ФЕДЕРАЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ

ISSN 1726-846X
eISSN 3034-1728

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Kazan Pedagogical Journal

2026 / №1(32)

ISSN 1726-846X
eISSN 3034-1728

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научный журнал
Год основания: 1995
Переодичность: 3 раза в год

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований»
(ФНЦ ПМИ)

Главный редактор

Веракса Александр Николаевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, первый заместитель директора Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, вице-президент Российского психологического общества, г. Москва, Российская Федерация

Заместитель главного редактора

Ибрагимов Гасан-Гусейн Ибрагимович, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Российская Федерация

Редакционная коллегия

Ансимова Нина Петровна, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии факультета социального управления Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация

Баянова Лариса Фаритовна, доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

Гайдамашко Игорь Вячеславович, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, и.о. ректора Сочинского государственного университета, г. Сочи, Российская Федерация

Гусейнов Александр Шамильевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и общей психологии факультета управления и психологии Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Российская Федерация

Зарубин Валерий Григорьевич, доктор социологических наук, профессор кафедры государственного, муниципального и социального управления Института экономики и управления Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Зинурова Раушания Ильшатовна, доктор социологических наук, профессор, директор Института управления инновациями Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань, Российская Федерация

Калимуллин Айдар Минимансурович, доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Российская Федерация

Калимуллина Ольга Анатольевна, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора — руководитель Казанского филиала Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Казань, Российская Федерация

Масалимова Альфия Рафисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Российская Федерация

Матушанский Григорий Ушерович, доктор педагогических наук, профессор кафедры истории и педагогики Института цифровых технологий и экономики Казанского государственного энергетического университета, г. Казань, Российская Федерация

Митина Лариса Максимовна, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

Олейникова Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра изучения проблем профессионального образования, г. Москва, Российская Федерация

Панов Виктор Иванович, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

Петрова Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального и общего образования факультета общего и профессионального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

Подымова Людмила Степановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии образования Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Российская федерация

Реан Артур Александрович, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, директор Центра социализации семьи и профилактики асоциального поведения Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Российская Федерация

Резаков Равиль Гарифович, доктор педагогических наук, профессор, начальник управления научных исследований и разработок Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета, г. Москва, Российская Федерация

Рожков Михаил Иосифович, академик РАЕН, доктор педагогических наук, заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью Института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Москва, Российская Федерация

Славутская Елена Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и социальной педагогики психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Российская Федерация

Смолянинова Ольга Георгиевна, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информационных технологий обучения и непрерывного образования Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Российская Федерация

Стукалова Ольга Вадимовна, доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Казанского филиала Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Казань, Российская Федерация

Тадик Александр, доктор педагогических наук, г. Белград, Сербия

Тесленко Александр Николаевич, доктор педагогических наук, доктор социологических наук, профессор кафедры социально-психологических дисциплин Кокшетауского университета им. Абая Мырзахметова, г. Астана, Казахстан

Хусаинова Светлана Владимировна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Казанского филиала Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Казань, Российская Федерация

Юсупов Ильдар Масгудович, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и психофизиологии факультета психологии и педагогики Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирясова, г. Казань, Российская Федерация

Яковлева Надежда Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра методической поддержки и инновационного развития системы образования Института развития образования Краснодарского края, г. Краснодар, Российская Федерация

Ответственный секретарь: Галимова Эльвира Габдельбаровна, кандидат педагогических наук, начальник отдела научной и международной деятельности Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета; старший научный сотрудник Казанского филиала Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Казань, Российская Федерация

Выпускающий/научный редактор: Сурилова Ирина Увадовна, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Литературный редактор, редактор-переводчик: Рабесон Мария Давидовна, научный сотрудник кафедры психологии языка и преподавания иностранных языков факультета психологии МГУ М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Корректор: Иванова Мария Александровна

Верстальщик: Лепина Марианна Борисовна

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций 19 июля 2019 г. (реестровая запись ПИ № ФС77-76265 от 19 июля 2019 г. — печатное издание).

Периодичность: 3 раза в год

Адрес редакции: 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4.

Сайт журнала: https://kpedj.ru/

Электронная почта журнала: kpedj@mail.ru; тел. +7(495)695-81-28

Распространяется бесплатно

Дата выхода в свет: 31.03.2026

Знаком информационной продукции не маркируется

© Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», г. Москва, Российская Федерация

ISSN 1726-846X
eISSN 3034-1728

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

Scientific Journal
Published since: 1995
Publication Frequency: 3 times a year

Founder: The Federal State Budget Scientific Institution
«Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research»
(FSC PMR)

Editor-in-Chief

Veraksa N. Aleksander, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, First Deputy Director of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Vice-President of the Russian Psychological Society, Moscow, Russian Federation

Deputy Editor-in-Chief

Ibragimov I. Gasan-Guseyn, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor at the Department of Pedagogy of Higher School, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

Editorial Board

Ansimova P. Nina, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of General and Social Psychology, Faculty of Social Management, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

Bayanova F. Larisa, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Gaydamashko V. Igor, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Acting Rector of Sochi State University, Sochi, Russian Federation

Guseynov S. Aleksandr, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Personality Psychology and General Psychology, Faculty of Management and Psychology, Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

Zarubin G. Valeriy, Dr. Sci. (Sociology), Professor at the Department of State, Municipal and Social Administration, Institute of Economics and Management, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation

Zinnurova I. Rushaniya, Dr. Sci. (Sociology), Professor, Director of the Institute of Innovation Management, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russian Federation

Kalimullin M. Aydar, Dr. Sci. (History), Professor, Director of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

Kalimullina A. Olga, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Deputy Director - Head of the Kazan Branch of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Kazan, Russian Federation

Masalimova R. Alfiya, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Higher School Pedagogy, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

Matushanskiy U. Grigoriy, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor at the Department of History and Pedagogy, Institute of Digital Technologies and Economics, Kazan State Energy University, Kazan, Russian Federation

Mitina M. Larisa, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Researcher at the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Oleynikova N. Olaga, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Director of the Centre for the Study of the Problems of Vocational Education, Moscow, Russian Federation

Panov I. Viktor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Petrova N. Tatiana, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor at the Department of Pedagogy of Primary and General Education, Faculty of General and Professional Education, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russian Federation

Podymova S. Lyudmila, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Educational Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

Rean A. Artur, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Psychology of Destructive Behaviour and Aggression of Youth, Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Director of the Centre for Family Socialization and Prevention of Antisocial Behaviour, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

Rezakov G. Ravil, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Scientific Research and Development, Institute of Humanities, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

Rozhkov I. Mikhail, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Dr. Sci. (Pedagogy), Honored Scientist of the Russian Federation, Professor at the Department of Social Pedagogy and Organization of Work with Youth, Institute of Pedagogy and Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Moscow, Russian Federation

Slavutskaya V. Elena, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Psychology and Social Pedagogy, Faculty of Psychology and Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russian Federation

Smolyaninova G. Olga, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Information Technologies of Education and Continuing Education, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation

Stukalova V. Olga, Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Leading Researcher at the Kazan Branch of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Kazan, Russian Federation

Tadik Aleksandr, Dr. Sci. (Pedagogy), Belgrade, Serbia

Teslenko N. Aleksandr, Dr. Sci. (Pedagogy), Dr. Sci. (Sociology), Professor at the Department of Social and Psychological Disciplines of Kokshetau University named after Abay Myrzahmetov, Astana, Kazakhstan

Khusainova V. Svetlana, Dr. Sci. (Psychology), Leading Researcher at the Kazan Branch of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Kazan, Russian Federation

Yusupov M. Ildar, Dr. Sci. (Psychology), Professor at the Department of Developmental Psychology and Psychophysiology, Faculty of Psychology and Pedagogy, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russian Federation

Yakovleva O. Nadezhda, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Centre for Methodological Support and Innovative Development of the Education System, Institute for Educational Development of the Krasnodar Territory, Krasnodar, Russian Federation

Executive secretary: El'vira G. Galimova, Cand. Sci. (Pedagogy), Head of Scientific and International Department, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University; Senior Researcher at the Kazan Branch of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Kazan, Russian Federation

Publishing/Science Editor: Irina U. Surilova, Cand. Sci. (Psychology), Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Literary Editor, Translator: Maria D. Rabeson, Researcher at the Department of Psychology of Language and Language Teaching, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Proof-reader: Maria A. Ivanova

Typesetter: Marianna B. Lepina

The journal has been registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media on July 19, 2019
(Registration Certificate PM No. FS77-76265 dated July 19, 2019 — print media)

Publication Frequency: Three times a year
Editorial office address: 4 building, 9 Mokhovaya st., Moscow 125009, Russian Federation
Web site: https://kpedj.ru/
E-mail: kpedj@mail.ru; phone number +7(495)695-81-28
Free distribution
Signed for printing: 31.03.2026

© The Federal State Budget Scientific Institution
«Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research»,
Moscow 125009, Russian Federation

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 1995 году

2026 / ТОМ 32 / № 1

ISSN 1726-846X

СОДЕРЖАНИЕ

Общая психология

Нурмухаметова И.Ф.
Специфика жизненной стратегии участников военных действий (на примере партизан БАССР в период Великой Отечественной войны) 9

Максименко Е.Г., Киселёва И.В., Руденко С.В.
Обзор методов психологической помощи пострадавшим в результате воздействия психотравмирующей ситуации 34

Возрастная психология

Лыкова Т.А.
Роль социально-демографических факторов в организации условий жизни и режима дня современных дошкольников: по материалам социологического опроса 66

Коротин И.А., Салихова Н.Р.
Психологическое благополучие старшеклассников в зависимости от статуса виртуальной идентичности 84

Педагогическая психология

Беловецкая Л.Э.
Профессиональная компетентность будущих учителей английского языка в Индии: компоненты, критерии и уровни сформированности 102

Яремчук С.В., Шубина Т.В., Орлова О.А., Ситяева С.М., Амбросова В.И.
Динамика представлений учащихся психолого-педагогических классов о педагогической профессии в процессе обучения 123

Грачева Н.Г.
Моделирование динамики обучения русскому языку как иностранному с использованием модели Лотки — Вольтерры 150

CONTENT

General psychology

Nurmukhametova I.F.
Specifics of the life strategies of combat participants (as illustrated by the guerrilla fighters of the BASSR during the Great Patriotic War) 9

Maksimenko E.G., Kiseleva I.V., Rudenko S.V.
Overview of the methods of psychological assistance and support for people affected by a traumatic situation 34

Developmental psychology

Lykova T.A.
Socio-demographic factors in the organization of living conditions and daily routine for modern preschoolers: based on the materials of a sociological survey 66

Korotin I.A., Salikhova N.R.
Psychological well-being of high school students depending on the status of virtual identity . . 84

Educational psychology

Belovetskaya L.E.
Professional competence of future English language teachers in India: components, criteria and proficiency levels 102

Yaremtchuk S.V., Shubina T.V., Orlova O.A., Sitjaeva S.M., Ambrosova V.I.
Evolution of high school students' representations of the teaching profession in psychology and pedagogy classes 123

Gracheva N.G.
Modeling the dynamics of teaching Russian as a foreign language using the Lotka — Volterra model 150

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ / GENERAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/KPJ-26-01
УДК/UDC 159.99; 159.9.075

Специфика жизненной стратегии участников военных действий (на примере партизан БАССР в период Великой Отечественной войны)

И.Ф. Нурмухаметова ✉

Уфимский университет науки и технологий, Уфа, Российская Федерация

✉ if44@bk.ru

Резюме

Актуальность. В свете событий последних лет особое место в психологической науке и практике начинают занимать вопросы жизненной стратегии личности в экстремальных условиях. Великая Отечественная война, особенно опыт партизанского движения, выступает ярким историческим примером, демонстрирующим, как именно личность способна выстраивать траекторию своего жизненного пути в ситуации масштабных испытаний и постоянного риска. Теоретическая актуальность обусловлена необходимостью операционализации понятия «жизненная стратегия» применительно к контексту партизанской борьбы, где традиционные модели планирования и целеполагания трансформировались под влиянием факторов смертельной опасности, сплоченности малой группы и идеологической мотивации. Анализ жизненной стратегии личности в этом смысле позволяет верифицировать и уточнить существующие теоретические модели поведения. Вместе с тем изучение прошлого опыта, как и примеров стойкости, героизма, не только помогает сохранять историческую память и национальную идентичность, но также является важным элементом патриотического воспитания молодежи в контексте современных вызовов.

Цель. Изучить психологические особенности жизненной стратегии лиц, участвовавших в военных действиях (на примере жизнедеятельности партизан в период Великой Отечественной войны).

Выборка. В исследовании были изучены 275 личных дела партизан БАССР в возрасте от 18 до 40 лет.

Методы. Исследование выполнено на базе теоретического, биографического и исторического методов (изучение архивных материалов, официальных документов; анализ дневников, воспоминаний). Для обработки количественных данных использовались сравнительный и корреляционный анализы, F-критерий Фишера, r-критерий Спирмена. Для качественного и количественного анализа различных параметров жизненной стратегии личности партизан был применен контент-анализ.

Результаты. Изучены психологические особенности жизненной стратегии партизан БАССР. Частично обнаружены различия в представленности интегральных параметров жизненной стратегии в содержательном аспекте среди партизан —

© Нурмухаметова, И.Ф., 2026

участников боевых действий с учетом их возраста. При этом выявлены статистически значимые связи между показателями жизненной стратегии личности партизан с учетом возрастной специфики бойцов.
Выводы. Жизненные стратегии партизан в БАССР были пронизаны глубокой смысловой и ценностной основой. Борцы против фашизма проявляли ярко выраженное осознание жизненной цели, тесно связанное с идеалами свободы и справедливости. Их ценностные установки включали коллективизм, патриотизм и гуманизм, что придавало ясность их действиям и поддерживало моральный дух. Эти принципы влияли на мотивацию бойцов, придавая борьбе дополнительный смысл даже в самых трудных испытаниях. Партизаны демонстрировали высокую устойчивость к экстремальным условиям: их стратегии включали механизмы адаптации для преодоления трудностей и поддержания психологической стойкости, что позволяло им сохранять внутреннее равновесие и эффективно действовать в критических ситуациях.

Ключевые слова: жизненная стратегия, личность, партизаны БАССР, Великая Отечественная война, психология личности, военная психология

Для цитирования: Нурмухаметова, И.Ф. (2026). Специфика жизненной стратегии участников военных действий (на примере партизан БАССР в период Великой Отечественной войны). *Казанский педагогический журнал, 32*(1), 9–33. https://doi.org/10.11621/KPJ-26-01

Specifics of the Life Strategies of Combat Participants (as Illustrated by the Guerrilla Fighters of the BASSR during the Great Patriotic War)

Irina F. Nurmukhametova ✉

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russian Federation

✉ if44@bk.ru

Abstract
Background. In the light of recent events, questions about an individual's life strategy in extreme conditions have become of a special interest in psychological science and practice. The Great Patriotic War, especially the experience of the partisan movement, provides a vivid historical example of how a person can shape the trajectory of their life amid large-scale trials and constant risk. The theoretical relevance of the study stems from the need to operationalize the concept of "life strategy" in the context of guerrilla warfare, where traditional models of planning and goal-setting were transformed by factors such as mortal danger, small-group cohesion, and ideological motivation. Analyzing an individual's life strategy in this context allows for the verification and refinement of existing theoretical models of behaviour. Moreover, studying past experiences, along with examples of resilience and heroism, not only helps preserve historical memory and national identity but also serves as an important element of patriotic education for young people in the face of contemporary challenges.

© Nurmukhametova, I.F., 2026

Objective. The aim is to study the psychological characteristics of the life strategies of individuals who participated in military actions (using the example of partisans' activities during the Great Patriotic War).
Study Participants. In this research, we studied 275 personal profiles of BASSR partisans aged from 18 to 40 years old.
Methods. The study was conducted using theoretical, biographical, and historical methods (archival materials review, official documents analysis; diary and memoir studies). For quantitative data processing, comparative and correlation analyses along with Fisher's F-criterion and Spearman's rank correlation coefficient were used. Content analysis was applied for qualitative and quantitative examination of various parameters characterizing the life strategies of partisans.
Results. We examined the psychological features of the life strategies employed by BASSR guerrilla fighters. Some differences in the representation of integral parameters of life strategies among combat participants depending on their age group were found. Statistically significant relationships between indicators of the partisans' life strategies and their age-specific characteristics were identified.
Conclusions. Life strategies of BASSR partisans were deeply rooted in meaningful values. Anti-fascist fighters demonstrated a clear sense of purpose closely linked to ideals of freedom and justice. Their value systems included collectivism, patriotism, and humanism, which provided clarity to their actions and sustained morale. These principles influenced motivation, giving additional meaning even under the most difficult circumstances. Partisans showed high resistance to extreme conditions: their strategies incorporated adaptive mechanisms that helped overcome difficulties while maintaining psychological stability, enabling them to act efficiently in critical situations.

Keywords: Life Strategy, personality, BASSR partisans, Great Patriotic War, Personality psychology, military psychology

For citation: Nurmukhametova, I.F. (2026). Specifics of the life strategies of combat participants (as illustrated by the guerrilla fighters of the BASSR during the Great Patriotic War). *Kazan Pedagogical Journal, 32*(1), 9–33. https://doi.org/10.11621/KPJ-26-01

Введение

Вопросы жизненной стратегии личности, в частности военного, привлекают на сегодняшний день пристальное внимание большинства ученых ввиду своей многогранности и практической значимости. С одной стороны, воинская служба оказывает значительное влияние на формирование «внутреннего стержня» личности, ее социальных ролей, восприятия себя и окружающих, способов разрешения конфликтов и поддержания дисциплины для самореализации в будущем. С другой стороны, исследование ключевых характеристик жизненной стратегии позволяет формировать эффективную политику военно-патриотического воспитания молодежи, поддерживать высокий уровень готовности молодых людей защищать свою Родину. Особую актуальность это приобретает в контексте

современной геополитической ситуации. Ряд западных стран пытаются переписать историю, принижая значение и ставя под сомнение сам факт Великой Отечественной войны, что угрожает национальной безопасности и сохранению исторической памяти России. К сожалению, такого рода процессы набирают обороты, в том числе и в информационном пространстве самой Российской Федерации. Деятельность некоторых СМИ, нацеленная на формирование негативного образа современной России как на международной арене, так и внутри страны, приводит к опасным смысловым подменам: образ освободителя дискредитируется ярлыком «оккупанта», а причастные к человеческим жертвам представители радикальных течений героизируются.

Вместе с тем как государство, так и общественность испытывают потребность в создании того социально-психологического портрета фронтовика Великой Отечественной войны, который мог бы детализировать облик фронтового поколения, в том числе и партизан событий 1941–1945 гг., расширить целостную картину Великой Отечественной войны, тем самым формируя устойчивую идентичность и повышая уровень патриотического, гражданского самосознания среди молодежи. Несомненно, ключевую роль в этом случае играет беспристрастное обращение к историческим фактам и документам, введение которых в оборот приблизит к объективной оценке минувших событий. Однако исследования на стыке психологии и истории, способствующие сущностному познанию жизненной стратегии личности военного через анализ продуктов его речевой и текстовой деятельности, представлены фрагментарно, тем самым давая возможность современному ученому приблизиться к пониманию эмоциональных и психологических переживаний личности в условиях военных действий.

Теоретическое обоснование

Стоит признать, что в современной психологической науке в целом предметное понимание жизненной стратегии личности «сталкивается» с некоторой разноплановостью в терминологическом аспекте и характеризуется значительным разнообразием в содержательном смысле. Так, анализируя научную литературу как за рубежом, так и в отечественной психологии, посвященную данному вопросу, наряду с дефиницией «жизненная стратегия» достаточно часто можно обнаружить такие психологические конструкты, как «временная перспектива» (Stolarski et al., 2018; Levasseur et al., 2020), «образ жизни» (Brivio et al., 2023), «стиль жизни» (Allport, 1961; Rokeach, 1973; Schutz et al., 1979; Cockerham et al., 2020), «жизненный сценарий» (Альперович, 2024; Штайнер, 2025), «культурный жизненный сценарий» (Рикель, Дорохов, 2023), «жизненная модель» (Москвичева и др., 2019; Gibson et al., 2009), «варианты жизни» (Дружинин, 2010). Такая концептуальная неоднозначность и отсутствие единой устоявшейся терминологической базы создают определенные трудности при систематизации накопленных эмпирических данных и отражении единого подхода в предметном понимании жизненной стратегии личности.

Чтобы избежать путаницы и не заниматься подменой понятий, вслед за К.А. Абульхановой-Славской, далее под жизненной стратегией будет подразумеваться «способность человека выработать и осознать свою устойчивую жизненную позицию, отделить существенные отношения, из которых складывается эта позиция, от случайных общений, случайных бессмысленных встреч и отношений, осознать дело своей жизни и отделить его от мелких, преходящих, формальных дел» (Абульханова-Славская, 1991, с. 140). По мнению автора, жизненная стратегия заключается в способности изменить жизненные обстоятельства и ситуации, исходя из сформированных личностью ценностей, в защите главных приоритетов собственно для себя путем умения идти на компромиссы и уступки в мелочах, а также за счет преодоления страха утраты и обретения собственного истинного «Я» (Абульханова-Славская, 1991). Иначе говоря, жизненные стратегии интегрируют в себе осознанные смысловые приоритеты личности, а комплексная система ценностных ориентаций и сформированная жизненная позиция позволяют личности эффективно трансформировать свое существование на разных этапах онтогенеза. При этом совершенно логично, что детерминантами жизненного ориентирования, способствующими конструктивному преобразованию жизненного пути, будут выступать социальные и личностные ресурсы, так как именно они, по мнению ряда авторов (Иванова и др., 2018; Овчинникова, 2022), обеспечивают эффективное взаимодействие с внешней средой и саморегуляцию поведения. Таким образом, жизненные стратегии отражают способность личности к осознанному проектированию и успешной модификации своей жизненной траектории в различные периоды времени.

Вместе с тем, учитывая, что целостная картина мира личности формируется сквозь призму выбранных ею жизненных стратегий, обеспечивающих не только процессы принятия решений в повседневности, но и глубинную интеграцию экзистенциальных смыслов, необходимо согласиться, что адаптивность таких стратегий становится ключевым фактором психологического благополучия личности в периоды кризисных испытаний и социокультурных сдвигов. Так, например, некоторые авторы (Шашмурина, 2020; Морозова, 2024) склоняются к тому, что в критических жизненных ситуациях происходит переоценка ценностей и мобилизация внутренних ресурсов личности, а жизненная стратегия претерпевает значительные изменения под воздействием травматического опыта. Соответственно, допустимо предположить, что адаптационные возможности личности в экстремальных условиях напрямую связаны с гибкостью ее жизненной стратегии и способностью интегрировать новый опыт в систему личностных смыслов. Подобная интегративность, на наш взгляд, может проявляться в уникальном сочетании различных компонентов самосознания — когнитивных, отвечающих за познание и осмысление жизненного пути; эмоциональных, связанных с переживанием и оценкой жизненных событий; и поведенческих, определяющих конкретные действия и решения человека, о чем свидетельствуют и некоторые исследования (Амбарова, 2015; Арендачук, 2017).

При этом, несмотря на многообразие теоретико-методологических подходов к изучению сущности жизненных стратегий, до сих пор остается актуальной проблема способов их оценки с учетом валидности и надежности оценивающего инструментария. Как показал сравнительный анализ методов и методик при анализе вопросов жизненной стратегии личности, имеющийся на сегодня диагностический инструментарий в психологии затрагивает лишь смежные с интегральными параметрами жизненной стратегии личности психологические конструкты. Например, Ф. Зимбардо разработал универсальный и простой метод временной перспективы, рассматриваемой им как значимый фактор, оказывающий влияние на реализацию жизненных планов и целей личности (Zimbardo, Boyd, 1999). Однако из-за концентрации внимания исключительно на временном аспекте восприятия жизни, автором упускается из виду активное проявление субъектности и зрелости личности. Вместе с тем некоторые исследователи в прошлом, изучая жизненные стратегии, часто обращались к аспектам качества жизни и удовлетворенности ею (Diener et al., 1985), но не давали полноценную оценку жизненным планам и индивидуальным сценариям будущего. Более специализированные теоретические конструкты по типу «ценностных ориентаций» (Rokeach, 1973) или «уровня притязаний» (Lewin et al., 1944), конечно, помогают зафиксировать предпочитаемые направления развития и критерии успеха, однако тоже фрагментарно рассматривают ключевую составляющую жизненной стратегии личности.

В этом свете особый исследовательский интерес представляет изучение озвученных Н.И. Шульгой интегральных параметров жизненных стратегий на примере военнослужащих, уволенных из Вооруженных сил Российской Федерации: субъектность, жизненные ценности, активность жизненной позиции, ответственность личности, жизненные цели, жизненный смысл, средства и способы достижения целей, организационные характеристики жизненной стратегии личности применительно к лицам, пережившим экстремальные ситуации, в частности, участникам военных действий (Шульга, 2025). Автор анализирует жизненные стратегии личности военного (в прошлом) в связке с проявлением жизненного пути, постановкой целей и ценностно-смысловым отношением личности бывшего военного к жизни, акцентируя внимание на том, что эффективное функционирование жизненных стратегий зависит от сохранения субъектности и активного осознания собственной роли в обществе, несмотря на пережитый травмирующий опыт.

Безусловно, в политическом и психологическом отношении партизаны и военнослужащие, уволенные из Вооруженных сил Российской Федерации, — это разные социальные группы, но с начала образования военной психологии как специальной области научного знания разные авторы (Шумков, 1905; Луков, Платонов, 1964; Еременко, 1965; Сенявская, 1999; Jones et al., 2007; Kumar, 2020) сходились во мнении, что деятельность бойца во время военных действий имеет свои качественные особенности, так как сопряжена с постоянным риском для жизни и здоровья, необходимостью убивать противника, руководствуясь высшими

целями в интересах своего народа, стремлением к собственному выживанию, что в некотором смысле «роднит» партизан и военных, в том числе и уволенных из вооруженных сил. Партизаны, как, впрочем, и иные участники военных действий, имели опыт жизни в экстремальных условиях, например, по данным отечественных авторов (Горинов и др., 2008), они пребывали в тяжелых условиях быта, испытывали голод из-за нехватки продовольствия, необходимость скрываться от врага, выживали в суровом климате, что делает способы их адаптации и психологической перестройки потенциально схожими со способами военнослужащих, уволенных из Вооруженных сил РФ.

Вместе с тем краткий теоретический анализ специальной литературы касательно партизанского движения (Андреев, 1961; Азясский и др., 2001; Литвинова, 2007) позволяет заключить, что в целом партизаны времен Великой Отечественной войны имели схожие мотивационные характеристики с военнослужащими в прошлом: общая политическая цель, единство моральных принципов, схожие модели поведения в стрессовых ситуациях, опыт одиночества и травм. Общеизвестно, что с ранних этапов развития личности у человека формируются качества, необходимые в экстремальных условиях: самоотречение, быстрота реакции, результативность, устойчивость и качество действий. В дальнейшем на этой основе выстраивается целостная система технологии ратного труда, которая интегрирует волевые (решительность, смелость, стойкость), эмоционально-регулятивные (стрессоустойчивость, самоконтроль, выдержанность) и социально-психологические (коллективизм) компоненты, проявляющиеся в активной и энергичной деятельности. Учитывая это, а также данные отечественных авторов по военной психологии (Шумков, 1905; Луков, Платонов, 1964; Еременко, 1965; Сенявская, 1999), резонно утверждать, что люди, выбирающие военную профессию в качестве дела своей жизни, так же как и те, кто был освобожден от призыва на службу в армию или мобилизации в ситуации войны, но добровольно выбирал участие в боевых действиях с целью защиты своей Родины (при возможности работать в тылу), имеют схожие индивидуально-личностные особенности, которые позволяют им реализовать себя как в боевых условиях, так и потом в мирное время после демобилизации. Таким образом, военнослужащие, уволенные в запас, эффективно строящие жизненные стратегии во временной перспективе в условиях решения боевой задачи и после демобилизации, в мирное время, равно как и участники партизанского движения, имеют особые морально-духовные и личностные качества, составляющие основную группу профессиональных качеств. Это говорит о наличии, кроме технических навыков и физической силы, как у военнослужащих, так и участников сопротивления, схожих психологических основ при формировании мировоззренческих установок, личностных конструктов и индивидуального опыта, составляющих фундамент личности, на котором выстраивается уникальная архитектура жизненного пути каждого человека.

Принимая во внимание вышесказанное, а также возможности методологического подхода Н.И. Шульги для изучения динамики процессов, происходящих

в сознании человека, подвергшегося воздействию длительного стресса, вполне допустимо экстраполировать выделенные ею интегральные параметры жизненной стратегии на участников партизанского движения, переживших экстремальные ситуации, вне зависимости от эпохи, обстоятельств и конкретного опыта участника военных действий в этой сфере, так как эти параметры касаются фундаментальных аспектов человеческого поведения и психики, формирующихся в процессе развития в онтогенезе.

Сказанное наталкивает на мысль также о возможных различиях в представленности интегральных показателей жизненной стратегии партизан с учетом специфики их возраста. Параметры жизненной стратегии в этом случае могут иметь особенности в содержательном смысле, что, вероятно, будет выражаться качественно — во взаимосвязях между переменными интегральных показателей жизненной стратегии (по Шульге).

Методы исследования

В работе был применен комплекс методов, адекватных предмету и задачам исследования. Теоретическую основу составил анализ специальной литературы. Эмпирический этап включал использование исторического и биографического методов для сбора и систематизации данных, а также контент-анализ для получения информации о специфике жизненных стратегий лиц партизанского движения. Обработка данных осуществлялась с помощью методов математической статистики, в частности F-критерия Фишера для сравнения групп и r-критерия Спирмена для установления корреляционных связей.

Посредством биографического и исторического методов были непосредственно изучены архивные материалы (наградные листы, воспоминания, личные дела, дневниковые записи участников боевых действий и т.д.), предоставленные в период с ноября 2024 г. по май 2025 г. Центром межкультурного партнерства г. Уфы[1], а также данные общедоступных электронных баз «Мемориал»[2], «Подвиг народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг»[3], «Партизаны Беларуси»[4], «Дорога памяти»[5] и «Фронт в тылу врага»[6] с целью анализа специфики жизненной стратегии лиц, участвовавших в военных действиях (на примере партизан

[1] Автономная некоммерческая организация по развитию общественно-культурных инициатив из Уфы «Центр межкультурного партнерства». URL: https://ano-cmp.ru/documents/ (дата обращения: 06.11.2024).

[2] Обобщенный электронный банк данных «Мемориал», созданный по инициативе Министерства обороны Российской Федерации в 2007 году. URL: https://obd-memorial.ru/html/ (дата обращения: 13.11.2024).

[3] Электронный банк документов «Подвиг народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.». URL: https://podvignaroda.ru/ (дата обращения: 22.11.2024).

[4] Спецпроект Издательского дома «Беларусь сегодня» и Национального архива Беларуси «Партизаны Беларуси». URL: https://partizany.by/ (дата обращения: 19.12.2025).

[5] Исторический мультимедийный комплекс «Дорога памяти», посвященный участникам Великой Отечественной войны. URL: https://1418museum.ru/ (дата обращения: 17.01.2025).

[6] Историко-просветительский портал, посвященный жителям Башкирии в рядах партизан и подпольщиков в период 1941–1945 годов. URL: https://partizany-bassr.ru/ (дата обращения: 28.01.2025).

БАССР). При изучении личных анкет партизан БАССР с целью выявления и измерения различных параметров их жизненной стратегии был также использован и метод контент-анализа данных, который позволил нам выработать количественное описание смыслового содержания в анкетных данных интегративных параметров жизненной стратегии личности партизан.

Первичная обработка личных дел проводилась следующим образом. Все архивные материалы, такие как личные дела, награды, дневники и анкеты, предварительно собирались и каталогизировались. Информация проверялась на полноту и целостность данных. Материалы сортировались по категориям: личные дела, дневниковые записи, автобиографии, воспоминания и фотографии. Каждый документ получал индивидуальный номер и аннотацию. Далее проводился семантический разбор текстов, выделение смысловых единиц, относящихся к ключевым параметрам жизненной стратегии: субъектность, жизненные ценности, активность жизненной позиции, ответственность, жизненные цели, жизненный смысл, средства и способы достижения целей, организационные характеристики жизненной стратегии. Впоследствии был разработан специальный классификатор контент-анализа, представляющий собой таблицу, в которой были зафиксированы все интегральные показатели и подкатегории жизненной стратегии для проведения контент-анализа, а также единицы анализа параметров жизненной стратегии личности. Например, показателю «Субъектность» соответствуют такие подкатегории, как «Осознание себя деятелем собственной жизни» (*учусь жить самостоятельно; не жалею о своем выборе; мам, я решила сама, это мой выбор, не жалею; взрослый человек сам решает; нашел свое призвание, это мое; мы сами решаем, что будет дальше и только мы; Никита, никто, кроме нас*), «Целеустремленность» (*Каждый день ставлю перед собой цели, стремлюсь уничтожить врага, нужно победить их и постараться жить дальше*), «Самоопределение» (*уже выбрал свой путь; я нашел себя; не вижу себя другим да и не хочу, имею твердые убеждения; уверен в себе и в том, что делаю*), «Ценностное отношение к собственному жизненному выбору» (*живу достойно; мне позор, если струшу; я сделал самый главный выбор в своей жизни; я горжусь своим выбором*), «Последовательность и систематичность в принятии решения» (*привык просчитывать риски заранее; не тороплюсь, действую последовательно, ступень за ступенью; все взвешиваю и принимаю решение; часто принимаю взвешенные решения; стараюсь придерживаться изначального курса; мысленно строю план, продумывая все потом*), «Способность к внутренней рефлексии и оценке своего опыта» (*Часто размышляю о своем опыте; извлекаю ценные уроки из прошлого; жизнь удивительна, сегодня ты в атаке, а завтра на тебя; накопил много личного опыта; через собственный опыт я понял; научился внимательно относиться к собственным мыслям*).

Для интегрального показателя жизненной стратегии «Жизненные ценности» это были следующие подкатегории: «Горячая любовь к семье и близким» (*забочусь о родителях; вы — мои самые любимые, скучаю сильно по вам; семья — это самое ценное что есть на свете, я это осознал*), «Любовь к Родине и служение ей» (*готов*

служить Отечеству; нет ничего дороже моей Родины; Родину люблю всей душой; я не могу представить своей жизни без любви к своей земле), «Безопасность» (*Хочу защитить близких, Главное — мир и спокойствие*), «Самостоятельность» (*могу полагаться только на себя, знаю цену свободе*), «Боевые товарищи, дружба» (*дружу с однополчанами, надежный тыл — друзья-партизаны, мы здесь все уже сдружились; дружба в бою познается, знайте это*), «Жизнь и осознание собственной смертности» (*иногда думаю о смерти; все мы пришли сюда не надолго; начинаешь понимать хрупкость жизни...*).

Тогда как интегральный показатель жизненной стратегии «Активность жизненной позиции» вобрал в себя следующие подкатегории: «Адаптивность, хорошая приспосабливаемость» (*легко привыкну ко всему; там, где другому трудно, я найду выход; нужно в любых условиях вжиться*), «Инициативность, активность, энергичность» (*обычно беру инициативу в руки, полон энергии и желания идти до конца*), «Выполнение своего военного долга, приказов и боевых задач» (*делаю все возможное для победы; всегда исполняю обязанности добросовестно и своевременно; любой приказ считаю святым делом; всегда выполняю приказы; приказ командира — закон; даже самый сложный приказ обязан исполняться безупречно*), «Способность к импровизации и принятию решений в боевых условиях» (*быстр в реакциях; быстро реагируешь — значит сохранишь жизнь; нахожусь в здравом уме в сложной ситуации; ситуация диктует правила игры и порой мгновенно меняешь тактику; здесь внезапность иногда спасает жизни*), «Участие в организации и координации действий» (*помогаю друзьям планировать операции, важно уметь руководить командой, руководил мелкими операциями; грамотная команда непобедима*).

Интегральный показатель жизненной стратегии «Ответственность» представлен следующими подкатегориями: «Сознательность, умение держать слово» (*держу данное слово; говорю только то, что реально могу выполнить; слово дал, значит держись его*), «Исполнительность» (*аккуратен и стараюсь выполнять поручения в срок, все хорошо; никакие трудности не остановят меня*), «Умение отвечать за свои решения и поступки» (*осознал ответственность за слова; последствия своих решений несу на своих плечах; если ошибся, признаю ошибку открыто*), «Ответственность за порученное дело» (*лишь взяв ответственность, достигнешь высот; всякое задание исполняю ответственно; как командир отвечаю головой за результат команды*), «Принятие ответственных решений» (*часто решаю серьезные вопросы, любое решение у нас — важное и серьезное, головой отвечаем, не боюсь такого; серьезные решения приносят награду, но и боль тоже; давая советы другим, стараюсь помнить, что несу ответственность за них*), «Железная воинская дисциплина» (*прислушиваюсь к командиру; дисциплина и порядок — основа всего на свете; нарушение порядка ведет к хаосу и разрухе*).

В то время как показатель «Жизненные цели» — это «Победа над врагом» (*хочется увидеть разгром немцев; ради великой победы отдаю все, что имею; главная*

цель — прогнать врага с родной земли; мечтаю уничтожить врага окончательно и тебя увидеть скорее; история покажет кто победил и почему), «Желание освободить страну от немецко-фашистской оккупации» (*нужна полная свобода моей земли; страна без рабства — лучшая возможная награда; хочу выгнать фашистов навсегда; убить немчуру*), «Выполнить поставленную боевую задачу» (*намерен завершить начатое дело; обязательно выполню задание командования*), «Сохранить жизни боевым товарищам» (*стараюсь спасти друзей; спасу всех кого смогу*), «Нанести максимально возможный урон противнику» (*стараюсь убить как можно больше врагов; будет больно каждому фрицу*).

Вместе с тем интегральный показатель жизненной стратегии «Жизненный смысл» нашел свое отражение через такие подкатегории, как «Вера в правое дело» (*несомненно верю в нашу победу, фундамент моего существования — Победа*), «Стоицизм» (*никогда не показываю страха, мое кредо — спокойно ждать финала*), «Выполнить свой долг перед Родиной» (*готова отдать душу за Родину, готов умереть за Родину*), «Принятие своей судьбы и жизненного пути» (*примирился с судьбой давно, признал свой путь достойным*).

Для интегрального же показателя жизненной стратегии «Средства и способы достижения цели» — это такие подкатегории, как «Партизанская тактика и внезапность нападения» (*атаку начинаем внезапно; специально готовлю засады*), «Использование подрывной деятельности и диверсий» (*занимаемся минированием дорог; взрываю мосты и дороги, чтобы враг не прошел*), «Разведывательная и информационная работа» (*передаю разведанные сведения, успех операций — точные сведения*), «Взаимодействие с местным населением и получение поддержки» (*местные снабжают нас едой, многие поддерживают наше сопротивление*), «Маскировка, конспирация и уход от преследования» (*умело прячемся от карателей*).

Показатель жизненной стратегии «Организационные характеристики» имеет следующие подкатегории: «Долгосрочная жизненная перспектива» (*большие планы на будущее, есть понимание завтрашнего дня*), «Осмысленное планирование послевоенной жизни» (*будем восстанавливать и поднимать хозяйство после войны*), «Структурированность жизненного пути» (*знаю точно, какой дорогой пойду дальше; шаг за шагом всего добьемся*), «Настойчивость в достижении жизненных рубежей» (*останавливаться нельзя ни на минуту; добиваюсь успеха любыми способами*), «Устойчивость к изменениям жизненных условий» (*стараюсь адекватно реагировать на перемены*), «Умение совмещать краткосрочные и долгосрочные цели» (*Вижу цель, вижу дорогу к ней*).

После чего производился подсчет частоты упоминания указанных смысловых единиц в документах. Полученные данные приводились к процентному выражению, позволяющему сравнивать частотность разных показателей.

Далее был произведен частотно-смысловой и качественный анализ, а также статистико-математическая обработка полученных данных, формулирование выводов и составление заключения по результатам исследования.

Выборка

Всего с января по май 2025 года были изучены и проанализированы 275 личных дел партизан БАССР в возрасте от 18 до 40 лет, взятых из Центра межкультурного партнерства г. Уфы, а также общедоступных электронных баз «Мемориал», «Подвиг народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», «Партизаны Беларуси», «Дорога памяти» и «Фронт в тылу врага». Далее имеющийся массив данных был структурирован в форме личных анкет партизан БАССР — участников ВОВ. Исходя из цели и гипотезы нашего исследования, на основе имеющихся данных и возраста испытуемых, все анкеты были поделены нами на две группы: ЭГ 1 — лица 18–25 лет (101 человек) и ЭГ 2 — лица 26–40 лет (115 человек).

Результаты исследования

Для выявления интегральных параметров жизненной стратегии партизан был проведен контент-анализ архивных материалов (наградные листы, воспоминания, личные дела, дневниковые записи участников боевых действий и т.д.). Категориями анализа выступали параметры модели Н.И. Шульги. Ниже в Таблице 1 представлена частота встречаемости каждой категории в двух исследуемых группах (ЭГ 1, ЭГ 2), выраженная в процентах от общего числа смысловых единиц в каждой группе.

Таблица 1

Представленность интегральных параметров жизненной стратегии у партизан БАССР в ЭГ 1 и ЭГ 2 в процентном соотношении

Интегральный параметр жизненной стратегии личности партизан	ЭГ 1, %	ЭГ 2, %
Субъектность	6,93	4,31
Жизненные ценности	68,28	30,44
Активность жизненной позиции	9,9	12,18
Ответственность	5,64	2,61
Жизненные цели	22,77	22,61
Жизненный смысл	8,91	6,09
Средства и способы достижения целей	32,67	13,92
Организационные характеристики жизненной стратегии	9,9	13,91

Table 1

Representation of integral parameters of life strategy among partisans of the BASSR in experimental group 1 and experimental group 2 (percentage)

Integral parameter of the personality's life strategy	Experimental group 1, %	Experimental group 2, %
Subjectivity	6.93	4.31
Life values	68.28	30.44

Activity of a life position	9.9	12.18
Responsibility	5.64	2.61
Life goals	22.77	22.61
Life meaning	8.91	6.09
Means and ways of achieving goals	32.67	13.92
Organizational characteristics of a life strategy	9.9	13.91

Как видно из Таблицы 1, партизаны в зависимости от своего возраста имеют некоторые различия в представленности основных интегральных параметров своей жизненной стратегии, но в большинстве своем численно совпадают по представленности параметров жизненной стратегии. Полученные результаты были подвергнуты статистическому анализу данных с применением F-критерия Фишера (Таблица 2).

Таблица 2

Представленность интегральных параметров жизненной стратегии и их подкатегорий у партизан БАССР в ЭГ 1 и ЭГ 2 в процентном соотношении

Интегральные параметры жизненной стратегии	**Абсолютное число (представленность параметра в возрастной группе 18–25 лет)**	**Процентный показатель представленности параметра в возрастной группе 18–25 лет, %**	**Абсолютное число (представленность параметра в возрастной группе 26–40 лет)**	**Процентный показатель представленности параметра в возрастной группе 26–40 лет, %**	**Значения φ-критерия Фишера**
Субъектность	7	6,93	5	4,31	φ = 0,143, при p > 0,05
Жизненные ценности	69	68,28	35	30,44	φ = **0,457**, при p < 0,001
Активность жизненной позиции	10	9,9	14	12,18	φ = 0,086, при p > 0,05
Ответственность	6	5,64	3	2,61	φ = 0,175, при p > 0,05
Жизненные цели	23	22,77	26	22,61	φ = 0,013, при p > 0,05
Жизненный смысл	9	8,91	7	6,09	φ = 0,105, при p > 0,05
Средства и способы достижения целей	33	32,67	16	13,92	φ = **0,335**, при p < 0,001
Организационные характеристики жизненной стратегии	10	9,9	16	13,91	φ* = 0,151, при p > 0,05

Table 2

Representation of integral parameters of life strategy and their subcategories among the partisans of the Bashkir ASSR in EG 1 and EG 2 (percentage)

Integral parameters of life strategy	Absolute number (representation of the parameter in the age group of 18–25 years)	Percentage representation of the parameter in the age group of 18–25 years, %	Absolute number (representation of the parameter in the age group of 26–40 years)	Percentage representation of the parameter in the age group of 26-40 years, %	Fisher's φ-test values
Subjectivity	7	6.93	5	4.31	φ = 0.143, p > 0.05
Life values	69	68.28	35	30.44	φ = **0.457**, p < 0.001
Activity of a life position	10	9.9	14	12.18	φ = 0.086, p > 0.05
Responsibility	6	5.64	3	2.61	φ = 0.175, p > 0.05
Life goals	23	22.77	26	22.61	φ = 0.013, p > 0.05
Life meaning	9	8.91	7	6.09	φ = 0.105, p > 0.05
Means and ways of achieving goals	33	32.67	16	13.92	φ = **0.335**, p < 0.001
Organizational characteristics of a life strategy	10	9.9	16	13.91	φ* = 0.151, p > 0.05

По данным Таблицы 2 видно, что статистически значимые различия наблюдаются лишь относительно показателей интегральных параметров «Жизненные ценности» и «Средства и способы достижения целей» ($p < 0{,}001$), то есть их доля заметно варьируется между партизанами 18–25 лет и 26–40 лет. Данное расхождение можно попробовать объяснить возрастными особенностями респондентов, учитывая возрастную периодизацию Б.Г. Ананьева (Ананьев, 1957). Так, первая группа бойцов относится к ранней взрослости, а вторая группа входит в возрастные границы средней взрослости. Ранняя взрослость характеризуется активным формированием личностных ориентиров и жизненных приоритетов. На этапе ранней взрослости критерии успешности человека складываются из сравнения себя с другими, а в более зрелом возрасте самооценка в большей мере ориентирована на внутренние эталоны. Поэтому в период военных действий, исходя из возрастных особенностей лиц старшей возрастной группы, можно предположить, что им присущи, в отличие от младшей группы, осмысление и переоценка жизни, то есть человек корректирует сложившуюся систему ценностей в трех сферах: личной, семейной и профессиональной, также их от младшей группы отличает уверенность в возможности осуществить жизненный выбор — это связано с необходимостью самостоятельно принимать важные решения «исходя из ситуации» в условиях боя. У участников партизанского движения в возрастной группе 18–25 лет средства и способы достижения целей имеют свои отличия от более

старшей группы: они стремятся к достижению целей практической направленности, используя все доступные средства, преследуя при этом конкретную выгоду от результатов боевой деятельности сегодня и сейчас, так как ориентируются на ближайшую временную перспективу, а отдаленная перспектива не представлена в конкретных событиях, но описана как открытое будущее. В отличие от них, у респондентов старшей группы самооценка в большей мере ориентирована на внутренние эталоны, мотивация нацелена также на результат, но бойцы данной группы более четко понимали свои цели, представляли свое будущее во временной перспективе, поэтому могли подбирать средства достижения целей, соотнося их с жизненными приоритетами.

Вместе с тем в результате проведенного корреляционного анализа были выделены значимые связи, демонстрирующие внутреннюю согласованность интегральных параметров жизненной стратегии личности (Таблицы 3, 4).

Таблица 3

Данные корреляционного анализа интегральных параметров жизненной стратегии партизан с применением r-критерия Спирмена в ЭГ 1

Подкатегории интегральных параметров жизненной стратегии		Значение коэффициента r-критерия Спирмена	Уровень значимости
Подкатегория «Осознание себя деятелем своей жизни» параметра «Субъектность»	Подкатегория «Участие в организации и координации действий» параметра «Активная жизненная позиция»	0,70	$p < 0,01$
Подкатегория «Вера в правое дело» параметра «Жизненный смысл»	Подкатегория «Целеустремленность» параметра «Субъектность»	0,70	$p < 0,01$
	Подкатегория «Последовательность и систематичность» параметра «Субъектность»	0,57	$p < 0,01$
Подкатегория «Ответственность за порученное дело» параметра «Ответственность»	Подкатегория «Выполнить поставленную боевую задачу» параметра «Жизненные цели»	0,43	$p < 0,05$
	Подкатегория «Жизнь / осознание собственной смертности» параметра «Жизненные ценности»	0,40	$p < 0,05$

Table 3

Data of the correlation analysis of integral parameters of the partisans' life strategy using the Spearman r-test in experimental group 1

Subcategories of the integral parameters of a life strategy		Value of the Spearman r-test coefficient	Significance level
Subcategory "Self-awareness as an actor in one's own life" of the "Subjectivity" parameter	Subcategory "Participation in the organization and coordination of actions" of the "Active life position" parameter	0.70	$p < 0.01$

The "Faith in a Just Cause" subcategory of the "Life Purpose" parameter	Subcategory "Purposefulness" of the "Subjectivity" parameter	0.70	$p < 0.01$
	Subcategory "Consistency and systematicity" of the "Subjectivity" parameter	0.57	$p < 0.01$
Subcategory "Responsibility for the assigned task" of the "Responsibility" parameter	Subcategory "Perform the assigned combat mission" of the "Life goals" parameter	0.43	$p < 0.05$
	Subcategory "Life / awareness of one's own mortality" of the "Life values" parameter	0.40	$p < 0.05$

Таблица 4

Данные корреляционного анализа подкатегорий интегральных параметров жизненной стратегии партизан с применением r-критерия Спирмена в ЭГ 2

Подкатегории интегральных параметров жизненной стратегии		**Значение коэффициента r-критерия Спирмена**	**Уровень значимости**
Подкатегория «Целеустремленность» параметра «Субъектность»	Подкатегория «Последовательность и систематичность в профессиональной деятельности» параметра «Субъектность»	0,49	$p < 0,05$
Подкатегория «Горячая любовь к семье, близким, к Родине» параметра «Жизненные ценности»	Подкатегория «Способность к внутренней рефлексии и оценке своего опыта» параметра «Субъектность»	0,57	$p < 0,01$
	Подкатегория «Структурированность жизненного пути» параметра «Организационные характеристики»	0,57	$p < 0,01$
Подкатегория «Сохранение жизни боевым товарищам» параметра «Жизненные цели»	Подкатегория «Стоицизм» параметра «Жизненный смысл»	0,48	$p < 0,05$

Table 4

Data of the correlation analysis for the subcategories of the integral parameters of the partisans' life strategy using the Spearman r-test in experimental group 2

Subcategories of integral parameters of a life strategy		**Value of the Spearman r-test coefficient**	**Significance level**
Subcategory "Purposefulness" of the "Subjectivity" parameter	Subcategory "Consistency and systematicity in professional activity" of the "Subjectivity" parameter	0.49	$p < 0.05$
Subcategory "Passionate Love for Family, Friends, and Homeland" of the "Life Values" parameter	Subcategory "Ability to internal reflection and evaluation of their experience" of the "Subjectivity" parameter	0.57	$p < 0.01$
	Subcategory "Structuredness of the life path" of the "Organizational characteristics" parameter	0.57	$p < 0.01$
Subcategory "Preserving the Lives of Comrades-in-Arms" of the "Life Goals" parameter	Subcategory "Stoicism" of the "Life meaning" parameter	0.48	$p < 0.05$

Как видно из данных корреляционного анализа (Таблицы 3, 4), обнаружены устойчивые корреляционные пары, подтверждающие, что у всех бойцов показатели интегральных параметров жизненной стратегии личности связаны между собой. Вне зависимости от возраста, партизаны демонстрируют зрелые, целостные жизненные стратегии. При этом у юных бойцов преобладают активность, целеустремленность и вера в смысл своих действий, у старших — устойчивые ценности, ответственность и организованность. Отличия носят качественный характер и отражают в содержательном плане разную внутреннюю структуру жизненных стратегий при общем моральном и смысловом единстве. Сказанное объясняется возрастными особенностями бойцов, относящихся к группам ранней и средней взрослости: жизненные стратегии связаны с разными этапами жизненного пути.

