

МЕЖВУЗОВСКИЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНГРЕСС

ВЫСШАЯ ШКОЛА: НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ



Москва, 2026

Коллектив авторов

Сборник научных статей по итогам работы
Межвузовский международный
конгресс

**ВЫСШАЯ ШКОЛА:
НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Том 2

Москва, 2026

ББК 65

В42

Высшая школа: научные исследования. Материалы Межвузовского международного конгресса (г. Москва, 25 июня 2026 г.). Том 2. / Отв. ред. Д. Р. Хисматуллин. — Москва: Издательство Инфинити, 2026. — 131 с.

В42

DOI 10.34660/INF.2026.67.95.153

Сборник составлен по итогам работы Межвузовского научного конгресса. Включает в себя доклады российских и зарубежных представителей высшей научной школы, в которых рассматриваются современные научные тенденции, новые научные и прикладные решения в различных областях науки, практика применения результатов научных разработок. Служит инструментом обмена опыта научных работников, апробации исследований путем их публичного обсуждения.

Предназначено для научных работников, профессорско-преподавательского состава, соискателей ученой степени и студентов вузов.

Все статьи, представленные в сборнике, проходят процедуру рецензирования. Рецензирование осуществляется членами редакционной коллегии и приглашенными экспертами по соответствующим научным направлениям.

ББК 65

© Издательство Инфинити, 2026

© Коллектив авторов, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Модель комплексного анализа информации о клиенте как инструмент повышения точности выявления запроса в консультативной практике <i>Ракчеева Юлия Юрьевна</i>	7
Теоретические предпосылки создания программы формирования эмоционального интеллекта в профессиональной подготовке психологов <i>Еременко Олег Александрович</i>	12
Феномен ролевой дискретности личности педагога <i>Другова Татьяна Николаевна</i>	18
К вопросам теоретического изучения психологического здоровья психологов в образовательном пространстве вуза <i>Фесик Елена Александровна</i>	25
Изучение эмоциональной зрелости в вопросах профилактики профессионального выгорания <i>Мутовкин Александр Константинович</i>	32
Теоретико-методологические предпосылки создания программы формирования психологической культуры в системе послевузовского обучения <i>Ивлиева Юлия Андреевна</i>	38
Проблемы формирования методологической культуры психологов в контексте психологической безопасности <i>Тюлин Андрей Сергеевич</i>	44
Теоретические предпосылки создания программы формирования системно-ролевого функционала в системе послевузовского образования <i>Хефорс Анна Камалая</i>	50
Теоретические предпосылки создания программы по формированию профессиональной личности психолога в современных условиях <i>Целикова Екатерина Геннадьевна</i>	57
Теоретические предпосылки создания программы по формированию осознанного родительства в системе послевузовского образования <i>Попова Татьяна Николаевна</i>	63

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Генезис становления высшего юридического образования в России <i>Бердегулов Валерий Эдуардович</i>	72
Влияние воспитания на карьерный рост современной молодежи и проблемы безработицы <i>Гасанова Тамилла Октай кызы, Сулейманова Арзу Эльдениз кызы</i>	77
Условия содействия развитию социальной активности студентов в организации высшего образования Китая <i>Сунь Шичан, Наталия Михайловна Шибанова</i>	86
Творческий путь оркестра Ахмета Жубанова: анализ и наследие <i>Ермекбаев Али Акбергенович, Али Алина Алиевна</i>	96

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Способы создания комического эффекта при некооперативном коммуникативном взаимодействии персонажей в немецком языковом бытовом анекдоте о женщине <i>Ухова Анна Сергеевна</i>	106
--	-----

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

О перспективах гуманитарного образования: нужен ли курс медицинской антропологии юристам? <i>Кириленко Елена Ивановна</i>	111
Социальная реальность как детерминанта формирования морали и нравственности <i>Интымакова Лариса Григорьевна, Дудникова Елена Евгеньевна</i>	120
Идеологические аппараты государства в трактовке Л. П. Альтюссера <i>Романова Полина Дмитриевна</i>	127

DOI 10.34660/INF.2026.61.44.144

МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА ИНФОРМАЦИИ О КЛИЕНТЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ТОЧНОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ ЗАПРОСА В КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПРАКТИКЕ

Ракчеева Юлия Юрьевна

магистр

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа
экономики»,*

Москва, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается модель комплексного анализа информации о клиенте как инструмент повышения точности выявления запроса в консультативной практике. Разработанная модель включает четыре последовательных блока: сбор первичной информации; структурирование и категоризация; интерпретация и формулирование гипотез; верификация и уточнение запроса. В исследовании приняли участие 24 специалиста-консультанта (практикующие психологи и слушатели авторской программы), разделённые на экспериментальную ($n=12$, обучены работе по модели) и контрольную ($n=12$, работали традиционными методами) группы, а также 72 клиента (48 женщин, 24 мужчины, возраст 21–54 года), обратившихся за психологической консультацией. Всего проведено и проанализировано 72 консультативные сессии (по 36 в каждой группе). Разработанная модель комплексного анализа информации о клиенте (четырёхблочная структура с матрицей категоризации и процедурами верификации) эмпирически доказала свою эффективность. Её применение позволяет: значимо повысить точность выявления истинного запроса (трансформация запроса в 77,8% случаев против 30,6% в контрольной группе); увеличить удовлетворённость клиентов (интегральный показатель 4,65 против 4,16 по 5-балльной шкале, $p = 0,002$); сократить время выхода на рабочий запрос на 10 минут и снизить долю временных затрат на прояснение с 68,7% до 52,3%; улучшить качество аналитической работы консультанта по экспертным оценкам (сильный размер эффекта $r = 0,48$).

Ключевые слова: запрос клиента, психологическое консультирование, информационное поле клиента, верификация гипотез, клиент-центрированный подход, триангуляция, герменевтический подход.

