицер Росгвардии – это практик-исследователь, способный в процессе выполнения служебных задач выявлять проблемы, анализировать их причины, разрабатывать и внедрять инновационные решения. Исследовательская культура проявляется в способности не действовать по шаблону, а творчески подходить к решению задач, учитывать специфику конкретной ситуации, извлекать уроки из опыта.

Аналитические компетенции офицера включают способность к системному анализу оперативной обстановки, выявлению причинно-следственных связей, прогнозированию развития событий. Исследовательская культура формирует привычку к критическому анализу информации, проверке ее достоверности, сопоставлению данных из различных источников. В условиях информационной войны, когда противник активно использует методы дезинформации, способность офицера к независимой аналитической работе становится критически важной для адекватной оценки обстановки и принятия правильных решений.

Концепция профессионализма офицера в современных условиях включает не только исполнительскую компетентность – способность квалифицированно выполнять установленные функции, но и инновационную компетентность – способность совершенствовать способы деятельности, разрабатывать новые решения, адаптировать известные методы к изменившимся условиям. Исследовательская культура обеспечивает инновационную компетентность офицера, его способность быть не только потребителем готовых знаний, но и производителем нового знания, необходимого для эффективного выполнения служебно-боевых задач.

Перечислим этапы формирования исследовательской культуры курсантов:

1. Формирование исследовательской культуры курсантов считается длительным процессом, проходящим несколько последовательных этапов, каждый из которых характеризуется специфическими задачами, содержанием и результатами. Поэтапность процесса обусловлена логикой профессионального становления курсанта, усложнением решаемых им задач, накоплением исследовательского опыта.

2. Мотивационно-ориентировочный этап (1–2 курсы) направлен на формирование ценностного отношения к исследовательской деятельности, развитие познавательной мотивации, осознание значимости исследовательских компетенций для будущей профессиональной деятельности офицера. Здесь курсанты знакомятся с ролью науки в развитии военного дела, с примерами применения научных методов для решения практических задач войск национальной гвардии. Важными задачами выступают преодоление стереотипа о несовместимости исследовательской и военно-профессиональной деятельности, формирование понимания исследования как инструмента повышения эффективности выполнения служебно-боевых задач.

На данном этапе используются методы вовлечения курсантов в научную жизнь института: посещение научных конференций, встречи с офицерами-исследователями, знакомство с результатами научных работ, имеющих практическое применение в войсках. Курсанты выполняют учебно-исследовательские задания репродуктивного характера: подготовка рефератов, аналитических обзоров, презентаций по заданным темам. Эти задания формируют первичные навыки работы с научной информацией, понимание структуры научного исследования.

Критерием успешности этого этапа является сформированность положительного отношения к исследовательской деятельности, осознание ее значимости, готовность к овладению исследовательскими умениями. Психологическими индикаторами выступают проявление познавательного интереса, стремление к участию в научных мероприятиях, позитивная эмоциональная окраска научно-исследовательской работы.

3. Когнитивно-операциональный этап (2–3 курсы) связан с освоением методологии и методов научного исследования, формированием системы исследовательских умений и навыков. Курсанты изучают основы методологии научного познания, знакомятся с методами эмпирического и теоретического исследований, осваивают технологии поиска и анализа научной информации, правила оформления результатов исследовательской работы.

На этом этапе курсанты выполняют учебно-исследовательские работы по заданным темам в рамках изучаемых дисциплин. Содержание исследований связано с актуальными проблемами служебно-боевой деятельности подразделений войск национальной гвардии. Типичными считаются работы по изучению и обобщению передового опыта, анализу эффективности применяемых тактических приемов, разработке предложений по совершенствованию боевой подготовки.

Важнейшим элементом данного этапа является формирование исследовательских умений: формулирование проблемы и цели исследования, выдвижение гипотез, планирование исследования, подбор методов, сбор и анализ данных, формулирование выводов. Курсанты осваивают методы наблюдения, опроса, анализа документов, педагогического эксперимента, статистической обработки данных. Особое внимание уделяется развитию умений критического анализа научных источников, выявления противоречий между различными подходами, аргументированного обоснования собственной позиции.

