

**Московский городской педагогический университет**

---

**Всероссийское периодическое издание**

# **СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ**

**2025**

**№ 4 (56)**

**Выходит 4 раза в год**

**ISSN (print): 2223-6872**

**ISSN (online): 2223-6880**

**Москва  
2025**

**Системная психология и социология:** научно-практический журнал. М.: МГПУ, 2025.  
№ 4 (56). 128 с.

ISSN (print): 2223-6872

ISSN (online): 2223-6880

#### **Редакционная коллегия**

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор, Москва),  
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора, Москва),  
Витковски Лех (Слупск, Польша), Волкова Елена Николаевна (Санкт-Петербург),  
Волковская Татьяна Николаевна (Москва), Вяткин Бронислав Александрович (Пермь),  
Дочкал Владимир (Братислава, Словакия), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),  
Иванов Денис Васильевич (Новосибирск), Левченко Ирина Юрьевна (Москва),  
Леньков Сергей Леонидович (Тверь), Лидак Людмила Валентиновна (Пятигорск),  
Прюс Франц (Грайфсвальд, Германия), Рубцова Надежда Евгеньевна (Тверь),  
Ткачева Виктория Валентиновна (Москва), Толстикова Светлана Николаевна (Москва)

#### **Редакционный совет**

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),  
Шейнов Виктор Павлович (зам. председателя, Минск, Беларусь),  
Абушкин Борис Михайлович (Москва), Аншакова Валентина Васильевна (Астрахань),  
Арзуманов Юрий Леонидович (Москва), Бакшутова Екатерина Валерьевна (Самара),  
Бершедова Людмила Ивановна (Москва), Георгиева Росица (София, Болгария),  
Жданова Светлана Юрьевна (Пермь), Забродин Юрий Михайлович (Москва),  
Казак Тамара Владимировна (Минск, Беларусь), Карпова Наталия Львовна (Москва),  
Коган Борис Михайлович (Москва), Консон Григорий Рафаэльевич (Москва),  
Лобанов Александр Павлович (Минск, Беларусь), Миронова Татьяна Ивановна (Кострома),  
Романова Евгения Сергеевна (Москва), Рычихина Элина Николаевна (Москва),  
Валесио Сенна Васконселос да Силва (Рио-де-Жанейро, Бразилия)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства  
в сфере массовых коммуникаций. Регистрационный номер: ПИ № ФС77-37716 от 29.09.2009

Заключением Президиума ВАК Минобрнауки России № 13-6518 от 01.12.2015  
журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых  
должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций  
на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Индекс издания в подписном интернет-каталоге «Пресса России» ([www.pressa-rf.ru](http://www.pressa-rf.ru)): 80651

Зав. редакцией А. Б. Абушкин

Адрес редакции: Москва, Петровско-Разумовский пр., 27

Тел.: +7 (495) 612-67-16

E-mail: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru)

Электронная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе  
по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций.

Регистрационный номер: ЭИ № АС77-37715 от 29.09.2009

[www.systempsychology.ru](http://www.systempsychology.ru)

© ГАОУ ВО МГПУ, 2025

# СОДЕРЖАНИЕ

## Личность и цифровые технологии

Богдан М. С., Бура Л. В. Опросник «Уровень активности личности» .....	5
Григорьев С. М. Разработка и валидация опросника «Отношение преподавателей к искусственному интеллекту» .....	15

## Психологические исследования

Беляева О. А. Восприятие вербальной коммуникации младшими школьниками с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования .....	27
Бонкало Т. И., Ветвицкая Т. В. Факторы риска возникновения профессионального выгорания у сотрудников реабилитационных организаций разного типа .....	38
Велиева С. В., Колягина В. Г., Эфендиева Р. Г. Психологическое благополучие обучающихся с различным сенсорным статусом в условиях дистанционного языкового обучения .....	49
Ушакова Е. В., Борисова Е. Б. Оценка способности к сотрудничеству у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	61
Филатова И. А., Любимов М. Л., Моисеева Ю. Б. Интегративные методы преодоления речевых дефицитов у школьников .....	74

## История психологии и психологии истории

Гордеева Е. Г., Власов Н. А. Социальная детерминация процесса развития российской психологии в начале XX в. ....	82
Урунтаева Г. А. Проблемы нравственного развития в детстве в художественном творчестве К. М. Станюковича (системный анализ) .....	94

## Информация

Светлой памяти Бориса Михайловича Абушкина .....	115
Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2025, № 4 (56) .....	117
Требования к оформлению статей .....	122

# CONTENTS

## Personality and Digital Technologies

<b>Bogdan M. S., Bura L. V.</b> Questionnaire “Internet Activity Level of Person” .....	5
<b>Grigoriev S. M.</b> Development and validation of a questionnaire “Teachers’ attitude towards artificial intelligence” .....	15

## Psychology Reseaches

<b>Belyaeva O. A.</b> Perception of Verbal Communication by younger schoolchildren with speech disorders in inclusive education .....	27
<b>Bonkalo T. I., Vetvitskaya T. V.</b> Risk factors for professional burnout among employees of rehabilitation organizations of various types.....	38
<b>Velieva S. V., Kolyagina V. G., Efendieva R. R.</b> Psychological well-being of students with different sensory status in the terms of remote language education.....	49
<b>Ushakova E. V., Borisova E. B.</b> Assessment of cooperational ability in senior preschool children with visual impairments .....	61
<b>Filatova I. A., Lyubimov M. L., Moiseeva Yu. B.</b> Integrative methods of overcoming speech deficits in schoolchildren .....	74

## History of Psychology and Psychology of History

<b>Gordeeva E. G., Vlasov N. A.</b> Social determination of the development of Russian psychology in the early 20 <sup>th</sup> century .....	82
<b>Uruntayeva G. A.</b> Problems of moral development in childhood in the artistic work of K. M. Stanyukovich (system analysis).....	94

## Information

In loving memory of Boris Mikhailovich Abushkin.....	115
Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2025, № 4 (56).....	117
Author Guidelines.....	122

# Личность и цифровые технологии

---

## Personality and Digital Technologies

УДК 159.9.07

DOI: 10.24412/2223-6872-2025-456-5-14

### ОПРОСНИК «УРОВЕНЬ ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ»

**М. С. Богдан,**  
АГПУ им. П. Д. Осипенко, Бердянск, Россия,  
*psihologmarina@yandex.ru,*

**Л. В. Бура,**  
КФУ им. В. И. Вернадского,  
Ялта, Россия,  
*buraselivanova.l@mail.ru*

В условиях цифровизации современного общества интернет-активность становится значимым фактором социализации и формирования жизнестойкости молодежи, особенно проживающей в приграничных территориях. С одной стороны, цифровая среда открывает широкие возможности для саморазвития, получения образования и межкультурного взаимодействия, а с другой — порождает риски, связанные с кибербуллингом, интернет-зависимостью и снижением критического мышления. В ходе работы проведен теоретический анализ исследований, посвященных интернет-активности, а также разработан и апробирован авторский диагностический опросник «Уровень интернет-активности личности», включающий шкалы технической, коммуникационной, контентной и поведенческой активности. В исследовании приняли участие 412 респондентов в возрасте 18–35 лет. Надежность и валидность методики подтверждены статистически значимыми показателями.

Установлено, что высокий уровень интернет-активности молодежи сопряжен с развитием технической грамотности, коммуникационных навыков и социальной мобильности, однако чрезмерная виртуальная вовлеченность снижает целеполагание и когнитивную устойчивость. Разработанный опросник является надежным инструментом психологической диагностики и может быть использован в образовательной и профилактической практике для формирования цифровой культуры и устойчивости личности.

*Ключевые слова:* интернет-активность; молодежь; цифровая устойчивость; кибербуллинг; интернет-зависимость; коммуникативная активность; цифровая социализация; психологическая диагностика; цифровая культура.

*Для цитирования:* Богдан М. С., Бура Л. В. Опросник «Уровень активности личности» // Системная психология и социология. 2025. № 4 (56). С. 5–14. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-5-14>

**Богдан Марина Сергеевна**, старший преподаватель кафедры психолого-педагогического и эстетического образования Азовского государственного педагогического университета имени П. Д. Осипенко, Бердянск, Россия.

E-mail: *psihologmarina@yandex.ru*

ORCID: 0009-0000-1118-2792

**Бура Людмила Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского, Ялта, Россия.

E-mail: *buraselivanova.l@mail.ru*

ORCID: 0000-0002-0568-3934

© Богдан М. С., Бура Л. В., 2025

## QUESTIONNAIRE “INTERNET ACTIVITY LEVEL OF PERSON”

**M. S. Bogdan,**

ASPU, Berdyansk, Russia,  
*psihologmarina@yandex.ru,*

**L. V. Bura,**

Vernadsky CFU, Yalta, Russia,  
*buraselivanova.l@mail.ru*

In the context of the digitalization of modern society, internet activity has become a significant factor in the socialization and forming resilience of young people, especially those living in border areas. On the one hand, the digital environment offers ample opportunities for self-development, education, and intercultural interaction, but on the other hand, it poses risks such as cyberbullying, internet addiction, and a decline in critical thinking. The study conducted a theoretical analysis of research on internet activity and developed and tested an author’s diagnostic questionnaire, “Internet activity level of person,” which includes scales for technical, communication, content, and behavioral activity. The study involved 412 respondents aged 18–35. The reliability and validity of the methodology have been confirmed by statistically significant indicators.

It has been established that a high level of youth Internet activity is associated with the development of technical literacy, communication skills, and social mobility, but excessive virtual engagement reduces goal-setting and cognitive resilience. The developed questionnaire is a reliable tool for psychological diagnostics and can be used in educational and preventive practices to form digital culture and personal resilience.

*Keywords:* Internet activity; youth; digital resilience; cyberbullying; Internet addiction; communicative activity; digital socialization; psychological diagnostics; digital culture.

*For citation:* Bogdan M. S., Bura L. V. Questionnaire “Internet activity level of person” // Systems Psychology and Sociology. 2025. № 4 (56). P. 5–14. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-5-14>

**Bogdan Marina Sergeevna**, Senior Lecturer at the Department of Psychological, Pedagogical, and Aesthetic Education at the Azov State Pedagogical University named after P. D. Osipenko, Berdyansk, Russia.

E-mail: *psihologmarina@yandex.ru*

ORCID: 0009-0000-1118-2792

**Bura Lyudmila Viktorovna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Humanities and Pedagogy Academy (branch) of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, Russia.

E-mail: *buraselivanova.l@mail.ru*

ORCID: 0000-0002-0568-3934

### Введение

Современная молодежь активно осваивает интернет-пространство, что расширяет ее жизненные горизонты и одновременно формирует новые вызовы для психического здоровья. Актуальность исследования уровня интернет-активности обусловлена стремительным развитием цифрового пространства, в котором современная молодежь проводит значительную часть своей жизни. Рост вовлеченности в виртуальные

сообщества изменяет не только формы коммуникации, но и структуру социальных связей, влияя на личностное развитие и психологическое благополучие. По данным отечественных исследователей И. В. Воробьевой, О. В. Кружковой, А. И. Лучинкиной, И. С. Лучинкиной, интернет-активность является важным показателем социальной адаптации и личностной зрелости в условиях цифрового общества [2; 6; 8]. Однако при этом сохраняются риски виртуальной зависимости, деформации межличностных отношений и снижения уровня

критического мышления. Возникает необходимость в комплексном изучении характера интернет-активности, ее мотивов, направленности и влияния на психоэмоциональное состояние личности. Разработка опросника для диагностики уровня интернет-активности позволит выявить типы поведения пользователей и определить их цифровую устойчивость. Таким образом, исследование представляется актуальным для понимания закономерностей взаимодействия молодежи с интернет-средой и выработки психологических стратегий ее гармоничного развития.

Цель представленной работы — разработка и апробация авторского диагностического опросника «Уровень интернет-активности личности».

Социальные сети предоставляют молодежи возможности для общения, образования, накопления социального капитала, поиска поддержки и единомышленников [10; 11; 16; 19; 20]. Для тех, кто не находит свой круг общения офлайн, виртуальные связи становятся ключевым ресурсом психической устойчивости.

Наряду с позитивными эффектами (поддержка, развитие компетенций) интернет-среда несет и риски: кибербуллинг, изменение ролевых позиций и усиление агрессии в виртуальном пространстве<sup>1</sup> [3; 8; 13; 15; 12; 17].

Исследователи связывают интернет-активность с разными аспектами: гражданской и политической вовлеченностью [14; 7; 1]; саморазвитием и образованием [4; 9]; культурным самовыражением и креативностью<sup>2</sup> [18]; участием в цифровой экономике и создании новых профессий.

Согласно А. И. Лучинкиной, мотивы интернет-активности делятся на три группы:

традиционные (присущие реальной жизни), универсальные (общие для реальной и виртуальной среды), специфические виртуальные (творческие и потребительские мотивы — репликация, создание личного пространства, обозначенное присутствие)<sup>3</sup>. Кроме того, авторами эмпирически установлена связь между уровнем интернет-активности и выбором этих мотивов: высокая вовлеченность чаще коррелирует с творческими и коммуникативными мотивами [5].

Особое значение для нашего исследования имеет выделение А. И. Лучинкиной коммуникативных и деловых мотивов как отражение социальной направленности молодежи и ее стремления к взаимодействию и поддержке. Онлайн-сообщества, форумы и социальные сети становятся пространством для обмена опытом, самовыражения и укрепления социальной идентичности, однако чрезмерная вовлеченность может привести к утрате связи с реальностью и снижению критического восприятия информации. В этой связи важным становится изучение таких компонентов интернет-активности, как вовлеченность, виртуальность и цифровая устойчивость, включающая техническую грамотность, эмоциональную регуляцию, критическое мышление и способность к адаптации. Баланс между онлайн- и офлайн-активностью, устойчивость к фейковому контенту и осознанное взаимодействие с цифровой средой определяют психологическое благополучие личности. Понимание взаимосвязей между этими компонентами позволяет рассматривать интернет-активность не только как количественную, но и как качественную характеристику личности. В этой связи разработка и апробация инструмента диагностики уровня интернет-активности и ее структурных компонентов представляется необходимым шагом для выявления особенностей цифрового поведения молодежи и определения направлений психологической поддержки.

<sup>1</sup> Бочавер А. А., Докука С. В., Сивак Е. В., Смирнов И. Б. Использование социальных сетей в интернете и депрессивная симптоматика у подростков // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 1–18. <https://doi.org/10.17759/cpse.2019080301>

<sup>2</sup> Жданова Т. А., Черноярова Н. С. Влияние виртуальной среды на социализацию современной молодежи // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ». 2015. Т. 6. № 2. С. 121–127. [https://ejournal.togudv.ru/media/ejournal/articles-2015/TGU\\_6\\_84.pdf](https://ejournal.togudv.ru/media/ejournal/articles-2015/TGU_6_84.pdf)

<sup>3</sup> Лучинкина А. И. Специфика мотивации интернет-пользователей // Перспективы науки и образования. 2014. № 6 (12). С. 105–109.

### Методика

Исследование цифровой составляющей жизнестойкости интернет-активной молодежи в нашем исследовании было ориентировано преимущественно на выявление уровня виртуализированности и степени вовлеченности респондентов, а также на определение ведущих мотивов их включения в интернет-пространство. В качестве диагностического инструментария использовался опросник А. И. Лучинкиной «Личность в виртуальном пространстве». Как ранее отмечалось, показатели жизнестойкости личности коррелируют с выраженностью виртуальности и вовлеченности молодых пользователей. Кроме того, в рамках исследования рассматриваются индикаторы глубины погруженности в интернет-среду, в том числе характер эмоционального отношения, специфика мотивации (потребительская либо творческая), а также направленность интернет-активности личности — просоциальная либо асоциальная.

В рамках исследования цифровой составляющей жизнестойкости М. С. Богдан, А. И. Лучинкиной и Л. В. Бура был разработан авторский диагностический опросник «Уровень интернет-активности личности», прошедший процедуру стандартизации и апробации. Актуальность создания данного инструмента обусловлена ограниченностью имеющегося методического обеспечения. Так, опросник А. И. Лучинкиной, несмотря на его высокую исследовательскую ценность, акцентирован преимущественно на временных и деятельностных параметрах. Методика Л. А. Регуш «Индекс погруженности в интернет-среду» позволяет фиксировать именно глубину погруженности, но не отражает специфику активности. В свою очередь, достаточно распространенная методика «Личность в виртуальном пространстве» предоставляет сведения о степени вовлеченности, виртуализированности, направленности и мотивах поведения в интернет-пространстве, однако также не дает количественной оценки уровня интернет-активности. Учитывая данные ограничения и опираясь на существующие методические разработки, нами была обоснована необходимость создания опросника, позволяющего комплексно и количественно

оценивать уровень интернет-активности личности.

С целью разработки содержательных оснований авторского исследовательского опросника «Уровень интернет-активности личности» было организовано 18 фокус-групп, основной задачей которых выступала выработка критериев для определения интернет-активности. Все сессии проходили в очном формате и были ориентированы на обсуждение следующих вопросов.

1. Что такое интернет-активность? Что включает в себя это понятие?
2. Сколько времени, проведенного в Интернете, вы считаете нормой?
3. С какой целью вы выходите в Интернет?
4. Какими ресурсами чаще всего пользуетесь?
5. Сколько контента в неделю необходимо публиковать, чтобы поддерживать свою страницу?
6. Какой контент вас больше всего привлекает?
7. Как Интернет влияет на эффективность вашей основной деятельности?

Все фокус-группы собирались в количестве 10–12 человек. Респонденты представляли молодежную аудиторию от 18 до 35 лет.

### Результаты и их обсуждение

Анализ ответов на поставленные вопросы позволил сформировать пул утверждений для последующей разработки опросника. Наиболее содержательно значимым оказался первый вопрос, в рамках которого респонденты обозначили ключевые характеристики интернет-активного пользователя. К их числу были отнесены:

- 1) техническая грамотность — способность самостоятельно осуществлять регистрацию в мессенджерах и социальных сетях, уверенное владение ресурсами Интернета, наличие сформированных навыков цифровой безопасности;
- 2) коммуникационная активность — готовность активно включаться в диалоговое взаимодействие в мессенджерах и социальных сетях, постоянная доступность в Сети

(возможность быстро найти и оперативно получить ответ), а также регулярное размещение собственного контента (постов, видеороликов, фотографий и др.). При этом респонденты подчеркивали, что высокая интернет-активность предполагает публикацию контента не реже одного раза в день;

3) контентная активность — систематическое потребление различного интернет-контента. К признакам высокой активности были отнесены регулярное ознакомление с новостной лентой (как проявление социальной и гражданской вовлеченности), наличие закладок на развлекательных и познавательных ресурсах, а также вынесенные на экран или рабочий стол ярлыки социальных сетей и мессенджеров;

4) поведенческая активность — осознание и рефлексия времени, проводимого в Сети.

Выделенные содержательные блоки легли в основу структурирования опросника по соответствующим шкалам. Все последующие вопросы носили уточняющий характер и были направлены на детализацию информации, полученной по первому вопросу.

Обработка ответов на вопрос, связанный с нормативным показателем времени пребывания в Сети, продемонстрировала, что большинство респондентов обозначили диапазон в 4–5 часов активного использования. Данный результат был принят в качестве условного эталона нормы. Ответы на третий вопрос позволили реконструировать структуру медиапотребления и определить доминантные мотивационные установки интернет-активности. В процессе анализа выявлено, что для рассматриваемой выборки приоритетными целями сетевой активности являются обращение к региональным новостным лентам, использование общих новостных порталов, получение информации политического характера, коммуникативное взаимодействие, а также обращение к познавательным и развлекательным ресурсам.

В качестве основных ресурсов названы социальная сеть «ВКонтакте», мессенджеры «Телеграм», «Ватсап», «Инстаграм»<sup>4</sup>, «Тик-ток».

<sup>4</sup> «Инстаграм» принадлежит компании «Мета», признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.

Следует отметить, что среди названных ресурсов есть и запрещенные.

Анализ ответов на вопрос, касающийся частоты размещения контента, показал, что, по мнению респондентов, нормативным уровнем интернет-активности в современных условиях является 4–5 публикаций в неделю при условии постоянной доступности в Сети. На основании данных о предпочитаемом контенте была выстроена следующая иерархия приоритетов: сообщения, связанные с угрозами беспилотной авиации; политическая информация; коммуникативное взаимодействие; музыкальный контент; познавательные ресурсы; игровые и развлекательные материалы; прочие источники.

Доминирование тематики безопасности и политической повестки в структуре медиапотребления представляется обусловленным средовыми характеристиками приграничного региона.

Анализ ответов на заключительный вопрос, связанный с влиянием Интернета на эффективность основной деятельности, показал, что лишь 16 % респондентов отметили наличие отвлекающего эффекта, препятствующего работе или учебе. Для 49 % участников исследуемой выборки Интернет функционирует преимущественно в качестве фона, не оказывая значимого воздействия на продуктивность. В то же время 35 % респондентов заявили о невозможности полноценной жизнедеятельности вне интернет-пространства.

На основании полученных данных был сформирован диагностический опросник, включающий 16 утверждений, сгруппированных в четыре содержательных блока: техническая активность (в целом нас беспокоит факт владения интернет-технологиями и безопасность пользователя); коммуникационная активность (выявление частоты выгрузки контента, рефлексия основного мотива вхождения в Интернет, доступности респондента другим людям); контентная активность (оценивается по ряду утверждений, позволяющих судить об употреблении и создании контента пользователем) и поведенческая активность (представлена утверждениями, демонстрирующими вовлеченность и погруженность личности в интернет-пространство).

Для обеспечения внутренней согласованности опросника использовалась единая пятибалльная шкала Ликерта. Перед началом диагностики респондентам предоставлялась следующая инструкция: «Перед Вами ряд утверждений, согласие с которыми необходимо выразить по шкале от 1 до 5: 1 — полностью не согласен, 2 — скорее не согласен, чем согласен, 3 — затрудняюсь с ответом, 4 — скорее согласен, чем не согласен, 5 — полностью согласен».

Далее была рассчитана надежность и валидность инструмента. В апробации опросника приняли участие 412 респондентов в возрасте от 18 до 35 лет. Гомогенность выборки проверялась методом расщепления, в ходе чего получены высокие значения коэффициента корреляции для всей методики ( $\rho = 0,95$ ). Результаты по каждой шкале представлены в таблице 1.

Для оценки стабильности измеряемого признака применялся ретестовый метод. Исследование проводилось на одной половине группы респондентов с интервалом в восемь недель, при этом использовались те же условия, тот же диагностический материал и та же инструкция, что и в первичном тестировании. Для всего опросника коэффициент корреляции между результатами первичного и повторного измерения составил  $\rho = 0,93$ . Результаты по отдельным шкалам представлены в таблице 1.

Константность опросника проверялась путем замены экспериментатора на другой половине группы респондентов. По всему опроснику

коэффициент корреляции составил  $\rho = 0,925$ , а разрез по шкалам отражен в таблице 1. Таким образом, проведенные процедуры подтверждают высокий уровень надежности разработанного опросника.

В процессе стандартизации проверялись содержательная, конкурентная и критериальная валидность. Содержательная валидность оценивалась с привлечением экспертов — психологов, кандидатов и докторов наук, работающих в области интернет-психологии не менее пяти лет. В ходе этой процедуры изменение вопросов не потребовалось.

Конструктивная валидность была исследована по всем шкалам опросника. Для всего инструмента коэффициент корреляции составил  $\rho = 0,94$  при  $p < 0,01$ . В частности, для шкалы «коммуникационная активность» конструктивная валидность определялась методом контент-анализа, где единицами анализа выступали частота публикаций, вовлеченность и тональность контента. Общий показатель корреляции для данного параметра составил  $\rho = 0,92$  при  $p < 0,01$ .

Результаты приведены в таблице 2.

Конкурентная валидность по шкале «техническая активность» оценивалась через сопоставление с результатами шкалы «цифровая компетентность» Л. А. Регуш. Общий коэффициент корреляции между ними составил  $\rho = 0,97$  при  $p < 0,01$ .

Конкурентная валидность шкалы «контентная активность» проверялась с использованием

Таблица 1

#### Проверка надежности опросника

Шкала	Вид надежности		
	Гомогенность	Стабильность	Константность
Техническая активность	0,95	0,91	0,94
Коммуникационная активность	0,98	0,91	0,93
Контентная активность	0,96	0,94	0,90
Поведенческая активность	0,92	0,96	0,94

Таблица 2

#### Проверка валидности опросника

Шкала	Вид валидности			Общий показатель
	Содержательная	Конструктивная	Критериальная	
Техническая активность	0,97	0,96	0,97	0,94
Коммуникационная активность	0,96	0,92	0,96	
Контентная активность	0,92	0,94	0,96	
Поведенческая активность	0,93	0,94	0,95	

шкалы «цифровое потребление» Л. А. Регущ, при этом общий коэффициент корреляции равен  $\rho = 0,94$  при  $p < 0,01$ .

Конкурентная валидность шкалы «поведенческая активность» исследовалась с опорой на анкету А. И. Лучинкиной для оценки интернет-активности, при этом общий показатель корреляции составил  $\rho = 0,94$  при  $p < 0,01$ .

Критериальная валидность опросника проверялась на выборках респондентов, отобранных с использованием анкеты А. И. Лучинкиной для определения интернет-активности. Общий коэффициент корреляции составил  $\rho = 0,95$  при  $p < 0,01$ .

Построение нормального распределения показателей по шкалам опросника позволило выделить уровни интернет-активности: низкий, средний и высокий (табл. 3).

## Заключение

Проведенное исследование подтвердило значимую роль интернет-активности в жизни современной молодежи, выявив ее влияние на развитие технических и коммуникативных навыков, повышение социальной мобильности, расширение возможностей самореализации и профессионального роста. Активное использование цифровых технологий способствует включенности личности в глобальное информационное пространство, облегчает доступ к знаниям, формирует новые виды социальной и культурной активности. Вместе с тем результаты исследования показали наличие ряда рисков, связанных с чрезмерным пребыванием в виртуальной среде: зависимость от онлайн-взаимодействия, проявления

Таблица 3

Шкала значений

Шкала	Уровень (баллы)		
	Низкий	Средний	Высокий
Техническая активность	1–5	6–11	12–16
Коммуникационная активность	1–5	6–11	12–16
Контентная активность	1–5	6–11	12–16
Поведенческая активность	1–5	6–11	12–16
Показатель интернет-активности	4–20	21–44	45–64

## Выводы

Таким образом, высокий уровень интернет-активности проявляется в сочетании высокой технической грамотности, интенсивной коммуникационной активности, значительного объема потребляемого и создаваемого контента, а также устойчивой поведенческой активности.

Средний уровень интернет-активности характеризуется ситуативной коммуникационной активностью, фрагментарным интересом к контенту и ограниченной технической компетентностью. Поведенческая активность при этом проявляется непоследовательно.

Низкий уровень интернет-активности проявляется в пассивности в коммуникации, отсутствии интереса к потреблению и созданию контента, низком уровне технической грамотности и преимущественно потребительском поведении.

кибербуллинга, снижение критического восприятия информации и ослабление мотивации к офлайн-взаимодействию. Эти явления подчеркивают необходимость изучения интернет-активности не только как формы досуга или коммуникации, но и как комплексного психологического и социального феномена, влияющего на развитие личности.

Особое значение приобретает разработка надежных и валидных инструментов для оценки уровня интернет-активности и ее структурных компонентов — вовлеченности, направленности, виртуальности, технической грамотности и эмоциональной устойчивости пользователя. В этом контексте созданный авторами опросник «Уровень интернет-активности личности» продемонстрировал высокие показатели надежности и содержательной валидности, что подтверждает его научную состоятельность и практическую применимость. Использование

данной методики позволяет проводить точную диагностику степени включенности личности в цифровую среду, выявлять индивидуальные особенности интернет-поведения и разрабатывать адресные программы психологической и педагогической поддержки.

Таким образом, результаты исследования обладают высокой практической значимостью: разработанный и апробированный опросник может быть использован в образовательных

учреждениях, молодежных центрах и в практике психологического консультирования. Его применение способствует не только мониторингу интернет-активности, но и формированию у молодежи ответственного, осознанного и безопасного отношения к цифровому пространству, что является важным условием гармоничного личностного и социального развития в эпоху цифровизации.

### Литература

1. **Белоконев С. Ю., Косарева А. А.** Влияние интернет-коммуникаций на формирование политической идентичности и политического поведения российской молодежи // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2023. Т. 23. № 3. С. 299–310. <https://doi.org/10.15507/2078-9823.063.023.202303.299-310>
2. **Воробьева И. В., Кружкова О. В.** Интернет как среда жизнедеятельности молодежи: отношение, оценка и личностные особенности пользователей // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Вып. 2. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. С. 835–841.
3. **Жихарева Л. В., Лучинкина И. С., Гребенюк А. А., Лучинкина А. И.** Кибербуллинг как форма девиантного поведения личности в интернет-пространстве // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т. 8. № 4. С. 115–126. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-9>
4. **Зекерьяев Р. И.** Взаимосвязь уровня интернет-активности и характеристик ценностно-смысловой сферы личности подростков // Психология человека в образовании. 2022. Т. 3. № 4. Р. 432–443. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-432-443>
5. **Лучинкина А. И., Коршак А. А.** Смысловая регуляция поведения интернет-активных пользователей // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т. 10. № 1. С. 109–118. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-8>
6. **Лучинкина И. С.** Психологические особенности цифрового поведения личности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 6 (172). С. 306–320. <https://doi.org/10.25588/1575.2022.74.53.015>
7. **Малик Е. Н.** Формирование социально-политического потенциала молодежи в условиях интернет-социализации // Управленческое консультирование. 2022. № 8 (164). С. 94–107. <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2022-8-94-107>
8. Особенности сетевой агрессии интернет-активной молодежи / А. И. Лучинкина и др. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 3. Р. 21–35. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2022-3-21-35>
9. **Паньшина С. Е., Сунгурова Н. Л., Карабушенко Н. Б.** Личностные характеристики студентов в регуляции сетевой активности // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 3. С. 101–130. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-101-130>
10. Подростковые девиации в сетевом сообществе / А. И. Лучинкина и др. // Российский психологический журнал. 2024. Т. 21. № 4. С. 34–44. <https://doi.org/10.21702/zdz9bs08>
11. **Розенберг Н. В.** Социальные сети как основной вид коммуникативных практик современной молодежи: социологический анализ // Наука. Общество. Государство. 2022. Т. 10. № 4. С. 90–98. <https://doi.org/10.21685/2307-9525-2022-10-4-10>
12. **Фазилова А. Э.** Личностные установки, влияющие на ролевую позицию в буллинге // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 3. <https://mir-nauki.com/PDF/67PSMN324.pdf>
13. **Хрусталева А. А., Горбатова Б. А.** Кибербуллинг в современном цифровом пространстве: проблемы и решения // Молодой ученый. 2024. № 23 (522). Р. 307–309. <https://moluch.ru/archive/522/115474/>
14. **Шамионов Р. М., Суздальцев Н. В.** Соотношение приверженности молодежи к социальной активности в интернете и физическом пространстве // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 1. С. 21–38. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-1-21-38>

15. **Юдеева Т. В.** Особенности реагирования подростков на мнение сверстников в интернет-пространстве // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8 (74). Специальный выпуск. С. 195–205.
16. A digital generation in scrutiny. Children's ideas about the internet and the online information / I. Enesco et al. // Journal for the Study of Education and Development. 2022. Vol. 45. № 4. P. 842–869. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2096294>
17. **Bernal-Ruiz C., Rosa-Alcazar A., Rosa-Alcazar A.-I.** Uso problemático de internet e impacto negativo de WhatsApp en universitarios españoles: las emociones negativas como factor de riesgo // Behavioral Psychology / Psicología Conductual. 2021. Vol. 29. № 2. P. 297–311. <https://doi.org/10.51668/bp.8321205s>
18. **Gabarnet A., Feixas G., Montesano A.** What is the psychological role of the virtual self in online worlds? A scoping review // Research Gate. 2023. № 7. P. 109. <https://doi.org/10.3390/mti7120109>
19. **Hällgren C., Björk A.** Young people's identities in digital worlds // International Journal of Information and Learning Technology. 2023. Vol. 40. № 1. P. 49–61. <https://doi.org/10.1108/IJILT-06-2022-0135>
20. **Huang J., Kumar S., Hu C. A.** Literature review of online identity reconstruction // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 696552. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.696552>

### References

1. **Belokonev S. Yu., Kosareva A. A.** Vliyaniye internet-kommunikacij na formirovaniye politicheskoy identichnosti i politicheskogo povedeniya rossijskoj molodezhi [The influence of Internet communications on the formation of political identity and political behavior of Russian youth] // Russian Journal of the Humanities. 2023. Vol. 23. № 3. P. 299–310. <https://doi.org/10.15507/2078-9823.063.023.202303.299-310>
2. **Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V.** Internet kak sreda zhiznedeyatel'nosti molodezhi: otnoshenie, ocenka i lichnostny'e osobennosti pol'zovatelej [The Internet as a life environment for youth: Attitudes, evaluation, and personality characteristics of users] // Gercenovskie chteniya: psixologicheskije issledovaniya v obrazovanii [Herzen readings: Psychological research in education]. Vy`p. 2. SPb.: RGPU im. A. I. Gercena, 2019. P. 835–841.
3. **Zhikhareva L. V., Luchinkina I. S., Grebenyuk A. A., Luchinkina A. I.** Kiberbullying kak forma deviantnogo povedeniya lichnosti v internet-prostranstve [Deviant behavior on the Web: cyberbullying] // Research Result. Pedagogy and Psychology of Education. 2022. Vol. 8. № 4. P. 115–126. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-9>
4. **Zekeriaev R. I.** Vzaimosvyaz` urovnya internet-aktivnosti i xarakteristik cennostno-smy`slovoj sfery` lichnosti podrostkov [Relationship of the level of internet activity and the characteristics of the value-semantic sphere of the adolescents] // Psychology in Education. 2022. Vol. 3. № 4. P. 432–443. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-4-432-443>
5. **Luchinkina A. I., Korshak A. A.** Smy`slovaya regulyaciya povedeniya internet-aktivny`x pol'zovatelej [Semantic regulation of the behavior of internet active users] // Research Result. Pedagogy and Psychology of Education. 2024. Vol. 10. № 1. P. 109–118. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-8>
6. **Luchinkina I. S.** Psixologicheskije osobennosti cifrovogo povedeniya lichnosti [Psychological features of the digital behavior of the individual] // The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University. 2022. № 6 (172). P. 306–320. <https://doi.org/10.25588/1575.2022.74.53.015>
7. **Malik E. N.** Formirovaniye social'no-politicheskogo potentsiala molodezhi v usloviyax internet-socializacii [Formation of social and political potential of young people in conditions of internet socialization] // Administrative Consulting. 2022. № 8 (164). P. 94–107. <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2022-8-94-107>
8. Osobennosti setevoy agressii internet-aktivnoj molodyozhi [Features of network aggression of internet-active youth] / A. I. Luchinkina et al. // Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences. 2022. № 3. P. 21–35. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2022-3-21-35>
9. **Panshina S. E., Sungurova N. L., Karabushchenko N. B.** Lichnostny'e xarakteristiki studentov v regulyacii setevoy aktivnosti [Personality characteristics of students in the regulation of network activity] // The Education and Science Journal. 2021. Vol. 23. № 3. P. 101–130. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-101-130>
10. Podrostkovy`e deviacii v setevom soobshhestve [Adolescent deviance in online communities] / A. I. Luchinkina et al. // Russian Psychological Journal. 2024. Vol. 21. № 4. P. 34–44. <https://doi.org/10.21702/zdz9bs08>

11. **Rozenberg N. V.** Social`ny`e seti kak osnovnoj vid kommunikativny`x praktik sovremennoj molodezhi: sociologicheskij analiz [Social media as the main type of communication practices for modern youth: A sociological analysis] // Science. Society. State. 2022. Vol. 10. № 4. P. 90–98. <https://doi.org/10.21685/2307-9525-2022-10-4-10>
12. **Fazilova A. E.** Lichnostny`e ustanovki, vliyayushhie na rolevuyu pozitsiyu v bullinge [Personal attitudes influencing the role position in bullying] // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2024. Vol. 12. № 3. <https://mir-nauki.com/PDF/67PSMN324.pdf>.
13. **Khrustalev A. A., Gorbatova B. A.** Kiberbullying v sovremennom cifrovom prostranstve: problemy` i resheniya [Cyberbullying in the modern digital space: Problems and solutions] // Molodoj uchenyj [Young Scientist]. 2024. № 23 (522). P. 307–309. <https://moluch.ru/archive/522/115474/>
14. **Shamionov R. M., Suzdaltsev N. V.** Sootnoshenie priverzhennosti molodezhi k social`noj aktivnosti v internete i fizicheskom prostranstve [The ratio commitment to social activity on the internet and physical space among young people] // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. Vol. 19. № 1. P. 21–38. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-1-21-38>
15. **Yudeeva T. V.** Osobennosti reagirovaniya podrostkov na mnenie sverstnikov v internet-prostranstve [Features of response of teenagers to the opinion of peers in the internet space] // Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology. 2022. Vol. 8 (74). Specialissue. P. 195–205.
16. A digital generation in scrutiny. Children's ideas about the internet and the online information / I. Enesco et al. // Journal for the Study of Education and Development. 2022. Vol. 45. № 4. P. 842–869. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2096294>
17. **Bernal-Ruiz C., Rosa-Alcazar A., Rosa-Alcazar A.-I.** Uso problemático de internet e impacto negativo de WhatsApp en universitarios españoles: las emociones negativas como factor de riesgo // Behavioral Psychology / Psicología Conductual. 2021. Vol. 29. № 2. P. 297–311. <https://doi.org/10.51668/bp.8321205s>
18. **Gabarnet A., Feixas G., Montesano A.** What is the psychological role of the virtual self in online worlds? A scoping review // Research Gate. 2023. № 7. P. 109. <https://doi.org/10.3390/mti7120109>
19. **Hällgren C., Björk A.** Young people's identities in digital worlds // International Journal of Information and Learning Technology. 2023. Vol. 40. № 1. P. 49–61. <https://doi.org/10.1108/IJILT-06-2022-0135>
20. **Huang J., Kumar S., Hu C. A.** Literature review of online identity reconstruction // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 696552. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.696552>

**РАЗРАБОТКА И ВАЛИДАЦИЯ ОПРОСНИКА  
«ОТНОШЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ИСКУССТВЕННОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ»**

**С. М. Григорьев,**

Финансовый университет при Правительстве РФ,  
Москва, Россия,  
*smgrig@mail.ru*

Быстрое распространение генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в образовательной практике усиливает потребность в валидных инструментах мониторинга готовности преподавателей к ответственному внедрению технологий. Цель исследования — разработать и психометрически проверить опросник, измеряющий установки преподавателей к использованию генеративного ИИ в профессиональной деятельности. Разработка включала концептуализацию конструкта, генерацию пунктов на основе теоретических моделей принятия технологий и запланированного поведения, полуструктурированные интервью, экспертную оценку содержательной валидности, пилотаж и основное онлайн-обследование. В исследовании приняли участие 624 преподавателя вузов и организаций СПО из восьми федеральных округов РФ; выборка была разделена для эксплораторного ( $n = 312$ ) и конфирматорного ( $n = 312$ ) факторного анализа, тест – ретест проведен через три недели ( $n = 96$ ). Итоговая версия опросника включает 30 пунктов и отражает шестифакторную структуру: воспринимаемая профессиональная полезность ИИ, ИИ-самоэффективность, готовность к внедрению, тревожность/опасения, этическая и правовая чувствительность, педагогически осмысленное использование (контроль и интеграция). Шкалы продемонстрировали высокую внутреннюю согласованность ( $\omega = 0,81–0,88$ ) и хорошую временную стабильность ( $ICC = 0,72–0,83$ ). Валидность подтверждена ожидаемыми связями с цифровой самоэффективностью, показателями принятия технологий и индикаторами использования ИИ, а также различиями «известных групп» по частоте применения и наличию обучения. Многогрупповой CFA показал инвариантность измерения по полу и типу организации и частичную инвариантность по возрасту. Опросник может использоваться в исследованиях, для мониторинга готовности преподавателей и оценки эффектов программ повышения квалификации и институциональных регламентов применения ИИ.

*Ключевые слова:* искусственный интеллект; генеративный ИИ; преподаватели; установки; опросник; психометрическая проверка; факторный анализ; надежность; валидность; инвариантность измерения; образовательные технологии.

*Для цитирования:* Григорьев С. М. Разработка и валидация опросника «Отношение преподавателей к искусственному интеллекту» // Системная психология и социология. 2025. № 4 (56). С. 15–26. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-15-26>

**Григорьев Сергей Михайлович**, кандидат военных наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия.

E-mail: *smgrig@mail.ru*

ORCID: 0000-0003-0697-6269

UDC 159.9

DOI: 10.24412/2223-6872-2025-456-15-26

**DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A QUESTIONNAIRE  
“TEACHERS’ ATTITUDE TOWARDS ARTIFICIAL INTELLIGENCE”****S. M. Grigoriev,**Financial University under the Government of the Russian Federation,  
Moscow, Russia,  
*smgrig@mail.ru*

The rapid diffusion of generative artificial intelligence (AI) in educational practice increases the demand for evidence-based instruments to monitor teachers’ readiness for responsible AI use. This study aimed to develop and psychometrically validate a questionnaire assessing teachers’ attitudes toward generative AI in professional activities. Instrument development comprised construct conceptualization, item generation grounded in technology acceptance and planned behavior frameworks, semi-structured interviews, expert review for content validity, pilot testing, and a main online survey. The final sample included 624 instructors from higher education and vocational colleges across eight federal districts of the Russian Federation; the dataset was randomly split for exploratory ( $n = 312$ ) and confirmatory ( $n = 312$ ) factor analyses, and a three-week test–retest subsample was obtained ( $n = 96$ ). The resulting 30-item instrument demonstrated a six-factor structure: perceived professional usefulness of AI, AI self-efficacy, readiness to implement AI, anxiety/concerns, ethical and legal sensitivity, and pedagogically meaningful use (control and integration). The scales showed high internal consistency (McDonald’s  $\omega = 0.81–0.88$ ) and good temporal stability ( $ICC = 0.72–0.83$ ). Validity evidence was supported by hypothesized associations with digital self-efficacy, technology acceptance indicators, and self-reported AI use, as well as known-groups differences by AI use frequency and AI-related training experience. Multi-group CFA supported measurement invariance across gender and institution type and partial invariance across age groups. The questionnaire can be used for research, monitoring teacher readiness, and evaluating professional development initiatives and institutional policies on responsible AI use.

*Keywords:* artificial intelligence; generative AI; teachers; attitudes; questionnaire; psychometric validation; factor analysis; reliability; validity; measurement invariance; educational technology.

*For citation:* Grigoriev S. M. Development and validation of a questionnaire “Teachers’ attitude towards artificial intelligence” // Systems Psychology and Sociology. 2025. № 4 (56). P. 15–26. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-15-26>

**Grigoriev Sergey Mikhailovich**, Candidate of Military Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Life Safety at the Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia.

E-mail: *smgrig@mail.ru*

ORCID: 0000-0003-0697-6269

**Введение**

**В** последние годы искусственный интеллект (ИИ), включая генеративные модели, стал одним из ключевых факторов трансформации профессиональной деятельности преподавателя. Инструменты ИИ все чаще используются для подготовки и редакционной доработки учебных материалов, генерации примеров и заданий, поддержки разработки критериев оценивания и рубрик, а также для помощи в адаптации

содержания под уровень и потребности группы [1; 5; 2]. Одновременно усилилось внимание к вопросам академической честности и валидности контроля: генеративные системы снижают диагностическую ценность привычных письменных продуктов и требуют пересмотра форматов заданий, процедур проверки и способов обоснования оценочных решений [6; 11]. Международные аналитические документы подчеркивают, что генеративный ИИ способен расширять образовательные возможности, однако сопряжен с рисками

недостовренности, предвзятости и непрозрачности, а также с этическими и правовыми вызовами, связанными с обработкой данных, авторством и распределением ответственности [4]. В академической литературе также отмечается двойственный эффект генеративного ИИ в высшем образовании: рост продуктивности и расширение инструментов педагогического дизайна сочетаются с рисками подмены учебной деятельности и повышенными требованиями к компетентности преподавателей в критической оценке и контроле результатов ИИ [7; 10]. В этой ситуации успешность внедрения ИИ определяется не только доступностью технологий, но и тем, как преподаватели оценивают их профессиональную полезность, риски и границы применимости, а также тем, насколько они готовы интегрировать ИИ в практику при сохранении педагогического контроля и соблюдении нормативных ограничений.

Теоретически данная проблематика опирается на представление об установках как о предрасположенности человека оценивать объект и действовать по отношению к нему определенным образом, объединяющей когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты [8]. В исследованиях принятия технологий центральное место занимает модель ТАМ (technology acceptance model = модель принятия технологий), где воспринимаемая полезность и простота использования выступают непосредственными предикторами намерения применять технологию и фактического использования [12]. В модели UTAUT (unified theory of acceptance and use of technology = модель принятия и использования технологий), помимо ожидаемой результативности и усилий, учитываются социальное влияние и облегчающие условия, что существенно для организационного контекста образования [14]. Теория запланированного поведения дополняет эти подходы, подчеркивая роль субъективных норм и воспринимаемого поведенческого контроля в формировании намерения и поведения [1; 9]. Применительно к генеративному ИИ эти рамки требуют уточнения: объектом установки выступает не просто цифровой инструмент, а система, производящая вероятностные ответы и тексты и способная

влиять на образовательные результаты и нормы ответственности. В отличие от многих цифровых сервисов, для генеративного ИИ критически значимым оказывается не только удобство использования, но и способность преподавателя формулировать запросы, критически оценивать результат, обнаруживать ошибки и управлять рисками применения, особенно в задачах «высокой ставки» (оценивание, официальная коммуникация, распространение материалов от имени курса).

Анализ существующих измерительных инструментов показывает, что исследования в области образовательных технологий традиционно опираются на ТАМ/UTAUT-операционализации, измеряющие воспринимаемую полезность, усилия/простоту использования и поведенческое намерение [12; 14]. Вместе с тем эти инструменты не были изначально разработаны для генеративного ИИ и ограниченно отражают специфические для него аспекты, связанные с валидностью оценивания, распределением ответственности за ошибки, обработкой данных и нормами авторства. В параллельной линии исследований используются шкалы компьютерной тревожности и техностресса, позволяющие фиксировать эмоциональные барьеры, однако они слабо учитывают педагогический и нормативный контекст использования ИИ [3]. Появляющиеся в последние годы авторские опросники по генеративному ИИ часто строятся на локальных выборках, содержат методически несбалансированные наборы пунктов либо смешивают эмоционально-рисковые переживания с нормативной осторожностью, что затрудняет интерпретацию результатов и снижает возможность практического применения. Для русскоязычного поля дополнительной проблемой остается дефицит инструментов, прошедших полноценную психометрическую проверку и пригодных для мониторинга и межгрупповых сравнений<sup>1</sup> [13].

<sup>1</sup> Сидорюк А., Леванов Ю. Методика оценки готовности организаций к применению генеративного искусственного интеллекта GAIN (Generative AI iNdex) // Ген ИИ: сайт. URL: [https://gen-ii.ru/uploads/metodika\\_ocenki\\_gotovnosti\\_organizacii\\_k\\_primeneniyu\\_generativnogo\\_II.pdf](https://gen-ii.ru/uploads/metodika_ocenki_gotovnosti_organizacii_k_primeneniyu_generativnogo_II.pdf) (дата обращения: 17.12.2025).

Таким образом, формируется методическое противоречие между быстрым расширением практик применения ИИ в образовании и недостатком валидных, надежных и содержательно релевантных инструментов измерения установок преподавателей в контексте их профессиональных задач. Второе противоречие связано с расхождением между декларируемой готовностью использовать ИИ и реальными практиками внедрения: даже при позитивной оценке полезности фактическое использование может ограничиваться низкой самоэффективностью, высокой тревогой в задачах «высокой ставки» и неопределенностью организационных норм. Это требует диагностических инструментов, позволяющих разделять ресурсы принятия (полезность, компетентность, готовность), нормативно-регулятивные компоненты (этика/право, педагогическая интеграция) и доменно-специфические тревоги (оценивание, ответственность, статус).

Цель исследования заключается в разработке и психометрической проверке опросника, измеряющего многомерную структуру установок преподавателей к ИИ в профессиональной деятельности (см. приложение). Для достижения цели предполагается сформировать банк утверждений на основе теоретических моделей и качественных данных, провести экспертную оценку содержательной валидности, выполнить пилотаж и отбор пунктов, выявить факторную структуру с помощью эксплораторного факторного анализа и подтвердить ее конфирматорным факторным анализом, оценить надежность шкал и устойчивость показателей при повторном измерении, проверить валидность через связи с внешними переменными и поведенческими индикаторами использования ИИ, а также оценить инвариантность измерения в ключевых социально-демографических и профессиональных группах. Гипотезы исследования состоят в том, что опросник будет иметь многомерную структуру, включающую полезность, самоэффективность, готовность к внедрению, этико-правовую чувствительность, педагогически осмысленную интеграцию и доменно-специфические компоненты профессиональной тревоги; шкалы продемонстрируют достаточную внутреннюю согласованность и временную стабильность; «ресурсные»

компоненты будут положительно связаны с частотой и разнообразием сценариев использования ИИ, тогда как компоненты тревоги будут отрицательно связаны с показателями использования и будут сильнее проявляться в условиях высокой нормативной неопределенности и низкой субъективной управляемости применения ИИ.

## Материалы и методы

Исследование представляло собой поэтапную разработку и психометрическую проверку опросника, оценивающего установки и профессиональные переживания преподавателей, связанные с применением генеративного ИИ (чат-боты, системы генерации текста/кода/изображений) при подготовке материалов, проектировании заданий, коммуникации и анализе учебной информации. Конструкт трактовался как многомерный и включал воспринимаемую профессиональную полезность ИИ, самоэффективность (субъективную компетентность) в его использовании, готовность к внедрению, этико-правовую чувствительность, ориентацию на педагогически осмысленную интеграцию (контроль и правила), а также доменно-специфические тревоги (оценивание / академическая честность, ответственность/контроль, статус / профессиональная значимость).