Актуальность и проблема исследования. В современной консультативной практике (психологическое консультирование, коучинг, сервисная деятельность) ключевым условием эффективности является глубокое понимание истинного запроса клиента. Однако клиент далеко не всегда способен чётко и однозначно сформулировать свою проблему: первичное обращение зачастую содержит эмоционально насыщенную, но размытую жалобу либо излишне рационализированную социально желательную формулировку, за которой скрываются неосознаваемые потребности. Разрыв между явным (манифестируемым) и скрытым (латентным) запросом ведёт к поверхностной работе, неудовлетворённости клиента и потере доверия к специалисту. Несмотря на наличие отдельных техник сбора информации (модели интервью, наблюдение за невербальными проявлениями), комплексной, научно обоснованной модели, позволяющей системно анализировать разнородные данные о клиенте и переходить к рабочему запросу, до настоящего времени не существовало. Данное противоречие определило проблему исследования: как должна быть устроена модель комплексного анализа информации о клиенте, чтобы обеспечивать системность, полноту и точность выявления запроса, сохраняя при этом гибкость, необходимую для учёта уникальности каждой консультативной ситуации?

Цель и гипотезы исследования. Цель работы – разработка и эмпирическая апробация модели комплексного анализа информации о клиенте, направленной на повышение точности выявления и качества удовлетворения запроса клиента.

Основные гипотезы:

1. Применение разработанной модели позволяет значимо повысить точность идентификации истинного запроса клиента по сравнению с традиционными подходами.

2. Клиенты, работающие со специалистами, использующими модель, демонстрируют более высокую удовлетворённость консультациями.

3. Структурированный анализ информации сокращает временные затраты на прояснение запроса и оптимизирует структуру консультативной сессии.

4. Экспертная оценка качества аналитической работы консультантов, применяющих модель, выше, чем у консультантов, работающих традиционными методами.

Теоретическая база и методология. Исследование опирается на отечественные и зарубежные подходы к пониманию запроса (Ю. Е. Алёшина [1], К. В. Ягнюк [2], концепция явного и скрытого уровней), теории консультативного интервью (пятишаговая модель, модель помогающих навыков К. Хилл [3], интенциональное интервьюирование А. Айви [4]), а также герменевтический, системный и клиент-центрированный (К. Роджерс [5,6]) подходы

к интерпретации клиентской информации. Методологическую основу эмпирической части составил квазиэкспериментальный дизайн с контрольной группой, статистические методы (U-критерий Манна-Уитни, расчёт размера эффекта, контент-анализ) и экспертное оценивание.

Разработанная модель. Авторская модель включает четыре последовательных блока:

1. **Сбор первичной информации** – полуструктурированное интервью, профессиональное наблюдение за вербальными и невербальными проявлениями, фиксация биографических, ситуационных и эмоциональных данных.

2. **Структурирование и категоризация** – использование матрицы анализа, позволяющей классифицировать информацию по шести категориям: фактические данные, субъективные интерпретации, эмоциональные проявления, поведенческие паттерны, невербальные маркеры, ключевые слова и повторяющиеся темы.

3. **Интерпретация и формулирование гипотез** – герменевтический и системный анализ, метод триангуляции (сопоставление данных из разных источников) для реконструкции латентного запроса.

4. **Верификация и уточнение запроса** – предъявление гипотез клиенту через техники обратной связи (проясняющие вопросы, парафраз, резюме, конфронтация), совместная выработка рабочей формулировки запроса. Принципами модели выступают системность, этапность, рефлексивность специалиста и клиентоцентрированность. Критерии эффективности: точность идентификации запроса, удовлетворённость клиента, временные затраты на прояснение запроса, экспертная оценка качества аналитической работы.

Эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 24 специалиста-консультанта (практикующие психологи и слушатели авторской программы), разделённые на экспериментальную ($n=12$, обучены работе по модели) и контрольную ($n=12$, работали традиционными методами) группы, а также 72 клиента (48 женщин, 24 мужчины, возраст 21–54 года), обратившихся за психологической консультацией. Всего проведено и проанализировано 72 консультативные сессии (по 36 в каждой группе). Использовались: аудиозапись сессий, анкетирование клиентов (оценка удовлетворённости, фиксация первичного и уточнённого запроса), экспертные оценки качества работы консультантов (два независимых эксперта, коэффициент согласованности каппа = 0,78), контент-анализ протоколов и хронометраж сессий.

Результаты.

1. **Точность идентификации запроса.** В экспериментальной группе полная или значительная трансформация первичного запроса в более глубокую, операционализированную формулировку зафиксирована в 77,8% случаев (28 из 36 сессий), тогда как в контрольной группе – только в 30,6% (11 из 36).

Различия статистически значимы ($U = 421,5$; $p = 0,008$; $r = 0,31$). Субъективная оценка клиентами точности отражения запроса также выше в экспериментальной группе ($4,58 \pm 0,42$ против $4,06 \pm 0,61$; $p = 0,014$; $r = 0,29$).

2. Удовлетворённость клиентов. По всем трём шкалам (общая удовлетворённость, понимание проблемы консультантом, готовность рекомендовать специалиста) экспериментальная группа статистически значимо превосходит контрольную. Наиболее выраженное различие – по параметру «понимание проблемы» ($4,72 \pm 0,34$ против $4,22 \pm 0,48$; $U = 398,0$; $p = 0,003$; $r = 0,35$). Интегральный показатель удовлетворённости: $4,65 \pm 0,31$ против $4,16 \pm 0,44$ ($U = 394,5$; $p = 0,002$; $r = 0,36$). Качественный анализ открытых ответов показал, что клиенты экспериментальной группы чаще используют слова «глубоко», «точно», «в самую суть».

3. Временные затраты и структура сессии. Первая совместная формулировка уточнённого запроса достигалась в экспериментальной группе в среднем через $28,4 \pm 5,2$ минуты от начала сессии, в контрольной – через $38,6 \pm 6,8$ минуты ($U = 387,0$; $p = 0,002$; $r = 0,36$). Доля времени, затраченного на прояснение запроса, в экспериментальной группе составила 52,3 % против 68,7 % в контрольной ($U = 365,5$; $p < 0,001$; $r = 0,42$). Высвободившееся время использовалось для углублённой проработки запроса и обсуждения стратегий изменения. Контент-анализ показал, что специалисты экспериментальной группы значимо чаще применяли техники резюме (4,2 против 2,1 раза за сессию) и верификационные интервенции (3,8 против 1,4).