Результатом когнитивно-операционального этапа считается владение основными методами научного исследования, способность к выполнению исследовательских работ под руководством преподавателя, сформированность базовых исследовательских умений.

4. Продуктивно-творческий этап (4–5 курсы) характеризуется переходом к самостоятельной исследовательской деятельности, выполнением работ, содержащих

элементы новизны и имеющих практическую значимость. На этом этапе курсанты работают над курсовыми и выпускными квалификационными работами, участвуют в научных конференциях, конкурсах научных работ, готовят публикации.

Исследования на продуктивно-творческом этапе носят комплексный характер, требуют интеграции знаний из различных дисциплин, применения совокупности методов. Курсанты самостоятельно определяют проблему исследования, обосновывают ее актуальность, формулируют научный аппарат, разрабатывают программу исследования. Главными характеристиками этого этапа считаются творческий характер деятельности, поиск новых решений, создание авторских методик, алгоритмов, рекомендаций.

Особую роль на этом этапе играет интеграция исследовательской деятельности с войсковой практикой. Курсанты проводят исследования в период прохождения практик в подразделениях войск национальной гвардии, изучают реальные проблемы служебно-боевой деятельности, апробируют разработанные предложения. Такая связь с практикой обеспечивает прикладную направленность исследований, их востребованность в войсках, повышает мотивацию курсантов.

Критериями достижения данного этапа выступают способность к самостоятельной постановке и решению исследовательских задач, создание исследовательских продуктов, имеющих практическую ценность, готовность к продолжению исследовательской деятельности в период самостоятельной служебной деятельности.

5. Рефлексивно-интегративный этап реализуется на протяжении всего периода обучения, но особенно актуален на завершающей стадии подготовки. Он связан с осмысливанием курсантом собственного исследовательского опыта, оценкой уровня сформированности исследовательской культуры, выявлением направлений дальнейшего профессионального развития. Рефлексия исследовательской деятельности включает в себя анализ успехов и затруднений, выявление эффективных и неэффективных стратегий исследования, осознание собственного исследовательского стиля.

Важнейшим аспектом этого этапа является формирование исследовательской идентичности – устойчивого представления о себе как исследователе, осознание исследовательских компетенций как важной составляющей профессиональной компетентности офицера. Курсант начинает воспринимать исследовательский подход не как специальный вид деятельности, а как универсальный способ решения профессиональных задач, образ профессионального мышления.

Результатом рефлексивно-интегративного этапа является сформированность исследовательской культуры как интегрального качества личности, проявляющегося в готовности и способности применять исследовательский подход к решению служебно-боевых задач, в установке на непрерывное профессиональное развитие через исследовательскую деятельность.

Технологический подход к мотивации курсантов в условиях неопределенности применяется в современном военном образовании. Формирование мотивированной готовности курсантов к принятию решений в резко меняющейся оперативной обстановке требует применения комплекса педагогических технологий, системно воздействующих на различные компоненты мотивационной сферы личности. Технологический подход предполагает четкое определение целей, разработку алгоритма действий, выбор оптимальных методов и средств, обеспечение контроля и коррекции процесса формирования мотивации.

Технология целеполагания и смыслообразования направлена на формирование у курсантов понимания личностного смысла исследовательской деятельности, свя-

зи исследовательских компетенций с перспективами профессиональной карьеры, возможностью эффективного выполнения служебно-боевых задач. Она состоит из нескольких этапов.

1. *Этап проблематизации.* Здесь курсантам предлагаются ситуации, демонстрирующие недостаточность стандартных решений для действий в изменившихся условиях. Анализ проблемных ситуаций приводит к осознанию необходимости исследовательского подхода, способности к анализу и выработке нестандартных решений. К примеру, разбор случаев неудачных операций по причине применения устаревших тактических схем в изменившихся условиях.

2. *Этап целеполагания.* Курсанты формулируют индивидуальные цели развития исследовательских компетенций, определяют, какие исследовательские умения нужны им для эффективной профессиональной деятельности. Преподаватель помогает конкретизировать цели, сделать их измеримыми, соотнести с этапами обучения.

3. *Этап смыслообразования.* Здесь через дискуссии, решение кейсов, встречи с офицерами-практиками формируется понимание ценности исследовательской культуры для офицера Росгвардии. Курсанты убеждаются, что исследовательский подход – это не академическая надстройка, а практический инструмент решения служебно-боевых задач.