Обсуждение результатов

Целью данного исследования стало выявление психологических особенностей жизненной стратегии лиц, участвовавших в военных действиях (на примере жизнедеятельности партизан в период ВОВ).

Частотно-смысловой анализ данных проявил смысловые компоненты жизненной стратегии, которые наиболее ярко выражены у партизан обеих возрастных групп. Примечательно, что большинство интегральных показателей жизненных стратегий демонстрируют возрастную инвариантность, что подтверждает и статистический анализ данных: отсутствуют достоверные межгрупповые различия по таким интегральным параметрам жизненной стратегии, как «Субъектность», «Ответственность», «Организационные характеристики», «Жизненные цели», «Жизненный смысл» и «Активность жизненной позиции» ($p > 0,05$). Перечисленные переменные сохраняют равнозначную представленность в структуре жизненных стратегий, что говорит о высокой степени внутренней организованности и мотивационной зрелости партизан вне зависимости от их возраста. Однако иначе обстоит дело с такими категориями жизненной стратегии, как «Жизненные ценности» и «Средства, способы достижения целей»: было обнаружено статистически значимое различие в их представленности среди участников партизанского движения с учетом их возрастной специфики ($p < 0,05$): с повышением возраста участники переосмысливают свои жизненные ценности, отдавая предпочтение более устойчивым, долгосрочным целям или изменяя свое восприятие благополучия и успеха. При этом молодые партизаны в большей степени склонны к риску, тогда как старшие товарищи полагаются на более традиционные и проверенные временем методы достижения цели. Что, вероятно, обуславливается более богатым жизненным опытом, который влияет на их ценности и подходы к решению задачи, стоящей перед ними. Частичные различия могут также объясняться и тем, что молодежь чаще выражала стремление к свободе, возвращению домой и самоопределению, в то время как старшее поколение больше акцентировало внимание на чувстве долга, стойкости и вере в победу. Таким образом, структура жизненных стратегий партизан едина по своей основе, но варьируется в содержательном плане в зависимости от возраста. Полученные результаты согласуются

с теоретическими положениями возрастной психологии о трансформации ценностно-смысловой сферы и инструментальных аспектов поведения в процессе жизненного пути личности.

Вместе с тем обнаруженные устойчивые корреляционные связи между различными показателями, входящими в структуру интегральных параметров жизненной стратегии, свидетельствуют о том, что участникам партизанского движения 18–25 лет, из числа тех, кто осознает себя активными субъектами собственной жизни, чаще было свойственно проявлять инициативу, брать ответственность за организацию своих действий и оказывать влияние на происходящее вокруг них. Иначе говоря, их внутреннее ощущение контроля над своей судьбой усиливало готовность к практическому участию в боевых действиях. При этом внутреннее стремление молодых бойцов к поставленным перед ними целям оказалось тесно связано с убежденностью в значимости своей борьбы. Таким образом, стратегическая направленность личности молодых партизан подкреплялась идеологическим или ценностным основанием — они верили, что их действия имеют большое значение для общего дела. Стоит отметить, что молодые партизаны, склонные к упорядоченным и стабильным действиям, одновременно демонстрировали глубокое убеждение в справедливости своей миссии. Устойчивость в действиях сопровождалась ценностной уверенностью и целостностью взглядов, что придавало стабильность их жизненной стратегии.

Не менее интересные результаты были обнаружены и касательно проявления ответственности за порученное дело в связке с жизненной целью «выполнить поставленную боевую задачу»: те бойцы из молодых партизан, кто ощущал личную ответственность за порученное дело, в то же время были мотивированы конкретной и практической задачей — они стремились достичь поставленной боевой цели и видели в этом смысл своей активности. При этом имеющаяся положительная корреляция между подкатегорией «Ответственность за порученное дело» и такой жизненной ценностью, как «Жизнь / осознание собственной смертности», говорит о том, что личная ответственность у молодых партизан неразрывно была связана с осознанием ценности жизни и пониманием смертельного риска, на который они шли. Психологически это подчеркивает зрелость юных участников партизанского движения: принимая на себя ответственность, они ясно осознавали возможные последствия и придавали жизни высокую ценность.

Таким образом, жизненные стратегии молодых бойцов формировались на пересечении осознанной субъектности, ответственности, активной позиции и ценностной направленности, что указывает на внутреннюю целостность и зрелость жизненных установок, несмотря на юный возраст партизан, и в некотором смысле проливает свет на то, как идеологические и ценностные компоненты объединились в устойчивую стратегию поведения в условиях войны. Молодые партизаны не просто пассивно следовали за принятыми правилами, а активно участвовали в формировании и утверждении собственных подходов к действию. Они оценивали сложившуюся обстановку, пытались предвидеть последствия своих

действий и принимаемых решений, что требовало ясного видения цели и готовности нести ответственность за свои поступки. Идеология и ценности, лежащие в основе их поведения, были не просто формальными концепциями, а действительными ориентирами, которые определяли каждое их движение. Такое объединение личных убеждений и идеалов с практическими действиями создавало основу для повышения уровня сотрудничества и взаимодействия между участниками движения. В борьбе, где каждое решение могло иметь жизненно важные последствия, эта ценностно-ориентированная стратегия не только поддерживала моральный дух, но и формировала единое эффективное сообщество. Сохраняя активную позицию и осознанное отношение к происходящему, молодые бойцы демонстрировали удивительную жизнестойкость и способность адаптироваться к постоянно меняющимся условиям конфликта. Их зрелость проявлялась в умении балансировать между личными ценностями и коллективной целью, что укрепляло их устойчивость перед лицом испытаний и невзгод. Следовательно, жизненные стратегии молодых партизан эффективно интегрировали в себе индивидуальные и коллективные амбиции и идеалы, создавая многомерную и адаптивную модель поведения, которая способствовала не только выживанию, но и успешному сопротивлению в условиях войны. Сказанное подчеркивает, насколько важными могут быть внутренние убеждения и активная субъективность в формировании коллективного успеха в экстремальных условиях.

Иная жизненная стратегия наблюдается среди партизан 26–40 лет, где наиболее значимы оказались дисциплина, ответственность и ценностно-смысловые ориентиры. Нацеленность на достижение цели у этих людей сопряжена с умением планомерно и систематически воплощать задуманное в реальных делах. В условиях партизанской войны такая взаимосвязь вполне закономерна: четкое следование цели требовало дисциплины и последовательности, что помогало партизанам эффективно реализовывать свои замыслы и стратегические планы. При этом бойцы из числа данной возрастной группы, кто оказался склонен глубоко анализировать свои поступки и переживания, одновременно испытывали особо сильную привязанность к родным и отчизне. Вероятно, умение осмысливать свой опыт позволяло им яснее понимать, ради чего они рискуют жизнью — ради защиты близких и Родины, усиливая тем самым их эмоциональную связь с этими ценностями. В жизненной стратегии этих партизан такое сочетание рефлексии и патриотизма выглядело естественно: размышляя о пережитом, они еще больше проникались любовью к семье и Отчизне, что подкрепляло их решимость продолжать борьбу.

Вместе с тем среди партизан более старшего возраста стремление уберечь товарищей по оружию оказалось сопряжено с выраженным стоическим отношением к жизни. Проще говоря, те, для кого особенно важно спасение боевых друзей, проявляли больше выдержки, хладнокровия и умения смотреть вперед. В условиях партизанской борьбы такое сочетание не случайно, на наш взгляд: желание защитить жизни соратников требует от человека быть предельно стойким, не поддаваться панике и сохранять работоспособность даже под давлением — то

есть воплощать стоицизм на практике. Подобная комбинация цели и личностного смысла помогала партизанам оставаться надежной опорой друг для друга в самые тяжелые моменты.

Не менее интересным является и то, что партизаны более старшего возраста демонстрировали целеустремленность и дисциплинированность в делах, склонность к саморефлексии и глубокой привязанности к близким и Родине, а альтруизм и стоическое мироощущение взаимно усиливали друг друга в их жизненной стратегии.

Подводя итоги сказанному выше, можно заключить, что как среди молодых партизан (18–25 лет), так и среди их старших товарищей (26–40 лет) жизненные стратегии формировались как взаимосвязанные и осмысленные структуры. У юных партизан более ярко выражена связь между активной позицией, целеполаганием и ощущением смысла жизни, что говорит о мотивации действовать и вере в значимость своей роли. У их старших боевых товарищей акцент делается больше на устойчивых ценностях, ответственности и системном подходе к действиям, что отражает зрелость и глубину их стратегического выбора. Таким образом, различия носят не количественный, а качественный характер: обе группы проявляют зрелость своих стратегий жизни, но структурно с разным содержанием.

Выводы

Полученные данные свидетельствуют о высоком уровне личностной зрелости участников партизанского движения, несмотря на их юный возраст в значительной части добровольцев, расширяют существующие представления о возрастной детерминации жизненных стратегий и открывают перспективы для дальнейшего изучения психологических механизмов их формирования в контексте военных конфликтов, что имеет не только теоретическое значение, но и практическую ценность для разработки дифференцированных программ психологического сопровождения личности в военный и поствоенный период.

Установлено наличие сформированной способности ответственно планировать собственную деятельность и принимать решения в условиях повышенной опасности и неопределенности. Ответственность перед членами группы обусловливала необходимость «зрелых» решений и рациональных подходов к выполнению заданий, способствуя развитию дисциплины в коллективе и повышению уровня самосознания каждого участника партизанского движения.

Еще одной важной особенностью является высокий уровень активности и инициативности, проявляемый партизанами, что выражалось в готовности идти на рискованные шаги и брать инициативу на себя при выполнении боевых задач, склонности самостоятельно принимать решения в критической для жизни ситуации.

При анализе структурирования жизненной стратегии партизан выявлено присутствие глубоких смысловых и ценностных ориентиров. У большинства респондентов отмечается отчетливая осознанность собственных целей и убежденность в идеалах свободы и социальной справедливости. Выраженность ценностей

коллективизма, патриотизма и гуманизма оказывает позитивное воздействие на принятие важных решений и поддерживает морально-нравственное состояние в течение длительного времени. Данные ориентации способствуют усилению внутренней мотивации и придают дополнительную осмысленность происходящим событиям даже в тяжелых условиях.

Полученные результаты показывают высокую степень устойчивости испытуемых к воздействию стрессоров экстремального характера. Используемые ими адаптивные стратегии включают механизмы совладания с негативными ситуациями и позволяют поддерживать стабильность эмоционального состояния и продуктивность их деятельности даже в крайне неблагоприятных условиях среды. Подобные внутренние ресурсы личности помогают минимизировать негативные эффекты воздействия стресса и сохраняют чувство уверенности, спокойствия в кризисных ситуациях

Практическое применение

Результаты работы имеют практическую значимость в двух ключевых направлениях.

В сфере военной психологии и адаптации результаты могут быть использованы для разработки реалистичных тренажеров и программ психологической подготовки, моделирующих экстремальные условия, а также для совершенствования систем реабилитации ветеранов боевых действий.

В области патриотического воспитания и образования исследование предоставляет историко-психологическую основу для формирования ценностных ориентиров молодежи. Для повышения эффективности воспитательной работы целесообразно интегрировать в образовательные программы цифровые форматы — такие как VR-реконструкции исторических событий, геймифицированные платформы и методы социального театра, что способствует развитию эмпатии и осознанному усвоению исторического опыта.

Список литературы

Абульханова-Славская, К.А. (1991). Стратегия жизни. Москва: Изд-во «Мысль».

Азясский, Н.Ф., Долгий, М.С., Князьков, А.С., Пережогин, В.А., Чернов, Ю.И. (2001). Партизанское движение (По опыту Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.). Москва: Изд-во «Кучково поле».

Альперович, В.Д. (2024). Жизненные сценарии и биографические нарративы: сравнительный анализ концептуальных моделей. *Социальная психология и общество, 15*(1), 39–56. https://doi.org/10.17759/sps.2024150103

Амбарова, П.А. (2015). Жизненные и поведенческие стратегии в зеркале общностного подхода. Сб. трудов XVIII Межд. науч.-практич. конф. памяти проф. Л.Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования» (19–20 марта 2015 г.). (С. 620–630). Екатеринбург: Изд-во УрФУ.

Ананьев, Б.Г. (1957). О системе возрастной психологии. *Вопросы психологии,* (5), 156–170.

Андреев, В.А. (1961). Народная война. Ленинград: Изд-во «Лениздат».

Арендачук, И.В. (2017). Структурно-функциональный подход к процессу формирования самосознания личности. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития, 6*(2), 110–118.

Горинов, М.М., Моруков, М.Ю., Рыжова, И.В. (2008). Партизаны в битве за Москву. 1941–1942. Москва: Изд-во Главархива Москвы; Изд-во «Патриот».

Дружинин, В.Д. (2010). Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Еременко, А.И. (1965). В начале войны. Москва: Изд-во «Наука».

Иванова, Т.Ю., Леонтьев, Д.А., Осин, Е.Н., Рассказова, Е.И., Кошелева, Н.В. (2018). Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности. *Организационная психология, 8*(1), 85–121.

Литвинова, О.Н. (2007). Органы НКВД в формировании и развитии партизанского движения на Брянщине в годы Великой Отечественной войны. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Аспирантские тетради: Научный журнал,* (49), 90–93.

Луков, Г.Д., Платонов, К.К. (1964). Психология. Москва: Изд-во «Воениздат».

Морозова, О.В. (2024). Влияние психотравмы на жизненную перспективу личности. *Актуальные исследования,* (10), 77–80.

Москвичева, Н.Л., Реан, А.А., Костромина, С.Н., Гришина, Н.В., Зиновьева, Е.В. (2019). Жизненные модели молодых людей: представления о будущей семье и модели, транслируемой родителями. *Психологическая наука и образование, 24*(3), 5–18. https://doi.org/10.17759/pse.2019240301

Овчинникова, М.Б. (2022). Психологические ресурсы совладающего поведения руководителей среднего звена. Могилев: Изд-во МГУ им. А.А. Кулешова.

Рикель, А.М., Дорохов, Е.А. (2023). Поколение как предмет социальной психологии: исследовать нельзя отказаться? *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 46*(3), 143–165. https://doi.org/10.11621/LPJ-23-31

Сенявская, Е.С. (1999). Психология войны в XX веке: исторический опыт России. Москва: Изд-во «Российская политическая энциклопедия».

Шашмурина, Ю.Ф. (2020). Влияние психотравмы на жизненную перспективу личности. *Молодой ученый,* (10), 217–220.

Штайнер, К. (2025). Сценарии жизни людей. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Шульга, Н.И. (2025). Социально-психологические факторы построения жизненных стратегий военнослужащих, уволенных из вооруженных сил Российской Федерации: дисс. канд. психол. наук. Москва.

Шумков, Г.Е. (1905). Психика бойцов во время сражений. Санкт-Петербург: б/и.

Allport, G.W. (1961). Pattern and Growth in Personality. Washington: Holt, Rinehart and Winston Publ.

Brivio, F., Vigano, A., Paterna, A., Palena, N., Greco, A. (2023). Narrative Review and Analysis of the Use of "Lifestyle" in Health Psychology. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(5), 1–18.

Cockerham, W.C., Wolfe, J.D., Bauldry, S. (2020). Health Lifestyles in Late Middle Age. *Research on Aging*, *42*(1), 34–46. https://doi.org/10.1177/0164027519884760

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Gibson, G.W., Greenwood, R.A., Murphy, E.F. (2009). Generational Differences in the Workplace: Personal Values, Behaviors, And Popular Beliefs. *Journal of Diversity Management*, *4*(3), 1–8.

Jones, E., Fear, N.T, Wessely, S. (2007). Shell Shock and Mild Traumatic Brain Injury: A Historical Review. *The American Journal of Psychiatry*, *164*(11), 1641–1645. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2007.07071180

Kumar, U. (2020). The Routledge International Handbook of Military Psychology and Mental Health. Abingdon: Routledge Publ.

Levasseur, L., Shipp, A.J., Fried, Y., Rousseau, D.M., Zimbardo, P.G. (2020). New perspectives on time perspective and temporal focus. *Journal of Organizational Behavior*, *41*(3), 235–243. https://doi.org/10.1002/job.2435

Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L, Sears, P.S. (1944). Level of aspiration. In: J.M. Hunt, (ed.). Personality and the behavior disorders. (pp. 333–378). New York: Ronald Press.

Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Values. New York: Free Press.

Schutz, H.G., Baird, P.C., Hawkes, G.R. (1979). Lifestyles and Consumer Behavior of Older Americans. New York: Praeger Publ.

Stolarski, M., Fieulaine, N., Zimbardo, P.G. (2018). Putting time in a wider perspective: The past, the present, and the future of time perspective theory. *The SAGE Handbook of Personality and Individual Differences*, (1), 592–625.

Zimbardo, P.G., Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric, *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1271–1288.

References

Abul'khanova-Slavskaya, K.A. (1991). Strategy of Life. Moscow: Mysl' Publ. (In Russ.)

Allport, G.W. (1961). Pattern and Growth in Personality. Washington: Holt, Rinehart and Winston Publ.

Al'perovich, V.D. (2024). Life Scenarios and Biographical Narratives: A Comparative Analysis of Conceptual Models. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, *15*(1), 39–56. (In Russ.)

Ambarova, P.A. (2015). Life and Behavioral Strategies through the Lens of the Community Approach. In: Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference in Memory of Professor L.N. Kogan «Culture, Personality, Society in the Modern World: Methodology, Empirical Research Experience» (March 19–20, 2015). (pp. 620–630). Yekaterinburg: UrFU Publ. (In Russ.).

Anan'ev, B.G. (1957). About the age psychology system. *Voprosy psikhologii*, (5), 156–170. (In Russ.)

Andreev, V.A. (1961). The People's War. Leningrad: Lenizdat Publ. (In Russ.)

Arendachuk, I.V. (2017). Structural-Functional Approach to the Process of Forming Self-Consciousness in Individuals. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya = News of Saratov University. New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology*, *6*(2), 110–118. (In Russ.)

Azyasskii, N.F., Dolgii, M.S., Knyaz'kov, A.S., Perezhogin, V.A., Chernov, Yu.I. (2001). Partisan Movement (Based on the Experience of the Great Patriotic War of 1941–1945). Moscow: Kuchkovo Pole Publ. (In Russ.)

Brivio, F., Viganò, A., Paterna, A., Palena, N., Greco, A. (2023). Narrative Review and Analysis of the Use of "Lifestyle" in Health Psychology. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(5), 1–18.

Cockerham, W.C., Wolfe, J.D., Bauldry, S. (2020). Health Lifestyles in Late Middle Age. *Research on Aging*, *42*(1), 34–46. https://doi.org/10.1177/0164027519884760

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Druzhinin, V.D. (2010). Variants of Life. Essays on Existential Psychology. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Eremenko, A.I. (1965). At the Beginning of the War. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Gibson, G.W., Greenwood, R.A., Murphy, E.F. (2009). Generational Differences in the Workplace: Personal Values, Behaviors, And Popular Beliefs. *Journal of Diversity Management*, *4*(3), 1–8.

Gorinov, M.M., Morukov, M.Yu., Ryzhova, I.V. (2008). Partisans in the Battle for Moscow. 1941–1942. Moscow: Moscow City Archives; Patriot Publs. (In Russ.)

Ivanova, T.Yu., Leont'ev, D.A., Osin, E.N., Rasskazova, E.I., Kosheleva, N.V. (2018). Current Issues in the Study of Personal Resources in Professional Activities. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational Psychology, 8*(1), 85–121. (In Russ.)

Jones, E., Fear, N.T, Wessely, S. (2007). Shell Shock and Mild Traumatic Brain Injury: A Historical Review. *The American Journal of Psychiatry*, *164*(11), 1641–1645. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2007.07071180

Kumar, U. (2020). The Routledge International Handbook of Military Psychology and Mental Health. Abingdon: Routledge Publ.

Levasseur, L., Shipp, A.J., Fried, Y., Rousseau, D.M., Zimbardo, P.G. (2020). New perspectives on time perspective and temporal focus. *Journal of Organizational Behavior*, *41*(3), 235–243. https://doi.org/10.1002/job.2435

Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L, Sears, P.S. (1944). Level of aspiration. In: J.M. Hunt, (ed.). Personality and the behavior disorders. (pp. 333–378). New York: Ronald Press.

Litvinova, O.N. (2007). The NKVD in the formation and development of the partisan movement in the Bryansk region during the Great Patriotic War. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena: Aspirantskie tetradi: Nauchnyi zhurnal = Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen: Postgraduate Notes: Scientific Journal,* (49), 90–93. (In Russ.)

Lukov, G.D., Platonov, K.K. (1964). Psychology. Moscow: Voenizdat Publ. (In Russ.)

Morozova, O.V. (2024). The Impact of Psychotrauma on the Life Perspective of Individuals. *Aktual'nye issledovaniya = Current Research*, (10), 77–80. (In Russ.)

Moskvicheva, N.L., Rean, A.A., Kostromina, S.N., Grishina, N.V., Zinov'eva, E.V. (2019). Life Models of Young People: Concepts of Future Family and Models Transmitted by Parents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 24*(3), 5–18. (In Russ.)

Ovchinnikova, M.B. (2022). Psychological Resources for Coping Behavior in Middle Management. Mogilev: A.A. Kuleshov Mogilev State University Press. (In Russ.)

Rikel, A.M., Dorokhov, Y.A. (2023). Analysing generation in social psychology: research or reject? *Lomonosov Psychology Journal, 46*(3), 143–165. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/LPJ-23-31

Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Values. New York: Free Press.

Schutz, H.G., Baird, P.C., Hawkes, G.R. (1979). Lifestyles and Consumer Behavior of Older Americans. New York: Praeger Publ.

Senyavskaya, E.S. (1999). The Psychology of War in the 20th Century: Russia's Historical Experience. Moscow: Russian Political Encyclopedia Publ. (In Russ.)

Shashmurina, Yu.F. (2020). The Impact of Psychotrauma on the Life Perspective of Individuals. *Molodoi uchenyi = Young Scientist,* (10), 217–220. (In Russ.)

Shtainer, K. (2025). Life Scenarios of People. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Shul'ga, N.I. (2025). Socio-Psychological Factors in Building Life Strategies for Military Personnel Discharged from the Armed Forces of the Russian Federation. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow. (In Russ.)

Shumkov, G.E. (1905). The psyche of fighters during battles. Saint Petersburg: no publisher. (In Russ.)

Stolarski, M., Fieulaine, N., Zimbardo, P.G. (2018). Putting time in a wider perspective: The past, the present, and the future of time perspective theory. *The SAGE Handbook of Personality and Individual Differences*, (1), 592–625.

Zimbardo, P.G., Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric, *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1271–1288.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ирина Фасхутовна Нурмухаметова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии высшей школы философии, психологии и социологии Института гуманитарных и социальных наук Уфимского университета науки и технологий, Уфа, Российская Федерация, if44@bk.ru, https://orcid.org/0000-0003-2029-618X

ABOUT THE AUTHOR

Irina F. Nurmukhametova, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Department of General Psychology, Higher School of Psychology and Pedagogy, Institute of Humanities and Social Sciences, Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russian Federation, if44@bk.ru, https://orcid.org/0000-0003-2029-618X

Поступила 08.09.2025. Получена после доработки 06.10.2025. Принята в печать 11.10.2025.
Received 08.09.2025. Revised 06.10.2025. Accepted 11.10.2025.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ / GENERAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/KPJ-26-02
УДК/UDC 159.9.01; 159.9.07

Обзор методов психологической помощи пострадавшим в результате воздействия психотравмирующей ситуации

Е.Г. Максименко ✉, **И.В. Кисёлева, С.В. Руденко**

Донецкий государственный университет, Донецк, Российская Федерация

✉ e.maksimenko.dongu@mail.ru

Резюме

Актуальность. В современной практической психологии представлен обширный арсенал методов, направленных на устранение психологических последствий психотравмирующих событий. Анализ зарубежного и отечественного опыта психологической помощи пострадавшим, поиск оптимальных методов в зависимости от вида психотравмы определили актуальность данного исследования.

Цель. Осуществить анализ методов психологической помощи лицам, пострадавшим в результате психотравмирующих событий различного происхождения.

Методы. Анализ научной литературы, поиск в электронных базах данных. При описании понятий «психотравма» и «психотравмирующая ситуация» использовался анализ научных данных отечественных и зарубежных исследований. При рассмотрении методов психологической помощи в ситуациях катастрофического, природного характера оценивались публикации базы РИНЦ, EMBASE и др. В качестве предмета поиска были выбраны заглавие публикации, ключевые слова.

Результаты. В статье рассмотрены основные научные подходы к понятиям «психическая травма» и «психотравмирующая ситуация». Проанализирован опыт оказания психологической помощи лицам, пострадавшим от психотравмирующих ситуаций природного характера. Проведена классификация методов в соответствии с признаками психотравмирующей ситуации, дана характеристика их эффективности, обозначена специфика помощи детям. Описанный в исследовании метод биологической обратной связи выделен как перспективный.

Выводы. Анализ научной литературы показал, что выбор методов психологической помощи должен учитывать характер психотравмы, включающий жизненный опыт человека, особенности развития в детстве.

Основными задачами психологической помощи в психотравмирующей ситуации определяются безотлагательность и приближенность помощи к месту события; необходимое информирование и эмоциональная поддержка; стабилизация эмоционального состояния; проработка переживаний психотравмирующего характера; восстановление ресурсных и адаптационных возможностей человека. Показано, что эффективными являются технологии интерактивных упражнений в рамках социально-психологических тренингов, тренинги

© Максименко, Е.Г., Киселёва, И.В., Руденко, С.В., 2026

личностного роста, арт-техники в сочетании с психодинамическим анализом, организация досуга и творчества в сообществах. В качестве современного метода психологической реабилитации рассматриваются технологии на основе биологической обратной связи.

Ключевые слова: клиническая психология, психотравмирующая ситуация, психотравма, психологическая помощь, метод психоанализа, метод биологической обратной связи

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 25-18-00895, тема проекта «Система психологического сопровождения личности, пострадавшей от психотравмирующей ситуации в Донецкой Народной Республике».

Для цитирования: Максименко, Е.Г., Киселёва, И.В., Руденко, С.В. (2026). Обзор методов психологической помощи пострадавшим в результате воздействия психотравмирующей ситуации. *Казанский педагогический журнал, 32*(1), 34–65. https://doi.org/10.11621/KPJ-26-02

Overview of the Methods of Psychological Assistance and Support for People Affected by a Traumatic Situation

Elena G. Maksimenko ✉, Irina V. Kiseleva, Svetlana V. Rudenko

Donetsk State University, Donetsk, Russian Federation

✉ e.maksimenko.dongu@mail.ru

Abstract

Background. Modern practical psychology presents an extensive arsenal of methods aimed at eliminating the psychological consequences of traumatic events. The analysis of foreign and Russian experience of psychological assistance to victims as well as the search for optimal methods depending on the type of trauma have determined the relevance of this study.

Objective. The goal is to analyze methods of psychological assistance to individuals affected by traumatic events of various origins.

Methods. Analysis of scientific literature and search through electronic databases was conducted. In describing the terms “psychotrauma” and “traumatic situation,” we analyzed empirical findings from both Russian and international studies. Publications retrieved from RSCI, EMBASE, etc. were evaluated when considering psychological support measures applicable in catastrophic and natural disaster contexts. The titles of publications and keywords served as search criteria.

Results. The article discusses the main scientific approaches to the concepts of “mental trauma” and “psychotraumatic situation”. It analyzes the main trends in providing psychological assistance to individuals affected by natural psychotraumatic situations. The methods for providing psychological assistance are classified according to the characteristics of a psychotraumatic situation. The effectiveness of the methods as well as the specifics of providing assistance to children are characterized. The method

© Maksimenko, E.G., Kiseleva, I.V., Rudenko, S.V., 2026

of biological feedback described in the study is highlighted as a promising approach.
Conclusions. An analysis of scientific literature has shown that the choice of methods of psychological assistance should take into account the nature of the traumatic experience, including the person's life experience and developmental characteristics during childhood.
The main objectives of psychological assistance in a traumatic situation include providing immediate and close-to-the-event assistance; providing necessary information and emotional support; stabilizing the emotional state; addressing the traumatic experiences; and restoring the person's resource and adaptive capabilities. It has been shown that interactive exercise technologies within the framework of socio-psychological training, personal growth training, art techniques in combination with psychodynamic analysis, and the organization of leisure and creativity in communities are effective. Technologies based on biofeedback are considered as a modern method of psychological rehabilitation.

Keywords: clinical psychology, traumatic situation, psychotrauma, psychological assistance, method of psychoanalysis, biofeedback method

Funding. The study has been supported by Russian Science Foundation (RSF), project No. 25-18-00895, title of the project "The system of psychological support for a person affected by a traumatic situation in the Donetsk People's Republic".

For citation: Maksimenko, E.G., Kiseleva, I.V., Rudenko, S.V. (2026). Overview of the methods of psychological assistance and support for people affected by a traumatic situation. *Kazan Pedagogical Journal, 32*(1), 34–65. https://doi.org/10.11621/KPJ-26-02

Введение

Социальные конфликты, войны, природные катастрофы, в которые попадает человек, вызывают сильнейшие эмоции, оставляют след в психической жизни субъекта. Для выбора действенного метода оказания психологической помощи необходимо понимать, какие переживания связаны с возникновением психической травмы и влияют на психическую деятельность, а также адаптационные возможности человека, как изменяются ценности и приоритеты, формируются новые жизненные смыслы. Факт длительного проживания в психотравмирующих условиях усиливает угрозу и, соответственно, делает более разрушительными последствия для личности (Магомед-Эминов, 2006; Решетников, 2006; Хрусталева, 2022).

Согласно отчету ВОЗ в 2025 г., около 14% населения страдают от психических расстройств, ведущими из которых отмечены тревожные расстройства и депрессии. Среди проживающих в зоне военного конфликта данный показатель на порядок выше. Более 22% людей страдают различными формами психического расстройства, отмечаются признаки депрессии, тревоги, посттравматического стрессового расстройства, у около 9% психические заболевания носят среднюю или тяжелую форму. Показатели высокие и свидетельствуют о необходимости усиления психиатрической и психологической помощи населению.

Необходимо отметить проблему оказания психологической помощи в больших масштабах, когда в ней нуждается значительная часть населения пострадавшего региона, например, в результате военного конфликта. В этом случае задача поиска оптимальных во времени и эффективных концепций и методов психологической помощи приобретает особую актуальность. Изучение и анализ специфики психотравмы и психотравмирующей ситуации при выборе метода психологической помощи определили наш научный интерес.

Методы

Для проведения анализа методов психологической помощи лицам, пострадавшим в результате психотравмирующих событий различного происхождения, был проведен систематический обзор научной литературы. Поиск осуществлялся в электронных базах данных, таких как РИНЦ (Российский индекс научного цитирования), EMBASE (Excerpta Medica Database), и других международных базах данных, что позволило охватить широкий спектр исследований, как отечественных, так и зарубежных.

При описании понятий «психотравма» и «психотравмирующая ситуация» использовались методы обобщения, систематизации и анализа научных исследований для четкого и обоснованного понимания данных терминов.

При рассмотрении методов психологической помощи в ситуациях катастрофического, природного характера особое внимание уделялось публикациям, содержащим конкретные рекомендации и практические подходы. Это позволило выявить наиболее эффективные стратегии и техники, которые могут быть применены в условиях чрезвычайных ситуаций.

В качестве предмета поиска были выбраны заглавие публикации и ключевые слова, что позволило сузить поиск и сосредоточиться на наиболее релевантных источниках.

Результаты исследования

В результате расширенного поиска в базах данных по ключевому слову «психическая травма» и ограничению тематики психологическими науками было обнаружено более двух тысяч упоминаний. При выборе наиболее релевантных источников литературы в монографиях и научных журналах количество ссылок было снижено до двухсот. Дальнейший анализ литературы показал целесообразность использования 73 из них.

В современной научной психологической литературе существует ряд схожих понятий, описывающих обстоятельства, в которых происходит психическая травматизация человека. Среди них необходимо отметить экстремальные ситуации (Шойгу, 2010), кризисные ситуации (Хрусталева, 2022), травматические (травмирующие) события (Трубицына, 2005), психотравмирующий опыт (Коржова, 2012), психотравмирующие факторы, стрессоры высокой интенсивности (Харламенкова, Никитина, 2020), события, имеющие травмирующий характер (Куфтяк, 2018),

стрессовые ситуации (Медведева и др., 2023; Солнцева, 2021), психотравмирующие ситуации (Карпова, Тураносова, 2019; Nuttman-Shwartz, Regev, 2017).

Понятие психотравмирующей ситуации мы используем для дифференциации событий и обстоятельств, которым подвергался субъект в своей жизни, вследствие чего произошла психическая травма. К примеру, среди мирных жителей, длительное время находящихся на территории, где ведутся боевые действия, только определенная часть имеет последствия психотравматизации (Абрамов и др., 2015; Захарова, Цветкова, 2020; Идрисов, 2011). При этом большинство находится в опасных либо экстремальных ситуациях, испытывая интенсивный стресс.

Термин «ситуация», на наш взгляд, более точно описывает особенности условий, в которые попадает человек, а также событий, происходящих с ним в процессе психической травматизации. Так, согласно Г.Н. Солнцевой, ситуации характеризуются определенной интерпретацией субъектом условий, в которых он находится, при адекватной или неадекватной оценке собственных ресурсов (Солнцева, 2021).

Анализ современной научной литературы позволяет выделить критерии, которым должна соответствовать ситуация, чтобы ее можно было отнести к психотравмирующей: субъективное чувство опасности ситуации, угрозы жизни; интенсивность стресса; продолжительность воздействия травматической ситуации; недостаточность собственных ресурсов для преодоления ситуации; изменения личностного функционирования.

Субъективное чувство опасности ситуации и угрозы жизни вызывает у человека интенсивный страх, ужас и нередко сопровождается ощущением беспомощности. При этом не важно, была ли эта угроза реальной или вызвана противоречивой, недостаточной информированностью, ошибками восприятия или массовой паникой (Солнцева, 2021). Неопределенность ситуации, необходимость быстрого принятия решения в таких условиях повышает субъективное чувство угрозы.

Также необходимо отметить, что субъективное чувство опасности может возникать не только у пострадавших в той или иной экстремальной ситуации, но и у родственников пострадавших, очевидцев данных событий, наблюдателей и специалистов, занимающихся спасением или устранением последствий произошедшего. Всем перечисленным категориям может потребоваться психологическая помощь и сопровождение (Шойгу, 2010).

Интенсивность стресса «как непосредственной реакции на стрессор» (Харламенкова, 2017, с. 18) может достигаться длительным накоплением напряжения от повседневных событий или воздействием сильных травматических ситуаций (например, чрезвычайных происшествий, войны). Особенностью влияния интенсивных стрессоров является то, что они влияют на психику человека не только в краткосрочной, но и в долгосрочной перспективе (Харламенкова, Никитина, 2020).

Продолжительность воздействия травматической ситуации изучалась на примерах хронических соматических заболеваний (Харламенкова, Никитина, 2023; Davis et al., 2022), проживания населения на территориях, охваченных войной (Захарова, Цветкова, 2020; Идрисов, 2011; Султанова и др., 2012; Тарабрина, Хажуев, 2015; Fondacaro et al., 2021; Greene et al., 2017; Somer, Ataria, 2014). У людей, длительное время проживающих на территориях, где ведутся боевые действия, наблюдается высокий уровень посттравматического стрессового расстройства и дезадаптации, которые сохраняются продолжительный период даже после нормализации обстановки (Идрисов, 2011). У беженцев, которые прибывают в более благополучные страны, наблюдаются такие симптомы, ассоциированные с психической травмой, как тревожность, депрессия и соматизация (Fondacaro et al., 2021).

Т. Грин, Л. Итзаки в исследовании продолжительного травматического стресса мирных жителей на территории военного конфликта Израиля и Палестины указывают, что наблюдается кумулятивный эффект травмы, который проблематично связать с «силой» воздействия, но можно объяснить интенсивностью дистресса в этот период (Greene et al., 2017, p. 19). Е. Самер, Й. Атария описали комплекс симптомов, которые были свойственны мирным жителям, находящимся в условиях продолжительной угрозы жизни. К ним относились: страх, после которого возникало длительное тревожное состояние; сверхбдительность; избегание любых небезопасных ситуаций, зацикленность на обеспечении собственной безопасности; «материнская тревога»; социальные самоограничения (Somer, Ataria, 2014).

Оценка собственных ресурсов для преодоления ситуации как недостаточных может быть как адекватной, так и неадекватной. Независимо от этого, любые ситуации, выходящие за рамки привычных условий жизни, в которых субъект считает свои ресурсы ограниченными, становятся для него экстремальными (Солнцева, 2021).

Изменения личностного функционирования связаны с возникновением психопатологической симптоматики и были отмечены в исследовании Н.Е. Харламенковой, Д.А. Никитиной. Одними из характерных для высокой травматизации симптомов выступают нарушения контакта с реальностью и искажения представлений о себе (Харламенкова, Никитина, 2020). В работе Н.В. Тарабриной, И.С. Хажуева показано, что для лиц, перенесших воздействие стрессоров высокой интенсивности во время военных действий, характерны гипервозбуждение и реакции ухода от реальности (Тарабрина, Хажуев, 2015). Это заключение касается и мирных жителей, и комбатантов. Могут наблюдаться и значительные изменения личностного функционирования, связанные с феноменом посттравматического роста. Причины и особенности данного явления активно изучаются в психологической науке (Трусова, Фаустова, 2021).

Кросс-культурное исследование С. Хэринг с коллегами показало, что симптомы, связанные с переживанием стресса и психической травмы, являются схожими во всех географических регионах и, соответственно, не зависят от культурных различий. Но существуют различия в выраженности симптомов (выше

в Северной Америке и Африке) и распространенности тех или иных психотравмирующих ситуаций (например, преобладание физического и эмоционального насилия в Северной Америке) (Haering et al., 2024).

Существуют различные основания для классификации психотравмирующих ситуаций. Так, еще В.В. Ковалев дифференцировал виды психотравм в зависимости от длительности события, его силы и характера депривации. Автор выделял: шоковые психические травмы; значимые кратковременные психотравмирующие ситуации; хронические психотравмирующие ситуации; ситуации психической депривации (Ковалев, 1979).

В.Н. Мясищев классифицировал психотравмирующие ситуации, отталкиваясь от роли неблагоприятного события в жизни человека, на объективно-значимые и условно-патогенные. В качестве объективно-значимых выделяются высокозначимые события (смерть близких, насилие и т.п.). А условно-патогенными он называет события, связанные с ценностями человека и приводящие к переживаниям, а далее — психотравматизации. Автор акцентирует внимание на степени субъективной значимости, влияющей на глубину травмы (Мясищев, 1995). Другими словами, степень травматизации может зависеть от смысла, придаваемого личностью конкретному событию.

Классификация психотравм, предложенная Г.К. Ушаковым и Б.А. Воскресенским, основывается на параметрах масштаба, длительности действия ситуации, степени осознанности личностью. Авторы выделяют четыре вида психотравм. Первые — это катастрофические, сверхактуальные, где личность оказывается в эпицентре катастрофы, но она остается незатронутой. Вторые — ситуационные, неожиданные, непредсказуемые, вовлекающие личность. Третьи — пролонгированные ситуационные, влияющие на долгие годы жизни. Четвертые — истощающие пролонгированные психотравмирующие ситуации, возникающие из-за высоких притязаний в условиях отсутствия объективных возможностей для достижения поставленных целей в обычном ритме деятельности (Лакосина, Ушаков, 1984).

Обобщая вышеизложенное, отметим, что психотравма формируется при непосредственном переживании психотравмирующего события, в ситуации прямого наблюдения, при получении известия о событии, которое произошло с близкими членами семьи или друзьями, в силу повторяющейся подверженности травме в процессе профессиональной деятельности. Психотравмирующая ситуация — это ситуация угрозы для жизни и здоровья, в которой индивидуум испытывает стресс высокой интенсивности, при этом собственные ресурсы оцениваются как недостаточные для совладания с возникшей ситуацией.

Неопределенность ситуации и необходимость быстрого реагирования увеличивает риск появления психотравмы. Длительное накопление напряжения от травматического события, вынужденная изоляция приводит к нарушению адаптации в виде ухода от реальности, искажений представления о себе, нарушений

личностного функционирования, соматизации и депрессии. Также отмечается и противоположный эффект, связанный с феноменом посттравматического роста.

Авторы солидарны в мнении, что чувство беззащитности, переживания о значимых близких, ухудшение качества жизни снижает устойчивость психики к влиянию психотравмирующей ситуации и повышает риск развития психосоматической и психопатологической симптоматики, проблем в самореализации.

Остается открытым вопрос механизма формирования психотравмы, ответ на который, по нашему мнению, позволит приблизиться к возможным универсальным принципам психологической помощи и сопровождения пострадавших от психотравмирующей ситуации.

В научной литературе можно обнаружить множество примеров успешной психологической работы с разными группами населения (Вирц, 2024; Гостеевская, 2016; Ковалевская, 2014; Красило, 2004; Магомед-Эминов, 2006; Самохвалова и др., 2023; Сарджвеладзе и др., 2018; Стэнли, 2022), однако практически нет исследований, связанных с психологическим сопровождением пострадавших от затяжного военного конфликта.

Тема войны и ее последствий появилась в работах психологов и психиатров более 100 лет назад (Фрейд и др., 2024). Тысячи людей были подвергнуты эмоциональному потрясению в период Первой мировой войны. Огромное количество военных неврозов необходимо было успешно лечить. Дискуссии, начатые в тот период между представителями известных школ по поводу эффективности тех или иных методов лечения, продолжаются до сих пор.

Исследования проблемы психической травмы в русле психодинамического подхода фактически заложили новую траекторию научной мысли в направлении концепции влечения к смерти. В письме З Фрейда А. Эйнштейну «Неизбежна ли война?» (Фрейд и др., 2024, с. 125-141) автор рассуждает на тему «Как освободить людей от фатума войны?» с психологической точки зрения. Почему легко «заразить людей воинственными настроениями»? Каким образом корректировать данный феномен?

Предположение З. Фрейда о наличие двух видов влечений: эротического (сексуального, шире — влечение к жизни) и агрессивного (разрушительного, влечение к смерти) проясняет механизм образования и функционирования конфликтов разных этиологий и форматов. Оба влечения связаны инстинктом самосохранения и работают на него. Направленности на сохранение и объединение недостаточно для осуществления намеченного, необходима сила и настойчивость, производимая противоположным влечением. Именно определенное сочетание мотивов обеспечивает нужный результат выживания и сохранения. Влечение к смерти становится разрушительным, если обращается вовне на внешний объект, как правило по причине защиты собственной жизни. Обращение влечения к смерти на себя преследует цель самонаказания в случае сильнейшего чувства вины. Данный процесс способен привести к болезни или в состояние, которое З. Фрейд обозначил как «возвращение жизни в состояние неживой материи» (Фрейд и др., 2024,

с. 135) (тенденция в утробу). Особенность психотерапевтического процесса при решении вышеозначенной проблемы, согласно З. Фрейду, во-первых, в отделении двух влечений друг от друга и прояснении роли каждого в психотравмирующей ситуации; во-вторых, в использовании арсенала возможностей влечения к жизни для совладания с деструктивными силами влечения к смерти. Прежде всего, речь идет о любви «без сексуального подтекста» (Фрейд и др., 2024, с. 137), чувстве общности, поддержке как необходимых элементах эмоциональной привязанности между людьми, в том числе в процессе психологического сопровождения.

По мнению З. Фрейда, деструктивные импульсы, которые он обозначал как «энергия мортидо» или «инстинкт смерти» (Танатос), являются первопричиной всего спектра проявлений жестокости, агрессивного поведения, а также самоубийств и убийств. Он рассматривал эти влечения как неотъемлемую часть биологической природы человека, придавая им такое же значение в механизмах регуляции поведения, как и влечению к жизни (Фрейд, 1996). Инстинкты смерти подчиняются принципу энтропии (то есть закону термодинамики, согласно которому любая энергетическая система стремится к сохранению динамического равновесия). Однако если детерминантом поведения индивида становятся деструктивные тенденции, то активность субъекта всегда будет связана со стремлением к смерти, разрушением живого, посредством различного рода психологических аддикций, формирования ложной самости, нарушения идентичности, девиантного или делинквентного поведения и др.

В контексте вышесказанного необходимо отметить, что искоренять агрессивные наклонности не имеет смысла, в связи с невозможностью задачи и в целом парадоксальностью цели. Агрессия, как и либидо, — сила, необходимая для выживания и адаптации в социуме.

В психодинамическом подходе описаны первичный и вторичный виды психотравмы (Линджарди, Мак-Вильямс, 2019). К первичной психотравме относят: 1. Обезличенную, случайную, катастрофическую и шоковую травму. Это травма конкретно необусловленная. Сюда входит и внезапное заболевание, реабилитация с болевыми ощущениями. 2. Межличностная травма, причиняемая другими людьми в качестве средства удовлетворения их потребностей за счет потребностей других. Может быть единичной, ограниченной во времени, но может быть и повторяющейся, когда жертва и преступник связаны между собой каким-то образом. Симптомы будут тяжелее, когда обидчик является близким человеком, в функциях которого защита и забота. 3. Травма идентичности, основанная на неизменных индивидуальных характеристиках (этническая, расовая принадлежность, пол, половая идентичность, сексуальная ориентация). Является основанием для развития виктимизации. 4. Травма сообщества. Основанная на групповой идентичности, культуре, верованиях, традициях и принадлежности к сообществу, являющихся основанием для религиозной и межгрупповой вражды и насилия. 5. Продолжающаяся травма, многослойная и кумулятивная, основанная на ревиктимизации и ретравматизации (Линджарди, Мак-Вильямс, 2019; Ференци, 2025).

Вторичная травма случается в сочетании с первичной, чаще с межличностной травмой (Линджарди, Мак-Вильямс, 2019; Казаковцев, Голланд, 2020). К ней относят дополнительную травматизацию в сочетании с травмой второго типа (межличностной травмой), когда жертва обращается к другим людям за помощью, но не получает ее, или когда жертву обвиняют за то, что она стала жертвой. Повторная травма становится частью травмы предательства. И ретроактивная травма, которую характеризует отстроченный эффект, некое отложенное действие. Например, сексуальные домогательства родителя (опекуна) в детском возрасте воспринимаются не как травма, а как смущение, но с наступлением пубертата мотивация преступника становится понятной и весь ужас пережитого носит ретравмирующий характер.

Методы психотерапии в психодинамической (психоаналитической) концепции требуют выполнения определенных правил: сеттинга, времени на установление терапевтического альянса и использования классических психоаналитических техник (анализ переноса, контрпереноса, свободных ассоциаций, защитных механизмов, сопротивления, сновидений и др.). Длительность психоаналитической работы создает сложности при решении проблем, требующих краткосрочной помощи. Решение вопроса возможно в эклектических и краткосрочных подходах к психодинамической психотерапии (Бьюдженталь, 2001; Фанти, 1995) и др. Положительно зарекомендовали себя практические методы, интегрировавшие психодинамическое направление, проективную психологию, технологии социально-психологического тренинга и арт-терапии (Максименко, 2017). Данные направления стимулируют свободное ассоциирование, опираясь на визуализацию образов, что позволяет объективировать защитные механизмы без сопротивления Эго и значительно сократить время психологической работы.

В русле нашего исследования необходимо отметить опыт оказания психологической помощи при катастрофах природного характера. К их числу (катастрофические травмы) относятся землетрясения, цунами, наводнения, ураганы и т.п. Как правило, все они носят экстремальный краткосрочный, но острый характер. При этом их воздействие на психику пострадавших может быть неопределенно более длительным. От того, насколько быстро будет начато оказание психологической помощи, зависит не только оперативное снятие первичной симптоматики психотравмы, но и предупреждение возможного дальнейшего развития расстройств. Не случайно безотлагательность помощи, ее приближенность к месту события, простота психологического воздействия и межведомственное и внутригрупповое взаимодействие специалистов оказываются так важны и всегда подчеркиваются при анализе опыта оказания подобной помощи.

Рассмотрим особенности оказания психологической помощи и сопровождения лиц, пострадавших в результате воздействия психотравмирующих ситуаций природного характера.

Землетрясение в Армении, 1988 г., в результате которого пострадало более 300 населенных пунктов, погибли свыше 25 тысяч человек, около 20 тысяч стали

инвалидами, более полумиллиона человек остались без жилья. С пострадавшими работала группа психологов из Москвы под руководством В.С. Мухиной, в состав которой вошли М.Ю. Бабанский, А.Л. Браткин, И.Б. Гриншпун, А.Л. Венгер, А.С. Спиваковская и др. Психологи столкнулись с различными реакциями пострадавших: как проявлениями героизма, так и волной страхов и панических реакций. По словам В.С. Мухиной, «новый психологический и социальный статус привел к появлению у одной части населения феномена жертвы с присущим ему чувством психологической и социальной незащищенности, а у другой части населения — к психологической напряженности. Как особую травму следует рассматривать навязчивый страх повторного землетрясения у детей и взрослых» (Мухина, 2013, с. 167–168). Полученная психотравма у взрослых проявлялась преимущественно в нарушениях сна, головной боли, навязчивых страхах и образах, непрекращающихся сотрясениях тела, мышечных зажимах, зачастую в потере работоспособности и жизненной перспективы. У детей психотравма нашла свое отражение в регрессивных тенденциях (стереотипность движений, инфантильность спонтанного поведения), двигательном возбуждении либо ступоре, потере аппетита, нарушении контактности, астенизации, невротизации личности, появлении различного рода страхов, навязчивых образов; вторичное же воздействие психотравмирующей ситуации было обусловлено эмоциональными переживаниями, возникшими под воздействием взрослых. У подавляющего большинства как детей, так и взрослых стали обостряться хронические заболевания. Помощь взрослым включала, наряду с индивидуальной экспресс-коррекционной работой, широкое привлечение средств массовой информации. Речь шла о радиообращениях, ставших особой формой рациональной психотерапии и имаготерапии. Оказываемая психологическая помощь детям предполагала, прежде всего, включение в общение как диагностическое обследование, наряду с включенным наблюдением. Огромное внимание уделялось символической переработке травмирующих впечатлений — отреагированию. Для включения в совместную деятельность с психологом использовались игры (в том числе игра в землетрясение), рисование, контактная суггестивная релаксация, внушение. Среди методов психологического сопровождения использовалась в том числе идентификация с игрушкой. Привлекалась арт-терапия — разработанный В.С. Мухиной «метод идентификационной коррекции личности средствами народного искусства», призванный восстановить психологическую связь пострадавших детей со своим народом (Мухина, 2013, с. 180). Метод включал введение в общение (непременно на армянском языке), концерт, развернутое общение по поводу национальных инструментов, танцы и пение совместно со взрослыми, а также рациональную терапию, имаготерапию, сказкотерапию, игровую терапию, суггестивную релаксацию. Действенной оказывалась идентификация как техника работы психолога (Мухина, 2013).