4. Экспертная оценка качества аналитической работы. По всем четырём параметрам (полнота сбора информации, систематичность структурирования, обоснованность интерпретаций, качество верификации гипотез) экспериментальная группа получила значимо более высокие оценки. Интегральный показатель: $4,49 \pm 0,28$ против $3,51 \pm 0,47$ ($U = 334,0$; $p < 0,001$; $r = 0,48$ – сильный эффект). Эксперты отметили, что работа консультантов экспериментальной группы отличалась осознанностью, последовательностью и опорой на материал сессии, тогда как в контрольной группе наблюдалась фрагментарность и преждевременные интерпретации.

Выводы. Разработанная модель комплексного анализа информации о клиенте (четырёхблочная структура с матрицей категоризации и процедурами верификации) эмпирически доказала свою эффективность. Её применение позволяет:

- значимо повысить точность выявления истинного запроса (трансформация запроса в 77,8 % случаев против 30,6 % в контрольной группе);
- увеличить удовлетворённость клиентов (интегральный показатель 4,65 против 4,16 по 5-балльной шкале, $p = 0,002$);
- сократить время выхода на рабочий запрос на 10 минут и снизить долю временных затрат на прояснение с 68,7 % до 52,3 %;

– улучшить качество аналитической работы консультанта по экспертным оценкам (сильный размер эффекта $r = 0,48$).

Модель может быть рекомендована для внедрения в практику психологического консультирования, коучинга и подготовки специалистов помогающих профессий, а также адаптирована для сервисной деятельности и управления клиентским опытом. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки, изучением долгосрочных эффектов и адаптацией модели для различных консультативных контекстов.

Список использованных источников:

1. Алешина Ю. Е. *Индивидуальное и семейное психологическое консультирование [Электронный ресурс]*. – URL: https://psycentre26.ru/docs/iPSID/books/AleshinaU_IndiSemPsychKons.pdf (дата обращения: 30.03.2026).
2. Ягнюк К. В. *Работа с запросом в динамической психотерапии [Электронный ресурс]*. – 2013. – URL: <https://psyjournal.ru/articles/rabota-s-zaprosom-v-dinamicheskoy-psihoterapii> (дата обращения: 30.03.2026).
3. Hill C. E. *Helping Skills [Electronic resource]*. – 2019. – URL: https://openlibrary.org/works/OL24145230W/Helping_Skills (accessed: 30.03.2026).
4. Ivey A. E. *Intentional interviewing and counseling [Electronic resource]*. – 1982. – URL: https://openlibrary.org/works/OL1837857W/Intentional_interviewing_and_counseling (accessed: 30.03.2026).
5. Rogers C. *Client-centered therapy [Electronic resource]*. – 1951. – URL: https://openlibrary.org/works/OL2354103W/Client-centered_therapy (accessed: 30.03.2026).
6. Rogers C. *On Becoming a Person [Electronic resource]*. – 1961. – URL: https://openlibrary.org/works/OL2354102W/On_Becoming_a_Person (accessed: 30.03.2026).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ

Еременко Олег Александрович

аспирант

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Добролюбова*

Аннотация. В статье рассматривается эмоциональный интеллект как инструмент эффективной профессиональной деятельности психологов, готовых работать с эмоциональными процессами клиентов и в ходе самонаблюдения, саморазвития. Рассмотрены модели эмоционального развития в исторической перспективе и с позиций требований современных условий профессиональной деятельности психолога. Предлагаются принципы создания целостной теоретико-методологической модели эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: психология, педагогика, педагогическое общение, эмоции, эмоциональный интеллект, мотивация, личность

Подготовка будущего психолога традиционно фокусируется на передаче обширного теоретического знания, освоении диагностических методик и этических принципов применения авторских методик [15]. В современных условиях эффективность профессиональной деятельности психологов в решающей степени определяется не только когнитивным багажом, но и способностью специалиста к сложной работе с эмоциональными процессами – как клиента, так и своими собственными [10]. Данная способность, концептуализированная в психологической науке как эмоциональный интеллект (далее – ЭИ), перестает быть периферийным личностным качеством, превращаясь в ключевую компетенцию, от сформированности которой зависит качество терапевтического альянса, этическая устойчивость практики и долгосрочное профессиональное здоровье самого специалиста. С одной стороны, в ряде исследований показано, что дефицит развития ЭИ коррелирует с ростом синдрома эмоционального выгорания, явлениями контрпереноса и снижением результативности помощи [4; 13]. С другой стороны, обязательные образовательные программы подготовки психологов не включают данное направление работы. Формирование

комплексного феномена профессионального ЭИ требует научно обоснованного педагогического проектирования, интеграции в учебный процесс и создания специальных психолого-педагогических условий [7].

Автором поставлена цель: создать целостную теоретико-методологическую модель ЭИ как системообразующего компонента профессиональной личности будущего психолога и провести анализ потенциала образовательной среды вуза для целенаправленного формирования ЭИ. Для достижения цели определены соответствующие задачи. Во-первых, осуществить анализ моделей ЭИ в зарубежной и отечественной психологии, выделив структурные компоненты, наиболее релевантные для психологической деятельности. Во-вторых, рассмотреть специфику профессиональной личности психолога, выделив ключевые компетенции и риски деформации, которые могут быть нивелированы высоким уровнем ЭИ. В-третьих, проанализировать современное образовательное пространство вуза с позиции его возможностей и ограничений для развития ЭИ, обобщив отечественный и зарубежный опыт.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют фундаментальные положения о единстве аффекта и интеллекта, разработанные в трудах Л. С. Выготского [5], о сознании как высшей форме регуляции деятельности С. Л. Рубинштейна [14]. Системный подход, обоснованный Б. Ф. Ломовым [9], позволяет рассматривать ЭИ как целостное динамическое образование, формирующееся в профессиональном контексте. Принципы акмеологии, сформулированные А. А. Деркачем [7], задают вектор анализа для выявления условий достижения вершин профессионализма. Для понимания структуры и диагностики ЭИ ключевое значение имеют работы Д. В. Люсина [10], И. Н. Андреевой [1; 2], Е. П. Ильина [8] и зарубежных исследователей Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Гоулмана [6; 20]. ЭИ выполняет интегративную функцию в деятельности психолога, обеспечивая баланс между когнитивным анализом и эмпатическим погружением, между профессиональной дистанцией и контактностью. Развитая структура ЭИ служит буфером против профессиональных деформаций, описанных Т. И. Ронгинской [13] и В. В. Бойко [4], необходимым условием для становления этически ответственной профессиональной позиции, основы которой раскрыты в работах В. А. Ясной и С. А. Безгодовой [3; 16].