Пункты формировались на основе моделей принятия технологий и запланированного поведения и данных полуструктурированных интервью, отражающих реальные сценарии и риски использования ИИ. Формулировки приводились к нейтральному стилю и привязывались к смысловым единицам качественного этапа. Для контроля склонности к соглашательству использовались реверсивные пункты (в ограниченном числе, без сложных отрицаний) с обязательным реверсивным кодированием при обработке. Первичная версия включала расширенный банк утверждений по доменам конструкта; блок тревог изначально проектировался как три взаимосвязанных поддомена, соответствующих «зонам высокой ставки».

До пилотажа проведена экспертная оценка содержательной валидности и ясности: включались дубли и недостаточно специфичные

пункты, уточнялись формулировки в высокорисковых областях и при необходимости пересматривалась доменная принадлежность. Пилотаж дополнительно проверял распределение ответов, потолочные/пороговые эффекты, корректность интерпретации и дискриминативность пунктов.

Основной сбор данных (октябрь – декабрь 2025 г.) выполнен онлайн. Критерий включения — наличие действующей преподавательской нагрузки; исключались случаи без занятий, с менее чем 20 % пропусков по основному инструменту и с признаками низкого качества ответов. Участники давали информированное согласие; прямые идентификаторы не собирались, IP не сохранялись.

Итоговая выборка составила 624 преподавателя из 38 организаций восьми федеральных округов РФ (61,4 % — женщины; возраст — 23–69 лет,  $M = 41,8$ ,  $SD = 10,7$ ; медиана стажа — 13 лет; 72,1 % — вузы, 27,9 % — СПО). Для факторного анализа выборка случайно делилась на подвыборки для EFA ( $n = 312$ ) и CFA ( $n = 312$ ); тест – ретест через три недели прошли 96 человек.

Перед EFA/CFA оценивались пропуски и свойства распределений; при низкой доле пропусков применялась замена средним по отвеченным пунктам шкалы при заполнении  $\geq 80$  % ее пунктов. С учетом порядковой шкалы использовались полихорические корреляции и робастные оценки. EFA выполнялся методом главных осей с косоугольным вращением; число факторов определялось параллельным анализом и интерпретируемостью. Пункты сохранялись при нагрузках  $\geq 0,40$ , отсутствии выраженных перекрестных нагрузок и содержательной согласованности; дополнительно учитывались корреляции «пункт – шкала» и вклад в согласованность. В CFA на независимой подвыборке сравнивались альтернативные измерительные модели, включая варианты представления тревоги; качество соответствия оценивалось индексами CFI/TLI, RMSEA, SRMR. Корреляции ошибок допускались только при явном содержательном основании.

Надежность оценивалась с помощью коэффициентов  $\alpha$  Кронбаха и  $\omega$  Макдональда; тест – ретест — по ICC (2,1) с 95 % ДИ. Валидность проверялась через связи с цифровой

самоэффективностью, показателями принятия технологий и поведенческими индикаторами использования ИИ, а также методом «известных групп». Инвариантность измерения оценивалась многогрупповым CFA по полу, типу организации и возрасту (конфигуральная, метрическая, скалярная; при необходимости — частичная). Корреляции рассчитывались по Пирсону и Спирмену;  $p = 0,05$  с поправкой Холма при множественных сравнениях. Анализ выполнялся в R; последовательность обработки и критерии исключения фиксировались до основного анализа.

## Результаты

После экспертного отбора и редактирования в пилотажную версию вошел расширенный банк утверждений, отражающих домены конструкта: воспринимаемая профессиональная полезность ИИ, самоэффективность, готовность к внедрению, этико-правовая чувствительность, педагогически осмысленная интеграция и профессиональные тревоги. Пилотаж ( $n = 118$ ) был направлен на проверку понятности формулировок, распределений ответов и первичных психометрических характеристик. По его итогам исключались пункты с выраженным потолочным эффектом и низкой дискриминативностью; уточнялись формулировки, прежде всего в высокорисковых доменах (оценивание, официальная коммуникация, ответственность за ошибки), чтобы снизить двусмысленность и нормативно-обвинительный оттенок. В инструмент также включили ограниченное число реверсивных пунктов без сложных отрицаний для контроля склонности к соглашательству при сохранении читаемости.

Основная выборка составила 624 преподавателя; доля пропусков по пунктам не превышала 1,8 %. Большинство распределений имели умеренную асимметрию в сторону согласия (ожидаемую для установочных методик в нормативно значимой тематике), при этом не выявлено массового однообразного соглашательства. Для факторного анализа применялись полихорические корреляции.

EFA выполнялся на подвыборке  $n = 312$ . Матрица корреляций была пригодна для факторизации ( $KMO = 0,93$ ;  $\chi^2$  Бартлетта (630) = 5 680,  $p < 0,001$ ). Параллельный анализ и график

собственных значений поддержали решение, соответствующее доменной модели, с отдельным вниманием к многокомпонентности тревоги: уменьшение числа факторов приводило к объединению нормативно-этического и педагогически-интегративного доменов и смешению различных типов тревоги, тогда как чрезмерная дробность давала слабо интерпретируемые факторы с малым числом пунктов.

По результатам EFA сформирована итоговая версия опросника из 30 пунктов со шкалами «полезность ИИ», «самоэффективность», «готовность к внедрению», «этико-правовая чувствительность», «педагогически осмысленная интеграция» и «профессиональная тревога», представленная тремя субшкалами («оценивание / академическая честность»; «ответственность/контроль»; «статус / профессиональная значимость»). Пункты с устойчивыми перекрестными или недостаточными нагрузками исключались. Основные факторные нагрузки составили 0,52–0,86; межфакторные корреляции были умеренными и соответствовали ожидаемой структуре (наиболее выражены связи «полезность – готовность» и «самоэффективность – готовность»). Компоненты тревоги коррелировали между собой, но не сводились к одному фактору.

CFA проводился на независимой подвыборке  $n = 312$  и сравнивал модели представления тревоги. Модель с тремя субфакторами тревоги показала наилучшее согласие и интерпретируемость (CFI = 0,95; TLI = 0,94; RMSEA = 0,051; SRMR = 0,047), тогда как упрощенная модель с единым фактором тревоги давала ухудшение индексов. Однофакторная модель общей установки демонстрировала неудовлетворительное соответствие (CFI = 0,75; TLI = 0,72; RMSEA = 0,110; SRMR = 0,101), подтверждая многомерность конструкта. Корреляции ошибок не вводились во избежание переобучения.

Стандартизованные нагрузки в CFA находились в диапазоне 0,58–0,87 (все  $p < 0,001$ ). Реверсивные пункты после кодирования имели ожидаемые знаки и не образовали отдельного методического фактора. Надежность шкал была высокой:  $\omega = 0,80$ –0,88; тест – ретест за три недели ( $n = 96$ ) — ICC = 0,72–0,83. Наиболее стабильными оказались этико-правовая

чувствительность и педагогически осмысленная интеграция; готовность к внедрению была несколько менее стабильной, что согласуется с изменчивостью намерений в быстро меняющемся контексте.

Конвергентная валидность подтверждена ожидаемыми связями: полезность коррелировала с принятием технологий ( $r = 0,62$ ) и использованием ИИ ( $\rho = 0,48$ ;  $r = 0,44$ ), самоэффективность — с цифровой самоэффективностью ( $r = 0,55$ ) и поведенческими индикаторами ( $\rho = 0,37$ ;  $r = 0,41$ ), готовность — наиболее тесно с частотой использования ( $\rho = 0,52$ ). Этическая/правовая чувствительность и педагогически осмысленная интеграция демонстрировали слабо-умеренные положительные связи с числом сценариев, что указывает на совместимость практического применения ИИ с нормативными ограничениями и ориентацией на педагогические цели. Дискриминантная валидность поддержана низкими корреляциями с социальной желательностью ( $r = 0,04$ –0,14; максимум для этико-правовой чувствительности  $r = 0,14$ ).

Критериальная валидность подтверждена методом «известных групп»: преподаватели, использующие ИИ один раз и более в неделю, имели более высокие показатели полезности и компетентности ( $d \approx 1,2$  и  $d \approx 1,1$ ;  $p < 0,001$ ), а прошедшие обучение по ИИ — более высокую готовность к внедрению ( $d \approx 0,73$ ;  $p < 0,001$ ). Профиль тревоги был дифференцирован: тревога оценивания слабее связана с общей частотой использования и остается значимой даже у активных пользователей; тревога ответственности/контроля зависит от нормативной определенности; тревога статуса связана с негативными ожиданиями и более низкими полезностью и готовностью. В регрессионной модели частоты использования при контроле возраста и стажа значимыми предикторами выступили готовность ( $\beta = 0,31$ ), самоэффективность ( $\beta = 0,24$ ) и полезность ( $\beta = 0,19$ ); тревога вносила отрицательный вклад ( $R^2 = 0,42$ ).

Многогрупповой CFA показал конфигуральную и метрическую инвариантность по полу и типу организации, а также скалярную инвариантность по полу; по возрасту достигнута частичная скалярная инвариантность (с освобождением порогов двух пунктов). В целом результаты подтверждают удовлетворительные

показатели надежности и валидности опросника и эмпирическую обоснованность доменного разделения профессиональной тревоги (оценивание; ответственность/контроль; статус), что повышает диагностическую чувствительность инструмента для выявления узких мест внедрения ИИ.

### Обсуждение

Полученные результаты показывают, что установки преподавателей к генеративному ИИ в профессиональной деятельности имеют выражено многомерный характер и не сводятся к единому показателю позитивного/негативного отношения. Низкое соответствие однофакторной модели и существенное улучшение для модели с коррелирующими факторами указывают, что отношение к ИИ включает как минимум несколько психологически различных компонентов: воспринимаемую профессиональную полезность, самоэффективность в применении ИИ, готовность к внедрению, нормативно-регулятивные ориентации (этика/право и педагогически осмысленная интеграция), а также профессиональные тревоги в доменах высокой ставки. Такая структура согласуется с логикой психологии установок и моделями принятия технологий (ТАМ/УТАУТ/ТРВ), но подчеркивает необходимость их уточнения применительно к генеративному ИИ как вероятностной системе, требующей контроля качества и пересмотра практик ответственности.

Наиболее тесные связи воспринимаемой полезности с показателями принятия технологий и частотой использования воспроизводят ключевой тезис ТАМ о роли осознаваемой полезности (*perceived usefulness*) в формировании намерения и поведения. Одновременно устойчивые связи самоэффективности с цифровой самоэффективностью и фактическими индикаторами применения подтверждают ее роль как ресурса внедрения. В случае генеративного ИИ самоэффективность включает не только владение инструментом, но и умение формулировать запросы, проверять достоверность, выявлять правдоподобные ошибки и корректно дорабатывать результаты, т. е. поддерживает

воспринимаемый поведенческий контроль (ТРВ) и снижает субъективную «стоимость» внедрения.

Практически значимым является подтверждение доменного разделения профессиональной тревоги на компоненты, связанные 1) с оцениванием и академической честностью, 2) с ответственностью и контролем, 3) со статусом и профессиональной значимостью. Это повышает диагностическую точность инструмента и уточняет барьеры внедрения. Тревога оценивания носит более устойчивый характер и слабее «снимается» общей позитивной оценкой ИИ или ростом компетентности, что указывает на структурность проблемы и необходимость изменения форм контроля, критериев и процедур обоснования оценочных решений. Тревога ответственности/контроля сильнее зависит от компетентности и ориентации на педагогический контроль и, вероятно, снижается при наличии обучения и прозрачных организационных процедур. Тревога статуса связана с меньшей оценкой полезности и готовности и может интерпретироваться как компонент, затрагивающий профессиональную идентичность и воспринимаемую угрозу роли.

Соотношение эмоционально-рискового компонента и нормативной осторожности подтверждается низкими корреляциями со шкалой социальной желательности и отсутствием ее влияния на факторную структуру, что говорит в пользу реальности выявленных различий. При этом нормативно окрашенные шкалы («этика/право» и «педагогически осмысленная интеграция») не являются «негативным полюсом» отношения к ИИ: умеренные связи с поведенческими индикаторами показывают, что нормативная чувствительность может сочетаться с активным применением, выступая регулятором ответственного использования. Следовательно, снижение тревоги должно достигаться не за счет «ослабления норм», а через повышение компетентности и формирование ясных правил и процедур.

Проверка инвариантности измерения указывает на возможность корректных сравнений структуры и в большинстве случаев средних значений между ключевыми группами (пол, тип организации), что расширяет применимость опросника для мониторинга. Частичная

инвариантность по возрасту требует осторожности в интерпретации возрастных различий и предполагает необходимость уточнения формулировок, потенциально по-разному понимаемых разными поколениями, с последующей повторной проверкой эквивалентности.

### Заключение

Инструмент имеет прикладную ценность, поскольку позволяет различать типы узких мест внедрения ИИ: а) высокая тревога оценивания при достаточной полезности/готовности указывает на потребность в методической перестройке заданий и контроля; б) высокая тревога ответственности при низкой компетентности — на приоритет обучения верификации и безопасным сценариям; в) высокая тревога статуса при низкой полезности и готовности — на необходимость работы с профессиональной идентичностью и управленческой коммуникацией роли преподавателя как дизайнера обучения, наставника и модератора критического мышления.

Ограничения исследования связаны с самоотчетной природой показателей, кросс-секционным дизайном и возможным самоотбором участников, а также с неизбежными эффектами стиля ответа в нормативно значимых доменах. Дополнительно быстро меняющийся технологический и регуляторный контекст может изменять содержание отдельных сценариев применения ИИ, что требует периодического обновления формулировок и репликации результатов.

В целом разработанный опросник демонстрирует согласованную многомерную структуру, достаточную надежность и ожидаемые связи с внешними критериями (см. приложение). Его ключевое преимущество — разделение ресурсов внедрения (полезность, самоэффективность, готовность), нормативно-педагогических регуляторов (этика/право, осмысленная интеграция) и доменно-специфических профессиональных тревог, что создает основу для адресных программ повышения квалификации и институциональных политик ответственного использования ИИ.

### Литература

1. **Вегера Ж.** Исследование влияния генеративного искусственного интеллекта на педагогические стратегии и методы обучения в условиях цифровизации образования // *Управление образованием: теория и практика*. 2024. Т. 14. № 8-1. С. 108–115. <https://doi.org/10.25726/z2078-4694-0035-f>
2. **Илюшин Л. С., Торпашёва Н. А.** Технологии искусственного интеллекта как ресурс трансформации образовательной практики // *Ярославский педагогический вестник*. 2024. № 3 (138). С. 62–71. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-62>
3. **Коновалова В. Г.** Цифровые технологии как фактор техностресса: проблемы и возможности их решения // *Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России*. 2022. Т. 11. № 3. С. 17–21. <https://doi.org/10.12737/2305-7807-2022-11-3-17-21>
4. **Мяо Ф., Холмс У.** Руководство по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях / пер. с англ. А. Ляпичевой. Париж: ЮНЕСКО, 2024. 56 с. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
5. Начало конца или новой эпохи? Эффекты генеративного искусственного интеллекта в высшем образовании / М. А. Кирюшина и др.; под науч. ред. Я. И. Кузьминова. М.: НИУ ВШЭ, 2024. 64 с. (Современная аналитика образования. № 8 (82)).
6. **Поспелова Е. А., Отоцкий П. Л., Горлачева Е. Н., Файзуллин Р. В.** Генеративный искусственный интеллект в образовании: текущие тенденции и перспективы // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2024. Т. 12. № 3. С. 6–21. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.001>
7. **Руденко Е. С., Турянская С. А.** Генеративный искусственный интеллект для преподавателя: стратегии, инструменты, этика // *Педагогическая перспектива*. 2025. № 3 (19). С. 20–32. [https://doi.org/10.55523/27822559\\_2025\\_3\(19\)\\_20](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3(19)_20)
8. **Узнадзе Д. Н.** Психология установки. СПб.: Питер, 2021. [https://royallib.com/book/uznadze\\_dmitriy/psihologiya\\_ustanovki.html](https://royallib.com/book/uznadze_dmitriy/psihologiya_ustanovki.html)
9. **Ajzen I.** The theory of planned behavior // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991. Vol. 50. № 2. P. 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

10. Artificial intelligence in education — AIED 2019: Proceedings of 20<sup>th</sup> International conference (Chicago, IL, USA, June 25–29, 2019) / by ed. S. Isotani et al. Part II. Springer Cham, 2019. XXVII, 439 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23207-8>
11. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education / E. Kasneci et al. // *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 103. e102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
12. **Davis F. D.** Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology // *MIS Quarterly*. 1989. Vol. 13. № 3. P. 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
13. **Schepman A., Rodway P.** Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale // *Computers in Human Behavior Reports*. 2020. № 1. e100014. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>
14. **Xue L., Rashid A., Ouyang S.** The unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT) in higher education: A systematic review // *SAGE Open*. 2024. Vol. 14. № 1. <https://doi.org/10.1177/21582440241229570>

## References

1. **Vegera Zh.** Issledovanie vliyaniya generativnogo iskusstvennogo intellekta na pedagogicheskie strategii i metody obucheniya v usloviyax cifrovizatsii obrazovaniya [The study of the influence of generative artificial intelligence on pedagogical strategies and teaching methods in the context of digitalization of education] // *Education Management Review*. 2024. Vol. 14. № 8-1. P. 108–115. <https://doi.org/10.25726/z2078-4694-0035-f>
2. **Ilyushin L. S., Torpashiova N. A.** Tekhnologii iskusstvennogo intellekta kak resurs transformatsii obrazovatel'noj praktiki [Artificial intelligence technologies as a resource for the transformation of educational practice] // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2024. № 3 (138). P. 62–71. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-62>
3. **Konovalova V. G.** Cifrovyye tekhnologii kak faktor texnostressa: problemy i vozmozhnosti ix resheniya [Digital technologies as a factor of technostress: problems and possibilities of their solution] // *Management of the Personnel and Intellectual Resources in Russia*. 2022. Vol. 11. № 3. P. 17–21. <https://doi.org/10.12737/2305-7807-2022-11-3-17-21>
4. **Miao F., Holmes W.** Rukovodstvo po ispol'zovaniyu generativnogo iskusstvennogo intellekta v obrazovanii i nauchnyx issledovaniyax [A guide to the use of generative artificial intelligence in education and scientific research] / translated from English by A. Lyapicheva. Paris: UNESCO, 2024. 56 c. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
5. Nachalo koncza ili novoj e'poxi? E'ffekty generativnogo iskusstvennogo intellekta v vy'sshem obrazovanii [The beginning of the end or a new era? Effects of generative artificial intelligence in higher education] / M. A. Kiryushina et al.; by ed. Ya. I. Kuzminov. M.: NIU VShE, 2024. 64 p. (Sovremennaya analitika obrazovaniya [Modern education analytics]. № 8 (82)).
6. **Pospelova E. A., Ototsky P. L., Gorlacheva E. N., Faizullin R. V.** Generativnyj iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: tekushhie tendentsii i perspektivy [Generative artificial intelligence in education: current trends and prospects] // *Vocational Education and Labor Market*. 2024. Vol. 12. № 3. P. 6–21. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.001>
7. **Rudenko E. S., Turyanskaya S. A.** Generativnyj iskusstvennyj intellekt dlya prepodavatelya: strategii, instrumenty, e'tika [Generative artificial intelligence for teachers: strategies, tools, and ethics] // *Pedagogical Perspective*. 2025. № 3 (19). P. 20–32. [https://doi.org/10.55523/27822559\\_2025\\_3\(19\)\\_20](https://doi.org/10.55523/27822559_2025_3(19)_20)
8. **Uznadze D. N.** Psixologiya ustanovki [Psychology of Set]. Saint Petersburg: Izdatel'skij dom «Piter», 2021. [Electronic resource]. URL: [https://royallib.com/book/uznadze\\_dmitriy/psihologiya\\_ustanovki.html](https://royallib.com/book/uznadze_dmitriy/psihologiya_ustanovki.html) (accessed: 17.12.2025).
9. **Ajzen I.** The theory of planned behavior // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991. Vol. 50. № 2. P. 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
10. Artificial intelligence in education — AIED 2019: Proceedings of 20<sup>th</sup> International conference (Chicago, IL, USA, June 25–29, 2019) / by ed. S. Isotani et al. Part II. Springer Cham, 2019. XXVII, 439 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23207-8>
11. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education / E. Kasneci et al. // *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 103. e102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
12. **Davis F. D.** Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology // *MIS Quarterly*. 1989. Vol. 13. № 3. P. 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>

13. Schepman A., Rodway P. Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale // Computers in Human Behavior Reports. 2020. № 1. e100014. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>

14. Xue L., Rashid A., Ouyang S. The unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT) in higher education: A systematic review // SAGE Open. 2024. Vol. 14. № 1. <https://doi.org/10.1177/21582440241229570>

Приложение

## ОПРОСНИК

## «Отношение преподавателей к искусственному интеллекту»

*Инструкция.* Под ИИ в данном опроснике понимаются генеративные ИИ-инструменты (например, чат-боты и системы генерации текста/кода/изображений), которые могут предлагать ответы, формулировки, примеры, структуру материалов и т. п. Прочитайте каждое утверждение и отметьте степень согласия, исходя из вашего опыта и текущих представлений об использовании ИИ в профессиональной деятельности преподавателя.

Формат ответов (шкала Лайкерта, 1–5): 1 — совершенно не согласен(на); 2 — скорее не согласен(на); 3 — ни согласен(на), ни не согласен(на); 4 — скорее согласен(на); 5 — полностью согласен(на).

Пункты A5, B5, C4, D3.2, E4, F4 реверсируемые (более высокий балл — меньшая степень выраженности).

Утверждение	Балл
<b>Шкала А. Воспринимаемая профессиональная полезность ИИ (A1–A5)</b>	
A1. Использование ИИ помогает мне быстрее готовиться к занятиям без потери качества	
A2. ИИ позволяет улучшить структуру и ясность учебных материалов	
A3. С помощью ИИ мне легче адаптировать содержание под уровень группы	
A4. ИИ может быть полезен для подготовки заготовок комментариев к работам студентов, если итоговый комментарий формулирую и проверяю я	
A5R. В моей дисциплине ИИ практически не дает преимуществ для учебного процесса	
<i>Среднее по шкале А</i>	
<b>Шкала В. Самоэффективность и компетентность в использовании ИИ (B1–B5)</b>	
B1. Я понимаю, какие задачи целесообразно поручать ИИ, а какие — нет	
B2. Я умею формулировать запросы к ИИ так, чтобы получать полезные результаты	
B3. Я могу оценить качество ответа ИИ и выявить ошибки или выдуманные факты	
B4. Я знаю, как корректно дорабатывать материалы, созданные с помощью ИИ, под свои цели и стандарты качества	
B5R. Даже после использования ИИ мне обычно трудно понять, насколько результат можно считать надежным	
<i>Среднее по шкале В</i>	
<b>Шкала С. Готовность к внедрению и инновационная открытость (C1–C4)</b>	
C1. Я готов(а) регулярно использовать ИИ для решения профессиональных задач	
C2. Мне интересно экспериментировать с ИИ-инструментами и искать новые сценарии применения	
C3. Я бы хотел(а) пройти обучение по применению ИИ в преподавании	
C4R. Я предпочитаю не менять свои методики, даже если ИИ может дать преимущества	
<i>Среднее по шкале С</i>	
<b>Шкала D. ИИ-связанная профессиональная тревога</b>	
D1. Тревога валидности оценивания и академической честности (D1.1–D1.3)	
D1.1. Использование ИИ студентами затрудняет оценку реального уровня понимания по письменным работам	
D1.2. Мне стало сложнее обосновывать оценку и критерии в ситуациях, когда есть подозрение на использование ИИ	

Утверждение	Балл
D1.3. Я опасюсь, что из-за ИИ оценивание может становиться менее справедливым по отношению к добросовестным студентам	
<b>D2. Тревога ответственности и контроля (D2.1–D2.3)</b>	
D2.1. Меня беспокоит, что при использовании ИИ ответственность за возможные ошибки в материалах все равно остается на преподавателе	
D2.2. Мне некомфортно использовать ИИ в задачах, где результат затем воспринимается как «официальная позиция преподавателя/курса»	
D2.3. Меня тревожит, что я не всегда могу полностью контролировать результат, если часть работы делегируется ИИ	
<b>D3. Тревога статуса и профессиональной значимости (D3.1–D3.2)</b>	
D3.1. Меня беспокоит, что внедрение ИИ может снижать воспринимаемую ценность труда преподавателя	
D3.2. Я считаю, что с появлением ИИ роль преподавателя становится более значимой, а не менее	
<i>Среднее по шкале D</i>	
<b>Шкала E. Этическая и правовая чувствительность (E1–E4)</b>	
E1. Для меня принципиально важно обозначать, если материалы создавались/редактировались с участием ИИ	
E2. Я считаю недопустимым загружать в ИИ персональные данные студентов без специального разрешения	
E3. Я стараюсь заранее продумывать, кто несет ответственность за решения, принятые на основе рекомендаций ИИ	
E4R. Даже если использование ИИ в учебном процессе не регламентировано, это не создает существенных рисков	
<i>Среднее по шкале E</i>	
<b>Шкала F. Педагогически осмысленное использование (контроль и правила) (F1–F4)</b>	
F1. Я считаю, что ИИ должен дополнять работу преподавателя, а не заменять педагогические решения	
F2. Для меня важно сохранять контроль над итоговым содержанием, даже если оно создано с помощью ИИ	
F3. Я предпочитаю применять ИИ так, чтобы усиливать самостоятельное мышление студентов, а не подменять его	
F4R. Если ИИ помогает получить хороший текст/ответ, то не принципиально, как именно студент к нему пришел	
<i>Среднее по шкале F</i>	

*Ключ подсчета и интерпретация результатов*

Балл по каждой шкале рассчитывается как среднее арифметическое ответов по пунктам шкалы (см. таблицу-ключ). Для шкалы D допускается расчет трех подшкал (D1, D2, D3) и общего индекса тревоги как среднего по всем пунктам D1–D3.

Таблица-ключ

**Реверс и расчет средних**

Шкала	Пункты (как в опроснике)	Реверсируемые пункты	Как считать среднее (с учетом реверса и числа пунктов)
A (полезность)	A1, A2, A3, A4, A5	A5	$(A1 + A2 + A3 + A4 + (6 - A5)) / 5$
B (самоэффективность)	B1, B2, B3, B4, B5	B5	$(B1 + B2 + B3 + B4 + (6 - B5)) / 5$
C (готовность)	C1, C2, C3, C4	C4	$(C1 + C2 + C3 + (6 - C4)) / 4$

Шкала	Пункты (как в опроснике)	Реверсируемые пункты	Как считать среднее (с учетом реверса и числа пунктов)
D1 (тревога валидности/ честности)	D1.1, D1.2, D1.3	–	$(D1.1 + D1.2 + D1.3) / 3$
D2 (тревога ответственности/ контроля)	D2.1, D2.2, D2.3	–	$(D2.1 + D2.2 + D2.3) / 3$
D3 (тревога статуса/ значимости)	D3.1, D3.2	D3.2	$(D3.1 + (6 - D3.2)) / 2$
D (общая)	все D1.1–D1.3, D2.1–D2.3, D3.1–D3.2	D3.2	$(D1.1 + D1.2 + D1.3 + D2.1 + D2.2 + D2.3 + D3.1 + (6 - D3.2)) / 8$
E (этико-правовая чувствительность)	E1, E2, E3, E4	E4	$(E1 + E2 + E3 + (6 - E4)) / 4$
F (педагогическая осмысленность / контроль)	F1, F2, F3, F4	F4	$(F1 + F2 + F3 + (6 - F4)) / 4$

*Примечание:* реверсированный балл = 6 — исходный балл.

Практичный вариант порогов: 1,00–2,49 — низкая выраженность признака; 2,50–3,49 — средняя/неопределенная выраженность; 3,50–5,00 — высокая выраженность.

При обработке допускается расчет шкалы при заполнении не менее 80 % ее пунктов; пропуски можно заменять средним по отвеченным пунктам соответствующей шкалы. Более высокий балл отражает большую выраженность измеряемого компонента: для шкал А, В, С, Е, F — более выраженную полезность/компетентность/готовность / нормативную чувствительность / педагогически осмысленную интеграцию; для шкалы D и ее подшкал — более выраженную ИИ-связанную профессиональную тревогу (по соответствующему домену).

УДК 159.922.762

DOI: 10.24412/2223-6872-2025-456-27-37

### ВОСПРИЯТИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**О. А. Беляева,**  
ЯГПУ, Ярославль,  
*olga-alekseevna@mail.ru*

В статье обосновывается важность исследования особенностей восприятия различных аспектов вербального общения как значимого компонента развития младших школьников с общими нарушениями и фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Раскрыта важность понимания такой проблемы для формирования полноценных инклюзивных отношений со взрослыми и сверстниками на уровне начального общего образования.

В качестве психодиагностического инструментария применены опросник «Контроль состояния речи», фиксирующий самооценку респондентом типичных трудностей и переживаний, связанных с расстройством речи и голоса, и проективная методика «Домики», построенная по принципу цвето-ассоциативного эксперимента и позволяющая выявить доминирующие эмоции, переживаемые в определенных ситуациях, которая была модифицирована под задачи исследования. На основании диагностики 57 обучающихся 2–4 инклюзивных классов представлены выводы о характерных эмоциональных оценках детьми собственной коммуникации в типичных для школьного взаимодействия ситуациях и уровне их речевой тревожности.

Доказан преобладающий позитивный фон неформального взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений (сверстниками, учителями, родителями). Выявлено определенное влияние уровня речевых навыков на эмоциональное восприятие и активность детей в различных коммуникативных ситуациях. Зафиксированы типичные негативные переживания детей с нарушенным речевым развитием, связанные с публичностью, необходимостью проявить инициативу и защищаться от критики оппонента. Доказана их критичность к собственной речи и общий высокий уровень проявления тревожности в процессе вербальной коммуникации; эти данные соотнесены с результатами диагностики иных групп младших школьников (нормотипичных, детей-инофонов, детей-инвалидов).

Сделаны выводы о необходимости организации как профилактической работы с детскими сообществами и значимыми взрослыми, так и психокоррекционной работы с самими обучающимися с дефицитным речевым развитием по оптимизации их коммуникации и снижению речевой тревожности.

*Ключевые слова:* младший школьник; нарушения речевого развития; вербальная коммуникация; эмоции; речевая тревожность.

*Для цитирования:* Беляева О. А. Восприятие вербальной коммуникации младшими школьниками с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования // Системная психология и социология. 2025. № 4 (56). С. 27–37. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-27-37>

**Беляева Ольга Алексеевна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

E-mail: [olga-alekseevna@mail.ru](mailto:olga-alekseevna@mail.ru)

ORCID: 0000-0002-1524-0803

© Беляева О. А., 2025

UDC 159.922.762

DOI: 10.24412/2223-6872-2025-456-27-37

**PERCEPTION OF VERBAL COMMUNICATION  
BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH DISORDERS  
IN INCLUSIVE EDUCATION**

**O. A. Belyaeva,**  
YSPU, Yaroslavl,  
*olga-alekseevna@mail.ru*

The article substantiates the importance of studying features of the perception of various aspects of verbal communication as a significant component of the development of younger schoolchildren with general disorders and phonetic-phonemic speech underdevelopment. The article reveals the importance of understanding this problem in order to form full-fledged inclusive relationships with adults and peers at the primary general education level.

The study used the Speech State Control Questionnaire, which fix the respondent's self-assessment of typical difficulties and experiences associated with speech and voice disorders, and the "Houses" projective technique, which was modified for the experience purposes and based on the color-association experiment and allows for the identification of dominant emotions experienced in specific situations. Based on the diagnostics of 57 students in 2–4 inclusive classes, the article presents conclusions about the children's typical emotional assessments of their own communication in typical school interaction situations and the level of their speech anxiety.

The prevailing positive background of informal interaction with all participants in educational relations (peers, teachers, and parents) has been proven. A certain influence of the level of speech skills on the emotional perception and activity of children in various communicative situations has been identified. Typical negative experiences of children with impaired speech development related to public exposure, the need to take initiative, and defending themselves against the opponent's criticism have been recorded. Their critical attitude towards their own speech and their overall high level of anxiety in verbal communication have been proven; these data are compared with the results of diagnostics of other groups of primary school students (normotypical, foreign-speaking, and disabled children).

The article concludes that it is necessary to organize both preventive work with children's communities and significant adults, as well as psychocorrectional work with students with speech development deficits to optimize their communication and reduce speech anxiety.

*Keywords:* primary school students; speech development disorders; verbal communication; emotions; speech anxiety.

*For citation:* Belyaeva O. A. Perception of verbal communication by younger schoolchildren with speech disorders in inclusive education // Systems Psychology and Sociology. 2025. № 4 (56). P. 27–37. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-27-37>

**Belyaeva Olga Alekseevna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

E-mail: *olga-alekseevna@mail.ru*

ORCID: 0000-0002-1524-0803

## Введение

В последние годы в России отмечается устойчивый рост числа детей с нарушениями речевого развития<sup>1</sup>, что актуализирует задачи их своевременной адаптации к условиям общения и совместной деятельности со сверстниками и взрослыми<sup>2</sup>, успешной интеграции в образовательную среду [4; 13]. Ключевым условием решения таких вопросов является построение пространства безопасных инклюзивных отношений, учитывающих особые образовательные потребности всех категорий обучающихся [13]. Несмотря на существующие исследования отдельных проявлений коммуникации и речевой тревожности детей с речевыми нарушениями [1; 2; 10], недостаточно изученными остаются особенности субъективного восприятия ими различных аспектов вербального общения в типичных ситуациях школьного взаимодействия. Целью настоящей работы является выявление особенностей эмоционального восприятия типичных ситуаций вербальной коммуникации младшими школьниками с общим недоразвитием речи и фонетико-фонематическим недоразвитием в условиях инклюзивного обучения.

## Обзор литературы

На основании существующих подходов нарушения речевого развития характеризуются как полимодальные по своему характеру и обусловленные комплексом генетических, биологических и социальных факторов [3; 12; 13; 18]. Для детей с такими особенностями развития характерны не только речевые дефекты, но и сопутствующие трудности с памятью,

вниманием, анализом и синтезом информации<sup>3</sup>, что накладывает существенный отпечаток на формирование всех сторон их коммуникативной компетенции. При этом именно специфичная сторона внешней вербальной коммуникации, заключающаяся, по мнению Т. К. Игнатовой и И. В. Евтушенко<sup>4</sup>, в таких качествах, как персонализация и адресность, эмоциональность, спонтанность и ситуативность, у данной группы детей с ограниченными возможностями здоровья оказывается максимально осложнена. Соответственно, для оказания им своевременной помощи возникает необходимость понимания особенностей их переживаний относительно отдельных речевых проявлений [5; 7; 9; 11].

Изучение вопросов, связанных с самооценкой личностью собственных дефицитов, всегда довольно сложная, но очень важная задача, поскольку без таких представлений в практической работе затруднителен поиск реальных внутренних опор для преодоления имеющихся проблем [20]. Особенно важно ставить подобные вопросы в работе с детьми в те сенситивные периоды, когда психика и поведение максимально пластичны и податливы к внешним воздействиям<sup>5</sup> [15; 16].

В контексте инклюзивного образования [4; 13], направленного на создание условий для безбарьерного социального взаимодействия всех субъектов учебно-воспитательного процесса, интерес к вопросам потенциальных коммуникативных сложностей приобретает

<sup>1</sup> Денисенко А. С., Шабаетов В. С., Толстенева А. И., Кныш И. В. Вероятность нарушений речевого развития у первенцев и последующих детей в семье // *Здоровье — основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения*. 2018. Т. 13. № 1. С. 480–485.

<sup>2</sup> Поздняк В. В. Динамика речевых расстройств и нарушений поведения у детей // *Прикладные информационные аспекты медицины*. 2018. Т. 21. № 2. С. 100–106. <https://doi.org/10.18499/2070-9277-2018-21-2-100-106>

<sup>3</sup> Нольд Н. В., Скочиллов Р. В., Березина Т. Н., Ильина М. Н. Особенности структуры интеллектуального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*. 2020. Т. 10. Вып. 4. С. 428–441. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2020.404>

<sup>4</sup> Игнатова Т. К., Евтушенко И. В. Специфика вербальной коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2017. № 11-1. С. 150–156. <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11951>

<sup>5</sup> Екжанова Е. А. Скрининговые исследования в системе профилактической работы с детьми на начальных этапах обучения в школе // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2018. № 7. С. 13–20.

максимальную остроту. Понимание исследователями и практиками особенностей восприятия вербальной стороны общения младшими школьниками с речевыми нарушениями на школьном старте является необходимым шагом для разработки эффективных стратегий обучения, коррекционно-развивающей работы в начальной школе, что, в свою очередь, будет способствовать их успешной интеграции в различные школьные и внешкольные сообщества [4: с. 134–150]. Невнимание к обозначенной проблеме влечет за собой нарастающие сложности с восприятием и осознанием информации, задержки в усвоении учебного материала, трудности коммуникации и социального взаимодействия, снижение общей активности коммуникации детей с речевыми дефицитами [5], а в отсроченной перспективе — возможный сознательный или неосознанный выбор стратегии социального дистанцирования или изоляции, закрепление логоневрозов, логофобии<sup>6</sup> [14].

### Методика исследования

Эмпирическое исследование произведено с использованием двух методик: шкалы оценки коммуникативных речевых навыков Р. Эриксона, адаптированной В. А. Калягиным и Л. Н. Мацько<sup>7</sup>, позволяющей описать симптоматику психического компонента расстройства речи и голоса, и проективной методики О. А. Ореховой «Домики»<sup>8</sup>, основанной на цвето-ассоциативном эксперименте

и направленной на оценку личностных отношений и социальных эмоций испытуемого. Обе методики могут быть использованы в работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями, а их взаимодополняемость совокупно позволила дать комплексную оценку восприятия детьми с нарушениями речевого развития типичных для школьного взаимодействия коммуникативных ситуаций и умений контролировать и корректировать свое речевое поведение.

Исследование проведено с участием 57 детей от 8 до 11 лет с сохранным интеллектом и слухом, имеющих речевые нарушения. Из них 19 — с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР), характеризующимся нарушениями процессов звукопроизношения и восприятия фонем, и 38 — с общими нарушениями речи (ОНР), при которых искажено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой сторонам (из них 27 — с общим недоразвитием речи 3-го уровня (ОНР-3), у которых присутствует развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития, и 11 — с общим недоразвитием речи 4-го уровня (ОНР-4), т. е. с незначительными нарушениями всех компонентов речи).

Сравнение с другими группами младших школьников произведено с привлечением материалов ранее реализованных нами исследований [3; 1; 2].

### Результаты и их обсуждение

Анализируя общие показатели соотношения эмоциональных реакций в разных группах (см. табл.), отметим, что, во-первых, большинство ситуаций, с которыми сталкиваются дети в своей ежедневной школьной практике, для них позитивно окрашены и, во-вторых, в целом различия для школьников с разными типами нарушений речи незначительны. Соответственно, в организации профилактической и коррекционно-развивающей работы с детьми и в просветительской деятельности с педагогами и родителями мы имеем возможность выстраивать единую стратегию и выдвигать обобщенные рекомендации, универсальные

<sup>6</sup> *Осипова М. Б., Самохвалова А. Г.* Психолого-акмеологические условия развития у старших дошкольников когнитивных ресурсов преодоления коммуникативных трудностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, социокинетика. 2020. № 2. С. 79–85. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-2-79-85>

<sup>7</sup> ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / под ред. Е. Л. Черкасовой, Е. Н. Моргачевой. М., 2016. С. 94–97.

<sup>8</sup> *Орехова О. А.* Цветовая диагностика эмоций ребенка. СПб., 2002. 112 с.

Таблица

Эмоциональное отношение младших школьников с нарушениями речевого развития к типичным ситуациям коммуникации в школе (% от общего числа респондентов в группе)

Коммуникативная ситуация	Эмоциональная оценка	Категория детей с НР		
		ОНР-3	ОНР-4	ФФНР
Разговор с родителями	позитив	74	80	79
	негатив	26	20	21
Разговор с учителем	позитив	74	100	64
	негатив	26	–	36
Разговор с одноклассниками	позитив	68	80	93
	негатив	32	20	7
Ответ перед всем классом	позитив	58	20	64
	негатив	42	80	36
Индивидуальный ответ учителю	позитив	48	20	71
	негатив	52	80	39
Обращение с просьбой ко взрослому	позитив	42	80	57
	негатив	42	20	43
Обращение с просьбой к сверстнику	позитив	71	60	64
	негатив	39	40	36
Перебивание, вынужденное прерывание	позитив	49	20	29
	негатив	61	80	71
Критика, указания на ошибки	позитив	45	40	36
	негатив	55	60	64
Публичная похвала	позитив	87	80	71
	негатив	13	20	29
<b>Средняя встречаемость реакций на различные ситуации вербальной коммуникации</b>	<b>позитив</b>	<b>61</b>	<b>64</b>	<b>63</b>
	<b>негатив</b>	<b>39</b>	<b>36</b>	<b>37</b>

по отношению к проблемам коммуникации разных детей.

Все ключевые субъекты образовательных отношений в целом оцениваются как позитивные партнеры по коммуникации: по отношению и к родителям, и к педагогам, и к одноклассникам диагностируется явный приоритет положительного эмоционального спектра. При этом максимально комфортным для исследуемой группы детей является общение с одноклассниками: 93 % в группе ФФНР и около 75 % в группах ОНР выражают позитивные эмоциональные состояния (счастье, доброта, восхищение и дружба); среди названных негативных переживаний встречается весь спектр реакций. От 75 до 80 % опрошенных в каждой группе фиксируют положительный эмоциональный отклик на коммуникацию с родителями, при этом также проявляются все возможные варианты таких реакций (счастье, дружба, доброта, восхищение, справедливость), однако часть детей все-таки отмечает переживаемые обиду, злобу, скуку, горе и ссоры. Практически

аналогична ситуация в оценке неформального общения с учителем, но от четверти младших школьников в группе с ОНР до трети респондентов с ФФНР отмечают негативные переживания; при этом формализация обстановки — необходимость индивидуально ответить педагогу учебное задание — не менее чем у половины детей провоцирует гораздо большие негативные эмоции, среди которых максимально часто встречаются такие, как горе и скука, относящиеся к блокам базового комфорта и познания.

Особое внимание в исследовании было уделено потенциально затруднительным ситуациям, в которых ребенок с нарушением речи должен выступить с речевой инициативой. Подобные задачи по отношению к сверстникам и взрослым по-разному расцениваются детьми. В целом обратиться с просьбой или с вопросом таким детям легче к ровеснику, хотя не менее трети все-таки испытывают при этом негативные чувства: 29 % в группе детей с ОНР-3, 40 % в группе с ОНР-4 и 36 % среди опрошенных с ФФНР переживают

в таких случаях злость, обиду, горе или ссору; еще часть детей испытывают двойственные переживания. При возникновении задачи самостоятельного обращения к взрослому до 40 % детей, имеющих речевые проблемы, испытывают негативные переживания; часто их эмоциональное состояние также характеризуется выраженной амбивалентностью.

Высокий уровень переживаний испытывают младшие школьники при необходимости устных ответов перед классом, публичных выступлений. Подобные обстоятельства вызывают естественные затруднения даже у нормотипичных обучающихся, однако дети с нарушениями речи в таком положении, безусловно, чувствуют особую уязвимость: 80 % детей с ОНР-4, 42 % детей с ОНР-3 и 36 % с ФФНР испытывают негативные переживания. Максимальная же интенсивность отрицательных эмоций характерна для ситуаций, когда ребенок вынужден прерывать речь из-за действий оппонента, когда его ошибки становятся поводом для публичного обсуждения и критики. Полностью избежать таких аспектов в учебном коллективе, конечно, невозможно, однако обучать детей правилам вежливости, деликатности и речевого этикета, умению поддержать собеседника и высказать ему похвалу, причем не только за общий результат выступления, но и за приложенные усилия — задачи профилактики возможного нарастания тревожности.

Полученные данные указывают на необходимость систематических профилактических мер и заострения внимания всех социальных сообществ на важности поддержания атмосферы безопасности и комфорта коммуникации, доверия и открытости в выражении чувств [19]. Возможные коррекционно-развивающие и реабилитационные воздействия должны выстраиваться с учетом представлений самих школьников об имеющихся у них сильных сторонах и существующих затруднениях, быть синхронизированы в работе разных специалистов, системно включаться как в учебный процесс [17], так и во внеучебное взаимодействие с опорой на возрастную специфику и имеющиеся ресурсы к развитию коммуникативных навыков.

В работе с классными коллективами начальной школы, особенно в ситуации инклюзивных отношений, значительные усилия должны

направляться на формирование у детей навыков эмоциональной регуляции и поддержки, уважительного взаимодействия с разными категориями школьников [8: с. 86]. Необходимо учить младших школьников своевременно и корректно откликаться на реплики собеседника, не игнорировать его обращения и просьбы, быть готовым ждать, проявлять терпение и давать возможность оппоненту закончить высказывание, повторять при необходимости свою мысль и не бояться переспрашивать, а также тренировать навык использования фраз или вопросов, в которых ответ может быть кратким или даже жестовым. Такие рекомендации универсальны, но отдельно стоит выделить ряд особенностей поведения значимых взрослых, которые потенциально выступают препятствиями к оптимизации общения [6: с. 103–104; 7]: это неготовность учитывать актуальное состояние ребенка, несоизмеримо большее количество инициатив по сравнению с возможностями детского отклика, отсутствие своевременного должного ответа на проявляемые ребенком инициативы, количественное преобладание критики и упреков в ненадлежащем качестве речи, необоснованные запреты от взрослого.

Следующим шагом в исследовании стала оценка детьми собственного уровня речевой тревожности как интегрального показателя, который провоцируется повторяющимися ситуациями речевого неуспеха и характеризуется склонностью ребенка к переживанию особого эмоционального состояния в момент речи, беспокойства и опасений, связанных с его собственным вербальным поведением<sup>9</sup>. Уровень речевой тревожности выступает проявлением субъективной оценки детьми качества и продуктивности их коммуникации и в неблагоприятных обстоятельствах может закрепляться как типичная реакция.

Отметим прежде всего, что интенсивность проявления речевой тревожности в целом является высокой (см. рис. 1), при этом благополучнее всего себя чувствуют дети с ОНР-4. Анализ ответов на отдельные вопросы методики

<sup>9</sup> *Валявко С. М.* Эмоциональные переживания в ситуации речевого общения у старших дошкольников с нарушениями речевого развития // Системная психология и социология. 2014. № 2 (10). С. 48–58.

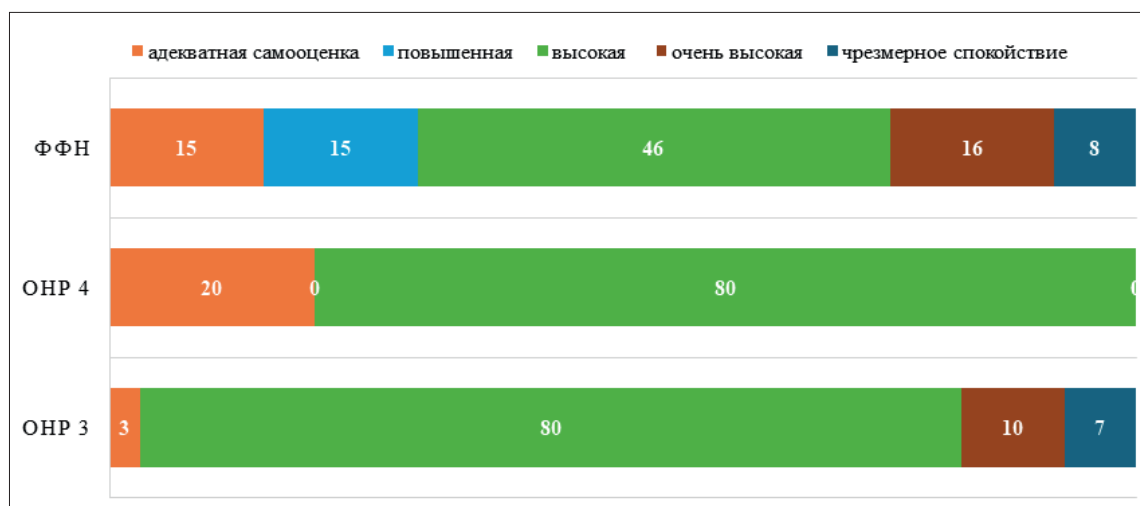


Рис. 1. Уровень речевой тревожности младших школьников с различными речевыми нарушениями

подтвердил данные, полученные с использованием цвето-ассоциативного эксперимента: существует довольно большое количество социальных обстоятельств и внешних факторов, влияющих на проявление тревожности детей с объективными дефицитами вербальной коммуникации. Заранее предчувствуя социальное неодобрение, особенно в незнакомой аудитории, сильно переживая в обстоятельствах, требующих спонтанного самовыражения, такие дети в итоге выбирают для себя позицию ведомого и ограничивают общение привычным кругом. Отдельно отметим наличие в исследуемых группах младших школьников, для которых диагностируется состояние «чрезмерное спокойствие», связанное с неадекватной оценкой себя в процессе коммуникации, не критичностью к имеющимся проблемам. Такие проявления могут расцениваться как реакции непродуктивной психологической защиты

от непреодолимых трудностей, в дальнейшем влияющие на снижение внутренней мотивации к преодолению объективных затруднений.

Сравнительный анализ проявлений речевой тревожности у различных групп младших школьников с типичным и дефицитарным развитием (см. рис. 2) позволяет сделать вывод о важности пребывания детей с проблемами речи в ситуации естественной разнонаправленной коммуникации со сверстниками. Судя по полученным данным, реальная среда инклюзивной группы сглаживает для младших школьников их категоричность и негативизм в оценке собственной успешности.

Статистический анализ значимости различий данных, полученных при диагностике детей с нарушениями речевого развития и иных групп их сверстников с использованием критерия Манна – Уитни, позволяет фиксировать незначимость разницы в самооценке речевой



Рис. 2. Проявление речевой тревожности в различных группах младших школьников

тревожности между детьми с ОНР и детьми-инофонами ( $U_{\text{эмп}} = 335$  при  $U_{\text{кр}} = 201$  для  $p \leq 0,01$  и  $U_{\text{кр}} = 243$  для  $p \leq 0,05$ ); неопределенность различий между показателями обозначенной в исследовании группы и показателями их нормотипичных сверстников ( $U_{\text{эмп}} = 983,5$  при  $U_{\text{кр}} = 911$  для  $p \leq 0,01$  и  $U_{\text{кр}} = 1010$  для  $p \leq 0,05$ ) и значимость разницы в проявлениях изучаемого компонента у детей с нарушенным развитием, находящимися в обычном взаимодействии, и обучающихся, имеющих статус «ребенок-инвалид» и получающих начальное образование в дистанционном формате в онлайн-школе (значение  $U_{\text{эмп}} = 590,5$  при  $U_{\text{кр}} = 697$  для  $p \leq 0,01$  и  $U_{\text{кр}} = 780$  для  $p \leq 0,05$ ).