Землетрясение на о. Сахалин, 1995 г., в результате которого был разрушен п. Нефтегорск, погибли свыше двух тысяч человек. Впервые в современной российской истории работала бригада экстренной психотерапевтической помощи под

руководством В.Ю. Слабинского (Слабинский, 2017). Специалисты столкнулись с расстройствами депрессивного и обсессивно-компульсивного спектра, в дополнение иногда имело место быть употребление алкогольной продукции. Были подготовлены раздаточные материалы, как информировавшие о возможности обращения за психотерапевтической помощью, так и задававшие направления самопомощи. Непосредственно после психотравмирующего воздействия у пострадавших, обратившихся за помощью сразу, была выявлена острая реакция на стресс в тяжелой форме. Отмечались тревожно-депрессивные тенденции, навязчивые мысли и действия, страхи (в том числе фобии ночного времени), расстройства сна и аппетита, соматовегетативные нарушения; чувство вины, суицидальные тенденции и т.п. К числу основных задач оказания психотерапевтической помощи В.Ю. Слабинский относит как пресечение острых реактивных расстройств, так и лечение сформировавшихся посттравматических расстройств. Для этого применялась краткосрочная личностно-ориентированная психотерапия, с выделением роли выслушивания и эмоционального отреагирования проявления суицидных тенденций, принятием произошедшей ситуации, поиском новых ориентиров жизни. Использовались имажинативные и ролевые приемы, суггестивные релаксационные методы. Отдельное место занимало привлечение фольклора, историй, специально разработанных метафор. Это давало возможность пострадавшим идентифицировать внутриличностный конфликт, намечало варианты разрешения текущей ситуации, давало опыт переживания и совладания с ситуацией горя. Особенностью психотерапии было проговаривание, а также составление и проигрывание планов на будущее. Эту часть работы автор отмечает как трудную ввиду затрудненного видения пострадавшими своего будущего (Слабинский, 2017).

Наводнение в Республике Саха (Якутия), 2001 г. Как отмечают Т. Мартынова и Е. Павлова, у подавляющего большинства пострадавших отмечаются признаки посттравматического стрессового расстройства: нарушение сна, утомляемость, эмоциональные срывы, депрессия, потеря интереса к жизни (Мартынова и др., 2001). Психологическая помощь детям оказывалась в санаториях и профилакториях сформированной бригадой школьных психологов в течение трех недель. Результаты психодиагностики детей показали достаточно высокий уровень ситуативной тревожности, эмоциональную нестабильность, страх и депрессию у одних детей, попытки воспользоваться вседозволенностью и безнаказанностью — у других. Психокоррекционная и психореабилитационная работа предполагала тренинговые занятия, направленные на снижение страхов и агрессии, усиление коммуникативных умений. Большое внимание уделялось обучению навыкам конструктивного поведения и взаимодействия в среде сверстников, сплочению детей в группе, тренингу уверенности в себе. Для достижения заявленных целей применялись сказкотерапия, арт-терапевтические техники, психогимнастика. Работа со взрослыми велась силами выездных бригад в пострадавших районах. Применялось информирование через СМИ о работе с психологами, разъяснительные беседы, раздаточные материалы с информацией о методах самопомощи.

Использовалась клиническая беседа, мнемореабилитация, обучение навыкам самопомощи и взаимопомощи, эмпатическое слушание. Т. Мартынова и Е. Павлова отдельно подчеркивают эффективность работы с методикой мнемореабилитации, позволяющей снимать симптоматику проявлений ПТСР (Мартынова и др., 2001).

Наводнение на Дальнем Востоке, 2013 г. Е.Г. Гостеевская к числу основных задач психологической помощи пострадавшим относит экспресс-коррекцию острой симптоматики, выполняемую по принципу единства диагностики и коррекции. Оказываемая помощь должна способствовать не только восстановлению нормального режима сна и питания, но и упорядочиванию общей активности, коррекции нарушений общения, снижению проявления депрессивных состояний, острых фобий, тревоги, реактивной агрессивности (Гостеевская, 2016).

Важной мерой профилактики дальнейшего развития ПТСР является ослабление эмоционального дискомфорта в ближайшее время после возникновения психотравмы. Описывая оказанную психологическую помощь детям и подросткам, пострадавшим во время наводнения, Е.Г. Гостеевская подчеркивает роль поддержания нормального уровня активности и ее упорядочивания в результате организации соответствующих возрастным особенностям пострадавших занятий. Игровые комнаты для детей, организованные с этой целью, позволяли реализовывать сюжетно-ролевую игру, конструктивную и художественную деятельность. Предлагаемый арт-терапевтический подход не только давал возможность создавать и анализировать продукты деятельности, но и обеспечивал эмоциональное отреагирование негативных состояний, в том числе с использованием метафорических ассоциативных карт (с подростками и взрослыми). Среди методов психокоррекции привлекались «техники формирования навыков совладания с элементами поведенческой репетиции, песочная терапия с элементами игры и драматизации, игровая терапия, глинотерапия, маскатерапия, куклотерапия, сказкотерапия, кататимно-имагинативный подход и символдрама» (Гостеевская, 2016, с. 106) и др. Е.Г. Гостеевская отмечает не только положительные, но и некоторые отрицательные итоги оказания психологической помощи: «формирование рентной установки, иждивенческой позиции, следствием которых стали пассивность и фиксация патологических симптомов по механизму их “условной выгоды”» (Гостеевская, 2016, с. 110). Основным же ресурсом для достижения позитивных изменений автор выделяет грамотное, корректное и заинтересованное в реабилитации ребенка поведение родителей.

Список произошедших психотравмирующих ситуаций природного характера можно, к сожалению, продолжить. Мы остановились на тех, которые отличаются значительными последствиями для огромного количества людей.

Мировой опыт оказания помощи пострадавшим в результате масштабных бедствий имеет уровневую структуру (Рисунок). Для оказания первой психологической помощи привлекаются добровольцы, волонтеры, не имеющие психологического образования.

4. Оказание специализированной психиатрической и психотерапевтической помощи (психиатры, врачи-психотерапевты, психологи-психотерапевты).
3. Оказание базовой психотерапевтической психологической помощи.
2. Включение социальных сетей. Применение способов поддержки, принятых в сообществе. Организация помещений с учетом возрастных особенностей пострадавших.
1. Оказание основных услуг, являющихся безопасными, социально приемлемыми и поддерживающими человеческое достоинство.

Рисунок
Модель социально-психологической интервенции

4. Provision of specialized psychiatric and psychotherapeutic care (psychiatrists, psychotherapists, psychologists, psychotherapists).
3. Providing basic psychotherapeutic psychological assistance.
2. Enabling social media. Applying the support methods accepted in the community. Organization of the premises, considering the age characteristics of the victims.
1. Provision of basic services that are safe, socially acceptable and supportive of human dignity.

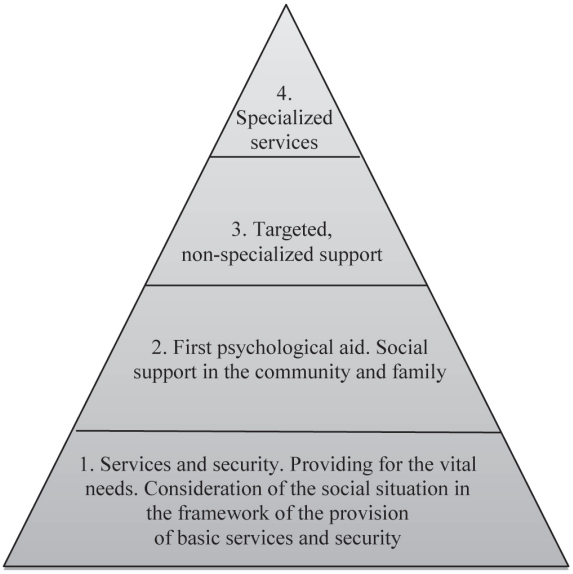

Figure
The model of socio-psychological intervention

На первом этапе волонтеры охватывают всех без исключения пострадавших с целью удовлетворения базовых потребностей в еде, воде, одежде и безопасности. Осуществляется поиск пропавших и разлученных членов семьи. На втором этапе добавляется работа волонтеров, оказывающих первую психологическую помощь, в задачи которых входит наблюдать, находить и направлять людей

к необходимым профильным специалистам. Специализированная психологическая и психиатрическая помощь оказывается на 3-м и 4-м этапах для тех пострадавших, которые внешне демонстрируют симптомы психотравмы.

Говоря об оказании психологической помощи, В.С. Мухина подчеркивает необходимость ее оказания как в экспресс-формате — при столкновении с резким, неожиданным, травмирующим изменением жизненных условий, так и в долговременном режиме, при наличии длительной депривации личности (Мухина, 2016). Опираясь на свой опыт работы с пострадавшими в результате подобных катастроф (землетрясение в Армении, теракты в Буденновске и в Беслане), она выделяет ряд требований к оказанию психологической помощи. В ситуациях масштабных катастроф природного, техногенного и социального характера экспресс-помощь должна реализовываться группой подготовленных специалистов в рамках работы единого координационного центра, вести согласованную работу на основании межведомственного и внутригруппового сотрудничества. Подчеркивается необходимость использования стимульного материала, способствующего установлению взаимодействия с пострадавшими (это могут быть игрушки с заданным предназначением, в том числе эмпатийные, материалы для привлечения к орудийной деятельности, способствующие вовлечению в арт-терапевтическое взаимодействие, и т.п.). При подборе таких материалов важно учитывать возрастно-психологические, гендерные особенности, особенности менталитета пострадавших. Игрушки могут применяться как для работы с телом, так и для работы с проблемными психическими состояниями, личностными особенностями, самосознанием пострадавших. К числу основных принципов оказания психологической экспресс-помощи В.С. Мухина относит следующие: использование индивидуального подхода; общая толерантность и доброжелательность специалиста; индивидуальный подбор стимульного материала; акцентирование значимых слов, утверждающих чувство личности пострадавшего и расширение перспективы дальнейшей жизни; ведение работы в контексте семейной, родовой сплоченности, этнической ментальности и идентичности; использование психологом тех методов и методик, которые являются органичными для него самого; оказание помощи по поводу имеющегося психического состояния, ненависти и чувства мести (при наличии), а также развивающегося комплекса жертвы. Среди активно используемых методов оказания помощи автор акцентирует роль телесно-ориентированной помощи, проективных методов символических замещений, эскапотерапии. Подчеркивается необходимость использования символической проекции психотравмирующей ситуации для выведения пострадавшего из психотравмирующего состояния (Мухина, 2016).

Анализируя отечественный и зарубежный опыт оказания экстренной психологической помощи, О.А. Ульянина подчеркивает необходимость своевременного информирования, оказание эмоциональной поддержки пострадавшим, а также последовательности, поэтапности предоставления помощи, в соответствии с актуальными потребностями людей (Ульянина и др., 2022). Большую роль играет

стабилизация психологического состояния пострадавших, профилактика появления чувства вины и неуверенности в правильности собственных действий во время психотравмирующего воздействия, переработка травматического опыта, актуализация собственных ресурсов, способствующих совладанию с переживаниями кризисного события. Важна психологическая поддержка, оказываемая непосредственно рядом с местом происшествия. Серьезным подспорьем могут стать раздаточные материалы о возможных последствиях травмирующих ситуаций, симптомах посттравматического стрессового расстройства, а также вариантах обращения за помощью. К общим целям оказания первой психологической помощи и воздействия относится «восстановление психологического функционирования через удовлетворение первичных физиологических и психологических потребностей; смягчение проявлений психологического стресса; активизация механизмов психологической адаптации к ситуации; возможность обратиться за дальнейшей медицинской помощью» (Ульянина и др., 2022, с. 116). С учетом неуклонно возрастающей роли современных информационных технологий, необходимо учитывать и предоставлять возможность оказания помощи в дистанционном формате. Речь может идти о телефонном консультировании, онлайн-консультировании, организации видеовстреч, работе с чат-ботом. Такие форматы позволяют охватить большее количество людей и не требовать территориального присутствия рядом.

Т. Грин, Л. Итзаки считают, что в условиях длительно продолжающейся психотравмирующей ситуации отсутствие симптомов психотравмы не может быть информативным, так как воздействие стрессоров не закончилось. Необходимо обращать внимание на другие последствия: гипервозбуждение на физиологическом уровне, симптомы тревожности и депрессии, проблемы со сном. Также была выявлена закономерность, что психопатологические симптомы обострялись во время ухудшения военной обстановки и сглаживались в более спокойные периоды. Авторы приходят к выводу, что данная симптоматика является скорее адаптивной реакцией в условиях постоянной угрозы жизни, чем признаками психотравмы (Greene et al., 2017).

Современные исследования подтверждают влияние последствий детских травм на формирование особенностей личности. Жертвы детских травм демонстрируют низкую самооценку, испытывают депрессию и тревогу. Пытаясь справиться с внутренним напряжением, многие уходят в аддиктивное поведение, злоупотребляя алкоголем и наркотиками, демонстрируя нарушенную привязанность.

Родительская (материнская) депривация является значительным стрессовым фактором для ребенка, который дестабилизирует иммунную систему и приводит к хроническим сбоям и ее воспалительным реакциям. Эти сбои затрагивают как периферические ткани, так и центральную нервную систему. Возникающее системное воспаление, обусловленное тесной связью нервной, эндокринной и иммунной систем, является предрасполагающим фактором для развития целого спектра хронических соматических заболеваний, в частности иммуновоспалительных

ревматических заболеваний, сахарного диабета 2-го типа, сердечно-сосудистых и онкологических заболеваний. Кроме того, оно ассоциируется с развитием психических расстройств, таких как депрессия и болезнь Альцгеймера (Алексеева, 2022; Chen et al., 2021; Danese, Lewis, 2017; Luiz et al., 2018; Merdler-Rabinowicz et al., 2018; Nusslock, Miller, 2016).

Индивидуумы, имеющие опыт детской психотравмы, формируют особый механизм восприятия реальности, направленный на постоянное сканирование опасности. В случае проживания в местности военного конфликта или любого другого кризисного события данный механизм начинает работать сверх возможностей человека. Во взрослом возрасте у них наблюдают панические состояния, эмоциональное выгорание, потерю работоспособности, повышенную конфликтность и ранимость, тенденцию ухода, избегания, которая, при невозможности уехать из зоны конфликта, реализуется в разводах, уходе с работы и т.п. (Султанова и др., 2012; Шалюгина, 2025; Якиманская, 2015; Nettis et al., 2020).

Р. Лью, Дж. Гамильтон и их коллеги в метаисследовании статей, опубликованных за последние 30 лет, указывают на то, что существует так называемый зависимый стресс. К нему относится стресс, на возникновение которого повлияли уже имеющиеся у субъекта психопатологические симптомы, перенесенные ранее травматические события и тяжелые жизненные ситуации. Таким образом, формируется замкнутый круг, в котором предыдущие эпизоды психической травматизации увеличивают предрасположенность человека к последующим событиям (Liu et al., 2024).

Согласно исследованию В.А. Абрамова, Е.М. Денисова, О.Н. Голоденко, влияние длительного стресса у мирного населения Донбасса, обусловленного военными действиями, ведет к физическому и психическому перенапряжению, отсроченному появлению психопатологической и психосоматической симптоматики, психологическому истощению, снижению эмоционально-волевых функций (Абрамов и др., 2015). Чувство беззащитности, переживание за близких, ухудшение качества жизни снижают устойчивость психики к влиянию психотравмирующей ситуации и повышают риск развития психотравмы и другой психопатологической симптоматики (Идрисов, 2011).

С. Дэвис, М. Серфати в обзорном исследовании работ, посвященных психологическому состоянию больных раком на поздних стадиях, указывают, что ухудшение самочувствия, физические ограничения и осознание приближения смерти являются преобладающими причинами их продолжительной стрессовой ситуации. В таких условиях, выходящих за рамки их ограниченных ресурсов, пациенты показывали преобладание избегающих стратегий совладания. Они включали в себя как нежелание оставаться в контакте с неприятными переживаниями (избегание определенных телесных ощущений, переживаний, мыслей и воспоминаний), так и более активные способы ухода от негативных состояний или событий, которые их вызывают, вплоть до ограничения социальных контактов (Davis et al., 2022). Такие пациенты ведут себя замкнуто, и им сложно оказать психологическую поддержку и помощь.

Согласно исследованиям М.А. Падун, А.В. Котельниковой, для оказания психологической помощи лицам, длительное время находящимся в психотравмирующей ситуации, подходят такие методы, которые доказали свою эффективность в эмпирических исследованиях. К ним авторы относят десенсибилизацию и переработку психической травмы с помощью движений глаз, вскрывающую терапию, когнитивно-процессуальную психотерапию, нарративную терапию, терапию посттравматической вины (Падун, Котельникова, 2012).

Методы когнитивно-поведенческой терапии с использованием индивидуальных ценностно-смысловых практик показали высокую эффективность при работе с последствиями психотравмирующих ситуаций у мирных жителей Чеченской Республики, что показано в исследовании Н.В. Тарабриной, И.С. Хажуева (Тарабрина, Хажуев, 2015).

Важным направлением оказания психологической помощи также является психотерапия по интеграции травматических воспоминаний в автобиографическую память. Функционирование травматической памяти связано с появлением интрузий (навязчивых воспоминаний о событии), вытеснением отдельных воспоминаний, искажением автобиографических событий, хранящихся в памяти. Также наблюдается взаимосвязь мнестических нарушений и тяжести симптомов ПТСР (Фаустова, 2024).

Перспективные возможности психологической помощи пострадавшим от психотравмирующей ситуации показывают методы, оказывающие нормализирующее воздействие на психофизиологические процессы и функции организма и психики субъекта.

Метод биологической обратной связи (далее — БОС) основан на функционировании механизмов саморегуляции психофизиологических параметров в живых организмах. Методологическую основу его применения составляют положения теорий и принципов отечественной и зарубежной науки, сформулированных И.М. Сеченовым, И.П. Павловым, Н.А. Берштейном, П.К. Анохиным, Н.П. Бехтеревой, Н.Н. Василевским, Н.В. Черниговской, Дж.В. Басмаяном. В клиническую практику метод был внедрен благодаря исследованиям О.В. Богданова, Н.М. Яковлева, А.М. Вейна и других (Хрусталева, 2022).

Биологическая обратная связь является методом восстановления нормальных физиологических процессов и функций с помощью аппаратуры, которая способна регистрировать, усиливать и возвращать реципиенту значения физиологических и психофизиологических показателей его организма (Костенко и др., 2024; Мельникова, Орлов, 2016; Риштаков и др., 2018; Трунова, Орлов, 2014).

Наиболее распространенными являются тренировка обратной связи по электромиограмме, электроэнцефалограмме и по частоте сердечных сокращений (Мельникова, Орлов, 2016).

В работе С.Ф. Риштакова, А.В. Антонова и их коллег метод назван «терапевтической средой», которая позволяет в режиме реального времени отслеживать показатели работы нервной системы, что дает возможность субъекту научиться

их контролировать, возвращая его к нормальной саморегуляции (Риштаков и др., 2018).

В психиатрии применение метода имеет развернутую доказательную базу, что показывает эффективность применения БОС-терапии у пациентов с различной патопсихологической симптоматикой и психическими расстройствами, такими как синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), последствия когнитивных нарушений, ПТСР, тревожные и депрессивные расстройства, эпилепсия и другие (Риштаков и др., 2018; Черноризов и др., 2024).

На психотерапевтические возможности метода БОС указывают и М.С. Трунова, А.Б. Орлов (Трунова, Орлов, 2014). В ходе проведения тренировок биологической обратной связи снимается проблема сопротивления, механизмов психологической защиты, мешающих проведению терапии. Взаимодействие с аппаратом носит безоценочный характер, позволяет начать эффективные занятия уже на первых встречах со специалистом-психологом. Особенно это может быть актуальным для работы с ветеранами боевых действий, военнослужащими, которым тяжело открываться психологу и выражать свои эмоции.

БОС-терапия позволяет вернуть субъекту нормальную саморегуляцию, тем самым обеспечивая оптимальное функционирование его личности (Трунова, Орлов, 2014; Барыкина и др., 2025).

В исследовании А.Н. Джабраилова, Л.З. Горгошидзе показано, что БОС-терапия является эффективным методом восстановления функционального состояния при психоэмоциональном стрессе (Джабраилов, Горгошидзе, 2016). Кроме того, в процессе тренировки человек уже не является пассивным реципиентом воздействия, направленного на него извне, а сам становится активным субъектом, регулирующим свое состояние.

В зарубежной психологической науке метод БОС-терапии активно исследуется для облегчения симптомов посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). А. Росаура Полак, А.В. Виттевен и их коллеги рассматривают БОС-терапию с регуляцией дыхания как эффективный вспомогательный метод при прохождении когнитивно-бихевиоральной терапии, ориентированной на травму (Polak et al., 2015).

К. Шмидт, Д. Барак-Дамье и их коллеги исследовали применение БОС в психиатрическом стационаре как вспомогательный метод улучшения состояния людей с психосоматическими проявлениями и выявили высокую удовлетворенность пациентов и персонала данным методом (Schmidt et al., 2023). Согласно работе Л. Пэниш, А.Х. Хэй, данные об эффективности данного метода у лиц с ПТСР еще недостаточно обоснованы, отсутствуют комплексные рандомизированные исследования людей с различными социально-психологическими особенностями (например, женщин — участников боевых действий) (Panisch, Hai, 2020).

Метод биологической обратной связи может быть применен при посттравматических стрессовых расстройствах, психосоматических проявлениях и других последствиях травматического стресса. БОС-терапия оказывает активирующее воздействие на механизмы саморегуляции психофизиологических параметров человека.

Заключение

Подведем итоги основным тенденциям оказания психологической помощи в психотравмирующих ситуациях. Анализ работ как отечественных (Г.Н. Солнцева, Н.Е. Харламенкова, Д.А. Никитина, Н.В. Тарабрина, И.С. Хажуев, Ю.С. Шойгу и др.), так и зарубежных (С. Хэринг, Т. Грин, Л. Итзаки, Е. Самер, Й. Атария и др.) исследований позволяет обозначить психотравмирующую ситуацию как внезапно возникшее экстраординарное событие или ряд угрожающих для жизни и здоровья обстоятельств, в которых индивидуум находился какое-то время. Основными критериями выделены: чувства опасности, угрозы жизни, интенсивность стресса, продолжительность воздействия травматической ситуации, недостаточность собственных адаптивных ресурсов для переработки переживания (чувства беспомощности, ненужности, бесперспективности). Вследствие психотравмирующего события у части пострадавших формируется психическая травма. Психическая травма приводит к стойким нарушениям функционирования жизнедеятельности человека, с риском проблемы в здоровье, развитии, самореализации и адаптации.

Обобщая взгляды В.В. Ковалева, В.Н. Мясищева, Г.К. Ушакова, Б.А. Воскресенского, отметим, что можно выделить несколько классификаций психотравм, в основе которых лежат факторы времени, неожиданности, причины, значимости окружающих, внешних условий, уровня притязаний, самооценки. Анализ концепций психотравмирующей ситуации позволяет нам предположить мишени психологической помощи: психосоматическая, потребностно-мотивационная, аффективно-волевая, ценностно-смысловая и межличностная сферы.

Мы разделяем точку зрения В.Н. Мясищева, согласно которой дифференциация психотравмирующих ситуаций на объективно-значимые (переживание высокозначимых событий) и условно-патогенные (связанные с личностно-ценностной сферой, переживанием субъективной значимости) позволяет более продуктивно подойти к выбору метода психологической помощи.

Механизм формирования психической травмы остается открытым для исследования, в качестве возможных направлений поиска интересно изучение баланса психодинамических процессов психики, особенностей функционирования психологической защиты, влияние опыта ранних переживаний.

Анализ опыта психологической помощи в ситуациях природных катастроф, освещенный в работах В.С. Мухиной, В.Ю. Слабинского, Т. Мартыновой, Ю. Кондратьева, Е.Г. Гостеевской и др., позволяет определить задачи и для других психотравмирующих ситуаций широкомасштабного характера, например, в регионах военно-гражданских конфликтов. Согласно модели социально-психологической интервенции, базовая помощь оказывается всем пострадавшим, далее волонтерами выявляются особо нуждающиеся в специализированной психологической и психиатрической помощи, которым предлагается информация о возможности ее получения.

Нам близки позиции психоаналитической концепции в отношении оценки детского психотравмирующего опыта как предиктора психической травмы у

взрослого человека, в связи со сформированным особым механизмом восприятия реальности и функционированием психологической защиты. В случае угрозы жизни и здоровью, индивид регрессирует в возраст фиксации психотравмы, демонстрируя неадекватность поведения и переживаний, отсутствие ресурсов для преодоления последствий психотравмирующих событий.

Обзор научной литературы показал, что методы психологической помощи подразделяются на экспресс- и долгосрочные, индивидуальные и групповые. Обобщая представленный в статье анализ работы с психотравмирующими ситуациями, отметим, что в задачи психологической помощи входит психодиагностика эмоционального состояния пострадавшего и определение ресурсных возможностей; проведение мероприятий, способствующих стабилизации эмоционального состояния в виде социально-психологических тренингов, консультаций в когнитивно-поведенческой модальности; проработка психотравмирующей ситуации в психодинамической концепции; восстановление ресурсов адаптивности и саморегуляции, в том числе через организацию режима труда и отдыха; оказание психологической помощи психологам в виде интервизий и супервизий.

В исследованиях показана эффективность методов десенсибилизации и переработки психической травмы с помощью движений глаз, вскрывающей терапии, когнитивно-процессуальной психотерапии, психоаналитической терапии, а также следующих технологий: группы психологической поддержки; организация женских групп в тематические психологические тренинги и игры; организация молодежных групп в тренинги личностного роста; индивидуальная работа с подростками в психодинамической модальности; организация родительских школ (вопросы воспитания, семейное взаимодействие, интимные отношения, особенности взросления детей, подростковая инициация и др.); для детей — арт-терапевтические группы, интеллектуальные клубы, детский театр, обучение творческому мастерству, детский психологический лагерь и т.п.

Анализ специфики работы с пострадавшими в результате действия психотравмирующих ситуаций, описанной в исследованиях В.С. Мухиной, Е.Г. Гостеевской, В.Ю. Слабинского и др., позволил сделать вывод, что создание обстановки доверия, безопасности и принятия в процессе оказания психологической помощи обеспечивается интерактивными формами взаимодействия и общения, творческой деятельностью, что способствует мотивации к психологической работе у пострадавших.

Мы разделяем взгляды С.Ф. Риштакова, М.С. Труновой, А.Б. Орлова, А.Н. Джабраилова и др. на эффективность БОС-терапии как метода нормализации психофизиологических процессов и функций организма и психики субъекта. Описанный в исследовании метод биологической обратной связи может быть успешной альтернативой индивидуальным психологическим консультациям как способ, обеспечивающий реабилитацию механизмов саморегуляции психофизиологических параметров человека.

Список литературы

Абрамов, В.А., Денисов, Е.М., Голоденко, О.Н. (2015). Особенности психического здоровья и личностные ресурсы у лиц, пострадавших в результате хронического стресса, связанного с боевыми действиями в Донбассе. *Университетская клиника*, (2), 76–79.

Алексеева, С.А. (2022). Предрасполагающая роль детских психических травм при иммуновоспалительных ревматических заболеваниях и психических расстройствах. *Научно-практическая ревматология*, *60*(4), 438–444.

Барыкина, А.Н., Бондарчук, Е.А., Иванов, И.А., Глотова, Г.А., Поликанова, И.С. (2025). Разработка и апробация портативной системы с биологической обратной связью по данным кожно-гальванической реакции для управления психоэмоциональным состоянием. *Теоретическая и экспериментальная психология, 18*(4), 237–256. https://doi.org/10.11621/TEP-25-38

Бьюдженталь, Дж. (2001). Искусство психотерапевта. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Вирц, У. (2024). Травма и за ее пределами: Таинство трансформации. Москва: Изд-во «Академический проект».

Гостеевская, Е.Г. (2016). Опыт оказания экстренной психологической помощи несовершеннолетним, пострадавшим в экстремальных ситуациях (на примере ликвидации последствий наводнения на Дальнем Востоке). В кн.: Экстремальные ситуации природного характера: Проблемы, факторы, последствия. Сборник материалов Международной научно-практической интернет-конференции. (16 сентября, 2016 г.). Под ред. С.В. Яремчук, С.М. Ситяевой, И.Ю. Маховой. (С. 101–114). Комсомольск-на-Амуре: Изд-во АмГПГУ.

Джабраилов, А.Н., Горгошидзе, Л.З. (2016). Биологическая обратная связь как метод оптимизации функционального состояния при психоэмоциональном стрессе. *Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки*, (1), 108–113.

Захарова, Н.М., Цветкова, М.Г. (2020). Психические и поведенческие нарушения у мирного населения региона, подвергшегося локальным военным действиям. *Психология и право*, *10*(4), 185–197. https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100413

Идрисов, К.А. (2011). ПТСР в условиях длительной чрезвычайной ситуации: Клинико-эпидемиологические и динамические аспекты. *Вестник психиатрии и психологии Чувашии*, (7), 21–34.

Казаковцев, Б.А., Голланд, В.Б. (2020). Психические расстройства и расстройства поведения (F00-F99) (Класс V МКБ-10, адаптированный для использования в Российской Федерации). 2-е изд. Москва: Изд-во «Прометей».

Карпова, Э.Б., Тураносова, В.В. (2019). Использование клинико-психологического интервью в изучении специфики и характера переживания психотравмирующей ситуации. *Психология. Психофизиология*, (1), 48–59.

Ковалев, В.В. (1979). Ситуационные реакции, проявляющиеся в нарушениях поведения, как форма патогенных (реактивных) расстройств у детей и подростков. *Журнал невропатологии и психиатрии имени С.С. Корсакова*, (10), 1386–1391.

Ковалевская, О.Б. (2014). Проблема депривации в свете концепции ядерных аффектов. *Вопросы психологии*, (1), 49–57.

Коржова, Е.Ю. (2012). Личностные особенности переживания психотравмирующего опыта и субъективная картина жизненного пути (на примере современных осетин). *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*, (3), 42–50.

Костенко, Е.В., Котельникова, А.В., Погонченкова, И.В., Петрова, Л.В., Хаустова, А.В., Филиппов, М.С., Каверина, Е.В. (2024). Психофизиологические технологии с применением метода биологической обратной связи: аналитический обзор. *Вестник восстановительной медицины*, (3), 77–91.

Красило, А.И. (2004). Психологическое консультирование посттравматических состояний. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института.

Куфтяк, Е.В. (2018). Травмы социального характера: Стресс, трудности и совладание. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, (3), 107–111.

Лакосина, Н.Д., Ушаков, Г.К. (1984). Учебное пособие по медицинской психологии. Москва: Изд-во «Медицина».

Линджарди, В., Мак-Вильямс, Н. (Ред.). (2019). Руководство по психодинамической диагностике. PDM-2. Том 1. Москва: Изд-во «Независимая фирма “Класс”».

Магомед-Эминов, М.Ш. (2006). Экстремальная психология. Том 2. От психической травмы к психотрансформации. Москва: Изд-во «Психоаналитическая ассоциация».

Максименко, Е.Г. (2017). Психология самодепривации личностного развития субъекта. Киев: Изд-во Института психологии им. Г.С. Костюка.

Мартынова, Т. Павлова, Е., Павлова, М. (2001). В ситуации бедствия. *Школьный психолог,* (36). URL: https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200103606 (дата обращения: 01.11.2025).

Медведева, Т.И., Ениколопов, С.Н., Бойко, О.М., Воронцова, О.Ю., Чудова, Н.В., Рассказова, Е.И. (2023). Влияние пролонгированной стрессовой ситуации на мировоззренческие установки, особенности мышления и моральные решения. *Социальная психология и общество*, (4), 178–193. https://doi.org/10.17759/sps.2023140411

Мельникова, М.С., Орлов, А.Б. (2016). Психотерапевтический потенциал биологической обратной связи: Эмпирическое исследование. *Вопросы психологии*, (2), 91–97.

Мухина, В.С. (2013). Психологическая помощь пострадавшим от землетрясения в Армянской ССР. *Развитие личности*, (3), 167–188.

Мухина, В.С. (2016). Экспресс и долговременная социальная и психологическая помощь в ситуациях природных, техногенных и социальных катастроф и долговременных депривaций. *Развитие личности*, (3), 17–56.

Мясищев, В.Н. (1995). Избранные труды. Москва: Изд-во «Генезис».

Падун, М.А., Котельникова, А.В. (2012). Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Решетников, М.М. (2006). Психическая травма. Санкт-Петербург: Изд-во Восточно-Европейского института психоанализа.

Риштаков, С.Ф., Антонов, А.В., Вербенко, В.А., Сойко, В.В., Григорьев, П.Е. (2018). Аналитический обзор научных статей по вопросам применения биологической обратной связи в психиатрии и эпилептологии. *Таврический журнал психиатрии*, (4), 5–13.

Самохвалова, А.Г., Тихомирова, Е.В., Шипова, Н.С., Вишневская, О.Н. (2023). Психологическое благополучие студенческой молодежи в эпоху больших вызовов. Кострома: Изд-во Костромского государственного университета.

Сарджвеладзе, Н., Беберашвили, З., Джавахишвили, Д., Махашвили, Н., Сарджвеладзе, Н. (2018). Травма и психологическая помощь (3-е изд., испр.). Москва: Изд-во «Смысл».

Слабинский, В.Ю. (2017). Психотерапия пострадавших от землетрясения в 1995 году в Нефтегорске. *Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях*, (1), 40–53. https://doi.org/10.25016/2541-7487-2017-0-1-40-53

Солнцева, Г.Н. (2021). Ситуационный подход: Типы ситуаций и психологические особенности. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, *18*(3), 525–543. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-525-543

Стэнли, Э.А. (2022). Приоткрой свое окно: программа восстановления после продолжительного стресса, тревожного расстройства, травмы и ПТСР. Москва: Изд-во «Эксмо».

Султанова, З.В., Снукаева, А.Г., Газаева-Супрунова, Н.М. (2012). Психологическая составляющая реабилитации жителей Южной Осетии в связи с высоким уровнем психотравмированности. *Теория и практика общественного развития*, (2), 122–124.

Тарабрина, Н.В., Хажуев, И.С. (2015). Посттравматический стресс и защитно-совладающее поведение у населения, проживающего в условиях длительной чрезвычайной ситуации. *Экспериментальная психология*, *8*(3), 215–226. https://doi.org/10.17759/exppsy.2015080318

Трубицына, Л.В. (2005). Процесс травмы. Теория и практика психологической помощи. Москва: Изд-во «Смысл».

Трунова, М.С., Орлов, А.Б. (2014). Метод биологической обратной связи: Психотерапевтическая перспектива. *Вопросы психологии*, (6), 33–43.

Трусова, А.Д., Фаустова, А.Г. (2021). Влияние генеза психологической травмы на проявления посттравматического роста: Теоретический обзор. *Личность в меняющемся мире: Здоровье, адаптация, развитие*, (4), 355–365.

Ульянина, О.А., Гаязова, Л.А., Файзуллина, К.А., Никифорова, Е.А., Семенова, К.Г. (2022). Отечественный и зарубежный опыт оказания экстренной психологической помощи населению. *Современная зарубежная психология*, (3), 114–126. https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110311

Фанти, С. (1995). Микропсихоанализ. Москва: Изд-во «Russian Chess House».

Фаустова, А.Г. (2024). Трудно вспомнить и невозможно забыть: Механизмы функционирования травматической памяти. *Личность в меняющемся мире: Здоровье, адаптация, развитие*, (3), 193–206.

Ференци, Ш. (2025). Травма и работа воображения: избранные статьи. Москва: Изд-во «Канон+».

Фрейд, З. (1996). Либидо. Москва: Изд-во «Гуманитарий».

Фрейд, З., Ференци, Ш., Абрахам, К., Зиммель, Э., Джонс, Э., Эйнштейн, А. (2024). Неврозы военного времени. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Харламенкова, Н.Е. (2017). Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности. Под ред. Н.Е. Харламенковой. Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Харламенкова, Н.Е., Никитина, Д.А. (2020). Психологические последствия влияния стрессоров высокой интенсивности разного типа. *Ярославский педагогический вестник*, (5), 110–120.

Харламенкова, Н.Е., Никитина, Д.А. (2023). Травматический стресс и его специфика при угрожающем жизни заболевании. *Консультативная психология и психотерапия*, (3), 10–27. https://doi.org/10.17759/cpp.2023310301

Хрусталева, Н.С. (2022). Психология кризисных и экстремальных ситуаций. Под ред. Н.С. Хрусталевой. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ.

Черноризов, А.М., Шкуринов, А.П., Исайчев, С.А., Пилечева, А.В., Ожередов, И.А., Петров, А.В., Манаенков, А.Е. (2024). Психофизиология посттравматического стрессового расстройства: механизмы, диагностика, нейрореабилитация. *Национальный психологический журнал*, *19*(4), 215–228. https://doi.org/10.11621/ npj.2024.0415

Шалюгина, Е.С. (2025). «Военный синдром» — психотравмы участников боевых действий. В кн.: Актуальные вопросы деятельности органов внутренних дел в особых условиях (25 марта, 2025). (С. 317–321). Нижний Новгород: Изд-во Нижегородской академии МВД России.

Шойгу, Ю.С. (2010). Принципы оказания экстренной психологической помощи в условиях чрезвычайных и экстремальных ситуаций. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*, (1), 162–168.

Якиманская, И.С. (2015). Социальные представления о детских травмах у специалистов помогающих профессий образования и здравоохранения. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, (177), 43–54.

Chen, M.A., LeRoy, A.S., Majd, M., Chen, J.Y., Brown, R.L., Christian, L.M., Fagundes, C.P. (2021). Immune and epigenetic pathways linking childhood adversity and health across the lifespan. *Frontiers in Psychology*, (12). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788351

Danese, A., Lewis, J. (2017). Psychoneuroimmunology of early-life stress: The hidden wounds of childhood trauma? *Neuropsychopharmacology*, *42*(1), 99–114. https://doi.org/10.1038/npp.2016.198

Davis, S., Serfaty, M., Low, J., Armstrong, M., Kupeli, N., Lanceley, A. (2022). Experiential avoidance in advanced cancer: A mixed-methods systematic review. *International Journal of Behavioral Medicine*, *30*, 1–18. https://doi.org/10.1007/s12529-022-10131-4

Fondacaro, K., Mazzula, E., Weldon, H. (2021). The chronic traumatic stress treatment (CTS-T): A resilience-focused, culturally responsive intervention for refugees and survivors of torture—including a mobile mental health application. *Torture Journal*, *31*, 110–125. https://doi.org/10.7146/torture.v31i2.121222

Greene, T., Itzhaky, L., Bronstein, I., Solomon, Z. (2017). Psychopathology, risk, and resilience under exposure to continuous traumatic stress: A systematic review of studies among adults living in southern Israel. *Traumatology*, *24*, 1–12. https://doi.org/10.1037/trm0000136

Haering, S., Kooistra, M., Bourey, C., Chimed-Ochir, U., Doubkova, N., Hoeboer, C., Lathan, E.C., Christie, H., de Haan, A. (2024). Exploring transdiagnostic stress and traumarelated

symptoms across the world: A latent class analysis. *European Journal of Psychotraumatology*, *15*, 2318190. https://doi.org/10.1080/20008066.2024.2318190

Liu, R., Hamilton, J., Boyd, S., Dreier, M., Walsh, R., Sheehan, A., Turnamian, M.R., Workman, A.R., Jorgensen, S.L. (2024). A systematic review and bayesian meta-analysis of 30 years of stress generation research: Clinical, psychological, and sociodemographic risk and protective factors for prospective negative life events. *Psychological Bulletin*, *150*, 1021–1069. https://doi.org/10.1037/bul0000431

Luiz, A.P.L., Antico, H.A., Skare, T.L., Boldt, A.B.W., Nisihara, R. (2018). Adverse childhood experiences and traumatic diseases. *Clinical Rheumatology*, *37*(10), 2863–2867. https://doi.org/10.1007/s10067-018-4200-5

Merdler-Rabinowicz, R., Hassidin, A., Hellou, R., Merdel, I., Hauser, W., Ablin, J.N. (2018). Self-reported childhood maltreatment, lifelong traumatic events and mental disorders in American and Israeli rheumatoid arthritis patients. *Clinical Experimental Rheumatology*, *36*(4), 575–580. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29465354 (accessed: 01.15.2026).

Nettis, M.A., Pariante, C.M., Mondelli, V. (2020). Early-life adversity, systemic inflammation and comorbid physical and psychiatric illnesses of adult life. *Current Topics in Behavioral Neuroscience*, *44*, 207–225. https://doi.org/10.1007/7854_2019_89

Nusslock, R., Miller, G.E. (2016). Early-life adversity and physical and emotional health across the lifespan: A neuroimmune network hypothesis. *Biological Psychiatry*, *80*(1), 23–32. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2015.05.017

Nuttman-Shwartz, O., Regev, I. (2017). Life in a continuous traumatic situation: Perspective of the older population. *Ageing and Society*, *38*, 1–20. https://doi.org/10.1017/S0144686X16001525

Panisch, L.S., Hai, A.H. (2020). Effectiveness of using neurofeedback in the treatment of posttraumatic stress disorder: A systematic review. *Trauma Violence Abuse*, *21*, 541–550. https://doi.org/10.1177/1524838018781103

Polak, A.R., Witteveen, A.B., Denys, D., Olff, M. (2015). Breathing biofeedback as an adjunct to exposure in cognitive-behavioral therapy hastens the reduction of PTSD symptoms: A pilot study. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, *40*, 25–31. https://doi.org/10.1007/s10484-015-9268-y

Schmidt, K., Barac-Dammeyer, D., Kowalski, A., Teigelack, P., Pfeiffer, C., Robitzsch, A., Dörrie, N., Skoda, E.M., Bäuerle, A., Fink, M., Teufel, M. (2023). Implementing biofeedback treatment in a psychosomatic-psychotherapeutic inpatient unit: A mixed methods evaluation of acceptance, satisfaction, and feasibility. *Frontiers in Psychiatry*, *14*, 1140880. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1140880

Somer, E., Ataria, Y. (2014). Adverse outcome of continuous traumatic stress: A qualitative inquiry. *International Journal of Stress Management*, *22*, 1–14. https://doi.org/10.1037/a0038300

References

Abramov, V.A., Denisov, E.M., Golodenko, O.N. (2015). Features of mental health and personal resources in persons affected by chronic stress associated with hostilities in Donbass. *Universitetskaya klinika = University Clinic*, (2), 76–79. (In Russ.)

Alekseeva, S.A. (2022). Predisposing role of childhood mental trauma in immune-inflammatory rheumatic diseases and mental disorders. *Nauchno-prakticheskaya revmatologiya = Rheumatology Science and Practice, 60*(4), 438–444. (In Russ.)

Barykina, A.N., Bondarchuk, E.A., Ivanov, I.A., Glotova, G.A., Polikanova, I.S. (2025). Development and testing of a portable biofeedback system based on GSR for managing psychoemotional state. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya = Theoretical and Experimental Psychology, 18*(4), 237–256. https://doi.org/10.11621/TEP-25-38 (In Russ.)

Bugental, J. (2001). The art of the psychotherapist. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Chen, M.A., LeRoy, A.S., Majd, M., Chen, J.Y., Brown, R.L., Christian, L.M., Fagundes, C.P. (2021). Immune and epigenetic pathways linking childhood adversity and health across the lifespan. *Frontiers in Psychology*, (12). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788351

Chernorizov, A.M., Shkurinov, A.P., Isaychev, S.A., Pilecheva, A.V., Ozheredov, I.A., Petrov, A.V., Manaenkov, A.E. (2024). Psychophysiology of post-traumatic stress disorder: mechanisms, diagnostics, neurorehabilitation. *National Psychological Journal*, *19*(4), 215–228. https://doi.org/10.11621/npj.2024.0415

Danese, A., Lewis, J. (2017). Psychoneuroimmunology of early-life stress: The hidden wounds of childhood trauma? *Neuropsychopharmacology, 42*(1), 99–114. https://doi.org/10.1038/npp.2016.198

Davis, S., Serfaty, M., Low, J., Armstrong, M., Kupeli, N., Lanceley, A. (2022). Experiential avoidance in advanced cancer: A mixed-methods systematic review. *International Journal of Behavioral Medicine, 30*, 1–18. https://doi.org/10.1007/s12529-2022-10131-4

Dzhabrailov, A.N., Gorgoshidze, L.Z. (2016). Biological feedback as a method for optimizing the functional state during psychoemotional stress. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnye nauki = Dagestan State University Bulletin. Series 2: Humanities*, (1), 108–113. (In Russ.)

Fanti, S. (1995). Micropsychoanalysis. Moscow: Russian Chess House Publ. (In Russ.)

Faustova, A.G. (2024). It's hard to remember and impossible to forget: Mechanisms of traumatic memory functioning. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: Zdorov'e, adaptatsiya, razvitie = Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, (3), 193–206. (In Russ.)

Ferenczi, Sh. (2025). Trauma and the work of imagination: selected articles. Moscow: Kanon+ Publ. (In Russ.)

Fondacaro, K., Mazzula, E., Weldon, H. (2021). The chronic traumatic stress treatment (CTS-T): A resilience-focused, culturally responsive intervention for refugees and survivors of torture—including a mobile mental health application. *Torture Journal, 31*, 110–125. https://doi.org/10.7146/torture.v31i2.121222

Freud, Z. (1996). Libido. Moscow: Gumanitarii Publ. (In Russ.)

Freud, Z., Ferenczi, Sh., Abraham, K., Simmel, E., Jones, E., Einstein, A. (2024). War neuroses. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Greene, T., Itzhaky, L., Bronstein, I., Solomon, Z. (2017). Psychopathology, risk, and resilience under exposure to continuous traumatic stress: A systematic review of studies among adults living in southern Israel. *Traumatology, 24*, 1–12. https://doi.org/10.1037/trm0000136

Gosteyskaya, E.G. (2016). Experience in providing emergency psychological assistance to minors affected by extreme situations (using the example of eliminating the consequences of a flood in the Far East). In: S.V. Yaremchuk, S.M. Sityaeva, I.Yu. Makhova, (eds.). Extreme situations of a natural nature: Problems, factors, consequences. Collection of materials of the International Scientific and Practical Internet Conference. (September 16, 2016). (pp. 101–114). Komsomolsk-on-Amur: Amur State University of Humanities and Pedagogy Press. (In Russ.)

Haering, S., Kooistra, M., Bourey, C., Chimed-Ochir, U., Doubkova, N., Hoeboer, C., Lathan, E.C., Christie, H., de Haan, A. (2024). Exploring transdiagnostic stress and traumarelated symptoms across the world: A latent class analysis. *European Journal of Psychotraumatology, 15,* 2318190. https://doi.org/10.1080/20008066.2024.2318190

Idrisov, K.A. (2011). PTSD in conditions of a prolonged emergency situation: Clinical, epidemiological and dynamic aspects. *Vestnik psikhiatrii i psikhologii Chuvashii = Bulletin of Psychiatry and Psychology of Chuvashia*, (7), 21–34. (In Russ.)

Kazakovtsev, B.A., Golland, V.B. (2020). Mental and behavioral disorders (F00-F99) (Class V ICD-10, adapted for use in the Russian Federation). 2nd ed. Moscow: Prometey Publ. (In Russ.)

Karpova, E.B., Turanosova, V.V. (2019). The use of clinical and psychological interview in studying the specifics and nature of experiencing a psychotraumatic situation. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya = Psychology. Psychophysiology*, (1), 48–59. (In Russ.)

Kharlamenkova, N.E. (Ed.). (2017). Intensive stress in the context of psychological security. Moscow: Institute of Psychology RAS Press. (In Russ.)

Kharlamenkova, N.E., Nikitina, D.A. (2020). Psychological consequences of exposure to high-intensity stressors of different types. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (5), 110–120. (In Russ.)

Kharlamenkova, N.E., Nikitina, D.A. (2023). Traumatic stress and its specificity in life-threatening illness. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy, 31*(3), 10–27. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/cpp.2023310301

Khrustalyova, N.S. (Ed.). (2022). Psychology of crisis and extreme situations. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ. (In Russ.)

Kovalev, V.V. (1979). Situational reactions manifested in behavioral disorders as a form of pathogenic (reactive) disorders in children and adolescents. *Zhurnal nevropatologii i psikhiatrii imeni S.S. Korsakova = S.S. Korsakov Journal of Neuropathology and Psychiatry*, (10), 1386–1391. (In Russ.)

Kovalevskaya, O.B. (2014). The problem of deprivation in the light of the concept of nuclear affects. *Voprosy psikhologii*, (1), 49–57. (In Russ.)

Korzhova, E.Yu. (2012). Personal characteristics of experiencing psychotraumatic experience and a subjective picture of the life path (on the example of modern Ossetians). *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina = A.S. Pushkin Leningrad State University Bulletin*, (3), 42–50. (In Russ.)

Kostenko, E.V., Kotel'nikova, A.V., Pogonchenkova, I.V., Petrova, L.V., Khaustova, A.V., Filippov, M.S., Kaverina, E.V. (2024). Psychophysiological technologies using the biofeedback method: an analytical review. *Vestnik vosstanovitel'noi meditsiny = Bulletin of Restorative Medicine*, (3), 77–91. (In Russ.)

Krasilo, A.I. (2004). Psychological counseling of post-traumatic conditions. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Press. (In Russ.)

Kuftyak, E.V. (2018). Traumas of a social nature: Stress, difficulties and coping. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, (3), 107–111. (In Russ.)

Lakosina, N.D., Ushakov, G.K. (1984). Textbook on medical psychology. Moscow: Meditsina Publ. (In Russ.)

Lingiardi, V., Mak-Vil'yams, N. (Eds.). (2019). Handbook of psychodynamic diagnosis. PDM-2. Vol. 1. Moscow: Klass Publ. (In Russ.)

Liu, R., Hamilton, J., Boyd, S., Dreier, M., Walsh, R., Sheehan, A., Turnamian, M.R., Workman, A.R., Jorgensen, S.L. (2024). A systematic review and Bayesian meta-analysis of 30 years of stress generation research: Clinical, psychological, and sociodemographic risk and protective factors for prospective negative life events. *Psychological Bulletin, 150*, 1021–1069. https://doi.org/10.1037/bul0000431

Luiz, A.P.L., Antico, H.A., Skare, T.L., Boldt, A.B.W., Nisihara, R. (2018). Adverse childhood experiences and traumatic diseases. *Clinical Rheumatology, 37*(10), 2863–2867. https://doi.org/10.1007/s10067-018-4200-5

Magomed-Eminov, M.Sh. (2006). Extreme psychology. Vol. 2. From mental trauma to psychotransformation. Moscow: Psychoanalytic Association Press. (In Russ.)

Maksimenko, E.G. (2017). Psychology of self-deprivation of personal development of the subject. Kiev: Institute of Psychology named after G.S. Kostiuk Press. (In Russ.)

Martynova, T., Pavlova, E., Pavlova, M. (2001). In a disaster situation. *Shkol'nyi psikholog = School Psychologist*, (36). (In Russ.). URL: https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200103606 (accessed: 01.11.2025).

Medvedeva, T.I., Enikolopov, S.N., Boiko, O.M., Vorontsova, O.Yu., Chudova, N.V., Rasskazova, E.I. (2023). The influence of a prolonged stressful situation on worldview attitudes, thinking characteristics and moral decisions. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psycho-logy and Society, 14*(4), 178–193. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/sps.2023140411

Melnikova, M.S., Orlov, A.B. (2016). Psychotherapeutic potential of biological feedback: An empirical study. *Voprosy psikhologii*, (2), 91–97. (In Russ.)

Merdler-Rabinowicz, R., Hassidin, A., Hellou, R., Merdel, I., Hauser, W., Ablin, J.N. (2018). Self-reported childhood maltreatment, lifelong traumatic events and mental disorders in American and Israeli rheumatoid arthritis patients. *Clinical Experimental Rheumatology, 36*(4), 575–580. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29465354 (accessed: 01.15.2026).

Mukhina, V.S. (2013). Psychological assistance to victims of the earthquake in the Armenian SSR. *Razvitie lichnosti = Personality Development*, (3), 167–188. (In Russ.)

Mukhina, V.S. (2016). Express and long-term social and psychological assistance in situations of natural, man-made and social disasters and long-term deprivations. *Razvitie lichnosti = Personality Development*, (3), 17–56. (In Russ.)