Формирование концепции ЭИ связано с работами исследовательской группы под руководством Дж. Мэйера и П. Сэловея, позднее дополненной Д. Карузо. Цель создания концепции ЭИ: объективировать группу специальных способностей и связать их с парадигмой исследования общей способности – интеллекта. Исходный тезис концепции: ЭИ представляет собой когнитивные способности к восприятию, переработке и трансляции специфической информации – эмоциональной, – которые подчиняется тем же общим психометрическим закономерностям, что и способности к переработке логической или

пространственной информации [20]. Модель представлена иерархией четырех взаимосвязанных компонентов: способность к точному восприятию и выражению эмоций, управление состояниями аффекта, декодирование чувств и распознавание их причинно-следственных связей, осознанное управление эмоциями и стратегическое регулирование собственных и чужих эмоциональных реакций [20]. Практическим результатом исследований ЭИ стал тест MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Ключевой особенностью теста является объективный характер оценки: ответы испытуемого соотносятся не с его субъективным мнением, а с консенсусной оценкой экспертов или статистическими нормами. Основная критика теста направлена на культурную обусловленность «правильных» эмоциональных реакций, поскольку экспертное мнение неизбежно отражает конкретные социальные нормы и эталоны [19]. В отечественной практике интерес к данной модели отражается в работах по адаптации и валидации MSCEIT, направленных на проверку его психометрической состоятельности в русскоязычной среде. Данные исследования, как отмечают Е. Н. Осин и Д. В. Люсин, выявили как общую работоспособность модели, так и необходимость уточнения факторной структуры теста с учетом культурной специфики эмоционального функционирования [12]. Следствием методологической строгости когнитивно-способностного подхода стала его ограниченность в объяснении реального успеха в профессиональной и социальной жизни, который зависит не только от точности распознавания эмоций, но и от мотивации, настойчивости, эмпатии и навыков построения отношений. Концептуальный разрыв между лабораторно измеряемой способностью и комплексным феноменом жизненной эффективности стал основой для формирования альтернативного теоретического направления в работах Д. Гоулмана. Предложенная трактовка ЭИ дает расширительное понимание ЭИ и интегрирует в его структуру устойчивые личностные черты и социальные компетенции [6; 18]. Модель Мэйера-Сэловея-Карузо отвечает на вопрос «что индивид может сделать со своими эмоциями с точки зрения познания». Новая волна исследований сместила фокус на использование эмоциональных возможностей в повседневной практике, что привело к разработке смешанных моделей ЭИ. Популяризация и массовое признание концепции ЭИ связаны с работами Д. Гоулмана, который предложил ее расширительную и социально-ориентированную интерпретацию. В его трактовке ЭИ трансформируется из специальной способности в комплекс ключевых компетенций, определяющих лидерский потенциал и успех в работе [6; 18]. Структурно ЭИ по Гоулману представляет собой синтез двух сфер: личностной компетентности, основанной на саморегуляции, и социальной компетентности, включающей навыки управления отношениями. Модель Д. Гоулмана востребована в бизнес-обучении и организационной психологии. Р. Бар-Он разработал

модель эмоционально-социального интеллекта (ESI), которая относится к смешанному типу. В ее структуре, измеряемой опросником EQ-i, выделено пять макро-компонентов: интраличностный (самосознание и саморегуляция), интерличностный (эмпатия и социальная ответственность), адаптационный (гибкость и реалистичность), управление стрессом (толерантность и контроль импульсов) и общее настроение (оптимизм, счастье). Бар-Он определил ESI как совокупность некогнитивных способностей и навыков, влияющих на способность человека эффективно справляться с требованиями и давлением среды [17]. Важным отличием его модели является акцент на адаптивности и психологическом благополучии. В подготовке психологов такой акцент приобретает особую значимость, поскольку благополучие самого специалиста выступает необходимым условием его профессиональной эффективности и профилактики выгорания [4; 13]. Смешанные модели ЭИ подвергаются критике со стороны приверженцев строгих психометрических подходов. Основное методологическое возражение заключается в размывании границ конструкта. Один и тот же результат объясняется то высокой сознательностью, то ЭИ, а эмпатия одновременно считается и компонентом личности, и частью ЭИ [19]. Эклектика создает трудности для чистой диагностики и разведения вклада собственно эмоциональных способностей и сопутствующих личностных диспозиций. Интегративный, компетентностный характер смешанных моделей сохраняет их эвристическую ценность для педагогической и развивающей практики. Они предлагают содержательную карту зон развития, что важно для проектирования образовательных программ, направленных на целостное формирование профессиональной личности психолога, где этическая рефлексия, коммуникативная гибкость и саморегуляция выступают в неразрывном единстве [7; 16].

Отечественные авторы осуществляют переосмысление ЭИ не как набора статических способностей или черт, а как динамической системы саморегуляции, формирующейся и проявляющейся в деятельности. Д. В. Люсин, адаптируя идеи Мэйера и Сэловея, развивает двухкомпонентную модель, включающую как способность к пониманию и управлению эмоциями, так и представления о ценности этой способности для личности [10]. И. Н. Андреева, исследуя предпосылки развития ЭИ, увязывает его с общим психическим развитием личности, традициями изучения эмоций и общения в отечественной науке, помещая феномен ЭИ в более широкий контекст [1; 2]. Особую значимость для изучения профессионального становления психолога приобретает интеграция концепции эмоционального интеллекта с теорией осознанной саморегуляции В. И. Моросановой [11]. ЭИ рассматривается при таком подходе как метакогнитивный ресурс, обеспечивающий гибкость и адекватность регуляторных процессов. Он позволяет специалисту осознанно выстраивать и корректировать стратегии поведения в сложных коммуникативных ситуациях,

что напрямую связано с профилактикой эмоционального выгорания [11]. Такой синтез находит отражение в работах Г. В. Сорокоумовой, где развитие ЭИ выступает неотъемлемым элементом становления профессиональной личности психолога, требующим целенаправленного формирования через систему тренингов, рефлексивных практик и личной терапии.