Технология формирования познавательной мотивации основывается на принципах проблемного обучения и создания ситуаций познавательного интереса. Ключевым элементом технологии является конструирование учебно-исследовательских задач, обладающих определенными характеристиками: связь с реальными проблемами служебно-боевой деятельности, отсутствие очевидного решения, необходимость творческого поиска, возможность получения значимого результата.

Она предполагает постепенное усложнение задач: от репродуктивных к продуктивным и творческим. На начальных этапах курсантам предлагаются задачи с частично известным решением, требующие применения освоенных методов в новых условиях. На последующих этапах вводятся открытые проблемы, не имеющие однозначного решения и предполагающие самостоятельную разработку методологии исследования.

Важным элементом технологии считается создание ситуаций успеха в исследовательской деятельности. Достижение значимых результатов, признание ценности работы со стороны преподавателей и сокурсников, возможность презентации результатов на конференциях укрепляют познавательную мотивацию, формируют позитивное отношение к исследовательской деятельности.

Технология развития мотивации достижения в исследовательской деятельности опирается на создание системы задач возрастающей сложности, формирование адекватного уровня притязаний, развитие настойчивости в преодолении трудностей. В нее включены: диагностика исходного уровня мотивации достижения курсантов, постановка дифференцированных задач, соответствующих возможностям обучающихся, создание условий для переживания успеха.

Для курсантов с высокой мотивацией достижения предлагаются сложные исследовательские проекты, участие в конкурсах научных работ, подготовка публикаций, а для курсантов с умеренной мотивацией достижения создаются ситуации постепенного усложнения задач, обеспечивается поддержка на каждом этапе, подчеркиваются даже небольшие продвижения. Для курсантов, избегающих неудач, создаются безопасные условия для исследовательской деятельности, минимизиру-

ются риски публичной критики, акцентируется внимание на процессе, а не только на результате.

Технология формирования социальной мотивации исследовательской деятельности основывается на создании научного сообщества курсантов, организации коллективных форм исследовательской работы, обеспечении признания достижений. Социальная мотивация актуализируется через участие в научных конференциях, круглых столах, дискуссиях, где курсанты могут представить результаты своих исследований, получить оценку научного сообщества.

Основным элементом технологии считается создание традиций научной работы в курсантских подразделениях: проведение научных семинаров, конкурсов исследовательских работ, публичных защит курсовых работ с участием офицеров войсковых частей. Формирование статуса активного участника научной жизни института становится значимым фактором социальной мотивации.

Выводы. Принятие решений в условиях неопределенности является ключевой компетенцией офицера, действующего в резко меняющейся оперативной обстановке. Исследовательская культура обеспечивает психологическую готовность к работе в ситуации недостатка информации, противоречивых данных, высокого риска. Курсант с развитой исследовательской культурой воспринимает неопределенность не как источник стресса, а как задачу, требующую анализа, выдвижения гипотез, проверки альтернативных вариантов. Методология научного исследования – формулирование проблемы, анализ ситуации, выдвижение гипотез, сбор данных, проверка предположений – становится алгоритмом принятия обоснованных решений в боевой обстановке.

Формирование исследовательской культуры курсантов – это инвестиция в будущее войск национальной гвардии, в создание интеллектуального капитала ведомства, в обеспечение его способности адекватно отвечать на вызовы XXI в. Системная и последовательная работа в этом направлении, реализация выявленных перспективных подходов, преодоление существующих проблем и барьеров позволяют сформировать новое поколение офицеров Росгвардии – высокообразованных профессионалов, обладающих не только практическими навыками выполнения служебно-боевых задач, но и глубокими теоретическими знаниями, развитым научным мышлением, способностью к исследовательской деятельности, обеспечивающей мотивацию в формировании различного вида боевой готовности, в нашем случае – принятие решений в резко меняющейся оперативной обстановке, что способствует инновационному развитию практики обеспечения национальной безопасности.