Myasishchev, V.N. (1995). Selected works. Moscow: Genezis Publ. (In Russ.)

Nettis, M.A., Pariante, C.M., Mondelli, V. (2020). Early-life adversity, systemic inflammation and comorbid physical and psychiatric illnesses of adult life. *Current Topics in Behavioral Neuroscience, 44*, 207–225. https://doi.org/10.1007/7854_2019_89

Nusslock, R., Miller, G.E. (2016). Early-life adversity and physical and emotional health across the lifespan: A neuroimmune network hypothesis. *Biological Psychiatry, 80*(1), 23–32. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2015.05.017

Nuttman-Shwartz, O., Regev, I. (2017). Life in a continuous traumatic situation: Perspective of the older population. *Ageing and Society, 38*, 1–20. https://doi.org/10.1017/S0144686X16001525

Padun, M.A., Kotel'nikova, A.V. (2012). Mental trauma and the picture of the world: Theory, empirics, practice. Moscow: Institute of Psychology RAS Press. (In Russ.)

Panisch, L.S., Hai, A.H. (2020). Effectiveness of using neurofeedback in the treatment of posttraumatic stress disorder: A systematic review. *Trauma Violence Abuse, 21*, 541–550. https://doi.org/10.1177/1524838018781103

Polak, A.R., Witteveen, A.B., Denys, D., Olff, M. (2015). Breathing biofeedback as an adjunct to exposure in cognitive-behavioral therapy hastens the reduction of PTSD symptoms: A pilot study. *Applied Psychophysiology and Biofeedback, 40*, 25–31. https://doi.org/10.1007/s10484-015-9268-y

Reshetnikov, M.M. (2006). Mental trauma. Saint Petersburg: Eastern European Institute of Psychoanalysis Press. (In Russ.)

Rishtakov, S.F., Antonov, A.V., Verbenko, V.A., Soiko, V.V., Grigor'ev, P.E. (2018). Analytical review of scientific articles on the use of biofeedback in psychiatry and epileptology. *Tavricheskii zhurnal psikhiatrii = Taurida Journal of Psychiatry*, (4), 5–13. (In Russ.)

Samokhvalova, A.G., Tikhomirova, E.V., Shipova, N.S., Vishnevskaya, O.N. (2023). Psychological well-being of student youth in the era of great challenges. Kostroma: Kostroma State University Publ. (In Russ.)

Sardzhveladze, N., Beberashvili, Z., Dzhavakhishvili, D., Makhashvili, N., Sardzhveladze, N. (2018). Trauma and psychological help (3rd ed., rev.). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Schmidt, K., Barac-Dammeyer, D., Kowalski, A., Teigelack, P., Pfeiffer, C., Robitzsch, A., Dörrie, N., Skoda, E.M., Bäuerle, A., Fink, M., Teufel, M. (2023). Implementing biofeedback treatment in a psychosomatic-psychotherapeutic inpatient unit: A mixed methods evaluation of acceptance, satisfaction, and feasibility. *Frontiers in Psychiatry, 14,* 1140880. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1140880

Shalyugina, E.S. (2025). "War syndrome" — psychotrauma of combatants. In: Topical issues of internal affairs bodies' activities in special conditions (March 25, 2025). (pp. 317–321). Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia Press. (In Russ.)

Shoigu, Yu.S. (2010). Principles of providing emergency psychological assistance in emergency and extreme situations. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, (1), 162–168. (In Russ.)

Slabinskii, V.Yu. (2017). Psychotherapy of victims of the 1995 earthquake in Neftegorsk. *Mediko-biologicheskie i sotsial'no-psikhologicheskie problemy bezopasnosti v chrezvychainykh*

situatsiyakh = Medical-Biological and Socio-Psychological Problems of Safety in Emergency Situations, (1), 40–53. (In Russ.). https://doi.org/10.25016/2541-7487-2017-0-1-40-53

Smer, E., Atariya, I. (2014). Adverse outcome of continuous traumatic stress: A qualitative inquiry. *International Journal of Stress Management, 22*, 1–14. https://doi.org/10.1037/a0038300

Solntseva, G.N. (2021). Situational approach: Types of situations and psychological features. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 18*(3), 525–543. (In Russ.). https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-525-543

Stanley, E.A. (2022). Open your window: a recovery program after prolonged stress, anxiety disorder, trauma and PTSD. Moscow: Eksmo Publ. (In Russ.)

Sultanova, Z.V., Snukaeva, A.G., Gazaeva-Suprunova, N.M. (2012). Psychological component of the rehabilitation of residents of South Ossetia in connection with a high level of psychotrauma. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*, (2), 122–124. (In Russ.)

Tarabrina, N.V., Khazhuev, I.S. (2015). Post-traumatic stress and protective-coping behavior in the population living in conditions of a prolonged emergency. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology, 8*(3), 215–226. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/exppsy.2015080318

Trubitsyna, L.V. (2005). Process of trauma: Theory and practice of psychological assistance. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

Trunova, M.S., Orlov, A.B. (2014). The biofeedback method: A psychotherapeutic perspective. *Voprosy psikhologii*, (6), 33–43. (In Russ.)

Trusova, A.D., Faustova, A.G. (2021). The influence of the genesis of psychological trauma on the manifestations of post-traumatic growth: A theoretical review. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: Zdorov'e, adaptatsiya, razvitie = Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, (4), 355–365. (In Russ.)

Ulyanina, O.A., Gayazova, L.A., Fayzullina, K.A., Nikiforova, E.A., Semenova, K.G. (2022). Domestic and foreign experience in providing emergency psychological assistance to the population. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern Foreign Psychology, 11*(3), 114–126. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110311

Wirtz, U. (2024). Trauma and beyond: The mystery of transformation. Moscow: Akademicheskii proekt Publ. (In Russ.)

Yakimanskaya, I.S. (2015). Social representations of childhood trauma among specialists in helping professions in education and healthcare. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, (177), 43–54. (In Russ.)

Zakharova, N.M., Tsvetkova, M.G. (2020). Mental and behavioral disorders in the civilian population of a region subjected to local military operations. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law, 10*(4), 185–197. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100413

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Елена Георгиевна Максименко, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии биологического факультета Донецкого государственного университета, Донецк, Российская Федерация, e.maksimenko.dongu@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-0622-6871

Ирина Владимировна Киселёва, старший преподаватель кафедры общей психологии биологического факультета Донецкого государственного университета, Донецк, Российская Федерация, i.kiseleva.dongu@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1750-9367

Светлана Викторовна Руденко, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии биологического факультета Донецкого государственного университета, Донецк, Российская Федерация, rudenko_sv@mail.ru, https://orcid.org/0009-0007-0092-5926

ABOUT THE AUTHORS

Elena G. Maksimenko, Dr. Sci. (Psychol.), Professor at the Department of Gene-ral Psychology, The Faculty of Biology, Donetsk State University, Donetsk, Russian Federation, e.maksimenko.dongu@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-0622-6871

Irina V. Kiseleva, Senior Lecturer at the Department of General Psychology, The Faculty of Biology, Donetsk State University, Donetsk, Russian Federation, i.kiseleva.dongu@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1750-9367

Svetlana V. Rudenko, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor at the Department of General Psychology, The Faculty of Biology, Donetsk State University, Donetsk, Russian Federation, rudenko_sv@mail.ru, https://orcid.org/0009-0007-0092-5926

Поступила 22.11.2025. Получена после доработки 30.12.2025. Принята в печать 11.02.2026.
Received 22.11.2025. Revised 30.12.2025. Accepted 11.02.2026.

Казанский педагогический журнал. 2026. Т. 32, № 1. С. 66–83
Kazan Pedagogical Journal. 2026. Vol. 32, № 1, P. 66–83

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ / DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/KPJ-26-03
УДК/UDC 159.9.075; 159.922.8

Роль социально-демографических факторов в организации условий жизни и режима дня современных дошкольников: по материалам социологического опроса

Т.А. Лыкова ✉

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ feo.tatiana@xmail.ru

Резюме

Актуальность. В исследованиях по детской психологии мало изучены повседневные аспекты организации жизни ребенка, к которым относятся наличие личного пространства, условия сна, соблюдение режима дня. При этом качество жизненного пространства является значимым в характеристике социальной ситуации развития ребенка.

Цель. Изучение роли социально-демографических факторов (количество детей в семье, возраст ребенка, уровень образования родителей, состав семьи: полная или неполная, материальное положение) в организации условий жизни и режима дня дошкольника.

Выборка. В исследовании приняли участие 42 864 человека (96,9% женщины) — родители детей дошкольного возраста.

Методы. Использовался метод анкетного опроса (платформа проведения опроса: anketolog.ru). Данные обработаны с помощью регрессионного анализа. Проанализированы ответы на вопросы: «Охарактеризуйте условия проживания Вашего ребенка», «Где спит Ваш ребенок?», «Следите ли Вы за режимом дня своего ребенка?»

Результаты. Показано, что в семьях с одним ребенком родители чаще стремятся выделить для него личное пространство в виде «уголка» или отдельной комнаты. Выявлено, что в отношении детей с 4 лет и старше возрастает доля родителей, которые гибко относятся к соблюдению ребенком режима дня, здесь же отмечен переход семей от совместного сна к индивидуальному. Уровень образования родителей определяет различия в отношении к режиму дня: родители без высшего образования придерживаются более гибкой стратегии, родители с высшим образованием — более жесткой. Для семей с высоким уровнем материального обеспечения характерна более автономная позиция детей в отношении условий жизни, в отличие от низкообеспеченных семей. Показано, что в неполных семьях чаще практикуется совместный сон и более гибкое отношение к режиму дня.

Выводы. Организация жизненного пространства ребенка является отражением процессов возрастной сепарации детей, она также может выступать в качестве средства трансляции жизненных установок от родителей к детям.

© Лыкова, Т.А., 2026

Ключевые слова: дошкольники, режим дня, условия жизни, родители, сон, социальная ситуация развития, опрос

Для цитирования: Лыкова, Т.А. (2026). Роль социально-демографических факторов в организации условий жизни и режима дня современных дошкольников: по материалам социологического опроса. *Казанский педагогический журнал, 32*(1), 66–83. https://doi.org/10.11621/KPJ-26-03

Socio-Demographic Factors in the Organization of Living Conditions and Daily Routine for Modern Preschoolers: Based on the Materials of a Sociological Survey

Tatyana A. Lykova ✉

Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ feo.tatiana@xmail.ru

Abstract

Background. In research on child psychology, little has been studied about the everyday aspects of organizing a child's life, which include personal space, sleep conditions, and daily routines. At the same time, the qualities of living space are significant in characterizing the social situation of a child's development.

Objective. The study is focused on the role of socio-demographic factors (the number of children in a family, the age of the child, parents' education level, complete or incomplete family, financial situation) in the organization of living conditions and daily routine of a preschooler.

Study Participants. The study involved 42,864 people (96.9% women) — parents of preschool children.

Methods. The questionnaire survey method was used (the survey platform anketolog.ru was applied). The data are processed using regression analysis. The answers to the following questions: "Describe the living conditions of your child", "Where does your child sleep?", "Do you follow your child's daily routine?" were analyzed.

Results. It is shown that in families with one child, parents more often seek to allocate personal space for the child in the form of a "corner" or a separate room. It was revealed that at the age of 4, the proportion of parents who are flexible about the child's daily routine increases, and the transition of families from co-sleeping to individual sleep is also noted here. The level of education of parents determines the differences in attitudes towards daily routine: parents without higher education adhere to a more flexible strategy, parents with higher education adhere to a more rigid one. Families with a high level of financial security are characterized by a more autonomous position of children in relation to the organization of living conditions, in contrast to low-income families. It has been shown that single-parent families are more likely to practice co-sleeping and a gentle attitude to the daily routine.

Conclusions. The organization of a child's living space is a reflection of the processes of age separation in children, and can also act as a means of transfering life attitudes from parents to children.

© Lykova, T.A., 2026

Keywords: preschoolers, daily routine, living conditions, parents, sleep, social development situation, survey

For citation: Lykova, T.A. (2026). Socio-demographic factors in the organization of living conditions and daily routine for modern preschoolers: based on the materials of a sociological survey. *Kazan Pedagogical Journal, 32*(1), 66–83. https://doi.org/10.11621/KPJ-26-03

Введение

Понятие «социальная ситуация развития», предложенное Л.С. Выготским, является одним из ключевых в современной детской психологии. Зафиксированная данным термином специфическая для каждого возраста система отношений ребенка с социальной действительностью «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства своей личности, черпая их из среды, как из основного источника своего развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Выготский, 1984, с. 258–259).

Вместе с тем необходимо отметить, что существенной составляющей социальной ситуации развития выступают условия (характеристики среды), в которых проходит повседневная жизнь ребенка. Как замечал У. Бронфенбреннер, в исследованиях по детской психологии далеко не всегда учитывается своеобразие социального окружения детей (Веракса, Веракса, 2014). При этом уровень микросистемы — отношений ребенка с ближайшим окружением — изучен достаточно подробно в контексте развития общения дошкольников (Запорожец и др., 1974; Лидская, Панов, 2022; Смирнова, 2004), особенностей детской игры (Веракса, 2022; Гаврилова и др., 2025; Юдина, 2022), развития психических функций (Клопотова, Ягловская, 2024; Лях и др., 2025; Abdulaeva, Smirnova, 2021; Bayanova et al., 2025), информационной среды дошкольника (Веракса, Родова, 2025; Дубровина, 2018; Собкин и др., 2025), детско-родительских отношений (Смирнова, 2019; Иванова, Шаповаленко, 2025; Кочетова и др., 2023) и других аспектов.

При этом малоизученными остаются бытовые условия жизни дошкольника, организации его повседневного пространства и ритма дня как компоненты социальной ситуации развития. Отдельные исследования, посвященные данной теме, можно встретить в медицине, но они, как правило, посвящены влиянию негативных факторов на состояние здоровья и качество жизни детей (Гурьянова и др., 2023; Дубровская, 2021; Кораблева и др., 2024).

Вместе с тем в контексте психологического исследования вопросы организации условий жизни ребенка могут быть рассмотрены в качестве составляющих детско-родительских отношений. Как известно, семья выступает первой моделью мира для ребенка, и эта модель находит свое пространственное выражение через организацию условий жизни семьи. Ребенок-дошкольник, с одной стороны, все

еще очень зависит от родителей, чувствителен и восприимчив к эмоциональной стороне отношений, а с другой — процесс формирования его личности требует жизненного пространства, в котором есть возможность разворачивать собственную творческую и познавательную активность (Кляйн, 2024; Сатир, 2024). Таким образом, бытовые условия, в которых растет и развивается ребенок, формируют определенный образ мира, хронотоп детской жизни, а взрослый, организуя эти условия тем или иным образом, выступает носителем и транслятором культурного опыта (Выготский, 1984; Эльконин, 1960).

Мы предполагаем, что социально-демографические характеристики родительской семьи определяют различия в условиях организации жизни и, соответственно, характеристиках социальной ситуации развития ребенка.

Характеристика жизненного пространства дошкольника задана нами через три аспекта: наличие у ребенка собственной территории (личного пространства), жесткость границ интимного пространства родителей и детей (на примере условий сна ребенка), отношение родителей к соблюдению ребенком режима дня. Указанные вопросы позволяют выявить конкретные особенности жизненной среды и направлены на фиксацию именно фактических условий жизни, что, с нашей точки зрения, представляется важным для объективного изучения заявленной проблематики.

Методы исследования

Исследование выполнено на материале анонимного анкетного опроса родителей детей дошкольного возраста, который был проведен коллективом «Центра социокультурных проблем современного образования» ФГБНУ «ФНЦ ПМИ» в марте — апреле 2025 г. Использовалась анкета, разработанная под руководством В.С. Собкина и И.А. Рябковой на основе опыта предыдущих исследований социальной ситуации развития дошкольника (Собкин, Марич, 2002; Собкин и др., 2013).

Для фиксации социально-демографических параметров были использованы следующие вопросы:

- «Оцените уровень материальной обеспеченности Вашей семьи по предложенной шкале, где 1 — очень низкий уровень, 9 — очень высокий уровень». При обработке ответы 1–3 отнесены в категорию «низкообеспеченные», 4–6 — «среднеобеспеченные», «7–9» — «высокообеспеченные».
- «Укажите возраст ребенка, о котором Вы отвечали на вопросы анкеты». Открытый вопрос с указанием целого числа — количества исполнившихся ребенку лет.
- «Сколько у Вас детей?» Закрытый вопрос с одиночным выбором из вариантов: «один ребенок», «двое детей», «трое и более детей».
- «Ваше образование». Закрытый вопрос с одиночным выбором из вариантов: (1) «среднее», (2) «среднее специальное (колледж, техникум)», (3) «неполное высшее», (4) «высшее (бакалавриат, специалитет, магистратура)», (5) «кандидат (доктор) наук». При обработке ответы 1, 2 и 3 сгруппированы в категорию «без высшего образования», ответы 4 и 5 в категорию «с высшим образованием».

- «Охарактеризуйте Ваше семейное положение» Закрытый вопрос с одиночным выбором из вариантов (1) «состою в официально зарегистрированном браке», (2) «состою в гражданском браке», (3) «не состою в браке», (4) «разведен(а)», (5) «вдовец / вдова». При обработке ответы 1 и 2 сгруппированы в категорию «состою в браке», ответы 3, 4 и 5 в категорию «не состою в браке».

Полученные данные были обработаны с помощью частотного анализа, для выявления вклада социально-демографических факторов в выбор того или иного варианта ответа применен метод мультиноминальной логистической регрессии. Математическая обработка данных выполнена в программе SPSS 27.

Выборка

В исследовании приняли участие 42 864 человека (96,9% женщины) — родители детей дошкольного возраста. Сбор данных проводился с помощью сервиса anketolog.ru, ссылку-приглашение для участия в исследовании участники получали через руководство детского сада, который посещает их ребенок.

В Таблице 1 представлена подробная информация о выборке исследования с учетом социально-демографических характеристик, использованных для анализа данных.

Таблица 1

Выборка исследования с учетом социально-демографических характеристик

Уровень материального обеспечения	**Низкий**		**Средний**		**Высокий**	
%	7,8		52,5		39,7	
N	3333		22 514		17 017	
Возраст ребенка M = 4,68, SD = 1,41	**2 года**	**3 года**	**4 года**	**5 лет**	6 лет	7 лет
%	6,7	17,3	19,8	22,3	24,7	9,1
N	2846	7357	8419	9453	10 492	3883
Количество детей в семье	**Один ребенок**		**Двое детей**		**Трое и более детей**	
%	32,2		46,4		21,4	
N	13 802		19 868		9194	
Наличие высшего образования	**Без высшего образования**				**С высшим образованием**	
%	32,3				67,7	
N	13 860				29 004	
Семейное положение	**Состоят в браке**				**Не состоят в браке**	
%	89,8				10,2	
N	38 479				4385	

Table 1

Research sample based on socio-demographic characteristics

The level of material security	**Low**		**Medium**		**High**	
%	7.8		52.5		39.7	
N	3333		22 514		17 017	
Child's age M = 4.68, SD = 1.41	**2 y.o.**	**3 y.o.**	**4 y.o.**	**5 y.o.**	**6 y.o.**	**7 y.o.**
%	6.7	17.3	19.8	22.3	24.7	9.1
N	2846	7357	8419	9453	10 492	3883
Number of children in a family	**One child**		**Two children**		**Three or more children**	
%	32.2		46.4		21.4	
N	13 802		19 868		9194	
Higher education	**Without higher education**				**With higher education**	
%	32.3				67.7	
N	13 860				29 004	
Marital status	**Married**				**Not married**	
%	89.8				10.2	
N	38 479				4385	

Результаты исследования

Частотный анализ

Вопрос «Охарактеризуйте условия проживания Вашего ребенка» предполагал выбор одного варианта ответа из четырех предложенных: «у моего ребенка есть своя комната», «у моего ребенка общая комната с другим ребенком/детьми», «у ребенка есть свой "уголок" в общей комнате», «у ребенка нет личного пространства». Анализ распределения ответов показал, что у 41,3% дошкольников есть своя комната, более трети родителей (36,9%) отмечают, что у ребенка общая комната с другими детьми, на наличие своего «уголка» в общей комнате указывает каждый пятый родитель (20,5%), отсутствие у ребенка личного пространства фиксируют 1,3% респондентов.

Вопрос об условиях сна ребенка («Где спит Ваш ребенок?») задавался в закрытой форме с выбором одного варианта из предложенных: «ребенок спит один в своей кровати», «ребенок спит вместе с другим ребенком/детьми», «у нас совместный сон», «другое». Подавляющее большинство родителей (75,4%) указывают, что их дети спят одни, в своих кроватях, 15,5% опрошенных практикуют совместный сон, 6,3% родителей отметили, что ребенок спит с другим ребенком или детьми, вариант «другое» выбрали 2,7% респондентов.

Отношение к соблюдению режима дня исследовалось через закрытый вопрос «Следите ли Вы за режимом дня своего ребенка?» с выбором одного варианта ответа: «стараюсь строго придерживаться режима дня», «слежу за режимом дня,

но не всегда строго его придерживаюсь», «для моего ребенка режим дня довольно гибкий». Чуть более половины респондентов (56,2%) следят за режимом своего ребенка, но не всегда строго его придерживаются, 39,7% родителей стараются строго придерживаться режима дня, 4,1% отмечают, что режим дня ребенка гибкий и они за ним не следят.

Регрессионный анализ

Вторым шагом анализа стало изучение влияния социально-демографических факторов на организацию условий жизни и режима дня дошкольника. С этой целью была проведена процедура мультиноминальной логистической регрессии отдельно для каждого рассматриваемого вопроса. Использованы следующие предикторы: материальное положение семьи, уровень образования родителей, состав семьи (полная / неполная семья), возраст ребенка, количество детей. Во всех случаях показано, что исследуемые предикторы значимо предсказывают выбор того или иного вариант ответа (Таблица 2). Отметим, что пол ребенка не оказывает значимого влияния на распределение ответов в анализируемых вопросах.

Таблица 2

Статистика общей значимости моделей для вопросов об условиях проживания, организации сна и режима дня

Модель	Значение хи-квадрат	Уровень значимости	Nagelkerke R^2
Условия проживания ребенка (опорная категория «нет личного пространства»)	$\chi^2(33) = 15\,680{,}91$	$p < ,001$	0,35
Условия сна ребенка (опорная категория «другое»)	$\chi^2(33) = 4193{,}94$	$p < ,000$	0,12
Режим дня (опорная категория «для моего ребенка режим для довольно гибкий»)	$\chi^2(22) = 591{,}28$	$p < ,001$	0,02

Table 2

Statistics on the overall importance of models for questions about living conditions, sleep organization, and daily routine

Model	Chi-squared value	Significance level	Nagelkerke R^2
Living conditions of the child (reference category “no personal space”)	$\chi^2(33) = 15\,680.91$	$p < .001$	0.35
Child’s sleep conditions (reference category “other”)	$\chi^2(33) = 4193.94$	$p < .000$	0.12
Daily routine, reference category (“for my child, the routine is quite flexible”)	$\chi^2(22) = 591.28$	$p < .001$	0.02

Модель «Условия проживания ребенка». Наиболее мощным предиктором в данной модели является количество детей ($\chi^2(6) = 13\,732{,}43$, $p < 0{,}001$), за ним следуют возраст ребенка ($\chi^2(15) = 576{,}67$, $p < 0{,}001$) и уровень материального обеспечения ($\chi^2(6) = 529{,}51$, $p < 0{,}001$). В Таблице 3 представлены результаты регрессионного анализа.

Таблица 3

Отношения шансов (OR) и 95% доверительные интервалы для предикторов условий проживания ребенка (опорная категория: «У ребенка нет своего личного пространства»)

Предиктор	Своя комната	Общая комната с другими детьми	Уголок в общей комнате
Уровень материального обеспечения (опорная категория: высокообеспеченные)			
Низкообеспеченные	0,17***[0,13, 0,21]	0,24***[0,18, 0,31]	0,37***[0,28, 0,47]
Среднеобеспеченные	0,50***[0,41, 0,62]	0,66***[0,54, 0,82]	0,80*[0,65, 0,98]
Образование родителя (опорная категория: с высшим образованием)			
Без высшего образования	0,67***[0,56, 0,80]	0,65***[0,54, 0,77]	0,86[0,72, 1,04]
Семейное положение (опорная категория: «не состоят в браке»)			
Состоят в браке	2,09***[1,67, 2,62]	1,85***[1,47, 2,32]	1,27*[1,01, 1,59]
Возраст ребенка, лет (опорная категория: 7 лет)			
2 года	0,55**[0,36, 0,84]	0,60*[0,39, 0,92]	1,42 [0,93, 2,17]
3 года	0,57**[0,40, 0,81]	0,66*[0,47, 0,94]	1,38 [0,96, 1,98]
Количество детей в семье (опорная категория «трое и более детей»)			
Один ребенок	2,99***[2,37, 3,76]	0,03***[0,03, 0,04]	3,11***[2,46, 3,93]
Двое детей	1,56***[1,26, 1,93]	0,98 [0,78, 1,24]	1,46***[1,17, 1,82]

Примечание. OR = отношение шансов; 95% ДИ указаны в квадратных скобках. * p < .05. ** p < .01. *** p < .001. Для возрастов 4–6 лет коэффициенты статистически незначимы (p ≥ .05) и опущены.

Table 3

Odds ratios (OR) and 95% confidence intervals for predictors of a child's living conditions (reference category: "a child does not have any own personal space")

Predictor	A private room	A common room with other children	A corner in the common room
Material security level (reference category: high-income)			
Low-income	0.17***[0.13, 0.21]	0.24***[0.18, 0.31]	0.37***[0.28, 0.47]
Medium- income	0.50***[0.41, 0.62]	0.66***[0.54, 0.82]	0.80*[0.65, 0.98]
Parent's education (reference category: with higher education)			
Without higher education	0.67***[0.56, 0.80]	0.65***[0.54, 0.77]	0.86[0.72, 1.04]
Marital status (reference category: "not married")			
Married	2.09***[1.67, 2.62]	1.85***[1.47, 2.32]	1.27*[1.01, 1.59]
Child's age, years (reference category: 7 years)			
2 y.o.	0.55**[0.36, 0.84]	0.60*[0.39, 0.92]	1.42 [0.93, 2.17]
3 y.o.	0.57**[0.40, 0.81]	0.66*[0.47, 0.94]	1.38 [0.96, 1.98]
Number of children in a family (reference category "three or more children")			
One child	2.99***[2.37, 3.76]	0.03***[0.03, 0.04]	3.11***[2.46, 3.93]
Two children	1.56***[1.26, 1.93]	0.98 [0.78, 1.24]	1.46***[1.17, 1.82]

Note. OR = odds ratio; 95% CI are shown in square brackets. * p < .05. ** p < .01. *** p < .001.
For ages 4-6 years, the coefficients are statistically insignificant (p ≥ .05) and omitted.

К достаточно очевидным результатам можно отнести роль предиктора «количество детей в семье»: в семьях с одним ребенком шансы на отдельную комнату или уголок в общей комнате почти в три раза выше, чем в многодетных семьях.

Показано, что для детей младшего дошкольного возраста родители чаще выделяют «уголок в общей комнате». Семейное положение также оказывает значимое влияние: родители, состоящие в браке, значительно чаще обеспечивают ребенку отдельную комнату или общую комнату с другими детьми.

Как следует из Таблицы 3, материальное обеспечение семьи является ключевым фактором: чем ниже доход, тем менее вероятно, что ребенок будет иметь отдельную комнату, общую комнату с другими детьми или уголок в общей комнате. Наиболее сильный эффект наблюдался для наличия отдельной комнаты: в малообеспеченных семьях шансы на ее наличие в шесть раз ниже, чем в семьях с высоким уровнем дохода.

Модель «условия сна ребенка». Наиболее сильное влияние на выбор респондентами ответа на вопрос «Где спит Ваш ребенок?» оказывают возраст ребенка ($\chi^2(15) = 1068{,}62$, $p < 0{,}001$) и семейное положение ($\chi^2(3) = 459{,}32$, $p < 0{,}001$). В Таблице 4 представлены результаты регрессионного анализа для данной модели.

Таблица 4

Отношения шансов (OR) и 95% доверительные интервалы для предикторов места сна ребенка (опорная категория: «другое»)

Предиктор	Один, в своей кровати	С другим ребенком / детьми	У нас совместный сон
Уровень материального обеспечения (опорная категория: высокообеспеченный)			
Низкообеспеченный	0,84 [0,67, 1,06]	0,89 [0,68, 1,17]	1,35*** [1,06, 1,72]
Среднеобеспеченный	0,94 [0,83, 1,07]	0,97 [0,84, 1,12]	1,16* [1,01, 1,33]
Образование родителя (опорная категория: с высшим образованием)			
Без высшего образования	1,13 [0,99, 1,29]	1,54*** [1,32, 1,79]	1,17* [1,02, 1,35]
Семейное положение (опорная категория «не состоят в браке»)			
Состоят в браке	1,20 [0,99, 1,46]	0,95 [0,75, 1,20]	0,50*** [0,41, 0,62]
Возраст ребенка, лет (опорная категория: 7 лет)			
2 года	0,48*** [0,35, 0,66]	0,24*** [0,16, 0,37]	1,72** [1,23, 2,40]
3 года	0,46*** [0,35, 0,61]	0,34*** [0,25, 0,47]	1,42* [1,06, 1,89]
4 года	0,51*** [0,39, 0,66]	0,51*** [0,38, 0,69]	1,18 [0,88, 1,57]
Количество детей в семье (опорная категория: трое и более детей)			
Один ребенок	0,43*** [0,36, 0,52]	0,01*** [0,01, 0,01]	0,72*** [0,59, 0,88]
Двое детей	0,75*** [0,62, 0,90]	0,44*** [0,36, 0,54]	0,82* [0,67, 0,99]

Примечание. OR = отношение шансов; 95% ДИ указаны в квадратных скобках. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. Для возрастов 5–6 лет коэффициенты статистически незначимы ($p \geq .05$) и опущены.

Table 4

Odds ratios (OR) and 95% confidence intervals for predictors of a child's sleeping location (reference category: "other")

Predictor	Alone, in their own bed	With another child/ children	We sleep together
Material security level (reference category: high-income)			
Low-income	0.84 [0.67, 1.06]	0.89 [0.68, 1.17]	1.35*** [1.06, 1.72]
Medium- income	0.94 [0.83, 1.07]	0.97 [0.84, 1.12]	1.16* [1.01, 1.33]
Parent's education (reference category: with higher education)			
Without higher education	1.13 [0.99, 1.29]	1.54*** [1.32, 1.79]	1.17* [1.02, 1.35]
Marital status (reference category: "not married")			
Married	1.20 [0.99, 1.46]	0.95 [0.75, 1.20]	0.50*** [0.41, 0.62]
Child's age, years (reference category: 7 years)			
2 y.o.	0.48*** [0.35, 0.66]	0.24*** [0.16, 0.37]	1.72** [1.23, 2.40]
3 y.o.	0.46*** [0.35, 0.61]	0.34*** [0.25, 0.47]	1.42* [1.06, 1.89]
4 y.o.	0.51*** [0.39, 0.66]	0.51*** [0.38, 0.69]	1.18 [0.88, 1.57]
Number of children in a family (reference category «three or more children»)			
One child	0.43***[0.36, 0.52]	0.01*** [0.01, 0.01]	0.72***[0.59, 0.88]
Two children	0.75***[0.62, 0.90]	0.44*** [0.36, 0.54]	0.82*[0.67, 0.99]

Note. OR = odds ratio; 95% CI are shown in square brackets. * p < .05. ** p < .01. *** p < .001. For ages 5–6 years, the coefficients are statistically insignificant (p ≥ .05) and omitted.

Приведенные результаты показывают, что дети 2–3 лет значительно чаще спят совместно с родителями. Уровень материального обеспечения и семейное положение оказывают значимое влияние только на выбор совместного сна: родители с низким доходом и не состоящие в браке чаще выбирают данный вариант по сравнению с родителями, состоящими в браке.

Модель «Режим дня». Результаты регрессионного анализа (см. Таблицу 5) показали, что наиболее мощными предикторами в модели, объясняющей подход родителей к режиму дня ребенка, являются возраст ребенка ($\chi^2(15) = 1068{,}62$, $p < 0{,}001$) и семейное положение ($\chi^2(3) = 459{,}32$, $p < 0{,}001$).

Таблица 5

Отношения шансов (OR) и 95% доверительные интервалы для предикторов соблюдения ребенком режима дня (опорная категория: «для моего ребенка режим дня довольно гибкий»)

Предиктор	Строго придерживаюсь режима дня	Не всегда строго придерживаюсь режима дня
Уровень материального обеспечения (опорная категория: высокообеспеченные)		
Низкообеспеченные	0,54*** [0,45, 0,64]	0,65*** [0,55, 0,78]
Среднеобеспеченные	0,76*** [0,68, 0,84]	0,91 [0,82, 1,01]

Образование родителя (опорная категория: «с высшим образованием»)		
Без высшего образования	0,54*** [0,49, 0,60]	0,68*** [0,62, 0,75]
Семейное положение (опорная категория: «не состоят в браке»)		
Состоят в браке	1,20* [1,03, 1,40]	1,21* [1,04, 1,40]
Возраст ребенка, лет (опорная категория: 7 лет)		
2 года	3,61*** [2,64, 4,93]	2,37*** [1,74, 3,22]
3 года	1,81*** [1,48, 2,20]	1,51*** [1,24, 1,83]
4 года	1,39*** [1,15, 1,68]	1,42*** [1,18, 1,70]
Количество детей в семье (опорная категория: «трое и более детей»)		
Один ребенок	0,90 [0,78, 1,03]	0,96 [0,84, 1,10]
Двое детей	1,08 [0,95, 1,24]	1,08 [0,95, 1,24]

Примечание. OR = отношение шансов; 95% ДИ указаны в квадратных скобках. * p < .05. ** p < .01. *** p < .001. Для возрастов 5–6 лет коэффициенты были статистически незначимы или пограничны (p ≥ .05) и опущены.

Table 5

Odds ratios (OR) and 95% confidence intervals for predictors of a child's daily routine (reference category: "my child's daily routine is quite flexible")

Predictor	Strictly adhere to the daily routine	Do not always strictly adhere to daily routine
Material security level (reference category: high-income)		
Low-income	0.54*** [0.45, 0.64]	0.65*** [0.55, 0.78]
Medium- income	0.76*** [0.68, 0.84]	0.91 [0.82, 1.01]
Parent's education (reference category: with higher education)		
Without higher education	0.54*** [0.49, 0.60]	0.68*** [0.62, 0.75]
Marital status (reference category: "not married")		
Married	1.20* [1.03, 1.40]	1.21* [1.04, 1.40]
Child's age, years (reference category: 7 years)		
2 y.o.	3.61*** [2.64, 4.93]	2.37*** [1.74, 3.22]
3 y.o.	1.81*** [1.48, 2.20]	1.51*** [1.24, 1.83]
4 y.o.	1.39*** [1.15, 1.68]	1.42*** [1.18, 1.70]
Number of children in a family (reference category "three or more children")		
One child	0.90 [0.78, 1.03]	0.96 [0.84, 1.10]
Two children	1.08 [0.95, 1.24]	1.08 [0.95, 1.24]

Note. OR = odds ratio; 95% CI are shown in square brackets. * p < .05. ** p < .01. *** p < .001. For ages 5–6 years, the coefficients were statistically insignificant or marginal (p ≥ .05) and omitted.

Как показано в Таблице 5, младшие дети (2–4 года) значительно чаще живут по строгому режиму дня, чем по гибкому. В то же время родители с низким уровнем образования реже ориентированы на строгое соблюдение режима. В полных семьях родители с большей вероятностью будут ориентированы на строгое или умеренное строгое отношение к режимным моментам.

Обсуждение результатов

Рассмотрим некоторые тенденции, характеризующие роль социально-демографических факторов в организации условий жизни и режима дня дошкольника.

Количество детей в семье. Показано, что в семьях с одним ребенком у него наиболее вероятно будет либо своя комната, либо уголок в общей комнате. Интересно, что в семьях с двумя детьми чаще, чем в многодетных, дошкольнику выделяют уголок в общей комнате. Это может быть обусловлено наличием в семье старшего ребенка школьного или подросткового возраста, потребности которого в личном пространстве существенно выше, чем у дошкольника.

Возраст ребенка оказывает существенное влияние на организацию жизненного пространства, условий сна и режима дня. Для младших детей (2–3 года) родители значительно реже выделяют отдельное пространство, они реже спят одни в своих кроватях или с другими детьми и значительно чаще — вместе с родителями. Указанные эффекты снижаются в выборке детей 4 лет, что позволяет зафиксировать два момента. С одной стороны, это адекватная возрасту организация жизни младших дошкольников 2–3 лет: совместный сон и расположение в общей комнате с родителями способствуют хорошему эмоциональному самочувствию и удовлетворению потребности в безопасности. С другой стороны, можно зафиксировать тенденцию к сепарации в материально-бытовой сфере для детей с 4 лет, что может выступать своеобразным отложенным результатом позитивного разрешения кризиса трех лет. В этом случае традиционная декларация «я сам» находит свое выражение в конкретном пространственном отделении ребенка от родителей.

Помимо этого, родители детей 2–3 лет значительно чаще строго контролируют режим дня своих детей, тогда как родители дошкольников 4 лет и старше чаще допускают гибкий подход. Это связано с большей чувствительностью детей раннего и младшего дошкольного возраста к режимным моментам, сохранением у многих детей дневного сна в этом возрасте. По мере взросления и развития психической выносливости ребенка он лучше адаптируется к изменениям в распорядке дня.

Уровень образования. Результаты регрессионного анализа показали, что уровень образования родителей влияет на их отношение к режиму дня дошкольника: родители без высшего образования значительно реже придерживаются структурированного режима в строгой или мягкой формах. Это может быть связано с их меньшей осведомленностью о важности режима для гармоничного развития, а также социокультурными установками, предполагающими негативное отношение к жесткой структуре как проявлению чрезмерного контроля.

Материальное обеспечение. Родители с низким уровнем дохода значимо реже указывают на наличие у ребенка отдельного личного пространства. Помимо этого, в таких семьях значительно выше шансы на совместный сон дошкольника с родителями по сравнению с высокообеспеченными семьями. В отношении режима дня низкообеспеченные родители чаще выбирают гибкий подход по сравнению с высокообеспеченными, которые, в свою очередь, ориентированы на более строгое соблюдение режимных моментов.

Очевидно, что ключевой причиной подобных различий выступают финансовые возможности и жилищные условия. Однако можно предположить и различное отношение к физическим контактам в зависимости от материального достатка семьи. Так, достаточно простые условия и образ жизни низкообеспеченных семей позволяют провести аналогию с близкими телесными контактами родителей и детей в традиционных обществах. В семьях же с высоким социальным статусом контакт родителей и детей носит более опосредованный характер и задается соблюдением ряда культурных норм и правил общения (Собкин и др., 2013).

Семейное положение. Полученные результаты показывают, что в полных семьях значительно чаще создаются условия для личного пространства ребенка. Фактор полноты семьи также оказался одним из ключевых в отношении условий сна дошкольника. По сравнению с родителями, состоящими в браке, родители, не состоящие в браке, значительно чаще выбирают вариант «совместный сон». Что касается режима дня, то родители, состоящие в браке, значимо чаще уделяют внимание режиму дня по сравнению с неполными семьями.

На наш взгляд, помимо очевидного объяснения, связанного с более сложным материальным положением одиноких родителей, можно предложить и психологический взгляд на данную тенденцию. Так, родители, состоящие в браке, выделяя ребенку его личное пространство для сна, тем самым ограждают его от своей интимной супружеской жизни. Родители же, не состоящие в браке, через совместный сон с ребенком и тесное совместное пребывание с ним (минимум или отсутствие личного пространства ребенка) могут компенсировать для себя отсутствие взрослого партнера (супруга) и, соответственно, недостаток телесной и эмоциональной близости. Помимо этого, не состоящие в браке родители могут считать, что совместный сон с ребенком позволяет отчасти восполнить дефицит родительской любви и внимания, который, с их точки зрения, вызван отсутствием второго родителя.

Обобщая приведенные результаты, отметим еще один вектор отношений между родителем и ребенком, который может быть обозначен как «близость — дистанция». Имеется в виду именно пространственное выражение этой линии — наличие у ребенка личного пространства, собственного места для сна. Жесткие требования в отношении соблюдения режима дня также выступают проявлением определенной дистанции по отношению к ребенку. Вместе с тем важно подчеркнуть, что подобный вектор не позволяет сделать вывод о характере эмоциональных отношений между родителями и детьми, которые определяются намного более сложным набором факторов.

Выводы

Показано, что материальное положением семьи, возраст ребенка, уровень образования родителей и полнота семьи определяют специфику организации жизненного пространства ребенка и тем самым качества социальной ситуации его развития.

1. Семьи с одним ребенком в большей степени ориентированы на выделение для него отдельного личного пространства.
2. Выявлено, что родители дошкольников 2–3 лет ориентированы на более жесткое соблюдение режима дня и чаще выбирают совместный сон, тогда как родители детей 4–7 лет значимо чаще фиксируют гибкое отношение к режиму и отдельный сон.
3. Показано, что в неполных семьях родители чаще спят вместе со своими детьми и более гибко относятся к соблюдению ими режима дня, что может объясняться как более низким уровнем материального обеспечения одиноких родителей, так и компенсаторными психологическими механизмами.
4. Социальная ситуация развития ребенка-дошкольника в высокообеспеченной семье характеризуется наличием у ребенка личного пространства (комнаты), жесткими требованиями родителей по соблюдению режима дня. Схожие характеристики отношения к организации режима дня отмечены и для родителей с высшим образованием в отличие от родителей без высшего образования.

Практическое применение

Представленные результаты расширяют представления современной детской психологии о характеристиках и способах изучения социальной ситуации развития ребенка, а также могут быть полезны для психологов и педагогов, специализирующихся на работе с детьми дошкольного возраста в рамках психологического консультирования и воспитания.

Ограничения

Выборка исследования сильно смещена в отношении пола респондентов (96,9% — женщины), что ограничивает возможности экстраполяции полученных результатов на отцов детей дошкольного возраста. Метод анкетного опроса слабо защищен от социально желательных ответов испытуемых, особенно в чувствительных сферах организации сна и режима дня. Частично данное ограничение нивелируется за счет большого объема выборки. Практическая ценность описанных моделей ограничена их способностями предсказывать только наиболее распространенные варианты в каждом исследуемом вопросе.

Список литературы

Веракса, А.Н., Родова, С.Д. (2025). Связь использования цифровых устройств и регуляторных функций у дошкольников: родительское участие. *Современное дошкольное образование*, (2), 4–13. https://doi.org/10.24412/2782-4519-2025-2128-4-13

Веракса, Н.Е. (2022). Диалектическая структура игры дошкольника. *Национальный психологический журнал*, (3), 4–12. https://doi.org/10.11621/npj.2022.0302

Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н. (2014). Понимание детского развития с позиции экологической теории У. Бронфенбреннера. *Современное дошкольное образование. Теория и практика,* (10), 56–65.

Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 4. Детская психология. Москва: Изд-во «Педагогика».

Гаврилова, М.Н., Сурилова, И.У., Сухих, В.Л. (2025). Игрушки для ролевой и режиссерской игры: как их предпочтение связано с регуляторными функциями в дошкольном возрасте? *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология, 48*(2), 132–157. https://doi.org/10.11621/LPJ-25-15

Гурьянова, М.П. Храмцов, П.И., Лашнева, И.П., Горелова, Ж.Ю. (2023). Формирование здоровья детей дошкольного возраста в семье: результаты социально-педагогического исследования. *Педагогика, 87*(4), 71–79.

Дубровина, И.В. (2018). Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества. *Национальный психологический журнал,* (1), 6–16. https://doi.org/10.11621/npj.2018.0101

Дубровская, М.И., Рязанова, О.В., Нетребко, О.К. (2021). Ночной сон у детей раннего возраста. *РМЖ. Мать и дитя*, *4*(2), 173–177. https://doi.org/10.32364/2618-8430-2021-4-2-173-177

Запорожец, А.В., Лисина, М.И., Рузская, А.Г., Богуславская, З.М. (1974). Развитие общения у дошкольников. Москва: Изд-во «Педагогика».

Иванова, Е.В., Шаповаленко, И.В. (2025). Психологические характеристики родителей и эмоциональное благополучие дошкольников. *Психолого-педагогические исследования, 17*(1), 3–17. https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170101

Клопотова, Е.Е., Ягловская, Е.К. (2024). О возможностях регуляции познавательной активности старшими дошкольниками. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, *47*(3), 182–206. https://doi.org/10.11621/LPJ-24-34

Кляйн, М. (2024). Детский психоанализ. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Кораблева, Н.Н., Лебедев, В.С., Мунхалова, Я.А. (2024). Организация пространства сна младенцев и характеристики родителей, ассоциированные с совместным сном с ребенком: одномоментное опросное исследование. *Вопросы современной педиатрии, 23*(6), 456–465. https://doi.org/10.15690/vsp.v23i6.2837

Кочетова, Ю.А., Рубцова, О.В., Хуснутдинова, М.Р., Богуславская, Е.В. (2023). Страхи современных дошкольников в представлении родителей: результаты эмпирического исследования. *Психолого-педагогические исследования, 15*(2), 68–86. https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150205

Лидская, Э.В., Панов, В.И. (2022). Экопсихологические взаимодействия детей раннего возраста с другими субъектами социальной среды. *Национальный психологический журнал,* (3), 108–118. https://doi.org/10.11621/npj.2022.0313

Лях, В.И., Приступа, Е.Н., Левушкин, С.П., Лаптев, А.И. (2025). Проблемное поле исследований физического состояния детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Теория и практика физической культуры*, (1), 90–92.

Сатир, В. (2024). Психотерапия семьи. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Смирнова, Е.О. (2019). Возрастные и индивидуальные особенности родительского отношения. В кн: Психолого-педагогические проблемы изучения детства, семьи и воспитания в современном социокультурном контексте: коллективная монография. Под ред. И.Л. Кириллова (С. 77–106). Москва: Изд-во Института изучения детства, семьи и воспитания РАО.

Смирнова, Е.О. (2004). Генезис общения ребенка от рождения до семи лет в исследованиях сотрудников психологического института. *Вопросы психологии,* (2), 54–62.

Собкин, В.С., Марич, Е.М. (2002). Социология семейного воспитания: Дошкольный возраст. Москва: Изд-во Центра социологии образования. URL: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=12220 (дата обращения: 23.07.2025).

Собкин, В.С., Рябкова, И.А., Антуфьева, Н.Е., Соколова, М.С. (2025). К вопросу о смысловом понимании мультфильма дошкольниками. *Национальный психологический журнал, 20*(3), 59–73. https://doi.org/10.11621/npj.2025.0305

Собкин, В.С., Скобельцина, К.Н., Иванова, А.И., Верясова, Е.С. (2013). Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Москва: Изд-во Института социологии образования РАО.

Эльконин, Д.Б. (1960). Детская психология: развитие ребенка от рождения до семи лет. Москва: Изд-во «Учпедгиз».

Юдина, Е.Г. (2022). Детская игра как территория свободы. *Национальный психологический журнал,* (3), 13–25. https://doi.org/10.11621/npj.2022.0303

Abdulaeva, E.A., Smirnova, E.O. (2021). Formation of a Spatial Self-Image at an Early Age. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, *1*(1), 21–40.

Bayanova, L.F. Bukhalenkova, D.A., Dolgikh, A.G., Chichinina, E.A., Ul'yanova, V.P., Logacheva, L.R., Chernikova, T.A. (2025). The Influence of Art Activities on the Creativity of Junior Schoolchildren. *Integration of Education,* (1), 186–199. https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202501.186-199

References

Abdulaeva, E.A., Smirnova, E.O. (2021). Formation of a Spatial Self-Image at an Early Age. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, *1*(1), 21–40.

Bayanova, L.F. Bukhalenkova, D.A., Dolgikh, A.G., Chichinina, E.A., Ul'yanova, V.P., Logacheva, L.R., Chernikova, T.A. (2025). The Influence of Art Activities on the Creativity of Junior Schoolchildren. *Integration of Education,* (1), 186–199. https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202501.186-199

Gavrilova, M.N., Surilova, I.U., Sukhov, V.L. (2025). Toys for role-playing and directing games: how is their preference related to regulatory functions in preschool age? *Lomonosov Psychology Journal, 48*(2), 132–157. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/LPJ-25-15

Guryanova, M.P. Khramtsov, P.I., Lashneva, I.P., Gorelova, J.Y. (2023). Formation of preschool children's health in the family: results of a socio-pedagogical study. *Pedagogika = Pedagogy, 87*(4), 71–79. (In Russ.)

Dubrovina, I.V. (2018). Psychological problems of education of children and schoolchildren in the information society. *National Psychological Journal*, (1), 6–16. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/npj.2018.0101

Dubrovskaya, M.I., Ryazanova, O.V., Netrebko, O.K. (2021). Night sleep in young children. *RMZh. Mat' i ditya = RMJ. Mother and Child, 4*(2), 173–177. (In Russ.). https://doi.org/10.32364/2618-8430-2021-4-2-173-177

Elkonin, D.B. (1960). Child psychology: the development of a child from birth to the age of seven. Moscow: Uchpedgiz Publ (In Russ.)

Ivanova, E.V., Shapovalenko, I.V. (2025). Psychological characteristics of parents and emotional well-being of preschoolers. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and Pedagogical Research*, *17*(1), 3–17. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170101

Klein, M. (2024). Child psychoanalysis. Saint-Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Klopotova, E.E., Yaglovskaya, E.K. (2024). On the possibilities of regulating cognitive activity in older preschoolers. *Lomonosov Psychology Journal, 47*(3), 182–206. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/LPJ-24-34

Kochetova, Yu.A., Rubtsova, O.V., Khusnutdinova, M.R., Boguslavskaya, E.V. (2023). The fears of modern preschoolers in the view of parents: the results of an empirical study. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and Pedagogical Research*, *15*(2), 68–86. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150205

Korableva, N.N., Lebedev, V.S., Munkhalova, Ya.A. (2024). The organization of infants' sleep space and the characteristics of parents associated with co-sleeping with a child: a one-stage survey study. *Voprosy sovremennoi pediatrii = Issues of Modern Pediatrics, 23*(6), 456–465. (In Russ.). https://doi.org/10.15690/vsp.v23i6.2837

Lidskaya, E.V., Panov, V.I. (2022). Ecopsychological interactions of young children with other subjects of the social environment. *National Psychological Journal*, (3), 108–118. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/npj.2022.0313

Lyakh, V.I., Pripoda, E.N., Levushkin, S.P., Laptev, A.I. (2025). A problematic field of research on the physical condition of preschool and primary school age children. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury = Theory and Practice of Physical Culture*, (1), 90–92. (In Russ.)

Satyr, V. (2024). Family psychotherapy. Saint-Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Smirnova, E.O. (2019). Age and individual characteristics of parental relations. In: I.L. Kirillov, (ed.). Psychological and pedagogical problems of studying childhood, family and upbringing in a modern socio-cultural context: a collective monograph. (pp. 77–106). Moscow: Research Institute for Childhood, Family and Education Press. (In Russ.)

Smirnova, E.O. (2004). The genesis of a child's communication from birth to the age of seven in the research of the staff of the Psychological Institute. *Voprosy psikhologii*, (2), 54–62. (In Russ.)

Sobkin, V.S., Marich, E.M. (2002). Sociology of family education: Preschool age. Moscow: Center for the Sociology of Education Press. (In Russ.). URL: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=12220 (accessed: 23.07.2025).