Последовательность «идентификация – понимание – использование – управление» образует логически завершенный и эмпирически верифицируемый цикл переработки эмоциональной информации. В подготовке психолога каждый из компонентов приобретает специфическое профессиональное звучание и требует дополнения аспектами, акцентированными в смешанных моделях, такими как этическая рефлексия и связь с саморегуляцией. Предлагаемая структура представляет собой синтетическую рабочую схему для разработки авторской программы формирования ЭИ в профессиональной подготовке психологов. Для профессионального становления психолога необходимо учитывать, как эта когнитивная архитектура наполняется специфическим содержанием и трансформируется под влиянием требований психологической деятельности. Практико-ориентированные форматы (практикумы, тренинги, супервизия) при целенаправленном перепроектировании выступают основными площадками для развития эмоциональных компетенций. Для реализации образовательной программы формирования ЭИ необходимо учитывать результаты анализа образовательного пространства как среды для развития ЭИ.

Список литературы

1. Андреева, И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2008. – 234 с. – ISBN 978-5-288-04521-3.
2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
3. Безгодова, С. А. Этика психологической деятельности: ценности, нормы, кейсы / С. А. Безгодова. – Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2020. – 198 с. – ISBN 978-5-00025-180-9.
4. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 105 с. – ISBN 5-314-00099-1.
5. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва: Смысл, 2005. – 1136 с. – ISBN 5-89357-183-2.
6. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А. П. Исaeвой. – Москва: АСТ, 2008. – 478 с. – ISBN 978-5-17-039134-9.

7. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с. – ISBN 5-89502-529-4.
8. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 784 с. – ISBN 978-5-496-02300-9.
9. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 384 с. – ISBN 5-87224-064-8.
10. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29–36. – ISBN 5-9270-0056-X.
11. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова. – Москва: Наука, 2012. – 519 с. – ISBN 978-5-02-037556-5.
12. Осин, Е. Н. Факторная структура русскоязычной версии опросника эмоционального интеллекта MSCEIT v.2.0 / Е. Н. Осин, Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 65–86.
13. Ронгинская, Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 316 с. – ISBN 5-318-00684-X.
14. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2015. – 713 с. – ISBN 978-5-496-01582-3.
15. Тюлин, А. С. Этические принципы создания и применения авторского метода в психологии и психотерапии / А. С. Тюлин // Материалы XI Международной научно-практического конгресса психологов-консультантов, психотерапевтов и представителей помогающих профессий (Москва, 2025). – Москва: ОППЛ, 2025. – С. 126–127.
16. Ясная, В. А. Профессиональная этика психолога: учеб. пособие / В. А. Ясная, С. А. Безгодова. – Санкт-Петербург: Речь, 2018. – 256 с. – ISBN 978-5-9268-2834-3.
17. Bar-On, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) / R. Bar-On // *Psicothema*. – 2006. – Vol. 18, suppl. – P. 13–25.
18. Goleman, D. *Working with Emotional Intelligence* / D. Goleman. – New York: Bantam Books, 1998. – 383 p. – ISBN 0-553-10462-4.
19. Matthews, G. *Emotional Intelligence: Science and Myth* / G. Matthews, M. Zeidner, R. D. Roberts. – Cambridge, MA: MIT Press, 2002. – 697 p. – ISBN 0-262-13414-6.
20. Mayer, J. D. *Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications* / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso // *Psychological Inquiry*. – 2004. – Vol. 15, № 3. – P. 197–215. – DOI 10.1207/s15327965pli1503_02.

ФЕНОМЕН РОЛЕВОЙ ДИСКРЕТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Другова Татьяна Николаевна

аспирант

Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Добролюбова

Аннотация. В статье рассматривается феномен дискретности личности специалиста в сфере педагогики как основа для моделирования педагогического общения в вузе. Эвристический потенциал данного подхода рассматривается как возможности для внедрения методических инноваций в сфере образования. Ролевая многоликость педагога представлена как сущностная характеристика профессии, что несет в себе как потенциал для развития специалиста, так и скрытые зоны напряжения в его деятельности.

Ключевые слова: психология, педагогика, педагогическое общение, модели, мотивация, ролевая дискретность, личность

Актуальные проблемы образования включают широкий спектр вопросов. Качество взаимодействия преподавателя и студентов являются одним из ключевых направлений в исследовании вопросов академической успешности и психологического благополучия всех участников образовательного процесса в вузе. Эффективные, доверительные отношения напрямую коррелируют с вовлеченностью студентов, их учебными достижениями и социальной компетентностью [19, 21, 23]. Педагогическое общение является фактором обучения и профессионального становления будущих специалистов, включая этические принципы применения авторских методов психологии [7, 10, 17]. В контексте данного исследования поставлен основной вопрос: какой именно аспект профессиональной деятельности педагога служит тем механизмом, который конструирует эффективные отношения в образовательном процессе?