Список источников

1. Алёхин И. А., Авзуа А. А., Давыдов Н. А. Внедрение учебных информационно-дидактических систем в образовательную деятельность высших учебных заведений // Известия Российской академии образования. – 2021. – № 3 (55). – С. 119–129.
2. Барбашина Э. В. «Нarrативная парадигма» В. Фишера в контексте развития нарративных исследований // Философия науки. – 2023. – № 3 (98). – С. 57–70.
3. Беляков А. А., Левченко Д. В., Кодоева А. Ч. [и др.]. Когнитивная технология обучения: сущность, эффективность и результативность // Перспективы науки и образования. Международный электронный научный журнал. – 2020. – № 1 (43). – С. 10–23. DOI: 10.32744/pse.2020.1.1
4. Беркус В. И., Смирнов Я. Д. [и др.]. Профессиональные качества военного специалиста в контексте самоорганизации компетентности // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2025. – № 3. – С. 80–91.

5. Гринишун В. В. О построении теоретико-методологических основ развития образовательных систем в условиях трансформационных процессов современного социума // Педагогика. – 2025. – Т. 89. – № 7. – С. 5–27.
6. Дахин А. Н. Индивидуальность в цифровой среде // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 2. – С. 16–22.
7. Дахин А. Н. Педагогика больших языковых моделей // Педагогика. – 2025. – Т. 89, № 2. – С. 5–16.
8. Дахин А. Н., Ненашев М. Б. Психология выбора цели и что лежит в основе успешного выбора // Сибирский социально-гуманитарный журнал. – 2025. – № 1 (1). – С. 16–26.
9. Зинченко В. П. Ценности в структуре сознания // Вопросы философии. – 2011. – № 8. – С. 85–97.
10. Зинченко В. П. Деятельность. Знание. Духовность // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 81–91.
11. Лаврентьева З. И., Калугина Л. А. Понятие функциональной грамотности в педагогических исследованиях // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – № 4 (56). – С. 167–172.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
13. Ненашев М. Б., Дахин А. Н. Персонализированное машинное обучение // Педагогика. – 2025. – Т. 89, № 6. – С. 49–60.
14. Ненашев М. Б., Дахин А. Н. Мотивация в действии или Деятельность как мотивация // Педагогика. – 2024. – Т. 88, № 12. – С. 72–82.
15. Ненашев М. Б., Дахин А. Н. Деятельность как способ познания своей индивидуальности // Народное образование. – 2025. – № 6. – С. 113–126.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 702 с.
17. Сукнёв Д. А., Дахин А. Н., Евстифеев А. В. Теоретические основы психолого-педагогической подготовки военнослужащих к выполнению служебно-боевых задач при резко меняющейся оперативной обстановке // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2024. – № 4. – С. 360–370.
18. Мартынов В. Г. Социально-гуманитарная составляющая образования // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 5. – С. 5–16.
19. Федосеева И. А. Предпрофильная подготовка подрастающего поколения в современных социокультурных условиях // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2024. – № 1 (17). – С. 76–78.
20. Чернобровенко Н. В. Цифровая среда как средство личностно-ориентированного обучения // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2025. – № 2. – С. 272–281.
21. Ashilova M. S., Begalinov A. S., Pushkarev Yu. V. [et al.]. Assessment future evolution of Massive open online courses (MOOCs): SWOT analysis (Global and Regional Measuring) // Russian Journal of Regional Studies. – 2024. – № 32 (1). – P. 144–162. <https://doi.org/10.15507/2413-1407.126.032.202401.144-162>
22. Assylbayeva R. N., Bondarchuk T. A., Dakhin A. N. Application of computer modeling in physics lessons using WXMaxima and MS Excel programs // Pedagogical Journal of Kazakhstan. – 2023. – Vol. 1, № 1. – P. 4–24.
23. Belya E. I., Vasilyeva T. Yu. The technology of formation of the Russian civic identity through the national personosphere as an axiological resource // Perspectives of science and education. – 2025. – № 3. – P. 24–39. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.2>
24. Dakhin A. N., Zhakupov N. R., Seitkhanova A. Development of a multilingual online course with the language support for teaching physics in English // International journal of evaluation and research in education (IJERE). – 2024. – Vol. 13, № 2. – P. 752–758. DOI: 10.11591/ijere.v13i2.26803