Конечно, необходимо учитывать ограничение, связанное с тем, что результаты были нами собраны на выборках детей, находящихся в разных образовательных организациях, но обратим внимание на проявляющиеся тенденции. Во-первых, сама среда разнообразных реальных контактов, складывающаяся в ситуации инклюзивного взаимодействия, влияет на снижение переживаний ребенка по отношению к оценке собственной речи. И, во-вторых, дети с нормальным речевым развитием оказываются более критичны к восприятию качества собственных речевых навыков, что, возможно, связано с предъявляемыми к ним более высокими требованиями и многочисленными поводами к сравнению степени уверенности в вербальной коммуникации и успешности собственных ответов, выступлений и т. д. в присутствии других детей.

### Выводы

Результаты проведенного исследования, их количественного и качественного анализа позволяют сделать выводы о некоторых особенностях в восприятии детьми с нарушениями речи собственной вербальной коммуникации.

1. Достоверно доказано, что младшие школьники с нарушениями речевого развития демонстрируют дифференцированное эмоциональное восприятие различных ситуаций вербальной коммуникации. Выявлено статистически значимое преобладание

позитивных оценок в процессе неформального взаимодействия с одноклассниками и негативных — в формальных учебных ситуациях, требующих публичных ответов и оценок.

2. Установлено, что уровень сформированности речевых навыков оказывает значимое влияние на эмоциональную оценку коммуникативных ситуаций: обучающиеся с ОНР-3 достоверно чаще демонстрируют негативные реакции в формальных и публичных ситуациях по сравнению с группами с ФФНР и ОНР-4.

3. Подтверждено, что инклюзивная образовательная среда выступает значимым фактором, позитивно влияющим на самооценку младшими школьниками собственных коммуникативных навыков.

### Заключение

В соответствии с поставленной целью в ходе исследования впервые была проведена комплексная оценка особенностей восприятия вербальной коммуникации младшими школьниками с разной структурой речевого дефекта (ОНР и ФФНР) в условиях инклюзивных классов. Полученные результаты, подтвержденные методами математической статистики, выявили специфику эмоционального реагирования на типичные школьные коммуникативные ситуации в зависимости от уровня речевого развития. Новизна работы заключается в установлении взаимосвязи между структурой речевого нарушения и избирательностью в эмоциональной оценке коммуникативных контекстов, а также в доказательстве влияния инклюзивной среды на формирование более адекватной самооценки субъектов коммуникации.

Практическое применение результатов видится в разработке дифференцированных программ психолого-педагогического сопровождения, ориентированных на развитие коммуникативных навыков и преодоление специфических трудностей в зависимости от типа речевого нарушения, и комплексных мероприятий, значимых для построения общего пространства открытой коммуникации всех участников взаимодействия. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются,

с нашей точки зрения, во-первых, изучение динамики восприятия вербальной коммуникации на этапе подросткового возраста, связанного с возрастанием роли среды сверстников в процессе социализации личности,

и, во-вторых, определение эффектов пролонгированного коррекционного воздействия в работе с различными группами детей с ограниченными возможностями здоровья.

### Литература

1. **Беляева О. А.** Речевая тревожность как психолого-педагогическая проблема обучающихся, имеющих статус ребенок-инвалид // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2023. № 7 (133). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.133.72>
2. **Беляева О. А.** Речевая тревожность как психолого-педагогическая проблема современных обучающихся // *Системная психология и социология*. 2022. № 2 (42). С. 5–14. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2022.42.2.01>
3. **Беляева О. А., Архипова А. П.** Особенности проявления тревожности детей-инофонов в инклюзивной среде начального общего образования // *Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы: материалы VI Международной научно-практической конференции (Минск, 21 октября 2021 г.) / редкол.: Н. В. Жданович [и др.]. Минск: БГПУ, 2021. С. 27–30.*
4. *Инклюзивное образование как педагогическая инновация: монография / Д. З. Ахметова и др.; под науч. ред. Д. З. Ахметовой; Казанский инновационный университет. Казань: Познание, 2021. 228 с.*
5. **Канунникова В. С., Боровцова Л. А.** Особенности развития эмоциональной сферы детей раннего возраста с задержкой речевого развития // *Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. статей III Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием (Орехово-Зуево, 19 мая 2022 г.)*. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2022.
6. **Кошечкина Т. В., Мозгалева И. Е.** Типы родительского отношения к речи ребенка как социальный фактор формирования коммуникативно-речевой деятельности дошкольника с задержкой психоречевого развития // *Специальная педагогика и психология*. 2024. № 4 (6). С. 96–124. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-4-6-96>
7. **Кругликова А. Ю.** Комплекс исследований по изучению речевого общения в дошкольных группах семейной логопсихотерапии // *Комплексные исследования детства*. 2021. Т. 3. № 3. С. 230–243. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-3-230-243>
8. **Тилекеев К. М.** Особенности речевого развития младших школьников с сохранным и нарушенным интеллектом // *Специальная педагогика и психология*. 2025. № 1 (7). С. 79–95. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2025-1-7-79>
9. **Фидиркина В. Н., Барнинова О. Г.** Взаимосвязь общей самооценки и самооценки речи дошкольников с речевыми нарушениями // *Scientist: сетевое издание*. 2022. № 4 (22). С. 85–87. <https://thescientist.ru/wp-content/uploads/85-87%D0%A4%D0%98%D0%94%D0%98%D0%A0%D0%9A%D0%98%D0%9D%D0%90.pdf>
10. **Щербак С. Г., Менг Н. В.** Предупреждение дислексии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: организационно-содержательная модель коррекционно-педагогической работы // *Вестник Мининского университета*. 2022. Т. 10. № 4 (41). С. 10. <http://dx.doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-4-10>
11. **Cano-Villagrasa A., Bonillo-Llavero B. M., López-Chicheri I., López-Zamora M.** Cognitive-behavioral intervention for linguistic and cognitive skills in children with speech and language impairments: A case report // *Languages*. 2025. Vol. 10. № 10. P. 247. <https://doi.org/10.3390/languages10100247>
12. Caregiver talk and medical risk as predictors of language outcomes in full term and preterm toddlers / K. A. Adams et al. // *Child Development*. 2018. Vol. 89. № 5ю P. 1674–1690. <https://doi.org/10.1111/cdev.12818>
13. **Chahboun S., Wahl H. T., Langner J., Vaags A.** Developmental language disorders and special educational needs: consideration of inclusion in the Norwegian school context // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. e1436298. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1436298>
14. **Doove B. M., Feron F. J. M., van Os J. and Drukker M.** Preschool communication: Early identification of concerns about preschool language development and social participation // *Frontiers in Public Health*. 2021. Vol. 8. e546536. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.546536>

15. **Feldman H. M.** How young children learn language and speech // *Pediatrics Review*. 2019. Vol. 40. № 8. P. 398–411. <https://doi.org/10.1542/pir.2017-0325>
16. **Ghasemzadeh A., Saadat M., Kia Kojori R.** The role of speech therapy in enhancing communication skills of children with exceptional needs: A critical analysis // *Psychological Research in Individuals with Exceptional Needs*. 2024. Vol. 2. № 3. P. 37–43. <https://doi.org/10.61838/kman.prien.2.3.6>
17. **Kachak T., Blyzniuk T., Hryvna M.** Speech development of younger school students using children's literature and digital tools // *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2023. № 28. P. 98–103. <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.28.98-103>
18. **Snowling M. J., Melby-Lervag M.** Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review // *Psychological Bulletin*. 2016. Vol. 142. № 5. P. 498–545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>
19. **Vermeij B. A. M., Wiefferink C. H., Knoors H., Scholte R. H. J.** Effects in language development of young children with language delay during early intervention // *Journal of Communication Disorders*. 2023. Vol. 103. e106326. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2023.106326>
20. **Zerbeto A. B., Zanoli M. L., Shon R. Y.** ICF and perception of functioning according to children/adolescents in follow-up with speech/language disorders // *CoDAS*. 2023. Vol. 35. № 5. e20210167. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20232021167>

### References

1. **Belyaeva O. A.** Rechevaya trevozhnost' kak psixologo-pedagogicheskaya problema obuchayushhixsya, imeyushhix status rebenok-invalid [Speech anxiety as a psychological and pedagogical problem of students with the status of a disabled child] // *International Research Journal*. 2023. № 7 (133). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.133.72>
2. **Belyaeva O. A.** Rechevaya trevozhnost' kak psixologo-pedagogicheskaya problema sovremennyx obuchayushhixsya [Speech anxiety as a psychological and pedagogical problem of modern students] // *Systems Psychology and Sociology*. 2022. № 2 (42). P. 5–14. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2022.42.2.01>
3. **Belyaeva O. A., Arkhipova A. P.** Osobennosti proyavleniya trevozhnosti detej-infonov v inkluzivnoj srede nachal'nogo obshhego obrazovaniya [Features of the manifestation of anxiety in non-native children in an inclusive environment of primary general education] // *Podgotovka uchitelya nachal'ny'x klassov: problemy` i perspektivy`: materialy` VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Minsk, 21 oktyabrya 2021 g.)* [Primary school teacher training: problems and prospects: proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference (Minsk, October 21, 2021)] / editorial board: N. V. Zhdanovich [et al.]. Minsk: BSPU, 2021. P. 27–30.
4. *Inkluzivnoe obrazovanie kak pedagogicheskaya innovaciya* [Inclusive education as a pedagogical innovation]: a monograph / D. Z. Akhmetova et al.; under the scientific editorship of D. Z. Akhmetova; Kazan Innovative University. Kazan: Poznanie, 2021. 228 p.
5. **Kanunnikova V. S., Borovtsova L. A.** Osobennosti razvitiya e'mocional'noj sfery` detej rannego vozrasta s zaderzhkoj rechevogo razvitiya [Features of the development of the emotional sphere of young children with delayed speech development] // *Psixologiya i pedagogika XXI veka: aktual'ny'e voprosy`, dostizheniya i innovacii* [Psychology and pedagogy of the 21<sup>st</sup> century: current issues, achievements and innovations]: collection of articles of the III All-Russian Student Scientific and Practical Conference with international participation (Orehovo-Zuyevo, May 19, 2022). Orekhovo-Zuyevo: State University of Humanities and Technology, 2022.
6. **Koshechkina T. V., Mozgaleva I. E.** Tipy` roditel'skogo otnosheniya k rechi rebenka kak social'ny'j faktor formirovaniya kommunikativno-rechevoj deyatel'nosti doshkol'nika s zaderzhkoj psixorechevogo razvitiya [Types of parental attitude to the child's speech as a social factor in forming communication and speech activity of a preschooler with a delay in psycho-speech development] // *Special Pedagogy and Psychology*. 2024. № 4 (6). P. 96–124. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2024-4-6-96>
7. **Kruglikova A. Yu.** Kompleks issledovanij po izucheniyu rechevogo obshheniya v doshkol'nyx gruppax semejnoy logopsixoterapii [Studies in speech communication in preschool groups of family logopsychotherapy] // *Comprehensive Child Studies*. 2021. Vol. 3. № 3. P. 230–243. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-3-230-243>
8. **Tilekeev K. M.** Osobennosti rechevogo razvitiya mladshix shkol'nikov s soxranny'm i narushenny'm intellektom [Features of speech development at younger students with normal intelligence and intellectual disabilities] // *Special Pedagogy and Psychology*. 2025. № 1 (7). P. 79–95. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2025-1-7-79>

9. **Tilekeev K. M.** Osobennosti rechevogo razvitiya mladshix shkol`nikov s soxranny`m i narushenny`m intellektom [Features of speech development at younger students with normal intelligence and intellectual disabilities] // *Special Pedagogy and Psychology*. 2025. № 1 (7). P. 79–95. <http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954-2025-1-7-79>
10. **Shcherbak S. G., Meng N. V.** Preduprezhdenie disleksii u detej mladshogo shkol`nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi III urovnya: organizacionno-soderzhatel`naya model` korrekcionno-pedagogicheskoy raboty` [Prevention of dyslexia in children of primary school age with general level III speech impossibility: organizational and content model of correctional pedagogical work] // *Vestnik of Minin University*. 2022. Vol. 10. № 4. P. 10. <http://dx.doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-4-10>
11. **Cano-Villagrana A., Bonillo-Llavero B. M., López-Chicheri I., López-Zamora M.** Cognitive-behavioral intervention for linguistic and cognitive skills in children with speech and language impairments: A case report // *Languages*. 2025. Vol. 10. № 10. P. 247. <https://doi.org/10.3390/languages10100247>
12. Caregiver talk and medical risk as predictors of language outcomes in full term and preterm toddlers / K. A. Adams et al. // *Child Development*. 2018. Vol. 89. № 5. P. 1674–1690. <https://doi.org/10.1111/cdev.12818>
13. **Chahboun S., Wahl H. T., Langner J., Vaags A.** Developmental language disorders and special educational needs: consideration of inclusion in the Norwegian school context // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. e1436298. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1436298>
14. **Doove B. M., Feron F. J. M., van Os J. and Drukker M.** Preschool communication: Early identification of concerns about preschool language development and social participation // *Frontiers in Public Health*. 2021. Vol. 8. e546536. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.546536>
15. **Feldman H. M.** How young children learn language and speech // *Pediatrics Review*. 2019. Vol. 40. № 8. P. 398–411. <https://doi.org/10.1542/pir.2017-0325>
16. **Ghasemzadeh A., Saadat M., Kia Kojori R.** The role of speech therapy in enhancing communication skills of children with exceptional needs: A critical analysis // *Psychological Research in Individuals with Exceptional Needs*. 2024. Vol. 2. № 3. P. 37–43. <https://doi.org/10.61838/kman.prien.2.3.6>
17. **Kachak T., Blyznyuk T., Hryvna M.** Speech development of younger school students using children's literature and digital tools // *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2023. № 28. P. 98–103. <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.28.98-103>
18. **Snowling M. J., Melby-Lervag M.** Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review // *Psychological Bulletin*. 2016. Vol. 142. № 5. P. 498–545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>
19. **Vermeij B. A. M., Wiefferink C. H., Knoors H., Scholte R. H. J.** Effects in language development of young children with language delay during early intervention // *Journal of Communication Disorders*. 2023. Vol. 103. e106326. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2023.106326>
20. **Zerbeto A. B., Zanolli M. L., Shon R. Y.** ICF and perception of functioning according to children/adolescents in follow-up with speech/language disorders // *CoDAS*. 2023. Vol. 35. № 5. e20210167. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20232021167>

## ФАКТОРЫ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РАЗНОГО ТИПА

**Т. И. Бонкало,**  
НИИОЗММ, Москва, Россия,  
КГУ, Краснодар, Россия,  
*bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru,*

**Т. В. Ветвицкая,**  
СПб АППО, Центр «Динамика» Адмиралтейского района,  
Санкт-Петербург, Россия,  
*taniu@yandex.ru*

В статье содержатся результаты исследования, целью которого было выявление особенностей взаимосвязи психических состояний специалистов по реабилитации, работающих в условиях стационара и реабилитационного центра, не предполагающего круглосуточного наблюдения за пациентами, и показателей их профессионального выгорания. Всего в исследовании приняли участие 1 665 сотрудников реабилитационных организаций, 551 из которых на момент исследования работали в условиях стационара и 1 114 — в других реабилитационных центрах. Каждую исследовательскую группу составили специалисты по физической, педагогической, психологической, медицинской и социальной реабилитации. Исследование осуществлялось с помощью бланковых методик, комплекс которых составил методику дифференциальной оценки сниженной работоспособности (А. Б. Леонова, С. Б. Величковская); методику диагностики переживаний в деятельности (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев); шкалу позитивного и негативного аффекта (Е. Н. Осин в сокращенном авторском варианте); utrechtскую шкалу увлеченности работой (У. Шауфели в адаптации Д. А. Кутузовой); методику диагностики профессионального выгорания К. Маслач в адаптации Н. Е. Водопьяновой. Выявлены различия как в состояниях специалистов, работающих в разных условиях, так и в их взаимосвязи с показателями профессионального выгорания. Если сотрудники стационарных типов реабилитационных организаций чаще испытывают состояния опустошенности, подавленности, монотонии в сочетании с включением профессиональной деятельности в общую смысловую сферу их личности, что и приводит к развитию деперсонализации, то специалисты амбулаторных реабилитационных центров чаще испытывают увлеченность работой, беспокойство, тревожность, стресс и усилие, что взаимосвязано с их эмоциональным истощением. Сделан вывод о необходимости учета условий работы специалистов по реабилитации для профилактики и коррекции профессионального выгорания.

*Ключевые слова:* психические состояния; переживания в деятельности; профессиональное выгорание; увлеченность работой; работоспособность; специалисты по реабилитации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

*Для цитирования:* Бонкало Т. И., Ветвицкая Т. В. Факторы риска возникновения профессионального выгорания у сотрудников реабилитационных организаций разного типа // Системная психология и социология. 2025. № 4 (56). С. 38–48. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-38-48>

**Бонкало Татьяна Ивановна**, доктор психологических наук, доцент; ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы; профессор кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета, Краснодар, Россия.

E-mail: [bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru](mailto:bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru)

ORCID: 0000-0003-0887-4995

**Ветвицкая Татьяна Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского; руководитель психологической службы школы № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения “Динамика”», Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: [taniu@yandex.ru](mailto:taniu@yandex.ru)

ORCID: 0009-0006-2060-556X

UDC 159.9

DOI: 10.24412/2223-6872-2025-456-38-48

## RISK FACTORS FOR PROFESSIONAL BURNOUT AMONG EMPLOYEES OF REHABILITATION ORGANIZATIONS OF VARIOUS TYPES

**T. I. Bonkalo,**

RIHOMM, Moscow, Russia,

KSU, Krasnodar, Russia,

[bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru](mailto:bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru),

**T. V. Vetvitskaya,**

St. Petersburg APPE, Dynamics Center of Admiralteysky district,

Saint Petersburg, Russia,

[taniu@yandex.ru](mailto:taniu@yandex.ru)

The article presents the results of a study aimed at identifying the relationship between the mental states of rehabilitation specialists working in hospitals and rehabilitation centers that do not provide round-the-clock monitoring of patients, and their indicators of professional burnout. A total of 1,665 employees of rehabilitation organizations participated in the study, 551 of whom were working in inpatient facilities at the time of the study, and 1,114 were working in other rehabilitation centers. Each research group consisted of specialists in physical, educational, psychological, medical, and social rehabilitation. The study was conducted using blank methods, which were combined to form a method for the differential assessment of reduced performance (A. B. Leonova, S. B. Velichkovskaya); a methodology for diagnosing experiences in activity (E. N. Osin, D. A. Leontiev); a scale of positive and negative affect (E. N. Osin in the author's abridged version; the Utrecht scale passion for work (U. Schaufeli adapted by D. A. Kutuzova); K. Maslach's methodology for diagnosing professional burnout adapted by N. E. Vodopyanova. The study revealed differences in the conditions of specialists working in different environments, as well as their relationship with indicators of professional burnout. While employees of inpatient rehabilitation organizations are more likely to experience feelings of emptiness, depression, and monotony, combined with the inclusion of professional activities in their overall sense of identity, which can lead to the development of depersonalization, employees of outpatient rehabilitation centers are more likely to experience work-related excitement, anxiety, stress, and effort, which can lead to emotional exhaustion. The article concludes that it is necessary to take into account the working conditions of rehabilitation specialists in order to prevent and correct professional burnout.

*Keywords:* mental states; experiences in activity; professional burnout; work enthusiasm; efficiency; specialists in the rehabilitation of disabled people and people with limited health opportunities.

*For citation:* Bonkalo T. I., Vetvitskaya T. V. Risk factors for professional burnout among employees of rehabilitation organizations of various types // Systems Psychology and Sociology. 2025. № 4 (56). P. 38–48. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-38-48>

**Bonkalo Tatyana Ivanovna**, Doctor of Psychology, Associate Professor; Leading Researcher at the Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management of Moscow Healthcare Department, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology at Kuban State University, Krasnodar, Russia.

E-mail: [bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru](mailto:bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru)

ORCID: 0000-0003-0887-4995

**Vetvitskaya Tatyana Vladimirovna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky; Head of the Psychological Service at School № 616 in the Admiralteysky District of St. Petersburg “Center for Rehabilitation with Individual Forms of Education “Dinamika”, St. Petersburg, Russia.

E-mail: taniu@yandex.ru

ORCID: 0009-0006-2060-556X

### Введение

**П**роблемы профессионального здоровья специалистов, факторов, обуславливающих возникновение и развитие негативных проявлений влияния профессиональной деятельности на психическое состояние специалистов разного профиля, характеризуются непреходящей актуальностью и значимостью.

За годы изучения деструктивных проявлений профессионального развития субъектов труда в психологической науке сложилось множество точек зрения на сущность таких проявлений, отражающих разные конструкты и психологические феномены, среди которых, как правило, рассматриваются профессиональное (эмоциональное, психическое) выгорание, профессиональные деформации и профессиональные деструкции. При всей разрозненности точек зрения исследователи едины во мнении о том, что профессиональное выгорание, профессиональные деструкции и профессиональные деформации, являясь, по сути, реакцией на профессиональную дезадаптацию, означают разрушение целостности субъекта труда [3], снижение продуктивности его профессиональной деятельности [5], удовлетворенности работой [4] и сопровождаются повышением нервно-психического напряжения [15], чувством хронической усталости [1], переутомления [6], депрессивными состояниями [2] и кризисными явлениями [9].

Созданные к настоящему времени психологические теории и концепции нежелательных последствий исполнения субъектом труда своих профессионально-трудовых обязанностей, однако, не уделяют должного внимания генезису их зарождения. Изучение факторов, обуславливающих их возникновение у представителей разных профессий, сводится к выявлению личностных особенностей либо особенностей социальной ситуации профессиональной деятельности [16].

Вместе с тем, несмотря на большой объем эмпирического материала, посвященного проблемам профессионального выгорания, профессиональным деформациям и профессиональным деструкциям, остается открытым главный вопрос: данные негативные явления берут свое начало на разных этапах профессионального развития субъекта труда или являются прямым следствием воздействия на него профессионального стресса и других ситуаций профессиональной деятельности?

Возникновение и развитие профессиональных деструкций могут быть обусловлены особенностями психических состояний, испытываемых специалистами в разных ситуациях профессиональной деятельности, их переживаниями, рассматриваемыми как субъективная репрезентация соотношения текущей деятельности с ее критериями [12].

Те эмоции и переживания, которые испытывает специалист в процессе выполнения своих трудовых обязанностей и решения профессиональных задач, накапливаясь, могут стать доминирующими факторами возникновения и развития деструктивного профессионально-личностного развития.

Настоящее исследование посвящено проблеме взаимосвязи профессионального выгорания и психических состояний в профессиональной деятельности специалистов по реабилитации, работающих в разных условиях — в реабилитационных организациях стационарного и амбулаторного типов.

В настоящее время исследование таких проблем приобретает особую актуальность в связи с ростом числа инвалидизирующегося населения, что обусловлено как достаточно большим количеством врожденных патологий, так и тяжёлыми физическими травмами, полученными участниками специальной военной операции, продолжающейся уже около четырех лет.

Следует уточнить, что проблемам деструктивного профессионального развития специалистов по реабилитации, причем разного

профиля, внимания уделяется неоправданно мало. Существуют лишь отдельные исследования, посвященные обозначенной проблеме, и основной акцент здесь делается на изучении особенностей деструктивных проявлений у специалистов по педагогической реабилитации, работающих с лицами, имеющими врожденные отклонения от норм психического развития [7]. В современных исследованиях подчеркивается, что трудность профессиональной деятельности педагогов, врачей и психологов, работающих с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья, заключается прежде всего в повышенном уровне профессионального стресса [2], коммуникативных контактах с особой группой людей [8], ответственности за их жизнь и благополучие [11], напряженности каждодневного труда [10] и росте профессиональных нагрузок, вызванных спецификой профессиональной деятельности [13].

В исследованиях, посвященных вопросам профессионального выгорания врачей, содержатся сведения об особенностях его проявления у работников медицинских организаций разного профиля: стационарного и поликлинического [6]. Если учесть, что и реабилитационные организации могут оказывать как стационарную, так и амбулаторную помощь, то и их сотрудники, в зависимости от условий профессиональной деятельности, имеют разные источники возникновения и развития деструктивных форм профессиогенеза.

На проверку обозначенного предположения было направлено исследование, цель которого состояла в выявлении особенностей взаимосвязи психических состояний и профессионального выгорания в деятельности специалистов по реабилитации, работающих в стационарных и нестационарных реабилитационных организациях.

### Методика исследования

Для исследования были сформированы две группы. Первую группу составили 551 специалист по реабилитации, среди которых были специалисты по разным видам реабилитации: физической (инструкторы-методисты по адаптивной физической культуре),

психологической (практикующие клинические и специальные психологи), педагогической (дефектологи), медицинской (врачи) и социальной (социальные работники), — работающие в стационарных учреждениях, оказывающих реабилитационные услуги. Во вторую группу вошли 1114 таких специалистов.

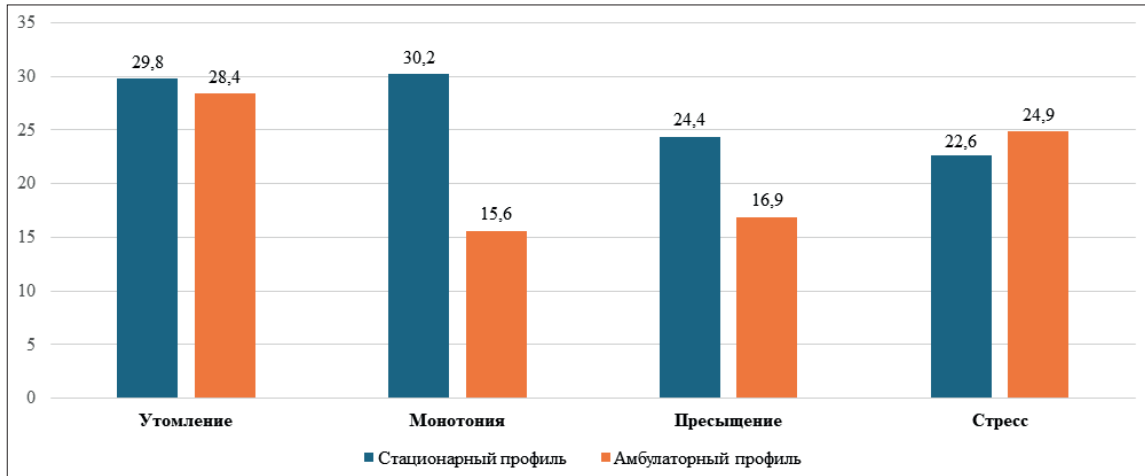
Исследование осуществлялось с помощью комплекса диагностических методик: 1) дифференциальная оценка сниженной работоспособности (А. Б. Леонова, С. Б. Величковская); 2) методика диагностики переживаний в деятельности (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев); 3) шкала позитивного и негативного аффекта (Е. Н. Осин в сокращенном авторском варианте [12]); 4) утрехтская шкала увлеченности работой (У. Шауфели в адаптации Д. А. Кутузовой); МВІ К. Маслач в адаптации Н. Е. Водопьяновой.

Статистический анализ осуществлялся с помощью программного обеспечения и включал в себя, помимо расчета среднего арифметического, стандартного отклонения и процентного распределения, расчет непараметрического *U*-критерия Манна – Уитни, а также коэффициента корреляции по Спирмену.

### Результаты и их обсуждение

Результаты исследования состояний сниженной работоспособности специалистов по реабилитации, работающих в разных условиях в реабилитационных организациях стационарного (интернатного) и амбулаторного типов, позволяют говорить о специфике их профессиональной деятельности (см. рис. 1).

Выявлены разные профили состояний, что свидетельствует о разных переживаниях специалистов, определяющих их профессиональную деятельность. Прежде всего следует обратить внимание на тот факт, что средние индексы состояний в первой группе значимо выше, чем во второй, почти по всем показателям, кроме показателей степени выраженности состояния высокой мобилизации личностных ресурсов, что вызвано субъективными представлениями о значимости профессиональной деятельности и высокой ответственности за ее результаты. Статистически значимые различия



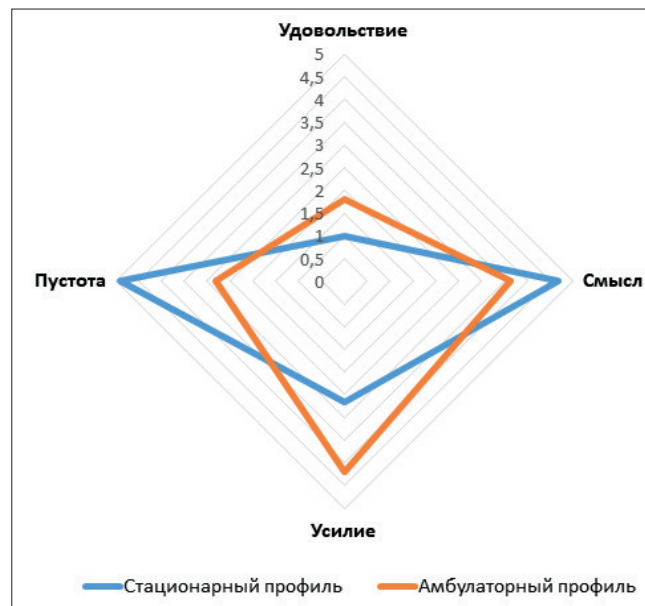
**Рис. 1.** Показатели состояний сниженной работоспособности у специалистов по реабилитации, работающих в стационарных и амбулаторных реабилитационных организациях

между группами были выявлены в показателях монотонии ( $p < 0,01$ ) и пресыщения ( $p < 0,01$ ).

Среднегрупповые состояния стресса в первой и второй группах входят в диапазон умеренных значений (различия между группами не выявлены ( $p > 0,05$ )), тогда как состояния психического пресыщения, неприятия малоосмысленной работы в первой группе даже в средних своих значениях выражены достаточно высоко, в отличие от второй группы. Многие сотрудники организаций интернатного (стационарного) типа воспринимают свою трудовую

деятельность как однообразную, стереотипную работу, что вовсе не характерно для специалистов по реабилитации, работающих в других условиях. Об этом свидетельствуют и результаты исследования особенностей переживаний в деятельности респондентов двух групп.

Так, выявлено, что специалисты, работающие в интернатах и стационарах, где проходят реабилитацию инвалиды и лица с ОВЗ, в меньшей степени, чем их коллеги, работающие в реабилитационных центрах, переживают удовольствие от работы и выполняемой деятельности (рис. 2).



**Рис. 2.** Показатели переживаний в профессиональной деятельности специалистов по реабилитации, работающих в стационарных и амбулаторных реабилитационных организациях

Следует акцентировать внимание на том факте, что сотрудники реабилитационных организаций стационарного типа не испытывают удовольствия от совершаемой работы. Значение по данной шкале равно минимальному, что свидетельствует об отсутствии среди 551 опрошенного специалиста тех из них, кто при ответе на вопросы о радости от работы, наслаждения ею, удовольствия выбрал бы другой ответ, чем «почти никогда». Во второй группе показатель переживания удовольствия также входит в диапазон низких значений, однако он значимо выше, чем в первой группе ( $p < 0,05$ ).

Вместе с тем в обеих исследовательских группах был зафиксирован достаточно высокий показатель по шкале «смысл», что свидетельствует о восприятии многими специалистами по реабилитации своей профессиональной деятельности как части общей осмысленности жизни, как то, что входит в иные структуры их личности (различия между группами статистически не значимы ( $p > 0,05$ )).

Настораживает, однако, факт высоких значений у работников стационарных реабилитационных организаций по показателю «пустота». Отрицательные эмоции, связанные с каждодневным выполнением своих трудовых обязанностей, могут стать источником возникновения и развития профессиональных деструкций и профессиональных деформаций личности. Достоверно значимые различия между группами были выявлены и по показателям переживания усилия на работе, причем такие переживания в большей степени характерны для сотрудников реабилитационных центров нестационарного профиля, чем стационарного ( $p < 0,05$ ).

Оценки респондентами своих эмоций, которые они испытывали за последние две недели, также отличаются в зависимости от условий осуществления реабилитационных услуг (см. рис. 3, 4).

Статистически достоверные различия между группами были выявлены в показателях частоты (степени выраженности) переживания на работе эмоций заинтересованности, причем данный показатель значимо выше в группе сотрудников реабилитационных центров неинтернатного типа ( $p < 0,05$ ).

По остальным оценкам позитивных эмоций значимых различий зафиксировано не было.

Сотрудники реабилитационных центров достаточно часто испытывают тревогу, значительно чаще, чем специалисты по реабилитации, работающие в условиях стационарного профиля ( $p < 0,001$ ), для которых характерно состояние подавленности и опустошенности ( $p < 0,001$ ) (см. рис. 4).

Несмотря на то что и в первой, и во второй группе выявлен все-таки позитивный эффект, его баланс выше в группе специалистов, работающих в реабилитационных центрах нестационарного типа ( $p < 0,05$ ).

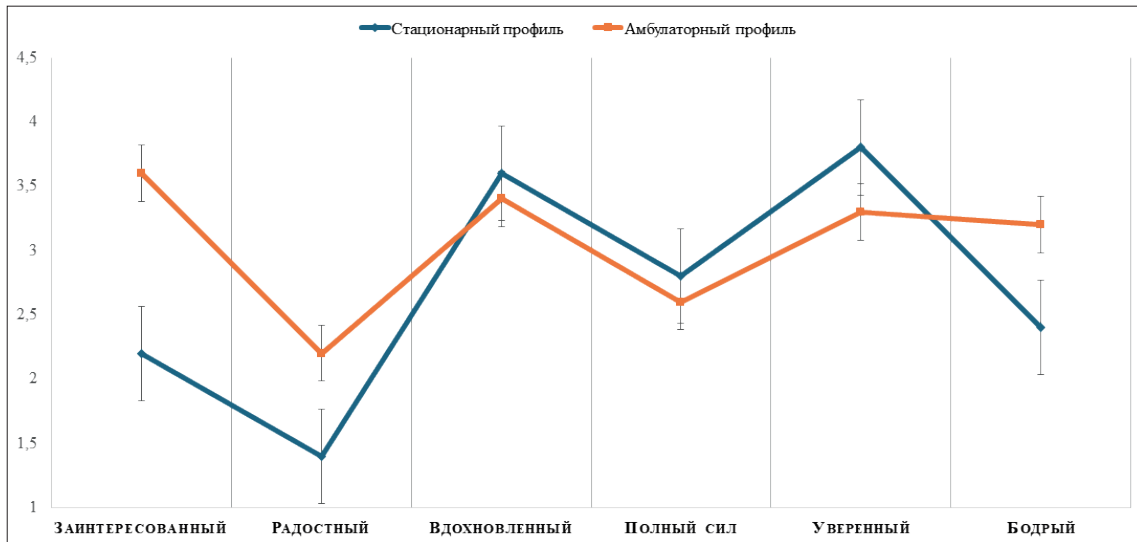
Учитывая результаты, полученные нами ранее и свидетельствующие об относительно высоком переживании смысла от осуществляемой деятельности респондентами двух исследовательских групп, было принято решение исследовать и уровень особенности их увлеченности работой.

Как правило, увлеченность работой проявляется в состояниях энергичности, преданности делу, поглощенности, что предполагает высокий энтузиазм, работоспособность.

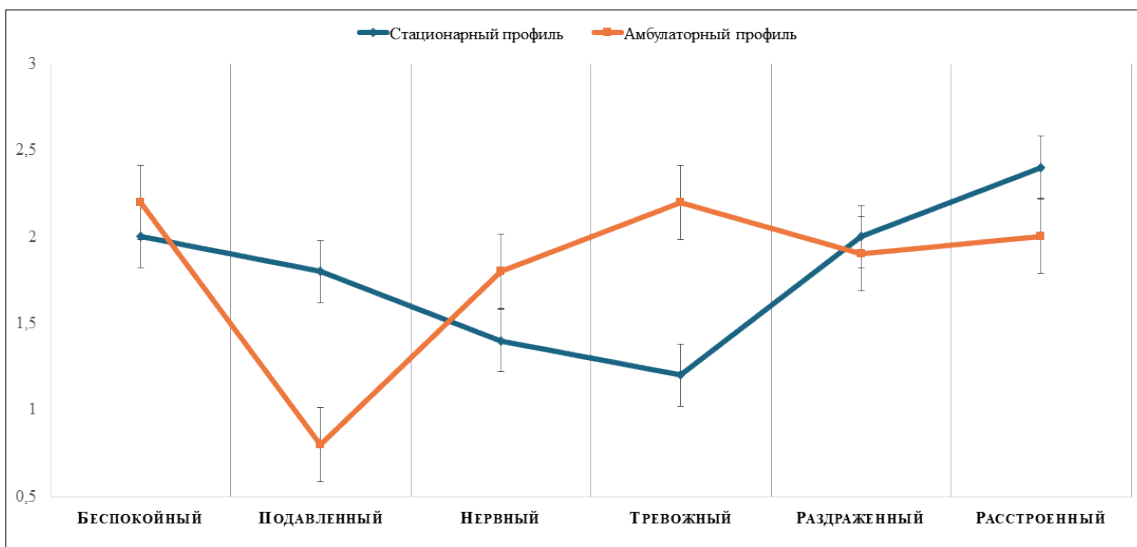
В нашем исследовании выявлено, что общий уровень увлеченности работой специалистов двух групп не отличается друг от друга на статистически значимом уровне. Однако в группе специалистов, работающих в амбулаторных условиях, выше, чем в группе их коллег, работающих в условиях стационара, показатели энтузиазма, предполагающего высокую энергию и приложение немалых усилий ( $p < 0,05$ ), и, напротив, ниже показатели поглощенности, при наличии которой, как правило, теряется даже чувство времени ( $p < 0,05$ ).

Столь неожиданные результаты исследования позволяют сделать некоторые предположительные обобщения.

Те специалисты, которые испытывают состояние пустоты во время выполнения своих трудовых функций, подавленности от безысходности, а при этом воспринимают работу как то, что имеет для них личностный смысл и что может «поглотить», по всей вероятности, относятся к той категории работников, которые не уверены в своих силах и убеждены, что не смогут найти себе другое дело. Такие противоречивые состояния, однако, и становятся источниками возникновения не только эмоционального



**Рис. 3.** Степень выраженности позитивных эмоций на работе специалистов по реабилитации разного профиля



**Рис. 4.** Степень выраженности негативных эмоций на работе специалистов по реабилитации разного профиля

истощения, но и деперсонализации, отражающей дистанцирование от работы и от людей, ограждение себя от лишних волнений и негативных переживаний.

Об этом свидетельствуют результаты заключительного этапа исследования, состоявшего в корреляционном анализе эмпирических данных (табл.).

Необходимо обратить внимание на факт различий корреляционных связей между изучаемыми показателями, зафиксированными в двух разных группах.

В группе специалистов по реабилитации, работающих в условиях стационарного типа реабилитационных организаций, тесные взаимосвязи выявлены между показателями деперсонализации и состояниями монотонии ( $r = 0,531$ ;  $p < 0,001$ ), пресыщения ( $r = 0,618$ ;  $p < 0,001$ ), пустоты ( $r = 0,531$ ;  $p < 0,001$ ), раздражительности ( $r = 0,477$ ;  $p < 0,001$ ) в сочетании с поглощенностью работой ( $r = 0,459$ ;  $p < 0,001$ ). Эмоциональное истощение специалистов связано с состояниями подавленности ( $r = 0,429$ ;  $p < 0,001$ ) и беспокойства ( $r = 0,188$ ;

Таблица

**Корреляционные связи между психическими состояниями в профессиональной деятельности и показателями профессионального выгорания специалистов по реабилитации, работающих в условиях реабилитационных организаций стационарного и амбулаторного типов**

Состояния	Стационарный профиль			Амбулаторный профиль		
	ЭИ	ДП	РД	ЭИ	ДП	РД
Утомление	0,119	0,105	0,167	0,554***	0,554***	0,233*
Монотония	0,047	0,531***	0,003	0,001	0,000	0,000
Пресыщение	0,049	0,618***	0,141	0,195*	0,148	0,108
Стресс	0,102	0,171	0,169	0,221**	0,204*	0,105
Удовольствие	-0,112	-0,129	-0,304**	0,328**	-0,128	-0,038
Пустота	0,134	0,497***	0,123	0,153	0,153	0,116
Смысл	0,388***	-0,001	0,194*	0,317**	-0,002	-0,002
Усилие	0,123	0,071	0,004	0,375***	0,103	0,022
Интерес	-0,149	0,002	-0,000	0,219*	-0,057	-0,065
Радость	-0,153	0,000	-0,005	-0,059	-0,004	-0,015
Вдохновение	-0,164	-0,116	-0,091	-0,044	-0,158	-0,110
Полнота сил	-0,155	-0,053	-0,057	-0,244**	-0,112	-0,181*
Уверенность	-0,096	-0,117	-0,113	-0,009	-0,002	-0,362**
Бодрость	-0,023	-0,121	-0,193*	-0,146	-0,045	-0,044
Беспокойство	0,188*	0,133	-0,003	0,131	-0,029	0,191*
Подавленность	0,429***	0,148	0,000	0,155	0,133	0,245*
Нервозность	0,154	0,174	0,108	0,143	0,227*	0,186*
Тревожность	0,166	0,104	0,167	0,672***	0,013	0,201*
Раздражительность	0,089	0,477***	0,172	0,016	0,161	0,155
Расстроенность	0,118	0,119	0,199*	0,154	0,017	0,161
Энтузиазм	0,162	-0,104	-0,020	0,513***	-0,114	0,177*
Энергичность	-0,101	-0,153	-0,047	-0,003	-0,091	0,000
Поглощенность	0,111	0,459***	-0,021	-0,001	-0,040	0,043

Примечание: \* —  $p < 0,05$ ; \*\* —  $p < 0,01$ ; \*\*\* —  $p < 0,001$ .

$p < 0,05$ ), с восприятием работы как неотъемлемой части общего жизненного пути и жизненного смысла ( $r = 0,388$ ;  $p < 0,001$ ).

Иные взаимосвязи были выявлены в группе специалистов, работающих в условиях амбулаторного оказания реабилитационной помощи. Здесь наибольшее количество взаимосвязей выявлено между показателями эмоционального истощения и состояний утомления ( $r = 0,554$ ;  $p < 0,001$ ), стресса ( $r = 0,221$ ;  $p < 0,001$ ), усилия ( $r = 0,317$ ;  $p < 0,01$ ), осознания смысла трудовой деятельности, включения его в общую структуру смысложизненных ориентаций ( $r = 0,375$ ;  $p < 0,001$ ), интереса к работе ( $r = 0,219$ ;  $p < 0,05$ ), энтузиазма ( $r = 0,513$ ;  $p < 0,001$ ) и тревожности ( $r = 0,672$ ;  $p < 0,001$ ).

### Заключение

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что разные условия работы специалистов по реабилитации вызывают разные психические состояния и переживания в процессе выполнения своих профессионально-трудовых функций и решения профессиональных задач, что обуславливает особенности проявления у них профессионального выгорания. Специалисты, работающие в реабилитационных организациях стационарного типа, имеют риск развития деперсонализации, тогда как профессиональная деятельность сотрудников амбулаторных реабилитационных центров подвергает их риску развития эмоционального истощения. К деперсонализации как проявлению профессионального выгорания приводят такие эмоции и состояния, как опустошенность,

раздражительность, монотония, ощущение безысходности в сочетании с осмысленностью профессиональной деятельности и поглощенностью работой. К эмоциональному истощению могут привести состояния тревожности, беспокойства, энтузиазм при усилении и чрезмерной сосредоточенности на профессиональных проблемах в случае придания им личностного смысла и значимости.

В связи с этим при разработке и реализации профилактических программ необходимо учитывать различия во взаимосвязях психических состояний в деятельности специалистов по реабилитации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, работающих в реабилитационных организациях разного типа.

### Литература

1. **Агафонова С. В., Брюхова Н. Г.** Внутренние факторы развития синдрома психического выгорания // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 6. e19PSMN621. <https://mir-nauki.com/PDF/19PSMN621.pdf>
2. Актуальные зарубежные исследования профессионального выгорания у учителей / Н. В. Кочетков и др. // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12. № 2. С. 43–52. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204>
3. **Баксанский О. Е., Сафоничева О. Г.** Синдром эмоционального выгорания. Взгляд психолога и невролога (обзор литературы) // Вестник новых медицинских технологий. 2021. Т. 28. № 2. С. 45–57. <https://doi.org/10.24412/1609-2163-2021-2-45-57>
4. **Булгаков И. А.** Современные направления изучения феномена эмоционального выгорания // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12. № 2. С. 94–103. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120209>
5. **Гофман О. О., Водопьянова Н. Е., Джумагулова А. Ф., Никифоров Г. С.** Проблема профессионального выгорания специалистов в сфере информационных технологий: теоретический обзор // Организационная психология. 2023. Т. 13. № 1. С. 117–144. <https://doi.org/10.17323/2312-5942-2023-13-1-117-144>
6. **Игнатъева Р. А., Трубицына Л. В.** Взаимосвязь выгорания и адаптации медицинского персонала // Психолог. 2025. № 1. С. 57–69. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2025.1.72959>
7. **Колесникова Г. Ю.** Проявления феномена выгорания в профессиональной деятельности педагогов, работающих с лицами с ограниченными возможностями здоровья // Живая психология. 2021. Т. 8. № 3 (31). С. 33–39.
8. **Куприянчук Е. В.** Особенности профессионального эмоционального выгорания у специальных педагогов: сравнительный контекст // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 10. e71884. <https://web.snauka.ru/issues/2016/10/71884>
9. **Лобанова Е. С.** Факторы возникновения профессиональных деструкций у сотрудников уголовно-исполнительной системы // Живая психология. 2023. Т. 10. № 7 (47). С. 88–94. [https://doi.org/10.58551/24136522\\_2023\\_10\\_7\\_88](https://doi.org/10.58551/24136522_2023_10_7_88)
10. **Лысенко Е. М.** Профилактика профессиональных деформаций у дефектологов: психолого-педагогический аспект // Проблемы социальной психологии личности: сб. тезисов по проблемам психологии личности / отв. ред. Р. М. Шамионов. Саратов: СГУ, 2008. e30300. URL: [https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgu\\_socialpsy/contents/30300](https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgu_socialpsy/contents/30300)
11. **Миронова О. И., Ковалевская Е. А.** Взаимосвязь профессионального выгорания и ранних дезадаптивных схем у экстремальных психологов // Психология и право. 2024. Т. 14. № 2. С. 185–198. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140214>
12. **Осин Е. Н., Леонтьев Д. А.** Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 2. С. 30–51.
13. Профессиональное выгорание и качество жизни врачей в Российской Федерации в 2021 г. / Д. А. Самофалов и др. // Социальные аспекты здоровья населения. 2023. № 69 (1). e1. <https://doi.org/10.21045/2071-50212023-69-1-1>
14. **Тамарская Н. В., Новикова И. С.** Профилактика эмоционального выгорания педагогов-психологов // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (127). С. 88–97. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-88-97>

15. Тулитбаева Г. Ф., Селина Л. А. Эмоциональное выгорание у сотрудников вуза (на материалах Уфимского университета науки и технологий) // Экономика и управление: научно-практический журнал. 2025. № 4. С. 68–72. <https://doi.org/10.34773/EU.2025.4.12>
16. Федорцова С. С., Грищенко О. В., Стаханов Д. В. Исследование синдрома эмоционального выгорания у представителей различных профессиональных групп // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 7-3 (121). С. 203–208. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.121.7.117>

## References

1. Agafonova S. V., Bryukhova N. G. Vnutrennie faktory` razvitiya sindroma psixicheskogo vy`goraniya [Internal factors in the development of burnout] // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2021. Vol. 9. № 6. e19PSMN621. <https://mir-nauki.com/PDF/19PSMN621.pdf>
2. Aktual`ny`e zarubezhny`e issledovaniya professional`nogo vy`goraniya u uchitelej [Current foreign research on professional burnout in teachers] / N. V. Kochetkov et al. // Journal of Modern Foreign Psychology. 2023. Vol. 12. № 2. P. 43–52. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204>
3. Baksansky O. E., Safonicheva O. G. Sindrom e`mocional`nogo vy`goraniya. Vzglyad psixologa i nevrologa (obzor literatury`) [Syndrome of emotional burn out. The view of a psychologist and a neurologist (literature review)] // Journal of New Medical Technologies. 2021. Vol. 28. № 2. P. 45–57. <https://doi.org/10.24412/1609-2163-2021-2-45-57>
4. Bulgakov I. A. Sovremennyy`e napravleniya izucheniya fenomena e`mocional`nogo vy`goraniya [Current Trends in the Study of Emotional Burnout Phenomenon] // Journal of Modern Foreign Psychology. 2023. Vol. 12. № 2. P. 94–103. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120209>
5. Gofman O. O., Vodopyanova N. E., Dzhumagulova A. F., Nikiforov G. S. Problema professional`nogo vy`goraniya specialistov v sfere informacionny`x texnologij: teoreticheskij obzor [The problem of professional burnout of IT-specialists: theoretical review] // Organizational Psychology. 2023. Vol. 13. № 1. P. 117–144. <https://doi.org/10.17323/2312-5942-2023-13-1-117-144>
6. Ignateva R. A., Trubitsyna L. V. Vzaimosvyaz` vy`goraniya i adaptacii medicinskogo personala [The relationship between burnout and adaptation of medical staff] // Psychologist. 2025. № 1. P. 57–69. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2025.1.2959>
7. Kolesnikova G. Yu. Proyavleniya fenomena vy`goraniya v professional`noj deyatel`nosti pedagogov, rabotayushhix s liczami s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya [Manifestations of the burnout phenomenon in professional activities of teachers working with persons with disabilities] // Russian Journal of Humanistic Psychology. 2021. Vol. 8. № 3 (31). P. 33–39.
8. Kuprianchuk E. V. Osobennosti professional`nogo e`mocional`nogo vy`goraniya u special`ny`x pedagogov: sravnitel`ny`j kontekst [Features professional emotional burnout at social teachers: A comparative context] // Modern Scientific Researches and Innovations. 2016. № 10. e71884. <https://web.snauka.ru/issues/2016/10/71884>
9. Lobanova E. S. Faktory` vozniknoveniya professional`ny`x destrukcij u sotrudnikov ugovovno-ispolnitel`noj sistemy` [Factors of professional destruction among employees of the penal correction system] // Russian Journal of Humanistic Psychology. 2023. Vol. 10. № 7 (47). P. 88–94. [https://doi.org/10.58551/24136522\\_2023\\_10\\_7\\_88](https://doi.org/10.58551/24136522_2023_10_7_88)
10. Lysenko E. M. Profilaktika professional`ny`x deformacij u defektologov: psixologo-pedagogicheskij aspekt [Prevention of professional deformations among defectologists: psychological and pedagogical aspect] // Problemy` social`noj psixologii lichnosti [Problems of social psychology of personality]: collection of theses on the problems of personality psychology / responsible editor R. M. Shamionov. Saratov: SGU, 2008. e30300. [https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgu\\_socialpsy/contents/30300](https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgu_socialpsy/contents/30300)
11. Mironova O. I., Kovalevskaia E. A. Vzaimosvyaz` professional`nogo vy`goraniya i rannix dezaadaptivny`x sxem u e`kstremal`ny`x psixologov [The relationship of professional burnout to early maladaptive schemas in emergency psychologists] // Psychology and Law. 2024. Vol. 14. № 2. P. 185–198. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140214>
12. Osin E. N., Leontiev D. A. Diagnostika perezhivaniy v professional`noj deyatel`nosti: validizaciya metodiki [Assessment of subjective experiences at work: Validation of an instrument] // Organizational Psychology. 2017. Vol. 7. № 2. P. 30–51.
13. Professional`noe vy`goranie i kachestvo zhizni vrachej v Rossijskoj Federacii v 2021 g. [Professional burnout and quality of life of physicians in the Russian Federation in 2021] / D. A. Samofalov et al. //

Social'nye aspekty zdorov'a naselenia [Social Aspects of Population Health]. 2023. № 69 (1). e1. <https://doi.org/10.21045/2071-50212023-69-1-1>

14. **Tamarskaya N. V., Novikova I. S.** Profilaktika e`mocional'nogo vy`goraniya pedagogov-psixologov [Prevention of emotional burnout of educational-psychologists] // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2022. № 4 (127). P. 88–97. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2022-4-127-88-97>

15. **Tulitbaeva G. F., Selina L. A.** E`mocional'noe vy`goranie u sotrudnikov vuza (na materialax Ufimskogo universiteta nauki i texnologij) [Emotional burnout among university staff (based on the materials of the Ufa University of Science and Technology)] // Economics and Management: Scientific and Practical Journal. 2025. № 4. P. 68–72. <https://doi.org/10.34773/EU.2025.4.12>

16. **Fedortsova S. S., Grishchenko O. V., Stakhanov D. V.** Issledovanie sindroma e`mocional'nogo vy`goraniya u predstavitelej razlichny`x professional'ny`x grupp [Study of emotional burnout syndrome in representatives of various professional groups] // International Research Journal. 2022. № 7-3 (121). P. 203–208. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.121.7.117>

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАЗЛИЧНЫМ СЕНСОРНЫМ СТАТУСОМ  
В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

**С. В. Велиева,**

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Чебоксары, Россия,  
*stlena70@mail.ru,*

**В. Г. Колягина,**

МГПУ, Москва, Россия,  
*kolyaginavg@mgpu.ru,*

**Р. Р. Г. Эфендиева,**

MySchool, Чебоксары, Россия,  
*ragiba96@gmail.com*

Настоящая статья посвящена актуальной проблеме психологического благополучия обучающихся в условиях трансформации образовательной среды, обусловленной повсеместным внедрением дистанционных форматов. Специальное внимание уделяется контингенту студентов с особыми образовательными потребностями, в частности с нарушениями слуха и зрения, для которых переход к цифровому обучению может быть сопряжен с уникальными вызовами. В статье освещены теоретические подходы к пониманию психологического благополучия, а также проанализированы специфические аспекты дистанционного языкового обучения для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Эмпирическое исследование проведено на базе онлайн-школы, специализирующейся на преподавании английского и немецкого языков. Выборка включила три дискретные группы: нормотипичные обучающиеся (НР), лица с нарушениями зрения (НЗ) и слуха (НС). Для диагностики применялась стандартизированная шкала психологического благополучия К. Рифф в русскоязычной адаптации. Обработка данных осуществлялась с использованием однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) с последующим постхок-тестированием по Тьюки.