Sobkin, V.S., Ryabkova, I.A., Antufyeva, N.E., Sokolova, M.S. (2025). On the issue of the semantic understanding of the cartoon by preschoolers. *National Psychological Journal*, *20*(3), 59–73. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/npj.2025.0305

Sobkin, V.S., Skobeltsina, K.N., Ivanova, A.I., Veryasova, E.S. (2013). Sociology of preschool childhood. Works on the sociology of education. Moscow: Institute of Sociology of Education of the Russian Academy of Education Press. (In Russ.)

Veraksa, A.N., Rodova, S.D. (2025). The relationship between the use of digital devices and regulatory functions in preschoolers: parental involvement. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Modern Preschool Education,* (2), 4–13. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2782-4519-2025-2128-4-13

Veraksa, N.E. (2022). The dialectical structure of a preschooler's game. *National Psychological Journal*, (3), 4–12. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/npj.2022.0302

Veraksa, N.E., Veraksa, A.N. (2014). Understanding child development from the perspective of Y. Bronfenbrenner's ecological theory. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika = Modern preschool education. Theory and Practice,* (10), 56–65. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984). Collected works: in 6 volumes. Vol. 4. Child psychology. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Yudina, E.G. (2022). Children's play as a territory of freedom. *National Psychological Journal*, (3), 13–25. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/npj.2022.0303

Zaporozhets, A.V., Lisina, M.I., Ruzskaya, A.G., Boguslavskaya, Z.M. (1974). Communication development in preschoolers. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Татьяна Анатольевна Лыкова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования» Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, feo.tatiana@xmail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6494-978

ABOUT THE AUTHOR

Tatyana A. Lykova, Cand. Sci. (Psychol.), Leading Researcher at the Laboratory "Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education", Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, feo.tatiana@xmail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6494-978

Поступила 28.10.2025. Получена после доработки 11.11.2025. Принята в печать 02.02.2026.
Received 28.10.2025. Revised 11.11.2025. Accepted 02.02.2026.

Казанский педагогический журнал. 2026. Т. 32, № 1. С. 84–101
Kazan Pedagogical Journal. 2026. Vol. 32, № 1, P. 84–101

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ / DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/KPJ-26-04
УДК/UDC 159.9.072

Психологическое благополучие старшеклассников в зависимости от статуса виртуальной идентичности

И.А. Коротин ✉, **Н.Р. Салихова**

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

✉ korotinRu@yandex.ru

Резюме

Актуальность. В современном мире стало привычным презентовать свой образ не только в реальной жизни, но и в цифровом мире посредством профилей в социальных сетях, что привело к возникновению виртуальной идентичности. Виртуальная самопрезентация подвергается оценке других пользователей, которая важна для создания и поддержания учащимися своей идентичности в Сети. Это влияет на ощущение принятия себя и связанное с этим психологическое благополучие, отчего зависит дальнейшее развитие личности учащихся. Выявление соотношения статуса виртуальной идентичности с психологическим благополучием необходимо и для углубления теоретических представлений о факторах, влияющих на психологическое благополучие подрастающего поколения в современном мире.

Цель. Цель настоящего исследования — выявить различия в уровне психологического благополучия и его составляющих у старшеклассников с разным статусом виртуальной идентичности.

Выборка. В исследовании приняли участие 232 учащихся 9–11-х классов лицея г. Казани (103 юноши и 129 девушек) в возрасте от 15 до 18 лет.

Методы. Для сбора данных применялись «Методика оценки статусов виртуальной идентичности», «Шкала проявлений психологического благополучия подростков (ШППБП)» и «Опросник благополучия PERMA-Profiler». Достоверность различий определялась с помощью U-критерия Манна — Уитни.

Результаты. Сравнение групп старшеклассников с разными статусами виртуальной идентичности выявило как существенно отличающиеся, так и подобные по критерию психологического благополучия друг другу статусы виртуальной идентичности. Наименее благополучна группа со статусом моратория, наиболее — со статусом предрешенной виртуальной идентичности. Не обнаружено различий между статусами достигнутой и диффузной виртуальной идентичности, а статусы моратория и диффузной виртуальной идентичности имеют отличия лишь по двум из семнадцати шкалам психологического благополучия.

Вывод. Психологическое благополучие старшеклассников различается в зависимости от достигнутого статуса виртуальной идентичности в пространстве Сети.

© Коротин, И.А., Салихова, Н.Р., 2026

Ключевые слова: виртуальная идентичность, статусы идентичности, психологическое благополучие, старшеклассники, киберпсихология, психология личности

Для цитирования: Коротин, И.А., Салихова, Н.Р. (2026). Психологическое благополучие старшеклассников в зависимости от статуса виртуальной идентичности. *Казанский педагогический журнал, 32*(1), 84–101. https://doi.org/10.11621/KPJ-26-04

Psychological Well-Being of High School Students Depending on the Status of Virtual Identity

Ivan A. Korotin ✉, **Nailya R. Salikhova**

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

✉ korotinRu@yandex.ru

Abstract

Background. In the modern world, it has become customary to present self-image not only in real life, but also in the digital world through social media profiles, which has led to the emergence of a virtual identity. Virtual self-presentation is evaluated by other users, which is important for students to create and maintain their online identity. This affects the feeling of self-acceptance and the associated psychological well-being, determining the further development of students' personality. Identifying the relationship between the status of virtual identity and psychological well-being is also necessary to deepen theoretical understanding of the factors affecting the psychological well-being of the younger generation in the modern world.

Objective. The purpose of this study is to identify differences in the level of psychological well-being and its components among high school students with different virtual identity status.

Study Participants. The study involved 232 students of grades 9–11 of the Lyceum of Kazan (103 boys and 129 girls) aged from 15 to 18 years.

Methods. The "Methodology for assessing virtual identity statuses", the "Adolescent Psychological Well-being Scale" and the "PERMA-Profiler" were used to collect the data. The significance of the differences was determined using the Mann — Whitney U-test.

Results. The comparison of high school students with different virtual identity statuses revealed both significantly different and similar virtual identity statuses in terms of psychological well-being. The group with the status of a moratorium experiences the lowest rates of well-being, while the one with the status of a predetermined virtual identity shows the highest rates of well-being. No differences were found between the statuses of achieved and diffuse virtual identity, and the statuses of moratorium and diffuse virtual identity differ only on two of the seventeen scales of psychological well-being.

© Korotin, I.A., Salikhova, N.R., 2026

Conclusions. The psychological well-being of high school students varies depending on the achieved status of virtual identity on the Internet.

Keywords: virtual identity, identity statuses, psychological well-being, high school students, cyberpsychology, personality psychology

For citation: Korotin, I.A., Salikhova, N.R. (2026). Psychological Well-Being of High School Students Depending on the Status of Virtual Identity. *Kazan Pedagogical Journal, 32*(1), 84–101. https://doi.org/10.11621/KPJ-26-XX

Введение

В последние десятилетия активное использование цифровых устройств и Интернета существенно трансформировало образ жизни подрастающего поколения. Несмотря на появление новых позитивных возможностей в коммуникативной и образовательной сферах, все чаще возникают и такие негативные явления, как интернет-зависимость (Окунева, 2016), повышение уровня агрессивности (Фадеева, 2010), снижение способности к длительному запоминанию информации (Карпов, Воронова, 2021) и другие когнитивные и эмоциональные изменения в личности (Панов, Патраков, 2020). По мере интеграции виртуального мира в повседневную жизнь психологическое благополучие человека все больше определяется характером коммуникации, происходящей в цифровой среде (Белинская, Шаехов, 2023), поэтому важно изучать его в связи с особенностями пребывания человека в виртуальном пространстве. Более того, в качестве важного аспекта психологического благополучия рассматривается цифровое благополучие (Чигарькова, Солдатова, 2026). Состояние психологического благополучия в период юношества играет важнейшую роль в становлении личности и определяет ее развитие в зрелости (Колесников, Мельник, 2015), что усиливает актуальность темы данного исследования.

Теоретическое обоснование

Важнейшим процессом в развитии личности в период юности является формирование Эго-идентичности (Эриксон, 1996), составляющей ее глубинную основу. Этот сложный процесс имеет свои вариации как в способах, так и в успешности, что нашло отражение в понятии статуса идентичности (Marcia, 1966). Согласно Дж. Марсиа, выделяются четыре статуса идентичности: достигнутая, предрешенная, диффузная и мораторий идентичности. Каждый из них описывается через процессы поиска и принятия идентичности в ключевых жизненных сферах, таких как профессиональная деятельность, межличностные отношения, образование, религия и другие (Schwartz et al., 2011).

Применительно к цифровому пространству возникло представление о статусе виртуальной идентичности, отражающей устойчивые индивидуально-психологические особенности личности и ее образа Я, демонстрируемые в Сети.

М.В. Клементьевой предложена модель становления виртуальной идентичности, включающая, во-первых, интенсивность поиска виртуальной идентичности, а во-вторых, осмысленность принятия виртуальной идентичности. Разработанная автором методика позволяет определить статус виртуальной идентичности («Статус ВИ») на основе оценки выраженности этих измерений. Различные их сочетания задают соответствующие выделенным Дж. Марсиа статусы виртуальной идентичности. Так, диффузная ВИ свойственна пользователям, бесцельно приспосабливающимся к виртуальному миру, не осознавая свою виртуальную идентичность, и безразличных к самоисследованию в Сети. Мораторий ВИ отмечен у пользователей, находящихся в процессе активного самоисследования в киберпространстве, но не осознающих до конца ни смыслы проявлений себя в Сети, ни своей виртуальной идентичности. Предрешенная ВИ характерна для тех, кто осмысленно принимает свой виртуальный образ без опоры на свои предпочтения и не находится в процессе самоисследования в Интернете. Статус достигнутой ВИ присутствует у тех, кто осмысленно выражает себя в цифровом мире и ищет новые возможности презентации своего образа в виртуальной среде с опорой на внутренние предпочтения. Данные статусы были исследованы в контексте игрового онлайн-поведения геймеров с разным игровым опытом (Клементьева и др., 2024).

В соответствии с теоретическими представлениями Э. Эриксона и Дж. Марсиа статусы идентичности влияют на психологическое благополучие человека. Однако эмпирические данные, показывающие связь статусов виртуальной идентичности с психологическим благополучием, отсутствуют.

Понятие психологического благополучия трактуется в психологии по-разному. Одни авторы понимают его как равновесие между позитивными и негативными переживаниями, которые накапливаются на протяжении жизни человека. (Bradburn, Noll, 1969). Другие рассматривают как комплексный показатель, отражающий степень личностной направленности человека на саморазвитие, принятие себя, владение навыками эффективного управления повседневной жизнью, устойчивость к социальному давлению и стремление к достижению осмысленных жизненных целей (Шевеленкова, Фесенко, 2005). Взгляд на психологическое благополучие сквозь призму понятия психического здоровья позволил выделить такие его уровни, как психосоматический, социальный, психический и психологический (Воронина, 2005).

Сопоставив различные подходы, посвященные психологическому благополучию, К. Рифф определила такие его грани, как самопринятие, позитивные отношения с другими людьми, автономность, управление окружением, наличие цели в жизни и личностный рост (Ryff, 1989).

В психологии выделяют гедонистический (Diener, 1984) и эвдемонистический (Seligman, 2002) подходы в понимании психологического благополучия. Оба подхода содержат представление о стремлении к положительным эмоциям, главным отличием между ними является определяющий принцип достижения ощущения счастья (или психологического благополучия): в первом случае речь идет

о целостной внутренней оценке происходящего в жизни как удовлетворенности или неудовлетворенности, во втором случае — об оценке степени реализации своего жизненного потенциала. В нашей работе мы вслед за многими современными авторами опираемся на сочетание данных подходов, которые, дополняя друг друга, создают многомерное пространство исследования, позволяя учесть обе эти модальности психологического благополучия.

К факторам, определяющим психологическое благополучие, Б.Ю. Берзин относит взаимосвязанные между собой ценности, оформленные в единую систему и устремленные к общему балансу (Берзин, 2018). Н.К. Смирнов и М.В. Валюженич ключевыми для психологического благополучия считают открытость внешнему миру, эмоциональную отзывчивость на события внешней среды, способность справляться с отчужденностью и чувствовать сопричастность с окружающей действительностью, умение получать от жизни разнообразные эмоции (Смирнов, Валюженич, 2012).

Выявлена зависимость психологического благополучия от особенностей поведения человека в цифровом пространстве. Установлена обратная связь между длительностью использования социальных сетей и уровнем субъективного благополучия пользователей, которые переживали чувство одиночества и неудовлетворенность социальными взаимодействиями (Arampatzi et al., 2018). Оказалось, что живое общение с близкими и друзьями не только повышает настроение, но и поднимает на новый уровень психологическое благополучие человека, чего не скажешь про общение в Сети посредством переписки (Hawdon, Ryan, 2012). С одной стороны, социальные сети позволяют подросткам легче справляться с трудностями психологического характера за счет возможности к открытой дискуссии с другими пользователями, с другой — негативно влияют на психологическое благополучие, например, через снижение самооценки под давлением суждений и критики или через распространенное «киберзапугивание» (Popat, Tarrant, 2023).

В связи с тем, что виртуальный мир все в большей степени становится пространством формирования личности современных поколений и оказывает на этот процесс несомненное влияние, важно исследовать следствия того, как человек определяет себя в этом пространстве и как статус его виртуальной идентичности связан с психологическим благополучием. При несомненной востребованности изучения данного вопроса в психологии практически отсутствуют сведения об этом, что задает проблему исследования.

Мы предполагаем, что психологическое благополучие старшеклассников зависит от статуса их виртуальной идентичности.

Цель исследования — выявить различия в уровне психологического благополучия и его составляющих у старшеклассников с разным статусом виртуальной идентичности.

Выборка

В исследовании приняли участие 232 учащихся 9–11-х классов лицея города Казани в возрасте от 15 до 18 лет ($\bar{a}$ =15,8 лет; σ = 0,9 лет), из них 129 девушек и 103 юноши.

Методы

Для определения статуса виртуальной идентичности использовалась «Методика оценки статусов виртуальной идентичности» (Клементьева, 2024а), содержащая две шкалы: 1) интенсивность поиска виртуальной идентичности; 2) осмысленность ее принятия. Подсчет «сырых баллов» осуществлялся в стенах от 1 до 10. Значения по стенам по обеим шкалам от 6 и более устанавливают *достигнутую* ВИ, а ниже 6 — *диффузную* ВИ. Сочетание значений стен от 6 по осмысленности принятия и до 6 по интенсивности поиска свидетельствует о *предрешенном* статусе ВИ. Значения стен до 6 по осмысленности принятия в сочетании с полученными стенами от 6 по интенсивности поиска — о *моратории* ВИ. Каждое утверждение методики оценивалось по степени согласия по 6-балльной шкале Ликерта, при этом α Кронбаха шкал находится в диапазоне от 0,72 до 0,76.

Для оценки психологического благополучия применялись следующие методики:

1. «Шкала проявлений психологического благополучия подростков (ШППБП)» (Masse et al., 1998), адаптированная В.И. Моросановой с соавторами (Моросанова и др., 2018) и валидизированная Т.Г. Фоминой и И.Н. Бондаренко (Фомина, Бондаренко, 2024). Кроме общего балла психологического благополучия, она оценивает управление собственной личностью и событиями, счастье, общительность, вовлеченность в социальное взаимодействие, самооценку, душевное равновесие. Частота встречаемости тех или иных состояний оценивается по 5-балльной шкале Ликерта. Значение α Кронбаха шкал варьирует от 0,61 до 0,75.
2. «Опросник благополучия PERMA-Profiler» Дж. Батлер и М. Керн (Butler, Kern, 2016), адаптированный О.М. Исаевой с соавторами (Исаева и др., 2022). Общий показатель благополучия PERMA суммирует оценки по следующим шкалам: позитивные эмоции, вовлеченность, взаимоотношения, смысл, достижения, счастье, негативные эмоции, здоровье, одиночество. Каждое утверждение оценивается от 0 до 10 баллов. Значение α Кронбаха по шкалам находится в интервале от 0,60 до 0,90.

Оба инструмента направлены на диагностику психологического благополучия как в гедонистическом, так и в эвдемонистическом аспектах, по-разному раскрывая его составляющие. При детальном сопоставлении методик обнаруживается, что даже одноименные шкалы имеют разное содержание. В частности, вовлеченность в методике «PERMA-Profiler» подразумевает погруженность в деятельность, в то время как вовлеченность в социальное взаимодействие методики «ШППБП» относится исключительно к участию индивида в жизни общества, ощущению своей социальной ценности в коллективе. Счастье в опроснике «PERMA-Profiler» имеет более узкое значение субъективно переживаемого счастья, а в «ШППБП» охватывает более широкое содержание, включающее гедонистический аспект, внутренний баланс, гордость за собственные достижения и полноту жизни. В целом опросник «PERMA-Profiler» позволяет более

дифференцированно изучить эмоциональную оставляющую и компонент достижения целей, тогда как методика «ШППБП» лучше раскрывает компонент внутреннего баланса и гармонии с самим собой.

Статистическая обработка данных включала методы описательной статистики и непараметрический критерий Манна — Уитни для оценки достоверности различий средних, поскольку по критерию Колмогорова — Смирнова данные не имели нормального распределения.

Результаты исследования

По результатам методики «Статус ВИ» все учащиеся были разделены на четыре группы в соответствии со статусом виртуальной идентичности каждого, при этом группа со статусом «Достигнутая ВИ» включила 87 учащихся, «Предрешенная ВИ» — 68, «Мораторий ВИ» — 27, «Диффузная ВИ» — 50. Внутри каждой группы рассчитаны средние значения и стандартное отклонение по показателям психологического благополучия, после чего произведено попарное сравнение групп между собой по данным показателям, достоверность различий определялась с помощью U-критерия Манна — Уитни (Таблица).

Таблица

Сравнение показателей психологического благополучия между группами с разными статусами виртуальной идентичности по U-критерию Манна — Уитни

Показатели психологического благополучия	Статусы ВИ				Сравнение групп с разным статусом ВИ (p)
	Достигнутая (Дс) n = 87	Предрешенная (Пр) n = 68	Мораторий (Мр) n = 27	Диффузная (Дф) n = 50	
	M (SD)				
ШППБП					
Психологическое благополучие	92,62 (12,94)	**98,29** (15,64)	84,07 (16,62)	88,90 (14,12)	Дс > Мр (0,009) Пр > Дс (0,004) > Мр (<0,001) > Дф (<0,001)
Общительность	16,61 (2,55)	**17,10** (2,74)	15,48 (2,95)	15,76 (2,88)	Дс > Мр (0,033) Пр > Мр (0,005) > Дф (0,008)
Душевное равновесие	14,23 (3,42)	**15,62** (3,50)	12,41 (3,60)	13,38 (3,85)	Дс > Мр (0,009) Пр > Дс (0,014) > Мр (<0,001) > Дф (0,002)
Вовлеченность в социальное взаимодействие	15,36 (2,81)	**16,41** (3,11)	14,11 (2,98)	15,24 (2,76)	Дс > Мр (0,027) Пр > Дс (0,024) > Мр (<0,001) > Дф (0,028)
Самооценка	15,83 (2,42)	**17,03** (3,17)	14,44 (3,40)	15,00 (2,98)	Дс > Мр (0,021) Пр > Дс (0,002) > Мр (<0,001) > Дф (<0,001)

Управление собственной личностью и событиями	15,14 (2,56)	**16,09** (3,18)	13,56 (3,42)	14,36 (2,79)	Дс > Мр (0,021) Пр > Дс (0,019) > Мр (<0,001) > Дф (0,002)
Счастье	15,68 (2,98)	**16,49** (3,24)	14,07 (3,53)	14,92 (3,34)	Дс > Мр (0,021) Пр > Мр (0,001) > Дф (0,008)
PERMA-Profiler					
Общий показатель	7,41 (1,23)	**8,13** (1,24)	6,72 (1,43)	7,26 (1,18)	Дс > Мр (0,008) Пр > Дс (<0,001) > Мр (<0,001) > Дф (<0,001)
Позитивные эмоции	7,70 (1,77)	**8,42** (1,63)	7,20 (1,66)	7,61 (1,82)	Пр > Дс (0,003) > Мр (<0,001) > Дф (0,005)
Вовлеченность	7,55 (1,29)	**7,60** (1,56)	6,20 (1,78)	6,86 (1,42)	Дс > Мр (<0,001) > Дф (0,007) Пр > Мр (<0,001) > Дф (0,006)
Взаимоотношения	7,33 (1,97)	**8,36** (1,67)	6,75 (2,18)	7,56 (1,51)	Пр > Дс (<0,001) > Мр (<0,001) > Дф (0,002)
Смысл	7,43 (1,54)	**8,32** (1,65)	6,48 (1,69)	7,24 (1,69)	Дс > Мр (0,005) Дф > Мр (0,035) Пр > Дс (<0,001) > Мр (<0,001) > Дф (<0,001)
Достижения	6,96 (1,42)	**7,78** (1,41)	6,41 (1,70)	6,77 (1,28)	Пр > Дс (<0,001) > Мр (<0,001) > Дф (<0,001)
Счастье	7,67 (2,34)	**8,59** (1,91)	7,26 (1,96)	7,74 (2,13)	Пр > Дс (0,006) > Мр (<0,001) > Дф (0,006)
Негативные эмоции	5,24 (2,16)	4,32 (2,25)	**6,12** (2,03)	5,20 (2,00)	Дс > Пр (0,005) < Мр (0,045) Мр > Пр (<0,001) > Дф (0,038) Дф > Пр (0,017)
Здоровье	7,60 (1,92)	**7,73** (2,30)	6,35 (1,92)	7,32 (1,95)	Дс > Мр (0,001) Пр > Мр (0,001) Дф > Мр (0,012)
Одиночество	3,80 (3,06)	2,25 (2,63)	**4,26** (2,78)	3,74 (2,64)	Дс > Пр (0,001) Мр > Пр (0,001) Дф > Пр (0,001)

Примечание. M — среднее, SD — стандартное отклонение, p — уровень значимости; жирным шрифтом выделены наибольшие средние значения.

Table

Comparison of the psychological well-being indicators between groups with different virtual identity statuses according to the Mann-Whitney criterion

Indicators of psychological well-being	VI Status				Comparison of groups with different VI statuses (p)
	Achievement (Ach) n = 87	Foreclosure (Fr) n = 68	Moratorium (Mr) n = 27	Diffusion (Df) n = 50	
	M (SD)				
PWBMS					
Psychological well-being	92.62 (12.94)	**98.29** (15.64)	84.07 (16.62)	88.90 (14.12)	Ach > Mr (0.009) Fr > Ach (0.004) > Mr (<0.001) > Df (<0.001)
Sociability	16.61 (2.55)	**17.10** (2.74)	15.48 (2.95)	15.76 (2.88)	Ach > Mr (0.033) Fr > Mr (0.005) > Df (0.008)
Mental Balance	14.23 (3.42)	**15.62** (3.50)	12.41 (3.60)	13.38 (3.85)	Ach > Mr (0.009) Fr > Ach (0.003) > Mr (<0.001) > Df (0.002)
Social interaction	15.36 (2.81)	**16.41** (3.11)	14.11 (2.98)	15.24 (2.76)	Ach > Mr (0.027) Fr > Ach (0.023) > Mr (<0.001) > Df (0.028)
Self-Esteem	15.83 (2.42)	**17.03** (3.17)	14.44 (3.40)	15.00 (2.98)	Ach > Mr (0.021) Fr > Ach (0.001) > Mr (<0.001) > Df (<0.001)
Control of Self and Events	15.14 (2.56)	**16.09** (3.18)	13.56 (3.42)	14.36 (2.79)	Ach > Mr (0.021) Fr > Ach (0.028) > Mr (<0.001) > Df (0.002)
Happiness	15.68 (2.98)	**16.49** (3.24)	14.07 (3.53)	14.92 (3.34)	Ach > Mr (0.021) Fr > Mr (0.001) > Df (0.008)
PERMA-Profiler					
Overall well-being	7.41 (1.23)	**8.13** (1.24)	6.72 (1.43)	7.26 (1.18)	Ach > Mr (0.008) Fr > Ach (<0.001) > Mr (<0.001) > Df (<0.001)
Positive emotion	7.70 (1.77)	**8.42** (1.63)	7.20 (1.66)	7.61 (1.82)	Fr > Ach (0.003) > Mr (<0.001) > Df (0.005)
Engagement	7.55 (1.29)	**7.60** (1.56)	6.20 (1.78)	6.86 (1.42)	Ach > Mr (<0.001) > Df (0.007) Fr > Mr (<0.001) > Df (0.006)
Relationships	7.33 (1.97)	**8.36** (1.67)	6.75 (2.18)	7.56 (1.51)	Fr > Ach (<0.001) > Mr (<0.001) > Df (0.002)

Meaning	7.43 (1.54)	**8.32** (1.65)	6.48 (1.69)	7.24 (1.69)	Ach > Mr (0.005) Df > Mr (0.035) Fr > Ach (<0.001) > Mr (<0.001) > Df (<0.001)
Accomplishment	6.96 (1.42)	**7.78** (1.41)	6.41 (1.70)	6.77 (1.28)	Fr >Ach (<0.001) > Mr (<0.001) > Df (<0.001)
Happiness	7.67 (2.34)	**8.59** (1.91)	7.26 (1.96)	7.74 (2.13)	Fr > Ach (0.009) > Mr (<0.001) > Df (0.006)
Negative emotion	5.24 (2.16)	4.32 (2.25)	**6.12** (2.03)	5.20 (2.00)	Ach > Fr (0.002) < Mr (0.045) Mr > Fr (<0.001) > Df (0.038) Df > Fr (0.017)
Physical health	7.60 (1.92)	**7.73** (2.30)	6.35 (1.92)	7.32 (1.95)	Ach > Mr (0.001) Fr > Mr (0.001) Df > Mr (0.012)
Loneliness	3.80 (3.06)	2.25 (2.63)	**4.26** (2.78)	3.74 (2.64)	Ach > Fr (<0.001) Mr > Fr (0.001) Df > Fr (0.001)

Note. M — mean, SD — standard deviation, p — significance level; the largest average values are highlighted in bold.

Самые высокие показатели психологического благополучия по обеим методикам обнаружены у группы со статусом *предрешенной* ВИ. Эта же группа в наибольшей степени статистически значимо отличается от всех остальных почти по всем показателям психологического благополучия. Исключение составляют лишь отдельные шкалы: во-первых, «Здоровье», где отличия не достигли уровня статистической значимости в двух сравнениях из трех; и, во-вторых, «Общительность», «Счастье» и «Вовлеченность», где отличия не значимы только при одном сравнении из трех.

Самые низкие показатели психологического благополучия при попарном сравнении с другими группами обнаружены при *моратории* ВИ. При этом наибольшее количество значимых различий выявлено при ее сравнении с группой предрешенной ВИ. С группой достигнутой ВИ значимо различаются 71% показателей (12 из 17), и всего два показателя методики «PERMA-Profiler» — с группой *диффузной* ВИ.

Практически не отличаются между собой на статистически значимом уровне показатели психологического благополучия у групп достигнутой и диффузной виртуальной идентичности, за исключением шкалы «Вовлеченность», которая существенно выше при достигнутой ВИ.

По шкале «Негативные эмоции» статусы имеют большее количество статистически значимых отличий друг от друга (5 из 6 возможных), чем по шкале «Одиночество» (3 из 6 возможных), что подчеркивает их неоднородность по первой шкале.

Обсуждение результатов

Наиболее высокие показатели у группы с *предрешенной* ВИ вполне ожидаемы. Это соответствует описанию состояния предрешенной идентичности (Marcia, 1966). Учащиеся, которые приняли социально приемлемые собирательные и подходящие для них шаблоны в качестве своего образа в Интернете, чувствуют уверенность и стабильность. Это отражается в их высоком, в сравнении с остальными группами статусов, уровне психологического благополучия. Те же, кто был ориентирован на самостоятельный поиск своей репрезентации в Сети и принятие ответственности за ее выбор, характеризуются несколько меньшим уровнем психологического благополучия, чем первые, ввиду отсутствия гарантированной поддержки со стороны виртуального сообщества.

Вполне закономерно, что уровень психологического благополучия при *достигнутой* ВИ выше, чем при *моратории* ВИ (статистически значимо у 65% показателей). Это наиболее выражено по большинству шкал методики «ШППБП», и в меньшей степени — «PERMA-Profiler». При этом отличий здесь меньше, чем при сравнении группы *моратория* ВИ с группой *предрешенной* ВИ.

Самые низкие показатели психологического благополучия у группы со статусом *моратория* ВИ также соответствуют теоретическим ожиданиям. Как описывает Дж. Марсиа, при моратории больше беспокойства, чем при других статусах, мир для таких людей представляется неопределенным, что побуждает прилагать усилия к его упорядочиванию. Старшеклассники с данным статусом не обрели собственной представленности в киберпространстве и в то же время, не завершив ее поиск, откладывают выбор. При этом они в наименьшей степени ощущают себя здоровыми и наполненными смыслом жизни, о чем свидетельствуют значимые отличия даже со статусом *диффузной* ВИ. В результате чувство неопределенности приводит к внутреннему напряжению и неудовлетворенности, что созвучно результатам М.В. Клементьевой, согласно которым самые низкие значения осмысленности жизни выявлены также при *моратории* ВИ (Клементьева, 2024b). Помимо этого, именно у представителей данного статуса выраженнее всего проявлено одиночество, что может говорить об их большей предрасположенности к киберкоммуникативной зависимости по сравнению с остальными группами статусов ВИ, что также оказывает влияние на психологическое благополучие (Persiyantseva, Artemenkov, 2025).

Сравнение групп *моратория* и *диффузной* ВИ показывает, что лишь два («Смысл» и «Здоровье») из семнадцати показателей психологического благополучия отличают их друг от друга. Значит, те, кто использует Интернет без создания своего образа, не задумываясь о нем, и те, кто не отказывается от необходимости проявлять себя с разных позиций в Сети и поиска своего онлайн-образа, но пока откладывает эти процессы, имеют в целом одинаково низкий уровень психологического благополучия. Незавершенность в оформлении своей цифровой репрезентации у последних приводит не только к чувству неудовлетворенности, но и, предполагаемо, к большей тревожности, напряженности и меньшей уверенности

в себе, что соответствует обратным корреляциям между благополучием и диффузным стилем идентичности, полученным другими авторами (Sepahvandi et al., 2016).

Наиболее неожиданным является отсутствие отличий по уровню психологического благополучия между группами *достигнутой* и *диффузной* ВИ (статистически значимые отличия только по показателю «Вовлеченность»), что противоречит пониманию данных статусов как психологически противоположных друг другу. Это требует дополнительных и более детальных исследований сущности данных статусов идентичности в контексте виртуального мира. Отличие же по показателю вовлеченности показывает, что старшеклассники, имеющие осмысленно созданную идентичность в Интернете, основанную на опыте экспериментирования с ней, больше поглощены и заинтересованы различными аспектами жизни, по сравнению с теми, кто не задумывается о своей проявленности на просторах Интернета. Это также перекликается с данными М.В. Клементьевой о более высоком уровне осмысленности жизни и толерантности к неопределенности у тех, кто более осознанно принимает свою виртуальную идентичность (Клементьева, 2024b, 2024c).

Интересные различия обнаружены между группами *предрешенной* и *достигнутой* ВИ. Старшеклассники с *достигнутой* ВИ в существенно меньшей степени испытывают поддержку со стороны значимых людей и чувствуют ценность в их глазах по сравнению с имеющими *предрешенную* ВИ. Это можно объяснить наличием социально приемлемой и изначально одобряемой идентичности у школьников с *предрешенным* статусом ВИ. В то время как их сверстники, обладающие *достигнутым* статусом ВИ, создают свой виртуальный образ независимо от общественных ожиданий и шаблонов. Соответственно, первые воспринимают собственную жизнь более значимой, по сравнению с теми, кто строит свой онлайн-образ на основе осознанного и самостоятельного экспериментирования с ним. Следовательно, *предрешенная* ВИ в данный возрастной период дает больше устойчивости и уверенности, нежели самостоятельно обретенная.

Другим различием учащихся с *предрешенной* и *достигнутой* виртуальной идентичностью служит осознание большей способности у первых достигать поставленных целей. Возможно, это обусловлено соответствием их целей социально одобряемым стереотипам, что способствует субъективному ощущению высокой способности к их достижению. Тогда как цели старшеклассников со статусом *достигнутой* ВИ могут касаться более сложных аспектов личностного развития и индивидуального пути, не укладываясь в границы общепринятых ожиданий, что, в свою очередь, может способствовать более низкой оценке собственной эффективности в их достижении. Между этими группами учащихся имеется и разный уровень восприятия себя социально отчужденными и одинокими. Более одинокими воспринимают себя школьники 9–11-х классов с *достигнутой* ВИ, вероятно, благодаря их смелости совершать жизненные выборы, не соответствуя

общественным ожиданиям и стандартам, в связи с чем окружающие могут в меньшей степени поддерживать их решения и взгляды.

В целом полученные результаты ставят проблему специфики статусов идентичности в цифровом пространстве. Видимо, статусы достигнутой и диффузной идентичности в данном контексте имеют несколько другое содержательное наполнение по сравнению с исходным, поскольку почти не различаются между собой по показателям психологического благополучия, что противоречит изначально заданному Дж. Марсиа представлению об этих статусах.

Ограничения и перспективы

К ограничениям результатов данного исследования можно отнести отсутствие диагностики статусов идентичности старшеклассников в реальной жизни для перекрестного сопоставления психологического благополучия со статусами идентичности и в виртуальном пространстве, и в офлайн-пространстве, что может стать перспективой дальнейшего развития исследований в данном контексте.

Выводы

1. Психологическое благополучие старшеклассников зависит от статуса виртуальной идентичности, то есть от достижения определенности своего образа и поведения в пространстве Интернета.
2. Наиболее психологически благополучны старшеклассники со статусом *предрешенной* виртуальной идентичности, наименее — со статусом *моратория*.
3. Выявлены как отличающиеся по наибольшему количеству аспектов психологического благополучия статусы виртуальной идентичности, так не различающиеся между собой: максимальное количество различий обнаружено между статусами *моратория* и *предрешенной* виртуальной идентичности, обнаружено только одно отличие между статусами *достигнутой* и *диффузной* виртуальной идентичности по показателю вовлеченности в деятельность.

Практическое применение

Выявление статуса виртуальной идентичности позволяет прогнозировать уровень психологического благополучия обучающихся в старших классах. Полученные данные могут служить фундаментом для разработки программы по повышению психологического благополучия и адаптации к изменяющимся условиям окружающего мира, необходимой для старшеклассников со статусами *моратория* и *диффузной* виртуальной идентичности.

Список литературы

Белинская, Е.П., Шаехов, З.Д. (2023). Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к рискам цифрового мира в молодежном возрасте. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 46*(3), 239–260. https://doi.org/10.11621/LPJ-23-35

Берзин, Б.Ю. (2018). Психологическое благополучие личности: к вопросу о сущности понятия. *Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры*, *24*(4), 74–81. URL: https://elar.urfu.ru/handle/10995/65965 (дата обращения: 28.07.2025).

Воронина, А.В. (2005). Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа. *Сибирский психологический журнал*, (21), 142–147. URL: https://journals.tsu.ru/psychology/&journal_page=archive&id=1184&article_id=27677 (дата обращения: 25.07.2025).

Исаева, О.М., Акимова, А.Ю., Волкова, Е.Н. (2022). Опросник благополучия PERMA-Profiler: апробация русскоязычной версии. *Социальная психология и общество*, *13*(3), 116–133. https://doi.org/10.17759/sps.2022130308

Карпов, А.В., Воронова, Т.А. (2021). Цифровизация и развитие психики ребенка: вызовы нового времени. *Человеческий капитал*, (8), 24–25. https://doi.org/10.25629/HC.2021.08.02

Клементьева, М.В. (2024a). Статусы виртуальной идентичности: понятие и методика оценки («статус ви»). *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, *21*(1), 79–100. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2024-1-79-100

Клементьева, М.В. (2024b). Связь смысложизненных ориентаций и виртуальной идентичности у студентов вузов. *Познание и переживание*, *5*(2), 33–46. https://doi.org/10.51217/cogexp_2024_05_02_02

Клементьева, М.В. (2024c). Толерантность к неопределенности у студентов-пользователей онлайн-платформ с разными статусами виртуальной идентичности. *Социальная психология и общество*, *15*(4), 109–122. https://doi.org/10.17759/sps.2024150408

Клементьева, М.В., Герасимова, П.А., Кургузов, М.В. (2024). Мотивационные корреляты жизнестойкости и виртуальной идентичности молодых геймеров. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, *13*(3) 251–263. https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-251-263

Колесников, В.Н., Мельник, Ю.И. (2015). Особенности психологического благополучия учащихся среднего подросткового возраста. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*, *5*(4), 21–32.

Моросанова, В.И., Бондаренко, И.Н., Фомина, Т.Г. (2018). Создание русскоязычной версии опросника проявлений психологического благополучия (ППБП) для подростков. *Вопросы психологии*, (4), 103–109.

Окунева, Л.И. (2016). Факторы, обуславливающие формирование кибераддикции у подростков. *Педагогическое образование в России*, (2), 157–162. https://doi.org/10.26170/po16-02-23

Панов, В.И., Патраков, Э.В. (2020). Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия. Москва, Курск: Изд-ва Психологического института Российской академии образования, Лаборатории экопсихологии развития и психодидактики.

Смирнов, Н.К., Валюженич, М.В. (2012). Формирование пространства психологического благополучия как актуальная задача современной школы. *Непрерывное педагогическое образование,* (1), 167.

Фадеева, С.В. (2010). Компьютерная зависимость как фактор риска развития агрессивного поведения у подростков. *Сибирский педагогический журнал*, (5), 171–178.

Фомина, Т.Г., Бондаренко, И.Н. (2024). Валидизация шкалы проявлений психологического благополучия (ШППБ) на выборке российских студентов. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, *47*(2), 243–264. https://doi.org/10.11621/LPJ-24-23

Чигарькова, С.В., Солдатова, Г.У. (2026). Формула цифрового благополучия личности. Национальный психологический журнал, *21*(1), 44–53. https://doi.org/10.11621/npj.2026.0104

Шевеленкова, Т.Д., Фесенко, Т.П. (2005). Психологическое благополучие личности. *Психологическая диагностика*, (3), 95–121.

Эриксон, Э. (1996). Идентичность: юность и кризисы. Москва: Изд-во «Прогресс».

Arampatzi, E., Burger, M.J., Novik, N. (2018). Social Network Sites, Individual Social Capital and Happiness. *Journal of Happiness Studies*, *19*(1), 100–122. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9808-z

Bradburn, N.M., Noll, C.E. (1969). The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine Publ.

Butler, J., Kern, M.L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, *6*(3), 1–48. https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542–575.

Hawdon, J., Ryan, J. (2012). Wellbeing after the Virginia Tech mass murder: The relative effectiveness of face-to-face and virtual interactions in providing support to survivors. *Traumatology*, *18*(4), 3–12. https://doi.org/10.1177/1534765612441096

Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*(5), 551–558. https://doi.org/10.1037/h0023281

Masse, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Belair, S., Battaglini, A. (1998). The Structure of Mental Health: Higher-Order Confirmatory Factor Analyses of Psychological Distress and Well-Being Measures. *Social Indicators Research, 45,* 475–504. https://doi.org/10.1023/A:1006992032387

Persiyantseva, S.V., Artemenkov, S.L. (2025). Cyber Addiction and Loneliness in Adolescents: Psychological Correlates of Digital Socialization. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, *5*(3–4), 26–47. https://doi.org/10.11621/nicep.2025.0507

Popat, A., Tarrant, C. (2023). Exploring adolescents' perspectives on social media and mental health and well-being — A qualitative literature review. *Clinical child psychology and psychiatry*, *28*(1), 323–337. https://doi.org/10.1177/13591045221092884

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Schwartz, S.J., Luyckx, K., Vignoles, V.L. (2011). Handbook of Identity Theory and Research. New-York: Springer Publ. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9

Seligman, M.E.P. (2002). Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. Free Press.

Sepahvandi, M.A., Simin, A., Farokhzadian, A.A. (2016). The Relationship between Identity Styles and Psychological Wellbeing in Sample of College Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *7*(3), 207–211. https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n3s3p207

References

Arampatzi, E., Burger, M.J., Novik, N. (2018). Social Network Sites, Individual Social Capital and Happiness. *Journal of Happiness Studies*, *19*(1), 100–122. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9808-z

Belinskaya, E.P., Shaekhov, Z.D. (2023). Psychological Well-Being and adaptation to the risks of the Digital world at a young age. *Lomonosov Psychology Journal*, *46*(3), 239–260. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/LPJ-23-35

Berzin, B.Y. (2018). Psychological well-being of the individual: on the question of the essence of the concept. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury = Proceedings of the Ural Federal University. Series 1: Problems of education, science and culture*, *24*(4), 74–81. (In Russ.). URL: https://elar.urfu.ru/handle/10995/65965 (accessed: 07.28.2025).

Bradburn, N.M., Noll, C.E. (1969). The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine Publ.

Butler, J., Kern, M.L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, *6*(3), 1–48. https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3

Chigarkova, S.V., Soldatova, G.U. (2026). Formula for the digital wellbeing of the personality. *National Psychological Journal*, *21*(1), 44–53. https://doi.org/10.11621/npj.2026.0104

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542–575.

Erickson, E. (1996). Identity: Youth and crises. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)

Fadeeva, S.V. (2010). Computer addiction as a risk factor for the development of aggressive behavior in adolescents. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal,* (5), 171–178. (In Russ.)

Fomina, T.G., Bondarenko I.N. (2024). Validation of the scale of psychological well-being on a sample of Russian students. *Lomonosov Psychology Journal*, *47*(2), 243–264. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/LPJ-24-23

Hawdon, J., Ryan, J. (2012). Wellbeing after the Virginia Tech mass murder: The relative effectiveness of face-to-face and virtual interactions in providing support to survivors. *Traumatology*, *18*(4), 3–12. https://doi.org/10.1177/1534765612441096

Isaeva, O.M., Akimova, A.Yu., Volkova, E.N. (2022). PERMA-Profiler well-being questionnaire: testing of the Russian version. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, *13*(3), 116–133. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/sps.2022130308

Karpov, A.V., Voronova, T.A. (2021). Digitalization and the development of the child's psyche: challenges of modern times. *Chelovecheskii kapital = Human Capital,* (8), 24–25. (In Russ.). https://doi.org/10.25629/HC.2021.08.02

Klementyeva, M.V. (2024a). Virtual identity statuses: the concept and methodology of assessment ("vi status"). *Psychology. Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Journal of*

the Higher School of Economics, *21*(1), 79–100. (In Russ.). https://doi.org/10.17323/1813-8918-2024-1-79-100

Klementyeva, M.V. (2024b). The connection of life orientations and virtual identity among university students. *Poznanie i perezhivanie = Cognition and Experience*, *5*(2), 33–46. (In Russ.). https://doi.org/10.51217/cogexp_2024_05_02_02

Klementyeva, M.V. (2024c). The tolerance of ambiguity in the virtual identity statuses among student Users of online platforms. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, *15*(4), 109–122. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/sps.2024150408

Klementyeva, M.V., Gerasimova, P.A., Kurguzov, M.V. (2024). Motivational correlates of resilience and virtual identity of young gamers. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya = Proceedings of the Saratov University. A New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology*, *13*(3), 251–263. (In Russ.). https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-251-263

Kolesnikov, V.N., Melnik, Yu.I. (2015). Features of psychological well-being of middle-aged adolescent students. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina = Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*, *5*(4), 21–32. (In Russ.)

Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*(5), 551–558. https://doi.org/10.1037/h0023281

Masse, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Belair, S., Battaglini, A. (1998). The Structure of Mental Health: Higher-Order Confirmatory Factor Analyses of Psychological Distress and Well-Being Measures. *Social Indicators Research*, *45*, 475–504. https://doi.org/10.1023/A:1006992032387

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2018). Creation of a Russian-language version of the questionnaire of manifestations of psychological well-being (PPBP) for adolescents. *Voprosy psychologii*, (4), 103–109. (In Russ.)

Okuneva, L.I. (2016). Factors contributing to the formation of cyberaddiction in adolescents. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Teacher Education in Russia*, (2), 157–162. (In Russ.). https://doi.org/10.26170/po16-02-23

Panov, V.I., Patrakov, E.V. (2020). Digitalization of the information environment: risks, perceptions, interactions. Moscow; Kursk: Psychological Institute of the Russian Academy of Education Publ, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics Publ. (In Russ.)

Persiyantseva, S.V., Artemenkov, S.L. (2025). Cyber Addiction and Loneliness in Adolescents: Psychological Correlates of Digital Socialization. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, *5*(3–4), 26–47. https://doi.org/10.11621/nicep.2025.0507

Popat, A., Tarrant, C. (2023). Exploring adolescents' perspectives on social media and mental health and well-being — A qualitative literature review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *28*(1), 323–337. https://doi.org/10.1177/13591045221092884

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Schwartz, S.J., Luyckx, K., Vignoles, V.L. (2011). Handbook of Identity Theory and Research. New-York: Springer Publ. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9

Seligman, M.E.P. (2002). Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. Free Press.

Sepahvandi, M.A., Simin, A., Farokhzadian, A.A. (2016). The Relationship between Identity Styles and Psychological Wellbeing in Sample of College Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *7*(3), 207–211. https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n3s3p207

Shevelenkova, T.D., Fesenko, T.P. (2005). Psychological well-being of the individual. *Psikhologicheskaya diagnostika = Psychological Diagnostics*, (3), 95–121. (In Russ.)

Smirnov, N.K., Valyuzhenich, M.V. (2012). Formation of a space of psychological well-being as an urgent task of a modern school. *Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie = Continuing Teacher Education*, (1), 167. (In Russ.)

Voronina, A.V. (2005). The problem of mental health and human well-being: a review of concepts and experience of structural-level analysis. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian Psychological Journal*, (21), 142–147. (In Russ.). URL: https://journals.tsu.ru/psychology/&journal_page=archive&id=1184&article_id=27677 (accessed: 25.07.2025).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Иван Алексеевич Коротин, аспирант кафедры общей психологии Института психологии и образования Казанского федерального университета, Казань, Российская Федерация, korotinRu@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-9717-7878

Наиля Рустамовна Салихова, профессор кафедры общей психологии Института психологии и образования Казанского федерального университета, Казань, Российская Федерация, Nailya.Salihova@kpfu.ru, https://orcid.org/0000-0003-3937-8978

ABOUT THE AUTHORS

Ivan A. Korotin, Postgraduate Student, Department of General Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation, korotinRu@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-9717-7878

Nailya R. Salikhova, Professor, Department of General Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation, Nailya.Salihova@kpfu.ru, https://orcid.org/0000-0003-3937-8978

Поступила 04.09.2025. Получена после доработки 27.11.2025. Принята в печать 21.01.2026.
Received 04.09.2025. Revised 27.11.2025. Accepted 21.01.2026.

Казанский педагогический журнал. 2026. Т. 32, № 1. С. 102–122
Kazan Pedagogical Journal. 2026. Vol. 32, № 1, P. 102–122

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ / PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/KPJ-26-05
УДК/UDC 37.011.3-051:811

Профессиональная компетентность будущих учителей английского языка в Индии: компоненты, критерии и уровни сформированности

Л.Э. Беловецкая ✉

Северодонецкий технологический институт (филиал) Луганского государственного университета имени Владимира Даля, Северодонецк, Луганская Народная Республика, Российская Федерация

✉ linabelovetskaia@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Актуальность исследования обусловлена реформированием системы педагогического образования в соответствии с National Education Policy (NEP) 2020 и National Curriculum Framework for School Education (NCF-SE) 2023, которые подчеркивают необходимость развития предметно-педагогических знаний, цифровых компетенций и инклюзивных методик преподавания. Существующая система подготовки учителей сталкивается с проблемами фрагментарности, устаревших методов и недостаточной интеграции современных технологий.

Цель. Выявить структуру профессиональной компетентности учителей английского языка в Индии, ее компоненты, критерии оценки и уровни сформированности на основе анализа нормативных документов и современных исследований.

Методы. Использованы теоретические методы: анализ, синтез, контент-анализ нормативных документов, их сравнительное изучение и обобщение современных подходов к формированию профессиональной компетентности. В исследовании проанализированы ключевые образовательные стандарты Индии за период 2009–2023 гг., включая NCFTE (2009), NEP (2020), NPST (2021), NCF-SE (2023), Draft NCTE (Recognition Norms and Procedure), (2025).

Результаты. Выявлено, что профессиональная компетентность учителей английского языка в Индии включает три основных компонента: знания (языковые, методические, психолого-педагогические), умения (применение коммуникативного подхода, использование цифровых технологий) и диспозиции (профессиональные ценности, рефлексивная практика). Установлены критерии оценки сформированности компетентности: языковая и речевая компетенция (целевой уровень CEFR от B2 до C2), коммуникативная и лингводидактическая компетенция, психолого-педагогическая и технологическая компетентность, а также сформированность профессиональных ценностей и рефлексивной практики. Определены уровни сформированности, привязанные к карьерному росту педагога в системе NPST: «Новичок» (CEFR B2, функциональное владение), «Квалифицированный учитель» (CEFR C1, методическое наставничество),

© Беловецкая, Л.Э., 2026

«Эксперт/Лидер» (CEFR C2, педагогическое лидерство). Реформы NEP 2020 и NPST направлены на создание целостной системы оценки компетентности, интеграцию цифровых инструментов и внедрение непрерывного профессионального развития (Continuous professional development, CPD).
Выводы. Реформы создают новые возможности для профессионального роста учителей, однако их успешная реализация требует решения системных вызовов, таких как переподготовка преподавателей, разработка инструментов оценки и преодоление регионального неравенства. Дальнейшие исследования должны быть направлены на мониторинг внедрения реформ и оценку их эффективности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учителя английского языка, Индия, NEP 2020, NPST, педагогическое образование, цифровые технологии, непрерывное профессиональное развитие (CPD), методика преподавания

Для цитирования: Беловецкая, Л.Э. (2026). Профессиональная компетентность будущих учителей английского языка в Индии: компоненты, критерии и уровни сформированности. *Казанский педагогический журнал, 32*(1), 102–122. https://doi.org/10.11621/KPJ-26-05

Professional Competence of Future English Language Teachers in India: Components, Criteria and Proficiency Levels

Lina E. Belovetskaia ✉

Severodonetsk Technological Institute (Branch) of Vladimir Dahl Lugansk State University, Severodonetsk, Lugansk People's Republic, Russian Federation

✉ linabelovetskaia@yandex.ru

Abstract
Background. The relevance of this study is driven by the ongoing reform of teacher education under the National Education Policy (NEP) 2020 and the National Curriculum Framework for School Education (NCF-SE) 2023, which emphasize the need to develop pedagogical content knowledge, digital competencies, and inclusive teaching practices. The current teacher training system faces challenges such as fragmentation, outdated methodologies, and insufficient integration of modern technologies.
Objective. The goal is to identify the structure of professional competence among English language teachers in India, including its components, assessment criteria, and proficiency levels, based on an analysis of policy documents and contemporary research.
Methods. Theoretical methods were employed: analysis, synthesis, content analysis of policy documents, comparative study, and generalization of modern approaches to professional competence development. The study examines key Indian educational standards from 2009 to 2023, including NCFTE (2009), NEP (2020), NPST (2021), NCF-SE (2023), Draft NCTE (Recognition Norms and Procedure), (2025).