References

1. Alekhin I. A., Avuza A. A., Davydov N. A. Implementation of educational information-didactic systems in the educational activities of higher educational institutions. *Proceedings of the Russian Academy of Education*, 2021, no. 3 (55), pp. 119–129. (In Russian)
2. Barbashina E. V. W. Fisher's "Narrative Paradigm" in the context of narrative research development. *Philosophy of Science*, 2023, no. 3 (98), pp. 57–70. (In Russian)
3. Belyakov A. A., Levchenko D. V., Kodoeva A. Ch. [et al.]. Cognitive learning technology: essence, effectiveness and efficiency. *Perspectives of Science and Education. International Electronic Scientific Journal*, 2020, no. 1 (43), pp. 10–23. DOI: 10.32744/pse.2020.1.1 (In Russian)
4. Berkus V. I., Smirnov Ya. D. [et al.]. Professional qualities of a military specialist in the context of competence self-organization. *Military-Legal and Humanitarian Sciences of Siberia*, 2025, no. 3, pp. 80–91. (In Russian)
5. Grinshkun V. V. On building theoretical and methodological foundations for the development of educational systems in the context of transformational processes of modern society. *Pedagogy*, 2025, vol. 89, no. 7, pp. 5–27. (In Russian)
6. Dakhin A. N. Individuality in the digital environment. *Pedagogy*, 2023, vol. 87, no. 2, pp. 16–22. (In Russian)
7. Dakhin A. N. Pedagogy of large language models. *Pedagogy*, 2025, vol. 89, no. 2, pp. 5–16. (In Russian)
8. Dakhin A. N., Nenashev M. B. Psychology of goal selection and what underlies successful choice. *Siberian Social-Humanitarian Journal*, 2025, no. 1 (1), pp. 16–26. (In Russian)
9. Zinchenko V. P. Values in the structure of consciousness. *Questions of Philosophy*, 2011, no. 8, pp. 85–97. (In Russian)
10. Zinchenko V. P. Activity. Knowledge. Spirituality. *Higher Education in Russia*, 2003, no. 5, pp. 81–91. (In Russian)
11. Lavrentyeva Z. I., Kalugina L. A. The concept of functional literacy in pedagogical research. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2024, no. 4 (56), pp. 167–172. (In Russian)
12. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat, 1975, 304 p. (In Russian)
13. Nenashev M. B., Dakhin A. N. Personalized machine learning. *Pedagogy*, 2025, vol. 89, no. 6, pp. 49–60. (In Russian)
14. Nenashev M. B., Dakhin A. N. Motivation in action or Activity as motivation. *Pedagogy*, 2024, vol. 88, no. 12, pp. 72–82. (In Russian)
15. Nenashev M. B., Dakhin A. N. Activity as a way of knowing one's individuality. *Public Education*, 2025, no. 6, pp. 113–126. (In Russian)
16. Rubinshtein S. L. Fundamentals of general psychology. Saint Petersburg: Peter, 2001, 702 p. (In Russian)
17. Suknev D. A., Dakhin A. N., Evstifeev A. V. Theoretical foundations of psychological and pedagogical preparation of military personnel for performing service and combat tasks in rapidly changing operational situations. *Military-Legal and Humanitarian Sciences of Siberia*, 2024, no. 4, pp. 360–370. (In Russian)
18. Martynov V. G. Social-humanitarian component of education. *Pedagogy*, 2023, vol. 87, no. 5, pp. 5–16. (In Russian)
19. Fedoseeva I. A. Pre-profile preparation of the younger generation in modern socio-cultural conditions. *Specifics of Pedagogical Education in the Regions of Russia*, 2024, no. 1 (17), pp. 76–78. (In Russian)
20. Chernobrovenko N. V. Digital environment as a means of personality-oriented learning. *Military-Legal and Humanitarian Sciences of Siberia*, 2025, no. 2, pp. 272–281. (In Russian)