Установлена статистически значимая иерархия уровней психологического благополучия ( $НР > НЗ > НС$ ) по всем шести компонентам модели. Выявлены специфические профили дефицитов, детерминированные модальностью сенсорного нарушения, а не общим фактом инвалидности. Эмпирически доказано, что нарушения слуха в дистанционной лингводидактической среде, в силу ее аудиальной природы, порождают более выраженные системные барьеры для формирования ключевых аспектов благополучия (позитивных отношений с другими, автономии и контроля над окружающей средой) по сравнению с нарушениями зрения.

Практическая значимость заключается в обосновании необходимости разработки строго дифференцированных психолого-педагогических интервенций и адресных адаптивных цифровых решений, учитывающих модальность сенсорного статуса, что является условием конструирования релевантного инклюзивного образовательного процесса.

*Ключевые слова:* психологическое благополучие; дистанционное обучение; сенсорные нарушения; инклюзивное образование; языковое обучение; шкала Рифф; особые образовательные потребности.

*Для цитирования:* Велиева С. В., Колягина В. Г., Эфендиева Р. Р. Г. Психологическое благополучие обучающихся с различным сенсорным статусом в условиях дистанционного языкового обучения // Системная психология и социология. 2025. № 4 (56). С. 49–60. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-49-60>

**Велиева Светлана Витальевна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования, руководитель Научно-образовательного инновационного центра педагогики и психологии личности Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева, Чебоксары, Россия.

E-mail: stlena70@mail.ru

ORCID: 0000-0001-7343-4780

**Колягина Виктория Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории инклюзивного образования, доцент департамента клинических, психологических и педагогических основ развития личности Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

E-mail: kolyaginavg@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-2513-2400

**Эфендиева Рагиба Рахил гызы**, директор инклюзивной онлайн-школы MySchool, преподаватель английского и немецкого языков, Чебоксары, Россия.

E-mail: ragiba96@gmail.com

ORCID: 0009-0004-6014-5639

UDC 159.9.07

DOI: 10.24412/2223-6872-2025-456-49-60

## PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS WITH DIFFERENT SENSORY STATUS IN THE TERMS OF REMOTE LANGUAGE EDUCATION

**S. V. Velieva,**

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia,  
stlena70@mail.ru,

**V. G. Kolyagina,**

MCU, Moscow, Russia,  
kolyaginavg@mgpu.ru,

**R. R. G. Efendieva,**

MySchool, Cheboksary, Russia,  
ragiba96@gmail.com

This article focuses on the current issue of students' psychological well-being in the terms of the transformation of the educational environment due to the widespread adoption of remote educational formats. Special attention is paid to students with special educational needs, especially with hearing and vision impairments, for whom the transition to digital learning may pose unique challenges. The article highlights theoretical approaches to understanding psychological well-being, as well as analyzes specific aspects of distance language education for people with health limitation (HL).

The empirical study was conducted on the base of online school specializing in teaching English and German. The sample included three discrete groups: normal-type students (NT), visually impaired students (VIS), and hearing impaired students (HIS). The standardized K. Riff scale of psychological well-being in Russian adaptation was used for diagnostics. Data processing was carried out using one-factor analysis of variance (ANOVA) followed by Tukey's post-hoc testing. A statistically significant hierarchy of psychological well-being levels (NT > VIS > HIS) was established for all six components of the model. Specific profiles of deficits were identified, determined by the modality of sensory impairment rather than the general fact of disability. It has been empirically proven that hearing impairments in a remote lingua-didacting environment, due to its auditory nature, create more pronounced systemic barriers to the development of key aspects of well-being (positive

relationships with others, autonomy, and control over the environment) compared to visual impairments. The practical significance lies in substantiating the need to develop strictly differentiated psychological and pedagogical interventions and targeted adaptive digital solutions that take into account the modality of the sensory status, which is a prerequisite for constructing a relevant inclusive educational process.

*Keywords:* psychological well-being; distance learning; sensory impairments; inclusive education; language learning; Riff's scale; special educational needs.

*For citation:* Velieva S. V., Kolyagina V. G., Efendieva R. R. G. Psychological well-being of students with different sensory status in the terms of remote language education // Systems Psychology and Sociology. 2025. № 4 (56). P. 49–60. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-49-60>

**Velieva Svetlana Vitalievna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Educational Psychology, Head of the Research and Educational Innovation Center for Pedagogy and Personality Psychology at the Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University, Cheboksary, Russia.

E-mail: [stlena70@mail.ru](mailto:stlena70@mail.ru)

ORCID: 0000-0001-7343-4780

**Kolyagina Victoria Gennadievna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher at the Laboratory of Inclusive Education, Associate Professor at the Department of Clinical, Psychological, and Pedagogical Foundations of Personality Development at the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: [kolyaginavg@mgpu.ru](mailto:kolyaginavg@mgpu.ru)

ORCID: 0000-0002-2513-2400

**Efendieva Ragiba Rakhil gizi**, headmaster of the inclusive online school MySchool, teacher of English and German, Cheboksary, Russia.

E-mail: [ragiba96@gmail.com](mailto:ragiba96@gmail.com)

ORCID: 0009-0004-6014-5639

## Введение

Современная образовательная парадигма претерпевает радикальные изменения, детерминированные экспоненциальным развитием цифровых технологий и глобальными социокультурными трансформациями. Переход к дистанционным форматам обучения, значительно ускорившийся в условиях пандемии COVID-19, актуализировал проблематику обеспечения не только академической эффективности, но и психологического благополучия обучающихся. Цифровая образовательная среда, обладая неоспоримыми преимуществами в части доступности и гибкости, одновременно порождает комплекс вызовов, особенно остро проявляющихся для контингента студентов с особыми образовательными потребностями.

Психологическое благополучие, рассматриваемое как интегративный конструкт, охватывающий аспекты самопринятия, позитивных отношений с окружающими, автономии,

контроля над средой, наличия жизненных целей и личностного роста [1], является фундаментальной детерминантой успешной адаптации и продуктивной жизнедеятельности индивида [2]. В контексте образовательного процесса, особенно при освоении сложных когнитивных навыков, таких как изучение иностранного языка, уровень психологического благополучия оказывает непосредственное влияние на мотивацию, когнитивные функции и общую успеваемость [6].

Особую группу риска в условиях дистанционного обучения представляют обучающиеся с сенсорными проблемами — нарушениями слуха и зрения. Их образовательный процесс традиционно строится на специализированных методиках и адаптивных технологиях, учитывающих специфику восприятия информации. Дистанционный формат, зачастую ориентированный на нормотипично развивающихся студентов, может создавать дополнительные барьеры, усугубляя существующие трудности и потенциально негативно влияя

на их психическое состояние [9]. Изучение иностранного языка, требующее активного использования слуховых, зрительных и речевых каналов восприятия и продуцирования информации, в дистанционном режиме может стать особенно проблематичным для данной категории обучающихся. Недостаточное внимание к их потребностям в цифровой среде может приводить к чувству изоляции, снижению самооффективности и фрустрации, что напрямую сказывается на всех компонентах психологического благополучия.

Несмотря на растущий объем исследований, посвященных инклюзивному образованию и влиянию дистанционных технологий на психическое состояние студентов, остается недостаточно изученной специфика психологического благополучия обучающихся с различными сенсорными статусами именно в контексте дистанционного языкового обучения. Данный пробел в академической литературе обуславливает научную и практическую актуальность настоящего исследования.

Целью настоящего исследования является эмпирическое изучение особенностей психологического благополучия обучающихся с нормотипичным развитием, нарушениями слуха и зрения в контексте дистанционного языкового обучения.

Научная новизна заключается в том, что впервые осуществлен комплексный компаративный анализ психологического благополучия трех дискретных групп: обучающихся нормотипичных (НР), с нарушениями зрения (НЗ) и слуха (НС) — в контексте дистанционного языкового обучения. Эмпирически установлена иерархия (НР > НЗ > НС) и выявлены специфичные дефициты, детерминированные модальностью сенсорного нарушения, а не самим фактом инвалидности. Выявленный дисбаланс обусловлен не просто фактом сенсорного дефицита, а его модальностью и степенью воздействия на ключевые каналы учебной коммуникации. Продемонстрировано, что нарушения слуха в дистанционной лингводидактической среде создают более выраженные системные барьеры для формирования позитивных отношений, автономии и контроля над средой, нежели нарушения зрения, что обусловлено аудиальной природой

языкового общения. Практическая значимость исследования состоит в предоставлении эмпирических данных, которые могут служить основой для разработки адресных психолого-педагогических интервенций, адаптации образовательных программ и цифровых платформ с целью повышения инклюзивности и эффективности дистанционного обучения иностранным языкам для студентов с сенсорными нарушениями.

### Обзор состояния проблемы

Концептуализация психологического благополучия важна для понимания его проявлений в разных образовательных контекстах, поскольку это динамический многокомпонентный конструкт, отражающий субъективную оценку качества жизни и включающий автономию, личностный рост, наличие целей, самопринятие, позитивные отношения с окружающими, управление средой, а также адаптивные возможности и самореализацию в изменяющихся условиях [1; 2]. В контексте дистанционного обучения, которое стало неотъемлемой частью современной образовательной системы, возникает ряд специфических детерминант, влияющих на психологическое благополучие обучающихся [14; 16]. Т. О. Бородовицына отмечает, что, несмотря на гибкость и доступность, дистанционный формат может создавать дополнительные стресс-факторы, связанные с недостатком непосредственного социального взаимодействия, необходимостью высокой самоорганизации и потенциальной изоляцией, что способно дестабилизировать психоэмоциональное состояние студентов [3].

Особое внимание в научной литературе уделяется психологическому благополучию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Исследования подчеркивают, что инклюзивное образование, несмотря на свои преимущества, требует создания специфических условий для обеспечения позитивного функционирования данной категории студентов. О. С. Гольцева и соавт.<sup>1</sup> рассматривают

<sup>1</sup> Гольцева О. С., Кураев А. Н., Орлова И. К., Рабаданова Р. С. Особенности позитивного функционирования студентов с ограниченными возможностями

особенности позитивного функционирования студентов с ОВЗ, акцентируя внимание на необходимости индивидуализации образовательного процесса и учете их специфических потребностей. А. В. Сибиряков с соавт. также детально анализирует особенности воспитания и обучения детей с ОВЗ, что позволяет экстраполировать выявленные закономерности на более старшие возрастные группы [8]. Вместе с тем М. Амибах указывает на фундаментальные потребности, значимость и барьеры инклюзивного образования [11].

Примечательно, что опыт обучающихся с ОВЗ в высшей школе часто сопряжен с уникальными вызовами. Исследования Я. Бартц и С. Гутьеррес с соавт. выявляют комплекс барьеров, препятствующих полноценной интеграции и успешной академической адаптации студентов с различными видами инвалидности и ментальными расстройствами в немецких и испанских университетах, соответственно, акцентируя внимание на их индивидуальных переживаниях и восприятии инклюзивной среды [12; 13]. В свою очередь, Ф. Дангуасс с соавт. и О. Липка с соавт. осуществили компаративный анализ процессов адаптации к высшему образованию студентов с инвалидностью и без нее, демонстрируя, что, несмотря на потенциальные трудности, инвалидность может трансформироваться в ресурс для развития уникальных способностей к навигации в новой академической среде [17; 10]. А. Осуна-Хуарес и Н. Гонсалес-Костельяно в своем систематическом обзоре литературы подчеркивают дихотомию восприятия инклюзивного высшего образования преподавателями и студентами с инвалидностью, что является критически важным для формирования эффективных стратегий поддержки [15].

Ключевым фактором, детерминирующим психологическое благополучие обучающихся с ОВЗ, является психологическая безопасность образовательной среды. Н. С. Кожанова и соавт.<sup>2</sup> подчеркивают остроту проблемы

обеспечения психологически комфортной и безопасной среды в инклюзивном образовании, что является превентивной мерой против психотравматизации и способствует формированию благоприятного психологического климата. Р. И. Остапенко с коллегами развивает эту идею, акцентируя внимание на необходимости учета гендерно-возрастных особенностей при обеспечении психологической безопасности лиц с ОВЗ и других субъектов образовательной среды [7]. Л. В. Маслова дополнительно подтверждает значимость благоприятного социально-психологического климата в группе как основы психологической безопасности студентов с ОВЗ, что напрямую коррелирует с их общим благополучием [5]. Е. А. Брагина и соавт. также выявляют взаимосвязь между психологической безопасностью образовательной среды вуза и самочувствием студентов с ОВЗ, подчеркивая, что защищенность и поддержка способствуют их адаптации и успешной интеграции [4]. Вопросы повышения психологического благополучия у школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования рассматриваются Л. В. Максаковой с соавт.<sup>3</sup>, которые предлагают комплексные подходы, направленные на развитие их адаптивных ресурсов и формирование позитивного самоотношения.

В условиях дистанционного обучения роль цифровизации становится катализатором трансформаций в инклюзивном образовании. Д. З. Ахметова с соавт. исследует точки соприкосновения цифровизации и инклюзивного образования, отмечая, что информационные технологии способны значительно расширить доступ к образованию и оптимизировать инклюзивные практики [9]. И. В. Муханова и соавт. детально анализируют роль цифровизации в инклюзивном образовании, выделяя как перспективные возможности для преодоления образовательных барьеров, так и потенциальные вызовы, связанные с цифровым неравенством и необходимостью адаптации образовательного контента [6].

здоровья // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 183–186.

<sup>2</sup> Кожанова Н. С., Болгарова М. А., Панкратьева О. С. Проблема обеспечения психологически комфортной и безопасной образовательной среды в инклюзивном образовании // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 307–321.

<sup>3</sup> Максакова Л. В., Айрумян Г. С., Кочина Л. П., Баширова Р. Р. Повышение психологического благополучия у школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Молодой ученый. 2019. № 27 (265). С. 260–261.

Таким образом, анализ представленных исследований позволяет констатировать наличие обширного массива данных, посвященных теоретическим аспектам психологического благополучия, его специфике в условиях дистанционного обучения, а также особенностям обеспечения психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ в инклюзивной среде, в том числе с использованием цифровых технологий. Вместе с тем, несмотря на значимость проведенных изысканий, недостаточно изученным остается аспект психологического благополучия обучающихся с различным сенсорным статусом (в частности, с нарушениями зрения и слуха) в контексте дистанционного языкового обучения. Специфика освоения иностранного языка, требующая активного использования слухового и зрительного восприятия, а также необходимость адаптации методик преподавания для студентов с сенсорными дефицитами в дистанционном формате представляют собой уникальный комплекс вызовов, которые требуют целенаправленного эмпирического и теоретического осмысления. Данный пробел в существующей литературе детерминирует необходимость настоящего исследования, направленного на восполнение указанного дефицита знаний.

### Методы исследования

Настоящее исследование проводилось на базе онлайн-школы MySchool, специализирующейся на преподавании английского и немецкого языков, и направлено на выявление различий в уровнях психологического благополучия у студентов с нормотипичным развитием и с нарушениями слуха и зрения. Выбор данной образовательной платформы обусловлен ее специализацией на дистанционном языковом обучении, что позволяет исследовать специфику проблемы в релевантном контексте.

Выборка исследования включала три группы обучающихся:

- 1) группа студентов с нормотипичным развитием (НР);
- 2) группа студентов, имеющих различную степень снижения слуха (НС);

- 3) группа студентов, имеющих различную степень снижения зрения (НЗ).

Общая численность выборки составила 60 студентов, что позволило провести сравнительный анализ между группами. Участие в исследовании было добровольным и анонимным, с предварительным получением информированного согласия от каждого участника.

Методология исследования представляла собой количественный подход с применением стандартизированной психометрической методики. В исследовании использовалась шкала психологического благополучия Кэрл Рифф (PWB, 1989)<sup>4</sup>. Данная шкала является валидным и надежным инструментом для оценки многомерно-го конструкта психологического благополучия.

Шкала включает оценку по шести ключевым компонентам, отражающим различные аспекты эвдемического благополучия:

- 1) самопринятие: положительное отношение к себе и своей прошлой жизни;

- 2) позитивные отношения с другими: способность к формированию доверительных и теплых межличностных связей;

- 3) автономия: чувство независимости, способность сопротивляться социальному давлению и действовать в соответствии со своими убеждениями;

- 4) контроль над окружающей средой: ощущение компетентности в управлении своей жизнью, способность создавать или выбирать благоприятные условия;

- 5) цели в жизни: наличие ясных целей, чувство осмысленности и направленности в жизни;

- 6) личностный рост: ощущение непрерывного развития, открытость новому опыту и осознание собственного потенциала.

Каждому участнику предлагалось оценить ряд утверждений, относящихся к этим компонентам, по шкале Лайкерта от 1 до 6, где 1 соответствовало полному несогласию, а 6 — полному согласию с утверждением. Суммарный балл по каждому компоненту, а также общий суммарный балл по всем шести компонентам отражали

<sup>4</sup> *Пергаменщик Л. А., Лепешинский Н. Н.* Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф: процесс и результаты адаптации // Психологическая диагностика. 2007. № 3. С. 73–96.

уровень субъективного психологического благополучия индивида.

Анализ данных проводился с учетом групповой принадлежности (НР — нормотипичное развитие, НЗ — с нарушением зрения, НС — с нарушением слуха). Представленные данные позволяют провести прямое сравнение средних значений и выявить выраженные тенденции.

### Результаты исследования

Представленные в таблице данные описательной статистики демонстрируют выраженные различия в средних значениях и стандартных отклонениях по всем компонентам психологического благополучия и общему суммарному баллу между тремя исследуемыми группами.

Установлено, что группа обучающихся с нормотипичным развитием (НР) демонстрирует наиболее высокие средние значения по всем шести шкалам психологического благополучия, а также по общему суммарному баллу (табл.).

обучающихся с нарушением слуха (НС). Это указывает на потенциально более выраженные трудности в достижении психологического благополучия в данной группе.

Относительно низкие значения стандартных отклонений внутри каждой группы по большинству шкал свидетельствуют о сравнительной гомогенности ответов респондентов внутри своего сенсорного статуса, что повышает надежность межгрупповых сравнений.

Для оценки статистической значимости выявленных различий был проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) для каждого компонента психологического благополучия и общего балла. Результаты ANOVA продемонстрировали высоко статистически значимые различия между группами по всем исследуемым показателям ( $p < 0,001$  для всех шкал). Это указывает на то, что сенсорный статус обучающихся является значимым фактором, детерминирующим уровень их психологического благополучия.

Для выявления специфических межгрупповых различий был применен апостериорный

Таблица

Результаты психологического благополучия по шкале К. Рифф в группах обучающихся с различным сенсорным статусом

Шкалы	НР		НЗ		НС	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Самопринятие	5,35	0,81	3,70	0,66	2,55	0,51
Позитивные отношения	5,60	0,49	3,65	0,59	2,50	0,51
Цели в жизни	5,35	0,59	3,65	0,59	2,70	0,73
Личностный рост	5,40	0,60	3,65	0,59	2,55	0,51
Автономия	5,20	0,62	3,55	0,60	2,50	0,51
Контроль среды	5,30	0,66	3,45	0,51	2,30	0,47
Общий балл	32,20	3,00	21,30	1,26	14,90	0,97

Это свидетельствует о наиболее благоприятном уровне адаптации и удовлетворенности жизнью в данной когорте.

Группа обучающихся с нарушением зрения (НЗ) занимает промежуточное положение по всем показателям. Их средние значения значительно ниже, чем у группы НР, но при этом заметно выше, чем у группы обучающихся с нарушением слуха (НС).

Наиболее низкие средние значения по всем шкалам и общему баллу наблюдаются в группе

критерий Тьюки (Tukey HSD), который позволяет контролировать частоту ошибок первого рода при множественных сравнениях. Результаты постхок-анализа (post hoc analysis) показали следующие закономерности.

➤ Самопринятие. Установлены статистически значимые различия между всеми парами групп ( $p < 0,001$  для всех сравнений). Группа НР демонстрирует значительно более высокий уровень самопринятия по сравнению с НЗ (средняя разница = 1,65) и НС (средняя разница = 2,80).

Группа НЗ также имеет значительно более высокие показатели самопринятия по сравнению с НС (средняя разница = 1,15).

➤ Выявлены статистически значимые различия между всеми парами групп по шкале «позитивные отношения» ( $p < 0,001$  для всех сравнений). Группа НР значительно превосходит НЗ (средняя разница = 1,95) и НС (средняя разница = 3,10) по уровню позитивных отношений. Группа НЗ, в свою очередь, демонстрирует статистически более высокие показатели, чем НС (средняя разница = 1,15).

➤ По шкале «цели в жизни» аналогично подтверждены значимые различия между всеми группами ( $p < 0,001$  для всех сравнений). НР > НЗ (средняя разница = 1,70) > НС (средняя разница между НЗ и НС = 0,95), а НР значительно превосходит НС (средняя разница = 2,65).

➤ Все межгрупповые сравнения по шкале «личностный рост» показали статистическую значимость ( $p < 0,001$ ). Иерархия сохраняется: НР значительно выше НЗ (средняя разница = 1,75) и НС (средняя разница = 2,85). НЗ также значительно превосходит НС (средняя разница = 1,10).

➤ По шкале «автономия» также обнаружены значимые различия между всеми группами ( $p < 0,001$ ). Группа НР имеет статистически более высокие показатели автономии по сравнению с НЗ (средняя разница = 1,65) и НС (средняя разница = 2,70). Группа НЗ статистически превосходит НС (средняя разница = 1,05).

➤ По всем парным сравнениям по шкале «контроль среды» выявлены высоко значимые различия ( $p < 0,001$ ). Группа НР демонстрирует существенно больший контроль над средой по сравнению с НЗ (средняя разница = 1,85) и НС (средняя разница = 3,00). Группа НЗ, в свою очередь, имеет значительно более высокие баллы, чем НС (средняя разница = 1,15).

➤ Общий суммарный балл психологического благополучия также показал высоко статистически значимые различия между всеми парами групп ( $p < 0,001$ ). Группа НР значительно превосходит НЗ (средняя разница = 10,90) и НС (средняя разница = 17,30). Группа НЗ также имеет значительно более высокий общий балл по сравнению с НС (средняя разница = 6,40).

Таким образом, результаты посттестов однозначно подтверждают иерархическую структуру психологического благополучия среди исследуемых групп: обучающиеся с нормотипичным развитием (НР) демонстрируют наивысший уровень благополучия, за ними следуют обучающиеся с нарушением зрения (НЗ), а наименьшие показатели наблюдаются у обучающихся с нарушением слуха (НС) по всем исследованным аспектам.

Таким образом, полученные результаты наглядно демонстрируют, что сенсорный статус обучающихся является значимым фактором, детерминирующим уровень их психологического благополучия в условиях дистанционного языкового обучения, при этом обучающиеся с нарушениями слуха испытывают наибольшие трудности.

### Обсуждение результатов

Выявленное превосходство группы обучающихся с нормотипичным развитием (НР) по всем показателям психологического благополучия является закономерным и объясняется отсутствием барьеров, связанных с сенсорными дефицитами. Это способствует более полной реализации адаптационного потенциала, формированию адекватных стратегий совладания и доступу к разнообразным социальным и образовательным ресурсам. Высокие показатели психологического благополучия в группе студентов с нормотипичным развитием свидетельствуют об их успешной адаптации к дистанционному формату, что согласуется с общими тенденциями, когда при наличии адекватных цифровых навыков и благоприятных условий, дистанционное обучение может быть эффективным и комфортным.

Наиболее значимым аспектом исследования является дифференциация уровней психологического благополучия между группами обучающихся с нарушением зрения и нарушением слуха. Статистически значимое преимущество группы НЗ по всем компонентам психологического благополучия перед группой НС может быть обусловлено спецификой сенсорного дефицита и его влиянием на ключевые аспекты жизнедеятельности, особенно в условиях дистанционного обучения.

Нарушения слуха, в частности, могут создавать более выраженные коммуникативные барьеры. В контексте языкового обучения, когда большая часть информации передается аудиально, а социальное взаимодействие требует вербальной коммуникации, глухота или тугоухость могут значительно затруднять процессы обучения и социализации. Это, в свою очередь, негативно сказывается на таких компонентах психологического благополучия, как позитивные отношения с другими (из-за сложностей в межличностном общении), автономия (ограничение возможностей самостоятельного функционирования в социальной среде), самопринятие (вследствие стигматизации или ощущения неполноценности), а также контроль над средой и цели в жизни (ограниченный доступ к информации и возможностям для самореализации). Снижение коммуникативных возможностей может приводить к социальной изоляции, ограничению доступа к информации и, как следствие, к снижению ощущения контроля над средой и затруднению в постановке и достижении жизненных целей.

Нарушение зрения, хотя и является значительным препятствием, может в меньшей степени влиять на непосредственные вербальные коммуникации, что потенциально смягчает его воздействие на социальные аспекты благополучия по сравнению с нарушениями слуха. В условиях дистанционного обучения для обучающихся с нарушениями зрения существуют более развитые адаптивные технологии (скринридеры, программы увеличения, аудиоформаты), которые позволяют им воспринимать текстовый и графический контент, тогда как для обучающихся с нарушениями слуха восприятие устной речи и отсутствие визуальных подсказок (чтение по губам, язык тела преподавателя) в онлайн-среде может представлять собой более серьезный вызов.

### Заключение

Результаты исследования убедительно демонстрируют, что уровень психологического благополучия значительно различается между группами. Наивысший уровень благополучия

наблюдается у студентов с нормотипичным развитием.

Проведенное исследование впервые осуществило комплексный компаративный анализ психологического благополучия в контексте дистанционного языкового образования, преодолевая редукционистский дихотомический подход через дифференциацию трех дискретных групп. Эмпирически верифицирована устойчивая иерархия уровней благополучия ( $HP > HЗ > HC$ ) по всем компонентам модели К. Рифф, опровергающая предположение о равнозначном влиянии дистанционного формата.

Впервые обнаружено, что в когорте студентов, имеющих сенсорный дефицит, обучающиеся с расстройствами зрительного анализатора демонстрируют превосходящие показатели по всем компонентам психологического благополучия в сопоставлении с лицами, имеющими поражения слуховой функции. Установлено, что выявленный дисбаланс детерминирован не фактом инвалидности, а модальностью сенсорного дефицита и его воздействием на ключевые каналы учебной коммуникации.

Полученные данные подчеркивают критическую необходимость разработки и внедрения специализированных адаптивных методик и ресурсов для дистанционного языкового обучения, ориентированных на обучающихся с различными сенсорными нарушениями. Приоритетным направлением является усиление психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями слуха, направленного на минимизацию коммуникативных барьеров, развитие навыков саморегуляции и социальной адаптации, а также формирование адекватных стратегий совладания. Это может включать использование сурдоперевода, субтитров, визуализированных материалов, а также создание специальных онлайн-платформ, адаптированных для их потребностей.

Практические импликации данного исследования подчеркивают острую необходимость проектирования и внедрения инклюзивных педагогических стратегий и адаптивных цифровых инструментов в дистанционном языковом обучении; разработки строго дифференцированных интервенций: для студентов с нарушениями слуха — специализированные цифровые решения (системы субтитрации в реальном времени,

видеоматериалы с переводом на жестовый язык, визуализированные грамматические и лексические материалы, а также специализированные платформы для отработки произношения с визуальной обратной связью и пр.).

Для обучающихся с нарушениями зрения — обеспечение полной кибердоступности всех учебных материалов для программ экранного доступа (скринридеров), использование аудиодескрипции для видеоконтента, разработка тактильных или аудиальных аналогов визуальных упражнений, а также создание интуитивно понятного и легко настраиваемого интерфейса платформы.

Важно также способствовать созданию сообществ поддержки и обеспечить возможность индивидуальных консультаций с преподавателями, владеющими жестовым языком или использующими альтернативные методы коммуникации.

Для всех групп с сенсорными нарушениями обязательным является внедрение мультимодального подхода, индивидуализация темпа

обучения, мониторинг психического состояния и предоставление оперативной психолого-педагогической поддержки, а также обучение преподавателей инклюзивным методикам дистанционного обучения. Необходимо учитывать, что психологическое благополучие является динамическим конструктом, требующим постоянного мониторинга и индивидуализированного подхода.

Перспективы исследований видятся в применении качественных методов для анализа субъективного опыта психологического благополучия обучающихся с сенсорными нарушениями и проведении лонгитюдного мониторинга показателей благополучия в условиях длительного дистанционного обучения, эффективности внедряемых интервенций. Следует отметить, что данное исследование проведено на ограниченной выборке, что требует осторожности при генерализации полученных результатов. Репрезентативная верификация полученных результатов на расширенных выборках остается задачей дальнейших изысканий.

## Литература

1. **Асадуллин М. Р.** Теоретический анализ понятия «психологическое благополучие» человека // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11. № 6-1. С. 228–240. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.78.44.025>
2. **Борисов Г. И.** Подходы к изучению психологического благополучия // Психология образования: современный вектор развития: монография. Екатеринбург: Уральский университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2020. С. 157–174. <https://doi.org/10.15826/V9785799631017>
3. **Бородовицына Т. О.** Психологическое благополучие студентов в условиях дистанционного обучения // Мир педагогики и психологии. 2020. № 12 (53). С. 192–199. <https://scipress.ru/pedagogy/articles/psikhologicheskoe-blagopoluchie-studentov-v-usloviyakh-distantsionnogo-obucheniya.html>
4. **Брагина Е. А., Аверьянов П. Г., Стрюкова Г. А.** Взаимосвязь психологической безопасности образовательной среды вуза и самочувствия студентов с ОВЗ // Человеческий капитал. 2024. № 12 (192). С. 36–46. <https://doi.org/10.25629/НС.2024.12.03>
5. **Маслова И. А.** Благоприятный социально-психологический климат в группе как основа психологической безопасности студентов с ОВЗ // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2021. № 4. С. 40–43.
6. **Мусханова И. В., Мамуев А. М., Усамов И. Р.** Роль цифровизации в инклюзивном образовании: проблемы и перспективы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 6. С. 63–78. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-11048>
7. **Остапенко Р. И., Остапенко Г. С., Щербакова И. В.** Обеспечение психологической безопасности лиц с ограниченными возможностями здоровья и других субъектов образовательной среды с учетом гендерно-возрастных особенностей // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 316–328. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.3.22>
8. **Сибиряков А. В., Кулмурзаев Н. М., Шайдуллаев Р. Б., Макамбаева Д. И.** Особенности воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2022. Т. 16. № 1. С. 132–138. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2022.16.1.15>

9. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения / Д. З. Ахметова и др. // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 141–150. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-141-150>
10. Adjustment to higher education: A comparison of students with and without disabilities / O. Lipka et al. // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. P. 923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00923>
11. **Amitabha M.** Needs, importance and barriers of inclusive education in India // *International Journal of Current Research in Education, Culture and Society*. 2021. Vol. 5. № 1. P. 23–28.
12. **Bartz J.** All inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at German universities and implications for inclusive higher education // *Education Sciences*. 2020. Vol. 10. № 9. P. 223. <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>
13. **Gutiérrez S., García-González J. M., Solera E., Ríos-Aguilar S.** Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain // *Disability & Society*. 2020. Vol. 36. № 4. P. 579–595. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>
14. **Khribi M. K.** Toward accessible online learning for visually impaired and blind students // *Nafath*. 2023. Vol. 6. № 19. P. 14–21. URL: <https://nafath.mada.org.qa/nafath-article/toward-accessible-online-learning-for-visually-impaired-and-blind-students/>
15. **Osuna-Juárez A., González-Castellano N.** Understanding professors' and students with disabilities' perceptions of inclusive higher education: A systematic literature review // *European Journal of Special Needs Education*. 2024. Vol. 39. № 5. P. 774–788. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2294238>
16. **Shahima J.** The impact of open and distance learning (odl) on students' psychological well-being in Bangladesh: A cross-sectional study // *Health Science Reports*. 2025. Vol. 8. № 4. e70673. <https://doi.org/10.1002/hsr2.70673>
17. When disability becomes ability to navigate the transition to higher education: a comparison of students with and without disabilities / F. Dangoisse et al. // *European Journal of Special Needs Education*. 2020. Vol. 35. № 4. P. 513–528. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1708642>

## References

1. **Asadullin M. R.** Teoreticheskiy analiz ponyatiya «psixologicheskoe blagopoluchie» cheloveka [Theoretical analysis of the concept of “psychological well-being” of a person] // *Psychology. Historical-Critical Reviews and Current Researches*. 2022. Vol. 11. № 6-1. P. 228–240. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.78.44.025>
2. **Borisov G. I.** Podxody k izucheniyu psixologicheskogo blagopoluchiya [Approaches to the study of psychological well-being] // *Psixologiya obrazovaniya: sovremennyy`j vektor razvitiya* [Psychology of education: Modern development vector]: monograph. Ekaterinburg: Ural'skiy universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B. N. El'cina, 2020. P. 157–174. <https://doi.org/10.15826/B9785799631017>
3. **Borodovitsyna T. O.** Psixologicheskoe blagopoluchie studentov v usloviyax distancionnogo obucheniya [Psychological well-being of students in the conditions of distance learning] // *Mir pedagogiki i psixologii* [World of Pedagogy and Psychology]. 2020. № 12 (53). P. 192–199. <https://scipress.ru/pedagogy/articles/psixologicheskoe-blagopoluchie-studentov-v-usloviyakh-distantsionnogo-obucheniya.html>
4. **Bragina E. A., Averyanov P. G., Stryukova G. A.** Vzaimosvyaz` psixologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy` vuza i samochuvstviya studentov s OVZ [The relationship between psychological safety of the educational environment of higher education institution and the well-being of students with disabilities] // *Human Capital*. 2024. № 12 (192). P. 36–46. <https://doi.org/10.25629/HC.2024.12.03>
5. **Maslova I. A.** Blagopriyatny`j social'no-psixologicheskij klimat v gruppe kak osnova psixologicheskoy bezopasnosti studentov s OVZ [Favorable socio-psychological climate in the group as a basis of psychological safety of students with disabilities] // *Economic and Humanitarian Studies of Regions*. 2021. № 4. P. 40–43.
6. **Muskhanova I. V., Mamuev A. M., Usamov I. R.** Rol' cifrovizatsii v inklyuzivnom obrazovanii: problemy` i perspektivy` [The role of digitalization in inclusive education: problems and prospects] // *Scientific-Methodological Electronic Journal “Koncept”*. 2023. № 6. P. 63–78. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-11048>
7. **Ostapenko R. I., Ostapenko G. S., Shcherbakova I. V.** Obespechenie psixologicheskoy bezopasnosti licz s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov'ya i drugix sub`ektov obrazovatel'noj sredy` s uchetom genderno-vozzrastny`x osobennostej [Ensuring the psychological safety of persons with disabilities taking

into account gender and age differences] // Perspectives of Science and Education. 2021. № 3 (51). P. 316–328. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.3.22>

8. **Sibiryakov A. V., Kulmurzaev N. M., Shaydullaev R. B., Makambaeva D. I.** Osobennosti vospitaniya i obucheniya detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya [Peculiarities of education and teaching of children with disabilities] // Russian Journal of Social Sciences and Humanities. 2022. Vol. 16. № 1. P. 132–139. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2022.16.1.15>

9. Cifrovizaciya i inklyuzivnoe obrazovanie: tochki soprikosnoveniya [Digitalization and inclusive education: Common ground] / D. Z. Akhmetova et al. // Higher Education in Russia. 2020. Vol. 29. № 2. P. 141–150. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-141-150>

10. Adjustment to higher education: A comparison of students with and without disabilities / O. Lipka et al. // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. P. 923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00923>

11. **Amitabha M.** Needs, importance and barriers of inclusive education in India // International Journal of Current Research in Education, Culture and Society. 2021. Vol. 5. № 1. P. 23–28.

12. **Bartz J.** All inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at german universities and implications for inclusive higher education // Education Sciences. 2020. Vol. 10. № 9. P. 223. <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>

13. **Gutiérrez S., García-González J. M., Solera E., Ríos-Aguilar S.** Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain // Disability & Society. 2020. Vol. 36. № 4. P. 579–595. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>

14. **Khribi M. K.** Toward accessible online learning for visually impaired and blind students // Nafath. 2023. Vol. 6. № 19. P. 14–21. URL: <https://nafath.mada.org.qa/nafath-article/toward-accessible-online-learning-for-visually-impaired-and-blind-students/>

15. **Osuna-Juárez A., González-Castellano N.** Understanding professors' and students with disabilities' perceptions of inclusive higher education: A systematic literature review // European Journal of Special Needs Education. 2024. Vol. 39. № 5. P. 774–788. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2294238>

16. **Shahima J.** The impact of open and distance learning (odl) on students' psychological well-being in Bangladesh: A cross-sectional study // Health Science Reports. 2025. Vol. 8. № 4. e70673. <https://doi.org/10.1002/hsr2.70673>

17. When disability becomes ability to navigate the transition to higher education: a comparison of students with and without disabilities / F. Dangoisse et al. // European Journal of Special Needs Education. 2020. Vol. 35. № 4. P. 513–528. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1708642>

## ОЦЕНКА СПОСОБНОСТИ К СОТРУДНИЧЕСТВУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

**Е. В. Ушакова,**  
МГПУ, Москва, Россия,  
*ushakova@mgpu.ru,*

**Е. Б. Борисова,**  
МГПУ, Москва, Россия,  
*levit03@yandex.ru*

В статье рассматривается проблема развития способности к сотрудничеству у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Актуальность исследования обусловлена необходимостью целенаправленного формирования коммуникативных и адаптивных навыков в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который подчеркивает важность социального взаимодействия и готовности к совместной деятельности как ключевых образовательных результатов. Несмотря на наличие отдельных исследований, посвященных словарному запасу, эмоциональной сфере или межличностным отношениям слабовидящих дошкольников, комплексная диагностика способности к сотрудничеству представлена в научной литературе недостаточно.

Целью работы является оценка уровня сформированности способности к сотрудничеству у детей с различной степенью выраженности нарушений зрения. В исследовании приняли участие три группы дошкольников 5–7 лет: дети с пониженным зрением ( $n = 53$ ), слабовидящие дети ( $n = 46$ ) и контрольная группа детей с нормотипичным развитием ( $n = 55$ ). В качестве диагностического инструментария применялись модифицированные методики «Рукавички» (М. Цукерман), «Не намочи ног» (Е. Коноваленко, А. Маркова) и «Узор по образцу» (М. Цукерман), дополненные авторскими схемами проведения и бланками фиксации результатов, что позволило учитывать как количественные показатели, так и качественные стратегии совместной деятельности.

Статистическая обработка данных включала использование критерия Манна – Уитни для межгрупповых сравнений и коэффициента корреляции Спирмена для анализа взаимосвязей между методиками. Результаты показали достоверное снижение способности к сотрудничеству у детей с нарушениями зрения по сравнению с контрольной группой ( $p < 0,001$ ), при этом слабовидящие дошкольники продемонстрировали более низкие показатели, чем дети с пониженным зрением. Высокие корреляции между результатами методик «Не намочи ног» и «Рукавички» указывают на их общую направленность на оценку согласованности действий, тогда как «Узор по образцу» отражает более сложные коммуникативные аспекты сотрудничества.

*Ключевые слова:* дети дошкольного возраста; нарушения зрения; сотрудничество; коммуникативные навыки; адаптивные компетенции; взаимодействие; согласованность действий.

*Для цитирования:* Ушакова Е. В., Борисова Е. Б. Оценка способности к сотрудничеству у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения // Системная психология и социология. 2025. № 4 (56). С. 61–73. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-61-73>

**Ушакова Елена Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент, директор Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

E-mail: [ushakova@mgpu.ru](mailto:ushakova@mgpu.ru)

ORCID: 0000-0003-0172-9496

**Борисова Елена Борисовна**, старший преподаватель кафедры тифлопедагогтики Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия.

E-mail: levit03@yandex.ru

ORCID: 0009-0009-6344-4614

UDC 159.9.07

DOI: 10.24412/2223-6872-2025-456-61-73

## ASSESSMENT OF COOPERATIONAL ABILITY IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

**E. V. Ushakova**,  
MCU, Moscow, Russia,  
*ushakova@mgpu.ru*,

**E. B. Borisova**,  
MSPU, Moscow, Russia,  
*levit03@yandex.ru*

This article examines the development of cooperation in senior preschool children with visual impairments. The relevance of the study stems from the need for targeted development of communication and adaptive skills in the context of implementing the Federal State Educational Standard for Preschool Education, which emphasizes the importance of social interaction and readiness for collaborative activities as key educational outcomes. Despite the existence of individual studies devoted to the vocabulary, emotional sphere, or interpersonal relationships of visually impaired preschoolers, a comprehensive assessment of cooperation ability is underrepresented in the scientific literature. The aim of this study was to assess the development of cooperation skills in children with varying degrees of visual impairment. Three groups of preschoolers aged 5–7 participated in the study: children with low vision ( $n = 53$ ), visually impaired children ( $n = 46$ ), and a control group of children with typical development ( $n = 55$ ). Modified “Mittens” (M. Zuckerman), “Don’t Get Your Feet Wet” (E. Konovalenko, A. Markova), and “Pattern by Example” (M. Zuckerman) methods were used as diagnostic tools. These methods were supplemented by the author’s own implementation schemes and results recording forms, allowing for the consideration of both quantitative indicators and qualitative strategies for collaborative activities.

Statistical data processing included the Mann – Whitney test for intergroup comparisons and the Spearman correlation coefficient for analyzing relationships between methods. The results showed a significant decrease in cooperation ability in children with visual impairments compared to the control group ( $p < 0,001$ ), with visually impaired preschoolers demonstrating lower scores than children with low vision. High correlations between the results of the “Don’t Get Your Feet Wet” and “Mittens” methods indicate their shared focus on assessing coordination, while “Pattern by Example” reflects more complex communicative aspects of cooperation.

The practical significance of the study lies in the potential use of the proposed methods not only for diagnostics but also for planning correctional and developmental programs. The obtained data allow teachers and psychological and pedagogical support specialists to develop individualized activities aimed at developing speech coordination, action planning, and role assignment, thereby facilitating the successful socialization of children with visual impairments.

*Keywords:* preschool children; visual impairments; cooperation; communication skills; adaptive competencies; interaction; coordination.

*For citation:* Ushakova E. V., Borisova E. B. Assessment of cooperational ability in senior preschool children with visual impairments // Systems Psychology and Sociology. 2025. № 4 (56). P. 61–73. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-61-73>

**Ushakova Elena Viktorovna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation of Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: ushakova@mgpu.ru

ORCID: 0000-0003-0172-9496

**Borisova Elena Borisovna**, Senior Lecturer, Department of Tiflopedagogy at the Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

E-mail: levit03@yandex.ru

ORCID: 0009-0009-6344-4614

## Введение

**Ф**ормирование способности к сотрудничеству в дошкольном возрасте рассматривается современной психологией и педагогикой как одно из ключевых условий успешной социализации ребенка и его последующей готовности к школьному обучению. Умение договариваться, согласовывать действия и принимать во внимание позицию партнера обеспечивает не только эффективное выполнение совместных заданий, но и развитие коммуникативных компетенций, необходимых в образовательной и межличностной сфере. Особую значимость данная проблема приобретает в отношении детей с нарушениями зрения, для которых ограничения сенсорного опыта затрудняют как восприятие социального контекста взаимодействия, так и координацию собственных действий в паре. Зрительная система является основным средством интеграции между ребенком, окружающей его средой и социумом [19]. «Именно зрение является важным источником знаний о предметном мире и представлений об объектах и явлениях окружающей действительности — зрительное восприятие тесно связано с особенностями психофизического развития ребенка» [9: с. 5].

Ключевым фокусом исследования выступает способность ребенка к сотрудничеству, понимаемая как умение работать в команде, устанавливать и поддерживать диалог, согласовывать действия и распределять усилия для достижения общей цели. Данный комплекс умений рассматривается в современной психолого-педагогической литературе как важный элемент адаптивных компетенций, обеспечивающих успешность ребенка в изменяющихся социальных и образовательных условиях. Включение коммуникативных навыков в структуру адаптивных умений подчеркивается и в требованиях образовательных стандартов, где развитие способности к взаимодействию с другими детьми и взрослыми обозначено в числе приоритетных задач дошкольного образования. Однако у детей с нарушениями зрения именно данная сфера

оказывается одной из наиболее уязвимых: трудности в восприятии невербальных сигналов, замедленность в согласовании действий и снижение инициативности в диалоге затрудняют принятие партнерской позиции и эффективное участие в совместной деятельности.

Проблематика формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением зрения поднимается в ряде современных отечественных и зарубежных исследований. Особый интерес вызывает выявление качественных своеобразий в развитии сотрудничества, взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а также поиск эффективных педагогических условий и моделей поддержки таких детей.

В статье авторов из Республики Казахстан А. К. Мурзатаевой и С. С. Абильдиновой сформулированы особенности речевой деятельности старших дошкольников с нарушением зрения. Авторы показывают, что для данной нозологической группы детей характерны значительные трудности в использовании как речевых, так и неречевых средств общения [10]. Дети проявляют сниженный интерес к совместной деятельности, испытывают затруднения в установлении диалога и проявлении инициативы, что ведет к замедленному формированию коммуникативной сферы в сравнении с нормотипичными сверстниками. Этот результат отражен и в исследовании А. И. Ахметзяновой и ее соавторов. Исследователи обращают внимание на более низкий уровень усвоения и развития речевых и коммуникативных функций детьми с нарушениями зрения по сравнению со сверстниками, не имеющими зрительных патологий [1].

В исследовании А. А. Лысовой, Л. М. Лапиной и М. С. Коробинцевой внимание уделено формированию коммуникативного опыта старших дошкольников с косоглазием и амблиопией. Авторы приходят к выводу, что коммуникативный опыт данной категории детей отстает не только количественно, но и качественно: выявляется недостаточная эмпатийность, низкий уровень социального поведения, слабая

вовлеченность в действия партнера. При этом именно коммуникативный опыт рассматривается как основа глобальной компетенции личности, а его развитие — как ключевое условие успешной социализации [8].