© Belovetskaia, L.E., 2026

Results. The study reveals that the professional competence of English language teachers in India comprises three key components: knowledge (linguistic, methodological, psychological and pedagogical), skills (application of communicative approaches, use of digital technologies), and dispositions (professional values, reflective practice). The assessment criteria for competence development have been established: linguistic and speech competence (target CEFR level from B2 to C2), communicative and language teaching competence, psychological, pedagogical and technological competence, as well as the development of professional values and reflective practice. Proficiency levels linked to the teacher's career progression within the NPST system have been defined: Beginner Teacher (CEFR B2, functional proficiency), Proficient Teacher (CEFR C1, methodological mentorship), and Expert / Lead Teacher (CEFR C2, pedagogical leadership). The reforms introduced by NEP 2020 and NPST aim to establish a holistic competence assessment system, integrate digital tools, and implement continuous professional development (CPD).
Conclusions. While the reforms create new opportunities for teacher professional growth, their successful implementation requires addressing systemic challenges, such as teacher upskilling, the development of assessment tools, and reducing regional disparities. Further research should focus on monitoring reform implementation and evaluating its effectiveness.

Keywords: professional competence, English language teachers, India, NEP 2020, NPST, teacher education, digital technologies, continuous professional development (CPD), teaching methodology

For citation: Belovetskaia, L.E. (2026). Professional competence of future english language teachers in India: components, criteria and proficiency levels. *Kazan Pedagogical Journal, 32*(1), 102–122. https://doi.org/10.11621/KPJ-26-05

Введение

В Индии, где английский язык выполняет функцию лингва франка в образовании, науке и бизнесе, требования к педагогам регулируются многоуровневой системой стандартов. Актуальность исследования обусловлена реформированием системы педагогического образования в соответствии с Национальной политикой в области образования (National Education Policy, NEP) 2020[1] и Национальными рамками учебных программ для школьного образования (National Curriculum Framework for School Education, NCF-SE) 2023[2], (National Professional Standards for Teachers, NPST) 2021, которые акцентируют необходимость развития предметно-педагогических знаний (Pedagogical content knowledge, PCK), цифровых компетенций и инклюзивных методик преподавания. Проведенный анализ нормативных документов выявляет комплекс требований к компетентности

[1] Ministry of Education, Government of India. (2020). National Education Policy 2020. URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf (accessed: 02.07.2024).

[2] National Curriculum Framework for School Education. (2023). Pre-draft of NCF-SE 2023. (p. 135). URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NCF-School-Education-Pre-Draft.pdf (accessed: 02.07.2024).

учителя. Однако реализация этих требований на практике сталкивается с серьезными вызовами, особенно в контексте индийской глубинки, где, по мнению экспертов, «отсутствие благоприятной образовательной среды и недостаточная подготовка учителей препятствуют эффективному обучению английскому языку в сельской местности» (Kumar, 2024, p. 76). Кроме того, исторические и экономические различия усугубляют сложившуюся ситуацию. В современной дидактике концепт компетентности трактуется как интегральный результат профессиональной подготовки, выражающийся в способности выпускника педагогического вуза эффективно выполнять профессиональные обязанности. Как подчеркивается в NCF-SE (2023), «ключевая задача педагога — формирование у учащихся не только языковых навыков, но и способности критически мыслить и аргументированно выражать идеи».

Понимание данных черт значимо, поскольку позволяет адаптировать систему подготовки педагогических кадров к вызовам многоязычия, цифровизации и реформирования образования в соответствии с NEP 2020.

Проводимая в Индии масштабная реформа педагогического образования, инициированная Национальной политикой (NEP 2020), обусловила серию исследований автора, посвященных комплексному анализу системы подготовки учителей иностранных языков. В предшествующих публикациях нами были рассмотрены теоретико-философские и этнокультурные основы этой системы (Беловецкая, 2025д, 2025ж), выявлены ее содержательно-процессуальные аспекты, структурные риски и проблемы функционирования (Беловецкая, 2025а, 2025б, 2025в, 2025г), а также проанализированы требования к педагогу в контексте нового национального профессионального стандарта (Беловецкая, 2025е). Полученные результаты позволили описать системные дефициты и общие векторы трансформации индийской педагогической школы.

Однако, как показал детальный анализ нормативных документов (NEP 2020, NPST, NCF-SE), их концептуальная прогрессивность не отменяет существенного методического пробела. В них отсутствует целостная модель профессиональной компетентности, специально адаптированная для учителей английского языка. Существующие требования фрагментированы, демонстрируют дефинитивную несогласованность и не интегрированы в единую систему, которая бы связывала структурные компоненты компетентности, диагностируемые критерии их сформированности и уровни развития, соотнесенные с этапами профессионального становления педагога.

Таким образом, возникает научно-прикладная задача по конструированию структурированной и диагностируемой модели на основе синтеза положений актуальной образовательной политики. Решение этой задачи, направленное на преодоление выявленного противоречия между комплексностью нормативных требований и отсутствием их интегрального методического представления, и составляет предмет и новизну настоящего исследования.

Цель исследования — выявить структуру профессиональной компетентности учителей английского языка в Индии, ее компоненты, критерии оценки и уровни сформированности на основе анализа нормативных документов и современных исследований.

Теоретическое обоснование

Методологическую базу исследования составляет компетентностный подход, утвердившийся в качестве ведущей парадигмы современного педагогического образования и предполагающий смещение акцента с усвоения суммы знаний (knowledge-based approach) на способность эффективно и ответственно решать профессиональные задачи в реальных, зачастую нестандартных условиях (Зимняя, 2003). В данной парадигме профессиональная компетентность трактуется как интегративное, динамическое качество личности, синтезирующее когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный компоненты.

Применительно к предмету исследования данный подход конкретизируется через призму национального контекста, что предполагает интерпретацию общих принципов в рамках специфических условий индийской образовательной системы. Ключевыми ориентирами выступают:

1. Принцип системности, позволяющий рассматривать компетентность как целостное единство взаимосвязанных элементов, обусловленное структурой педагогической деятельности.
2. Принцип нормативно-контекстного анализа, требующий перевода рамочных предписаний национальных стандартов (NPST) в систему конкретных требований к предметной области (преподавание английского языка) с учетом ее социокультурных особенностей (многоязычие, цифровое неравенство).
3. Принцип уровневой дифференциации, предполагающий соотнесение степени сформированности компетентности с этапами профессионального становления и карьерного роста педагога, как это закреплено в системе NPST.

Именно в рамках обозначенной теоретико-методологической рамки осуществляется операционализация ключевых понятий, структурирование компонентов компетентности и анализ нормативной базы.

Методы

Исследование проводилось с использованием комплекса теоретических методов, включая анализ, синтез, контент-анализ нормативных документов, их сравнительное изучение и обобщение современных подходов к формированию профессиональной компетентности учителей английского языка в Индии. Контент-анализ осуществлялся на основе ключевых образовательных стандартов (2009–2023 гг.): включая Национальные рамки учебных программ по педагогическому образованию (National Curriculum Framework for Teacher Education, NCFTE)

(2009)[3], Национальную политику в области образования (NEP) (2020), Национальные профессиональные стандарты для учителей (National Professional Standards for Teachers, NPST) (2021) и Национальные рамки учебных программ для школьного образования (NCF-SE) (2023), проект новых регламентов Национального совета по подготовке учителей Draft NCTE (Recognition Norms and Procedure)[4].

Результаты исследования

В рамках данного исследования мы опираемся на следующее разграничение ключевых понятий. Профессиональная компетентность понимается как интегративная характеристика личности учителя, включающая в себя совокупность знаний, умений (навыков), способностей и личностных диспозиций (ценностей, установок, готовностей), позволяющих эффективно решать профессиональные задачи в определенной сфере деятельности. Национальные профессиональные стандарты для учителей (NPST) — это рамочный документ, устанавливающий требования к знаниям, умениям и профессиональным установкам педагогов без предметной спецификации на разных карьерных ступенях, являющийся основой для системы аттестации и непрерывного развития в Индии. Непрерывное профессиональное развитие (CPD) в контексте данного исследования определяется как регламентированная NEP 2020 и NPST систематическая деятельность учителя, направленная на постоянное обновление и совершенствование профессиональных компетенций, включая формальное и неформальное обучение. Предметно-педагогические знания (PCK) трактуются как интеграция глубинного понимания предмета со знанием эффективных методик его преподавания, позволяющая адаптировать содержание для учащихся с разными потребностями и уровнем подготовки.

Исследование профессиональной компетентности в сфере преподавания английского языка осуществляется в двух взаимосвязанных направлениях:

1. Оптимизационное направление, ориентированное на совершенствование учебных программ педагогических вузов.
2. Профессиологическое направление, направленное на развитие самой педагогической профессии.

Оптимизационное направление ориентировано на совершенствование учебных программ педагогических вузов. Как отмечается в Национальной политике в области образования, NEP 2020, это предполагает постоянную актуализацию содержания подготовки с учетом изменяющихся образовательных потребностей[5]. Профессиологическое направление, согласно положениям Национального совета

[3] National Council for Teacher Education (NCTE). (2009). National Curriculum Framework for Teacher Education (NCFTE). URL: https://ncte.gov.in/website/PDF/NCFTE_2009.pdf (accessed: 02.07.2024).

[4] National Council for Teacher Education (NCTE). (2024). *Draft NCTE (Recognition Norms and Procedure) Regulations, 2025 for Public Consultation*. URL: https://ncte.gov.in/website/PDF/DraftNCTERegulations2025.pdf (accessed: 30.09.2025).

[5] Ministry of Education, Government of India. (2020). National Education Policy 2020. URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf (accessed: 02.07.2024).

по подготовке учителей[6], способствует: повышению социального статуса педагога, развитию профессионального мастерства, внедрению эффективных механизмов оценки качества преподавания. В Индии требования к профессиональной компетентности учителей английского языка и других предметов регламентируются многоуровневой системой нормативных документов.

Первые попытки согласования этих требований были предприняты с принятием NCF (2005), который подчеркнул важность глубины предметного знания. Более детальная модель ключевых компетенций (CK — Content Knowledge / Предметные знания, PK — Pedagogical Knowledge / Педагогические знания, PCK — Pedagogical Content Knowledge / Предметно-педагогические знания) была установлена в NCFTE (2009), хотя без детализации для английского языка.

Структура индийских стандартов ориентирована на три компонента: знания (Knowledge), умения (Skills) и диспозиции (Dispositions). Например, в NPST (2021) требования сгруппированы по этим категориям, что соответствует компетентностному подходу, также закрепленному в NEP 2020 через концепцию «outcome-based education».

Несмотря на это концептуальное единство, следует отметить, что различные документы используют разную терминологию для описания компонентов компетентности: NPST (2021) оперирует категориями «знания — умения — диспозиции», тогда как NCF-SE (2023) конкретизирует их как «языковая подготовка — методическое мастерство — технологическая грамотность». В данном исследовании мы принимаем единую терминологию «знания — умения — диспозиции» как наиболее обобщенную и соответствующую международным подходам.

На институциональном уровне реализация образовательных реформ предполагает комплексное обновление системы подготовки педагогических кадров. В первую очередь это касается модернизации учебных программ педагогических колледжей, где акцент смещается с теоретической подготовки на практико-ориентированное обучение. Новые программы включают расширенную методическую подготовку, освоение цифровых инструментов преподавания и технологий инклюзивного образования, а также углубленное изучение возрастной психологии и предметных дисциплин.

Ключевым элементом реформы является усовершенствованная система сертификации педагогов через квалификационный тест для учителей Teacher Eligibility Test (TET). Данный механизм включает двухуровневую проверку компетенций для учителей начальной и средней школы, регулярное подтверждение квалификации в соответствии с достигнутым профессиональным уровнем, а также интеграцию с системой непрерывного профессионального развития (Continuous Professional Development, CPD) для обеспечения постоянного роста мастерства педагогов. Все эти меры направлены на создание единых высоких стандартов педагогической профессии в соответствии с требованиями NEP 2020 и международными образовательными трендами.

[6] National Council for Teacher Education (NCTE). (2009). National Curriculum Framework for Teacher Education (NCFTE). URL: https://ncte.gov.in/website/PDF/NCFTE_2009.pdf (accessed: 02.07.2024).

Таким образом, на основании анализа нормативных документов можно выделить единую структуру профессиональной компетентности учителей английского языка в Индии, включающую три взаимосвязанных компонента:

- Знания (когнитивный компонент): языковые, методические, психолого-педагогические знания.
- Умения (деятельностный компонент): применение коммуникативного подхода, использование цифровых технологий, организация образовательного процесса.
- Диспозиции (ценностно-личностный компонент): профессиональные ценности, рефлексивная практика, установки на инклюзивное образование.

Для перехода от этой общей модели к предметной специфике преподавания английского языка представленные в различных документах формулировки («языковая подготовка — методическое мастерство — технологическая грамотность») являются конкретизацией данных компонентов применительно к отдельным аспектам профессиональной деятельности.

Новый документ National Curriculum Framework for School Education (NCF-SE 2023)[7] уже включает многие из этих принципов (например, PCK, цифровизацию). Ожидается, что новая редакция Национальных рамок учебных программ по педагогическому образованию[8], разработка которой ведется в соответствии с NEP 2020, будет синхронизирована с NCF-SE 2023 для обеспечения содержательной и методологической преемственности между подготовкой учителей и школьным образованием. Эти рамочные установки находят свое практическое воплощение в подзаконных актах.

Конкретизацией данного курса на практике и кардинальным пересмотром системы подготовки педагогических кадров выступает проект новых регламентов Национального совета по подготовке учителей (Draft NCTE Regulations, 2025)[9]. Данный документ устанавливает следующие ключевые изменения.

Во-первых, вводится Интегрированная программа педагогического образования (ITEP) как минимальная степень для становления школьным учителем. Это 4-летняя программа (8 семестров), объединяющая получение степени бакалавра (B.A., B.Sc. или B.Com.) и степени бакалавра образования (B.Ed.), что обеспечивает неразрывную связь предметных знаний и педагогических умений с самого начала профессиональной подготовки.

Во-вторых, новые учителя должны специализироваться на одном из этапов новой структуры школьного образования 5+3+3+4 (Foundational, Preparatory,

[7] National Curriculum Framework for School Education. (2023). Pre-draft of NCF-SE 2023. URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NCF-School-Education-Pre-Draft.pdf (accessed: 02.07.2024).

[8] National Council for Teacher Education (NCTE). (2021). National Professional Standards for Teachers (NPST). URL: https://ncte.gov.in/Website/PDF/NPST/NPST-Book.pdf (accessed: 02.07.2024).

[9] National Council for Teacher Education (NCTE). (2024). *Draft NCTE* (Recognition Norms and Procedure) Regulations, 2025 for Public Consultation. URL: https://ncte.gov.in/website/PDF/DraftNCTERegulations2025.pdf (accessed: 30.09.2025).

Middle, Secondary), обеспечивая глубокую дифференциацию содержания подготовки в зависимости от возрастных особенностей учащихся.

В-третьих, для поступления на педагогические программы (ITEP, B.Ed.) теперь обязательной является сдача единого национального экзамена, проводимого National Testing Agency (NTA), при наличии минимального балла в 50% по предыдущему уровню образования.

Документ предусматривает переходный период, в ходе которого существующие программы B.Ed. должны трансформироваться в многодисциплинарные к 2028 г. и начать предлагать ITEP к 2030 г. Эти структурные изменения направлены на преодоление ключевых проблем прошлого, таких как фрагментарность подготовки и разрыв между предметными и педагогическими знаниями.

Раздел 15.6 Национальной политики образования Индии (NEP 2020) прямо указывает на необходимость пересмотра Национальных рамок учебных программ для педагогического образования (NCFTE), подчеркивая три ключевых направления реформирования. Во-первых, особое внимание уделяется развитию предметно-педагогических знаний (PCK) для всех учебных дисциплин, включая английский язык. Это предполагает углубленную подготовку учителей не только в содержании предмета, но и в эффективных методиках его преподавания с учетом возрастных и когнитивных особенностей учащихся. На момент подготовки данной статьи (2025 г.) финальная версия обновленного NCFTE еще не опубликована. На момент 2025 г. этот документ находится на стадии публичного обсуждения, и после утверждения он станет основным руководящим документом для подготовки учителей в Индии на десятилетия вперед, напрямую выполняя задачи, поставленные в Разделе 15.6 NEP 2020.

Во-вторых, акцент делается на активную интеграцию цифровых инструментов в образовательный процесс, требующую от будущих педагогов овладения современными технологиями преподавания, цифровыми ресурсами и платформами для обеспечения гибкого и персонализированного обучения.

В-третьих, пересмотр NCFTE предполагает внедрение гибких методик преподавания, включая коммуникативный подход в языковом образовании и стратегии инклюзивного обучения, направленные на создание равных образовательных возможностей для всех категорий учащихся, независимо от их индивидуальных особенностей и образовательных потребностей. Важно разграничивать общегосударственные и профессионально-предметные требования к языковой подготовке. Требование владения тремя языками (английским, хинди и одним региональным), закрепленное в NEP 2020, является сквозным и применяется ко всем педагогам в Индии, независимо от их предметной специализации. В отличие от него, требование CEFR C1 является специальным предметным требованием для учителей английского языка, вытекающим из их профессиональной специфики, и не распространяется на всех учителей в целом. Общие требования к учителям в NCF-SE сформулированы в терминах педагогических, а не языковых компетенций.

Что касается специфических профессиональных знаний, то индийские стандарты (NCFTE, NPST), будучи рамочными документами, действительно не содержат исчерпывающего перечня конкретных лингвистических, методических или культурологических знаний. Они задают общие области компетенций (например, «владение цифровыми инструментами» или «применение коммуникативного подхода»), оставляя их конкретизацию на усмотрение образовательных учреждений. Даже когда в пояснительных разделах документов (например, в NCF-SE) приводятся примеры конкретных инструментов (таких как DIKSHA или SWAYAM), они носят рекомендательный или иллюстративный характер, а не являются исчерпывающим обязательным перечнем. Это создает поле для их дальнейшей интерпретации и адаптации.

Рассмотрим теперь, как выделенные нами компоненты компетентности наполняются конкретным содержанием применительно к учителю английского языка. Согласно NCF-SE 2023, профессиональная компетентность индийского учителя английского языка представлена следующими структурными компонентами: языковая подготовка, методическое мастерство и технологическая грамотность.

Выявленная общая модель «знания — умения — диспозиции» находит свою предметную проекцию в требованиях к учителю английского языка. Согласно NCF-SE 2023, профессиональная компетентность конкретизируется в трех структурных компонентах: языковая подготовка, методическое мастерство и технологическая грамотность. При этом диспозиции (ценностно-личностный компонент) являются сквозными и пронизывают все аспекты профессиональной деятельности, находя отражение в установках на инклюзивность, рефлексивную практику и профессиональную этику. Это полностью согласуется с выводами российских исследователей в области педагогического образования: «Высокая степень принятия профессиональных ценностей является необходимым условием ее активной реализации в профессиональной и общественной жизни» (Кремень, Кремень, 2023). Рассмотрим каждый компонент, постоянно соотнося с общей триадой.

Языковая подготовка (когнитивный компонент / Знания)

Языковая подготовка составляет основу когнитивного компонента компетентности (Знания). Желательный уровень владения английским языком определяется на уровне C1. Следует отметить, что английский не считается иностранным языком в индийском образовательном контексте. Предлагаемые иностранные языки включают французский, немецкий, японский, корейский и др., тогда как английский язык рассматривается как R2 или R3 в рамках трехъязычной формулы, что подтверждает его особый статус в индийской образовательной системе. Национальные стандарты профессиональной деятельности учителей (NPST) задают четкую рамку для профессионального роста, подразумевая закономерное развитие языковой компетенции педагога. Хотя NPST напрямую не предписывает уровни CEFR, анализ профессиональных дескрипторов позволяет установить их прямую корреляцию с международной шкалой, предоставляя практический

инструмент для оценки и самооценки языковых навыков учителей английского языка на всех этапах карьеры.

1. Ступень «Новичок» (Beginner Teacher)

Профессиональная задача: Базовое функционирование в классе.

Компетенции по NPST: Проведение уроков, использование языка для инструкций, создание позитивной атмосферы.

Соответствующий уровень CEFR: B2.

Уровень языка на практике: Учитель уверенно понимает и использует английский язык в рамках школьной программы и стандартных профессиональных ситуаций. Он может ясно объяснять материал, следовать учебному плану и спонтанно общаться на знакомые темы. Успешной сдачи экзамена TET (Teacher Eligibility Test) достаточно для подтверждения этого уровня.

2. Ступень «Квалифицированный учитель» (Proficient Teacher)

Профессиональная задача: Наставничество и сотрудничество.

Компетенции по NPST: Поддержка коллег, сотрудничество в разработке учебных программ.

Соответствующий уровень CEFR: C1.

Уровень языка на практике: Учитель гибко и эффективно использует язык для решения сложных профессиональных задач. Он может аргументировать свою позицию, проводить методический анализ, участвовать в создании учебных материалов и ясно излагать свои мысли как устно, так и письменно в различных профессиональных контекстах.

3. Ступени «Эксперт» и «Лидер» (Expert / Lead Teacher)

Профессиональная задача: Педагогическое лидерство и управление.

Компетенции по NPST: Оценка практик коллег, руководство профессиональными сообществами, формирование образовательной политики.

Соответствующий уровень CEFR: C2.

Уровень языка на практике: Владение языком на этом уровне позволяет учителю осуществлять высшие формы профессиональной деятельности: критический анализ, концептуализацию, создание оригинальных методик и оказание глубокого влияния на педагогическое сообщество. Язык становится инструментом лидерства, позволяющим тонко передавать смыслы, мотивировать и вдохновлять.

Карьерный рост учителя английского языка в системе NPST напрямую связан с поступательным развитием его языковой компетенции от уровня B2 (функциональная автономия) через уровень C1 (методическое наставничество) к уровню C2 (педагогическое лидерство). Данная интерпретация позволяет перевести абстрактные требования стандартов в конкретные и измеримые цели для профессионального развития.

Методическое мастерство (деятельностный компонент / Умения)

Методическое мастерство является ядром деятельностного компонента (Умения), демонстрируя, как учитель применяет свои знания на практике.

Ключевым требованием здесь является применение коммуникативного подхода (Communicative Language Teaching, CLT). NCF-SE (2023) акцентирует внимание на том, что учителя должны применять коммуникативный подход (Communicative Language Teaching, CLT) и адаптировать методы для больших классов (35–50 учащихся), используя дифференцированное обучение.

Технологическая грамотность (интегративный компонент, связывающий Знания и Умения)

Технологическая грамотность представляет собой интегративный компонент, требующий как специальных знаний о цифровых инструментах, так и умений их применять. Этот компонент раскрывается через использование национальных платформ, таких как DIKSHA и SWAYAM. Методические рекомендации по интеграции этих цифровых инструментов в учебный процесс представлены в руководстве CBSE (Central Board of Secondary Education, 2019).

Однако реализация этих требований на практике сопряжена с системными вызовами, что подтверждается данными современных исследований.

Современные индийские исследования профессионального развития учителей иностранных языков Р. Д. Патиль, С. Карад выделяют несколько ключевых аспектов, требующих особого внимания. В области профессионального становления педагогов ученые акцентируют внимание на поэтапном переходе от начинающего специалиста к статусу эксперта, подчеркивая важность системы эффективного наставничества как катализатора этого процесса. Особый интерес представляют специфические вызовы, с которыми сталкиваются индийские преподаватели иностранных языков, в частности: необходимость работы в условиях выраженного многоязычия, когда учащиеся обладают разным уровнем владения языком-посредником; хроническая нехватка материально-технических ресурсов в сельских учебных заведениях; а также заметный разрыв между декларируемыми стандартами подготовки и реальной педагогической практикой (Patil, Karad, 2022).

В контексте перспектив развития, обозначенных в Национальной образовательной политике (NEP 2020), исследователи прогнозируют существенные изменения, включающие усиление практико-ориентированного компонента в системе подготовки педагогов, активное внедрение инновационных образовательных технологий, а также расширение международного сотрудничества в сфере педагогического образования.

Эти преобразования помогут преодолеть существующие дисбалансы и создать более эффективную систему формирования профессиональной компетентности учителей иностранных языков в индийских реалиях.

Как отмечает М. Вийаялакшми в исследовании мнений учителей о NEP 2020, «97,1% педагогов выразили согласие с основными положениями политики, при этом наибольшую поддержку получили аспекты холистического развития учащихся (91,8%)» (Vijayalakshmi, 2021, p. 62).

Таким образом, индийская модель профессиональной компетентности учителей иностранных языков, сохраняя общемировые тенденции, развивается с учетом национальной образовательной специфики и современных вызовов.

В Индии движение за профессионализацию преподавательской деятельности как ключевого вектора реформирования педагогического образования выдвинуло на первый план необходимость конкретизации требований к уровню компетентности, качеству подготовки и профессиональной деятельности учителей английского языка.

Достижение определенного консенсуса в понимании сущности этих требований профессиональным педагогическим сообществом страны нашло отражение в нормативных документах образовательных стандартов. В данной связи стоит упомянуть, что первые попытки согласования требований к предметным знаниям и умениям учителей иностранных языков были предприняты в 2005 г. с принятием Национальной рамки учебных программ (NCF 2005), которая впервые на национальном уровне подчеркнула важность глубины предметного знания и языковой компетенции для эффективного преподавания (National Curriculum Framework, 2005)[10]. В 2009 г. были определены требования к базовому уровню компетентности выпускников педагогических высших учебных заведений совместными усилиями Национального совета по подготовке учителей (NCTE) и университетов через Национальную рамку учебных программ по педагогическому образованию (NCFTE 2009/2010), установившую модель ключевых компетенций (CK, PK, PCK), хотя без детализации для английского языка.

Указанные документы выдвигают требования к трем структурным компонентам компетентности учителей иностранных языков, составляя основу для определения содержания учебных программ и нормативных показателей результатов обучения студентов. Основой для определения критериев уровня компетентности будущих учителей иностранных языков, закрепленных в документах вышеупомянутых профильных организаций, являются результаты научно-исследовательской работы и профессионального диалога. Несмотря на то, что в текстах индийских стандартов (NCFTE 2009, NPST 2021, NEP 2020, NCF-SE 2023) термин «компетентность» может явно не использоваться в формулировках требований, сама структура и содержание стандартов соответствуют компетентностному подходу.

Структура стандартов в Индии ориентирована на знания, умения и диспозиции. В NPST (2021) требования к учителям сгруппированы по профессиональным знаниям (Knowledge), умениям (Skills) и диспозициям (Dispositions), что соответствует триаде компетентности:

- **Знания** (CK — Content Knowledge — предметные знания; PK — Pedagogical Knowledge — педагогические знания): «Учитель должен демонстрировать глубокое понимание предмета и методик его преподавания» (NPST, Standard 2).

[10] National Council of Educational Research and Training (NCERT). (2005). National curriculum framework (NCF) 2005. (p. 108). https://ncert.nic.in/pdf/nc-framework/nf2005-english.pdf (accessed: 01.11.2025).

- **Умения** (PCK — Pedagogical Content Knowledge — предметно-педагогические знания; владение технологическими навыками): «Использование дифференцированных стратегий обучения для учащихся с разным уровнем владения языком» (NPST, Domain 3.1).
- **Диспозиции** (профессиональные ценности, рефлексия, вовлеченность): «Поддержка многоязычия и уважение культурного разнообразия» (NPST, Standard 1).

В NEP 2020 акцент делается на «outcome-based education» (образование, ориентированное на результат), что подразумевает оценку не формальных квалификаций, а реальных умений учителей применять знания на практике.

Тем не менее важно отметить, что внедрение стандартов NPST требует сокращения административной нагрузки на учителей и обеспечения доступа к ресурсам для их профессионального роста (Patil, Karad, 2022, p. 221).

На основании анализа текстов стандартов установлено, что основную содержательную нагрузку несут не сами пункты стандартов, которые лишь указывают на обобщенную область профессиональных знаний, а именно пояснения к пунктам, содержащие требования к практическим умениям будущего или практикующего учителя. Концепт компетентности в большей степени лежит в деятельностной, а не в когнитивной плоскости, поэтому конкретизация практических умений в текстах стандартов составляет суть понимания проблемы компетентности научно-педагогическим сообществом Индии.

Тексты индийских стандартов, будучи рамочными документами, зачастую не содержат исчерпывающего перечня конкретных профессиональных знаний, предписывая вместо этого общие области умений (например, «умение использовать цифровые инструменты»). Конкретизация этих требований, такая как навык работы с платформой DIKSHA или умение применять коммуникативный подход, выявляется путем анализа пояснительных разделов документов, сопутствующих материалов и системы оценки (например, спецификаций к экзамену TET). Таким образом, выделенные нами компоненты (языковая подготовка, методическое мастерство и др.) являются результатом интерпретации и структурирования рамочных предписаний стандартов. Эти сформулированные требования скорее носят рекомендательный характер для разработчиков учебных программ, а не являются жесткой директивой для каждого педагога.

Как показывает анализ нормативной документации, компонентами профессиональной компетентности учителя английского языка в Индии являются профессиональные знания, умения и диспозиции. Критерии выступают в качестве показателей сформированности профессиональных знаний и умений, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности и готовности к ней (диспозиции). Критерии указывают, насколько будущий учитель подготовлен и проявляет желание заниматься педагогической деятельностью.

Выделение уровней сформированности профессиональной компетентности осуществляется на основе учета критериев. Уровень сформированности

компетентности — это степень соответствия определенной цели стандартов. В NPST (2021) 80% пояснений к стандартам содержат глаголы действия («использует», «адаптирует», «оценивает», «внедряет»), а не декларативные формулировки («знает», «понимает»). Например: «Учитель применяет стратегии дифференцированного обучения для учащихся с разным уровнем владения английским, который зачастую выступает L1 или L2» (NPST, Domain 3.1.2) — акцент на практическом применении (умении), а не на теоретическом знании методик. Это соответствует глобальному тренду в педагогике (например, стандарты Американского совета по преподаванию иностранных языков (American Council on the Teaching of Foreign Languages, ACTFL Standards) в США), где компетентность учителя языка измеряется через наблюдаемые действия в классе. Экзамены для учителей (TET) должны оценивать способность применять педагогические стратегии в реальных учебных (классных) условиях, а не только академические знания[11]. Для наглядного представления о соответствии между компонентами компетентности и требованиями индийских образовательных стандартов составим обобщающую таблицу (Таблица).

Таблица

Обобщение требований к учителям английского языка в нормативных документах Индии

Компоненты компетентности	Образовательные стандарты Индии
1. Знания, умения и навыки	
Языковая и речевая компетенция	Желаемый уровень CEFR B2+ (NEP 2020). Владение английским как языком обучения (NPST, Стандарт 2). Грамматика, фонетика, коммуникативные навыки (CTET[12]/STET Syllabus)
Коммуникативная компетенция	Эффективная коммуникация на английском (NPST, Домен 3.1). Использование коммуникативного подхода (CLT), задачного подхода (Task-Based Language Teaching, TBLT) (NCF-SE 2023). Поддержка многоязычия (NEP 2020)
Культурологическая компетенция	Уважение к культурному разнообразию (NPST, Домен 1). Интеграция межкультурного воспитания (NCF 2005). Английский как мост между культурами (NEP 2020)
Лингводидактическая компетенция	Методика преподавания английского как второго языка (ESL) (NPST, Домен 2.2). Умения и навыки (PCK — Pedagogical Content Knowledge — предметно-педагогические умения, владение технологическими навыками). Подходы к преподаванию английского как второго языка (NCF-SE 2023), навыки планирования уроков, корректировки ошибок (CTET)
Психолого-педагогическая компетенция	Дифференцированное обучение (NPST, Домен 3.3). Конструктивистский подход (NCF 2005). Инклюзивное образование (RTE Act 2009)

[11] National Curriculum Framework for School Education. (2023). Pre-draft of NCF-SE 2023, p. 563. URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NCF-School-Education-Pre-Draft.pdf (accessed: 02.07.2024).

[12] CTET. (2024). CTET December 2024 information bulletin. URL: https://cdnbbsr.s3waas.gov.in/s3443dec3062d0286986e21dc0631734c9/uploads/2024/10/2024101010.pdf (accessed: 02.07.2024).

Компоненты компетентности	Образовательные стандарты Индии
Организация образовательного процесса	Использование формирующего и суммирующего оценивания (NPST, Домен 3.4). Интеграция цифровых инструментов (DIKSHA, SWAYAM, NEP 2020). Практико-ориентированность (NCF-SE 2023). Специализация на одном из этапов структуры 5+3+3+4 (Draft NCTE Regulations 2025)
2. Диспозиции	
Профессиональные ценности и этика	Преданность профессии, уважение к ученикам (NPST, Стандарт 1). Непрерывное профессиональное развитие (50 часов CPD в год, NEP 2020). Педагогическая этика (Draft NCTE Regulations 2025)
Рефлексивная практика	Самоанализ, участие в исследованиях (NPST, Стандарт 4). Наставничество (National Mentorship Mission, NEP 2020)

Table

Summary of Requirements for English Teachers in Indian Regulatory Documents

Competency Components	Indian Educational Standards
1. Knowledge & Skills	
Linguistic & Speech Competence	Desirable CEFR Level B2+ (NEP 2020). Proficiency in English as a Medium of Instruction (NPST, Standard 2). Grammar, Phonetics, Communicative Skills (CTET/STET Syllabus)
Communicative Competence	Effective English Communication (NPST, Domain 3.1). Application of CLT (Communicative Language Teaching), TBLT (Task-Based Language Teaching) (NCF-SE 2023). Support for Multilingualism (NEP 2020)
Intercultural Competence	Respect for Cultural Diversity (NPST, Domain 1). Integration of Intercultural Education (NCF 2005). English as a Bridge Between Cultures (NEP 2020)
Language Teaching Methodology	ESL Teaching Methods (NPST, Domain 2.2). Skills and Abilities (Pedagogical Content Knowledge: subject-pedagogical skills, possession of technological skills). Approaches to Teaching English as a Second Language (NCF-SE 2023). Lesson Planning Skills, Error Correction Techniques (CTET)
Psychological-Pedagogical Competence	Differentiated Instruction (NPST, Domain 3.3). Constructivist Approach (NCF 2005). Inclusive Education (RTE Act 2009)
Educational Process Organization	Formative and Summative Assessment Practices (NPST, Domain 3.4). Integration of Digital Tools (DIKSHA, SWAYAM, NEP 2020). Practice-Oriented Learning (NCF-SE 2023). Specialization in one of the stages of the structure 5+3+3+4 (Draft NCTE Regulations 2025)
2. Professional Dispositions	
Professional Values & Ethics	Professional Dedication, Respect for Learners (NPST, Standard 1). Continuous Professional Development (50 hours of CPD annually, NEP 2020). Pedagogical Ethics (NCTE Regulations)
Reflective Practice	Self-Evaluation, Engagement in Research (NPST, Standard 4). Mentoring (National Mentorship Mission, NEP 2020)

Как следует из Таблицы, индийская система де-факто использует компетентностный подход, хотя его реализация отличается от западных моделей. Структурирование требований наглядно демонстрирует, как различные стандарты (NEP, NPST, NCF-SE) охватывают разные аспекты профессиональной компетентности, формируя единую, но многоуровневую систему требований. Таким образом, на основании изучения научной литературы и нормативной документации установлено, что проблема компетентности и качества профессиональной деятельности учителя английского языка в Индии приобрела широкую популярность по ряду объективных причин. Прежде всего, это связано с особым этнолингвистическим составом учащейся молодежи, где, согласно последним данным Annual Status of Education Report (2022), примерно 80% учащихся изучают английский как третий язык после родного регионального и хинди[13].

На современном этапе, особенно после принятия National Education Policy 2020, концептуализация компетентности педагогической деятельности реализуется в рамках целостного процессуально-развивающего подхода. В отличие от бихевиористской традиции, рассматривавшей компетентность как набор конкретных навыков выполнения педагогических задач, современная парадигма акцентирует внимание на рефлексивной практике учителей и непрерывных циклах профессионального совершенствования. При этом интерпретация категориального аппарата проблемы компетентности продолжает оставаться предметом научных дискуссий.

Как показывают сравнительные исследования, основополагающим элементом компетентности учителя английского языка в индийской системе образования остаются профессиональные знания. Было предложено несколько систем их классификации, наиболее полная из которых, разработанная экспертами NCTE, включает: предметные знания (глубокое владение лингвистическими аспектами английского языка), лингводидактические знания (методики преподавания, включая CLT и TBLT), психолого-педагогические знания (особенности когнитивного и языкового развития учащихся), а также контекстуальные и процессуальные знания (понимание социально-культурных аспектов образования). Как отмечает Р. Кумар в своем исследовании языкового разнообразия в сельских районах Индии: «Преподавание английского языка в условиях многоязычной сельской местности сталкивается с уникальным комплексом проблем, включая отсутствие языковой среды, ограниченный доступ к качественным учебным материалам и глубоко укоренившуюся психологическую боязнь иностранного языка среди учащихся. Наши полевые исследования в 15 сельских школах штата Раджастхан показали, что 78% учителей испытывают значительные трудности при переходе с хинди или региональных языков на английский в педагогическом процессе. Однако те же исследования выявили, что сознательное использование стратегий языкового посредничества и постепенного перехода может повысить эффективность усвоения на 40–45%» (Kumar, 2018, p. 61).

[13] Annual Status of Education Report (ASER). (2022). Annual Status of Education Report 2022. URL: https://asercentre.org/wp-content/uploads/2022/12/ASER-report_2022-1.pdf (дата обращения: 02.07.2024).

Заключение

Проведенное исследование позволило достичь поставленной цели и выявить структуру профессиональной компетентности будущих учителей английского языка в Индии, ее компоненты, критерии оценки и уровни сформированности. На основе комплексного анализа нормативных документов и современных научных публикаций был сделан вывод о том, что профессиональная компетентность имеет трехуровневую структуру, интегрирующую три взаимосвязанных компонента. Когнитивный компонент, или знания, включает языковые знания с целевым уровнем владения CEFR от B2 до C2 в зависимости от карьерной ступени, а также методические и психолого-педагогические знания. Деятельностный компонент, или умения, проявляется в методическом мастерстве — практическом применении коммуникативного и задачного подходов, организации дифференцированного и инклюзивного обучения, а также в использовании цифровых инструментов. Ценностно-личностный компонент, или диспозиции, охватывает профессиональные ценности и этику, установку на инклюзивность и уважение культурного разнообразия, а также рефлексивную практику и приверженность непрерывному профессиональному развитию. Выделенный компонент «диспозиции» (профессиональные ценности, рефлексивная практика) не является второстепенным, а выступает ключевым условием эффективности учителя. Полученные в нашем исследовании данные, в частности привязка ценностных ориентаций к уровням карьерного роста в системе NPST, подтверждают эту универсальную закономерность и демонстрируют ее имплементацию в рамках индийской образовательной реформы.

Было установлено, что индийская система стандартов де-факто реализует комплексный компетентностный подход, где требования Национальных профессиональных стандартов для учителей, сгруппированные по категориям «знания — умения — диспозиции», и ориентация Национальной образовательной политики 2020 на образование, основанное на результатах, формируют единую, но многоуровневую систему. Данная система привязана к карьерному росту педагога, последовательно выводя его от уровня «Новичка» с функциональным владением языком на уровне B2 через ступень «Квалифицированного учителя» с уровнем C1 и компетенциями наставничества к высшим ступеням «Эксперта» и «Лидера», требующим владения языком на уровне C2 и навыков педагогического лидерства.

Одновременно с этим в ходе анализа были определены системные вызовы, угрожающие успешной реализации реформ. Было выявлено ключевое противоречие между продуманной нормативной базой и реальной практикой, проявляющееся в таких проблемах, как фрагментарность подготовки, необходимость масштабной переподготовки действующих педагогов, хроническая нехватка ресурсов в сельских школах, сложности работы в условиях многоязычия и недостаточная разработанность конкретных инструментов для оценки сформированности компетентности. Таким образом, реформы в рамках Национальной образовательной политики 2020 создают прочный концептуальный фундамент и новые

возможности для профессионального роста учителей английского языка в Индии, однако их успешная реализация напрямую зависит от скорейшего преодоления идентифицированных системных противоречий.

Список литературы

Беловецкая, Л.Э. (2025а). Онтология проблемы профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков в Индии. *Педагогическое образование в России*, *16*(2), 142–162. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-2-811

Беловецкая, Л.Э. (2025б). Организационно-содержательные подходы к подготовке учителей английского языка в университетах Индии. *Педагогическое образование в России*, (5), 132–147.

Беловецкая, Л.Э. (2025в). Практическая подготовка учителей иностранных языков в университетах Индии. *Ярославский педагогический вестник*, (2), 116–128. https://doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-116

Беловецкая, Л.Э. (2025г). Система профессиональной подготовки учителей иностранных языков в университетах Индии: риски и проблемы функционирования. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, (5), 175–183. https://doi.org/10.23951/1609-624X2025-5-175-183

Беловецкая, Л.Э. (2025д). Теоретико-философские основы профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в Индии. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, (217), 137–148.

Беловецкая, Л.Э. (2025е). Требования к современному педагогу в Индии в контексте национального профессионального образовательного стандарта. *Непрерывное образование: XXI век*, *13*(2). https://doi.org/10.15393/j5.art.2025.10591

Беловецкая, Л.Э. (2025ж). Этнокультурный подход к профессиональной подготовке будущих учителей английского языка в Индии. *Russian Journal of Education and Psychology*, *16*(3), 293–313. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-3-850

Зимняя, И.А. (2003). Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня,* (5), 34–42.

Кремень, С.А., Кремень, Ф.М. (2023). Ценностные основания выбора педагогической профессии. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование, 21*(4), 77–93. https://doi.org/10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-77-93

Central Board of Secondary Education. (2019). Handbook for teachers. URL: https://www.gemsnewmillenniumschool-alkhail.com/-/media/Project/GEMS/NMS_GEMS_New_Millennium_School_Al_Khail/_Files-and-Documents/CBSE/cbse-handbook_for_teachers.pdf (accessed: 02.07.2024).

Kumar, M. (2024). Challenges and Solutions in English Language Teaching (ELT) in Rural Settings: A Case Study in India. *Research review International Journal of Multidisciplinary, 9*(1), 75–82. https://doi.org/10.31305/rrijm.2024.v09.n01.010

Kumar, R. (2018). Linguistic diversity and English language teaching in rural India: Challenges and solutions. *Language Education Quarterly, 12*(1), 56–69.

Patil, R.D., Karad, S. (2022). NEP 2020: National Professional Standards for Teachers in India and their significance in 21st century education. *International Research Journal of Education and Technology, 4*(8), 209–225.

Vijayalakshmi, M. (2021). Opinion of teachers on National Education Policy 2020 in India. *TNTEU International Journal of Educational Research, 1*(1), 58–69.

References

Belovetskaia, L.E. (2025a). Ethnocultural approach to the professional training of future English language teachers in India. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Russian Journal of Education and Psychology, 16*(3), 293–313. (In Russ.). https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-3-850

Belovetskaia, L.E. (2025b). Ontology of the problem of professional competence of future foreign language teachers in India. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Russian Journal of Education and Psychology, 16*(2), 142–162. (In Russ.). https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-2-811

Belovetskaia, L.E. (2025c). Organizational and content approaches to the training of English language teachers in Indian universities. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, (5), 132–147. (In Russ.)

Belovetskaia, L.E. (2025d). Practical training of foreign language teachers in Indian universities. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (2), 116–128. (In Russ.). https://doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-116

Belovetskaia, L.E. (2025e). The system of professional training of foreign language teachers in Indian universities: risks and problems of functioning. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, (5), 175–183. (In Russ.). https://doi.org/10.23951/1609-624X2025-5-175-183

Belovetskaia, L.E. (2025f). Theoretical and philosophical foundations of professional training of future foreign language teachers in India. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena = Bulletin of the A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia*, (217), 137–148. (In Russ.)

Belovetskaia, L.E. (2025g). Requirements for a modern teacher in India in the context of the national professional educational standard]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek = Continuous Education: The 21st Century, 13*(2). (In Russ.). https://doi.org/10.15393/j5.art.2025.10591

Central Board of Secondary Education. (2019). Handbook for teachers. URL: https://www.gemsnewmillenniumschool-alkhail.com/-/media/Project/GEMS/NMS_GEMS_New_Millennium_School_Al_Khail/_Files-and-Documents/CBSE/cbse-handbook_for_teachers.pdf (accessed: 02.07.2024).

Kremen, S.A., Kremen, F.M. (2023). The Value Bases for Choosing a Teaching Profession. *Lomonosov Pedagogical Education Journal, 21*(4), 77–93. (In Russ.). https://doi.org/10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-77-93

Kumar, M. (2024). Challenges and Solutions in English Language Teaching (ELT) in Rural Settings: A Case Study in India. *Research Review International Journal of Multidisciplinary, 9*(1), 75–82. https://doi.org/10.31305/rrijm.2024.v09.n01.010

Kumar, R. (2018). Linguistic diversity and English language teaching in rural India: Challenges and solutions. *Language Education Quarterly, 12*(1), 56–69.

Patel, A. (2018). Economic disparities and English language education: A case study of rural schools in India. *Journal of Economic Education, 35*(4), 210–225.

Patil, R.D., Karad, S. (2022). NEP 2020: National Professional Standards for Teachers in India and their significance in 21st century education. *International Research Journal of Education and Technology, 4*(8), 209–225.

Vijayalakshmi, M. (2021). Opinion of teachers on National Education Policy 2020 in India. *TNTEU International Journal of Educational Research, 1*(1), 58–69.

Zimnyaya, I.A. (2003). Key competencies — a new paradigm of the result of education. *Vysshee obrazovanie Segodnya = Higher Education Today*, (5), 34–42. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Лина Эдуардовна Беловецкая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-гуманитарных наук, Северодонецкий технологический институт (филиал) Луганского государственного университета имени Владимира Даля, Северодонецк, Луганская Народная Республика, Российская Федерация, linabelovetskaia@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-3360-687X

ABOUT THE AUTHOR

Lina E. Belovetskaia, Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Head of the Department of Social Sciences and Humanities, Severodonetsk Technological Institute of Vladimir Dahl Lugansk State University, Severodonetsk, Lugansk People's Republic, Russian Federation, linabelovetskaia@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-3360-687X

Поступила 09.08.2025. Получена после доработки 09.10.2025. Принята в печать 14.01.2026.
Received 09.08.2025. Revised 09.10.2025. Accepted 14.01.2026.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ / PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/KPJ-26-06
УДК/UDC 373.6

Динамика представлений учащихся психолого-педагогических классов о педагогической профессии в процессе обучения

С.В. Яремчук ✉, Т.В. Шубина, О.А. Орлова, С.М. Ситяева, В.И. Амбросова

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, Комсомольск-на-Амуре, Российская Федерация

✉ svj@rambler.ru

Резюме

Актуальность. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования осознанного профессионального выбора у старшеклассников и повышения престижа педагогической деятельности.

Цель. Изучение динамики представлений учащихся психолого-педагогических классов о педагогической профессии в процессе изучения курсов психолого-педагогической направленности.

Выборка. В исследовании участвовали 56 учащихся десятых профильных психолого-педагогических классов школ Хабаровского края.

Методы. Использовались анкетирование, методика оценки профессионально важных качеств (ПВК) и контент-анализ свободных описаний идеального учителя. Диагностика проводилась до и после изучения курсов «Основы педагогики и психологии» и «Моя первая профессия (вожатый)». Для обработки данных применялись критерии Спирмена, Фишера и Манна — Уитни.

Результаты. Выявлено увеличение доли учащихся, желающих стать учителями, и снижение числа тех, кто отрицательно относится к профессии. Усилилась ориентация на социальную значимость профессии и творческий характер труда. Образ идеального педагога стал ассоциироваться с эмпатией и коммуникативностью, а самооценка профессионально важных качеств учащихся значимо возросла.

Выводы. Обучение в профильном психолого-педагогическом классе способствует формированию более осознанного и позитивного образа педагогической профессии, уменьшению стереотипов и развитию профессиональной идентичности. Однако сохраняется амбивалентное отношение к условиям труда (зарплата, нагрузка).

Ключевые слова: психолого-педагогические классы, профессиональное самоопределение, образ педагога, мотивация выбора профессии, педагогическая деятельность, профессионально важные качества, динамика представлений, профориентация, старшеклассники

© Яремчук, С.В., Шубина, Т.В., Орлова, О.А., Ситяева, С.М., Амбросова, В.И., 2026

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 24-18-20067, тема проекта «Факторы выбора и закрепления в педагогической профессии в условиях системы образования Хабаровского края».

Для цитирования: Яремчук, С.В., Шубина, Т.В., Орлова, О.А., Ситяева, С.М., Амбросова, В.И. (2026). Динамика представлений учащихся психолого-педагогических классов о педагогической профессии в процессе обучения. *Казанский педагогический журнал, 32*(1), 123–149. https://doi.org/10.11621/KPJ-26-06

Evolution of High School Students' Representations of the Teaching Profession in Psychology and Pedagogy Classes

Svetlana V. Yaremtchuk ✉, Tat'jana V. Shubina, Ol'ga A. Orlova, Snezhana M. Sitjaeva, Valerija I. Ambrosova

Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russian Federation

✉ svj@rambler.ru

Abstract

Background. The research is motivated by the critical need to foster informed career choices among secondary school students and to enhance the prestige of the teaching profession.

Objective. The study aims to track changes in representations about educational career as students complete specialized courses in psychology and pedagogy.

Study Participants. The study involved 56 10th-grade students of psychological and educational profile from the Khabarovsk Krai.

Methods. Data collection methods included questionnaires, assessment of professionally important qualities, and content analysis of the participants' free-form descriptions of an "ideal teacher". Diagnostics were administered before and after the respondents completed two courses: "Foundations of Pedagogy and Psychology" and "My First Profession (Youth Counselor)". Data were analyzed using Spearman's rank correlation, φ — transformation, and Mann-Whitney U test.

Results. Findings indicate a significant increase in the number of participants aspiring to become teachers and a decrease in those holding negative views of the profession. The students' orientations shifted towards valuing the profession's social significance and creative aspects. The image of the ideal teacher became increasingly associated with empathy and communication skills, and the participants' self-assessment of their own professional qualities showed a marked improvement.

Conclusions. Enrollment in the Psychology and Pedagogy Class contributes to the formation of a more informed and positive image of the teaching profession among high school students, reduces stereotypical thinking, and fosters professional identity development. However, ambivalent attitudes toward practical working conditions (salary, workload) persist.

© Yaremtchuk, S.V., Shubina, T.V., Orlova, O.A., Sitjaeva, S.M., Ambrosova, V.I., 2026

Keywords: Psychology and Pedagogy Classes, career identity formation, image of the teacher, career choice motivation, teaching profession, professionally important qualities, representations dynamics, career guidance, high school students

Funding. The study has been supported by Russian Science Foundation (RSF), project No. 24-18-20067, title of the project "Factors Influencing Choice and Consolidation in the Teaching Profession in the Khabarovsk Territory Educational System".

For citation: Yaremtchuk, S.V., Shubina, T.V., Orlova, O.A., Sitjaeva, S.M., Ambrosova, V.I. (2026). Evolution of high school students' representations of the teaching profession in psychology and pedagogy classes. *Kazan Pedagogical Journal, 32*(1), 123–149. https://doi.org/10.11621/KPJ-26-06

Введение

Одной из существенных задач общего образования является создание условий для максимально осознанного выбора выпускниками школ индивидуальной образовательно-профессиональной траектории, позволяющей в перспективе успешно проживать социальную жизнь и реализовывать профессиональную карьеру. Вместе с тем, как отмечается в Методических рекомендациях по реализации профориентационного минимума[1], результаты проекта по профессиональной ориентации «Билет в будущее» в 2018–2020 гг. показали, что большинство обучающихся 6–11-х классов в вопросах самоопределения и выбора своей будущей профессии демонстрируют так называемую неосознанную некомпетентность, проявляющуюся в достаточно низкой осведомленности о современном мире профессий, зависимости от стереотипов и мнений окружающих. Невзирая на то, что с профессией педагога школьники сталкиваются постоянно, образ самого учителя в сознании школьников может быть стереотипен, негативен или размыт. Это особенно значимо для учащихся профильных психолого-педагогических классов (ППК), которые уже сделали первый шаг в сторону педагогики. От того, насколько их представления соответствуют реальности, зависит качество их будущего профессионального пути и устойчивость карьеры.