Традиционно исследователи в поисках ответов на поставленный вопрос обращаются к стилям педагогического общения или общим принципам педагогики. Классические работы, включая учебное пособие В. А. Сластенина, задают фундаментальные ориентиры, ряд авторов детализированно исследуют спектр стилей и моделей взаимодействия [14]. Анализ ролевой

структуры деятельности преподавателя высшей школы показывает, что его работа закономерно распадается на совокупность профессиональных функций – от предметника-эксперта до наставника и фасилитатора [4]. Современная цифровая среда образования добавляет новые грани взаимодействия преподавателя и студентов [18]. В настоящем исследовании особое внимание уделено противоречию при котором, с одной стороны, педагог вынужден в течение одного академического часа выполнять множество ролей, с другой стороны, возникновение ситуаций с размытой и неотчетливой реализацией этих ролей. Диффузное смешение ролей преподавателя или, напротив, ригидная привязанность к одной из них, может привести к коммуникативным сбоям, дефициту взаимопонимания и, как следствие, к эрозии доверия, которое признается критически важным для образовательной траектории студента [1, 2, 6]. Существующий массив знаний, несмотря на его большой объем, демонстрирует заметный пробел при переходе от констатации важности отношений к поиску внутреннего психологического регулятора, обеспечивающего качество отношений. Многочисленные работы посвящены либо общим закономерностям педагогического общения [4, 9], либо широким мета-аналитическим обобщениям о влиянии отношений на вовлеченность [24, 26]. Психологические механизмы осознанного управления отношениями со стороны преподавателя в условиях реального времени, многозадачности, высокой коммуникативной нагрузки остаются нераскрытыми во всех этих исследованиях. Изучение феномена ролевой дискретности несет, на наш взгляд, новые эвристические возможности в работе по данной проблематике. Под этим феноменом мы понимаем развитую способность педагога к четкой смысловой и поведенческой дифференциации множества собственных ролей, осознанному выделению и контекстно-обусловленному, гибкому переключению между ними. Эта способность противопоставляется как ролевой диффузности (размытости границ, когда, например, роль администратора подавляет роль мотиватора), так и ролевой ригидности (неспособности выйти за рамки единственного, привычного способа взаимодействия). Можно предположить, что именно ролевая дискретность – когнитивная, эмоциональная и поведенческая – служит недостающим звеном, которое связывает формальное знание педагогом своих функций с их виртуозным исполнением, порождающим качественное взаимодействие, эффективность которого доказывается статистически [20, 22, 25].

Рассмотрев параметры эффективных отношений (доверие, психологическая безопасность, мотивационная поддержка [1, 5, 8]), мы сможем выстроить гипотетическую модель их взаимосвязи с исследуемым качеством педагога и изучить переход от описания внешних проявлений успешного взаимодействия к изучению внутреннего психологического инструментария педагога, обеспечивающего этот успех.

Педагогическое взаимодействие не является монолитным актом. Оно неизбежно структурируется теми профессиональными функциями и социальными позициями, которые педагог актуализирует в общении со студентами. Эти позиции, или роли, выступают своеобразными грамматическими конструкциями, организующими «язык» профессионального бытия преподавателя в вузе. От того, насколько богат и дифференцирован этот внутренний словарь, насколько четко педагог осознает его синтаксис и уместность применения той или иной «речевой конструкции», зависит, в конечном счете, и смысл, и эффективность всего коммуникативного процесса. Анализ работ, посвященных изучению профессиональной деятельности преподавателя, подтверждает, что ее рассмотрение через призму отдельных, но взаимосвязанных ролей давно стало аналитической нормой [4, 11, 15]. Однако простого перечисления функций (предметник, организатор, воспитатель) сегодня уже недостаточно. Современный образовательный контекст расширяет ролевой репертуар педагога и делает его более противоречивым [8, 18]. Преподаватель сегодня совмещает роль транслятора объективного знания (эксперт) и создателя условий для самостоятельного открытия (фасилитатор), становится источником нормативной оценки (контролером) и выстраивает отношения психологической безопасности и доверия [1, 2]. Ролевая многоликость – сущностная характеристика профессии, порождающая как огромный потенциал, так и область скрытого напряжения. Выход за периметр педагогического дискурса, рассмотрение теоретических оснований понятия социальной роли как ключевого инструмента анализа человеческого поведения, изучение ролевого структурирования социального взаимодействия, позволит нам увидеть специфику функционирования ролей педагога в насыщенной смыслами сфере высшего образования.

Классическая социология представляет роль личности не как внешнюю маску, а как динамичный узел социальных ожиданий и индивидуального исполнения. Теория символического интеракционизма Джорджа Мида, с ее акцентом на формировании «Я» через усвоение установок «обобщенного другого», приводит к пониманию интериоризации педагогом нормативных ожиданий профессии, студентов, вуза и общества в целом. Роль становится внутренним конструктом, определяющим профессиональную идентичность. Ирвинг Гофман, развивая драматургический подход, перенес фокус на исполнительский аспект и управление впечатлением [16]. Его метафора «социальной сцены» применима к аудитории, в которой педагог осуществляет «исполнительскую деятельность», конструируя свой образ через речь, мимику, организацию пространства. Это позволяет рассматривать педагогическое общение как тонкий процесс предъявления профессиональных ролей в конкретных интеракциях. Функционалистская перспектива Роберта Мертон вводит критически важные понятия ролевого конфликта и ролевой перегрузки. Ролевая перегрузка становится следствием расширенного

репертуара, который требует от преподавателя современная высшая школа, что потенциально ведет к профессиональному выгоранию и снижению качества взаимодействия [22]. Отечественные авторы исследовали коммуникативную и деятельностную природу педагогических ролей. В. А. Кан-Калик, исследуя педагогическое общение, анализировал технологии успешного «ролевого исполнения» учителем, подчеркивая необходимость творческого подхода к взаимодействию [3]. Л. Д. Столяренко, рассматривая педагогическое общение как системное явление, описывает его как процесс реализации комплекса профессиональных ролей [14]. Данные работы создают важный мост между абстрактной социологической теорией и конкретной практикой образовательного взаимодействия. Во-первых, профессиональные роли педагога представляют собой систему нормативно ожидаемых моделей поведения, усвоенных и принимаемых субъектом деятельности. Во-вторых, их актуализация носит интерактивный и контекстно-зависимый характер. В-третьих, внутренняя сложность и противоречивость ролевой структуры закономерно порождает зоны внутреннего напряжения (конфликта) и перегрузки. Сложность и динамичность, теоретически осмысленная в рамках ролевых подходов, позволяет делать выводы о качестве управления множеством ролей педагога – о ролевой дискретности, которая становится основой авторской концепции ролевой дискретности личности педагога в исследовании формирования эффективности его отношений со студентами.