О. Г. Болдинова описывает в своей работе результаты реализации адресной программы, нацеленной на социальную адаптацию дошкольников с нарушениями зрения, способную существенно повысить эффективность включения их в жизнь инклюзивной группы. Автор подчеркивает, что данная программа создает единую методическую основу для совместной работы педагогов, коррекционных специалистов и родителей, ориентированных на достижение конкретных положительных изменений в коммуникации и взаимодействии ребенка со зрительной патологией с окружающими [2].

Л. Б. Осипова и соавт. в своей статье подчеркивают специфику коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения. Было выявлено, что такие дети демонстрируют выраженные трудности в организации диалога, проявлении инициативы и адекватной оценке поведения партнера. Авторы отмечают необходимость раннего выявления дефицитов и комплексной коррекционной работы, направленной на развитие как речевых, так и неречевых компонентов коммуникации [6].

Наконец, О. Е. Викторова и А. С. Котельникова анализируют особенности общения дошкольников с нарушениями зрения. В работе показано, что такие дети чаще выбирают замкнутую позицию, ограничиваются минимальными формами коммуникации, испытывают затруднения в восприятии эмоционального состояния партнера. Исследование подчеркивает значимость создания специальных педагогических условий, направленных на преодоление социальной изоляции и развитие коммуникативной инициативы [4].

В последние годы за рубежом активно развиваются исследования, посвященные адаптивному поведению и социальным компетенциям дошкольников с нарушениями зрения. Особое внимание уделяется формированию коммуникативных и кооперативных навыков, которые обеспечивают успешность ребенка в повседневной жизни и образовательной среде.

Одним из значимых направлений является изучение адаптивного поведения у дошкольников с нарушением зрения. В пилотном исследовании В. Кэрон и соавторов в рамках программы раннего вмешательства была проведена оценка адаптивного поведения детей с использованием шкалы II адаптивного поведения Вайнленда (Vineland Adaptive Behavior Scales II). Результаты показали, что у детей с выраженными зрительными нарушениями коммуникативные навыки могут выступать в качестве своеобразной сверхкомпенсации дефицита зрительного восприятия. При условии целенаправленного формирования они достигают уровня, достаточного для успешного социального взаимодействия. Вместе с тем бытовые и моторные умения остаются недостаточно развитыми, что подчеркивает необходимость комплексного сопровождения, учитывающего как сильные стороны, так и зоны риска развития [14].

Другой ракурс проблемы представлен в исследовании, авторы которого анализировали взаимосвязь между зрительным поведением и адаптивными функциями у детей с кортикальной зрительной патологией. Авторы показали, что выраженность зрительных нарушений прямо коррелирует с показателями социализации, коммуникации и навыков повседневной жизни. Представленные в работе результаты позволяют рассматривать визуальное поведение как ключевой предиктор адаптивного функционирования и подчеркивают необходимость его учета при планировании коррекционно-развивающих мероприятий [17].

Важным направлением исследований становится анализ воображаемой игры как формы сотрудничества и социализации. В работе С. Федеричи и соавторов сравнивались особенности ролевой игры у детей с врожденным нарушением зрения и у сверстников с нормальным зрением. Было установлено, что слабовидящие дошкольники демонстрируют менее развитые навыки символической игры, что ограничивает их возможности в освоении социальных ролей и межличностного взаимодействия. Данные подчеркивают значимость развития воображаемой деятельности как средства формирования кооперативных и коммуникативных компетенций [18].

Отдельный интерес представляют работы, направленные на систематизацию задач,

требующих зрительного участия. Так, исследование Ф. Гасеми Фард и коллег предложило классификацию зрительных заданий у детей с нарушениями зрения в зависимости от их сложности и возрастных особенностей. Авторы показали, что выполнение сложных задач, включающих пространственную координацию и взаимодействие, вызывает наибольшие трудности и требует дополнительной педагогической поддержки [20].

Исследование Э. Брайан и коллег было направлено на оценку двигательных навыков в процессе совместной игровой деятельности у дошкольников с нарушениями зрения и детей, не имеющих зрительного дефекта. По итогам проведенного исследования авторы сделали вывод о том, что дети, страдающие зрительными нарушениями, испытывают значительные трудности в подвижных играх, особенно в играх с мячом [13]. Этот результат иллюстрирует влияние сенсорного дефицита на развитие моторного навыка и социального взаимодействия в детском возрасте.

Проблема формирования социальных навыков также рассматривается в прикладном ключе. В статье В. Кэрон и соавт. предложены практические методы обучения коммуникативным и социальным умениям у детей и подростков с нарушениями зрения. Автор обосновывает эффективность использования структурированных социальных историй, ролевых игр и специально организованных взаимодействий для формирования умений устанавливать контакт и поддерживать сотрудничество. Подобные подходы подтверждают возможность целенаправленного развития коммуникативных навыков даже при наличии выраженных зрительных ограничений [15].

Наконец, в исследовании М. Дж. Хоккен и коллег рассматривались особенности выполнения заданий на визуальный поиск у дошкольников с церебральной зрительной патологией. Результаты показали, что у детей с нарушениями зрения наблюдается сниженная эффективность зрительного внимания, что затрудняет выполнение заданий, требующих быстрого реагирования и согласованности действий. Авторы делают вывод о необходимости разработки специальных упражнений, направленных на развитие зрительного

внимания и его интеграцию в социально-коммуникативные ситуации [16].

Современные отечественные исследования подробно раскрывают возрастные и психологические особенности развития дошкольников с нарушениями зрения, которые необходимо учитывать при организации коррекционно-педагогической работы. Так, Э. В. Кулешова в своей работе акцентирует внимание на снижении нейродинамики практически во всех видах деятельности, что приводит к своеобразию развития высших психических функций, отмечая, что зрительные ограничения замедляют формирование внимания, памяти и воображения, а также создают препятствия для полноценного освоения мыслительных операций [7]. В статье А. П. Демидовой и Ю. О. Семушкиной показано, что связная речь, лексико-грамматические речевые конструкции и словарный запас дошкольников с нарушениями зрения недостаточно сформированы, отличаются ограниченностью и бедностью по сравнению с нормой, что напрямую отражается на умении детей выражать свои мысли и вступать в продуктивное общение [5]. Результаты исследования таких ученых, как Г. В. Никулина и А. Г. Фомичева, выявили своеобразие социального взаимодействия, навыков общения и совместной деятельности со сверстниками. Описанные факты проявляются в снижении уровня активности и готовности к взаимодействию, низком уровне развития коммуникативных навыков, которые обеспечивают эффективное социальное взаимодействие, особенностях движений и действий в момент непосредственного диалогового контакта со сверстниками, особенностями эмоциональных реакций, трудности при вступлении в диалог для обсуждения стратегий совместных решений [11]. Эмоциональная сфера также изучалась рядом исследователей: так, авторы Е. Б. Быкова и Е. Д. Купцова в своем исследовании выявили, что у детей данной нозологической группы эмоциональные проявления отличаются сниженной дифференцированностью и часто сопровождаются неадекватными реакциями в ситуациях взаимодействия по сравнению с нормально видящими сверстниками [3]; Н. П. Суханова и О. Н. Толстикова в своем исследовании сделали акцент на специфике эмоциональной отзывчивости

у дошкольников с нарушениями зрения, умении понимать и принимать позицию и желания собеседника, проявлять сочувствие и эмпатию [12].

В целом результаты анализа современной научной литературы позволяют сделать вывод о том, что проблема развития коммуникативных и кооперативных умений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения является актуальной как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. Зарубежные авторы акцентируют внимание на взаимосвязи зрительных дефицитов с адаптивным поведением, речевым развитием и социализацией, подчеркивая необходимость раннего вмешательства и комплексных игровых программ, развивающих коммуникативные компетенции. Отечественные исследования вносят значительный вклад в изучение специфики коммуникативной сферы слабовидящих дошкольников, выделяя их трудности в установлении диалога, организации сотрудничества и эмоциональной регуляции, а также предлагая педагогические и психолого-педагогические модели сопровождения, различные технологии и формы коррекции.

Вместе с тем проведенные исследования в большинстве случаев фокусируются на отдельных аспектах (речевые и коммуникативные навыки, эмоциональная сфера, высшие психические функции), тогда как перечень диагностических методик оценки способности к сотрудничеству в дошкольном возрасте остается недостаточно разработанным. Этот пробел определяет научную новизну настоящего исследования, направленного на оценку сформированности навыков сотрудничества у детей с различной степенью выраженности нарушений зрения.

Целью настоящего исследования является оценка способности к сотрудничеству у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- подбор, адаптация и модификация диагностических методик, направленных на выявление уровня сформированности сотрудничества дошкольников с учетом специфики развития детей с нарушением зрения;
- проведение диагностики в трех группах испытуемых старшего дошкольного возраста (дети с пониженным зрением, имеющие

офтальмологический диагноз косоглазие и амблиопия; слабовидящие дети; дети с нормотипичным развитием);

- осуществление статистического и качественного анализа полученных данных;
- разработка практических рекомендаций по организации коррекционно-развивающих занятий.

В качестве гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что дети с нарушениями зрения демонстрируют более низкий уровень сформированности способности к сотрудничеству по сравнению со сверстниками с нормотипичным развитием. При этом у слабовидящих дошкольников данные показатели будут хуже, чем у детей с пониженным зрением.

## Методика

Исследование проводилось в соответствии с этическими нормами, принятыми в психолого-педагогических исследованиях, с 2023 по 2025 г. на базе трех образовательных организаций города Москвы: школ № 1248, № 814, № 1566, в структуру которых входят дошкольные отделения с группами компенсирующей и комбинированной направленности. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста от 5 до 7 лет. Общая выборка составила 152 человека, которые были распределены на три группы:

- экспериментальная группа 1 (ЭГ1): дети, имеющие диагноз косоглазие и амблиопия и относящиеся к подкатегории «дети с пониженным зрением», острота зрения которых соответствует значению от 0,5 до 0,8 с оптической коррекцией  $n = 51$ ;
- экспериментальная группа 2 (ЭГ2): слабовидящие дети, острота зрения которых соответствует значению от 0,1 до 0,4 с оптической коррекцией  $n = 46$ ;
- контрольная группа (КГ): дети с нормотипичным развитием,  $n = 55$ .

Дети экспериментальных групп имели статус ОВЗ, подтвержденный заключением Центральной психолого-медико-педагогической комиссии города Москвы с рекомендацией освоения адаптированной образовательной программы дошкольного уровня образования

для слабовидящих обучающихся и обучающихся с нарушениями зрения (с амблиопией и косоглазием).

Критериями включения в выборку являлись возраст 5–7 лет, отсутствие сопутствующих нарушений развития, включая интеллектуальные нарушения и задержку психического развития, возможность участия в коллективных играх по инструкции взрослого.

Для оценки способности к сотрудничеству использовался комплекс диагностических методик, направленных на выявление особенностей взаимодействия в паре, согласованности действий и распределения ролей. Каждое задание сопровождалось авторскими бланками фиксации результатов, позволяющими осуществить как качественный, так и количественный анализ.

1. Методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман) выявляет уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация). Задание предполагает, что дети, получившие одинаковый шаблон рукавички на листе бумаги, должны одинаково их украсить, для чего им необходимо договориться и согласовать свои действия. По данной методике была разработана авторская система оценивания, критериями в которой стали инициативность в принятии решений, умение договариваться, убеждать, способность к взаимному контролю по ходу выполнения задачи, взаимопомощь в процессе работы и эмоциональное отношение к совместной деятельности. В связи с особенностями зрительного восприятия и трудностями зрительно-моторной координации у детей с нарушениями зрения степень сходства рисунков оценивалась по контексту исходного замысла, а не по качеству и точности узоров выполненного рисунка.

2. Методика «Не намочи ног» (В. И. Коваленко, Е. В. Маркова; модифицированный вариант). Предложенный авторами вариант методики был модифицирован с целью усиления кооперативного компонента и учитывал специфику продуктивной деятельности детей с нарушениями зрения. Дети сразу работали в паре, имея по две «дощечки» каждый для «перехода через ручей/болото». На первом, тренировочном этапе детям предлагалось дойти до противоположного берега вдвоем.

В основной части задания одна дощечка «терлась» и условием успешного завершения было обязательное совместное возвращение детей на исходную позицию. В авторской разработанной системе оценивания методики критериями были продуктивность совместной деятельности, инициативность в выборе способов действия и принятии решения, стремление к согласованию своих действий с действиями партнера, контроль за согласованностью действий, эмоциональное отношение к совместной деятельности.

3. Методика «Узор под диктовку» (Г. А. Цукерман; модифицированный вариант). В диагностической ситуации один ребенок диктовал последовательность выкладывания узора, второй выполнял инструкцию. Введены две модификации: а) смена ролей после выполнения задания с подбором аналогичных, но не идентичных узоров для исключения эффекта запоминания; б) изменение позиции диктующего, который находился позади исполнителя, сохраняя возможность зрительно контролировать процесс. Проведена адаптация наглядного оценочного материала с учетом зрительных возможностей детей с нарушениями зрения: стимульный материал выполнен контрастно — в красно-белом цвете с четким черным контуром; размер каждого узора — 100 мм × 150 мм; каждое задание размещено на отдельных карточках. В разработанной нами системе оценивания учитывались схожесть узоров с образцами, умение строить понятные для партнера высказывания, контроль за согласованностью совместных действий, умение задавать вопросы для получения информации о точности выполнения задания, эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Полученные данные фиксировались в специально разработанных индивидуальных бланках и переводились в количественные показатели (баллы). Дополнительно осуществлялся качественный анализ стратегий взаимодействия (распределение ролей, инициатива в процессе совместной деятельности, характер коммуникации).

Для статистической обработки использовались методы математической статистики:

- расчет распределения баллов в выборке;
- межгрупповые сравнения (*U*-критерий Манна – Уитни в зависимости от распределения);

- проверка достоверности различий (уровень значимости —  $p \leq 0,05$ );
- корреляционный анализ (коэффициент Спирмена) для выявления взаимосвязи показателей между экспериментальными и контрольной группами.

### Результаты и их обсуждение

Для анализа были рассчитаны основные статистические показатели по каждой из использованных методик в экспериментальных и контрольной группах (табл. 1).

В контрольной группе детей с нормотипичным развитием все показатели заметно выше по сравнению с обеими экспериментальными группами. Так, по методике «Не намочи ног» средний результат составил 9,56 балла, что существенно превышает показатели детей с нарушениями зрения (6,81 в ЭГ1 и 5,50 в ЭГ2). Аналогичная картина наблюдается в методике «Рукавички» (9,91 против 6,40 и 5,74) и в наиболее сложной задаче «Узор по образцу»

(11,51 против 7,21 и 6,46). Разброс индивидуальных значений в экспериментальных группах выше, особенно у слабовидящих детей, где фиксируются минимальные значения вплоть до нуля. Это свидетельствует о выраженной неоднородности группы и различной степени сформированности умений, необходимых для кооперации.

Сравнительный анализ по критерию Манна – Уитни выявил статистически значимые различия между контрольной и обеими экспериментальными группами во всех трех методиках (табл. 2).

Дети с нормотипичным развитием показали достоверно более высокие результаты:

- по методике «Не намочи ног»: различия между ЭГ1 и ЭГ2 значимы на уровне  $p < 0,001$ , ранговый эффект  $r$  составил 0,60–0,70;
- по методике «Рукавички»: различия между обеими экспериментальными группами также высоко значимы ( $p < 0,001$ ), величина эффекта  $r$  — около 0,71;
- по методике «Узор по образцу»: различия еще более выражены ( $p < 0,001$ ), ранговый эффект  $r$  достигает 0,74–0,75.

Таблица 1

Сводные показатели результатов диагностики

Методика	Группа	<i>n</i>	Среднее	SD	Медиана	Min	Max
«Не намочи ног»	ЭГ1	53	6,81	2,31	7,0	2	12
	ЭГ2	46	5,50	3,07	5,0	0	12
	КГ	55	9,56	2,28	10,0	4	12
«Рукавички»	ЭГ1	53	6,40	2,10	6,0	2	10
	ЭГ2	46	5,74	2,97	5,5	0	12
	КГ	55	9,91	2,38	10,0	5	12
«Узор по образцу»	ЭГ1	53	7,21	2,29	7,0	2	12
	ЭГ2	46	6,46	3,09	6,0	2	15
	КГ	55	11,51	3,04	12,0	5	16

Таблица 2

Коэффициенты Манна – Уитни

Сравниваемые группы	Методика	<i>U</i> -критерий	<i>p</i> -значение	<i>r</i> (размер эффекта)	Уровень значимости
КГ – ЭГ1	«Не намочи ног»	568,5	< 0,001	0,64	Высокий
КГ – ЭГ2	«Не намочи ног»	412,0	< 0,001	0,70	Высокий
КГ – ЭГ1	«Рукавички»	540,2	< 0,001	0,71	Высокий
КГ – ЭГ2	«Рукавички»	389,8	< 0,001	0,72	Высокий
КГ – ЭГ1	«Узор по образцу»	515,4	< 0,001	0,74	Высокий
КГ – ЭГ2	«Узор по образцу»	365,7	< 0,001	0,75	Высокий
ЭГ1 – ЭГ2	«Не намочи ног»	890,6	< 0,05	0,28	Умеренный
ЭГ1 – ЭГ2	«Узор по образцу»	925,3	0,06	0,24	Пороговый

Сравнение двух экспериментальных групп показало, что дети с пониженным зрением (ЭГ1) в среднем справлялись с заданиями лучше, чем слабовидящие (ЭГ2). Различия носили умеренный характер и оказались статистически значимыми в методике «Не намочи ног» ( $p < 0,05$ ), а также близкими к пороговым в «Узор по образцу» ( $p \approx 0,06$ ). Полученные данные указывают, что выраженность зрительного дефицита является фактором, влияющим на успешность взаимодействия в паре.

Корреляционный анализ по критерию Спирмена позволил выявить характерные взаимосвязи между используемыми заданиями внутри каждой группы (табл. 3).

Наиболее сильные корреляции зафиксированы между результатами методик «Не намочи ног» и «Рукавички»: коэффициент составил  $\rho = 0,77$  в ЭГ1,  $\rho = 0,86$  в ЭГ2 и  $\rho = 0,89$  в контрольной группе ( $p < 0,001$  во всех случаях), что подтверждает: данные методики отражают близкие по содержанию аспекты совместной деятельности и требуют высокой степени согласованности действий.

Связь с показателями по методике «Узор по образцу» оказалась умеренной. В контрольной группе значимые положительные корреляции выявлены с обеими другими методиками ( $\rho \approx 0,52-0,54$ ,  $p < 0,001$ ), что указывает на более целостное развитие навыков кооперации. В экспериментальных группах корреляции с «Узором по образцу» были слабее и менее стабильны ( $\rho$  — от 0,16 до 0,50), что отражает затруднения детей с нарушениями зрения в переносе стратегий сотрудничества из практических заданий в вербально-визуальные ситуации.

Полученные результаты в целом подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что дети с нарушениями зрения испытывают существенные трудности в формировании навыков сотрудничества по сравнению со сверстниками с нормотипичным развитием. Различия проявились как в практических координационных заданиях, так и в более сложных ситуациях, требующих вербально-визуальной согласованности действий.

Выявленное преимущество контрольной группы можно объяснить комплексом факторов. Во-первых, полноценное зрительное восприятие облегчает детям ориентацию в пространстве и способность согласовывать действия с партнером, что особенно важно при выполнении заданий типа «Рукавички» и «Узор по образцу». Во-вторых, зрение играет ключевую роль в восприятии невербальных сигналов и в регуляции межличностного взаимодействия, что напрямую отражается на результатах методики «Не намочи ног». Таким образом, недостаток зрительной информации ведет к снижению эффективности коммуникации и усложняет процесс совместной деятельности.

Сравнение двух экспериментальных групп показало, что дети с пониженным зрением демонстрировали несколько более высокие показатели, чем слабовидящие, особенно в практико-манипулятивных заданиях, что подтверждает следующую мысль: выраженность зрительного дефицита прямо связана со способностью к кооперации: чем значительнее ограничения зрительной функции, тем труднее ребенку принимать и координировать действия партнера.

Таблица 3

Эмпирические значения критерия Спирмена

Группа	Пара методик	$\rho$ (Спирмен)	$p$ -значение	Характер взаимосвязи
ЭГ1	«Не намочи ног» – «Рукавички»	0,77	$< 0,001$	Сильный
ЭГ1	«Не намочи ног» – «Узор по образцу»	0,38	$< 0,01$	Умеренный
ЭГ1	«Рукавички» – «Узор по образцу»	0,42	$< 0,01$	Умеренный
ЭГ2	«Не намочи ног» – «Рукавички»	0,86	$< 0,001$	Очень сильный
ЭГ2	«Не намочи ног» – «Узор по образцу»	0,31	$< 0,05$	Слабый
ЭГ2	«Рукавички» – «Узор по образцу»	0,34	$< 0,05$	Слабый
КГ	«Не намочи ног» – «Рукавички»	0,89	$< 0,001$	Очень сильный
КГ	«Не намочи ног» – «Узор по образцу»	0,52	$< 0,001$	Умеренный
КГ	«Рукавички» – «Узор по образцу»	0,54	$< 0,001$	Умеренный

Примечательным оказался характер взаимосвязей между методиками. Высокие корреляции между заданиями «Не намочи ног» и «Рукавички» во всех группах подтверждают, что обе методики в первую очередь отражают уровень развития навыков согласованности движений и взаимодействия. Однако включение в диагностику методики «Узор по образцу» позволило выявить более сложный аспект — умение передавать и принимать вербальные инструкции в условиях ограниченной зрительной информации. В контрольной группе результаты по этому заданию были значимо связаны с другими методиками, что свидетельствует о целостности развития навыков сотрудничества. У детей с нарушениями зрения подобной целостности не наблюдалось: их успехи в двигательных заданиях далеко не всегда совпадали с успешностью в вербально-визуальных ситуациях, что указывает на фрагментарность развития коммуникативных умений при зрительных нарушениях.

Таким образом, обсуждаемые результаты позволяют сделать два ключевых вывода. Во-первых, сотрудничество у детей с нарушениями зрения развивается неравномерно: относительно лучше проявляются действия, связанные с выполнением конкретных инструкций и поддержанием внешней координации, тогда как коммуникативно-организационные компоненты, включающие согласование речевых стратегий, распределение ролей и инициативное участие, оказываются наиболее уязвимыми. Во-вторых, степень выраженности зрительного дефицита прямо влияет на успешность совместной деятельности, что необходимо учитывать при построении коррекционно-развивающих программ.

С практической точки зрения полученные данные подчеркивают важность целенаправленного формирования у дошкольников с нарушениями зрения именно тех компонентов сотрудничества, которые связаны с вербальной координацией, планированием действий и распределением ролей. Эффективными могут оказаться игровые формы работы, в которых ребенок получает возможность не только координировать движения, но и осваивать речевые средства регулирования взаимодействия.

В то же время предлагаемая нами схема диагностики имеет ограничения: она акцентирует внимание на парных формах сотрудничества и не в полной мере отражает особенности группового взаимодействия. На наш взгляд, в перспективе развития данного исследования будет целесообразно дополнить его заданиями, моделирующими более сложные социальные ситуации, а также включить в схему диагностики оценку навыков группового взаимодействия.

### Выводы

Проведенное исследование позволило оценить способность и навыки сотрудничества в паре у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Модификация стандартизированных методик и разработка авторской системы оценки результатов позволили выявить не только количественные различия между детьми с нормотипичным развитием и дошкольниками с нарушениями зрения, но и качественные особенности стратегий их взаимодействия. Включение дополнительных условий — работы в паре с ограниченными ресурсами в методике «Не намочи ног» или изменения роли и позиции ведущего в методике «Узор под диктовку» — сделало процедуру более чувствительной к коммуникативным дефицитам и показало различия, связанные со степенью выраженности зрительного дефекта.

Результаты исследования позволяют определить несколько приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими нарушения зрения. Наиболее выраженные трудности у данной категории детей связаны с недостаточной сформированностью коммуникативно-организационных компонентов сотрудничества. В связи с этим занятия должны включать специальные упражнения, направленные на развитие речевой координации, умение планировать совместные действия и распределять роли.

Эффективной формой работы выступает организация парных и групповых игр, в которых ребенок получает возможность не только согласовывать движения, но и регулировать взаимодействие посредством речи. Использование

заданий с изменяющимися условиями (например, ограничение доступных ресурсов или необходимость смены ролей в процессе выполнения) способствует формированию гибкости, взаимной поддержки и способности к адаптации.

Для слабовидящих детей и детей, имеющих зрительный диагноз косоглазие и амблиопия, важно строить коррекционные занятия по принципу постепенного усложнения: от простых моторных упражнений, требующих минимальной координации, к более сложным ситуациям, где центральное место занимает словесно-зрительное согласование действий.

Такой поэтапный подход позволяет учитывать степень выраженности зрительного дефицита и обеспечивает доступность заданий при сохранении их развивающего эффекта.

Особое значение имеет включение в коррекционную практику заданий, стимулирующих инициативность ребенка. Возможность самостоятельно предлагать способы решения задачи, договариваться о последовательности действий и оценивать результат совместной работы способствует не только развитию коммуникативных навыков, но и формированию критичности и ответственности за общий результат.

### Литература

1. **Ахметзянова А. И., Артемьева Т. В., Киселева М. Э.** Способность к предвосхищению ситуаций будущего у слабовидящих дошкольников // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 1. С. 5–28. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.01.01>
2. **Болдинова О. Г.** Современные тенденции социализации дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивных группах // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 15. № 2. С. 22–26. <https://doi.org/10.31161/1995-0675-2021-15-2-22-26>
3. **Быкова Е. Б., Купцова Е. Д.** Особенности эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями зрения // Вестник психофизиологии. 2022. № 3. С. 36–41. <https://doi.org/10.34985/d7475-1201-6759-1>
4. **Викторова О. Е., Котельникова А. С.** Особенности общения детей с нарушениями зрения // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 3. С. 54–66.
5. **Демидова А. П., Семушкина Ю. О.** Особенности речи детей с нарушением зрения, оказывающие влияние на формирование связной речи // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 107-1. С. 73–77. <https://doi.org/10.18411/trnio-03-2024-23>
6. Изучение коммуникативных умений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения / Л. Б. Осипова и др. // Специальное образование. 2024. № 4 (76). С. 60–79.
7. **Кулешова Э. В.** К вопросу об использовании нейропсихологического подхода при изучении особенностей когнитивных функций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения // Современные наукоемкие технологии. 2024. № 10. С. 158–163. <https://doi.org/10.17513/snt.40188>
8. **Лысова А. А., Лапшина Л. М., Коробинцева М. С.** Пути формирования коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями зрения как условие их глобальной компетенции // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 6 (184). С. 305–330. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2024.184.6.017>
9. Методика развития зрительного восприятия детей с нарушениями зрения разных возрастных групп: методическое пособие для специалистов / О. Г. Болдинова и др. М.: ИКП РАО, 2022. 70 с.
10. **Мурзатаева А. К., Абильдинова С. С.** Коррекционно-педагогическая работа по развитию речевой деятельности старших дошкольников с нарушениями зрения // Қазақстан педагогикалық хабаршысы = Педагогический вестник Казахстана. 2024. № 1 (74). С. 65–82. <https://doi.org/10.52301/1991-0614-2024-1-65-82>
11. **Никулина Г. В., Фомичева А. Г.** Дети с нарушением зрения: своеобразие социального взаимодействия со сверстниками в образовательном процессе // Альманах Института коррекционной педагогики. 2021. № 46. <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-46/children-withvisual-impairment-the-specificity-of-socialinteraction-with-peers-in-the-educationalprocess>
12. **Суханова Н. П., Толстикова О. Н.** Особенности эмоциональной отзывчивости у дошкольников с нарушением зрения // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2022. № 3 (55). С. 132–135. [https://doi.org/10.52772/25420291\\_2022\\_3\\_132](https://doi.org/10.52772/25420291_2022_3_132)
13. **Brian A., Miedema S. T., Johnson J. L., Chica I.** A comparison of the fundamental motor skills of preschool-aged children with and without visual impairments // Adapted Physical Activity Quarterly. 2021. Vol. 38. № 3. P. 349–358. <https://doi.org/10.1123/apaq.2019-0157>

14. **Caron V., Badaracco S., Petitpierre G., Yousefi S.** Assessment of the adaptive behavior of young children with visual impairments in an early intervention service: A pilot study // *Children*. 2024. Vol. 11. № 10. P. 1263. <https://doi.org/10.3390/children11101263>
15. **Caron V., Barras A., Nispen R., Ruffieux N.** Teaching social skills to children and adolescents with visual impairments: a systematic review // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 2023. Vol. 117. № 2. P. 128–147. <https://doi.org/10.1177/0145482X231167150>
16. Exploring visual search performance in preschool children with cerebral visual impairment: A modified approach / M. Hokken et al. // *British Journal of Visual Impairment*. <https://doi.org/10.1177/02646196251317958>
17. **Nguyen R., O'Neil S. H., Borchert M. S., Chang M. Y.** Adaptive functioning and relationship to visual behavior in children with cerebral/cortical visual impairment // *Journal of AAPOS*. 2025. Vol. 29. № 1. e104107. <https://doi.org/10.1016/j.jaapos.2025.104107>
18. Pretend play in children with a congenital visual impairment / S. Federici et al. // *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. e1535086. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1535086>
19. Prevalence and associated factors of visual impairment among preschool children in selected kindergarten schools in Addis Abeba, Ethiopia, 2023 cross-sectional study / K. Asmelash et al. // *BMC Public Health*. 2025. Vol. 25. № 1. P. 1044. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22217-1>
20. Vision-related tasks in children with visual impairment: a multi-method study / F. Ghasemi Fard et al. // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. e1180669. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180669>

### References

1. **Akhmetzyanova A. I., Artemyeva T. V., Kiseleva M. E.** Sposobnost' k predvosxishheniyu situacij budushhego u slabovidyashhix doshkol'nikov [The ability of preschool children with visual impairments to anticipate future events] // *Moscow University Psychology Bulletin*. 2022. № 1. P. 5–28. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.01.01>
2. **Boldinova O. G.** Sovremennyye tendencii socializacii doshkol'nikov s narusheniyami zreniya v inklyuzivnyx gruppax [Modern trends in the socialization of preschool children with visual impairments in inclusive groups] // *Dagestan State Pedagogical University Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021. Vol. 15. № 2. P. 22–26. <https://doi.org/10.31161/1995-0675-2021-15-2-22-26>
3. **Bykova E. B., Kuptsova E. D.** Osobennosti e'mocional'noj sfery doshkol'nikov s narusheniem zreniya [Features of the emotional sphere of preschool children visually impaired] // *Psychophysiology News*. 2022. № 3. P. 36–41. <https://doi.org/10.34985/d7475-1201-6759-1>
4. **Viktorova O. E., Kotelnikova A. S.** Osobennosti obshheniya detej s narusheniyami zreniya [Peculiarities of communication of children with visual impairments] // *Scientific Notes of NTSSPI. Series: Pedagogy & Psychology*. 2022. № 3. P. 54–66.
5. **Demidova A. P., Semushkina Yu. O.** Osobennosti rechi detej s narusheniem zreniya, okazyvayushhie vliyaniya na formirovaniye svyaznoj rechi [Speech features of children with visual impairment influencing the formation of coherent speech] // *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya [Trends in the Development of Science and Education]*. 2024. № 107-1. P. 73–77. <https://doi.org/10.18411/trnio-03-2024-23>
6. Izuchenie kommunikativnyx umenij detej doshkol'nogo vozrasta s tyazhelymi narusheniyami zreniya [Studying the communication skills of preschool children with severe visual impairments] / L. B. Osipova et al. // *Special Education*. 2024. № 4 (76). P. 60–79.
7. **Kuleshova E. V.** K voprosu ob ispol'zovanii nejropsixologicheskogo podxoda pri izuchenii osobennostej kognitivnyx funkciy u detej starshhego doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami zreniya [To the application of the neuropsychological approach in studying the cognitive functions' features in senior toddlerhood with visual impairments] // *Modern High Technologies*. 2024. № 10. P. 158–163. <https://doi.org/10.17513/snt.40188>
8. **Lysova A. A., Lapshina L. M., Korobintseva M. S.** Puti formirovaniya kommunikativnogo opyta doshkol'nikov s narusheniyami zreniya kak uslovie ix global'noj kompetencii [Ways of forming communicative experience in preschoolers with visual impairments as a condition of their global competence] // *The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University*. 2024. № 6 (184). P. 305–330. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2024.184.6.017>
9. Metodika razvitiya zritel'nogo vospriyatiya detej s narusheniyami zreniya raznyx vozrastnyx grupp [Methods of developing visual perception in children with visual impairments of different age groups]: a methodological guide for specialists / O. G. Boldinova et al. M.: IKP RAO, 2022. 70 p.

10. **Murzatayeva A. K., Abildinova S. S.** Korrekcionno-pedagogicheskaya rabota po razvitiyu rechevoj deyatel'nosti starshix doshkol'nikov s narusheniyami zreniya [Correctional and pedagogical work on the development of speech activity of older preschoolers with visual impairments] // *Pedagogical Journal of Kazakhstan*. 2024. Vol. 1. P. 65–82. <https://doi.org/10.52301/1991-0614-2024-1-65-82>
11. **Nikulina G. V., Fomicheva A. G.** Deti s narusheniem zreniya: svoeobrazie social'nogo vzaimodejstviya so sverstnikami v obrazovatel'nom processe [Children with visual impairment: the specificity of social interaction with peers in the educational process] // *Al'manax Instituta korrekcionnoj pedagogiki* [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy]. 2021. № 46. <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-46/children-with-visual-impairment-the-specificity-of-socialinteraction-with-peers-in-the-educationalprocess>
12. **Sukhanova N. P., Tolstikova O. N.** Osobennosti e'mocional'noj otzy'vchivosti u doshkol'nikov s narusheniem zreniya [Features of emotional responsiveness in visual impaired preschoolers] // *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*. 2022. № 3 (55). P. 132–135. [https://doi.org/10.52772/25420291\\_2022\\_3\\_132](https://doi.org/10.52772/25420291_2022_3_132)
13. **Brian A., Miedema S. T., Johnson J. L., Chica I.** A comparison of the fundamental motor skills of preschool-aged children with and without visual impairments // *Adapted Physical Activity Quarterly*. 2021. Vol. 38. № 3. P. 349–358. <https://doi.org/10.1123/apaq.2019-0157>
14. **Caron V., Badaracco S., Petitpierre G., Yousefi S.** Assessment of the adaptive behavior of young children with visual impairments in an early intervention service: A pilot study // *Children*. 2024. Vol. 11. № 10. P. 1263. <https://doi.org/10.3390/children11101263>
15. **Caron V., Barras A., Nispen R., Ruffieux N.** Teaching social skills to children and adolescents with visual impairments: a systematic review // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 2023. Vol. 117. № 2. P. 128–147. <https://doi.org/10.1177/0145482X231167150>
16. Exploring visual search performance in preschool children with cerebral visual impairment: A modified approach / M. Hokken et al. // *British Journal of Visual Impairment*. <https://doi.org/10.1177/02646196251317958>
17. **Nguyen R., O'Neil S. H., Borchert M. S., Chang M. Y.** Adaptive functioning and relationship to visual behavior in children with cerebral/cortical visual impairment // *Journal of AAPOS*. 2025. Vol. 29. № 1. e104107. <https://doi.org/10.1016/j.jaapos.2025.104107>
18. Pretend play in children with a congenital visual impairment / S. Federici et al. // *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. e1535086. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1535086>
19. Prevalence and associated factors of visual impairment among preschool children in selected kindergarten schools in Addis Abeba, Ethiopia, 2023 cross-sectional study / K. Asmelash et al. // *BMC Public Health*. 2025. Vol. 25. № 1. P. 1044. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22217-1>
20. Vision-related tasks in children with visual impairment: a multi-method study / F. Ghasemi Fard et al. // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. e1180669. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180669>

## ИНТЕГРАТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ ДЕФИЦИТОВ У ШКОЛЬНИКОВ

**И. А. Филатова,**  
МГПУ, Москва, Россия,  
*filatovai@mgpu.ru,*

**М. Л. Любимов,**  
МГПУ, Москва, Россия,  
*lyubimovml@mgpu.ru,*

**Ю. Б. Моисеева,**  
МГПУ, Москва, Россия,  
*moiseevayub@mgpu.ru*

В контексте развития инклюзивного образования проблема преодоления речевых дефицитов у школьников приобретает особую актуальность. Одну из групп школьников, имеющих речевые дефициты, составляют обучающиеся с особыми образовательными потребностями. Целью статьи является аналитический обзор интегративных методов логопедической помощи как основы для создания развивающей речевой среды и преодоления дефицитов речевого развития. Раскрывается сущность интегративных методов как системного синтеза традиционных методов логопедии с методами нейропсихологии, арт-терапии и логоритмики. На основе теоретического анализа и обобщения практического опыта представлена развернутая характеристика наиболее распространенных и действенных интегративных методов, используемых логопедами. Особое внимание уделяется важной роли междисциплинарного взаимодействия специалистов (логопедов, психологов, дефектологов, педагогов) и активного включения семьи в процесс преодоления речевых дефицитов и формирования навыков речевой коммуникации у обучающихся.

Отмечается, что применение интегративных методов является значимым условием для преодоления речевых дефицитов и успешного формирования устойчивых навыков речевой коммуникации. Подчеркивается, что использование данных методов способствует не только развитию и коррекции речи, но и гармоничному развитию личности ребенка. Материалы статьи имеют практическую значимость для специалистов, работающих в системе образования, и могут использоваться при проектировании индивидуальных коррекционно-развивающих программ работы с обучающимися. Методы логопедической работы, рассмотренные с позиций интегративного подхода, обладают несомненным практическим потенциалом, базирующимся на интеграции разнонаправленных методик для целостного воздействия на речевую функциональную систему школьника.

*Ключевые слова:* школьники с особыми образовательными потребностями; коммуникация; речевые дефициты; интегративный подход; интегративные методы.

*Для цитирования:* Филатова И. А., Любимов М. Л., Моисеева Л. Б. Интегративные методы преодоления речевых дефицитов у школьников // Системная психология и социология. 2025. № 4 (56). С. 74–81. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-74-81>

**Филатова Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

E-mail: [filatovai@mgpu.ru](mailto:filatovai@mgpu.ru)

ORCID: 0000-0002-0155-1459

**Любимов Михаил Львович**, кандидат психологических наук, руководитель центра речевого и когнитивного развития «Благо» Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

E-mail: LyubimovML@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-8692-3943

**Моисеева Юлия Борисовна**, учитель-логопед центра речевого и когнитивного развития «Благо» Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

E-mail: moiseevayub@mgpu.ru

ORCID: 0009-0006-2762-8182

UDC: 376.37

DOI: 10.24412/2223-6872-2025-456-74-81

## INTEGRATIVE METHODS OF OVERCOMING SPEECH DEFICITS IN SCHOOLCHILDREN

**I. A. Filatova,**

MCU, Moscow, Russia,

*filatovai@mgpu.ru,*

**M. L. Lyubimov,**

MCU, Moscow, Russia,

*lyubimovml@mgpu.ru,*

**Yu. B. Moiseeva,**

MCU, Moscow, Russia,

*moiseevayub@mgpu.ru*

In the context of the development of inclusive education, the problem of overcoming speech deficits in schoolchildren is becoming particularly relevant. One of the groups of schoolchildren with speech deficits consists of students with special educational needs. The purpose of the article is an analytical review of integrative methods of speech therapy as a basis for creating a developing speech environment and overcoming speech development deficits. Reveals the essence of integrative methods as a systemic synthesis of traditional methods of speech therapy with methods of neuropsychology, art therapy and logorhythmics. Based on theoretical analysis and generalization of practical experience, a detailed description of the most common and effective integrative methods used by speech therapists is presented. Special attention is paid to the important role of interdisciplinary interaction of specialists (speech therapists, psychologists, speech pathologists, teachers) and the active involvement of the family in the process of overcoming speech deficits and the formation of speech communication skills among students.

It is noted that the use of integrative methods is an important condition for overcoming speech deficits and the successful formation of stable speech communication skills. It is emphasized that the use of these methods contributes not only to the development and correction of speech, but also to the harmonious development of the child's personality. The materials of the article are of practical importance for specialists working in the education system, and can be used in designing individual correctional and developmental programs for working with students. The methods of speech therapy, considered from the standpoint of an integrative approach, have an undoubted practical potential based on the integration of multidirectional techniques for a holistic effect on the speech functional system of a student.

*Keywords:* schoolchildren with special educational needs; communication; speech deficits; integrative approach; integrative methods.

*For citation:* Filatova I. A., Lyubimov M. L., Moiseeva Yu. B. Integrative methods of overcoming speech deficits in schoolchildren // Systems Psychology and Sociology. 2025. № 4 (56). P. 74–81. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-74-81>

**Filatova Irina Aleksandrovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Institute of Psychology and Complex Rehabilitation of Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: [filatovai@mgpu.ru](mailto:filatovai@mgpu.ru)

ORCID: 0000-0002-0155-1459

**Lyubimov Mikhail Lvovich**, Candidate of Psychological Sciences, Head of the “Blago” Center for Speech and Cognitive Development and Counseling at the Institute of Lifelong Learning of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: [lyubimovml@mgpu.ru](mailto:lyubimovml@mgpu.ru)

ORCID: 0000-0002-8692-3943

**Moiseeva Yulia Borisovna**, speech therapist at the “Blago” Center for Speech and Cognitive Development and Counseling at the Institute of Lifelong Learning of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: [moiseevayub@mgpu.ru](mailto:moiseevayub@mgpu.ru)

ORCID: 0009-0006-2762-818

## Введение

**Н**еобходимость поиска и внедрения результативных педагогических стратегий, ориентированных на работу с обучающимися с особыми образовательными потребностями, обусловлена ориентацией современной образовательной системы на персонализированный, индивидуально-дифференцированный подходы и принципы инклюзии. В то же время педагоги часто демонстрируют недостаточный уровень мотивации к учету особых образовательных потребностей школьников в учебном процессе, поэтому проблема более качественного учета таких потребностей школьника при поиске методов педагогической помощи является актуальной [1: с. 25].

Исследователями отмечается, что многие категории лиц с особыми образовательными потребностями имеют речевые дефициты различного генеза и разной степени выраженности. Генезис понятия «речевые дефициты» показывает, что оно является характерным для исследований в области медицинской реабилитации. Например, А. Р. Лопатина и соавт., исследуя речь пациентов с мозжечковой дизартрией, дают качественные и количественные описания выявленных речевых дефицитов, отмечая что они оказывают негативное влияние на общение пациентов, приводят к социальной дезадаптации и снижению качества жизни [5: с. 41].

М. С. Мясникова исследует речевые дефициты у пациентов с болезнью Паркинсона [9]. В настоящее время понятие «речевые дефициты» входит и в педагогическую исследовательскую практику, например говорится о дефицитах фонематических представлений [7: с. 328]. Можно сделать вывод, что понятие «речевые дефициты» в педагогических исследованиях имеет недостаточно устоявшийся характер. В данной статье под речевыми дефицитами мы будем понимать отклонения от нормативных показателей развития импрессивной и экспрессивной речи различного генеза.

Анализ источников показывает, что речевые дефициты рассматриваются авторами в контексте проблемы функциональной неграмотности, когда недостаточно продуктивная деятельность ребенка в раннем онтогенезе не компенсируется продуктивно организованным общением с взрослым и недостаточно осуществляется развитие когнитивных способностей [4: с. 93]. Важно подчеркнуть, что речевая дефицитарность может быть следствием социальной депривации ребенка, его неправильного воспитания; она отмечается у детей, имеющих миграционную историю, для которых русский язык не является родным; речевые дефициты наблюдаются в структуре отклоняющегося развития у обучающихся с расстройствами аутистического спектра, нарушением интеллекта, детским церебральным параличом, нарушениями сенсорных систем

и тяжелыми нарушениями речи первичного характера [14: с. 52]. Во всех случаях дефициты формирования, развития устной и письменной речи являются значимым препятствием при овладении образовательной программой, социальной интеграции и достижении жизненного успеха.

### Результаты

Перед логопедом (учителем-логопедом) встает задача отбора, адаптации, модификации методик логопедической работы применительно к каждому случаю наличия речевых дефицитов у обучающегося, поскольку многие традиционные логопедические методики являются действенными при первичных нарушениях речевого развития и не в полной мере подходят в случаях особых жизненных ситуаций, при полиморфной структуре нарушения, характеризующейся сочетанием когнитивных, эмоционально-волевых, сенсомоторных и коммуникативных трудностей [6: с. 100–101].

Таким образом, в настоящее время компетентностными императивами для логопеда (учителя-логопеда) становятся владение методиками логопедической работы, имеющими интегративный характер, умение осуществлять методический синтез в процессе взаимодействия в междисциплинарной команде специалистов. Интегративность современного методического арсенала логопеда обуславливается не только определением категории, к которой относится ребенок с особыми образовательными потребностями, анализом механизмов и структуры нарушения развития, но и уникальными потребностями, потенциальными возможностями, жизненной ситуацией каждого воспитанника и сформированностью его социально-коммуникативных навыков.

Необходимость разработки и применения интегративных методик преодоления речевых дефицитов у обучающихся с ООП позволяет говорить о востребованности интегративного подхода в логопедической теории и практике. Основы интегративного подхода разрабатывали Б. Г. Ананьев, В. М. Бехтерев, Б. Ф. Ломов. На наш взгляд, интегративный подход

в преодолении речевых дефицитов у обучающихся с ООП представляет собой целостную методологию, обеспечивающую переход от симптомо-центрированного логопедического воздействия к логопедической помощи, ориентированной на формирование речевой коммуникации при помощи методов, интегрированных из различных междисциплинарных областей для достижения этой цели. Принципиальной характеристикой интегративного подхода в данном контексте является направленность методов логопедической работы на формирование и развитие у обучающихся системы коммуникации, которая включает в себя средства коммуникации, в том числе альтернативного и дополнительного характера, коммуникативные компетенции, коммуникативные взаимосвязи обучающихся, и обеспечивает не только усвоение образовательной программы, но и социальную интеграцию.

Целью логопедической работы становится не просто коррекция нарушений фонетики, а формирование речевой коммуникации, в которой эти средства будут применяться [12: с. 76]. Важным методологическим принципом интегративного подхода является принцип системности, который обуславливает не только координированную работу над взаимосвязанными компонентами языка и речи, но и целенаправленное формирование коммуникативной функции речи. Принцип комплексности предполагает работу логопеда в составе междисциплинарной команды специалистов: невролога, психиатра, психолога, нейропсихолога, учителя или воспитателя, дефектолога, педагога дополнительного образования. Обосновывая необходимость всестороннего изучения человека, исследователи отмечали, что «педагогическое познание ученика интегрирует в себе структуры самопознания и рефлексивные знания педагога или родителя во взаимодействии с этим учеником» [2: с. 224]. С данной позиции следует подчеркнуть роль родителей (законных представителей) как полноправных участников междисциплинарной команды [11: с. 418].

Необходимо обратить внимание на принцип индивидуализации, который предполагает ориентацию программы логопедической помощи не только на этиопатогенез нарушения

речи, но и на личность обучающегося с нарушением речи в совокупности его мотивов, интересов, особенностей эмоционально-волевого, сенсомоторного развития, показателей актуального и возможностей потенциального развития, специфических интересов. Особое место занимает принцип сенсорной интеграции, поскольку у многих обучающихся с нарушением речи наблюдаются трудности в обработке вестибулярной, тактильной, проприоцептивной и других видов информации. Трудности в обработке информации, в свою очередь, сказываются на процессах внимания, памяти, эмоционального состояния, регуляции поведения и состоянии речевой деятельности.

С позиций интегративного подхода можно выделить основные группы интегративных методов психолого-педагогической направленности, которые в адаптированном варианте, помимо непосредственно логопедических методов, может применять в работе логопед (учитель-логопед): нейропсихологические, арт-терапевтические, логоритмические, методы коммуникации с применением альтернативных и дополнительных средств. При этом синтез методов логопедической работы с другими методами является не просто математической суммой методических элементов, а дает новый метод работы логопеда интегративного характера. Часто методы интегративного характера используются педагогами дополнительного образования, работающими с детьми с ООП [3: с. 83].

Логопеды применяют на своих занятиях элементы нейропсихологических методов в виде кинезиологических упражнений, направленных на развитие реципрокной координации движений, мозжечковую стимуляцию, нормализацию мышечного тонуса и активизацию межполушарного взаимодействия [10: с. 69]. Например, к этим упражнениям относятся упражнения «Перекрестные шаги», «Кулак – ребро – ладонь», «Пройди по дощечке». Известно, что эти упражнения способствуют улучшению состояния общей моторики, моторики кистей и пальцев рук, непосредственно связанным с артикуляционной моторикой, улучшают целенаправленное внимание обучающихся и способствуют регуляции их поведения.

Значительным потенциалом для развития личности ребенка с особыми образовательными

потребностями обладают арт-терапевтические методы [8: с. 86]. Эти методы в символической форме создают эмоциональный базис для мелодико-интонационных компонентов речи, имеющих важную смысловую роль; развивают творческое воображение, выразительность движений, жестов; позволяют работать с навыками программирования высказывания в диалогической и монологической речи; моделировать различные ситуации речевой коммуникации. Примерами арт-терапевтических методов могут служить игры-драматизации, постановки детских спектаклей, исполнение музыкальных произведений, творческие виды ручной деятельности (лепка, рисование, различные поделки). Необходимо отметить, что логопед не осуществляет работу психолога, нейропсихолога, а использует лишь элементы нейропсихологических и арт-терапевтических методов для решения задач логопедической работы.

Логоритмические методы интегрируют движение, музыку и слово, через темпо-ритмическую организацию простых и сложных двигательных актов формируют чувство языкового ритма, которое особенно важно для детей с тяжелыми нарушениями речи. Большое значение эти методы имеют для постановки речевого дыхания, являющегося энергетическим ресурсом всей речевой системы [13: с. 209].

При тяжелых формах расстройств аутистического спектра, детского церебрального паралича, тяжелых множественных нарушениях развития возникает необходимость интеграции методов логопедической работы и средств альтернативной или дополнительной коммуникации. В настоящее время сложились различные взгляды на целесообразность применения конкретных средств альтернативной или дополнительной коммуникации в тех или иных случаях нарушенного развития. Полагаем, что в тех случаях, когда возможно формирование системы речевой коммуникации у обучающегося, нельзя подменять эту возможность внедрением системы альтернативной или дополнительной коммуникации.