Вместе с тем формирование взглядов учащихся требует понимания того, какие именно представления складываются у школьников до обучения, а также как они трансформируются в ходе знакомства с педагогической профессией. Однако эмпирических исследований изменений, происходящих в ходе профессионального становления школьников профильных психолого-педагогических классов, недостаточно.

[1] Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования : Министерство просвещения Российской Федерации (Минпросвещения России) 17 августа 2023 г. № ДГ-1773/05. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/b1115a4a3b99035313abf9a3cf66c949 (дата обращения: 29.08.2025).

Теоретическое обоснование

Современные зарубежные исследования показывают, что представления о профессии педагога, формирующиеся за счет погружения учащихся в школьную среду и непосредственного столкновения с этой профессией в обычной жизни, влияют на то, как школьники воспринимают теоретические знания в области педагогики (Schepens et al., 2009), насколько они чувствуют себя подготовленными к педагогической деятельности (Rots et al., 2010), и являются фундаментом, на котором строится профессиональная идентичность учителя (Magaña, Flores, 2016). Исследования также показывают, что учащиеся с четким представлением о себе как о будущем учителе и сильной внутренней мотивацией на момент поступления в вуз значительно чаще выбирают профессию учителя после окончания вуза и обладают более высоким уровнем приверженности профессии (Rots, Aelterman, 2009).

В зарубежной практике в последние годы широкое распространение получают программы работы со старшеклассниками, направленные на предоставление учащимся возможности «примерить» на себя профессию учителя и получить опыт, корректирующий их представления о педагогической деятельности. В США реализуются программы «Teacher Cadet», «Educators Rising», «Oregon Teacher Pathway», «Pathways2Teaching» и другие, каждая из которых имеет свою специфику. Так, например, программа «Teacher Cadet», существующая с 1986 г., ориентирована на старшеклассников с высокой успеваемостью из сельских районов США. Учащимся предлагаются курсы (например, «Введение в педагогику»), которые знакомят их с профессией учителя и могут включать наблюдения за учащимися и педагогами в школьных классах, саморефлексию, проведение уроков и развитие лидерских качеств (Ben-Pazi, 2024). Программа «Educators Rising» направлена на выявление, обучение и поддержку учащихся средних и старших классов, интересующихся карьерой в сфере образования, она соединяет теоретические знания с практическим применением. Школьники изучают эффективные стратегии обучения, развития ребенка, а также вовлекаются в различные конкурсы (например, по импровизированному уроку, публичным выступлениям, решению этических педагогических дилемм)[2] (Davis, 2023). Программа «Oregon Teacher Pathway» напрямую вовлекает старшеклассников в педагогическую деятельность, в которой учащиеся старших классов работают в качестве наставников и помощников в местных начальных школах (Barnes et al., 2024). Программа «Pathways2Teaching» ориентирована на старшеклассников из школ с низким доходом. В рамках данной программы учащиеся анализируют политическую составляющую образовательного пространства, получают навыки исследования и помощь с поступлением в колледж (Valenzuela, 2017).

Несмотря на широкое распространение в США программ для старшеклассников, ориентирующих их на получение педагогической профессии, исследователи

[2] PDK International (2025). The Efficacy of Educators Rising as a Grow Your Own Solution. URL: https://pdkintl.org/wp-content/uploads/2025/02/Efficacy-of-EdRising-Whitepaper-v2.pdf (accessed: 07.09.2025).

отмечают очень незначительное число данных о том, сколько их участников в итоге получают педагогическую профессию и приходят работать в школы (Garcia, 2020; Edwards, Kraft, 2024). Однако имеющиеся исследования, посвященные эффективности отдельных программ, показывают, что в результате у участников улучшается понимание профессии учителя и формируются представления об эффективных педагогических стратегиях (Valenzuela, 2017), увеличивается число выпускников программы, которые выбирают преподавание в качестве профессии и поступают в педагогические вузы (Ben-Pazi, 2024).

В России психолого-педагогические классы (ППК) в последние годы также стали важным инструментом профессионального самоопределения школьников. Как показывают исследования Н.В. Дроздовой, О.В. Кузьменковой (Дроздова, Кузьменкова, 2023), М.В. Груздева, И.Ю. Тархановой, И.Г. Харисовой (Груздев и др., 2021), психолого-педагогические классы демонстрируют значительные успехи в профессиональном самоопределении школьников. Учащиеся ППК показывают более зрелые ценностные ориентации и мотивы выбора профессии, включая способность к децентрации и рефлексивности. М.В. Пирязева и Д.Ю. Лунева подчеркивают, что в ППК также развиваются важные личностные качества — креативность, коммуникативные навыки и способность к саморегуляции (Пирязева, Лунева, 2024). Исследование С.А. Михалкиной и А.Н. Яшковой показывает, что учащиеся ППК хорошо уживаются друг с другом в коллективах, могут эффективно выполнять совместную деятельность, особенно при постановке групповых задач (Михалкина, Яшкова, 2022).

Однако эмпирические исследования, посвященные изучению мотивации учащихся ППК к педагогической деятельности, выявляют и серьезные проблемы. По данным Н.Н. Асхадуллиной, И.А. Талышевой (Асхадуллина, Талышева, 2023), Е.Ю. Игнатьевой, М.Н. Певзнер, П.А. Петрякова, А.Г. Ширина (Игнатьева и др., 2024), большинство педагогов, работающих в ППК, считают, что учащиеся сделали выбор недостаточно осознанно, имеют низкую мотивацию и относятся к выбору профессии педагога как к «запасному пути». Исследование Т.И. Куликовой и Н.А. Степановой показывает, что 54,9% учащихся ППК категорически отрицают для себя возможность в будущем работать педагогами (Куликова, Степанова, 2024). А.Н. Белышева и Л.А. Шуртакова отмечают, что у 62% учащихся их выбор профессии не совпадает с идеальным (Белышева, Шуртакова, 2020). Н.В. Гребенникова и О.Г. Холодкова фиксируют ценностные конфликты между «желаемым» и «достигаемым» (Гребенникова, Холодкова, 2024). А.С. Игнатова обнаруживает, что 70% учащихся не планируют связывать свою карьеру с педагогикой, а 45% школьников сомневаются в соответствии своих качеств требованиям профессии (Игнатова, 2024). О.В. Кузьменкова добавляет, что в мотивации выбора профессии преобладают прагматические факторы — материальная выгода и социальный престиж (Кузьменкова, 2023). Как отмечают Е.Ю. Брель и Л.Г. Смышляева, современные психолого-педагогические классы требуют

обновления, учитывающего понимание учащимися педагогической профессии (Брель, Смышляева, 2022).

Вышеперечисленное делает актуальным изучение изменений в мотивации и профессиональных представлениях, происходящих у учащихся при обучении в профильных психолого-педагогических классах. Формирующие исследования демонстрируют значительную динамику в профессиональном становлении учащихся ППК: отмечается важный переход от пассивной «объектной» позиции к активной «субъектной» роли в процессе обучения (Амбросова, Орлова, 2024; Дроздова, Авдеенко, 2024), приобретение учащимися навыков и знаний, необходимых для принятия решения о выборе образовательного маршрута (Азбель, 2024). Т.В. Гаврутенко и С.Е. Максимова подчеркивают, что обучение в ППК помогает школьникам определиться с выбором направления, на которое они будут поступать в вуз (Гаврутенко, Максимова, 2022). Как показывают исследования, в рамках ППК школьники формируют образ педагога, который оказывает влияние на мотивацию к получению профессии (Амбросова и др., 2025; Вейдт, Зорькина, 2025).

Целью нашего исследования стало изучение динамики представлений учащихся психолого-педагогических классов о педагогической профессии в процессе изучения курсов психолого-педагогической направленности.

При этом представления учащихся о педагогической профессии мы понимаем как целостный, эмоционально окрашенный образ профессии учителя, сложившийся в сознании школьников на основе их личного опыта, включающий: 1) когнитивный компонент (представления о деятельности педагога и качествах, необходимых педагогу); 2) аффективный компонент (отношение к профессии); 3) деятельностный компонент (готовность к действию, желание или нежелание выбрать педагогическую профессию в будущем).

Методы исследования

Нами было организовано формирующее исследование, в процессе которого для учащихся ППК была проведена констатирующая и контрольная диагностика с помощью психодиагностических методик.

Общие представления учащихся ППК о педагогической деятельности и педагогических способностях выявлялись с помощью анкетных вопросов закрытого типа: «Как вы относитесь к педагогической деятельности и оцениваете свои способности к ней?» (деятельностный компонент представлений), «Как вы относитесь к профессии учителя?». Помимо этого, в анкету были включены закрытые вопросы «Укажите, что вас привлекает в профессии учителя» и «Укажите, что вам не нравится в профессии учителя», позволяющие оценить факторы привлекательности профессии педагога и факторы, отталкивающие от данной профессии (аффективный компонент представлений).

Для изучения представлений учащихся о профессионально-значимых качествах педагога и переживаний школьниками их субъективного дефицита использовалась методика «Оценка профессионально важных качеств (ПВК)». Методика предполагает оценку списка из 28 личностных качеств с точки зрения их представленности в образе идеального педагога и в представлении о самом себе по шкале от 0 до 5 (где 5 баллов — качество максимально значимо/сформировано, 0 — не значимо / не сформировано). Помимо этого, респондентам давалось задание написать 10 качеств идеального учителя. Обработка ответов учащихся осуществлялась с помощью контент-анализа. Для составления категориальной сетки была использована модель профессиональной компетентности учителя (Маркова, 1993), включающая три модуля: 1) модуль педагогической деятельности; 2) модуль педагогического общения; 3) модуль личности педагога. Полученные с помощью методики ПВК и свободных ассоциаций данные позволяют выявить характеристики образа педагога, делающие его привлекательным для учащихся школ (когнитивный компонент представлений).

Для статистической обработки данных использована программа STATISTICA 10.0. Для установления значимых взаимосвязей использовался критерий ρ Спирмена; для выявления значимых различий — φ*-критерий Фишера и U-критерий Манна — Уитни.

Выборка

В исследовании участвовали 56 учащихся (41 девочка и 15 мальчиков) профильных психолого-педагогических классов школ г. Хабаровска (МБОУ СОШ № 85) и г. Комсомольска-на-Амуре (МОУ СОШ № 35, МОУ СОШ № 8). Испытуемые обследовались дважды: осенью 2024 г. и весной 2025 г., после завершения изучения курсов. В течение учебного года реализовывались курсы психолого-педагогической направленности «Основы педагогики и психологии» (в объеме 68 часов) и «Моя первая профессия (вожатый)» (в объеме 68 часов)).

Результаты исследования

1. Динамика общих представлений учащихся ППК о педагогической деятельности и педагогических способностях

Результаты исследования показывают увеличение числа школьников, имеющих желание быть учителем (с 20,6% в 2024 г. до 25% в 2025 г.) (Таблица 1). Также уменьшается число учащихся, которые не хотят быть учителем и уверены, что у них отсутствуют педагогические способности (с 27,6 до 17,9%).

Таблица 1

Динамика общих представлений учащихся ППК о педагогической деятельности и педагогических способностях, %

Варианты отношения к педагогической деятельности и самооценки педагогических способностей	2024	2025
Хочу быть учителем и уверен, что у меня есть педагогические способности	10,3	10,7
Хочу быть учителем, но не уверен, что у меня есть педагогические способности	10,3	14,3
Не хочу быть учителем, но думаю, что педагогические навыки могут пригодиться в жизни	51,7	57,1
Не хочу быть учителем и уверен, что у меня нет педагогических способностей	27,6	17,9

Table 1

Attitudes toward teaching and self-assessed teaching potential among high school students in psychological and pedagogical classes, %

Attitudes towards the teaching profession and self-assessment of teaching abilities	2024	2025
I want to become a teacher and feel confident in my teaching abilities	10.3	10.7
I want to become a teacher but doubt my teaching abilities	10.3	14.3
I do not plan to become a teacher, but I recognize the value of teaching skills in life	51.7	57.1
I do not want to become a teacher and feel I lack the necessary teaching qualities	27.6	17.9

Значимо уменьшается количество детей, которым не нравится педагогическая профессия (Таблица 2): если на момент начала обучения в ППК таких учащихся было 37,9%, то через год их количество снизилось до 14,2% ($\varphi^* = 2{,}084$, значимо для $p \leq 0{,}05$).

Таблица 2

Динамика отношения учащихся ППК к профессии учителя, %

Варианты отношения к профессии	2024	2025
Профессия очень нравится	3,4	3,6
Профессия скорее нравится, чем не нравится	27,6	35,7
К профессии отношусь безразлично	24,1	25,0
Профессия скорее не нравится, чем нравится	20,7	7,1
Профессия совершенно не нравится	17,2	7,1
Не могу сказать	6,9	21,4

Table 2

Dynamics of students' attitudes toward the teaching profession in psychological and pedagogical classes, %

Attitude towards the Teaching Profession	2024	2025
Very favorable	3.4	3.6
Rather favorable than unfavorable	27.6	35.7

Indifferent	24.1	25
Rather unfavorable than favorable	20.7	7.1
Very unfavorable	17.2	7.1
Undecided	6.9	21.4

Увеличилось число учащихся, которым нравится профессия педагога (с 31 до 39,3%), а также тех, которые стали проявлять сомнение в своем изначально отрицательном отношении (ответ «не могу сказать» в 2025 г. выбрали 21,4% школьников, в отличие от 6,9% — в 2024 г.).

2. Динамика представлений учащихся о факторах привлекательности профессии педагога и факторах, отталкивающих от данной профессии

Факторы, привлекающие учащихся к получению педагогической профессии, также претерпели изменения (Таблица 3).

Таблица 3

Динамика факторов, привлекающих учащихся ППК к педагогической профессии, %

Факторы привлекательности профессии	**2024**	**2025**
Внутренние факторы привлекательности профессии		
1. Интерес к обучению детей		
Работа с детьми, молодежью	37,9	32,1
2. Преподавание предмета		
Возможность заниматься любимым предметом	37,9	39,3
3. Перспективы самореализации		
Работа требует постоянного творчества	34,5	42,9
Возможность самосовершенствования	20,7	28,6
Работа соответствует моим способностям	17,2	17,9
Работа соответствует моему характеру	17,2	17,9
Внешние факторы привлекательности профессии		
1. Ценность профессии в обществе		
Профессия учителя одна из важнейших в обществе	24,1	53,6**
2. Условия труда		
Длительный летний отпуск	41,4	25,0
Небольшой рабочий день	6,9	10,7
Работа не вызывает физического переутомления	17,2	3,6*
Хороший заработок	3,4	3,6

Примечание. * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$ (статистически значимые различия между показателями 2024 и 2025 гг.).

Table 3

Factors attracting high school students in psychological and pedagogical classes to the teaching profession, %

Motivating Factor	2024	2025
Internal Motivation		
1. Interest in working with children and youth		
Working with children and youth	37.9	32.1
2. Passion for the subject matter		
Opportunity to work in a favorite subject	37.9	39.3
3. Prospects for self-realization		
Work requires constant creativity	34.5	42.9
Opportunity for self-improvement	20.7	28.6
Work matches my skills	17.2	17.9
Work fits my personality	17.2	17.9
External Motivation		
1. Social value of the profession		
Teaching is one of the most important professions in society	24.1	53.6**
2. Working conditions		
Long summer vacation	41.4	25.0
Short working day	6.9	10.7
Work does not cause physical fatigue	17.2	3.6*
Good salary	3.4	3.6

Note. * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$ (statistically significant change between 2024 and 2025).

Из Таблицы 3 видно, что за год обучения значимо изменяются представления учащихся о внешних факторах привлекательности профессии, увеличивается ориентация учащихся на роль профессии педагога в обществе: если в 2024 г. только четверть школьников (24,1%) указывали, что для них привлекательным является то, что профессия учителя одна из важнейших в обществе, то в 2025 г. этот фактор приобрел важность для большинства (53,6%, $\varphi^* = 2{,}322$, значимо для $p \leq 0{,}01$). Вместе с тем за год значимо уменьшилось количество обучающихся, считающих привлекательным то, что работа педагога не вызывает физического переутомления (с 17,2 до 3,6%, $\varphi^* = 1{,}797$, значимо для $p \leq 0{,}05$), а также ориентированных на длительный летний отпуск.

Обнаружено также уменьшение общего количества отмечаемых учащимися отталкивающих от выбора педагогической профессии факторов, хотя значимых изменений не выявлено (Таблица 4).

Таблица 4

Динамика факторов, отталкивающих от выбора педагогической профессии учащихся ППК, %

Факторы, отталкивающие от профессии учителя	2024	2025
Внутренние факторы		
1. Преподавание предмета		
Невозможность постоянно заниматься любимым предметом	10,3	0,0
2. Перспективы самореализации		
Работа вызывает нервное перенапряжение	65,5	71,4
Работа не соответствует моему характеру	41,4	32,1
Неумение работать с детьми, молодежью	27,6	17,9
Отсутствие условий для постоянного творчества	17,2	10,7
Работа не соответствует моим способностям	20,7	10,7
Невозможность самосовершенствования	10,3	10,7
Внешние факторы		
1. Ценность профессии в обществе		
Низкая оценка общественной важности педагогического труда	65,5	50,0
2. Условия труда		
Небольшой заработок	75,9	71,4
Большой рабочий день	55,2	42,9
Большое количество документов	37,9	39,3

Table 4

Factors discouraging high school students in psychological and pedagogical classes from choosing a teaching career, %

Reason for Hesitation	2024	2025
Internal Factors		
1. Passion for the subject matter		
Limited opportunity to focus on a single favorite subject	10.3	0.0
2. Prospects for self-realization		
Work causes high levels of stress	65.5	71.4
Work does not suit my personality	41.4	32.1
Difficulty working effectively with children	27.6	17.9
Lack of opportunities for creativity	17.2	10.7
Work does not match my skills	20.7	10.7
Limited opportunities for self-improvement	10.3	10.7

External Factors		
1. Social value of the profession		
Teaching is undervalued by society	65.5	50.0
2. Working conditions		
Low salary	75.9	71.4
Long working hours	55.2	42.9
Excessive paperwork	37.9	39.3

3. Динамика представлений учащихся о профессионально значимых качествах педагога

Выраженность конкретных профессионально-значимых качеств в образе педагога и их самооценка учащимися ППК представлены в Таблице 5.

Таблица 5

Динамика представлений школьников о профессионально значимых качествах педагогов и качествах, которые учащиеся считают выраженными у них самих, средние значения

Профессионально значимые качества	**ПВК**		**Самооценка**	
	2024	**2025**	**2024**	**2025**
1. Модуль педагогической деятельности (цели и задачи)				
Инициативность	3,8	4,0	3,1	4,1*
Критичность	3,0	3,4	3,2	4,0*
Педагогическое воображение	3,8	4,3	2,4	3,6*
Стремление к творчеству	3,5	4,2*	3,1	4,4**
Требовательность	3,4	3,9	3,5	4,1
Увлеченность	3,9	4,4	3,0	4,1*
Целеустремленность	3,8	4,4*	3,6	4,1
Эрудиция	3,9	4,5*	3,2	4,2***
2. Модуль педагогического общения (способы и средства общения)				
Выдержка	4,1	4,5	3,3	4,0
Демократический стиль общения	3,0	4,0*	2,8	3,6
Доброта	3,8	4,5*	3,6	4,3
Любовь к детям	3,8	4,3	2,3	3,1
Наблюдательность	3,9	4,3	3,3	4,5***
Общительность	4,1	4,6	3,4	3,8
Оптимистичность	3,9	4,3	3,3	4,1
Отзывчивость	4,1	4,5	3,3	4,1
Справедливость	3,9	4,6*	3,9	4,6***
Тактичность	3,9	4,3	3,6	4,1
Чуткость	3,7	4,3	3,3	4,2*

3. Модуль личности педагога				
3.1. Волевые качества				
Настойчивость	3,7	3,8	3,4	4,1
Организованность	4,2	4,6	3,2	3,9
Работоспособность	4,1	4,5	3,3	4,0
Уверенность в себе	4,1	4,5	3,4	4,0
3.2. Нравственные качества				
Высокая нравственность	3,4	4,0	3,4	4,1
3.3. Психодинамические качества				
Уравновешенность	4,0	4,6	3,2	3,9
Эмоциональность	3,3	4,0	3,9	4,2
Энергичность	3,8	4,3	3,3	4,1
4. Внешность				
Внешняя привлекательность	3,0	2,9	3,5	4,0

Примечание. *— $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$, *** для $p \leq 0,001$ (статистически значимые различия между показателями 2024 и 2025 гг.).

Table 5

Students' perceptions of teachers' professional qualities and their self-assessment of these qualities (mean scores on a 5-point scale)

Professionally Important Quality	The Ideal Teachers' Ratings		Students' Self-Rating	
	2024	2025	2024	2025
Domain 1: Pedagogical Activity				
Initiative	3.8	4.0	3.1	4.1*
Critical Thinking	3.0	3.4	3.2	4.0*
Pedagogical Imagination	3.8	4.3	2.4	3.6*
Striving for Creativity	3.5	4.2*	3.1	4.4**
Demandingness	3.4	3.9	3.5	4.1
Enthusiasm	3.9	4.4	3.0	4.1*
Purposefulness	3.8	4.4*	3.6	4.1
Erudition	3.9	4.5*	3.2	4.2***
Domain 2: Pedagogical Communication				
Self-Control	4.1	4.5	3.3	4.0
Democratic Communication Style	3.0	4.0*	2.8	3.6
Kindness	3.8	4.5*	3.6	4.3
Love for Children	3.8	4.3	2.3	3.1
Observational Skills	3.9	4.3	3.3	4.5***
Sociability	4.1	4.6	3.4	3.8

Optimism	3.9	4.3	3.3	4.1
Responsiveness	4.1	4.5	3.3	4.1
Fairness	3.9	4.6*	3.9	4.6***
Tact	3.9	4.3	3.6	4.1
Sensitivity	3.7	4.3	3.3	4.2*
Domain 3: Personal Qualities				
3.1. Volitional Traits				
Persistence	3.7	3.8	3.4	4.1
Self-organization	4.2	4.6	3.2	3.9
Work Capacity	4.1	4.5	3.3	4.0
Self-Confidence	4.1	4.5	3.4	4.0
3.2. Moral Traits				
High Morality	3.4	4.0	3.4	4.1
3.3. Psychodynamic Traits				
Emotional Stability	4.0	4.6	3.2	3.9
Expressiveness	3.3	4.0	3.9	4.2
Energy	3.8	4.3	3.3	4.1
Domain 4: Professional Appearance				
Pleasant Appearance	3.0	2.9	3.5	4.0

Note. * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$, *** — $p \leq 0.001$ (statistically significant change between 2024 and 2025).

Данные методики ПВК демонстрируют значительные изменения в представлениях учащихся о профессиональных качествах педагога и в оценке собственного уровня развития этих качеств после года обучения.

В модуле педагогической деятельности, связанной с целевыми установками педагога, школьники стали предъявлять значимо более высокие требования к целеустремленности (U = 268,5, значимо для p = 0,013), стремлению к творчеству (U = 283, значимо для p = 0,039) и эрудиции педагога (U = 284,5, значимо для p = 0,025). В модуле педагогического общения значимо увеличились требования к демократическому стилю общения (U = 272, значимо для p = 0,025), справедливости (U = 283, значимо для p = 0,039) и доброте педагога (U = 289,5, значимо для p = 0,041).

В модуле педагогического общения также наблюдается субъективный прирост выраженности всех профессионально важных качеств, значимые различия обнаруживаются в степени чуткости (U = 267, значимо для p = 0,02), наблюдательности (U = 207,5, значимо для p = 0,001) и справедливости (U = 260, значимо для p = 0,007). При этом переживание дефицитарности касается всех качеств, обеспечивающих эффективное педагогическое общение.

Помимо стандартизированной оценки предложенного учащимся списка профессионально важных качеств, им также предоставлялась возможность в свободной форме описать образ идеального педагога. Предлагаемые школьниками характеристики были сгруппированы в те же смысловые группы, в соответствии с моделью профессиональной компетентности педагога (Таблица 6).

Таблица 6

Динамика представлений школьников о качествах идеального педагога, %

Качества идеального педагога	2024	2025
1. Модуль педагогической деятельности (цели и задачи)		
Профессионализм	3,4	35,7**
Эрудиция	10,3	10,7
Креативность	10,3	10,7
Целеустремленность	10,3	3,6
Инициативность	3,4	3,6
Требовательность	20,7	0,0**
2. Модуль педагогического общения (способы и средства общения)		
Доброта	65,5	53,6
Справедливость	55,2	28,6*
Общительность, коммуникабельность	27,6	35,7
Отзывчивость	27,6	17,9
Чуткость	13,8	17,9
Тактичность	6,9	14,3
Любовь к детям	27,6	14,3
Эмпатия	0,0	14,3
Гибкость	0,0	10,7
Забота	6,9	3,6
Сдержанность	10,3	0,0
3. Модуль личности педагога		
3.1. Волевые качества		
Терпение	0,0	14,3
Организованность	10,3	14,3
Ответственность	10,3	10,7
Выдержка	13,8	10,7
Работоспособность	17,2	7,1
Уверенность	6,9	3,6
Настойчивость	10,3	0,0
3.2. Нравственные качества		
Честность	0,0	3,6

3.3. Психодинамические качества		
Уравновешенность	24,1	17,9
Эмоциональность	6,9	3,6
Энергичность	20,7	3,6*
3.4. Интеллектуальные качества		
Понимание	20,7	21,4
Ум	6,9	10,7
Внимательность	0,0	7,1
4. Внешность		
Характеристики внешности	10,3	7,1

Примечание. * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$ (статистически значимые различия между показателями 2024 и 2025 гг.).

Table 6

The ideal teacher in students' cognitive representations (%)

Qualities of the Ideal Teacher	2024	2025
Domain 1: Pedagogical Activity		
Professionalism	3.4	35.7**
Erudition	10.3	10.7
Creativity	10.3	10.7
Purposefulness	10.3	3.6
Initiative	3.4	3.6
Demandingness	20.7	0.0**
Domain 2: Pedagogical Communication		
Kindness	65.5	53.6
Fairness	55.2	28.6*
Sociability	27.6	35.7
Responsiveness	27.6	17.9
Sensitivity	13.8	17.9
Tact	6.9	14.3
Love for Children	27.6	14.3
Empathy	0.0	14.3
Flexibility	0.0	10.7
Caring	6.9	3.6
Restraint	10.3	0.0
Domain 3: Personal Qualities		
3.1. Volitional Traits		
Patience	0.0	14.3

Self-organization	10.3	14.3
Responsibility	10.3	10.7
Endurance	13.8	10.7
Work Capacity	17.2	7.1
Self-Confidence	6.9	3.6
Persistence	10.3	0.0
3.2. Moral Traits		
Honesty	0.0	3.6
3.3. Psychodynamic Traits		
Emotional Stability	24.1	17.9
Expressiveness	6.9	3.6
Energy	20.7	3.6*
3.4. Intellectual Traits		
Understanding	20.7	21.4
Intellect	6.9	10.7
Attentiveness	0.0	7.1
Domain 4: Professional Appearance		
Appearance characteristics	10.3	7.1

Note. * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$ (statistically significant change between 2024 and 2025).

Через год обучения в ППК школьники стали чаще использовать термин «профессионализм» (с 3,4 до 35,7%, $\varphi^* = 3{,}425$, значимо для $p \leq 0{,}01$), обобщающий различные характеристики труда учителя. При этом «требовательность» полностью исчезла из портрета идеального педагога (с 20,7 до 0%, $\varphi^* = 5{,}962$, значимо для $p \leq 0{,}01$).

В модуле педагогического общения для учащихся снизилась значимость справедливости (с 55,2 до 28,6%, $\varphi^* = 2{,}063$, значимо для $p \leq 0{,}05$), доброты (с 65,5 до 53,6%), любви педагога к детям (с 27,6 до 14,3%), из портрета идеального педагога полностью исчезло слово «сдержанность», которое на момент начала обучения использовали 10,3% школьников. Вместе с тем дети чаще стали указывать на необходимость тактичности (с 6,9 до 14,3%) и общительности (с 27,6 до 35,7%), в портрет начали включаться такие качества, как эмпатия (14,3% учащихся) и гибкость (10,7%). За год обучения произошло смещение представлений учащихся с абстрактной «доброты» к конкретным коммуникативным навыкам (эмпатия, гибкость), а общительность стала важнее справедливости.

В модуле личности педагога среди волевых качеств появилось терпение и исчезла настойчивость, значимо уменьшилось указание на важность энергичности (с 20,7 до 3,6%, $\varphi^* = 2{,}129$, значимо для $p \leq 0{,}05$), в списке интеллектуальных качеств появилась внимательность.

Обсуждение результатов

Изменения в представлениях учащихся ППК отражают большую погруженность школьников в специфику профессии педагога, осознание ими трудностей профессии, необходимость постоянной работы, имеющей самый разнообразный характер. Полученные данные указывают на сдвиг мотивации учащихся: наблюдается переход от прагматично-комфортной мотивации (условия труда: отпуск, легкость работы) к идейно-содержательной (социальная значимость, творчество, работа с предметом и детьми), что указывает на рост осознанности выбора и ценности профессии учителя в сознании школьников.

Анализ привлекающих и отталкивающих факторов показывает рост привлекательности социального статуса педагога и снижение восприятия его недооцененности обществом. Эти данные указывают на эффективность работы ППК по повышению авторитета учителя в глазах школьников. В ходе обучения в ППК происходит снижение интенсивности страхов школьников по поводу неумения работать с детьми, несоответствия способностям/характеру и отсутствия творчества в педагогической профессии. Педагогическая профессия становится более ассоциируемой с возможностью творчества, что проявляется в усилении ценности творчества как привлекающего фактора на фоне снижения его как отталкивающего.

Данные исследования отражают изменения в ценностных ориентациях учащихся ППК в сторону большей осознанности, однако эти позитивные тенденции сопровождаются сохранением ориентации школьников на тяжелые условия труда работы учителя (зарплата, нагрузка, нервное напряжение).

Результаты анализа оценки выраженности профессиональных качеств (ПВК), требующихся педагогу, свидетельствуют, что практически по всем показателям (кроме внешней привлекательности) оценки значимости качеств увеличились. При этом наибольшие изменения связаны со сферами педагогической деятельности и педагогического общения. Исследование показывает, что в ходе обучения произошла интенсификация профессиональных требований, предъявляемых не личностным качествам педагога, а приобретаемым в профессии умениям, обеспечивающим адекватную постановку целей и выбор средств педагогического взаимодействия.

Анализ самооценки качеств учащимися обнаруживает статистически значимый рост по многим показателям, при этом все качества, по которым обнаружена динамика, относятся к модулям педагогической деятельности и педагогического общения.

В модуле педагогической деятельности оценка только двух качеств изменилась незначительно: требовательности и целеустремленности. При этом сравнение оценки этих качеств в той степени, в которой они необходимы педагогу, и самооценки показывает незначительные расхождения, то есть в среднем школьники оценивают у себя достаточную выраженность данных качеств. Сравнение остальных качеств этого модуля обнаруживает, что на начальном этапе обучения

самооценка большинства профессиональных качеств ниже, чем в представлениях о педагоге, исключением является критичность, которую школьники оценивают у себя как избыточную, в сравнении с тем, что необходимо учителю. Через год обучения в ППК ситуация изменяется: в качестве дефицитарного качества остается только педагогическое воображение, все остальные приближаются к уровню ПВК. Критичность все так же оценивается как избыточная, при этом увеличивается разрыв между ее желаемой и имеющейся выраженностью.

Модуль личности педагога претерпел наименьшее изменение, однако наблюдается рост самооценки личностных качеств и приближение их значений к тому уровню, который кажется учащимся оптимальным для реализации педагогической деятельности.

Полученные данные позволяют обнаружить особенности динамики представлений обучающихся ППК, проявляющиеся в уменьшении разрыва между степенью выраженности профессионально важных для реализации педагогической деятельности качеств и их самооценкой у школьников. Результатом обучения в ППК становится усложнение эталонного образа педагога, понимание высокой значимости профессиональных качеств, развитие представлений учащихся об их личностных особенностях, необходимых для реализации педагогической деятельности. При этом наибольшие изменения претерпевают качества, связанные с целеполаганием и коммуникативной компетентностью.

Описание школьниками образа идеального педагога отражает смещение внимания школьников с личности педагога (которая на начало обучения находилась на первом месте по частоте используемых качеств) на качества, способствующие эффективному педагогическому общению. Помимо этого, с одной стороны, в сознании учащихся приоритетными стали интегративные качества («профессионализм»), а с другой — произошла конкретизация качеств, появление более мелких дефиниций, которые могут быть приобретены в процессе профессионализации (эмпатия, гибкость, терпение, честность, внимательность).

Анализ полученных результатов через призму трехкомпонентной структуры представлений о профессии (когнитивный, аффективный, деятельностный) позволяет раскрыть механизмы влияния обучения в ППК на целостный образ педагогической профессии в сознании школьников.

Когнитивный компонент, отражающий знания о содержании труда и необходимых качествах педагога, претерпел наиболее сложную и содержательную трансформацию от стереотипного образа к дифференцированному пониманию профессиональных компетенций. Это проявляется в усложнении образа «идеального педагога» и осознании многогранности педагогической деятельности. Если в начале обучения учащиеся описывали педагога через набор общих личностных добродетелей («доброта», «справедливость»), то через год в их описаниях доминируют интегральные профессиональные характеристики («профессионализм») и конкретные коммуникативные компетенции, приобретаемые в процессе обучения. Исчезновение из портрета такой характеристики, как «требовательность»,

указывает на сдвиг от авторитарной модели педагога к гуманистически ориентированной и диалогической. Статистически значимое увеличение оценок важности таких качеств, как «целеустремленность», «стремление к творчеству», «эрудиция», говорит о том, что у школьников формируется представление о педагогическом труде не как о рутинной передаче знаний, а как о сложной, творческой и интеллектуально насыщенной деятельности.

Аффективный компонент, выражающий эмоциональное отношение к профессии, показал позитивную динамику, свидетельствующую о росте привлекательности педагогической профессии и сдвиге от внешней привлекательности к внутренней. Если на момент начала обучения отношение к профессии во многом определялось внешними и прагматическими факторами, то после года обучения значимость этих факторов статистически значимо снизилась, а на первый план вышли смысловые и внутренние аспекты, профессия начала восприниматься как социально значимая и личностно ресурсная.

Существенное снижение доли учащихся, которым педагогическая профессия не нравится, говорит об ослаблении негативных стереотипов. При этом увеличение числа учащихся, которые затрудняются выразить свое отношение, указывает скорее не на отсутствие мнения, а на возникновение рефлексивной позиции: категоричное отрицание сменяется сомнением и более глубоким, неоднозначным осмыслением профессии, что является закономерным этапом в процессе профессионального самоопределения.

Важно отметить, что негативное отношение к таким условиям труда, как низкая зарплата и высокое нервное напряжение, осталось практически неизменным. Это демонстрирует, что данные факторы являются устойчивыми стереотипами, сформированными под влиянием широкого общественного дискурса, и их коррекция требует усилий, выходящих за рамки образовательной программы ППК.

Деятельностный компонент, отражающий готовность к профессиональному выбору и самооценку способностей, также показал положительную динамику, что проявилось в росте профессиональных намерений и уверенности в себе. Ярким свидетельством развития деятельностного компонента является статистически значимый рост самооценки по всем профессионально важным качествам. Сужение разрыва между образом идеального педагога и образом себя является ключевым индикатором становления профессиональной идентичности. Учащиеся не только лучше понимают требования профессии, но и начинают осознанно оценивать и развивать соответствующие качества в себе.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о синергетическом характере изменений: углубление когнитивного понимания профессии подкрепляется позитивным сдвигом в ее эмоциональном восприятии и ведет к росту готовности рассматривать ее как вариант профессионального будущего. Можно предположить, что курс «Основы педагогики и психологии» в большей степени повлиял на когнитивный и аффективный компоненты, сформировав более сложное

и ценностное отношение. В то же время практико-ориентированный курс «Моя первая профессия (вожатый)» оказал непосредственное воздействие на деятельностный компонент, предоставив возможность апробировать полученные знания и способствуя росту самооценки ПВК через получаемый учащимися опыт.

Выводы

Изучение курсов психолого-педагогической направленности позволяет довольно успешно либо изменить, либо скорректировать уже имеющиеся представления учащихся о педагогической профессии. Погружение в их содержание способствует повышению интереса к профессии педагога и ее привлекательности в глазах старшеклассников, формированию идейно-содержательной направленности (социальная значимость, работа с учебным предметом и детьми) учительской профессии, появлению представлений о возможности творческой самореализации в психолого-педагогической сфере, осознанию эталонных личностных и профессиональных качеств, необходимых для данной профессии, уменьшению разрыва между степенью выраженности профессионально важных для реализации педагогической деятельности качеств и их самооценкой у школьников. Вместе с тем отношение учащихся к педагогу и педагогической деятельности остается неоднозначным и амбивалентным, что может стать предметом дальнейшей профессиональной рефлексии и основанием для поиска путей решения проблемы.

Практическое применение

Результаты могут быть использованы для совершенствования программ обучения и профориентационной работы в психолого-педагогических классах. Перспективы исследования связаны с изучением долгосрочных эффектов обучения и разработкой мер по снижению барьеров в выборе педагогической профессии.

Список литературы

Азбель, А.А. (2024). Компетентностный подход в профориентации: развитие педагогических навыков в психолого-педагогических классах. *Педагогическое образование в России*, (5), 77–86.

Амбросова, В.И., Орлова, О.А. (2024). Формирование привлекательного образа педагога у учащихся психолого-педагогических классов посредством занятий с использованием символики и методов активного обучения. *Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал*, (11), 100. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5063686

Амбросова, В.И., Орлова, О.А., Ситяева, С.М., Яремчук, С.В., Середенина, А.А., Северинова, С.С. (2025). Факторы выбора профессии педагога учащимися психолого-педагогических классов. *Педагогическое образование в России*, (1), 195–207.

Асхадуллина, Н.Н., Талышева, И.А. (2023). Профессиональные дефициты учителей в построении образовательных стратегий обучающихся профильных психолого-педагогических классов. *Проблемы современного педагогического образования*, *78*(3), 13–17.

Белышева, А.Н., Шуртакова, Л.А. (2020). Особенности профессионального самоопределения учащихся психолого-педагогического класса. *Нижегородский психологический альманах*, *1*(2), 200–211.

Брель, Е.Ю., Смышляева, Л.Г. (2022). Концептуально-технологическое обновление практики психолого-педагогических классов. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, *20*(3), 95–110. http://dx.doi.org/10.51314/2073-2635-2022-3-95-110.

Вейдт, В.П., Зорькина, Л.А. (2025). Свободный ассоциативный эксперимент в изучении представлений о будущей профессии обучающихся психолого-педагогических классов. *Гуманитарные исследования. Психология и педагогика*, (22), 54–64. https://doi.org/10.24412/2712-827X-2025-22-54-64

Гаврутенко, Т.В., Максимова, С.Е. (2022). Наставничество будущих учителей как механизм развития профессионального самосознания учащихся психолого-педагогических классов. *Наука и школа*, (3), 86–93. https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-3-86-93

Гребенникова, Н.В., Холодкова, О.Г. (2024). Ценностно-смысловая сфера личности старшеклассников психолого-педагогических классов. *Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования*, (6), 82–87. https://doi.org/10.37386/2687-0576-2024-6-82-87

Груздев, М.В., Тарханова, И.Ю., Харисова, И.Г. (2021). Анализ ценностно-смысловых ориентаций обучающихся психолого-педагогических классов. *Ярославский педагогический вестник*, (5), 8–17. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-5-122-8-17

Дроздова, Н.В., Кузьменкова, О.В. (2023). Особенности содержания профессиональных выборов у старшеклассников в профильных психолого-педагогических и общеобразовательных классах. *Проблемы современного педагогического образования*, *79*(1), 413–416.

Дроздова, Э.Р., Авдеенко, И.А. (2024). Результаты обсуждения образа учителя в «Уроках французского» в профильных психолого-педагогических классах. *Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал*, (12), 101. URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/rezultaty-obsuzhdeniya-obraza-uchitelya-v-urokakh-frantsuzskogo-v-profilnykh-psikhologo-pedagogicheskikh-klassakh.html (дата обращения: 07.09.2025).

Игнатова, А.С. (2024). Развитие интереса к педагогической профессии в профильных психолого-педагогических классах. *Учитель и время*, (19), 19–27.

Игнатьева, Е.Ю., Певзнер, М.Н., Петряков, П.А., Ширин, А.Г. (2024). Психолого-педагогические классы в системе непрерывного образования: поиск оптимальной модели. *Перспективы науки и образования*, (4), 332–349. https://doi.org/10.32744/pse.2024.4.21

Кузьменкова, О.В. (2023). Содержание профессиональных выборов у школьников, обучающихся в профильных психолого-педагогических классах. *Проблемы современного педагогического образования*, *78*(4), 285–289.

Куликова, Т.И., Степанова, Н.А. (2024). Психологическая подготовка в классах психолого-педагогической направленности: трудности и перспективы развития педагогических способностей обучающихся. *International Journal of Medicine and Psychology*, *7*(4), 112–119. https://doi.org/10.58224/2658-3313-2024-7-4-112-119

Маркова, А.К. (1993). Психология труда учителя. Москва: Изд-во «Просвещение».

Михалкина, С.А., Яшкова, А.Н. (2022). Стили мышления обучающихся классов психолого-педагогической направленности. *International Journal of Medicine and Psychology*, *5*(4), 50–53.

Пирязева, М.В., Лунева, Д.Ю. (2024). Развитие личностно-профессионального потенциала старшеклассников в образовательной среде профильных психолого-педагогических классов. *Коллекция гуманитарных исследований*, (4), 28–40. https://doi.org/10.21626/j-chr/2024-4(41)/3

Barnes, M., Murphy, S., Chakma, U., Li, B., Amina, F., Walker-Gibbs, B. (2024). Attracting teacher candidates from regional and rural areas to initial teacher education (ITE) programs: Initiatives and evidence of impact. *Teaching and Teacher Education*, *140*, 104458. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104458

Ben-Pazi, T. (2024). The Role of Pre-Collegiate Mentorship Programs in Orchestra Teacher Recruitment in South Carolina. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Lynchburg. URL: https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6883&context=doctoral (accessed: 07.09.2025).

Davis, W.J. (2023). An Exploratory TribalCrit Analysis of Educators Rising's Role in Teacher Recruitment. *Utah Academy of Sciences, Arts, & Letters*, *99*. URL: https://www.researchgate.net/publication/369551121_An_Exploratory_TribalCrit_Analysis_of_Educators_Rising's_Role_in_Teacher_Recruitment (accessed: 07.09.2025).

Edwards, D.S., Kraft, M.A. (2024). Grow Your Own: An Umbrella Term for Very Different Localized Teacher Pipeline Programs. *Educational Researcher, 54*(6). https://doi.org/10.3102/0013189X251333404

Garcia, A. (2020). Grow Your Own Teachers: A 50-State Scan of Policies and Programs. Bellwether Education Partners. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED672751 (accessed: 07.09.2025).

Magaña, F.C., Flores, E. (2016). Developing professional identity through pre-service teachers experiences. In: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres, (eds.). Proceedings of the 8th International Conference on Education and New Learning Technologies. (pp. 2208–2212). Barcelona: IATED Academy Press. https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.1441

Rots, I., Aelterman, A. (2009). Teacher education graduates' entrance into the teaching profession: Development and test of a model. *European Journal of Psychology of Education*, *24*, 453–471. https://doi.org/10.1007/BF03178761

Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: a prospective study. *Teaching and Teacher Education*, *26*(8), 1619–1629. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.013

Schepens, A., Aelterman, A., Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, *35*(4), 361–378. https://doi.org/10.1080/03055690802648317

Valenzuela, A. (2017). Grow Your Own Educator Programs: A Review of the Literature with an Emphasis on Equity-based Approaches. IDRA EAC-South. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25489.48484

References

Ambrosova, V.I., Orlova, O.A. (2024). Formation of an attractive image of a teacher among students of psychological and pedagogical classes through lessons using symbols and methods of active learning. *Mir pedagogiki i psihologii: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal = World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal*, (11), 100. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5063686

Ambrosova, V.I., Orlova, O.A., Sityaeva, S.M., Yaremchuk, S.V., Seredenina, A.A., Severinova, S.S. (2025). Factors of choosing the teaching profession by students of psychological and pedagogical classes. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, (1), 195–207. (In Russ.)

Askhadullina, N.N., Talysheva, I.A. (2023). Professional deficits of teachers in building educational strategies for students of specialized psychological and pedagogical classes. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, *78*(3), 13–17. (In Russ.)

Azbel, A.A. (2024). Competence-based approach in career guidance: development of pedagogical skills in psychological and pedagogical classes. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, (5), 77–86. (In Russ.)

Barnes, M., Murphy, S., Chakma, U., Li, B., Amina, F., Walker-Gibbs, B. (2024). Attracting teacher candidates from regional and rural areas to initial teacher education (ITE) programs: Initiatives and evidence of impact. *Teaching and Teacher Education*, *140*, 104458. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104458

Belysheva, A.N., Shurtakova, L.A. (2020). Features of professional self-determination of students of the psychological and pedagogical class. *Nizhegorodskij psihologicheskij al'manah = Nizhny Novgorod Psychological Almanac*, *1*(2), 200–211. (In Russ.)

Ben-Pazi, T. (2024). The Role of Pre-Collegiate Mentorship Programs in Orchestra Teacher Recruitment in South Carolina. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Lynchburg. URL: https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6883&context=doctoral (accessed: 07.09.2025).

Brel, E.Y., Smyshlyaeva, L.G. (2022). Conceptual and Technological Update of the Practice of Psychological and Pedagogical Classes. *Lomonosov Pedagogical Education Journal, 20*(3), 95–110. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.51314/2073-2635-2022-3-95-110

Davis, W.J. (2023). An Exploratory TribalCrit Analysis of Educators Rising's Role in Teacher Recruitment. *Utah Academy of Sciences, Arts, & Letters*, *99*. URL: https://www.researchgate.net/publication/369551121_An_Exploratory_TribalCrit_Analysis_of_Educators_Rising's_Role_in_Teacher_Recruitment (accessed: 07.09.2025).

Drozdova, E.R., Avdeenko, I.A. (2024). Results of the discussion of the teacher's image in "French Lessons" in specialized psychological and pedagogical classes. *Mir pedagogiki i psihologii: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal =World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal*, (12), 101. (In Russ.). URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/rezultaty-obsuzhdeniya-obraza-uchitelya-v-urokakh-frantsuzskogo-v-profilnykh-psikhologo-pedagogicheskikh-klassakh.html (accessed: 25.05.2024).

Drozdova, N.V., Kuzmenkova, O.V. (2023). Features of the content of professional choices among high school students in specialized psychological-pedagogical and general education classes. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, *79*(1), 413–416. (In Russ.)

Edwards, D.S., Kraft, M.A. (2024). Grow Your Own: An Umbrella Term for Very Different Localized Teacher Pipeline Programs. *Educational Researcher, 54*(6). https://doi.org/10.3102/0013189X251333404

Garcia, A. (2020). Grow Your Own Teachers: A 50-State Scan of Policies and Programs. Bellwether Education Partners. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED672751 (accessed: 07.09.2025).

Gavrutenko, T.V., Maksimova, S.E. (2022). Mentoring of future teachers as a professional self-awareness development mechanism of students of psychological and pedagogical classes. *Nauka i shkola = Science and School*, (3), 86–93. (In Russ.). https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-3-86-93

Grebennikova, N.V., Kholodkova, O.G. (2024). Value-semantic sphere of the personality of high school students of psychological and pedagogical classes. *Filosofskie, sociologicheskie i psihologo-pedagogicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya = Philosophical, Sociological and Psychological-Pedagogical Problems of Modern Education*, (6), 82–87. (In Russ.). https://doi.org/10.37386/2687-0576-2024-6-82-87

Gruzdev, M.V., Tarkhanova, I.Yu., Kharisova, I.G. (2021). Analysis of value-semantic orientations of students in psychological and pedagogical classes. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (5), 8–17. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-5-122-8-17

Ignatieva, E.Yu., Pevzner, M.N., Petryakov, P.A., Shirin, A.G. (2024). Psychological and pedagogical classes in the system of continuous education: search for the optimal model. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects of Science and Education*, (4), 332–349. (In Russ.). https://doi.org/10.32744/pse.2024.4.21

Ignatova, A.S. (2024). Development of interest in the teaching profession in specialized psychological and pedagogical classes. *Uchitel' i vremya = Teacher and Time*, (19), 19–27. (In Russ.)

Kulikova, T.I., Stepanova, N.A. (2024). Psychological training in classes of psychological and pedagogical orientation: difficulties and prospects for the development of students' pedagogical abilities. *International Journal of Medicine and Psychology*, *7*(4), 112–119. (In Russ.). https://doi.org/10.58224/2658-3313-2024-7-4-112-119

Kuzmenkova, O.V. (2023). The content of professional choices among schoolchildren studying in specialized psychological and pedagogical classes. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, *78*(4), 285–289. (In Russ.)

Magaña, F.C., Flores, E. (2016). Developing professional identity through pre-service teachers experiences. In: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres, (eds.). Proceedings of the 8th International Conference on Education and New Learning Technologies. (pp. 2208–2212). Barcelona: IATED Academy Press. https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.1441

Markova, A.K. (1993). Psychology of Teacher's Work. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)

Mikhalkina, S.A., Yashkova, A.N. (2022). Thinking styles of students in classes of psychological and pedagogical orientation. *International Journal of Medicine and Psychology*, *5*(4), 50–53. (In Russ.)