Профессиональный репертуар педагога высшей школы представляет собой сложную, исторически обусловленную и контекстуально зависимую систему: предметник, фасилитатор, наставник, мотиватор, конфликтолог, организатор. Объективные условия актуализируют исследования перехода от констатации множественности ролей к исследованию того, как педагог управляет этим множеством, к анализу феноменов ролевого конфликта, перегрузки и ролевой дискретности. Ролевую дискретность личности педагога следует определять как интегративное профессионально-личностное качество, выражающееся в способности к четкому осознанию, содержательной дифференциации и контекстуально-обусловленному, целенаправленному переключению между актуальными профессиональными ролями в процессе педагогического взаимодействия.

Феномен ролевой дискретности включает базовую триаду профессиональных качеств: диагностическое – способность оперативно «считывать» педагогическую ситуацию; селективное – способность осуществить выбор из своего репертуара оптимальной для ситуации роли; коммутативное – способность к изменению коммуникативной позиции, лексики, невербального поведения, эмоционального регистра в соответствии с выбранной ролью. Триада ролевой дискретности позволяет преодолевать вызовы профессии. Ролевой конфликт разрешается через осознанный выбор приоритетной роли. Ролевая перегрузка купируется за счет структурирования и последовательного

развертывания ролевых действий во времени, что снижает когнитивный и эмоциональный хаос. Ролевая дискретность – динамический психологический механизм, обеспечивающий смысловую и поведенческую ясность в общении. Для студентов такое поведение преподавателя становится основой для формирования доверия и психологической безопасности [1, 13]. Они понимают «правила игры» в каждой конкретной интеракции: когда педагог выступает как строгий эксперт, а когда – как консультант. Это отличает дискретного педагога от коллеги с ролевой диффузностью, чье непоследовательное поведение порождает неопределенность и настороженность, и от ригидного педагога, чье однообразное взаимодействие не отвечает многообразию образовательных ситуаций и потребностей студентов [24]. Данное определение ролевой дискретности педагога положено в основу эмпирического исследования и построения модели связи этого качества с эффективностью педагогических отношений. Практическая значимость модели: переход рассмотрения эффективности отношений из плоскости морально-этических предписаний в плоскость психолого-педагогической технологии, доступной для развития и диагностики. Концепция ролевой дискретности определяет конкретные миссии для целенаправленного формирования профессионального мастерства.

Список использованных источников

1. *Доверие в образовательном процессе вуза: от ценностей к инструментам* [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/doverie-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza-ot-tsennostey-k-instrumentam/pdf>
2. *Доверие студентов и их образовательная траектория после окончания вуза* [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/doverie-studentov-i-ih-obrazovatel'naya-traektoriya-posle-okonchaniya-vuza/pdf>
3. Кан-Калик В. А. *Учителю о педагогическом общении*: кн. для учителя. – Москва: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Колобова Е. А. *Ролевая структура профессиональной деятельности преподавателя высшей школы* / Е. А. Колобова, А. Г. Самохвалова, Г. Г. Сокова, Л. И. Тимонина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 1. – С. 136–144. – DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-1-136-144.
5. Миронов Д. Ф. *Интерактивные технологии обучения как средство преодоления дефицита педагогического общения* [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-obucheniya-kak-sredstvo-preodoleniya-defitsita-pedagogicheskogo-obsch>

6. Образ преподавателя высшей школы и его роль в жизни студентов [Электронный ресурс] // eLIBRARY.RU. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47245361>

7. О педагогическом взаимодействии преподавателей и студентов в вузе культуры и искусств [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – 2020. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-pedagogicheskom-vzaimodeystvii-prepodavateley-i-studentov-v-vuze-kultury-i-iskusstv>

8. Педагогическая коммуникация в высшей школе в условиях NBICS [Электронный ресурс]. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN124.pdf>

9. Педагогическое общение в системе «преподаватель – студент» [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obschenie-v-sisteme-prepodavatel-student.pdf>

10. Педагогическое общение в системе высшего образования [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obschenie-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya/pdf>

11. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] // eLIBRARY.RU. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36948887>

12. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.

13. Специфика педагогического общения в высшей школе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33451> (дата обращения: 09.02.2026).

14. Столяренко Л. Д. Педагогическое общение [Электронный ресурс]: учеб. материал. – URL: https://hist.bsu.by/images/stories/files/uch_materialy/hist/4_kurs/Pedagogika_Dem/1.pdf

15. Творческие аспекты профессиональной ... (о коммуникативных аспектах пед. деятельности) [Электронный ресурс] // eLIBRARY.RU. – 2020. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44254777>

16. Теория ролей [Электронный ресурс] // Психологическая библиотека «psylib». – URL: <http://psylib.org.ua/books/psiteol/txt38.htm>

17. Тюлин, А. С. Этические принципы создания и применения авторского метода в психологии и психотерапии / А. С. Тюлин // Материалы XI Международной научно-практического конгресса психологов-консультантов, психотерапевтов и представителей помогающих профессий (Москва, 2025). – Москва: ОППЛ, 2025. – С. 126–127.

18. Взаимодействие педагогов и студентов в цифровой образовательной среде в процессе обучения иностранному языку // Казанский лингвистический журнал. – 2023. – Т. 6, № 1. – С. 7–15. – DOI: 10.26907/2658-3321.2023.6.1.7-15.

19. *Affective Teacher-Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A meta-analytic approach and overview of moderators* // ERIC [Electronic resource]. – 2017. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1156223>

20. Borremans L. F. N. *Fostering teacher–student relationship-building competence: a three-year learning trajectory for initial pre-primary and primary teacher education* / L. F. N. Borremans, H. M. Y. Koomen, J. L. Spilt // *Frontiers in Education*. – 2024. – Vol. 9. – Art. 1349532. – DOI: 10.3389/feduc.2024.1349532.

21. Cornelius-White J. *Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis* // *Review of Educational Research*. – 2007. – Vol. 77, № 1. – P. 113–143. – DOI: 10.3102/003465430298563.

21. Di Lisis G. *A systematic review of the significance of teacher-student relationships for the wellbeing of educators* / G. Di Lisis, J. Spilt, L. Breeman // *Frontiers in Education*. – 2025. – Vol. 10. – Art. 1522997. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1522997.