## Заключение

Интегративные методы могут использоваться не только в логопедической работе,

направленной на преодоление речевых дефицитов у обучающихся, но и при проектировании индивидуальных коррекционно-развивающих программ работы с обучающимися, в проектной деятельности самих школьников, которую при консультативной поддержке логопеда организуют воспитатели, педагоги, семья. Индивидуальные или коллективные проекты, выполненные на интересные и значимые для ребенка и его семьи темы, дают возможность приобретения и закрепления навыков коммуникации в различных социальных моделях

взаимодействия, дают опыт творческой коммуникативной самостоятельности ребенка.

Подчеркнем, что результативная реализация интегративных методов в логопедической практике требует включенности в процесс формирования или развития речи членов междисциплинарной команды специалистов и всех участников образовательного процесса, в первую очередь самого обучающегося с особыми образовательными потребностями и членов его семьи.

### Литература

1. **Борозинец Н. М., Шеховцева Т. С.** Учет особых образовательных потребностей обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на разных уровнях образовательной вертикали // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2021. № 199. С. 17–26. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-199-17-26>
2. **Вяткин Б. А., Калугин А. Ю., Каракулова О. Ю.** Системно-интегративный подход к целостному познанию индивидуальности растущего человека как субъекта образования // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2023. № 2. С. 219–228. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2023-2-219-228>
3. **Журавлева Ж. И., Павлова А. С., Соловьева И. Л.** К вопросу о социализации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-2. С. 82–84.
4. **Кружилина Т. В., Звягинцева В. В.** Языковая картина мира современного носителя русского языка как отражение проблемы функциональной неграмотности // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2021. № 2 (41). С. 86–95.
5. **Лопатина А. Р., Бердникович Е. С., Матросова Т. А.** Исследование речевого дефицита у пациентов при мозжечковой дегенерации // Фундаментальные и прикладные аспекты развития современной науки: сб. трудов по материалам XVII Международного конкурса научно-исследовательских работ (Уфа, 12 февраля 2024 г.). Уфа: Вестник науки, 2024. С. 40–46.
6. **Любимов М. Л., Соловьева И. Л., Захарова М. О., Мокс А. А.** Создание комфортной среды обучения для детей с ОВЗ посредством использования технологии неформального образования // Системная психология и социология. 2020. № 2 (34). С. 94–107. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.34.2.08>
7. **Макарова Н. В., Бережная С. А.** Дефицит фонематических представлений у детей с речевыми расстройствами // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2025. № 1. С. 327–333.
8. **Медведева Е. А.** Методологические основы становления личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья как субъекта культуры и художественной деятельности. М.: Перо, 2019. 105 с.
9. **Мясникова М. С.** Оценка речевого дефицита при разных формах болезни Паркинсона // Технологические инновации и научные открытия: сб. трудов по материалам XIII Международного конкурса научно-исследовательских работ (Уфа, 8 мая 2023 г.). Уфа: Вестник науки, 2023. С. 284–289.
10. **Савиткина И. В.** Нейропсихологический подход в диагностике и коррекции нарушений речи у дошкольников // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2021. № 2. С. 65–70. <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2021-2-65-70>
11. **Сигал Н. Г., Кондратьева И. Г.** Инклюзивная образовательная среда: социально-коммуникативные навыки у детей с особыми образовательными потребностями // Казанский лингвистический журнал. 2020. Т. 3. № 4. С. 412–432. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2020.3.4.412-432>
12. **Филатова И. А.** Технологии социально-коммуникативной реабилитации детей с системными нарушениями речи // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: сб. научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции (Саранск,

30 марта 2023 г.). Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, 2023. С. 76.

13. **Шашкина Г. Р.** Логопедическая ритмика в работе с детьми с алалией // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: материалы II Международного конгресса по сложным нарушениям речи и поведения (Москва, 1–3 апреля 2016 г.) / под общ. ред. Ж. В. Антиповой и О. И. Азовой. Вып. 3. М.: Московский психолого-социальный университет, 2016. С. 205–212.

14. **Щербатых Л. Н., Федюшин А. О.** Особенности становления коммуникативной деятельности школьников с особыми образовательными потребностями // Педагогическое образование. 2025. Т. 6. № 9. С. 50–55.

## References

1. **Borozinets N., Shekhovtsova T.** Uchet osoby`x obrazovatel`ny`x potrebnostej obuchayushhixsya s invalidnost`yu i ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya na razny`x urovnyax obrazovatel`noj vertikal`i [Accounting for special educational needs of students with disabilities at different levels of education system] // Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. 2021. № 199. P. 17–26. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-199-17-26>

2. **Vyatkin B. A., Kalugin A. Yu., Karakulova O. Yu.** Sistemno-integrativny`j podxod k celostnomu poznaniyu individual`nosti rastushhego cheloveka kak sub`ekta obrazovaniya [A system-integrative approach to holistic cognition of the individuality of a growing person as a subject of education] // Perm University Herald. Philosophy. Psychology. Sociology. 2023. № 2. P. 219–228. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2023-2-219-228>

3. **Zhuravleva Zh. I., Pavlova A. S., Soloveva I. L.** K voprosu o socializacii detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya sredstvami dopolnitel`nogo obrazovaniya [On the issue of socialization of children with disabilities through additional education] // Problems of Modern Pedagogical Education. 2021. № 72-2. P. 82–84.

4. **Kruzhilina T. V., Zvyaginceva V. V.** Yazy`kovaya kartina mira sovremennogo nositelya russkogo yazy`ka kak otrazhenie problemy` funkcional`noj negramotnosti [Linguistic worldview of a modern native russian speaker as a reflection of the problem of functional illiteracy] // Teoriya yazy`ka i mezhkul`turnaya kommunikaciya [Theory of Language and Intercultural Communication]. 2021. № 2 (41). P. 86–95.

5. **Lopatina A. R., Berdnikovich E. S., Matrosova T. A.** Issledovanie rechevogo deficita u pacientov pri mozhhechkovoj degeneracii [Study of speech deficit in patients with cerebellar degeneration] // Fundamental`ny`e i prikladny`e aspekty` razvitiya sovremennoj nauki [Fundamental and applied aspects of the development of modern science]: Proceedings of the 17<sup>th</sup> International research competition (Ufa, February 12, 2024). Ufa: Vestnik nauki, 2024. P. 40–46.

6. **Lyubimov M. L., Solovyova I. L., Zakharova M. O., Moks A. A.** Sozdanie komfortnoj sredy` obucheniya dlya detej s OVZ posredstvom ispol`zovaniya texnologii neformal`nogo obrazovaniya [Creating a comfortable educational environment for students with disabilities using informal education technologies] // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 2 (34). P. 94–107. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.34.2.08>

7. **Makarova N. V., Berezhnaya S. A.** Deficit fonematischeskix predstavlenij u detej s rechevy`mi rasstrojstvami [Lack of phonemic representations in children with speech disorders] // Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A. P. Chexova [Bulletin of the Taganrog Institute named after A. P. Chekhov]. 2025. № 1. P. 327–333.

8. **Medvedeva E. A.** Metodologicheskie osnovy` stanovleniya lichnosti rebenka s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya kak sub`ekta kul`tury` i xudozhestvennoj deyatel`nosti [Methodological foundations of personality development of a child with disabilities as a subject of culture and artistic activity]. М.: Pero, 2019. 105 p.

9. **Myasnikova M. S.** Ocenka rechevogo deficita pri razny`x formax bolezni Parkinsona [Assessment of speech deficit in various forms of Parkinson`s disease] // Texnologicheskie innovacii i nauchny`e otkry`tiya [Technological innovations and scientific discoveries]: Proceedings of the 13<sup>th</sup> International Research Competition (Ufa, May 8, 2023). Ufa: Vestnik nauki, 2023. P. 284–289.

10. **Savitkina I. V.** Nejropsixologicheskij podxod v diagnostike i korrekcii narushenij rechi u doshkol`nikov [Neuropsychological approach in the diagnosis and correction of speech disorders in preschoolers] // BSU Bulletin. Education. Personality. Society. 2021. № 2. P. 65–70. <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2021-2-65-70>

11. **Sigal N. G., Kondrateva I. G.** Inklyuzivnaya obrazovatel`naya sreda: social`no-kommunikativny`e navy`ki u detej s osoby`mi obrazovatel`ny`mi potrebnostyami [Inclusive educational environment: Social

and communicative skills in children with special educational needs // Kazan Linguistic Journal. 2020. Vol. 3. № 4. P. 412–432. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2020.3.4.412-432>

12. **Filatova I. A.** *Technologii social`no-kommunikativnoj rehabilitacii detej s sistemny`mi narusheniyami rechi [Technologies of social and communicative rehabilitation of children with systemic speech disorders] // Integraciya nauki i obrazovaniya v XXI veke: psixologiya, pedagogika, defektologiya [Integration of science and education in the 21<sup>st</sup> century: Psychology, pedagogy, defectology]: Proceedings of the 7<sup>th</sup> International Scientific and Practical Conference (Saransk, March 30, 2023). Saransk: Mordovskij gosudarstvenny`j pedagogicheskij universitet imeni M. E. Evsev`eva, 2023. P. 76.*

13. **Shashkina G. R.** *Logopedicheskaya ritmika v rabote s det`mi s alaliej [Speech therapy rhythmic in work with children with alalia] // Aktual`ny`e problemy` special`noj psixologii i korrekcionnoj pedagogiki [Current problems of special psychology and corrective pedagogy]: Proceedings of the II International Congress on Complex Speech and Behavior Disorders (Moscow, April 1–3, 2016). Issue 3. M.: Moskovskij psixologo-social`ny`j universitet, 2016. P. 205–212.*

14. **Shcherbatykh L. N., Fedyushin A. O.** *Osobennosti stanovleniya kommunikativnoj deyatel`nosti shkol`nikov s osoby`mi obrazovatel`ny`mi potrebnostryami [The peculiarities of the formation of communicative activity of schoolchildren with special educational needs] // Pedagogical Education. 2025. Vol. 6. № 9. P. 50–55.*

# **История психологии и психология истории**

---

## **History of Psychology and Psychology of History**

УДК 159.9

DOI: 10.24412/2223-6872-2025-456-82-93

### **СОЦИАЛЬНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В НАЧАЛЕ XX в.**

**Е. Г. Гордеева,**  
ИПиКП, Москва, Россия,  
*rector@psyinst.moscow,*

**Н. А. Власов,**  
ИПиКП, РГСУ, Москва, Россия,  
*vlasovna@rgsu.net*

В статье рассматриваются особенности социальной детерминации процесса развития российской психологии в начале XX в. Анализируются отношения между властью и наукой в дореволюционный период (выявлены меры по поддержке науки со стороны государства, приводятся примеры противостояния ученых и чиновников, раскрываются основные причины отрицательного отношения ученых к самодержавию), воздействие экономических и социальных факторов на становление отечественной медицинской, педагогической, социальной и военной психологии. Показано взаимовлияние политико-идеологических процессов в стране, с одной стороны, и философско-методологических исканий в психологической науке — с другой, на примере борьбы идеализма и материализма. Утверждается, что в начале прошлого века в российской науке имели место быть взаимозависимость и одновременно сосуществовавшее с ней взаимное недоверие между властью и учеными-психологами, так как первая нуждалась в результатах научной деятельности вторых, а вторым была необходима материальная поддержка со стороны государства. Отмечается, что социально-экономическая ситуация в России стимулировала развитие некоторых отраслей психологии — медицинской (рост потребности населения в психиатрической помощи), педагогической (необходимость модернизации системы образования), социальной (кризисные явления в общественной жизни) и военной (участие страны в двух войнах в период с 1900 по 1917 г.). Утверждается, что идеологическое противостояние в обществе находило свое отражение, пусть и опосредованно, в противостоянии философско-методологических, мировоззренческих установок психологов, крайние позиции которых соответствовали позициям идеализма и материализма. В завершение статьи делается вывод о том, что социальная детерминация развития отечественной психологии в начале XX в. сосуществовала параллельно с предметно-логической и осуществляла свой специфический вклад в генезис психологического знания.

*Ключевые слова:* история психологии; российская психология; социальная детерминация психологического знания; власть и психология.

*Для цитирования:* Гордеева Е. Г., Власов Н. А. Социальная детерминация процесса развития российской психологии в начале XX в. // Системная психология и социология. 2025. № 4 (56). С. 82–93. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-82-93>

**Гордеева Елена Григорьевна**, кандидат медицинских наук, доцент, ректор, заведующая кафедрой психологии и психотерапевтических практик Института психотерапии и клинической психологии, Москва, Россия.  
E-mail: [rector@psyinst.moscow](mailto:rector@psyinst.moscow)  
ORCID: 0009-0005-7284-8603

© Гордеева Е. Г., Власов Н. А., 2025

**Власов Никита Анатольевич**, кандидат психологических наук, и. о. руководителя научного отдела, доцент кафедры психологии и психотерапевтических практик Института психотерапии и клинической психологии; доцент кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики Российского государственного социального университета, Москва, Россия.

E-mail: vlasovna@rgsu.net

ORCID: 0000-0001-6459-570X

UDC 159.9

DOI: 10.24412/2223-6872-2025-456-82-93

## SOCIAL DETERMINATION OF THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN PSYCHOLOGY IN THE EARLY 20<sup>th</sup> CENTURY

**E. G. Gordeeva**,  
IPCP, Moscow, Russia,  
*rector@psyinst.moscow*,

**N. A. Vlasov**,  
IPCP, RSSU, Moscow, Russia,  
*vlasovna@rgsu.net*

The article examines the features of social determination of the development process of Russian psychology at the beginning of the 20<sup>th</sup> century. The article analyzes the relationship between the authority and science in the pre-revolutionary period (it identifies measures taken by the government to support science, provides examples of confrontation between scientists and officials, and reveals the main reasons for the negative attitude of scientists towards autocracy), as well as the impact of economic and social factors on the development of Russian medical, pedagogical, social, and military psychology. The article shows the interdependence of political-ideological processes in the country, on the one hand, and philosophical-methodological research in the field of psychology, on the other, using the example of the struggle between idealism and materialism. It is argued that at the beginning of the last century, there was a mutual dependence and simultaneous mutual distrust between the government and psychologists in Russian science, as the former needed the results of the latter's scientific work, and the latter needed financial support from the government. It is noted that the socio-economic situation in Russia has stimulated the development of certain branches of psychology, such as medical psychology (due to the growing need for psychiatric care), pedagogical psychology (due to the need to modernize the education system), social psychology (due to the crisis in public life), and military psychology (due to the country's participation in two wars between 1900 and 1917). It is asserted that the ideological confrontation in society was reflected, albeit indirectly, in the confrontation of the philosophical-methodological, and worldview positions of psychologists, whose extreme positions corresponded to those of idealism and materialism. At the end of the article, it is concluded that the social determination of the development of Russian psychology in the early 20<sup>th</sup> century coexisted with the subject-logical determination and made its own specific contribution to the genesis of psychological knowledge.

*Keywords:* history of psychology; Russian psychology; social determination of psychological knowledge; power and psychology.

*For citation:* Gordeeva E. G., Vlasov N. A. Social determination of the development of Russian psychology in the early 20<sup>th</sup> century // Systems Psychology and Sociology. 2025. № 4 (56). P. 82–93. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-82-93>

**Gordeeva Elena Grigorievna**, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Rector, Head of the Department of Psychology and Psychotherapeutic Practices at the Institute of Psychotherapy and Clinical Psychology, Moscow, Russia.

E-mail: *rector@psyinst.moscow*

ORCID: 0009-0005-7284-8603

**Vlasov Nikita Anatolyevich**, Candidate of Psychological Sciences, Acting Head of the Research Department, Associate Professor at the Department of Psychology and Psychotherapeutic Practices at the Institute of Psychotherapy and Clinical Psychology; Associate Professor at the Department of Psychology, Conflict Resolution, and Behaviorology at the Russian State Social University, Moscow, Russia.

E-mail: vlasovna@rgsu.net

ORCID: 0000-0001-6459-570X

## Введение

**В** историографии отечественной психологии, в том числе в работах А. В. Петровского [7: с. 9], Е. А. Будиловой [2: с. 327–328], М. Г. Ярошевского [16: с. 428–429], В. А. Кольцовой [8: с. 11–12], Б. Н. Рыжова [9: с. 238–239], А. Н. Ждан [3: с. 83], О. Е. Серовой [10: с. 14–16], Н. Ю. Стоюхиной и А. А. Костригина [12: с. 192–211], О. А. Артемьевой и Л. Д. Дубровской [1: с. 83] общим местом является признание значимости влияния социальных факторов на развитие отечественной психологии рубежа XIX и XX вв. Вместе с тем следует отметить, что это влияние зачастую может пониматься весьма упрощенно, что особенно было свойственно советской социально-гуманитарной традиции; в основном оно сводилось к противостоянию двух типов мировоззрения (материалистического и идеалистического) и соответствующих им политических идеологий (революционной и монархической), что и находило свое отражение в противостоянии двух направлений в психологии (психология материалистическая, «прогрессивная», опирающаяся на эксперимент как основной метод получения знания о психическом, с одной стороны, и психология идеалистическая, «реакционная», опирающаяся на умозрение или интроспекцию как основной метод получения знания о психическом — с другой).

Не отрицая возможности построения таких, несколько упрощенных, моделей социальной детерминации процесса развития российской психологии в начале прошлого века, следует отметить, что необходимо, помимо анализа влияния внутрисоциального контекста на психологию, более подробно осветить еще два аспекта — отношения между властью и наукой в дореволюционный период и влияние экономических и внешнеполитических факторов на становление ряда отраслей психологии в описываемый период времени.

## Отношения между властью и наукой в дореволюционный период

К началу XX в. российская наука была славна именами физиологов И. М. Сеченова и И. П. Павлова, биологов И. И. Мечникова и К. А. Тимирязева, химиков Д. И. Менделеева и А. М. Бутлерова, историков В. О. Ключевского и С. Ф. Платонова, лингвистов А. А. Потебни и Ф. Ф. Фортунатова, социологов М. М. Ковалевского и Н. И. Кареева, экономистов М. И. Туган-Барановского и В. К. Дмитриева. Вместе с тем нельзя сказать, что Российская империя была лидером в области науки в начале прошлого столетия, о чем говорит не только количество отечественных нобелевских лауреатов, но и тот факт, что будущие ученые из нашей страны ездили на стажировку в Европу, но никак не наоборот.

Политика поддержки науки в царской России 1900–1917 гг. заключалась в основном в следующем:

- поддержка Санкт-Петербургской академии наук: согласно действовавшему в то время Уставу 1836 г. «Академия наук и все члены ее состоят под особенным высочайшим покровительством, оставаясь в ведении министра народного просвещения, чрез которого восходят к его императорскому величеству все дела Академии, требующие высочайшего разрешения» [13: с. 94]; при этом средства, которые данное учреждение получало от издательской деятельности, поступали в ее свободное распоряжение;
- поддержка научных учреждений: в силу того что научные учреждения в царской России были в основном интегрированы в систему высшего образования (зачастую в виде лабораторий), то финансовая и правовая поддержка университетов одновременно означала и материальную поддержку научных исследований;
- непротивление созданию научно-исследовательских учреждений: дефицитарность бюджета империи не позволяла осуществить создание сети научно-исследовательских институтов

за счет государства (на чем настаивал, например, В. И. Вернадский в годы Первой мировой войны), однако правительство не препятствовало строительству отдельных таких учреждений в ситуации, когда для этого находились средства частных благотворителей, как это было в случае с Психоневрологическим и Психологическим институтами;

- непротивление инициативам ученых: имперское правительство допускало создание научных обществ, и их количество в начале XX в. стремительно росло, однако оно сохраняло контроль над ними (в первую очередь, по-видимому, по политическим причинам). Когда в 1915 г. из-за нехватки стратегически важных ресурсов в условиях Первой мировой войны была создана Комиссия по изучению естественных производительных сил России (КЕПС), то власти не препятствовали деятельности этой организации, однако и не спешили реализовывать ее рекомендации;

- поддержка ученых: в силу того что в царской России для большинства ученых основным видом деятельности было преподавание, то привилегии, которые они имели в этом качестве (в особенности достаточно большое по тем временам жалование, если речь вести о высшей школе, и соответствующие должностям чины в Табели о рангах, а также возможность прохождения стажировки за рубежом), автоматически распространялись на них и как на деятелей науки; некоторые ученые получали государственные награды.

Вместе с поддержкой самодержавие оказывало определенное давление на научное сообщество. Власти были прекрасно осведомлены и о революционной активности студенчества, и об оппозиционных настроениях среди их преподавателей, многие из которых были одновременно и учеными. Тем не менее репрессии по отношению к деятелям науки были выборочными. Так, например, известный историк Р. Ю. Виппер заявил решительный протест против того, что администрация Московского университета в феврале 1901 г. поставила его имя под обращением к волнующимся студентам, после чего попал под надзор полиции; в 1905 г. был арестован историк В. И. Семевский [14: с. 93], в 1907 г. директору Петербургского политехнического института

и выдающемуся инженеру А. Г. Гагарину было запрещено поступать на государственную службу в течение трех лет после ночного обыска в студенческом общежитии, в ходе которого из окна была выброшена неразорвавшаяся бомба; историк и профессор Одесского университета Е. Н. Щепкин, отбыв наказание за подписание Выборгского воззвания, не допускался в университет до самой Февральской революции [5: с. 114–115].

Однако самое сильное противостояние царской власти и научного сообщества случилось в 1911 г. С 1910 г. Министерство народного просвещения возглавил правовед Л. А. Кассо, который, пользуясь спадом революционного движения, решил ужесточить порядки в учебных заведениях. Полагая, что политике не место в университетах, он преследовал деятельность любых студенческих организаций (землячеств, касс взаимопомощи, партийных группировок) и запрещал сходки и собрания учащихся, добиваясь при этом беспрекословного подчинения студентов и преподавателей министерским инспекторам [6: с. 172]. Из университетов были уволены многие профессора и преподаватели либеральной ориентации. Активно практиковалось назначение профессоров на должности в противовес обычной практике их избрания в университетах с последующим утверждением министром, все сильнее ограничивалась автономия высших учебных заведений

Наступление Л. А. Кассо на университеты вызвало ответную реакцию со стороны студенчества и преподавательского состава. Во время забастовки 1911 г. было исключено из учебных заведений несколько тысяч студентов, а сами университеты и институты были отданы во власть полиции [2: с. 328]. В знак протеста против действий полиции при подавлении студенческих волнений в отставку подало руководство Московского университета — ректор А. А. Мануйлов, помощник ректора М. А. Мензбир, проректор М. А. Минаков; министр Л. А. Кассо не только немедленно принял их отставку, что означало фактическую поддержку действий полиции, но и снял их с профессорских должностей без прошения [5: с. 115]. В ответ на действия властей по отношению к студентам и руководству педагогический состав Московского университета

совершил резонансный демарш: 126 профессоров и преподавателей добровольно покинули это учреждение; среди этих лиц были такие известные ученые, как академики В. И. Вернадский, Н. Д. Зеленский, П. Н. Лебедев, К. А. Тимирязев и др. [6: с. 172–173]. Репрессии преподавателей и ученых затронули не только Москву: в Киевском политехническом институте были уволены три декана, добровольно ушли в отставку семь профессоров и ряд преподавателей и лаборантов, в силу чего 10 кафедр оказались вакантными; более 20 ведущих профессоров и доцентов покинули Донской политехнический институт; подали в отставку директор Женского медицинского института С. С. Салазкин и начальник Военно-медицинской академии Н. А. Вельяминов; оппозиционную профессуру Петербургского университета, не участвовавшую в выступлениях и демаршах подобного московскому, Л. А. Кассо в течение 1912–1913 гг. распределил по другим учебным заведениям [5: с. 116]. Таким образом, самодержавию удалось подавить выступления студентов, преподавателей и ученых, однако дорогой ценой — высшая школа России лишилась значительного количества первоклассных педагогических и научных кадров.

У властей были основания считать ученых оппозиционно настроенными по отношению к существующей в стране политической системе, хотя также известен тезис об аполитичности деятелей науки [11: с. 468]. В условиях углубления социально-экономических и иных противоречий в обществе и на фоне разрастания кризисных явлений в начале XX в., усилилась политическая поляризация всех слоев населения, что не могло не затронуть в большей или меньшей степени и ученых. Отрицательное отношение деятелей науки к самодержавию было вызвано следующими причинами:

- причины, вызванные несовершенством системы организации науки в стране: ее недостаточное финансирование, высокая степень бюрократизации (трудности в принятии и реализации решений из-за низкой эффективности управленческого аппарата, чиновничий произвол). В. И. Вернадский так характеризовал обстановку, в которой работали русские ученые в то время: они «совершали свою научную работу вопреки государственной организации,

при отсутствии самых элементарных условий общественной безопасности. Они стали при этом рядом, как равные по силе, со своими товарищами Запада и за океаном, которые совершали эту работу или при помощи государства, или при государственной организации, обеспечивающей им возможность спокойной научной работы» (цит. по [5: с. 91]);

- причины, вызванные несовершенством системы подготовки научных кадров: недостаточное финансирование системы образования, низкая грамотность основной массы населения, невысокое качество начального образования, малочисленность высших учебных заведений, недоступность высшего образования для подавляющего большинства жителей страны, всевозрастающая нагрузка на преподавательский состав вузов;

- причины, вызванные особенностями государственного устройства империи: отсутствие гражданских свобод, цензура, репрессии против выражающих недовольство, невозможность участия ученых в политической жизни страны, архаичная система власти с низкой социальной мобильностью, бедность, бесправие и страдания простого народа.

О групповом сопротивлении ученых самодержавию в 1911 г. мы писали выше, однако это был не единственный случай. 95 литераторов и ученых (в том числе инженер Н. Г. Гарин-Михайловский и врач и педагог П. Ф. Лесгафт) подписали письмо, осуждающее жесткие действия царской полиции и казаков при разгоне студенческой демонстрации 4 марта 1901 г. у Казанского собора в Петербурге [15: с. 24]. В 1905 г. в результате провала попытки ученых отметить 150-летний юбилей Московского университета, сорванный Министерством народного просвещения, была подготовлена «Записка 342 ученых», подписанная изначально 16 академиками, 125 профессорами и 201 доцентом, однако затем опубликованная газетами и собравшая уже 1 500 подписей. В этой записке, авторами которой были известные деятели русской науки: химик Н. Н. Бекетов, историк А. С. Лаппо-Данилевский, ботаник И. П. Бородин, геолог Ф. Н. Чернышев, лингвист А. А. Шахматов и ряд других, — обстоятельной и аргументированной критике было подвергнуто положение дел в науке (низкий

уровень начального образования, подавление личности учащегося, отсутствие свободы исследования и преподавания, подавление педагогической инициативы и т. д.), которая, однако, звучала одновременно и в качестве вызова самодержавию [4: с. 314–315]. Скандал получился нешуточный: президент Академии наук великий князь К. К. Романов отчитал в специальном циркулярном письме 16 академиков-подписантов, попрекая их среди прочего в том, что, критикуя правительство, они тем не менее не отказались получать от него жалование; А. А. Шахматов ответил на это родственнику царя в том духе, что это жалование дается ученым не за их молчаливое одобрение действий правительства, а за работу на благо русского народа и государства [5: с. 109].

Подводя итог анализу отношений между властью и учеными в дореволюционный период, необходимо отметить следующее. Во-первых, самодержавие оказалось в своеобразной ловушке: с одной стороны, оно осознавало научно-техническое отставание империи от развитых западных стран, из-за чего нуждалось в работе ученых и не могло запретить их деятельность; с другой стороны, представители правящей верхушки ясно видели оппозиционные настроения в среде ученых и понимали, что увеличение их численности автоматически приведет к росту количества недовольных монархией. Во-вторых, двойственность положения и отношение власти к науке породила и двойственную политику — и меры по поощрению ученых (учитывая финансовые возможности и политическую целесообразность), и меры по их наказанию (учитывая относительно мягкую, особенно по сравнению с советской властью, тактику репрессирования). В-третьих, политически активные ученые действительно в большинстве своем состояли в оппозиции к власти, причем на то были веские причины организационного и политического характера.

### **Социальная детерминация становления отраслей психологической науки в России**

Экономическая ситуация оказала существенное влияние на развитие психологической

науки в России начала XX в. С одной стороны, хроническая нехватка государственного финансирования науки и образования привела к тому, что два первых в стране института, занимавшихся разработкой проблем психологии (Психоневрологический — в Петербурге и Психологический — в Москве), были созданы на частные пожертвования благотворителей.

В довоенные годы в империи особенно интенсивно развивались четыре отрасли психологии — медицинская, педагогическая, социальная и военная. Развитие первой из них было связано в том числе и с интенсивной индустриализацией, так как сопровождающие ее рост численности пролетариата (и, соответственно, рост численности городского населения в целом) и общее ускорение ритма жизни (период рубежа XIX и XX вв. был метко назван историком Й. Радкау «эпохой нервозности») привели к увеличению количества лиц, которым была нужна психиатрическая помощь. Неудивительно поэтому, что медицинская (клиническая, патологическая) психологии возникла именно в США и Германии, т. е. в странах, бывших в то время флагманами промышленного роста.

Признанным лидером в области психиатрии в то время была Германская империя, родина выдающегося врача и автора нозологической концепции Э. Крепелина, создавшего на территории России, в Дерптском университете, психологическую лабораторию. Ведущие русские врачи (В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, В. Ф. Чиж и др.), проходя стажировку по психиатрии в этой стране, параллельно знакомились и с передовыми достижениями психологической науки, в первую очередь с исследовательской программой В. Вундта, в силу чего у них достаточно быстро сформировался интерес и к (медицинской) психологии. Следовательно, не вызывает удивления тот факт, что первые экспериментально-психологические лаборатории создавались именно врачами при университетских клиниках и в них велись как исследования в области патологической, так и в области «нормальной» (т. е. общей) психологии.

В конце XIX – начале XX в. отечественными психиатрами был издан целый ряд работ, в которых разрабатывалась проблематика

медицинской психологии. А. А. Токарский в работе «О глупости» (1896), посвященной проблеме слабоумия, главным нарушением при этой болезни называет неспособность ума страдающего от него человека верно оценивать действительность. В область интересов В. Ф. Чижа входили психометрия и психофизика, проблемы индивидуальности и личности, чувства и самочувствие. Многие работы П. И. Ковалевского были посвящены психологии: «Психология пола» (1895), «Вырождение и возрождение. Преступник и борьба с преступностью (Социально-психологические эскизы)» (1903), «Основы психологии человека (с рисунками)» (1917). В клинко-психологических работах И. А. Сикорского («О детях трудных в воспитательном отношении» (1882); «О заикании» (1889); «Всеобщая психология с физиогномикой в иллюстрированном изложении» (1904); «Психологические основы воспитания» (1904)) отражено стремление автора дать целостное представление о психике ребенка, воздействие на которую обеспечивают как биологические, так и социальные факторы.

Часть работ отечественных врачей была посвящена методологическим проблемам (медицинской) психологии: например, работа В. М. Бехтерева «Материалы к методике объективного исследования душевнобольных» (1910). Особенности медико-психологической диагностики достаточно полно были определены в «Атласе для экспериментально-психологического исследования личности с подробным описанием и объяснением таблиц» врача Ф. Е. Рыбакова, изданном в том же 1910 г. Психиатр А. Н. Бернштейн в книге «Клинические приемы психологического исследования душевнобольных. Опыт экспериментально-клинической семиотики интеллектуальных расстройств» (1911) описывает применение методик для изучения трех основных сфер психики — интеллекта (ума), эмоций и воли. В работе невропатолога Г. И. Россолимо «Психологические профили. Количественное исследование психических процессов в нормальных и патологических состояниях» (1917) была предложена методика экспериментального исследования уровня интеллекта.

Интенсивное экономическое развитие в начале XX в. оказало влияние и на становление педагогической психологии в России.

Наша страна, как и некоторые другие западные государства, в то время оказалась в ситуации дефицита квалифицированной рабочей силы в условиях ускоряющейся индустриализации. Процесс модернизации системы образования требовал обращения к психологии как к науке, могущей дать ценные рекомендации по обучению и воспитанию школьников и студентов. И в этом смысле закономерным является то, что педология возникла именно в США как в стране, являющейся одним из лидеров индустриализации, а первое массовое тестирование интеллекта детей начали проводить во Франции, реализующей программу обязательного всеобщего образования (французцы прекрасно помнили тезис о том, что войну с Пруссией 1870–1871 г. выиграл немецкий школьный учитель).

Схожие процессы наблюдались и в России. Крестьянин для работы в поле не нуждался даже в начальном образовании, однако рабочий, трудящийся на дорогостоящем станке и обязанный выпускать конкурентоспособную промышленную продукцию, такого себе позволить не мог, равно как и матрос становившегося все более технически совершенным военно-морского флота. Не только распространение гуманистических идей требовало модернизации системы образования, но и нужды экономики и военного дела. Удовлетворение этих нужд стимулировало развитие педагогической психологии и педологии в Российской империи, исследования в области которых были сосредоточены на вопросах определения условий и факторов, которые влияют на детское развитие в целом и формирование в условиях обучения и воспитания личности в частности. Помимо решения теоретических задач ученые в области педагогической психологии давали ценные рекомендации педагогам по воспитанию гармонически развитого человека, что предполагало сочетание умственного развития с эмоциональным, волевым, нравственным, эстетическим и физическим.

В эти годы в России был опубликован ряд крупных работ по педагогической психологии, в том числе А. П. Нечаева («Современная экспериментальная психология и ее отношение к вопросам школьного обучения» (1901); «Наблюдения над развитием интересов

и памяти в школьном возрасте» (1901); «Душевная жизнь детей: Очерки по педагогической психологии» (1910)), А. Ф. Лазурского («Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Выпуск 51: О развитии воли и характера у детей» (1906)), Н. Е. Румянцева («Педология (наука о детях), ее возникновение, развитие и отношение к педагогике» (1910)). Издавались журналы по педагогической психологии («Обзор психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии», «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии»); в 1910 г. было образовано Общество экспериментальной педагогики; в дореволюционные годы было проведено пять профильных съездов: по педагогической психологии — в 1906 и 1909 гг., по экспериментальной педагогике — в 1910, 1913 и 1916 гг.

Рост интереса к психологическому знанию усиливался по мере обострения социальных противоречий и экономических трудностей. В начале прошлого столетия российское общество столкнулось с незнакомыми ему «в личном опыте» феноменами массовых политических движений пролетариата и интеллигенции, частыми терактами против государственных лиц, парламентаризмом и революциями, которые в предыдущем столетии казались чем-то далеким, связанным скорее с постоянно политически нестабильной Францией. Эти явления требовали осмысления, поэтому рефлексирующая часть общества обратилась за поисками ответов на поставленные жизнью вопросы такого рода к истории, социологии и психологии.

В эти годы в России, реагируя на общественный запрос, ускоренными темпами развивалась социальная (общественная) психология. Выходят работы В. М. Бехтерева («Роль внушения в общественной жизни» (1898); «Предмет и задачи общественной психологии как объективной науки» (1911); «Коллективная рефлексология» (1921)), А. А. Богданова («Из психологии общества» (1904)), М. М. Ковалевского («Социология» (1910)), Л. И. Петражицкого («Введение в изучение права и нравственности: Эмоциональная психология» (1905); «Теория права и государства в связи с теорией нравственности» (1907)). В этих трудах разрабатывался ряд значимых для российского общества того времени проблем, в том числе влияние группы

на особенности психической деятельности и поведение ее членов (в частности, психическое заражение); психологические особенности лидерства; психология социальных отношений и отдельных социальных классов; феномен психологического воздействия (в особенности внушения); проблема социальной детерминация психики и др.

Две войны с внешним врагом, в которых Россия приняла участие в начале прошлого века (Русско-японская и Первая мировая), также оказали определенное влияние на психологию. В конфликте на Дальнем Востоке русский солдат, в массе своей бывший крестьянином, впервые столкнулся с пулеметами и массированным применением артиллерии; в Германскую войну к этим видам вооружений добавилась авиация и удушающие газы. Обе войны поставили перед отечественной наукой ряд вопросов, таких как специфика психического состояния военнослужащего во время боя, проблема психологии различных видов воинской деятельности, психологические особенности воинского воспитания, этиопатогенез, лечение и профилактика психогенных психических расстройств, вызванных участием в боевых действиях и т. п. Ответы на указанные вопросы стали искать ученые, ставшие у истоков отечественной военной психологии: Г. Е. Шумков («Предмет и область военной психологии» (1910); «Роль чувства тревоги в психологии масс как начала нивелирующего индивидуальности» (1914); «Душевное состояние воинов после боев (Военно-психологическое исследование)» (1914)), Н. Н. Головин («Исследование боя. Исследование деятельности и свойств человека как бойца» (1907)), П. И. Измestьев («Из области военной психологии» (1907)), Н. А. Ухач-Огорович («Военная психология» (1911); «Психология толпы и армии» (1911)) и др. Особо следует отметить труды русских психиатров, тематика которых находилась на стыке военной психиатрии и военной и медицинской психологии, — П. М. Автократова («Призрение, лечение и эвакуация душевнобольных во время Русско-японской войны в 1904–1905 годах» (1906)), В. М. Бехтерева («Война и психозы» (1914); «Моральные итоги Великой мировой войны» (1915)), Н. М. Добротворского («Душевные заболевания в связи с войной» (1919)) и др.

Таким образом, российские ученые реагировали на изменение экономической и социальной ситуации в стране путем разработки тех областей психологии, которые были особенно востребованы в сложившихся условиях.

### **Психологическая наука в условиях политической поляризации российского общества**

В начале прошлого века существовала точка зрения, согласно которой настоящий ученый должен быть вне политики, т. е. является своего рода волшебником, живущим в башне из слоновой кости. Однако в реальности этот идеал был утопией, особенно если вести речь о России начала XX в. Наука как социальный институт или часть культуры погружена в общественную жизнь и не может не испытывать на себе ее влияния, даже если декларируется обратное.

Говоря о воздействии общественно-политического контекста на российскую психологию, необходимо учитывать то, что крайне идеологизированная обстановка начала прошлого столетия прямо или косвенно оказывала влияние на настроения психологов, которые могли транслировать в публичное пространство свои взгляды по тем или иным социально значимым вопросам.

В качестве подтверждения данного утверждения можно рассмотреть фигуру В. М. Бехтерева, в советской историографии оцененного в качестве прогрессивного общественного деятеля. В 1911 г. в структуре Психоневрологического института им был создан Экспериментально-клинический институт для изучения влияния алкоголя на организм (Противоалкогольный институт), официальное открытие которого состоялось в мае 1912 г. Данный факт со всей очевидностью говорит о том, что В. М. Бехтерев считал данную проблему весьма значимой для России того времени. Ученый утверждал: алкоголизм представляет собой социальное зло, что может быть понято двояко — эта болезнь наносит вред обществу и эта болезнь имеет общественные корни. В силу того что социальная обстановка того времени была крайне политизирована,

именно вторая трактовка могла быть воспринята публикой (даже вопреки желанию автора, хотя критическая позиция академика в отношении самодержавия была общеизвестна). Если алкоголизм есть заболевание, вызванное обществом, значит, с этим обществом что-то не так, оно само больно. Почему население пьет сверх меры? Потому, что есть те, кому выгодно его спаивать (правительство и предпринимательские круги, зарабатывающие на этом пороке огромные деньги и использующие его в качестве средства одурманивания масс), и есть те, кто вынужден спиваться (мучающийся от своего тяжелого социально-экономического положения народ, прибегающий к употреблению спиртного для облегчения своего психического состояния). Таким образом, психиатр и психолог В. М. Бехтерев, будучи академиком, тайным советником и генерал-лейтенантом медицинской службы русской императорской армии (!), фактически бросал обвинение политического характера в адрес господствовавшего в то время режима.

О психологах, как и о других ученых начала прошлого века, можно говорить как о людях, не интересующихся политикой (и такие действительно были), однако многие из них переживали за судьбу своей страны и народа, видели изъяны и пороки существующего строя. Усиление влияния марксизма в области идеологии означало, среди прочего, и то, что те негативные явления, которые можно наблюдать у отдельно взятого индивида (например, тот же алкоголизм), стали пониматься как социальные по происхождению. Следовательно, если ученый был неравнодушен к страданиям ближнего, то он начинал искать причины этих страданий в порочном общественном устройстве и тем самым вольно или невольно начинал испытывать недовольство существующим режимом.

Практически с самого своего возникновения в российской психологии появилась тенденция к противостоянию материализма и идеализма, которое проявлялось в дискуссиях о таких базовых для этой науки вопросах, как первооснова психики (мозговой субстрат или душа?), ее предмет (рефлексы, душа или сознание?), основной метод (умозрительный метод, интроспекция или эксперимент?), отношения между мозгом и психикой (мозг влияет на психику или наоборот,

или они сосуществуют параллельно?), проблема индивидуального и социального (человек обладает независимой волей или является игрушкой в руках окружающих его природных и социальных сил?). Остроты в эти дискуссии добавляла социально-политическая ситуация в стране, так как зачастую сторонники консервативных взглядов придерживались идеалистических воззрений, а более революционно настроенные деятели, особенно социалисты, стояли на материалистической точке зрения. Недаром царский цензор в свое время оценил книгу И. М. Сеченова «Рефлексы головного мозга» (1866) как идеологически вредную. Таким образом, дискуссии об основаниях психологии еще в пореформенный период довольно быстро вышли из исключительно научных рамок в более широкий социально-политический контекст.

Идеализм был основой религии и религиозной философии, а она, в свою очередь, прочно ассоциировалась с царским режимом. Физиолог или психолог, стоящий на материалистических позициях, мог не отвечать на «основной вопрос философии» (о первичности материи или духа), но подразумевалось, что он «автоматически» выступает против идеализма, а выступая против идеализма, он таким образом оказывается в оппозиции к правящему режиму. Именно это увидел в «Рефлексах головного мозга» указанный выше цензор, узрев в точке зрения И. М. Сеченова не столько решение научной проблемы, сколько покушение на основы веры, права и в конечном счете политического строя. Сеченовские идеи в 60–70-х гг. XIX в. звучали как вызов режиму и находили значительную поддержку в среде представителей интеллектуального слоя потому, что образованная часть общества оказалась готова к ним и поддержала их.

Дискуссии по указанным выше вопросам продолжались и на рубеже XIX и XX вв. И хотя они, как правило, напрямую не касались политики, политический подтекст там все равно присутствовал. Некоторые сторонники идеализма и одновременно представители философской психологии, имевшие духовный сан (например, архиепископ Никанор или митрополит Антоний, который, к слову, был одним из организаторов черносотенного

Союза русского народа), были ярыми сторонниками монархии; часть приверженцев материализма, будучи одновременно врачами-психиатрами и психологами естественнонаучной ориентации (например, В. М. Бехтерев и С. С. Корсаков), считались прогрессивными общественными деятелями и выступали в качестве критиков существующих порядков.

## Заключение

Говоря о влиянии социальных факторов на развитие науки вообще и психологии в частности в начале прошлого века, не следует тем не менее их переоценивать. Стремление историков-классиков психологии (Е. А. Будиловой, А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского и др.) показать чуть ли не определяющую детерминацию развития отечественной психологии противоборствующими политико-идеологическими силами в начале XX в. можно скорее отнести к советской науке, где это влияние действительно было очень значительным; однако вряд ли будет правомерным проецировать положение дел в данной сфере в период после Октябрьской революции на период, предшествующей Февральской. Сложно представить себе в работах, например, Г. И. Челпанова или В. М. Бехтерева цитаты из последней речи Николая II, ссылки на труды «классиков» славянофильства и на «исторические» решения очередной сессии Государственной думы — подобная практика подтверждения лояльности действующей власти и ее идеологии (с поправкой на источники цитирования) станет обязательным элементом уже советской психологии.

Тем не менее можно с уверенностью констатировать если и не определяющее, то существенное влияние социальных факторов на развитие российской психологии в начале XX в. Во-первых, необходимо отметить взаимозависимость и сосуществовавшее параллельно с ней взаимное недоверие между властью и учеными-психологами, так как первая нуждалась в результатах научной деятельности вторых, а вторым была необходима материальная поддержка со стороны государства. Во-вторых, социально-экономическая ситуация в России стимулировала развитие некоторых отраслей

психологии — медицинской (рост потребности населения в психиатрической помощи), педагогической (необходимость модернизации системы образования), социальной (кризисные явления в общественной жизни) и военной (две войны в период с 1900 по 1917 г.). Наконец, в-третьих, идеологическое противостояние в обществе находило свое отражение, пусть и опосредованно, в противостоянии

философско-методологических, мировоззренческих установок психологов, крайние позиции которых соответствовали позициям идеализма и материализма.

Таким образом, социальная детерминация развития отечественной психологии в начале XX в. сосуществовала параллельно с предметно-логической и осуществляла свой специфический вклад в генезис психологического знания.

### Литература

1. **Артемьева О. А., Дубровская Л. Д.** Научные коллективы Г. И. Челпанова: историко-психологическое исследование // Психология и психотехника. 2021. № 4. С. 72–89. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2021.4.36900>
2. **Будилова Е. А.** Труды по истории психологии / отв. ред. Т. И. Артемьева, А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Наука, 2009. 503 с.
3. **Ждан А. Н.** Г. И. Челпанов — основатель первой психологической школы в России // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20. № 2. С. 78–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200209>
4. **Комков Г. Д., Левшин Б. В., Семенов Л. К.** Академия наук СССР: Краткий исторический очерк: в 2 т. Т. 1: 1724–1917. М.: Наука, 1977. 383 с.
5. **Лейкина-Свирская В. Р.** Русская интеллигенция в 1900–1917 годах. М.: Мысль, 1981. 285 с.
6. **Никифоров А. С.** Основатель отечественной неврологии и психиатрии В. М. Бехтерев: Зигзаги судьбы и научной жизни. М.: ЛЕНАНД, 2023. 272 с.
7. **Петровский А. В.** История советской психологии: Формирование основ психологической науки. М.: Просвещение, 1967. 367 с.
8. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. М.: Институт психологии РАН, 1997. 576 с.
9. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
10. **Серова О. Е.** Всегда первый! К 110-летию создания Психологического института // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 3. С. 10–27. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-10-27>
11. **Столетов В. Н.** Ученый, гражданин, мыслитель // Тимирязев К. А. Наука и демократия: сборник статей. 1904–1919 гг. М.: Соцэкгиз, 1963. С. 465–485.
12. **Стоюхина Н. Ю., Костригин А. А.** Первая мировая война в судьбах российских психологов: трагедия и долг // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6. № 1 (21). С. 192–218. <https://doi.org/10.38098/IPRAN.SEP.2021.21.1.008>
13. Уставы Академии наук СССР. М.: Наука, 1975. 206 с.
14. **Ушаков А. В.** Революционное движение демократической интеллигенции в России. 1895–1904. М.: Мысль, 1976. 236 с.
15. **Федюкин С. А.** Партия и интеллигенция. М.: Политиздат, 1983. 238 с.
16. **Ярошевский М. Г.** История психологии. М.: Мысль, 1985. 575 с.

### References

1. **Artemeva O. A., Dubrovskaya L. D.** Nauchny`e kolektivy` G. I. Chelpanova: istoriko-psixologicheskoe issledovanie [Research groups of G. I. Chelpanov: historical-psychological study] // Psychology and Psychotechnics. 2021. № 4. P. 72–89. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2021.4.36900>
2. **Budilova E. A.** Trudy` po istorii psixologii [Proceedings on the history of psychology] / ed. by T. I. Artemyeva, A. L. Zhuravlev, V. A. Koltsova. M.: Nauka, 2009. 503 p.
3. **Zhdan A. N.** G. I. Chelpanov — osnovatel` pervoj psixologicheskoy shkoly` v Rossii // Kul`turno-istoricheskaya psixologiya [G. I. Chelpanov — founder of the first psychological school in Russia] // Cultural-Historical Psychology. 2024. Vol. 20. № 2. P. 78–88. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200209>

4. **Komkov G. D., Levshin B. V., Semenov L. K.** Akademiya nauk SSSR: Kratkij istoricheskij ocherk [Academy of Sciences of the USSR: A brief historical sketch]: in 2 vols. Vol. 1: 1724–1917. M.: Nauka, 1977. 383 p.
5. **Leikina-Svirskaya V. R.** Russkaya intelligenciya v 1900–1917 godax [The Russian intelligentsia in 1900–1917]. M.: My'sl', 1981. 285 p.
6. **Nikiforov A. S.** Osnovatel' otechestvennoj nevrologii i psixiatrii V. M. Bexterev: Zigzagi sud'by i nauchnoj zhizni [The founder of Russian neurology and psychiatry V. M. Bekhterev: The zigzags of fate and scientific life]. M.: LENAND, 2023. 272 p.
7. **Petrovsky A. V.** Istoriya sovetskoj psixologii: Formirovanie osnov psixologicheskoy nauki [The history of Soviet psychology: The formation of the foundations of psychological science]. M.: Prosveshhenie, 1967. 367 p.
8. Psixologicheskaya nauka v Rossii XX stoletiya: problemy` teorii i istorii [Psychological science in Russia of the 20<sup>th</sup> century: Problems of theory and history] / by ed. A. V. Brushlinsky. M.: Institut psixologii RAN, 1997. 576 p.
9. **Ryzhov B. N.** Sistemnaya psixologiya [Systems psychology]. M.: T8 Izdatel'skie Texnologii, 2017. 356 p.
10. **Serova O. E.** Vsegda pervy`j! K 110-letiyu sozdaniya Psixologicheskogo instituta [Always the first! On the 110<sup>th</sup> anniversary of the creation of the Psychological Institute] // Theoretical and Experimental Psychology. 2022. Vol. 15. № 3. P. 10–27. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-3-10-27>
11. **Stoletov V. N.** Ucheny`j, grazhdanin, my`slitel' [Scientist, citizen, thinker] // Timiryazev K. A. Nauka i demokratiya: sbornik statej. 1904–1919 gg. M.: Socze`kgiz, 1963. P. 465–485.
12. **Stoyukhina N. Yu., Kostargin A. A.** Pervaya mirovaya vojna v sud`bax rossijskix psixologov: tragediya i dolg [The First World War in the fates of Russian psychologists: the tragedy and duty] // Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology. 2021. Vol. 6. № 1 (21). P. 192–218. <https://doi.org/10.38098/IPRAN.SEP.2021.21.1.008>
13. Ustavy` Akademii nauk SSSR [Charters of the USSR Academy of Sciences]. M.: Nauka, 1975. 206 p.
14. **Ushakov A. V.** Revolyucionnoe dvizhenie demokraticheskoj intelligencii v Rossii. 1895–1904 [The revolutionary movement of the democratic intelligentsia in Russia. 1895–1904]. M.: My'sl', 1976. 236 p.
15. **Fedyukin S. A.** Partiya i intelligenciya [The party and the intelligentsia]. M.: Politizdat, 1983. 238 p.
16. **Yaroshevsky M. G.** Istoriya psixologii [History of Psychology]. M.: My'sl', 1985. 575 p.

**ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСТВЕ  
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ К. М. СТАНЮКОВИЧА  
(СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ)**

**Г. А. Урунтаева,**  
ИИДСВ РАО, Москва, Россия,  
*lotsman52@mail.ru*

В статье рассматривается система взглядов русского писателя конца XIX в. Константина Михайловича Станюковича (1843–1903) о психическом развитии и нравственном взрослении ребенка в условиях строгого надзора за ним в семье, его отторжения семьей и ее отсутствия у сироты, когда главным фактором становления ребенка как личности является общение со взрослым — матросом, нянькой-денщиком или изгоями общества, арестантами — бывшими матросами. Взрослый в совокупности своей индивидуальности и житейского опыта как носитель высоких моральных качеств инициирует общение с ребенком на основе не авторитарной, а личностно ориентированной позиции, базирующейся на норме доброты, справедливости, сочувствия, а также на понимании лучших и негативных качеств ребенка в целях их поддержки или преодоления. Благодаря этой позиции он удовлетворяет потребность ребенка в заботе и любви близких, а его личность превращается в авторитетный пример для его нравственного взросления. Беседы с ребенком о его поведении в природе и социуме становятся методом осознания им моральных норм, оценок поступков, своих и других людей, пробуждения гуманных чувств, желания защищать слабых, безвинно наказанных. Эти обсуждения помогают установить системные взаимосвязи трех линий нравственного взросления: разума (размышления о нормах, критериях моральной оценки), чувств (морально ценные переживания) и воли (добровольное следование нормам морали), — а также произвольно направить на защиту справедливости, оказание помощи невинному свое поведение в совокупности его компонентов, таких как постановка и удержание цели, контроль и коррекция действий, оценка достигнутого результата. Личностное общение с моряком-нянькой и признание мальчика-сироты особым социумом — командой корабля, — в который он входит, приводят к духовному становлению личности ребенка: осознанию своей идентичности, принадлежности к российскому флоту, нации, культуре, державе; обретению дружбы со взрослым в противовес одиночеству, новой родины вместо рабской зависимости и унижений. И наконец, у самого взрослого — денщика — в общении с ребенком пробудились привязанность к нему, лучшие моральные качества, исчезло чувство одиночества.

*Ключевые слова:* К. М. Станюкович; системный анализ; психическое развитие; нравственное взросление; духовное становление; ребенок; взрослый; общение; личность.

*Для цитирования:* Урунтаева Г. А. Проблемы нравственного развития в детстве в художественном творчестве К. М. Станюковича (системный анализ) // Системная психология и социология. 2025. № 4 (56). С. 94–114. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-94-114>

**Урунтаева Галина Анатольевна**, доктор психологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва, Россия.

E-mail: [lotsman52@mail.ru](mailto:lotsman52@mail.ru)

ORCID: 0000-0003-3515-4889

**PROBLEMS OF MORAL DEVELOPMENT IN CHILDHOOD  
IN THE ARTISTIC WORK OF K. M. STANYUKOVICH  
(SYSTEM ANALYSIS)**

**G. A. Uruntaeva,**  
ISCFE RAE, Moscow, Russia,  
*lotsman52@mail.ru*

The article examines the system of views of Konstantin Mikhailovich Stanyukovich (1843–1903), a Russian writer of the late 19<sup>th</sup> century, about the mental development and moral maturation of a child under conditions of strict supervision in the family, his rejection by the family and its absence in an orphan, when his main factor becomes communication with an adult — a sailor, his nanny-batman or outcasts of society, prisoners-former sailors. An adult, in the aggregate of his individuality and life experience, as a bearer of high moral qualities, initiates communication with a child based on a personality-oriented, rather than authoritarian position, based on the norm of kindness, justice, empathy, as well as on understanding the best and negative qualities of the child in order to support or overcome them. Thanks to this position, he satisfies the child's need for care and love of loved ones, and his personality turns into an authoritative example for his moral maturation. Conversations with a child about his behavior in nature and society become a method for his awareness of moral norms, assessments of actions, his own and other people, awakening humane feelings, the desire to protect the weak, the innocently punished. These discussions help to establish systemic interrelations of three lines of moral maturation: reason (reflections on norms, criteria of moral assessment), feelings (morally valuable experiences), and will (voluntary adherence to moral standards); and also arbitrarily direct their behavior in the totality of its components, such as setting and maintaining a goal, monitoring and correcting actions, and evaluating the achieved result, towards protecting justice and helping the innocent. Personal communication with the sailornanny, along with the orphan boy's entry into a special society — the ship's crew and its recognition of him, lead to the spiritual development of the child's personality — awareness of their identity, belonging to the Russian fleet, nation, culture, state, finding friendship with an adult as opposed to loneliness, a new homeland instead of slavish dependence and humiliation. And finally, in the adult orderly himself, affection for the child, the best moral qualities awakened, while negative ones and a feeling of loneliness decreased.

*Keywords:* K. M. Stanyukovich; system analysis; mental development; moral maturation; spiritual development; child; adult; communication; personality.

*For citation:* Uruntaeva G. A. Problems of moral development in childhood in the artistic work of K. M. Stanyukovich (system analysis) // Systems Psychology and Sociology. 2025. № 4 (56). P. 94–114. <https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-456-94-114>

**Uruntaeva Galina Anatolyevna**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation, Chief Researcher of the Institute of Study of Childhood, Family and Education at the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: [lotsman52@mail.ru](mailto:lotsman52@mail.ru)

ORCID: 0000-0003-3515-4889

### Введение

**О**течественная психологическая наука конца XIX – самого начала XX в. переживала подъем, когда получили свое развитие социальная [9: с. 41–57], детская, педагогическая [10: с. 9–31] и другие отрасли психологии [6: с. 54–106; 13: с. 67–76].

Возрастная и педагогическая психология, дошкольная педагогика в России, формирующиеся в самостоятельные отрасли знания, считали приоритетными проблемы нравственного взросления личности ребенка над проблемами развития интеллекта и обучения на рубеже XIX и XX вв. [7: с. 115; 16: с. 95]. Исследователи, направляясь на определение целей и задач

нравственного воспитания, исходили из понимания неразрывной, гармоничной связи разума, чувств и воли как механизма нравственного формирования личности, подчеркивая необходимость у ребенка сознательных представлений о нравственных ценностях, переживания им сострадания, симпатии, любви к человеку, сформированных моральных привычек [11: с. 338–341; 18: с. 371–378]. Для нравственного развития, считали ученые, важны взаимоотношения с людьми, в том числе дружеские, окружающая ребенка нравственная атмосфера, склад жизни семьи, пример окружающих, а также личность воспитателя и образ его действий, которые воспитывают сильнее морали и проповеди. Они призывали осторожно относиться к наградам и наказаниям, запрещениям, приказаниям и упрекам детей, надзору над ними, но подчеркивали ценность дисциплины [8: с. 13–26]. В конце XIX в. к проблеме нравственного развития в детстве обратились русские писатели Л. Н. Андреев, Н. Г. Гарин-Михайловский, А. П. Чехов. В числе тех, кто одним из первых обратился к этой проблеме, был писатель-реалист, драматург, публицист, журналист, морской офицер Константин Михайлович Станюкович (1843–1903), совершивший кругосветное путешествие, посвятив этой проблеме немногие, но лучшие из своих рассказов: «Нянька» (1895), «Побег» (1896), «Максимка» (1896). Станюкович описал нравственное взросление ребенка в условиях строгого надзора над ним в семье, его отторжения семьей и ее отсутствия у сироты, бывшего негритенка-раба, когда общение со взрослым — матросом, его нянькой-денщиком или арестантами — бывшими матросами, изгоями общества, превратилось в важное условие этого взросления. Станюкович, считали исследователи, глубоко и тонко раскрыл противоречивую детскую психологию, описал психологически точно своеобразие детского мировосприятия, внутренний мир, переживания, характер, склонности, интересы ребенка, процесс его нравственного формирования [2: с. 12; 1: с. 264, 12: с. 243]. Рассмотрим систему взглядов Станюковича на нравственное развитие в детстве с помощью метода, сложившегося в отечественной возрастной психологии в конце XIX – начале XX в. В это время ученые в поиске фактов о психологии ребенка заинтересовались

художественной литературой о детстве, превратив ее анализ в особый системный метод познания процесса и условий, внутренних и внешних причин психического развития ребенка, его индивидуальности [15].

### **К. М. Станюкович об условиях нравственного развития ребенка**

Герой рассказа К. М. Станюковича «Нянька» (1895) Шурка, мальчик семи-восьми лет, с любопытством разглядывал коренастого, невысокого, чернявого, волосатого матроса пятидесяти лет с грубыми чертами некрасивого лица и несколько сердитым видом — его нового няньку-денщика для дневного присмотра и прогулок с ним, которого как надежного, честного, добросовестного человека рекомендовал жене, Марье Ивановне Лузгиной, принять на службу простоватый и добродушный отец мальчика. Шурка с матерью рассмеялись, услышав неподходящую к его внешности фамилию — Чижик. Ответная улыбка, необыкновенно добродушная и приятная, преобразила суровое, серьезное выражение лица Федоса, как бы подтверждая, что и он находит свою фамилию несколько смешной. После этой улыбки Шурку уже не смущали нахмуренные брови, усы, баки матроса, да и идущий от него запах смолы и махорки показался ребенку приятным и значительным. Почувствовав его доброту, Шурка попросил мать взять понравившегося ему Федоса, а она, строго приказав сыну замолчать, с пристрастием допросила матроса о его привычках и недостатках, уверенная, что мужику нельзя верить, ведь ему ничего не стоит солгать. Лузгина, самовлюбленная, самоуверенная, властная, не терпящая возражений, зачастую недовольная, сердитая, злая, командовала мужем и всеми в доме. К слугам относилась придирчиво, сурово, с высокомерной холодностью, от них ожидала почтительной приветливости, угодливости, признательности за благодеяния, поощряла доносы друг на друга, притесняла, была Анютку, единственную свою крепостную, часто отсылала денщиков в экипаж для наказания, за что ее звали живодеркой. Барыне не понравился грубый, неотесанный Чижик, а ему — зудливая, злющая

заноза, ведьма. Лузгина стала обращаться с не-симпатичным ей мужланом-матросом с почти нескрываемым презрением, чувствуя, что он не признал ее авторитет, а тот, недолюбивая ее, подчинился со служебным лаконизмом. Доверчивый Шурка не усомнился в словах Чижика о любви к детям, выпивке в пределах нормы, и они, улыбнувшись, ласково взглянули друг на друга. Так, при восприятии внешности с помощью экспрессивно-мимических средств установился доброжелательный контакт денщика и ребенка, очень довольного, что тот будет его нянькой.

На другой день Шурка, желая вступить в приятельские отношения с Федосом, который имел непринужденный вид лихого, бывалого матроса в ловко сидевших на нем рубаше и просторных штанах, показал ему в детской свои игрушки, а тот рассматривал их с удивлением и любопытством, что доставило ребенку большое удовольствие. Он пообещал любить денщика за деловые умения — рассказывать сказки, чинить сломанные игрушки, — а тот вместо ответа «ласково погладил голову мальчика шершавой рукой, улыбаясь при этом необыкновенно мягко и ясно своими глазами из-под нависших взъерошенных бровей»<sup>1</sup> (с. 246). Подобное сближение с прислугой — запрещенная матерью фамильярность — было приятно Шурке и еще более расположило его к Федосу, поэтому он пообещал никогда на него ей не жаловаться. А денщик предложил строить добрые отношения на основе гуманизма, справедливости, считая самым большим грехом обижать дитё, ведь даже зверь не обижает своих щенят, тогда и для жалоб не будет повода. Это предложение возвысило авторитет Чижика в глазах Шурки, благодаря чему для мальчика центром ситуации общения стал матрос как целостная личность в полноте своей индивидуальности и жизненного опыта, т. е. мотив общения ребенка со взрослым был личностный. В предпочтении Федоса другим взрослым в семье сказались избирательность общения Шурки, вытекающая из наблюдений за ними.

<sup>1</sup> Здесь и далее рассказы «Нянька», «Побег», «Максимка» цитируются по: Станюкович К. М. Избранные произведения: в 2 т. Т. 1. Повести и рассказы. М., 1988. В круглых скобках после цитаты указаны страницы.

Добрая Анютка, няня его маленькой сестры, была всегда занята; Антон, бывший денщик мальчика, не скрывал свое презрение к нему; не нравился Шурке угодливый, противный наушник, лакей и повар Иван, как и его льстивое, заискивающее обращение с ним; доброго отца, капитана, подолгу бывавшего в плавании, сын видел крайне редко; авторитарная позиция матери в воспитании сына, обычно проявлявшаяся в виде приказов или порки за проступки, и отсутствие интереса к нему как к личности зачастую вели к конфликтам между ними. Переход к беседам с денщиком о нравственных нормах, моральной оценке поступков говорил, с одной стороны, о становлении у Шурки внеситуативно-личностной формы общения со взрослым, высшей в дошкольном возрасте, «чистого общения», не определяемого наглядной ситуацией благодаря использованию речи, его основному средству, в соответствии с концепцией генезиса общения в отечественной детской психологии [4: с. 80]; а с другой — об отходе Федоса в общении с мальчиком, пусть неосознанно, непреднамеренно, от позиции няньки, состоящей в уходе за ним, заботе о следовании им режиму, оберегании его жизни, к позиции воспитателя, возвращающего у ребенка высокие моральные качества, которыми он сам обладал и которым следовал. А такими качествами русских матросов Станюкович считал, по мнению Л. Соболева, их мужество и бесстрашие, чисто русский, неосознанный гуманизм, чистоту прекрасной и честной души, самоотреченность и беззаветную любовь к родному кораблю и русскому флоту<sup>2</sup>.

Чижик был философом-фаталистом, как большинство матросов, когда во флоте преобладало суровое, жестокое обращение с простыми людьми. Благополучие своей жизни он основывал, наряду с добросовестным исполнением трудной морской службы, хорошим поведением в соответствии с ее требованиями, также с исключительной надеждой на одну только Божью волю — «как Бог даст». Благодаря этой надежде он оставался исправным матросом и стойким, мужественно переносящим

<sup>2</sup> Соболев Л. О Константине Михайловиче Станюковиче // Станюкович К. М. Указ соч. С. 8.

невзгоды, терпеливым к невыносимым жизненным несчастьям и жестоким испытаниям. Федоса уважали на судах, где он служил: начальство — как человека «правильного», от важного, знающего службу; матросы любили за честность, доброту, скромность, справедливость, особенно молодые, падшие духом, которых он утешал и даже защищал, иногда отступив от своего фатализма. Душевное спокойствие, нравственное удовлетворение Чижик переживал на церковной службе, слушая слова священника о любви и милосердии, когда «уносился куда-то в особый мир, и ему казалось, что там, “на том свете”, будет необыкновенно хорошо и ему, и всем матросам, куда лучше, чем было на грешной земле...» (с. 264–265). Он был уверен, «что господь все видит и если попускает на свете неправду, то более всего для испытания человека, готовя потерпевшему на земле самую лучшую будущую жизнь, которой, разумеется, не видать, как ушей своих» (с. 265) обидчикам матросов да и злющей Лузгиной, если она не одумается и не вспомнит Бога, веря доносам Ивана, обижая Анютку, своего славного, душевного сына и Чижика, его няньку.

Федос, следуя своей жизненной философии, свято придерживаясь матросских традиций, воспрещающих кляузы как последнее дело, предложил Шурке с добродушной улыбкой возникшие между ними в общении недоразумения выяснять самим, без барыни. А тот, согласившись с отрицательной оценкой кляуз, доверительно рассказал, что не пожаловался маме на Антона, который обзывал его непонятным, но, вероятно, плохим выражением — «подлое отродье», чтобы она не наказала его, как часто это бывало за грубости ей и пьянство. Федос подтвердил вину денщика, несправедливо выместившего обиду на ребенке, и положительно оценил поступок Шурки — жалость к человеку, даже виновному, — одобрительно потрепав его по плечу. Чижик указал на важность подчинения этому чувству, ведь мать, узнав о словах Антона, «отодрала бы его как сидорову козу», а также пояснил непонятное Шурке образное выражение: «Скверная, барчук, коза. Это так говорится, ежели, значит, очень долго секут матроса... Вроде как до бесчувствия...» (с. 247). Шурка был польщен

одобрением Чижика, хотя оно и шло вразрез с решительным приказанием матери не скрывать от нее ничего, ведь таких людей, как Антон, не стоит жалеть. Общение мальчика и няньки становилось все более личностным, переходя к обсуждению поведения обоих, их близких и знакомых. Чижик признался, что его больно секли винно и безвинно за флотскую часть, а Шурка, таинственно и серьезно, что его больно секла мама за разбитую чашку, непослушание, а очень добрый папа — никогда. Они согласились сохранить эти факты в тайне, что еще больше их сближало. На вопрос мальчика, наказывает ли матросов папа, капитан «Копчика», Федос подтвердил, что иногда сечет, ведь без этого нельзя, но он добрый и матросы его любят. Шурка рассказал, что адмирал Голдобин сам часто сечет сына Петю, на что Чижик неодобрительно покачал головой. Так в беседах с денщиком мальчик осваивал гуманное отношение к людям, к самому себе во взаимосвязи представлений о справедливости, доброте и переживаний сочувствия, отзывчивости.

Дальнейшее сближение Шурки с Федосом укрепили беседы о природе и заботе о ней. Когда мальчику вскоре надоела бесцельная беготня на залитом весенним солнцем дворе, как жеребенка на воле, пугающая воробьев, кур, уток, Федос привлек его внимание к интересному миру двора, открыл ему этот новый, незнакомый мир. Любознательный, впечатлительный Шурка с восторгом почти целый день слушал объяснения Чижика о животных, птицах, барашках на небе, травке, так рассказывающего про них, что казалось, он сам был ими, проникся их жизнью. Шурка с благоговейным уважением отнесся к богатству сведений матроса, удивляясь, откуда он все знает. Случайная шалость Шурки, ударившего утку камнем, дала повод Федосу для нравственного урока о гуманном отношении к природе, разъяснению нормы справедливости, чуткости, доброты к слабым и беспомощным, критериев моральной оценки поведения, важности признания вины. Он указал ребенку на его недостойный поступок, не ругая, не оскорбляя, а с ласковым укором в голосе, покачивая головой и хмурия нависшие свои брови, т. е. проявляя такт с помощью речевых и экспрессивно-мимических средств. Шурка, не зная, обидеться ему или нет,

сделал вид, что не слышал замечание Чижика. А тот, опираясь на наглядно-образный характер мышления мальчика, спросил, за что он обидел безответную птицу, слабую, неспособную дать отпор, а потому ушедшую жаловаться своему селезню. Шурка, понимая, что поступил плохо, заинтересовался словами Чижика о том, что утки могут думать и жаловаться. Но как самолюбивый ребенок, не желающий признаться в своей вине, заносчиво заметил, что матрос про них «несет дичь». А тот, одушевляя природу, пояснил, что всякая тварь, воробьи, собаки, насекомые понимают, думают, разговаривают по-своему, но сказать не могут, да и травка будто пискнет, как на нее наступишь. Он привел примеры, положительный и отрицательный, соответствующие его наглядно-образному мышлению: Лайка, которую повар из озорства ошпарил кипятком в обед, теперь к кухне не подойдет, чувствуя, как ее встретят, а его и Шурку не боится, ощущая ласку и зная, что не обидят. Ребенок был очарован объяснениями Федоса, исходящими из доброго, гуманного отношения к окружающему, любви ко всему живому, природе, что было так близко и самому мальчику. Смущаясь от воспоминания об утке, он с беспокойством предложил посмотреть, не сломана ли у нее нога. Чижик, поняв стыд ребенка, успокоил его, погладил по голове, сказал, что она простила, не сердится, а завтра они принесут ей хлеба. Засыпая вечером, уже влюбленный в него Шурка, пообещал не обижать уток. Так Федос превратил общение с природой в условие нравственного развития ребенка, а обсуждение его проступка — в средство осознания нормы справедливости, добра, пробуждения гуманных чувств, желания защищать слабых, заботиться о нуждающихся в помощи. Более того, личность денщика как носителя лучших моральных качеств (отметим, не матери) стала примером для нравственного взросления ребенка.

Привязанность Шурки к Чижика значительна возросла благодаря не только его умению делать бумажных змеев, волчки и лодки, но и рассказывать о жизни матросов, которым довелось испытать шторма и ураганы, побывать в густых лесах, увидеть диковинные фрукты, обезьян, крокодилов и акул, о чудном высоком небе и горячем солнце,

почти голых черных людях на далеких островах за Индийским океаном. Заметим: отец не беседовал с сыном о своих морских походах, поэтому он находился под влиянием Чижика, ему как идеалу, авторитету, а не отцу мальчик старался во всем подражать, хотел быть моряком, как денщик. Шурка не воспринимал Федоса как придирчивую няньку, стоящую над ним. Более того, они были больше приятели, живущие одними интересами и зачастую выражающие, не сговариваясь, одинаковое мнение. Дружеским отношениям соответствовало обращение Федоса к мальчику на «ты», очень Шурке нравившееся, которое денщик, как фамильное и как их общую тайну, не допускал при барыне, чтобы не показать ей короткость их общения. Мальчик, проявляя доброту, заботу, участие, всегда угощал Федоса лакомствами, кусками сахара, от которых тот отказывался и просил не брать их с господской кухни, чтобы не вышло недоразумения. Шурка пообещал привезти Чижика от бабушки гостинец, ведь они оба добрые, а она всегда дает. Тронутый вниманием ребенка, Федос с нежностью своего грубоватого голоса поблагодарил его за доброту, ласку, рассудительность, надеясь, что с возрастом тот будет «правильным» человеком и никого не обидит, за что его будет любить Бог. «На душе у него было светло и покойно, как и у этого ребенка, к которому старый, не знающий ласки матрос привязался со всею силою своего любящего сердца» (с. 263). Так, общение с мальчиком благотворно сказалось на психическом здоровье денщика, преодолении им чувства одиночества.

Стараясь быть всегда вместе с Чижиком, Шурка с детским эгоизмом не отпускал его от себя. Он даже забывал про мать, отошедшую с появлением денщика на второй план, т. е. предпочел его лично ориентированную позицию в общении авторитарной матери, к тому же не владеющей многими умениями, какие были у денщика. Возможно, общение с Чижиком в некоторой степени удовлетворяло потребность мальчика в заботе, внимании, любви родных людей, ведь с родителями у него пока не сложились эмоционально близкие связи. Личностно ориентированная позиция — «вместе с ребенком» — Чижика базировалась на знании и уважении ребенка, на умении видеть мир его глазами,

относиться к нему, как к равноправному партнеру, доброжелательно, гуманно, заботливо, с любовью, сотрудничать с ним, содействуя становлению его личности, оказывая помощь во взрослении. Авторитарная позиция матери — «над ребенком» — строилась на строгом надзоре, запретах, требованиях, приказах, командах, грубых окриках следовать лишь ее указаниям без обсуждений и иногда жестоких, унижительных телесных наказаний в случае даже непреднамеренных нарушений установленных ею правил, препятствуя развитию инициативы и самостоятельности мальчика, да и их тесным контактам. Мать пугала близость Шурки с матросом, а некоторая отчужденность сына от нее вызвала ревность к его няньке. Строгой блюстительнице манер Лузгиной казалось, что сын в общении с Чижиком огрубел и его манеры стали угловатее. Но она видела, что денщик выполняет свои обязанности добросовестно, а Шурка стал более здоровым, не нервничает, не капризничает, как раньше. Таким образом, личностно ориентированное общение с Чижиком превратилось в главный фактор нравственного развития ребенка, а его ведущими средствами стали беседы о моральных нормах, обсуждение и оценки поступков мальчика, наглядный пример поведения денщика в сравнении с поведением матери в ситуациях морального выбора, влияние личности обоих взрослых на усвоение ребенком моральных норм.

Однажды вечером Лузгина решила, что матрос вернулся от своих знакомых пьяным, а потому запретила ему укладывать Шурку спать. В ответ на плач сына она крикнула как обычно: «Молчи, гадкий мальчишка!» Утром невеселый Шурка, помня о вчерашнем обвинении денщика, старался его, тоже невеселого, подбодрить, утешить, для чего дал обещанный бабушкин гостинец — конфету и яблоко, — пояснив, что такой же оставил и для Анютки. Образное выражение о зависимости предстоящего наказания от ноги, с какой барыня встанет, Федос пояснил мальчику связью с ее характером. Шурка был уверен в невинности Чижика, утверждавшего, что был не слишком пьян, выпив в пропорции, а также сравнения его вида с пьяным Антоном. Озабоченный и встревоженный Шурка

пообещал просить маму не сердиться на Чижика, т. е. наряду с переживанием сочувствия задумался о помощи.

Утром в столовой смущенный Шурка замер в предчувствии чего-то страшного, увидев хмурую и сердитую мать, вероятно, вставшую с левой ноги и взглянувшую на Федоса злыми и холодными глазами, от чего тот еще более помрачнел. Мать не вяла объяснениям Чижика, а отослала в экипаж для порки за пьянство, унизив физическим наказанием, а тот его стойчески, без возражений, объяснений, принял. Наглядно увидев благородство простого матроса, его нравственное превосходство над деспотизмом и жестокостью матери, Шурка встал на защиту справедливости, оправдания невинного. Пораженный ее безжалостностью, он плакал, умолял милую, родную мамочку не делать этого, ведь Чижик чудный, славный, но она оттолкнула его как обычно с криком: «Убирайся вон! Пошел вон! Не твое дело!», — а денщика обвинила в том, что подучил глупого мальчишку, чтобы ее разжалобить. Нравственный конфликт достиг кульминации, когда заплаканный Шурка от просьб перешел к возмущению несправедливым решением матери, гневному ее обличению в жестокости и с негодованием грубо крикнул: «Ты гадкая, злая. Я тебя не люблю и никогда не буду любить!» В бешеной отваге отчаяния он продолжил: «Чижик не мерзавец, а хороший, а ты нехорошая!», — на что мать приказала Ивану принести розги, чтобы выучить мерзкого мальчишку, как говорить с ней. Ожидая порку, Шурка в диком ожесточении, злобе вопил: «Гадкая, злая, секи!», а «личико его покрывалось смертельной бледностью, все тело вздрагивало, а большие, с расширенными значками глаза с выражением ужаса смотрели на двери» (с. 276). В ситуации морального выбора — оценки проступка денщика Шуркой и матерью, отношения обоих к его наказанию — ярко проявилась произвольность нравственного поведения мальчика в совокупности чувств, разума, воли, заступившегося за безвинного. Заметим, что отечественные исследователи считали произвольность поведения важным достижением детства [13: с. 324; 17: с. 56]. Поведение Шурки было обусловлено взаимосвязью между наглядным образом матроса (ведь он не был пьян), осознанием

ребенком нравственной нормы справедливости и ее несоответствием предстоящему наказанию Федоса, переживанием сострадания к нему. Ведущим в этой взаимосвязи были не столько долгие размышления Шурки о сущности нормы, сколько любовь к Федосу и ярко выраженное сочувствие к любимому человеку, безвинно приговоренному к наказанию, пусть несколько импульсивное, не в полной мере подчиненное сознательному контролю и в некоторой степени готовое перейти в аффект.

Раздирающие душу вопли наказываемого ребенка, то жалобные, молящие, то переходящие в рев затравленного, беспомощного зверька, услышал во дворе Федос, негодуя, что подлая барыня не пожалела даже родного сына. «Полный чувства любви и сострадания, он в эту минуту забыл о том, что ему самому под конец службы предстоит порка, и, растроганный, жалел только мальчика. И он почувствовал, что этот барчук, не побоявшийся пострадать за своего пестуна, отныне стал ему еще дороже и совсем завладел его сердцем» (с. 277).

После наказания Шурка с видом запуганного зверька всхлипывал в углу детской, переживая потрясение, ужас, стыд. «При каждом новом воспоминании о нанесенной ему обиде рыдания подступали к горлу, он вздрагивал, и злое чувство прилиvalo к сердцу и охватывало все его существо» (с. 280). Он злился на мать, но более на веселого, улыбающегося Ивана с розгами. Шурка был уверен, что, если бы гадкий повар не держал его бьющееся тело при порке так крепко, он убежал бы. Обида, злость вызвали у него желание непременно отомстить Ивану, рассказать папе о несправедливом наказании Чижика мамой. Шурка с нетерпением ждал возвращения Федоса, чтобы узнать, больно ли его секли, поведать о своей порке. У ворот он с участием заглянул в лицо Чижика, крепко сжал его мозолистую руку, ласково назвал милым, хорошим. В ответ на мрачном, смущенном лице матроса появилось выражение необыкновенной нежности. Он прижал мальчика к груди и поцеловал. Федос пояснил Шурке необходимость идти в дом порознь, чтобы не злить родную мать, ведь ее нужно почитать, а не бунтовать, т. е. встал выше собственной обиды на барыню. Шурка,

признавая возросший для него нравственный авторитет Чижика, перед тем как последовать его совету для утешения наказанного друга, гордо объявил о своей порке. Так, несправедливое наказание обоих еще больше закрепило их взаимную привязанность, дружбу, любовь и снизило авторитет матери уже в глазах сына.

Днем, слушая во дворе необыкновенно интересные рассказы Чижика, наблюдая, как он мастерил бумажного змея, Шурка не думал о примирении с матерью, не хотел идти к ней. Но Федос снова его ласково наставил, что надо поторопиться на ее зов, не бунтовать, а почитать, не обращая внимания на ссору, ведь грешно быть дурным сыном, т. е. подчеркнул их кровное родство, возможно понимая роль материнской любви в психическом развитии ребенка и сыновний долг перед ней. Боязливо, с обиженным видом войдя в спальню матери, смущенный Шурка встал в нескольких шагах от нее. А она с улыбкой, ласково погладив его по щеке, предложила помириться и попросить прощения за то, что обозвал ее. Когда сын целовал ее руку с подступившими к горлу слезами, он ощутил вину за ее оскорбление и взволнованно, порывисто попросил прощения. Его искренний тон, дрожащие в глазах слезы тронули мать, которая, вспомнив его жалобные крики, страдальческое лицо, полное ужаса, ощутила вину за жестокое наказание сына. Но она торопилась ехать с визитами и боялась помять, общаясь с ребенком, новое платье, а потому ограничилась лишь поцелуем его в лоб с предложением забыть ссору, больше не бранить ее и любить по-прежнему, как она любит его. Подчеркнем: самоуверенная мать, в отличие от денщика, не задумалась о причинах поступка сына, пережитых им чувствах, возможных последствиях ссоры для их отношений, правильности предпочтения физического наказания другим методам воспитания, его роли в нравственном развитии ребенка. Впечатлительный мальчик от такого примирения ощутил не полное удовлетворение, а двойственные чувства. С одной стороны, ласки матери не соответствовали его переживаниям, они были недостаточны; с другой — его смущала неполнота примирения, так как он еще чувствовал к матери что-то неприязненное (подчеркнем: не за себя, а за другого человека — Чижика), хотя и сказал, что любит ее. Когда Шурка рассказал Федосу,

что попросил прощения у матери за то, что обругал ее за наказание денщика, тот пояснил нравственный смысл проступка мальчика: грубость матери — это был протест, бунт против неправды в защиту справедливости, за что Бог простит. Чижик похвалил Шурку за примирение с ней, необходимое, чтобы облегчить его страдания от чувства вины и помощи в уходе тяжелого зла из души. А видя продолжение переживаний мальчика, предложил обсудить их причину, т. е. помочь их осознать. Тот пояснил, что зло из него не выскочило, ведь он маму не любит по-прежнему, сердится на нее, что нехорошо; хотел бы не сердиться, да не может, потому что напрасно послала Федоса в экипаж, называет его, хорошего, дурным. Чижика тронула привязанность к нему мальчика, живучесть чувства возмущения несправедливостью, но его любовь к Шурке подсказала, как уберечь своего любимца от озлобления против матери, защитить ее в глазах собственного сына, пусть подлая барыня и отравляла жизнь ему самому. Федос разъяснил ребенку, сообразно характеру его наглядно-образного мышления, сложную проблему относительности моральных оценок поступков на примере случившегося конфликта: мать уверена, что он был пьян и грубил, а он с Шуркой — что не был пьян и не грубил; мать считает правильным его наказание, а он с Шуркой — неправильным. Мальчик поинтересовался с участливым любопытством, секли ли Чижика как сидорову козу, вспомнив его образное выражение. А тот признался в жалости доброго мичмана, что надо хранить в тайне от барыни. Шурка похвалил мичмана, добавив, что его очень больно высекли. Федос сказал, что жалел Шурку, слыша его крики, но прошлое надо забыть для облегчения души. Озабоченный Шурка, стараясь узнать отношение матери к Чижика, спросил его мнение о том, переживает ли она вину перед ним. Денщик пояснил относительность и этого чувства: может не понимать вину; понимает, но не хочет признаться в ней или простому мужику, или из гордости; да и женщина, в отличие от мужчины, не сразу познает человека. И все-таки барыня вправе судить о человеке по-своему, за что ее не следует порицать, таить зло против нее. Тем более что со временем, если бог даст, она сможет увидеть все достоинства Федоса как няньки, его заботу о сыне и не будет

его притеснять. Благодаря этим объяснениям «мать была до некоторой степени оправдана в глазах Шурки, и он, просветлевший и обрадованный, как бы в благодарность за это оправдание, разрешившее его сомнения, порывисто поцеловал Чижика» (с. 287). Поверив в лучшее будущее, Шурка стал строить оптимистичные планы: мама непременно полюбит Федоса, никогда не пошлет в экипаж; прогонит гадкого Ивана, которого мальчик терпеть не мог за то, что он ей наговаривал на Чижика, крепко давил на него, когда мать секла. Федос, следуя своей жизненной философии, опять предостерег барчука от жалоб без крайней необходимости на прислугу, да и повара, даже папе, ведь правда сама скажется, а родители, не разобравшись в сути кляузы несмышленного, озорного ребенка, незаслуженно накажут слугу. Он пояснил мальчику, что Иван, трудясь форменным матросом, не стал бы подлым; совесть же потерял не только по своей вине, а из-за того, что господу вовремя его не осадил, когда он, будучи в денщиках, угождал, льстил, наушничал им. После этой нравственной беседы Чижик предложил Шурке яблоко и конфету, но тот напомнил, что это гостинец от бабушки, поэтому они справедливо решили съесть его поровну. Предсказание Чижика об изменении к нему отношения барыни сбылось после того, как он выходил Шурку при воспалении легких. Обезумевшая от горя и отчаяния, она увидела в «бесчувственном, грубом мужлане» нежную натуру. Федос не только без сна и отдыха ухаживал за больным ребенком, но вселил матери надежду в беспременную поправку барчука, ведь такому мальчику нельзя умирать, а надо жить, за что она была ему невольной благодарна. Последующие три года, до поступления Шурки в Морской корпус, Чижика у Лузгиных жилось хорошо, его все уважали. В отрочестве и юношестве Шурка часто, «имея дело с педагогами, вспоминал о своем денщике-няньке и находил, что никто из них не мог сравниться с Чижиком» (с. 252). Уже взрослый, он хранил память о нем как о лучшем своем воспитателе.

Итак, личностное общение с нянькой-денщиком стало важным фактором нравственного развития ребенка, а личность взрослого как носителя лучших моральных качеств, независимо от его социального статуса и образованности, —

примером для взросления. В то же время авторитарное отношение матери да и телесные наказания ею сына разрушали их близость. Матрос, общаясь с мальчиком, взаимодействие с природой превратил в средство нравственного развития, а беседы о его поведении в природе и социуме — в метод осознания моральных норм, оценок поступков, своих и других людей, пробуждения гуманных чувств, желания защищать слабых, безвинно наказанных. При этом ребенок, наряду с удовлетворением потребности во внимании, заботе, любви близкого человека, обрел произвольность поведения в совокупности знаний моральных норм, переживания сочувствия и совершения добрых поступков, а взрослый — любовь мальчика, душевное спокойствие, преодолел чувство одиночества.

**К. М. Станюкович  
о роли общения со взрослым  
в нравственном взрослении ребенка**

Герой рассказа К. М. Станюковича «Побег» (1896), Вася, мальчик 8-10 лет, сын командира порта севастопольского военного губернатора, в семье ощущал одиночество, полное безразличие, отгороженность от нее, поскольку был лишен материнской и отцовской любви, заботы, ласки, внимания, да и вообще каких-либо эмоционально-личностных взаимоотношений с родителями. Более того, он и не пытался найти контакт с близкими, так как осознавал, что им не нужен и ими не любим, и, вместе с тем, знал, что с отъездом осенью в Одессу на учебу, возможно, навсегда покинет родной дом. Общение отца с сыном, всегда занятого профессиональной деятельностью, строгого, непреклонного адмирала шестидесяти лет, которого все в доме как огня боялись, сводилось к трем обязательным ритуалам: приветствие отца утром и прощание вечером, домашние обеды. Хотя Вася считал утренний ритуал весьма неприятной обязанностью, без которой можно было бы обойтись, он выполнял ее, управляя произвольно, осознанно своей внешней и внутренней деятельностью, опираясь на конкретный, наглядный образ отца и на норму общения с ним. Зачастую у кабинета отца веселое выражение

лица Васи сменялось на тревожное. Он не решился войти несколько секунд, но мысленно приказав себе: «А все-таки нужно», — тихо входил. Васю всегда пугали колючие «тараканьи» усы отца, коротко подстриженные, седые, торчащие щетиной, «наводя на него трепет, когда они нервно и быстро двигались, обнаруживая вместе с подергиванием плеч и движением скул дурное расположение духа» (с. 299). Вот и теперь, подойдя к письменному столу отца, мальчик тихим дрогнувшим от волнения голосом пожелал ему доброго утра, «не спуская с отца замирающего, словно бы очарованного взгляда, полного того выражения, какое бывает в глазах у маленькой птички, увидавшей перед собой ястреба» (с. 299–300). В течение нескольких секунд, показавшихся Васе долгими, отец не поднял голову, и сын не понимал его поведения: он, погруженный в бумаги, не заметил Васю или, как часто случалось, нарочно не обращал на него внимания, заставляя стоять неподвижно у стола одну-две минуты. Поскольку усы и скулы морщинистых щек отца не двигались, Вася, ощутив прилив мужества, решил снова поприветствовать отца. А тот отрывисто и резко поздоровался с сыном, а затем резким повелительным тоном напомнил об отъезде на учебу и велел выйти. Вася быстро покинул кабинет, вздохнув с облегчением и радостью, будто освободившись от какой-то тяжести. Другим ритуалом в общении отца с сыном, да и с родными, были обеды, во время которых «все домашние сидели молчаливые и подавленные, а он сам насильно глотал ложки противного супа, чтобы не навлечь гнева почти всегда сурового отца, и с нетерпением ждал конца обеда безмолвный, не смея шевельнуться» (с. 302). Отец мог прикрикнуть на Васю, требуя есть больше. Общение матери с сыном сводилось к ритуалу прощания с ней вечером и лишь иногда к вопросу о его здоровье, если она случайно замечала его необычное возбуждение. А старую няню Агафью, ласковую, добрую, Вася любил, как она его, и в то же время «не ставил ни в грош, зная, что она вполне в его руках и исполнит все его прихоти» (с. 299). Испытывая тоску от долгого причесывания няней по утрам, невнимательный к своей внешности, Вася не мог ни минуты усидеть смирно

и потому нетерпеливо, властно торопил ее. Ведь в комнате весело играло солнце и в раскрытое окно врвался свежий воздух с ароматом цветов из адмиральского сада, куда Вася спешил, оставаясь без родительского надзора.

Этот громадный сад, содержащийся в образцовом порядке, восхищал его сиянием своей чистоты, роскошными цветниками, оранжереями, теплицами, беседками. Но более привлекал Васю не природный, а социальный мир сада, неизвестный, чрезвычайно далекий от его семьи, — отбывающие наказание арестанты, бывшие матросы, ухаживающие за садом. Мать, сестры, няня внушили доверчивому Васе представление о них как об отверженных людях, способных на всякие злодеяния, приказав не только не говорить с ними, но и не подходить к ним близко. Агафья уверяла Васю, что за его капризы арестанты могут его унести, чтобы зажарить и съесть, что глубоко поразило впечатлительного мальчика, хотя об этом факте он ни от кого не слышал. Следуя установке об арестантах как о злодеях, он как можно быстрее и на почтительном расстоянии пробегал мимо них. И все-таки любознательный ребенок внимательно прислушивался ко всем отзывам об арестантах, даже сказанных мимоходом. Так, старый генерал, гость матери, возмущаясь жалобами арестантов на плохую еду и отсутствие того, что им полагается по закону, хотя и замешанный в деле о растрате их денег, утверждал, что им не зря бреют головы и держат в кандалах. Суждения взрослых об арестантах привели Васю, с одной стороны, к заключению, что они обладают множеством пороков, а с другой — возбудили его любопытство вопреки внушаемому этими ужасными людьми страху, а оно толкало к наблюдению за ними, причем на таком расстоянии, чтобы в случае опасности скрыться. Постановка Васей интеллектуальной задачи из нравственной сферы: объяснить неизвестное ему социальное явление, «что за люди арестанты», понять категории добра и зла, хорошего и плохого, что делать можно и нельзя, а также контроль за ходом ее решения — превращали наблюдение в произвольную познавательную деятельность. Устанавливалась взаимосвязь наблюдения с наглядно-образным мышлением, приобретающим качества проблемности, критичности,

становящимся рассуждающим. Так, добродушное пение арестантов, их разговоры самого мирного характера противоречили сложившейся у Васи установке об этих людях как порочных и поколебали их обвинение няней. Особенно мальчика поразили два их поступка, говорящие о высоких моральных качествах этих униженных людей. Однажды пожилой, сердитый, высокий брюнет, которого Вася боялся больше других, полез на дерево и положил в гнездо выпавшего из него птенца к радости испуганной воробьишки. Лицо брюнета при этом светилось лаской и добротой, что удивило Васю. В другой раз арестанты покормили мякишем хлеба найденного маленького щенка, заботливо укрыли тряпкой и решили взять с собой, чтобы не погиб. А страшный брюнет с веселым смехом вызвался быть ему нянькой.

Чтобы разрешить свои сомнения по поводу мнения няни об арестантах Вася обратился к мрачному Кириле, старому денщику-матросу, домашнему лакею. Их беседа о мире, жизни, взаимоотношениях людей, как и разговоры Чижика с Шуркой, героями рассказа «Нянька», близка к понятию внеситуативно-личностной формы общения [4: с. 80]. Центром ситуации общения для Васи стал авторитетный для него взрослый как целостная личность в полноте своего жизненного опыта, индивидуальных особенностей — солидный, серьезный, строгий, знающий нравственные нормы, ценности общества, т. е. мотив общения мальчика был личностный. Так сказалась избирательность общения мальчика со взрослыми, ведь в матери, няне он не видел авторитетность, а формальное отношение отца к сыну, да и отсутствие интереса к Васе как к личности возвели огромную пропасть в их отношениях. Мальчик пристально прислушивался к объяснениям Кирилы нравственных понятий, старался их понять, проверить правильность своих размышлений, прийти к общности взглядов, собственных и взрослого. Так, когда Кирила громко рассмеялся о людоедстве арестантов, Вася «немного сконфузился, сообразив, что попал впросак, предположивши, видимо, нелепый вопрос» (с. 305). Кирила заметил пренебрежительно, что нянька нарочно обманула Васю, чтобы напугать. Кто угодно ответит, пояснил лакей, что во всем крещеном свете, и тем более в русском, нет людоедов,

кроме одного далекого острова, о котором сказал его знакомый матрос, ходивший в дальнее плавание. Оправдываясь, самолюбивый, задевший за живое, Вася заверил, что спросил просто так, не веря няне и зная, что людей не едят. Он неуверенно добавил о понимании того, что арестанты вовсе не страшные, «втайне желая получить на этот счет разъяснения такого знающего человека, каким он считал Кирилу» (с. 305). Денщик дал ребенку урок нравственности в виде наглядно-образного представления о социальной несправедливости, утверждая, что арестанты — люди такие же, как и все другие, только несчастные. Одних наказывают за реальную вину, как воровство, грабеж, пьянство, других несправедливо — за их непокорный характер, не позволивший стерпеть от начальства, от зверя-командира притеснения, побои за всякий пустяк и потому бунтующий, отвечающий грубостями за нанесенные обиды. Как уверял Кирила, арестантами не годится пренебрегать, бояться их, а надо жалеть. Эти разъяснения, подтвердив рассуждения Васи, вызвали еще больший его интерес к знакомству с ними. И теперь он меньше их боялся, ближе подходил к ним, находя их лица обыкновенными, добродушными, не имеющими ничего злодейского. Вася видел, что «они разговаривали, шутили и смеялись точно так, как и другие люди, а ели... необыкновенно аппетитно и вкусно» (с. 306). И когда один из них, заметив, как мальчик жадно глядел на их завтрак, радушно предложил барчуку, помня о социальной дистанции, попробовать «арестантского хлебца» с солью, он съел в их обществе два ломтя с большим удовольствием. «И все смотрели на него так доброжелательно, так ласково, все так добродушно говорили с ним, что Вася очень жалел, когда... арестанты разошлись по работам, приветливо кивая головами своему гостю» (с. 306). Тогда и установился тесный контакт мальчика с арестантами, что стало его огромной тайной. Теперь по утрам, веселый, улыбающийся, жизнерадостный, он незаметно от близких прибегал в сад к своим друзьям, где находил много радости, приятных встреч в отличие от ритуального общения с родными. Он весело кивал головой в ответ на утренние приветствия арестантов, а потом с удовольствием болтал с ними и угощался частью их завтрака, которым они радушно с ним делились. «Он находил этот завтрак самым

лучшим на свете, — куда вкуснее всяких изысканных блюд, подаваемых у них за обедом, — а в компании этих бритых людей, позвякивающих кандалами, чувствовал себя несравненно приятнее, веселее и свободнее» (с. 302), чем на домашних обедах. Сближаясь с ними, Вася лучше их узнавал. Замечая, как они усердно работали, заботливо относились к нему, балуя самодельными игрушками, гостеприимно угощая, мальчик стал считать их славными и добрыми, все более убеждаясь, что взрослые заблуждались, называя их ужасными людьми. Он удивлялся, за что им «в самом деле обрили головы и на ноги надели кандалы, лишив бедных возможности бегать, как бегает он» (с. 307). Более того, важная потребность ребенка в любви и понимании родителей нашла удовлетворение не только в доброте и ласке няни, доверительном общении с Кирилой, а во внимании и заботе изгоев общества. Но если няней Вася руководил, то с арестантами подружился. И если ее оценкам не всегда доверял, то к мнению лакея и арестантов прислушивался. Его общение с ними, как с Кирилой, становилось внеситуативно-личностным при обсуждении нравственных проблем: например, заслужил ли Максим порку за то, что, не увидев офицера, не посторонился. Всем было обидно за Максима, а унтер-офицера, побившего его, посчитали дьяволом. Вася высказался о назначении ему «начистить морду» на жаргоне арестантов под их одобрительный смех. Ведь он знал «по собственному опыту своей недолгой еще жизни... как обидно, когда, бывало, и его наказывали дома не всегда справедливо, а так, в минуты вспышки гнева отца или дурного расположения матери» (с. 308). Выводы Васи о высоких моральных качествах арестантов вскоре подтвердились, ведь они стали доблестными защитниками Севастополя, как и остальные, для чего их выпустили на волю, сняв с них кандалы.

В общении Васи с арестантами сказались избирательность взаимоотношений — предпочтение молодого Максима, дружеская привязанность к нему. Мальчик сблизился с ним не только из-за его внешней привлекательности (голубые ласковые глаза, мягкий ласковый голос, задумчивый грустный взгляд, необыкновенно добрая и приятная улыбка), но и из-за его качеств, личностных (приветливость, дружелюбие,

внимание к мальчику), нравственных (справедливость, чуткость, отзывчивость, взаимопомощь, забота), деловых (умение рассказывать сказки, петь). Когда впечатлительный ребенок слушал пение Максима, «полное беспредельной тоски, невольное чувство бесконечной жалости к этому певцу в кандалах охватывало его маленькое сердце, к горлу подступали слезы. И нередко, нервно потрясенный, он убегал» (с. 307). Максим обычно угощал Васю арбузом и черным хлебом, а Вася его иногда — несколькими кусками сахара и щепоткой завернутого в бумагу чая, принесенными без спроса из дома. В оценке своего поступка мальчик исходил, с одной стороны, из его внешнего результата — уверенности в отсутствии наказания, ведь о нем не знали спящие еще родные и сидящий в кабинете отец, а с другой — из его моральной ценности — можно поделиться тем, чего в доме вдоволь. Их взаимную эмоционально-личностную привязанность окончательно укрепил рассказ Максима, глубоко поразивший Васю, о его попадании в арестанты из-за того, что не стерпел зачастую безвинных побоев от злодея-командира корабля, и о тяжелой жизни в неволе, и образ друга, без вины страдающего. Сочувствуя его несправедливым мучениям, Вася, долго не раздумывая, решительно спросил, почему он не убежит, если так плохо. А Максим поведал о своей заветной мечте: проведать отца и мать в деревне, а потом пойти искать лучшую долю за австрийской границей, о которой у Васи было смутное понятие. Мальчик заверил друга в том, что никто не узнает о мечте арестанта, ведь он, пусть и маленький, умеет держать слово, т. е. произвольно следовать долгу. Таким образом, мысль о побеге возникла у Васи на основе, во-первых, его яркой индивидуальности, сказавшейся в высокой познавательной активности, любознательности, наблюдательности, впечатлительности, интересе к нравственным проблемам, чуткости к справедливости, добру, правде; во-вторых, наглядно-образного понимания нравственной нормы справедливости, помощи обездоленным, безвинно наказанным с опорой на рассказы Кирилы и Максима, собственный опыт незаслуженного наказания родными; в-третьих, сложившегося из наблюдений за арестантами конкретного представления о них как обычных, но несчастных людях и потому появления симпатии к ним;

в-четвертых, эмоционально-личностной привязанности к Максиму, сопереживания, сочувствия его страданиям. Увлеченный идеей побега, Вася стал его произвольно планировать, предложив разбить кандалы молотком, который принесет ночью. Максим дополнил план просьбой достать женское платье и головной платок, как у няньки, положить их в виноградник и накрыть листьями, а Вася пообещал принести все это ранним утром или, не страшась, ночью. Планирование завершили благодарностью арестанта с поцелуями руки мальчика и заверения Васи об удаче, основанной на прогностической самооценке своих возможностей совершить задуманное, поцеловавшего друга со словами: «Не бойся, Максим... Никто не поймает... Я ловко это сделаю, когда все будут спать» (с. 311). Так, по инициативе Васи сложился совместный замысел побега, т. е. придя к выводу, что имеет право и должен исправить ситуацию реальной социальной несправедливости — помочь другу обрести свободу, он сделал нравственный выбор между добром и злом.