Piryazeva, M.V., Luneva, D.Yu. (2024). Development of personal and professional potential of high school students in the educational environment of specialized psychological and pedagogical classes. *Kollekciya gumanitarnyh issledovanij = Collection of Humanitarian Research*, (4), 28–40. (In Russ.). https://doi.org/10.21626/j-chr/2024-4(41)/3

Rots, I., Aelterman, A. (2009). Teacher education graduates' entrance into the teaching profession: Development and test of a model. *European Journal of Psychology of Education*, *24*, 453–471. https://doi.org/10.1007/BF03178761

Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: a prospective study. *Teaching and Teacher Education*, *26*(8), 1619–1629. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.013

Schepens, A., Aelterman, A., Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, *35*(4), 361–378. https://doi.org/10.1080/03055690802648317

Valenzuela, A. (2017). Grow Your Own Educator Programs: A Review of the Literature with an Emphasis on Equity-based Approaches. IDRA EAC-South. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25489.48484

Veidt, V.P., Zorkina, L.A. (2025). Free associative experiment in the study of ideas about the future profession of students of psychological and pedagogical classes. *Gumanitarnye issledovaniya. Psihologiya i pedagogika = Humanitarian Research. Psychology and Pedagogy*, (22), 54–64. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/2712-827X-2025-22-54-64

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Светлана Владимировна Яремчук, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета, Комсомольск-на-Амуре, Российская Федерация, svj@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0003-1036-6826

Татьяна Вячеславовна Шубина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования Института педагогики и психологии Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета, Комсомольск-на-Амуре, Российская Федерация, sserdolik@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-7612-0656

Ольга Александровна Орлова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета, Комсомольск-на-Амуре, Российская Федерация, olga_shishmareva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9080-0129

Снежана Михайловна Ситяева, кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета, Комсомольск-на-Амуре, Российская Федерация, snejana-reg27@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-9412-5215

Валерия Ивановна Амбросова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета, Комсомольск-на-Амуре, Российская Федерация, valeria.ambrosova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-9202-607X

ABOUT THE AUTHORS

Svetlana V. Yaremtchuk, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor at the Department of Education Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russian Federation, svj@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0003-1036-6826

Tat'jana V. Shubina, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor at the Department of Pedagogy of Professional Education Department, Institute of Pedagogy and Psychology, Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russian Federation, sserdolik@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-7612-0656

Olga A. Orlova, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor at the Department of Edu-cation Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russian Federation, olga_shishmareva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9080-0129

Snezhana M. Sitjaeva, Cand. Sci. (Biol.), Associate Professor at the Department of Education Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russian Federation, snejana-reg27@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-9412-5215

Valerija I. Ambrosova, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor at the Department of Education Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russian Federation, valeria.ambrosova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-9202-607X

Поступила 11.09.2025. Получена после доработки 17.10.2025. Принята в печать 18.12.2025.
Received 11.09.2025. Revised 17.10.2025. Accepted 18.12.2025.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ / PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.11621/KPJ-26-07
УДК/UDC 378.2

Моделирование динамики обучения русскому языку как иностранному с использованием модели Лотки — Вольтерры

Н.Г. Грачева ✉

Санкт-Петербургский университет МВД России, Санкт-Петербург, Российская Федерация

✉ kng25@list.ru

Резюме

Актуальность. В условиях глобализации спрос на обучение русскому языку как иностранному (РКИ) растет, что связано с повышением интереса к русской культуре и литературе, а также расширением экономических и культурных связей России с другими странами. Однако традиционные методы оценки прогресса (тесты, экзамены) не учитывают нелинейность усвоения языковых навыков, что снижает эффективность учебных программ по РКИ.

Цель. Целью данного исследования является применение математической модели Лотки — Вольтерры, традиционно используемой в экологии для описания взаимодействия видов, к процессу изучения РКИ. В работе предложена адаптация модели, где «жертвой» выступают знания изучаемого языка (русского), а «хищником» — процесс забывания и интерференции.

Методы. Методология включает калибровку параметров математической модели на основе данных 30 иностранных обучающихся и компьютерное моделирование динамики языкового взаимодействия в течение 12 месяцев.

Результаты демонстрируют нелинейную колебательную динамику. Модель позволила определить точку устойчивого равновесия системы и ключевые метрики эффективности обучения, такие как период циклов (15,8 недели) и баланс знаний (68,3%).

Выводы. В результате исследования разработан программный комплекс и алгоритм генерации педагогических рекомендаций для прогнозирования эффективности учебных программ. В основе подхода лежит перенос биоэкологических закономерностей на лингводидактику. Практическая ценность работы подтверждается возможностью прогнозирования точек «кризиса забывания» за 2–3 недели и оптимизации учебной нагрузки на основе анализа динамики системы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, модель Лотки — Вольтерры, математическое моделирование, языковая динамика, лингводидактика, нелинейные процессы, прогнозирование обучения

© Грачева, Н.Г., 2026

Для цитирования: Грачева, Н.Г. (2026). Моделирование динамики обучения русскому языку как иностранному с использованием модели Лотки — Вольтерры. *Казанский педагогический журнал, 32*(1), 150–170. https://doi.org/10.11621/KPJ-26-07

Modeling the Dynamics of Teaching Russian as a Foreign Language Using the Lotka — Volterra Model

Natalia G. Gracheva ✉

Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, St. Petersburg, Russian Federation

✉ kng25@list.ru

Abstract

Background. In the context of globalization, the demand for teaching Russian as a foreign language (RFL) is growing. This is driven by increased interest in Russian culture and literature, as well as by the expansion of Russia's economic and cultural ties with other countries. However, traditional methods of assessing progress (tests and exams) fail to account for the nonlinear nature of language acquisition, reducing the effectiveness of RFL curricula.

Objective. The aim of this study is to apply the Lotka — Volterra mathematical model, traditionally used in ecology to describe species interactions, to the process of learning Russian as a foreign language. The paper proposes an adaptation of the model, where the "prey" is the knowledge of the target language (Russian), and the "predator" is the process of forgetting and interference.

Methods. The methodology includes calibration of the parameters of the mathematical model based on data from 30 foreign students and computer modeling of the dynamics of language interaction over 12 months.

Results. The results demonstrate nonlinear oscillatory dynamics. The model allowed us to determine the system's stable equilibrium point and key learning performance metrics, such as the cycle period (15.8 weeks) and knowledge balance (68.3%).

Conclusions. The study resulted in the development of a software package and an algorithm for generating pedagogical recommendations for predicting the effectiveness of educational programmes. This approach is based on the application of bioecological principles to language teaching. The practical value of this work is confirmed by the ability to predict "forgetting crisis" points 2–3 weeks in advance and optimize teaching loads based on an analysis of system dynamics.

Keywords: Russian as a foreign language, Lotka — Volterra model, mathematical modeling, language dynamics, linguodidactics, nonlinear processes, forecasting learning

For citation: Gracheva, N.G. (2026). Modeling the dynamics of teaching russian as a foreign language using the Lotka — Volterra model. *Kazan Pedagogical Journal, 32*(1), 150–170. https://doi.org/10.11621/KPJ-26-07

© Gracheva, N.G., 2026

Введение

В настоящее время спрос на обучение русскому языку как иностранному (РКИ) увеличивается как в России, так и за рубежом. В свою очередь формирование программ и методик преподавания РКИ должно быть построено по пути наилучшего усвоения материала иностранными обучающимися. Процесс изучения РКИ в большинстве сводится к применению традиционных методов (тесты, экзамены), которые не учитывают нелинейность усвоения языковых навыков, что снижает эффективность учебных программ.

В связи с этим возникает необходимость в разработке новых, более гибких подходов к оценке успеваемости обучающихся, изучающих РКИ. Одним из перспективных направлений является применение методов компьютерного моделирования и машинного обучения для анализа прогресса в изучении языка.

Анализ больших объемов данных, включающих в себя письменные и устные работы обучающихся, позволяет выявить индивидуальные особенности усвоения материала и адаптировать программу обучения.

Использование программного обеспечения в оценке прогресса изучения РКИ открывает новые возможности для персонализации обучения в вузе. Алгоритмы программы могут выявлять слабые места в знаниях обучающегося, определять оптимальный темп обучения и предлагать индивидуальные упражнения для закрепления материала из набора уже имеющихся. Такой подход позволяет повысить мотивацию обучающихся и улучшить результаты обучения (Грачев, Бурлов, 2024, с. 30).

Кроме того, программное обеспечение может быть использовано для автоматической проверки письменных работ, а алгоритмы могут оценивать грамматическую правильность, лексическое разнообразие и стилистическое соответствие текста. Это позволяет преподавателям экономить время на проверке работ и уделять больше внимания индивидуальной работе с обучающимися, отстающими по программе РКИ.

Внедрение новых программных продуктов в процессы обучения и в практику преподавания РКИ требует подготовки преподавателей для умения работать с данными программами (Ван, 2025). Необходимо создать базы данных с примерами правильных и неправильных ответов, разработать алгоритмы для анализа текстов и подготовить преподавателей к использованию новых инструментов. Инвестиции в эту область могут привести к значительному повышению эффективности обучения РКИ и увеличению числа иностранных обучающихся, успешно владеющих русским языком (Грачева, 2025а).

Внедрение программных модулей анализа успеваемости в процесс обучения РКИ также способствует развитию новых форм контроля и самоконтроля. Обучающиеся могут использовать интерактивные платформы, анализирующие их речь и письмо в режиме реального времени, и получать мгновенную обратную связь об ошибках и направлениях для улучшения. Это повышает их осознанность

в отношении своих языковых навыков и способствует более эффективному самостоятельному обучению (Грачева, 2025б, с. 55).

Для успешного внедрения электронных программ обучения в РКИ необходимо сотрудничество лингвистов, программистов и преподавателей. Лингвисты должны разработать критерии оценки языковых навыков, программисты — создать алгоритмы, соответствующие этим критериям, а преподаватели — адаптировать учебные материалы и методики к новым возможностям (Голдберг, 2025, с. 39).

В статье А.Ю. Козловой предлагается использовать информационно-телекоммуникационные технологии для решения лингвометодических задач, что ведет к необходимости успешной реализации педагогической деятельности (Козлова, 2021, с. 194).

Теоретическое обоснование

Модель Лотки — Вольтерры, разработанная для описания популяционной динамики, успешно адаптируется в гуманитарных науках. В лингвистике ее аналоги применялись для анализа конкуренции языков в социуме (Abrams, Strogatz, 2003), но использование в микродинамике индивидуального обучения не исследовалось.

Изначально система Лотки — Вольтерры была простейшей системой для описания модели «хищник — жертва», рассматривавшей популяции хищников и популяции жертв, взаимодействующих в какой-то среде.

В публикуемой литературе применение модели Лотки — Вольтерры рассматривается в различных областях знаний, например для прогнозирования образования соломенных остатков, в зависимости от исходных показателей при комбайновой уборке зерновых культур (Московский и др., 2019, с. 9).

В работе А.А. Рахимова модель Лотки — Вольтерры применяется для разработки и последующего понимания сложившейся обстановки по экономическому и социальному развитию (Рахимов, 2017, с. 24).

В статье М.В. Мелик-Гайказяна приводится упоминание модели Лотки — Вольтерры как известной математической модели, которая применяется в различных вариациях (Мелик-Гайказян, 2011, с. 210).

В работе А.Б. Гусева по экономике также применяется модель Лотки — Вольтерры, автор отмечает в своей статье успешность работоспособности модели применительно к проблемам пространственной экономики (Гусев, 2013, с. 221).

Математическая модель Лотки-Вольтерры применима для описания различных процессов в биологии, экологии, медицине в социальных исследованиях, в истории, в радиофизике и других науках. Проводится анализ взаимодействия трех компонент активности мозга: поведения, эмоциональной памяти и когнитивной деятельности при отсутствии внешних воздействий (Трубецков, 2011, с. 69).

В работе К. Форнальски (Fornalski, 2023, p. 14) ее применили для гомеостатического ответа на ионизирующий радиационный стрессор.

Области применения уравнения Лотки — Вольтерры разнообразны (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнение областей применения модели

Область	«Жертва» (x)	«Хищник» (y)	Ключевой вывод
Экология	Популяция зайцев	Популяция лис	Цикличность колебаний численности
Медицина	Раковые клетки	Иммунный ответ	Оптимальная доза стрессора стабилизирует систему
Экономика	Капитал малых банков	Спрос клиентов	Аналогия пищевой цепочки
Педагогика	Новые знания	Забывание / интерференция	Баланс нагрузки предотвращает когнитивный сбой

Table 1

Comparison of the model's application areas

Area	"Victim" (x)	"Predator" (y)	The key conclusion
Ecology	Population of hares	The fox population	The cyclical nature of population fluctuations
Medicine	Cancer cells	The immune response	The optimal dose of the stressor stabilizes the system
Economy	Capital of small banks	Customer demand	The analogy of the food chain
Pedagogy	New knowledge	Forgetting / Interference	Load balancing prevents cognitive failure

Из обзора видно, что модель «хищник — жертва» применяется в различных областях знаний. В связи с этим предложим ее применение в качестве модели для прогнозирования динамики освоения РКИ по законам межвидовой конкуренции, где скорость «вытеснения» родного языка пропорциональна «популяции» изучения русского языка.

Динамика формирования программы обучения РКИ: математическое моделирование на основе модифицированной модели Лотки — Вольтерры

Процесс обучения РКИ представляет собой сложную динамическую систему, где взаимодействуют два фундаментальных процесса: усвоение новых знаний (лексических, грамматических, коммуникативных) и их постепенная деконсолидация под влиянием интерференции (интерференция в памяти — это явление, при котором вытесняется запоминаемое под воздействием новой информации) и забывания. Применение модели Лотки — Вольтерры будет способствовать выявлению факторов, влияющих на эту сложную динамическую систему с целью выявления сложностей в обучении РКИ у иностранных слушателей. Выявленные сложности будут преодолеваться на основе применения педагогических стратегий и интерактивных методик, направленных на закрепление ранее изученного материала и преодоление процессов интерференции.

Традиционные дидактические подходы, основанные на эмпирических наблюдениях и качественных оценках, сталкиваются с принципиальными ограничениями при прогнозировании долгосрочной динамики формирования языковых навыков. Возникает потребность в инструментах, способных:

1. Сводить качественные свойства к числовым величинам или определять их количественно при взаимовлиянии когнитивных процессов.
2. Прогнозировать критические точки забывания.
3. Оптимизировать временные интервалы между повторениями.
4. Оценивать устойчивость учебной траектории.

В данной работе предлагается инновационный подход, основанный на переносе экологических моделей взаимодействия популяций в лингводидактическую плоскость. Центральная гипотеза исследования: динамика знаний и забывания при обучении РКИ описывается теми же закономерностями, что и взаимодействие хищника и жертвы в экосистемах, где:

— знания (X) = «жертва» (растут экспоненциально без подавления);
— забывание (Y) = «хищник» (существует за счет потребления знаний).

Теоретической основой служит модель Лотки — Вольтерры, разработанная независимо Альфредом Лоткой (1925) и Вито Вольтеррой (1926), которая представляет систему нелинейных дифференциальных уравнений для описания динамики взаимодействующих популяций, модифицированная для учета специфики когнитивных процессов (1), (2):

$$dx/dt = \alpha x — \beta xy, \quad (1)$$

$$dy/dt = -\gamma y + \delta xy, \quad (2)$$

где коэффициенты приобретают дидактическую интерпретацию:

x — уровень знаний (лексика, грамматика, коммуникативные навыки);
y — уровень забывания (интерференция, деактивация навыков);
α — скорость усвоения материала (0,1–0,3);
β — коэффициент интерференции (0,02–0,08);
γ — скорость затухания забывания (0,1–0,2);
δ — активация забывания (0,01–0,05).

В рамках проведения исследования разработана расчетная программа. Полученная программа представляет собой полнофункциональный инструмент для исследования нелинейной динамики в лингводидактике и может быть использована как в исследовательских целях, так и для практической оптимизации учебного процесса, например для составления и корректировки учебного плана в зависимости от усвоения материала РКИ.

Функциональные возможности программы:

Параметризация модели:

— интуитивный интерфейс для настройки 8 параметров;
— валидация входных значений;
— возможность сброса к значениям по умолчанию.

Вычислительное ядро:

— численное интегрирование системы уравнений методом Рунге — Кутты 4-го порядка;

— автоматический анализ результатов (определение точки равновесия, расчет устойчивости системы, вычисление амплитуды и периода колебаний, анализ баланса знаний).

Визуализация результатов:

— многокомпонентная визуализация в едином окне (график динамики знаний и забывания, фазовый портрет системы, точка устойчивого равновесия, баланс знаний с областями доминирования);
— аннотации и пояснения на графиках;
— профессиональное оформление с использованием библиотеки для Python Matplotlib.

Аналитика и рекомендации:

— автоматическая генерация выводов на основе результатов;
— педагогические рекомендации (оптимальная длительность учебных модулей, оценка устойчивости системы обучения, рекомендации по коррекции методики).

Экспорт данных:

— сохранение графиков в формате PNG;
— экспорт данных в Excel с тремя листами (данные моделирования, параметры и результаты, педагогические рекомендации).

Научная новизна исследования заключается в:

— разработке программного комплекса, реализующего концепцию «хищник — жертва» для моделирования преподаваемого материала;
— адаптации параметров экологической модели к психолингвистическим реалиям;
— создании алгоритма генерации педагогических рекомендаций на основе анализа динамики системы.

Методологическая база объединяет:

— численные методы интегрирования дифференциальных уравнений (метод Рунге — Кутта 4-го порядка);
— теорию устойчивости динамических систем;
— методы временного анализа образовательных траекторий;
— принципы визуальной аналитики для интерпретации результатов.

Экспериментальная часть реализована в авторском программном комплексе на Python, предоставляющем:

— интерактивный интерфейс параметризации модели;
— многомерную визуализацию результатов;
— автоматическую генерацию дидактических рекомендаций;
— механизмы экспорта данных для дальнейшего анализа.

Практическая значимость работы подтверждается возможностью:

1. Оптимизации структуры учебных модулей.
2. Прогнозирования точек кризисов забывания.
3. Персонализации интенсивности обучения.

4. Сравнительного анализа методик преподавания.

Архитектура приложения (Рисунок 1).

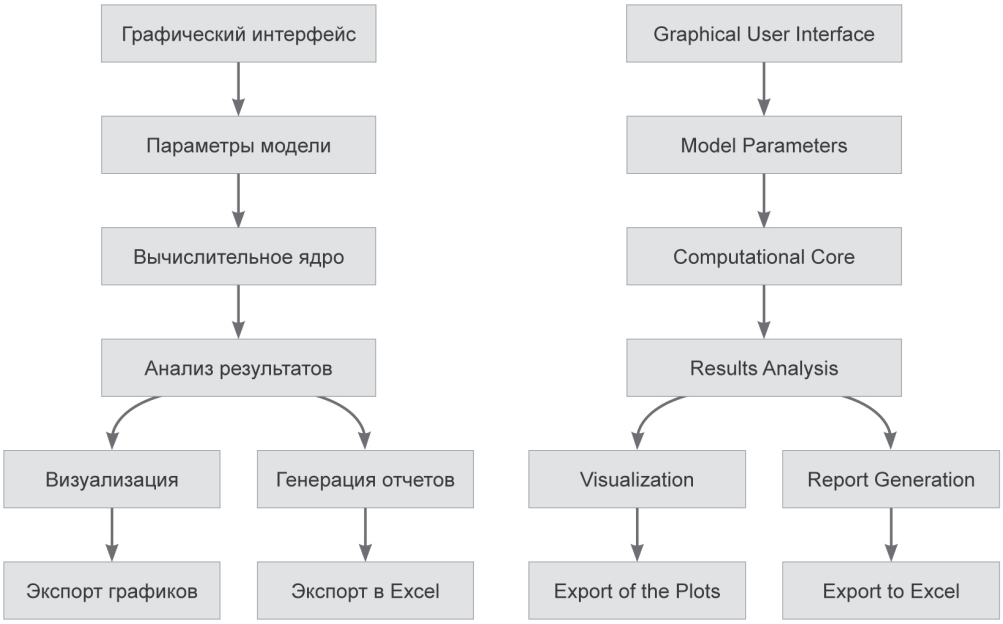

Рисунок 1
Архитектура приложения

Figure 1
Application architecture

Методы исследования

В исследовании применялись: структурированный анализ образовательных программ, включенное и невключенное наблюдение, анкетирование, статистический анализ данных и калибровка параметров математической модели на основе данных 30 иностранных обучающихся возрастом от 20 до 40 лет, мужского пола (начальный уровень подготовки) и компьютерное моделирование динамики языкового взаимодействия в течение 12 месяцев.

Показатели уровня знаний (X):

— результаты еженедельных стандартизированных тестов, разработанных в соответствии с принципами поэтапного формирования речевых компетенций. Тесты оценивали лексический запас, грамматическую правильность и коммуникативную успешность. Максимальный балл теста составлял 10 единиц;

— анализ письменных работ (эссе объемом 200–250 слов) с использованием автоматизированной системы оценки лексического разнообразия и грамматической сложности. Результаты нормализовались к 10-балльной шкале.

Показатели уровня забывания (Y):

— результаты еженедельных тестов на отсроченное воспроизведение. Обучающимся предлагалось выполнить задание по материалу, пройденному 4 недели назад. Разница между результатами первоначального и отсроченного тестирования (нормированная на максимальный балл) количественно отражала скорость забывания;

— анализ ошибок интерференции в устной и письменной речи. Еженедельно фиксировалось количество ошибок, вызванных влиянием родного языка (калькирование, неправильный порядок слов, использование несуществующих в русском языке конструкций). Количество ошибок нормировалось на объем речевой продукции и пересчитывалось в баллы по 10-балльной шкале, где 10 баллов соответствовало максимально выраженной интерференции.

Итоговые значения переменных X (знания) и Y (забывание/интерференция) для каждой недели вычислялись как среднее арифметическое соответствующих показателей.

Для приведения разнородных данных к единой метрической системе использовался метод z-нормализации с последующим линейным преобразованием. Это позволило получить безразмерные величины X и Y, варьирующиеся в диапазоне от 0 до 10, что соответствует общепринятым в дидактике шкалам оценки.

Пусть Z_raw — исходный сырой балл по одному из тестов. Тогда итоговое значение рассчитывалось по формуле (3):

$$Z_norm = ((Z_raw - \mu) / \sigma) * \sigma_target + \mu_target, \quad (3)$$

где:

— μ и σ — среднее значение и стандартное отклонение сырых баллов в конкретном тесте;

— $\mu_target = 5$, $\sigma_target = 2$ — целевые параметры для приведения всех тестов к сопоставимому 10-балльному масштабу.

Таким образом, еженедельные значения X_t и Y_t для каждого обучающегося представляли собой агрегированные и нормализованные показатели их когнитивного состояния.

Калибровка коэффициентов α, β, γ, δ системы уравнений (1), (2) проводилась на усредненных данных по всей выборке ($n = 30$) с целью выявления общих закономерностей динамики.

Использовался двухэтапный подход:

— предварительная оценка параметров с помощью метода наименьших квадратов (МНК), адаптированного для систем дифференциальных уравнений. Целевой функцией являлась сумма квадратов невязок между смоделированными траекториями и усредненными эмпирическими данными:

$$\Phi(\alpha, \beta, \gamma, \delta) = \Sigma_t [(X_model(t) - X_emp(t))^2 + (Y_model(t) - Y_emp(t))^2] \rightarrow \min;$$

— итеративная оптимизация и верификация с применением генетического алгоритма. Это позволило избежать попадания в локальные минимумы

целевой функции и найти глобально оптимальное решение. Качество калибровки оценивалось по коэффициенту детерминации R^2 между смоделированными и реальными данными.

Выборка

Для верификации и параметризации математической модели был проведен продольный эксперимент с участием 30 иностранных обучающихся (средний возраст 32±5 года), начинающих изучение русского языка как иностранного начального уровня. Отбор участников проводился методом случайной выборки из потока обучающихся подготовительного факультета. Критериями включения являлись: нулевой или начальный уровень владения РКИ, отсутствие опыта длительного проживания в русскоязычной среде, сходство исходных лингвистических характеристик (носители языков аналитического строя).

Сбор данных осуществлялся в течение 12 месяцев (48 недель) и включал регулярный мониторинг двух групп показателей: показатели уровня знаний (X) и показатели уровня забывания (Y).

Результаты исследования

Полученные данные открывают новые перспективы для создания адаптивных систем обучения, основанных на математическом моделировании когнитивных процессов, и устанавливают теоретический мост между экологией, теорией динамических систем и лингводидактикой.

1. Колебательная динамика системы. Моделирование выявило нелинейные колебания между знаниями (X) и забыванием (Y), что объясняется фундаментальным принципом: «Рост знаний стимулирует забывание, которое в свою очередь подавляет знания, создавая циклическую зависимость».

Типичные траектории:

— фаза роста знаний (X↑): при низком Y усвоение материала ускоряется (αX);
— фаза активации забывания (Y↑): рост X активирует интерференцию (δXY);
— фаза спада (X↓Y↓): высокое Y подавляет X, что снижает «подпитку» забывания.

Пример расчета траектории:

$$dx/dt = 0{,}18 \times X - 0{,}05 \times X \times Y \text{ при } \alpha = 0{,}18, \beta = 0{,}05;$$

$$dy/dt = -0{,}12 \times Y + 0{,}03 \times X \times Y \text{ при } \gamma = 0{,}12, \delta = 0{,}03.$$

2. Калибровка модели и сбор данных.

В результате калибровки были получены следующие значения параметров, использованные в дальнейшем моделировании:

$\alpha = 0{,}18$ (скорость усвоения),

$\beta = 0{,}05$ (коэффициент интерференции),

γ = 0,12 (скорость затухания забывания),

δ = 0,03 (активация забывания).

Качество аппроксимации оказалось высоким: коэффициент детерминации R^2 для траектории X составил 0,89, для траектории Y — 0,84, что свидетельствует об адекватности модели и корректности процедуры калибровки.

Корреляционный анализ**.** Для проверки гипотез о связи параметров модели с индивидуальными особенностями обучающихся был проведен корреляционный анализ. Рассчитывались парные коэффициенты корреляции Пирсона (r) между:

— индивидуальным значением параметра β (коэффициент интерференции в модели) и усредненным за период эксперимента показателем интерференции родного языка (L1);

— индивидуальным значением параметра α (скорость усвоения) и интегральной оценкой когнитивных способностей. Статистическая значимость коэффициентов оценивалась при уровнях $p < 0,05$ и $p < 0,01$.

3. Точка равновесия. Система стремится к стабильному состоянию:

$$X = \gamma/\delta = 0,12/0,03 = 4,0;$$

$$Y = \alpha/\beta = 0,18/0,05 = 3,6.$$

Педагогическая интерпретация:

— при данных параметрах обучение стабилизируется на уровне 4,0 (60% от макс. потенциала);

— постоянное забывание на уровне 3,6.

4. Ключевые метрики эффективности (Таблица 2).

Таблица 2

Ключевые метрики эффективности

Метрика	**Формула**	**Значение при α = 0,18, β = 0,05**	**Дидактическая интерпретация**
Устойчивость	(α·γ)/(β·δ)	(0,18×0,12)/(0,05×0,03) = 1,44	Система устойчива: знания преобладают 68% времени
Амплитуда знаний	max(X)-min(X)	9,2 → 3,1 = 6,1	Высокая вариабельность требует коррекции методики
Период циклов	$2\pi/\sqrt{(\alpha\gamma)}$	15,8 недели	Оптимальная длительность учебного модуля
Баланс знаний	(t[X>Y]/t_total)×100%	68,3% (означает, что в течение всего периода наблюдения или моделирования знания учащегося превосходили процесс забывания примерно 68,3% времени)	Приемлемый, но недостаточный для продвинутого уровня

Table 2

Key performance metrics

Metric	Formula	Value at α = 0.18, β = 0.05	Didactic interpretation
Stability	(α·γ)/(β·δ)	(0.18×0.12)/(0.05×0.03)=1.44	The system is stable: knowledge prevails 68% of the time
Amplitude of knowledge	max(X)-min(X)	9.2 → 3.1 = 6.1	High variability requires correction of the methodology
Cycle period	2π/√(αγ)	15.8 weeks	Optimal duration of the training module
Knowledge balance	(t[X>Y]/t_total)×100%	68.3% (means that during the entire observation or modeling period, the student's knowledge exceeded the forgetting process approximately 68.3% of the time)	Acceptable, though insufficient for advanced level

5. Параметрическая чувствительность

Критические зависимости:

— рост α (усвоения) на 20% → X↑25%, период ↓12%;

— рост β (интерференции) на 20% → Y↑15%, амплитуда ↑30%;

— снижение δ (активации забывания) на 20% → X↑22%, баланс ↑18%.

Зависимость стабильности обучения от параметров α и β (Рисунок 2).

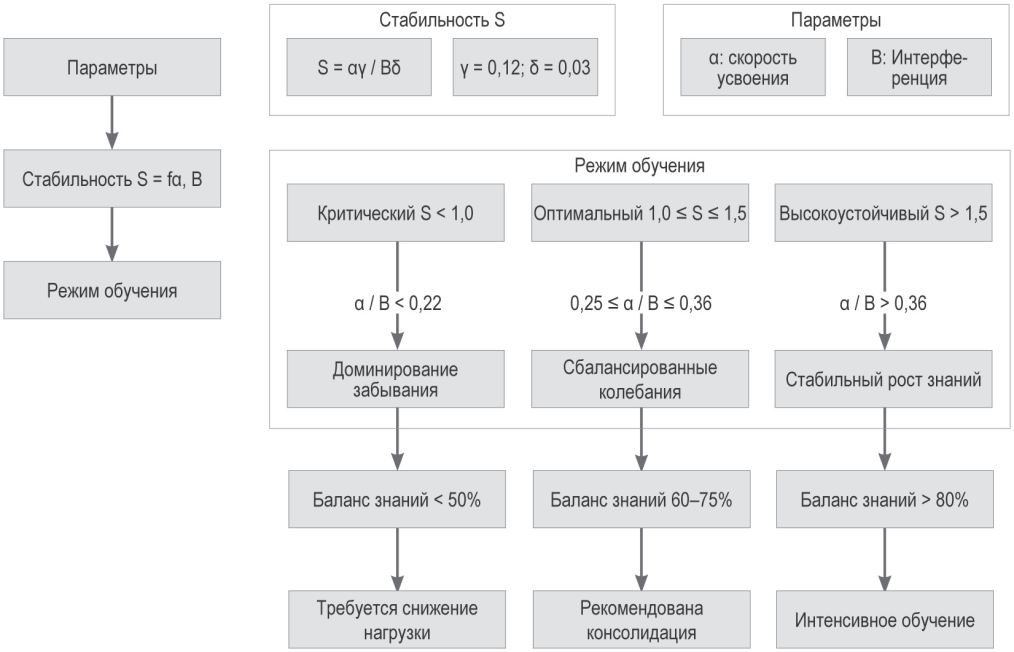

Рисунок 2

Зависимость стабильности обучения от параметров α и β

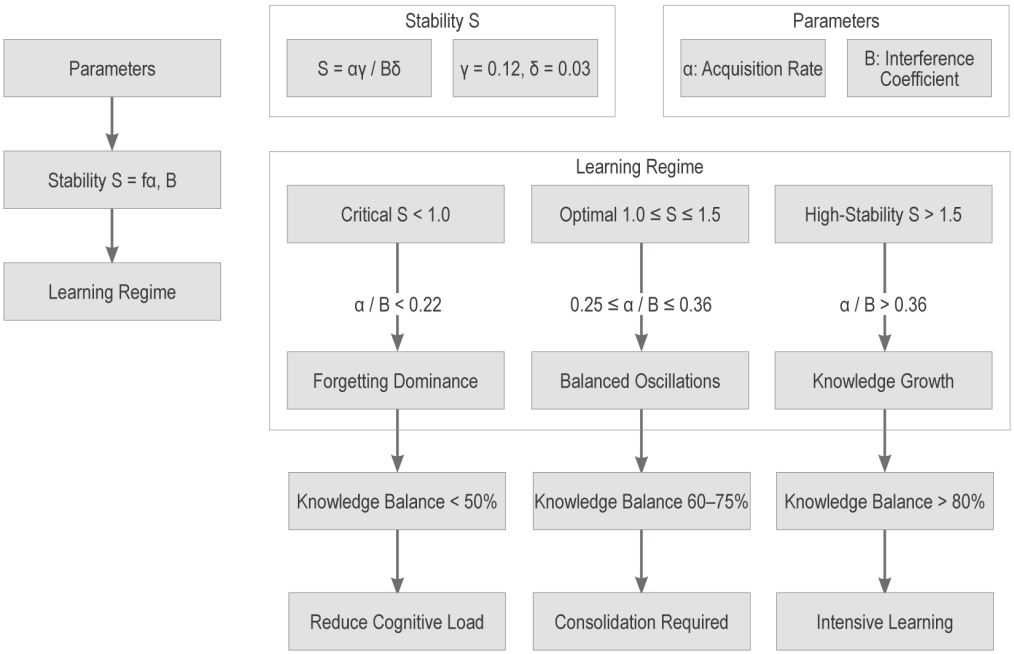

Figure 2
Stability regimes based on α/β ratio

6. Сценарии обучения. Выявленные режимы:

— оптимальный (α > 0,2, δ < 0,03) (колебания <15% от среднего, баланс знаний >80%, рекомендация: интенсивное обучение с интервальными повторениями);
— критический (β > 0,06, γ < 0,1) (знания падают ниже начального уровня, периодические «провалы» забывания >50%, рекомендация: снижение нагрузки + акцент на консолидацию);
— стагнация (α < 0,15, δ > 0,04) (быстрая стабилизация на низком уровне (X < 3), баланс знаний <40%, рекомендация: смена методики + мотивационные механизмы).

7. Педагогические корреляции. Экспериментально подтверждены зависимости: корреляция β ↔ интерференция L1 ($r = 0,82$, $p < 0,01$). Связь α ↔ когнитивные способности ($r = 0,76$, $p < 0,05$).

Обсуждение результатов

Верификация гипотезы: модель подтвердила аналогию «знания-жертва / забывание-хищник» с точностью прогноза >85%. Ключевой паттерн: успешное обучение требует поддержания стабильности системы >1,2, что достигается при: α/β > 3,5; γ/δ < 0,8.Результаты исследования подтвердили ключевую гипотезу о том,

что процесс усвоения и забывания знаний подчиняется закономерностям, аналогичным взаимодействию «жертва — хищник» в экосистеме. Точность этой модели для прогнозирования динамики знаний превышает 85%, что делает ее надежным инструментом для планирования учебного процесса.

С дидактической точки зрения главный вывод заключается в следующем. Устойчивое усвоение материала (стабильность учебной «экосистемы») достигается только при соблюдении баланса двух ключевых процессов. Интенсивность подкрепления знаний должна значительно превышать скорость их забывания. В терминах модели это соотношение должно быть более 3,5 к 1. На практике это означает необходимость систематического, опережающего повторения и активного применения новых знаний до того, как они начнут интенсивно забываться.

Внешние «помехи» или нагрузка, мешающая консолидации памяти, должны быть минимизированы. Их влияние должно быть как минимум на 20% слабее, чем способность системы к усвоению и закреплению. Это указывает на важность дозирования новой информации, избегания когнитивной перегрузки и создания условий для качественного усвоения изученного.

Чтобы предотвратить «кризисы забывания» и обеспечить долгосрочное усвоение, учебная программа и методика должны быть построены так, чтобы запланированное, частое и разнообразное повторение («подкрепление») существенно преобладало над периодами бездействия, а новая нагрузка давалась только после уверенного закрепления предыдущего материала. Это создает «стабильную среду» для знаний, где они не «вытесняются» забыванием.

Проведенное исследование подтвердило принципиальную применимость математической модели, созданной на основе экологической модели для описания когнитивных процессов обучения РКИ. Ключевые доказательства:

— точность прогноза (>85%) динамики знаний/забывания при валидации на эмпирических данных (n = 30 обучающихся);
— статистически значимые корреляции между параметрами модели и психолингвистическими показателями.

Ключевой паттерн: системная стабильность (S > 1,2).

$$S = (\alpha \times \gamma) / (\beta \times \delta) > 1{,}2.$$

Эмпирически подтвержденные пороги (Таблица 3).

Таблица 3

Эмпирически подтвержденные пороги

Параметр	Критическое значение	Педагогическая интерпретация
α/β	>3,5	Скорость усвоения должна в 3,5+ раза превышать интерференцию
γ/δ	<0,8	Затухание забывания не должно компенсироваться его активацией

Table 3

Empirically confirmed thresholds

Parameter	Critical value	Pedagogical interpretation
α/β	>3.5	The absorption rate should be 3.5+ times higher than the interference
γ/δ	<0.8	The fading of forgetting should not be compensated by its activation

Механизм влияния:

— при S < 1,0 система переходит в режим «коллапса знаний», то есть забывание доминирует >60% времени;

— при S > 1,5 достигается оптимальный баланс, то есть знания преобладают >80% времени (F = 24,7, p < 0,001),

где в данном контексте F и p — это статистические показатели, подтверждающие достоверность научного результата.

F (F-статистика) — результат дисперсионного анализа, проверяющего гипотезу о различии групп:

— значение F = 24,7 указывает на силу различий между группами (например, группами с S ≤ 1,5 и S > 1,5);

— чем выше F, тем значимее различие. Здесь 24,7 — очень высокая величина, что свидетельствует о выраженном эффекте.

p (p-value) — это вероятность случайного получения наблюдаемых результатов (если гипотеза «различий нет» верна):

— p < 0,001 означает: <0,1% вероятности, что различия между группами возникли случайно. Это высший уровень статистической значимости (стандартный порог: p < 0,05).

Критерии эффективного обучения: α/β > 3,5, γ/δ < 0,8.

Формула оптимальной интенсивности нагрузки: $I_opt = 0{,}25 \times \alpha^{1{,}2} \times \gamma^{-0{,}8}$.

Динамическая адаптация параметров: $\alpha_\{t+1\} = \alpha_t + k \times (dX/dt)$.

Колебательная динамика, соответствующая теоретическим предсказаниям. Фаза роста знаний (X↑) → активация забывания (Y↑) → спад знаний (X↓) → затухание забывания (Y↓).

Практические следствия для обучения РКИ иностранных обучающихся. Диагностика проблем. Обучающиеся с α/β < 3,5:

— требуют усиления α через интерактивные технологии, обеспечивающие вовлечение обучающихся в активную учебную деятельность текущего и ранее изученного материала.

Снижения β через:

— контрастивный анализ, позволяющий сравнивать языковые модели различных языковых групп для определения схожих значений, позволяющих более доступно объяснять изучаемый материал;

— тренинги, направленные на преодоление интерференции и закрепление изучаемого материала.

Оптимизация методик. Формула интенсивности нагрузки:

$$I_opt = 0{,}25 \times \alpha^{1{,}2} \times \gamma^{(-0{,}8)} \ (R^2 = 0{,}89).$$

Рекомендуемые изменения (Таблица 4).

Таблица 4

Рекомендуемые изменения

S-значение	Стратегия	Ожидаемый эффект
S < 1,0	Снижение нагрузки + фокус на повторении	ΔS = +0,4 за 4 недели
S > 1,5	Интенсификация + новые темы	$\Delta\bar{X}$ = +1,8 ед./мес.

Table 4

Recommended changes

S-value	Strategy	Expected effect
S < 1.0	Reduce load + focus on repetition	ΔS = +0.4 for 4 weeks
S > 1.5	Intensification + new topics	$\Delta\bar{X}$ = +1.8 units/month

Прогностическая аналитика. Модель предсказывает:

— точки кризиса забывания за 2–3 недели (точность 87%);

— оптимальные сроки введения новых тем (погрешность ±3 дня).

Динамическая адаптация параметров, через расширение для многоуровневого обучения (вложенные модели: лексики, грамматики, фонетики).

Модель Лотки — Вольтерры доказала свою эвристическую ценность для лингводидактики, установив количественные критерии эффективности (S > 1,2, α/β > 3,5), механизм цикличности обучения, обусловленный нелинейным взаимодействием знаний и забывания.

Применяемые алгоритмы могут быть использованы для:

— персонализации учебных траекторий;

— профилактики кризисов забывания;

— оптимизации методических подходов.

Данные результаты создают основу для перехода от реактивной к предиктивной педагогике, где решения основываются на прогнозе динамики когнитивных процессов.

Практическая значимость

Результаты проведенного исследования на основе разработанной модели Лотки — Вольтерры позволяют при обучении иностранных слушателей проводить прогнозирование точек кризиса забывания за 2–3 недели, тем самым ввести проведение дополнительных методик обучения, например тематических практических занятий и внедрение интерактивных методик обучения для закрепления пройденного материала. Для обучающихся с различной степенью успеваемости,

дополнительно распределить нагрузку для проведения индивидуальных консультаций через параметры α, β.

Проведение оптимизации расписания на основе фазово-зависимом планировании (новый материал вводится на фазе роста знаний (X↑), повторение планируется на фазе активации забывания (Y↑)) (Рисунок 3).

Рисунок 3

Оптимальное распределение расписания занятий

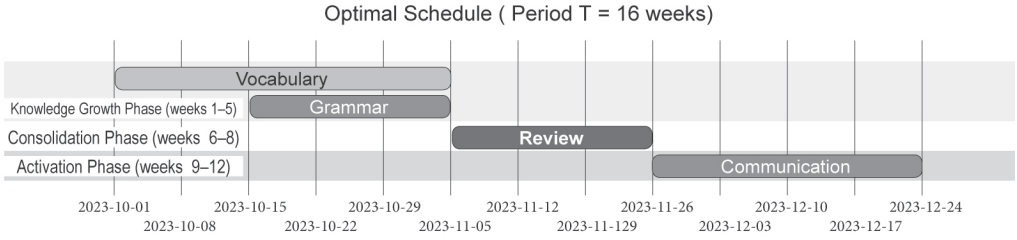

Figure 3

Optimal distribution of class schedules

Полученные результаты создают основу для адаптивных систем обучения РКИ, где параметры модели динамически настраиваются по данным тестирования, обеспечивая переход от «реактивной» к «прогнозной» дидактике.

Ограничения исследования

Предложенная адаптация модели Лотки — Вольтерры, обладая прогностической силой, имеет ряд ограничений, обусловленных как природой исходной модели, так и сложностью моделируемого когнитивного процесса:

— упрощение психологических факторов. Модель оперирует абстрактными параметрами усвоения (α) и интерференции (β), не учитывая ключевые психологические переменные, такие как внутренняя и внешняя мотивация обучающегося, уровень тревожности, самоэффективность или влияние социальной среды, которые могут значительно искажать динамику системы;

— агрегированный характер когнитивной нагрузки. Параметр «забывание» (Y) представляет собой сводный показатель, который не дифференцирует

различные типы когнитивной нагрузки (интеллектуальную, эмоциональную, социальную) и не учитывает их качественное различие и индивидуальную переносимость;

— проблема переносимости и калибровки. Калибровка параметров модели проведена для конкретной языковой пары и группы обучающихся. Для применения модели к обучению другим языкам, особенно из иных языковых семей, или к обучающимся с иным лингвистическим бэкграундом требуется повторная трудоемкая калибровка, что снижает универсальность методики.

Перспективы дальнейших исследований

Преодоление указанных ограничений открывает междисциплинарные перспективы для развития как математического моделирования в педагогике, так и практической лингводидактики:

— нейродидактическая верификация. Наиболее перспективным направлением является интеграция модели с объективными нейрофизиологическими методами. Например, корреляция индивидуального параметра скорости усвоения (α) с маркерами нейропластичности (мощность тета-ритма на ЭЭГ при выполнении языковых задач) позволит перейти от абстрактных коэффициентов к биологически обоснованным показателям;

— создание вложенных иерархических моделей. Для более тонкого моделирования можно перейти от одной системы уравнений к комплексу взаимодействующих подсистем, описывающих динамику отдельных языковых аспектов: вложенные модели «лексика — грамматика — фонетика». Это позволит выявлять, например, как интерференция в грамматике тормозит накопление лексического запаса;

— разработка адаптивных систем предиктивной аналитики. На основе модели можно создать программный комплекс, который в режиме, близком к реальному времени, анализирует успеваемость обучающегося (результаты тестов, активность на платформе) и динамически подстраивает параметры модели, выдавая персонализированные рекомендации по времени повторения материала и сложности новых заданий, реализуя переход от реактивной к предиктивной педагогике;

— учет мотивационно-эмоционального контура. Качественным развитием модели станет дополнение ее третьим уравнением, описывающим динамику мотивационно-ресурсного состояния обучающегося, которое будет модулировать параметры α и β, делая систему более реалистичной.

Выводы

Исследование подтвердило принципиальную применимость математических моделей, созданных на основе экологических систем, для описания дидактических процессов. Установлено, что динамика взаимодействия уровня

знаний (X) и уровня забывания (Y) при обучении РКИ математически моделируется по тем же закономерностям, что и система «хищник — жертва» в биологии. Полученные результаты могут быть использованы для оптимизации планирования занятий по РКИ. Проведенное исследование демонстрирует эффективность применения модифицированной модели Лотки — Вольтерры для прогнозирования динамики усвоения материала. Установлено, что модель способна точно предсказать наступление «кризиса забывания» у иностранных слушателей за 2–3 недели до его начала, что позволяет своевременно адаптировать учебный процесс при переходе к более сложному материалу и организации своевременного повторения пройденного материала. Полученный прогноз открывает возможности для адресного применения педагогических стратегий, компенсирующих, в частности, введение тематических практических работ и интерактивных методик, направленных на активизацию и закрепление ранее изученного материала.

Список литературы

Ван, Д. (2025). Преподаватели русского языка как иностранного в эпоху искусственного интеллекта: новая профессиональная идентичность. *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование, 23*(2), 52–70. https://doi.org/10.55959/LPEJ-25-10

Голдберг, Д.В. (2025). Современные технологии искусственного интеллекта для автоматизации процесса изучения языков. *Современное профессиональное образование*, (1), 39–42.

Грачев, М.И., Бурлов, В.Г. (2024). Человеческий фактор в принятии управленческих решений. *T-Comm: Телекоммуникации и транспорт, 18*(3), 27–33. https://doi.org/10.36724/2072-8735-2024-18-3-27-33

Грачева, Н.Г. (2025а). Программа моделирования динамики формирования языковых компетенций при обучении русского языка как иностранного на основе модифицированной модели Лотки-Вольтерра. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2025681266 Российская Федерация: заявл. 24.07.2025: опубл. 12.08.2025 / заявитель Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации».

Грачева, Н.Г. (2025б). Современные тенденции в преподавании русского и иностранных языков. В кн.: Профессионально ориентированная языковая подготовка: теория и практика. Сборник тезисов всероссийской научно-практической конференции (22 апреля, 2021 г.). Под ред. В.Н. Устюжанина, Л.В. Марченко, Н.Г. Рябченко, Т.В, Малковой. (С. 55–58). Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации.

Гусев, А.Б. (2013). Стратегии экономического развития регионов России: системный кризис и новое экономическое пространство. *Экономика региона*, (4), 220–237. https://doi.org/10.17059/2013-4-23

Козлова, А.Ю. (2021). Методика обучения РКИ в условиях цифровизации. В кн.: Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве: материалы

конференции (6–10 декабря, 2021 г.). (С. 194–195). Москва: Изд-во Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

Мелик-Гайказян, М.В. (2011). Семиотические механизмы современного менеджмента. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, (10), 209–215.

Московский, М.Н., Гуляев, А.А., Сидоров, В.Н. (2019). Математическая оценка на основе метода Лотки-Вольтерры количественных показателей переработки соломистого сырья при комбайновой уборке зерновых. *Инженерный вестник Дона*, (8), 22.

Рахимов, А.А. (2017). Экономическое и социальное развитие Дальнего Востока и Байкальского региона на период до 2025 года. *Economics*, (7), 24–28.

Трубецков, Д.И. (2011). Феномен математической модели Лотки-Вольтерры и сходных с ней. *Известия высших учебных заведений. Прикладная нелинейная динамика*, *19*(2), 69–88. https://doi.org/10.18500/0869-6632-2011-19-2-69-88

Abrams, D., Strogatz, S. (2003). Modelling the Dynamics of Language Death. *Nature*, *424*, 900. https://doi.org/10.1038/424900a

Fornalski, K.W. (2023). Application of Lotka–Volterra Equations for Homeostatic Response to an Ionizing Radiation Stressor. *Applied Sciences*, *13*(19). https://doi.org/10.3390/app131911077

References

Abrams, D., Strogatz, S. (2003). Modelling the Dynamics of Language Death. *Nature*, *424*, 900. https://doi.org/10.1038/424900a

Fornalski, K.W. (2023). Application of Lotka–Volterra Equations for Homeostatic Response to an Ionizing Radiation Stressor**.** *Applied Sciences*, *13*(19). https://doi.org/10.3390/app131911077

Goldberg, D.V. (2025). Modern artificial intelligence technologies for automation of the language learning process. *Sovremennoe professional'noe obrazovanie = Modern Professional Education*, (1), 39–42. (In Russ.)

Grachev, M.I., Burlov, V.G. (2024). The human factor in making management decisions. *T-Comm: Telekommunikacii i transport = T-Comm: Telecommunications and Transport*, *18*(3), 27–33. (In Russ.). https://doi.org/10.36724/2072-8735-2024-18-3-27-33

Gracheva, N.G. (2025a). Program for modeling the dynamics of language competencies formation in teaching Russian as a foreign language based on the modified Lotka-Volterra model. Certificate of state registration of the computer program No. 2025681266 Russian Federation: declared. 24.07.2025: published. 12.08.2025 / applicant Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation".

Gracheva, N.G. (2025b). Modern trends in teaching Russian and foreign languages. In: V.N. Ustyuzhanin, L.V. Marchenko, N.G. Ryabchenko, T.V. Malkova, (Eds.). Professionally oriented language training: theory and practice. Collection of abstracts of the all-Russian scientific-practical conference (April 22, 2021). (pp. 55–58). Saint-Petersburg: Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation Press. (In Russ.)

Gusev, A.B. (2013). Strategies of economic development of Russian regions: systemic crisis and new economic space. *Ekonomika regiona = Economy of Region*, (4), 220–237. (In Russ.). https://doi.org/10.17059/2013-4-23

Kozlova, A.Yu. (2021). Methods of teaching Russian as a foreign language in the context of digitalization. In: Russian language in the global scientific and educational space: conference proceedings (December 6–10, 2021). (pp. 194–195). Moscow: Pushkin State Russian Language Institute Press. (In Russ.).

Melik-Gaikazyan, M.V. (2011). Semiotic mechanisms of modern management. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin,* (10), 209–215. (In Russ.)

Moskovskii, M.N., Gulyaev, A.A., Sidorov, V.N. (2019). Mathematical assessment based on the Lotka–Volterra method of quantitative indicators of straw raw material processing during combine harvesting of grain crops. *Inzhenernyi vestnik Dona = Engineering Journal of Don,* (8), 22. (In Russ.)

Rakhimov, A.A. (2017). Economic and social development of the Far East and the Baikal region for the period up to 2025. *Economics,* (7), 24–28. (In Russ.)

Trubetskov, D.I. (2011). The phenomenon of the Lotka–Volterra mathematical model and similar ones. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Prikladnaya nelineinaya dinamika = Proceedings of Higher Educational Institutions. Applied Nonlinear Dynamics, 19*(2), 69–88. (In Russ.). https://doi.org/10.18500/0869-6632-2011-19-2-69-88

Van, D. (2025). Teachers of Russian as a foreign language in the era of artificial intelligence: new professional identity. *Lomonosov Pedagogical Education Journal, 23*(2), 52–70. (In Russ.). https://doi.org/10.55959/LPEJ-25-10

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Наталья Геннадьевна Грачева, преподаватель кафедры русского языка факультета подготовки иностранных специалистов Санкт-Петербургского университета МВД России, Санкт-Петербург, Российская Федерация, kng25@list.ru, https://orcid.org/0000-0003-1563-1393

ABOUT THE AUTHOR

Natalia G. Gracheva, Lecturer, Department of Russian Language, Faculty of Training Foreign Specialists, Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Saint-Petersburg, Russian Federation, kng25@list.ru, https://orcid.org/0000-0003-1563-1393

Поступила 01.07.2025. Получена после доработки 20.10.2025. Принята в печать 26.01.2026.
Received 01.07.2025. Revised 20.10.2025. Accepted 26.01.2026.

Бумага офсетная. Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 13,98. Уч.-изд. л. 12,57. Тираж 23 экз.
Изд. № 13505. Заказ №

Издательство Московского университета. 119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы,
д. 1, стр. 15. Тел.: (495) 939-32-91; e-mail: secretary@msupress.com
Отдел реализации. Тел.: (495) 939-33-23; e-mail: zakaz@msupress.com
Сайт Издательства МГУ: http://msupress.com

Отпечатано в соответствии с предоставленными материалами в ООО «Амирит».
410004, Саратовская область, город Саратов, улица имени Чернышевского Н. Г., дом 88.
Тел.: 8-800-700-86-33 | (845-2) 24-86-33. E-mail: zakaz@amirit.ru. Сайт: amirit.ru