21. Ashilova M. S., Begalinov A. S., Pushkarev Yu. V. [et al.]. Assessment future evolution of Massive open online courses (MOOCs): SWOT analysis (Global and Regional Measuring). *Russian Journal of Regional Studies*, 2024, no. 32 (1), pp. 144–162. <https://doi.org/10.15507/2413-1407.126.032.202401.144-162>
22. Assylbayeva R. N., Bondarchuk T. A., Dakhin A. N. Application of computer modeling in physics lessons using WXMaxima and MS Excel programs. *Pedagogical Journal of Kazakhstan*, 2023, vol. 1, no. 1, pp. 4–24.
23. Belya E. I., Vasilyeva T. Yu. The technology of formation of the Russian civic identity through the national personosphere as an axiological resource. *Perspectives of Science and Education*, 2025, no. 3, pp. 24–39. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.2>
24. Dakhin A. N., Zhakupov N. R., Seitkhanova A. Development of a multilingual online course with the language support for teaching physics in English. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 2024, vol. 13, no. 2, pp. 752–758. DOI: 10.11591/ijere.v13i2.26803

Информация об авторах

А. Д. Сукнёв – аспирант, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, r.shylg@mail.ru

А. Н. Дахин – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-6229-3169>, dakhin@mail.ru

Information about the authors

A. D. Suknev – Adjunct, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, r.shylg@mail.ru

A. N. Dakhin – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6229-3169>, dakhin@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 26.09.2025; одобрена после рецензирования 26.10.2025; принятая к публикации 30.10.2025.

The article was submitted 26.09.2025; approved after reviewing 26.10.2025; accepted for publication 30.10.2025.



Уважаемые коллеги!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 4 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средне специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале:

1. Общие положения.

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы), в соответствии с приведенными ниже требованиями, условиями, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высыпаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на интернет-сайте журнала.

2. Требования к материалам и рукописям.

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем), также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);
- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) список источников (на русском языке, в алфавитном порядке)
- ж) References (литература на английском языке).

2.3. Объем статьи может составлять до 30 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи и отражать ее структуру. Рекомендуется в статьях, содержащих результаты эмпирического исследования, в структуру аннотации включать: введение, цель статьи, методы, результаты, обсуждение результатов, выводы. В теоретических статьях рекомендуется в аннотацию включать: введение, цель статьи, основная часть (в основной части могут выделены соответствующие тематические подразделы (параграфы), выводы.

Текст аннотации должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информации. Объем аннотации не менее 200 – 250. Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Текст статьи. При подготовке рукописи автору необходимо определиться с жанром – теоретическое, эмпирическое или методическое исследование.

В структуру статей, описывающих **эмпирические исследования**, рекомендуется включать следующие разделы: ВВЕДЕНИЕ, МЕТОДЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ, ВЫВОДЫ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой, содержание рукописи должно отражать новизну исследовательского подхода автора.

В статьях **теоретической направленности** рекомендуется выделять следующие разделы: ВВЕДЕНИЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ (в основной части могут быть выделены соответствующие тематические подразделы (параграфы), ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой. Во ВВЕДЕНИИ должна быть сформулирована цель статьи, содержание статьи должно отражать новизну теоретической позиции автора.

В статьях **методической направленности** рекомендуется выделять ВВЕДЕНИЕ, предлагаемые МЕТОДЫ (психологической помощи, психоконсультования, психокоррекции, исследовательские методы, развития личности, психических процессов и пр.) и их обоснование, РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ,

ВЫВОДЫ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой. Во **ВВЕДЕНИИ** должна быть сформулирована цель статьи.

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

Все источники, на которые были даны ссылки в тексте, должны быть включены в список источников. Авторы должны специально проверить это соответствие!

В рукописи должны быть представлены источники на русском и иностранных языках (рекомендуемая доля иностранных источников не менее 30 %, от общего количества). Литература должна отражать современное состояние проблемы исследования. Литература составляется в алфавитном порядке – сначала русскоязычные, затем – иностранные источники. Для эмпирических и методических статей список литературы должен включать не менее 15 источников, для теоретических – не менее 25. References оформляется в соответствии с требованиями.

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом данные объекты должны быть расположены после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей.

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая / методическая направленность данной работы; теоретическая / практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексированных в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала.

Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 70 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. Более подробные требования к оформлению статьи можно найти на сайте журнала

3.10. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высыпается на электронную почту.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилойская 28, НГПУ, кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: razv.cheloveka.journal@nspu.ru