Для возбужденного, увлеченного мыслями о предстоящем побеге Васи день тянулся невыносимо долго, но домашние, по обыкновению, не проявляя интереса к его душевной жизни, не заметили его взволнованность. Помня о намеченном плане, он проверил в няниной комнате наличие молотка и платья, висевшего на гвозде. Он часто выбегал в сад, чтобы со слезами перекинуться с Максимом тайной о завтрашнем прощании и увидеть его благодарный взгляд. Вася не думал о возможном наказании отцом, если он узнает о его плане. Но когда за обедом тот два раза строго взглянул на него, мальчик замер от страха в ожидании, что отец, поняв его намерения, крикнет: «Я все знаю, негодный мальчишка!». Но когда отец прикрикнул, что за обедом надо много есть, Вася обрадовался, что он ни о чем не догадывается, и стал без аппетита «усердно набивать себе рот». Вечером интересным рассказам гостей за чайным столом Вася предпочел идти спать. Отказ от сказки он пояснил Агафье усталостью, при этом «стараясь не глядеть в ее глаза и чувствуя некоторое угрызение совести перед человеком, которого собирался ограбить» (с. 50). Пытаясь загладить вину перед любимой няней за будущий аморальный поступок — кражу, — понимая его неотвратимость и беря на себя ответственность за него,

он пообещал подарить ей новое платье или что-нибудь другое, когда после именин у него будет много денег. Соответственно, в моральной оценке предстоящего проступка Вася опирался на чувство долга, помощи Максиму, норму справедливости в отношении друга и компенсации ущерба Агафье. Стараясь не уснуть, он представил, как безопасно пройдет через диванную, тихо откроет запираемые на ключ двери в сад или выпрыгнет из невысокого окна. Мать его не услышит, да и отец из его спальни в другом конце дома. Он осознанно, настойчиво и упорно настраивал себя на то, что не должен заснуть и выполнить этапы плана: отворить окно, прислушаться, все ли тихо, пройти на цыпочках к няне за платьем. Он вообразил, как завтра обрадованный Максим скроется за австрийской границей. Вася был уверен, что никто не узнает, что именно он помог его побегу, и «ему было приятно осознавать, что он будет его спасителем» (с. 314), выполнив свой долг. Возбужденное воображение Васи рождало мысли и о его будущем. Он непременно убежит за австрийскую границу из пансиона в Одессе, если ему там будет нехорошо и будут сечь, ведь это позволено лишь отцу, а другим не должно. Привлекла мальчика идея о нахождении сбежавшего Максима, чтобы жить вместе. Но соблазнительней стала мечта, отвечающая социальному статусу семьи, положению и профессиональной деятельности отца. Вася вообразил, как родные наконец-то обратят на него внимание, полюбят, будут уважать, удивившись тому, что он вдруг после долгого отсутствия подъедет к дому на белом коне, уже большой и генерал, с чем его поздравят. Отец не высечет его, большого, а будет поражен, что он такой молодой и генерал. И Вася расскажет о причинах своего побега и заслугах на войне. Так его эмоциональное воображение, направляясь на утверждение и защиту образа Я, создало воображаемую ситуацию, помогающую ощутить себя победителем, успешным, смелым, сильным, всемогущим [3: с. 137–138].

Приказывая себе не спать, ясно не осознавая, засыпает ли он или бредит наяву, Вася все-таки уснул. Вдруг проснувшись, он сначала не понял, сколько теперь времени, а потому испугался, что проспал и обманул Максима. Но, увидев за окном начинающийся рассвет, решил, что пора выполнить намеченное,

а потому осторожно босой прошел в комнату няни, взял ее платье и платок, вернулся в детскую, оделся, завязал похищенное в два полотенца. Выбирая дорогу в сад — прыгнуть в окно или идти через комнаты, — он, выглянув в окно, заметил, что слишком высоко. Тогда Вася снял башмаки и в одних чулках, затаив дыхание, с сильно бьющимся сердцем, прислушиваясь к каждому шороху, стал пробираться по коридору в диванную мимо комнат сестер. Когда он осторожно повернул ключ в замке двери, раздался шум. От страха Вася на минуту замер, а затем как можно быстрее побежал в сад, где в условном месте положил узелок, прикрыв его листьями винограда. Добежав домой, он лег в постель, трясаясь как в лихорадке. Не ощущая вину за поступок, Вася переживал амбивалентные чувства: бесконечное счастье и огромный страх наказания отцом, если, узнав о совершенном, тот прикажет отдать его в арестанты. Так, произвольно следуя задуманному плану деятельности, Вася удерживал его цель, на каждом этапе анализировал условия ее достижения, контролировал отдельные действия и при необходимости их корректировал, оценивал достигнутые результаты. Заметим, что произвольность поведения — важное достижение детства [14: с. 325].

На следующий день Вася старался произвольно скрыть от близких эмоциональные переживания по поводу ночного происшествия, интерес к нему, а также понять, что они знают о его участии в нем. Обычный вид няни говорил о незнании ею его поступка. Он обрадовался словам Агафьи о побеге арестанта и, пытаясь не выдать волнение, с напускным равнодушием спросил, как тот смог убежать. На ее вопрос о том, не видел ли он ее пропавший платок, пообещал купить новый, т. е. загладить свою вину без признания в ней. Вася ни жив ни мертв приветствовал отца в кабинете, с облегчением убедившись о незнании им его роли в побеге. Но целый день он с тревогой ждал вызова на допрос. Он испугался словам отца за обедом о скорой поимке беглеца, хотя не узнали, где он достал платье. А через неделю совсем успокоившегося Васю, ведь беглец исчез, в саду поманил пожилой арестант и осторожно, чтобы никто не видел, передал маленький крестик от Максима. Ласковым взглядом

и нежным голосом он выразил высокую нравственную оценку его поступка: «Пошли вам бог всего хорошего, добрый барчук!» (с. 316).

Итак, можно отметить, что личностное общение с арестантами, изгоями общества, помогло отверженному семьей мальчику удовлетворить потребность во внимании, заботе, любви родных людей. Это общение привело к установлению системных взаимосвязей трех линий его нравственного развития: когнитивной (представления о нравственных нормах, критериях моральной оценки), эмоциональной (морально ценные и морально одобряемые отношения к другим людям), волевой (добровольное следование нормам морали), — а также к превращению в произвольную не только его познавательной, эмоциональной деятельности, но и нравственного поведения. Это поведение, исходя из выбора добра в противовес злу, направилось в совокупности постановки и удержания цели, контроля за действиями и их коррекции, оценки достигнутого результата на исправление социальной несправедливости — помощь другу в обретении свободы.

**К. М. Станюкович**  
**о значении общения со взрослым**  
**в духовном становлении личности**  
**ребенка-сироты**

Героя рассказа К. М. Станюковича «Максимка» (1896), мальчика-негра 10-11 лет, спасли матросы русского военного парового клипера «Забияка» в Атлантическом океане. Он поведал юному мичману Петеньке, владевшему английским, что родителей не знает, а принадлежал капитану затонувшего американского брига «Бетси», купившему его год назад в Мозамбике. Мальчик чистил капитану, большому мерзавцу, по мнению мичмана, платье, сапоги, подавал кофе с коньяком, а тот бил его каждый день. Ребенок был уверен, что его имя Бой, как звал его капитан. Заметим: *boy* ‘мальчик’ — общепринятое в английских колониях наименование слуг, которым отсутствием личных имен напрямую отказывалось в праве на индивидуальное существование. Об ужасной жизни спасенного красноречивее всех слов говорили его забитый вид, худая блестящая черная спина с выдающимися ребрами, покрытая рубцами, удивление в ответ

на ласковое обращение доктора, фельдшера, мичмана и благодарные взгляды на них загнанной собачонки. В ответ на пренебрежительную оценку мальчика капитанским вестовым как черномазой нехристи, относящейся к диким людям, старый плотник Захарыч заметил, что дикие — все же Божья тварь, которую следует пожалеть, ведь Господь всех на земле терпит. Мнение Захарыча разделяли матросы, «сами бывшие крепостные и знавшие по собственному опыту, как еще в недавнее время “полосовали” их спины... жалели арапчонка и посылали по адресу американского капитана самые недобрые пожелания, если только этого дьявола уж не сожрали акулы» (с. 327). Русские матросы с большой терпимостью, считал Станюкович, относились к встречающимся им людям всех рас и исповеданий. Особый интерес к мальчику проявил Иван Лучкин, лет сорока, один из лучших на клипере матросов и горький пьяница, пропивающий всю свою одежду на берегу, за что получал ожидаемое наказание. Возможно, понимание одиноким Лучкиным сходства своей тяжелой жизненной участи, отнюдь не легко прослужившим во флоте пятнадцать лет, с участием также одинокого, заморенного, худого маленького негра, испытавшего много горя на бригае, вызвало у матроса необыкновенную жалость, сострадание, сочувствие, которые, в свою очередь, привели к стремлению помочь, облегчить мальчику тяжесть жизни, сделать приятным время пребывания на клипере. Стыдясь, как обычные простые русские люди, показать другим свои чувства, Лучкин пояснил матросам желание быть нянькой арапчонка — выполнять хлопотливую обязанность добровольной помощи ему — тем, что он занятый, вроде обезьяны. Он был уверен в своем решении в отличие от скептично настроенных матросов, с ироничными улыбками и усмешками называвших его «отчаянным матрозней и забулдыгой-пьяницей». Команде Лучкин, как и Чижик, герой рассказа «Нянька», твердо разъяснил главную норму гуманного отношения к ребенку, что «если найдется такой, “прямо сказать, подлец”, который забидит сироту, то будет иметь дело с ним, с Иваном Лучкиным. <...> Забижать дитё — самый большой грех... Какое ни на есть оно: хрещеное или арапское, а все дитё... И ты его не забидь!» (с. 331).

Лучкин как инициатор общения с мальчиком, в соответствии с мотивом оказания ему помощи и адаптации к порядку на клипере, контакт с ним налаживал с помощью экспрессивно-мимических (мимика, выражение лица, взгляды, улыбки, жесты), действенных (предложение одежды, еды, спальных принадлежностей, введение в команду и судовой режим), речевых средств. Не понимая русский язык, негритенок откликнулся прежде всего на экспрессивно-мимические средства общения взрослых и сам их применял в контактах с ними. Первым действием Лучкина, показывающего мальчику внимание и доброжелательность ласковым взглядом, явилось обращение к нему по имени веселым тоном с предложением обрядиться в сшитые для него Иваном матросскую рубашку и штаны: «Получай, Максимка!» Удивленный ребенок был ошарашен, беспредельно рад, ведь такой одежды он никогда не носил. Эта одежда означала, с одной стороны, конец рабского прошлого мальчика и принадлежности капитану-американцу, а с другой — приобщение к российскому флоту через его важный атрибут — форменное платье. Даруя имя мальчику, Лучкин исходил из его спасения в день святого угодника Максима. Возможно, матрос понимал значение собственного имени как важного качества человека, личного его названия, обозначения его как личности, так как пояснил, что, вступая с ребенком в общение, к нему следует как-то обращаться, как-нибудь звать. Имя демонстрирует телесную и духовную индивидуальность человека, его отличие от других, способствуя, с одной стороны, самоидентификации, выделению из сообщества; как имя, Максимка указывает на мужской пол мальчика, его юный возраст. А с другой стороны, это русское имя, данное арапчонку в честь православного святого и в будущем его ангела-хранителя, помогает ему закрепиться в этом новом сообществе через осознание своей принадлежности к его культуре, нации, религии [5: с. 144].

Вторым шагом сближения Лучкина с ребенком стало приобщение его к социуму — команде клипера, когда он представил мальчика на баке команде в той же социальной роли, что и он сам, т. е. как члена экипажа, матроса во флотском облачении и по имени, а не пассажира. Иван пояснил команде свое исключительное право в отношении Максимки: берет

его под свое покровительство, будет ему нянькой тем, что «обрядил его» и дал «форменное прозвище». Он описал свои планы о будущем ребенка: сошьет ему шапку, башмаки, новую одежду, чтобы вспоминал о российских матросах, когда не голый останется на мысе Доброй Надежды, уверенно утверждал, что договорится с ним, научив его, как понятливого, русскому языку. Лучкин с большой любовью и лаской смотрел на мальчика, любовно трепал его по плечу, а тот, с любопытством озираясь вокруг, «тоже в ответ улыбался, оскаливая зубы, широкой благодарной улыбкой, понимая без слов, что этот матрос ему друг» (с. 332). Весело улыбался он и матросам, не понимая их речи, но чувствуя по улыбкам на всех загорелых лицах расположение к себе, что они его не обидят. С этого дня негритенка стали звать Максимкой. Продолжив приобщение ребенка к социуму, Лучкин ввел его в свою социальную группу — артель. Уверенный, что мальчик как член экипажа должен жить по матросскому расписанию, Иван попросил свою артель принять его, а она радушно согласилась и угостила обедом, считая, что у Бога все равны и хотят есть хлеб. Максимка был счастлив и благодарен Лучкину, когда тот после молитвы уложил его около себя на палубе на тюфячке под одеялом и с подушкой под головой, испрошенные у подшкипера. По свистку боцмана, означавшего конец послеобеденного сна, разбудил Лучкин сладко спавшего мальчика. Наблюдательный Максимка с любопытством следил за занятиями экипажа. Сравнивая артиллерийское учение матросов с виденным на бриге и ожидая стрельбу, он не понимал, почему на горизонте нет ни одного судна, ведь помнил, как «Бетси» старалась уйти от трехмачтового судна, когда близко за ее кормой что-то шлепнулось. Не дождавшись выстрелов, он с восхищением слушал барабанную дробь. А после удивлялся, как матросы пьют горячую воду из кружек, дуют на нее, обливаясь потом и закусывая сахаром. Чай, которым его угостил Лучкин, так понравился ему, что он выпил две кружки.

Теперь, ощутив заботу, опеку Ивана, впечатлительный, отзывчивый ребенок был не только благодарен за подаренное им чудное платье, вкусное угощение, тюфячок, но и эмоционально готов к контакту с ним. Приглядевшись к внешности матроса с красным носом, похожим

на стручковый перец и волосами цвета пакли, Максимка увидел наяву добрый, нежный, ласковый взгляд из своих грез или далекого смутного детского воспоминания. Так глядели на него и иногда жалели во сне только чьи-то большие черные навывкате глаза на женском чернокожем лице, тесно связанные с видом крытых бананами шалашей и высоких пальм. Значит, любовь матери в раннем детстве оставила глубокий след в душе ребенка, а его важная потребность в ласке, внимании, заботе родного человека все еще ждала удовлетворения. Таким образом, «дни пребывания на клипере казались ему теми хорошими грезами, которые являлись только во сне, — до того они не похожи были на недавние, полные страданий и постоянного страха» (с. 338). Взаимная эмоционально-личностная привязанность, дружба матроса и ребенка окончательно закрепились в темном уголке кубрика после того, как Максимка, выражая искреннюю признательность за предложенный Иваном кусок сахара, «схватил мозолистую, шершавую руку матроса и стал ее робко и нежно гладить, заглядывая в лицо Лучкина с трогательным выражением благодарности забитого существа, согрето-го лаской. Эта благодарность светилась и в глазах, и в лице... Она слышалась и в дрогнувших гортанных звуках нескольких слов, порывисто и горячо произнесенных мальчиком на своем родном языке перед тем, как он засунул сахар в рот. “Ишь ведь, — ласковый! Видно, не знал доброго слова, горемычный!” — промолвил матрос с величайшей нежностью, которую только мог выразить его сиповатый голос, и потрепал Максимку по щеке» (с. 338).

Третьим шагом сближения Лучкина с Максимкой было желание договориться с ним. Приступив к его реализации, Иван, возможно, понимал важность владения речью — главным средством общения, — а потому начал обучение мальчика русскому языку с его основы — знакомства с именами ученика и учителя. Заметим, что язык как система знаков является не только средством человеческого общения, но и мышления, самовыражения, умственной и духовной жизни, средством психического развития. Ведь благодаря освоению языка, его исторически обусловленным значениям и смыслам, ребенок становится носителем культуры, в рамках которой сформировался этот язык [5: с. 89].

Но, несмотря на терпение, выдержку матроса, придуманные им остроумные способы достижения поставленной цели, которым могли бы позавидовать лучшие педагоги, он не добился успеха. Обучение продвинулось после того, как мичман Петенька по-английски объяснил мальчику, что его имя не «бой», а Максимка, а его друга зовут Лучкин. Теперь Иван, указывая на разные предметы, называл их, а сообразительный, понятливый ребенок старался повторить за ним русские слова, которые выступали для него средством идентификации людей и предметов. И довольные оба весело смеялись, да и матросы тоже, видя, как арапчонок входит в науку.

Углублению взаимопонимания Лучкина и мальчика способствовал рост узнавания друг друга при участии в жизни клипера, приводя к укреплению их дружбы и любви. «Максимка был предан Лучкину, как собачонка, всегда был при нем и, что называется, смотрел ему в глаза. И на марс к нему лазил, когда Лучкин бывал там во время вахты, и на носу с ним сидел на часах, и усердно старался выговаривать русские слова...» (с. 344). Он заботился о Лучкине, зная о его пороке. Так, заметив в кабаке Кейптауна, что он слишком много пьет, мальчик позвал из соседнего кабака русских матросов, которые унесли Ивана, мертвецки пьяного, но не пропившего свою одежду, на пристань и положили в шлюпку. Тесный контакт матроса и ребенка позволил Лучкину не только увидеть важные качества мальчика в умственной сфере (наблюдательность, любопытство, понятливость, смысленность), нравственно-волевой (старательность, усердность, отзывчивость, добродушие, благодарность, признательность), эмоциональной (чувствительность, впечатлительность, преобладание радостного, веселого настроения), но помочь их дальнейшему становлению, опираясь на свои неожиданно проявившиеся блистательные педагогические способности. Так, общение ребенка и взрослого превратилось в важный фактор духовного развития мальчика и выявления у Лучкина лучших качеств, смягчения порочных.

Негритенок, оказавшись в особом месте — замкнутом пространстве российского клипера, находящегося в океане, и в особом социальном сообществе — команде судна, подчиненной

режиму похода, стремился войти в него, реализовать свои притязания на признание. Веселый и смелый ребенок получил одобрение, высокую оценку команды — стал ее фаворитом, ведь он старался всем чем-нибудь помочь, тянул вместе с другими снасти, показывая, что не даром ест матросский паек, по вантам взбегал, как обезьяна, не боялся шторма, как настоящий «морской мальчонка», т. е. осваивал обязанности матросов и положительное отношение к ним. «Необыкновенно добродушный и ласковый, он нередко забавлял матросов своими танцами на баке и родными песнями, которые распевал звонким голосом» (с. 344). Они его за это баловали, а мичманский вестовой приносил остатки пирожного из кают-компании. Так, вхождение ребенка в особый социум — команду судна — стало условием его нравственного развития, способствуя переживанию сочувствия матросам в их тяжелой флотской службе, пониманию ее значимости, стремлению им помочь.

Не задумываясь о своей судьбе, Максимка догадался о грустном для себя известии по угрюмому выражению лица Лучкина при приближении к мысу Доброй Надежды. И тогда его подвижное лицо, быстро отражавшее впечатления, омрачилось тревогой, переходящей в настойчивую просьбу: «Мой нет берег... Мой здесь, Максимка, Лючика, Лючика, Максимка. Мой люска матлос» (с. 344). Она выражала достигнутый уровень духовного развития личности ребенка: неразрывность эмоционально-личностной дружбы со взрослым, принятие своего нового имени, принадлежности к русскому флоту, обретение новой родины. Команда клипера, признав Максимку как родного и своего члена, подала прошение капитану оставить его на судне. Капитан согласился оставить ребенка под опекой Лучкина как дядьки, удивляясь двойственности его характера: отчаянный пьяница с искренней привязанностью к негриту. После выхода в море негриту торжественно окрестили в русскую православную веру, выведя из «арапского звания» и сделав «русского звания арапом», назвали Максимкой, а фамилию дали по имени клипера — Забиякин, закрепив этим обрядом факт спасения его командой судна и спасения его души, а также родство с российским флотом, нацией, культурой, религией,

страной. За три года кругосветного плавания старательный и смелый Максимка благодаря занятиям с мичманом Петенькой научился отлично читать и писать по-русски. Капитан в Кронштадте определил мальчика в школу фельдшерских учеников. Лучкин, выйдя в отставку, остался рядом со своим любимцем, «которому отдал всю привязанность своего сердца и ради которого уже теперь не пропивал своих вещей, а пил “с рассудком”» (с. 346).

Итак, следует признать, что личностное общение с нянькой-матросом, вхождение в особый социум — команду корабля — стали для сироты-негрита важным фактором духовного становления личности, обретения новой родины. Взрослый как инициатор контакта с помощью атрибутов и режима флотской жизни, освоения русской речи как ведущего средства коммуникации и приобщения к культуре помог ребенку не только проявить лучшие, унаследованные с любовью матери качества, но и обрести взаимную эмоционально-личностную дружбу в противовес одиночеству, рабскому угнетению и унижению, душевным и телесным страданиям, осознать свою идентичность, принадлежность к российскому флоту, нации, державе. Общение с сиротой привело к проявлению лучших моральных качеств у взрослого, снижению негативных проявлений характера, преодолению чувства одиночества.

## Заключение

Проведенный анализ и психологическая интерпретация сложившейся в период становления отечественной детской психологии системы взглядов о нравственном развитии в детстве русского писателя К. Н. Станюковича показали их ценность и актуальность для современности. Важным фактором нравственного развития в детстве писатель считал общение ребенка со взрослым в совокупности его индивидуальности и житейского опыта, носителя высоких моральных качеств, независимо от его социального статуса и образованности, как нянька-денщик или арестанты, изгой общества. Для этого общения характерны: 1) не авторитарная позиция взрослого — «над ребенком» — с унижающими

его телесными наказаниями в семье, а лично ориентированная — «вместе с ним», — базирующаяся на нравственных нормах гуманности, справедливости, доброты, сочувствия, понимания; 2) переход взрослого от обязанностей няньки к функциям воспитателя, превращение его личности в авторитетный пример для нравственного взросления мальчика; 3) удовлетворение взрослым потребности ребенка во внимании, заботе, любви близких людей в случае его недостаточной эмоциональной близости с ними, отторжения семьей или при ее отсутствии; 4) превращение взрослым в средство нравственного развития ребенка его взаимодействие с природой, а беседы с ним о его поведении в природе и социуме — в метод осознания им моральных норм, оценок поступков, своих и других людей, пробуждения гуманных чувств, желания защищать слабых, безвинно наказанных; 5) опора взрослого на понимание индивидуальности ребенка, знание его лучших и негативных качеств для поддержания их развития и преодоления. Итогом такого личностного общения стало, во-первых, установление системных взаимосвязей трех линий

нравственного взросления ребенка: когнитивной (представления о нравственных нормах, критериях моральной оценки), эмоциональной (морально ценные и морально одобряемые отношения к другим людям), волевой (добровольное следование нормам морали); во-вторых, превращение его поведения в совокупности постановки и удержания цели, контроля и коррекции действий, оценки достигнутого результата в произвольное, направленное на защиту справедливости, оказание помощи невинному; в-третьих, духовное становление личности сироты, обретение им дружбы и любви в противовес одиночеству, а также новой родины вместо рабского угнетения, осознание своей идентичности, принадлежности к российскому флоту, нации, культуре, державе, которым помогло также вхождение мальчика в особый социум — команду корабля и признание его ею. И наконец, общение с ребенком благотворно повлияло на взрослого: у него родились любовь, привязанность к мальчику, выявились лучшие моральные качества, снизились негативные проявления характера и чувство одиночества.

### Литература

1. **Вильчинский В. П.** Константин Михайлович Станюкович [1843–1903]. Жизнь и творчество / Акад. наук СССР. Ин-т русской литературы (Пушкинский дом). М.; Л.: Изд-во АН СССР [Ленингр. отд-ние], 1963. 336 с.
2. **Велигодская А. С.** Произведения К. М. Станюковича для детей. Харьков: Харьковский гос. библ. ин-т, 1964. 24 с.
3. **Дьяченко О. М.** Развитие воображения дошкольника. М.: Междунар. образоват. и психол. колледж, 1996. 197 с.
4. **Лисина М. И.** Проблемы онтогенеза общения: монография. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
5. **Мухина В. С.** Феноменология развития и бытия личности. Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 1999. 640 с.
6. **Наумова Д. В.** Проблема личности и ее развития в отечественной психологии (вторая половина XIX – первая треть XX века): дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 171 с.
7. **Никольская А. А.** Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России: монография. Дубна: Феникс, 1995. 336 с.
8. **Обухова Л. Ф.** Детская психология: теории, факты, проблемы: монография. М.: Тривола, 1995. 360 с.
9. **Парыгин Б. Д.** Социальная психология: истоки и перспективы: монография. СПб.: СПбГУП, 2010. 536 с.
10. **Петровский А. В.** История советской психологии: формирование основ психологической науки: монография. М.: Просвещение, 1967. 367 с.
11. **Помогайбин В. Н.** История психологии: эволюция основ: монография. 2-е изд., испр. и доп. М.: ТЕХНОСФЕРА, 2024. 560 с.

12. **Свиридова З. И.** К. М. Станюкович // Русская детская литература / под ред. Ф. И. Сетина. М.: Просвещение, 1972. С. 238–246.
13. **Смирнов А. А.** Развитие и современное состояние психологической науки в СССР: монография. М.: Просвещение, 1975. 352 с.
14. **Смирнова Е. О.** Психология ребенка. М.: Школа-Пресс, 1997. 384 с.
15. **Урунтаева Г. А.** Художественная литература как средство познания в отечественной детской психологии XIX – начала XX вв. (системный анализ) // Системная психология и социология. 2022. № 3 (43). С. 100–118. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2022.43.3.09>
16. **Чмелева Е. В.** История педагогики: педагогика дошкольного детства в России конца XIX – начала XX веков. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 194 с.
17. **Эльконин Д. Б.** Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
18. **Ярошевский М. Г.** История психологии: монография. М.: Мысль, 1966. 565 с.

### References

1. **Vilchinsky V. P.** Konstantin Mixajlovich Stanyukovich [1843–1903]. Zhizn` i tvorchestvo [Konstantin Mikhailovich Stanyukovich [1843–1903]. Life and work] / Academy of Sciences of the USSR. Institute of Russian Literature (Pushkin House). M.; L.: Izdatel`stvo Akademii nauk SSSR [Leningradskoe otdelenie], 1963. 336 p.
2. **Veligodskaya A. S.** Proizvedeniya K. M. Stanyukovicha dlya detej [K. M. Stanyukovich's works for children]. Kharkov: Xar`kovskij gosudarstvenny`j bibliotchny`j institut, 1964. 24 p.
3. **Dyachenko O. M.** Razvitie voobrazheniya doshkol`nika [The development of preschooler's imagination]. M.: Mezhdunarodny`j obrazovatel`ny`j i psixologicheskij kolledzh, 1996. 197 p.
4. **Lisina M. I.** Problemy` ontogeneza obshheniya [Problems of the ontogenesis of communication]: monograph. M.: Pedagogika, 1986. 144 p.
5. **Mukhina V. S.** Fenomenologiya razvitiya i by`tiya lichnosti. Izbranny`e psixologicheskie trudy` [Phenomenology of personality development and existence. Selected psychological works]. M.: Moskovskij psixologo-social`ny`j institut; Voronezh: MODE`K, 1999. 640 p.
6. **Naumova D. V.** Problema lichnosti i ee razvitiya v otechestvennoj psixologii (vtoraya polovina XIX – pervaya tret` XX veka) [The problem of personality and its development in Russian psychology (the second half of the 19<sup>th</sup> – the first third of the 20<sup>th</sup> century)]: PhD thesis. M., 2001. 171 p.
7. **Nikolskaya A. A.** Vozrastnaya i pedagogicheskaya psixologiya v dorevolucionnoj Rossii [Developmental and educational psychology in pre-revolutionary Russia]: monograph. Dubna: Feniks, 1995. 336 p.
8. **Obukhova L. F.** Detskaya psixologiya: teorii, fakty`, problemy` [Child psychology: Theories, facts, problems]: monograph. M.: Trivola, 1995. 360 p.
9. **Parygin B. D.** Social`naya psixologiya: istoki i perspektivy` [Social psychology: Origins and prospects]: monograph. SPb.: SPbGUP, 2010. 536 p.
10. **Petrovsky A. V.** Istoriya sovetской psixologii: formirovanie osnov psixologicheskoy nauki [The history of Soviet psychology: the formation of the foundations of psychological science]: monograph. M.: Prosveshhenie, 1967. 367 p.
11. **Pomogaibin V. N.** Istoriya psixologii: e`volyuciya osnov [History of psychology: Evolution of the foundations]: monograph. 2<sup>nd</sup> edition, revised and expanded. M.: TEXNOSFERA, 2024. 560 p.
12. **Sviridova Z. I.** K. M. Stanyukovich [K. M. Stanyukovich] // Russkaya detskaya literatura [Russian children's literature] / ed. by F. I. Setin. M.: Prosveshhenie, 1972. P. 238–246.
13. **Smirnov A. A.** Razvitie i sovremennoe sostoyanie psixologicheskoy nauki v SSSR [Development and current state of psychological science in the USSR]: monograph. M.: Prosveshhenie, 1975. 352 p.
14. **Smirnova E. O.** Psixologiya rebenka [Child psychology]. M.: Shkola-Press, 1997. 384 p.
15. **Uruntaeva G. A.** Khudozhestvennaya literatura kak sredstvo poznaniya v otechestvennoj detskoj psikhologii XIX – nachala XX vv. (sistemnyj analiz) [Fiction as a means of cognition in the domestic child psychology of the late 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> centuries (system analysis)] // Systems Psychology and Sociology. 2022. № 3 (43). P. 100–118. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2022.43.3.09>

16. **Chmeleva E. V.** Istoriya pedagogiki: pedagogika doshkol'nogo detstva v Rossii konceza XIX – nachala XX vekov [History of pedagogy: Preschool pedagogy in Russia at the end of the 19<sup>th</sup> – beginning of the 20<sup>th</sup> centuries]. 2<sup>nd</sup> edition, revised and expanded. M.: Yurajt, 2019. 194 p.
17. **Elkonin D. B.** Izbranny'e psixologicheskie trudy' [Selected psychological works]. M.: Pedagogika, 1989. 560 p.
18. **Yaroshevsky M. G.** Istoriya psixologii [History of psychology]: monograph. M.: My'sl', 1966. 565 p.

## Информация

## Information

### Светлой памяти Бориса Михайловича Абушкина



Редакция журнала «Системная психология и социология» с глубоким прискорбием сообщает о том, что 14 декабря 2025 г. на 79-м году жизни скончался член редакционного совета журнала, кандидат психологических наук, доцент Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета Борис Михайлович Абушкин.

Борис Михайлович окончил Московский авиационный институт и факультет психологии Московского государственного университета. На протяжении многих лет занимался подготовкой летчиков-космонавтов отечественного многоцветного космического корабля «Буран» на одном из головных предприятий советской космической отрасли — научно-производственном объединении «Молния». Им была разработана уникальная система диагностики профессиональных навыков пилота на основе контроля характеристик его глазодвигательной активности. Творческая деятельность Б. М. Абушкина получила высокую оценку в советской космонавтике.

После создания в 1995 г. Московского городского педагогического университета Борис Михайлович становится одним из его самых первых сотрудников, возглавляя работы в области психометрических исследований и психологической диагностики личности. В течение многих лет он руководил научным блоком психологического факультета, а потом Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, был признанным авторитетом по применению математических методов в психологическом исследовании.

Более 30 лет Борис Михайлович читал дисциплины, связывающие математику и психологию: экспериментальную психологию, качественные и количественные методы в психологии,

психодиагностику, дифференциальную психологию и др. При этом Борис Михайлович проявил себя не только как прекрасный преподаватель, но и как ответственный и целеустремленный ученый-исследователь, имевший множество творческих достижений. Он увлекал молодежь, инициировал ее победы в науке.

За многолетнюю плодотворную деятельность в сфере высшего образования Б. М. Абушкин был награжден нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования РФ».

Борис Михайлович прожил насыщенную, яркую жизнь, его всегда отличали глубокая человечность, чуткость и редкая деликатность в отношениях с коллегами и студентами. Это был преданный делу профессионал, жизнелюбивый, наделенный тонким юмором, оптимистичный человек.

Коллектив Института психологии и комплексной реабилитации и редакция журнала выражают глубокие соболезнования родным и близким Бориса Михайловича Абушкина и скорбят вместе с ними.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА

«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2025, № 4 (56)

---

### AUTHORS OF THE JOURNAL

«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY», 2025, № 4 (56)



**УШАКОВА Елена Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент, директор Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

**USHAKOVA Elena Viktorovna** — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation of Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: ushakova@mgpu.ru



**БЕЛЯЕВА Ольга Алексеевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия.

**BELYAEVA Olga Alekseevna** — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.

E-mail: olga-alekseevna@mail.ru



**БОНКАЛО Татьяна Ивановна** — доктор психологических наук, доцент; ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы; профессор кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета, Краснодар, Россия.

**BONKALO Tatyana Ivanovna** — Doctor of Psychology, Associate Professor; Leading Researcher at the Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management of Moscow Healthcare Department, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology at Kuban State University, Krasnodar, Russia.

E-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru



**БОРИСОВА Елена Борисовна** — старший преподаватель кафедры тифлопедагогики Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия.

**BORISOVA Elena Borisovna** — Senior Lecturer, Department of Tiflopedagogy at the Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

E-mail: levit03@yandex.ru



**БОГДАН Марина Сергеевна** — старший преподаватель кафедры психолого-педагогического и эстетического образования Азовского государственного педагогического университета имени П. Д. Осипенко, Бердянск, Россия.

**BOGDAN Marina Sergeevna** — Senior Lecturer at the Department of Psychological, Pedagogical, and Aesthetic Education at the Azov State Pedagogical University named after P. D. Osipenko, Berdyansk, Russia.

E-mail: psihologmarina@yandex.ru



**БУРА Людмила Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского, Ялта, Россия.

**BURA Lyudmila Viktorovna** — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Humanities and Pedagogy Academy (branch) of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, Russia.

E-mail: buraselivanova.l@mail.ru



**ВЕЛИЕВА Светлана Витальевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования, руководитель Научно-образовательного инновационного центра педагогики и психологии личности Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева, Чебоксары, Россия.

**VELIEVA Svetlana Vitalievna** — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Educational Psychology, Head of the Research and Educational Innovation Center for Pedagogy and Personality Psychology at the Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University, Cheboksary, Russia.

E-mail: stlena70@mail.ru



**ВЕТВИЦКАЯ Татьяна Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского; руководитель психологической службы школы № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения “Динамика”», Санкт-Петербург, Россия.

**VETVITSKAYA Tatyana Vladimirovna** — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky; Head of the Psychological Service at School № 616 in the Admiralteysky District of St. Petersburg “Center for Rehabilitation with Individual Forms of Education “Dinamika”, St. Petersburg, Russia.

E-mail: taniu@yandex.ru



**ВЛАСОВ Никита Анатольевич** — кандидат психологических наук, и. о. руководителя научного отдела, доцент кафедры психологии и психотерапевтических практик Института психотерапии и клинической психологии; доцент кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики Российского государственного социального университета, Москва, Россия.

**VLASOV Nikita Anatolyevich** — Candidate of Psychological Sciences, Acting Head of the Research Department, Associate Professor at the Department of Psychology and Psychotherapeutic Practices at the Institute of Psychotherapy and Clinical Psychology; Associate Professor at the Department of Psychology, Conflict Resolution, and Behaviorology at the Russian State Social University, Moscow, Russia.

E-mail: vlasovna@rgsu.net



**ГОРДЕЕВА Елена Григорьевна** — кандидат медицинских наук, доцент, ректор, заведующая кафедрой психологии и психотерапевтических практик Института психотерапии и клинической психологии, Москва, Россия.

**GORDEEVA Elena Grigorievna** — Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Rector, Head of the Department of Psychology and Psychotherapeutic Practices at the Institute of Psychotherapy and Clinical Psychology, Moscow, Russia.

E-mail: rector@psyinst.moscow



**ГРИГОРЬЕВ Сергей Михайлович** — кандидат военных наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия.

**GRIGORIEV Sergey Mikhailovich** — Candidate of Military Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Life Safety at the Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia.

E-mail: smgrig@mail.ru



**КОЛЯГИНА Виктория Геннадьевна** — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории инклюзивного образования, доцент департамента клинических, психологических и педагогических основ развития личности Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

**KOLYAGINA Victoria Gennadijevna** — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher at the Laboratory of Inclusive Education, Associate Professor at the Department of Clinical, Psychological, and Pedagogical Foundations of Personality Development at the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: kolyaginavg@mgpu.ru



**ЛЮБИМОВ Михаил Львович** — кандидат психологических наук, руководитель центра речевого и когнитивного развития «Благо» Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

**LYUBIMOV Mikhail Lvovich** — Candidate of Psychological Sciences, Head of the “Blago” Center for Speech and Cognitive Development and Counseling at the Institute of Lifelong Learning of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: lyubimovml@mgpu.ru



**МОИСЕЕВА Юлия Борисовна** — учитель-логопед центра речевого и когнитивного развития «Благо» Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

**MOISEEVA Yulia Borisovna** — speech therapist at the “Blago” Center for Speech and Cognitive Development and Counseling at the Institute of Lifelong Learning of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: moiseevayub@mgpu.ru



**УРУНТАЕВА Галина Анатольевна** — доктор психологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва, Россия.

**URUNTAEVA Galina Anatolyevna** — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation, Chief Researcher of the Institute of Study of Childhood, Family and Education at the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

E-mail: lotsman52@mail.ru



**ФИЛАТОВА Ирина Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института психологии и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

**FILATOVA Irina Aleksandrovna** — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Institute of Psychology and Complex Rehabilitation of Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: filatovai@mgpu.ru



**ЭФЕНДИЕВА Рагиба Рахил гзы** — директор инклюзивной онлайн-школы MySchool, преподаватель английского и немецкого языков, Чебоксары, Россия.

**EFENDIEVA Ragiba Rakhil gizi** — headmaster of the inclusive on-line school MySchool, teacher of English and German, Cheboksary, Russia.

E-mail: ragiba96@gmail.com

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Журнал «Системная психология и социология» публикует оригинальные теоретические работы и исследования по проблемам системных описаний в психологии и социологии.

В научном журнале размещаются следующие виды работ:

- методологические и теоретические статьи;
- статьи, описывающие новый метод, тест, опросник и т. д.;
- эмпирические исследования;
- информационно-аналитические материалы;
- рецензирование статей, книг и т. д.

В редакцию принимаются материалы объемом до одного авторского листа (не более 40 тыс. знаков с пробелами). Объем статей, подготовленных по заказу редакции, не ограничивается. Текст должен быть набран шрифтом *Times New Roman*, 14-м кеглем через 1,5 интервала с выравниванием по ширине. Поля: слева — 2 см, справа — 1 см, верхнее и нижнее — по 2 см соответственно. Все страницы рукописи должны быть пронумерованы.

Заголовки разделов статьи печатаются шрифтом *Times New Roman*, полужирным 14-м кеглем без курсива, по центру столбца. В конце заголовков разделов точка не ставится (например, Результаты).

Заголовок статьи оформляется по образцу: название (по центру страницы, заглавными буквами, полужирным шрифтом, 14-й кегль, не более 7 слов, без точки в конце названия).

Под названием указывается краткая информация о каждом авторе: фамилия и инициалы, аффилиация, адрес электронной почты.

Статья должна начинаться с расширенной аннотации (не менее 200 и не более 250 слов, или 1600–1850 знаков с пробелами), в которой полностью раскрывается структурная логика статьи, включая разделы введение, методология и методика исследования, результаты исследования, заключение.

После аннотации указывается перечень ключевых слов (5–10 слов). Ключевые слова отделяются друг от друга точкой с запятой. Текст аннотации набирается прямым (без курсива) шрифтом с точкой в конце.

Далее необходимо представить полную информацию о каждом авторе: Ф. И. О., ученая степень и звание, должность и место работы, ORCID, e-mail. Также Вы можете указать свой номер телефона (он не публикуется в журнале, но может быть использован сотрудниками редакции для оперативной связи).

И эмпирические, и теоретические статьи должны начинаться с раздела «Введение», в котором необходимо обозначить актуальность исследуемой проблемы и четко сформулировать цель работы последним предложением (например: «цель данной работы —...»). Этот раздел должен быть кратким: не более 1 500 знаков. Не следует указывать гипотезы, объект и предмет исследования.

Далее в теоретической статье следует несколько содержательных параграфов.

Эмпирическая статья включает в себя методологический параграф, а также разделы «Методика исследования» и «Результаты и их обсуждение». В разделе «Методика исследования» предоставляется информация о базе исследования, выборке (количество, пол и возраст участников) и используемых методиках. В разделе «Результаты и их обсуждение» должны содержаться достоверные данные (полученные с использованием статистических критериев), а также интерпретация этих результатов авторами.

После содержательных разделов работы следует раздел «Заключение», который должен четко отвечать цели работы. Например, если цель была заявлена как «выявить различия между А и В», то в заключении должны быть перечислены различия между указанными группами или явлениями. Также должна быть четко обозначена новизна проведенного теоретического или эмпирического исследования (например, с помощью слова «Впервые...»). Могут указываться перспективы использования полученных данных в практической работе и дальнейших научных исследованиях. При необходимости можно добавить раздел «Выводы»: при этом заключение может представлять собой скорее качественные итоги работы, а выводы — количественные (конкретные цифры, статистически значимые взаимосвязи и различия).

Список литературы оформляется по ГОСТ Р 7.0.7–2021, тире в библиографическом описании не используется. Все источники должны быть достоверными (то есть написанными людьми с ученой степенью в области знаний, соответствующей изучаемой проблеме) и проверяемыми (источник должен находиться в открытом доступе в библиотеках или интернете). Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [15: с. 140], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, а вторая — номер страницы источника (в случае ссылки на книгу указание конкретной страницы является обязательным). Если цитирование дословное, то цитата заключается в кавычки, при этом ссылка на источник литературы обязательна. В одном предложении допускаются ссылки не более чем на два источника.

Упоминание всех персоналий в тексте статьи обязательно с инициалами. Инициалы авторов указываются с пробелом после точек (например, А. С. Пушкин).

В списке литературы используются только научные работы, все остальное (например, учебники, словари, художественная литература, юридические документы и другое) выносятся в постраничные сноски. Работы одного автора (в том числе написанные в соавторстве с другими лицами) могут использоваться в списке литературы не более двух раз, при этом количество упоминаний в постраничных сносках не ограничено. В теоретических статьях необходимо использовать не менее 20 источников (приветствуется расширение списка литературы до 30–40 позиций), в эмпирических — не менее 15. Желательно использовать актуальные источники (написанные в последние 5–10 лет), также приветствуется использование англоязычных научных книг и статей. Следует указывать DOI для тех источников, у которых он есть (о наличии DOI можно узнать по ссылке: <http://search.crossref.org>) и на которые есть ссылки в тексте статьи.

Перевод списка литературы должен выглядеть следующим образом: фамилия и инициалы автора работы транслитерацией, название работы и научного журнала (для статей) транслитерацией, в квадратных скобках указывается перевод названий, все технические данные — переводом. Транслитерация должна быть выполнена по ГОСТ, например с помощью сайта [transliteration-online.ru](http://transliteration-online.ru)

Рисунки, графики, схемы нельзя сканировать, они должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. К статье отдельно прилагаются файлы с рисунками, графиками в таком формате, чтобы легко можно было внести правки, согласно требованиям публикации.

Также к статье необходимо приложить подписанное вертикальное фото каждого автора.

Рецензирование проходит в период от одного до трех месяцев. Решение о публикации принимается на основе результатов рецензирования редколлегией. В случае положительного решения публикация происходит в порядке очередности поступления материалов в редакцию.

Материалы предоставляются по электронной почте журнала: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru)

Адрес редакции журнала: 127287, Москва, ул. Панферова д. 8 к 2.

E-mail: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru)

## REQUIREMENTS FOR THE PAPERWORK OF ARTICLES

The journal *Systems Psychology and Sociology* publishes original theoretical papers and research on the problems of system descriptions in psychology and sociology.

The scientific journal contains the following types of papers:

- methodological and theoretical articles;
- articles describing a new method, test, questionnaire, etc.;
- empirical research;
- information and analytical materials;
- reviewing articles, books, etc.

The editorial office accepts materials up to one author's sheet (no more than 40 thousand symbols with spaces). The volume of articles prepared by the editorial board is not limited. The text should be typed in Times New Roman font, 14 size in 1.5 intervals with width alignment. Margins: left — 2 cm, right — 1 cm, top and bottom — 2 cm each, respectively. All pages of the manuscript should be numbered.

The headings of the sections of the article are written in Times New Roman font, bold 14 size without italics, in the center of the column. There is no dot at the end of section headings (for example, Results).

The title of the article is drawn up according to the following scheme: title (in the center of the page, in capital letters, bold, size 14, no more than 7 words, without a dot at the end of the title).

The title contains brief information about each author: last name and initials, affiliation, and email address.

The article should begin with an extended abstract (no less than 200 and no more than 250 words, or 1600–1850 characters with spaces), which fully reveals the structural logic of the article, including the sections introduction, methodology and research methodology, research results, conclusion.

After the annotation, a list of keywords (5–10 words) is indicated. Keywords are separated from each other by semicolons. The text of the annotation is typed in a straight (without italics) font with a dot at the end.

Next, you must provide complete information about each author: full name, academic degree and title, position and place of work, ORCID, e-mail. You can also specify your phone number (it is not published in the journal, but can be used by editorial staff for operational communication).

Both empirical and theoretical articles should begin with the “Introduction” section, in which it is necessary to identify the relevance of the problem under study and clearly formulate the purpose of the work in the last sentence (for example: “the purpose of this work is ...”). This section should be short: no more than 1,500 symbols. Hypotheses, the object, and the subject of the study should not be specified.

The theoretical article is followed by several informative paragraphs.

The empirical article includes a methodological paragraph, as well as sections “Research methodology” and “Results and their discussion”. The Research Methodology section provides information about the research database, the sample (number, gender, and age of participants), and the methods used. The section “Results and their discussion” should contain reliable data (obtained using statistical criteria), as well as the interpretation of these results by the authors.

The substantive sections of the work are followed by the “Conclusion” section, which should clearly “meet” the purpose of the work. For example, if the goal was stated as “to identify the differences between A and B”, the conclusion should list the differences between the specified groups or phenomena. The novelty of the theoretical or empirical research should also be clearly indicated (for example, using the word “For the first time ...”). The prospects of using the obtained data

in practical work and further scientific research may be indicated. If necessary, you can add a section “Conclusions”: in this case, the conclusion may be rather qualitative results of the work, and the conclusions are quantitative (specific figures, statistically significant relationships and differences).

The list of references is drawn up according to GOST R 7.0.7–2021, a dash is not used in the bibliographic description. All sources must be reliable (that is, written by people with a degree in the field of knowledge relevant to the problem being studied) and verifiable (the source must be publicly available in libraries or on the Internet). References to literature should be placed in square brackets in the text. For example: [15: p. 140], where the first digit means the ordinal number from the list of references, and the second is the page number of the source (in the case of a reference to a book, specifying a specific page is mandatory). If the citation is verbatim, then the quotation is enclosed in quotation marks, with a reference to the source of the literature required. References to no more than two sources are allowed in one sentence.

The mention of all personalities in the text of the article is mandatory with initials. The initials of the authors are indicated with a space after the dots (for example, A. S. Pushkin).

The list of references uses only scientific papers, everything else (for example, textbooks, dictionaries, fiction, legal documents, etc.) is placed in page-by-page footnotes. The works of one author (including those written in collaboration with other persons) can be used in the list of references no more than twice, while the number of mentions in the footnotes is unlimited. At least 20 sources should be used in theoretical articles (expanding the list of references to 30–40 positions is welcome), and at least 15 in empirical ones. It is advisable to use current sources (written in the last 5–10 years), and the use of English-language scientific books and articles is also encouraged. You should specify the DOI for those sources that have it (you can find out about the DOI at the link: <http://search.crossref.org>), and which are referenced in the text of the article.

The translation of the list of references should look like this: the surname and initials of the author of the work by transliteration, the title of the work and the scientific journal (for articles) by transliteration, the translation of the titles is indicated in square brackets, all technical data is translated. Transliteration must be performed according to GOST, for example, using the website [transliteration-online.ru](http://transliteration-online.ru).

Drawings, graphs, and diagrams cannot be scanned; they must be executed in graphic editors that support vector and bitmap images. The article is accompanied separately by files with drawings and graphs in such a format that it is easy to make edits according to the requirements of the publication.

You must also attach a signed vertical photo of each author to the article.

The review takes place over a period of one to three months. The decision on publication is made based on the results of the review by the editorial board. In case of a positive decision, the publication takes place in the order of priority of materials received by the editorial office.

Materials are provided by e-mail of the journal: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru)

The editorial office of the journal is: 127287, Moscow, Panferova str., 8 k 2.

E-mail: [systempsychology@mgpu.ru](mailto:systempsychology@mgpu.ru)

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

# СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2025

№ 4 (56)

Выходит 4 раза в год

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденева*

Редактор:

*И. Е. Посоха*

Корректор:

*К. М. Музамилова*

Техническое редактирование и верстка:

*О. Г. Арефьева*

**Научно-информационный издательский центр МГПУ**

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1

Телефон: +7 (499) 181-50-36

Подписано в печать: 26.02.2026 г.

Формат: 70 × 108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага: офсетная.

Объем: 8 печ. л. Тираж: 1000 экз.