22. Endedijk H. M. *The Teacher's Invisible Hand: A Meta-Analysis of the Relevance of Teacher–Student Relationship Quality for Peer Relationships and the Contribution of Student Behavior* / H. M. Endedijk, L. D. Breeman, C. J. van Lissa [et al.] // *Review of Educational Research*. – 2022. – Vol. 92, № 3. – P. 370–412. – DOI: 10.3102/00346543211051428.

23. Liu X. *Effect of teacher–student relationship on academic engagement: the mediating role of self-efficacy and academic emotions* / X. Liu // *Frontiers in Psychology*. – 2024. – Vol. 15. – Art. 1382398. – DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1382398.

24. Magro S. W. *Meta-analytic associations between the Student–Teacher Relationship Scale (STRS) and students' social competence, behavioral problems, and relationships with peers and teachers* / S. W. Magro, B. J. R. de Haan, E. A. de Schipper [et al.] // *Frontiers in Education*. – 2023. – Vol. 8. – Art. 1215070. – DOI: 10.3389/feduc.2023.1215070.

25. *Meta-Analysis of Student Engagement and Its Influencing Factors in Higher Education Institutions* [Electronic resource] // PubMed Central (PMC). – 2023. – URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9855184/>

26. *Perceived teacher support and student engagement among higher education students: systematic literature review* [Electronic resource] // PubMed Central (PMC). – 2025. – URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11817619/>.

DOI 10.34660/INF.2026.61.82.094

К ВОПРОСАМ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Фесик Елена Александровна

аспирант

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Добролюбова*

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы психологического здоровья педагогов, формирование основ психологического здоровья в системе высшего образования. Особое внимание уделяется требованиям к профессиональной деятельности психологов в современных условиях быстро меняющегося мира. Психологическое здоровье специалистов и его формирование в ходе обучения в вузе рассматривается как неотъемлемая часть профессионального становления психологов.

Ключевые слова: психология, педагогика, педагогическое общение, высшее образование, психологическое здоровье.

Профессиональная деятельность психолога предъявляет определенные требования к его личностной целостности и устойчивости. В этой связи период вузовской подготовки становится не просто этапом получения знаний, но критически важной фазой становления основы будущего профессионального здоровья. Традиционный подход к образованию, ориентированный в первую очередь на когнитивное освоение дисциплин, зачастую не уделяет систематического внимания целенаправленному развитию психологического благополучия студентов, которые в ходе обучения сталкиваются с интенсивными интеллектуальными нагрузками и глубокой эмоциональной вовлеченностью в проблематику будущей профессии [8, 3]. На практике может возникать противоречие между декларируемой важностью личностной зрелости психолога и недостаточной разработанностью педагогических условий для ее целенаправленного формирования в рамках существующей образовательной парадигмы.

Целью данного исследования является концептуализация процесса формирования психологического здоровья будущих психологов как неотъемлемого компонента их профессионального становления в университетской среде. Под

психологическим здоровьем мы понимаем динамическое состояние, характеризующееся не отсутствием нарушений, а позитивной способностью личности к гармоничному функционированию, саморегуляции и непрерывному развитию в деятельности и общении [4, 6]. Применительно к будущему специалисту-психологу это состояние наполняется конкретным профессиональным содержанием, становясь синонимом сформированности ключевых профессионально важных качеств, таких как рефлексивность, управляемая эмпатия и устойчивость к стрессу [9]. Для достижения поставленной цели последовательно решается ряд задач. Первая заключается в анализе категории «психологическое здоровье» через призму отечественной психологической традиции, с акцентом на ее отличии от смежных понятий. Вторая задача направлена на выявление специфики личности и условий обучения студента-психолога, которые порождают уникальные риски и одновременно создают потенциал для развития. Третья задача предполагает рассмотрение образовательного пространства вуза как сложноорганизованной среды, способной при определенных условиях трансформироваться из источника дистресса в основной ресурс личностно-профессионального роста. В рамках четвертой задачи осуществляется теоретический анализ конкретных инструментов формирования психологического здоровья, в частности, дыхательных техник, с позиций доказательности, безопасности и возможностей их адаптации к учебному процессу [5].

Методологический каркас исследования составляют принципы системного [1, 13] и личностно-деятельностного [11, 17] подходов, что позволяет рассматривать становление психологического здоровья не как линейный процесс, а как результат сложного взаимодействия развивающейся личности и специально организованной социально-педагогической среды. Работы Л. С. Выготского [6] и В. А. Сухомлинского [17] задают ключевые ориентиры для понимания образовательного процесса как ведущей силы развития, основанного на гуманистическом взаимодействии и создании «зоны ближайшего развития». Анализ ресурсов и дефицитов самой образовательной среды опирается на идеи А. В. Петровского о группе и коллективе как факторах личностного становления [15].

Формирование психологического здоровья будущих психологов требует, прежде всего, содержательного раскрытия самого этого понятия, которое в отечественной науке вышло далеко за рамки первоначальных, узкоредукционистских трактовок. Исторически понятие здоровья в психологии находилось в тени медицинской парадигмы, где акцент делался преимущественно на отсутствии психиатрических диагнозов или симптомов дезадаптации [8]. Однако такой подход, обозначаемый как «негативный» (здоровье как отсутствие болезни), оказался недостаточным для описания полноценного, продуктивного функционирования личности, особенно в контексте профессионального становления. Преодоление данного ограничения связано с развитием «позитивного» подхода,

в котором здоровье рассматривается как активное, ресурсное состояние, характеризующееся позитивным самоощущением, способностью к развитию и самореализации [4, 6]. Именно в русле традиции позитивного подхода сложилось современное понимание психологического здоровья как интегративной характеристики целостного бытия человека. Значительный вклад в представленную концептуализацию внесли отечественные ученые, рассматривавшие личность в единстве ее различных проявлений.

Б. Г. Ананьев, разрабатывая комплексный подход к человекознанию, подчеркивал, что здоровье является важнейшей интегративной характеристикой, отражающей гармоничность и согласованность развития человека как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности [1]. В. Н. Мясищев, развивая психологию отношений, предложил рассматривать психологическое здоровье через призму адекватности, гармоничности и продуктивности системы отношений личности к себе, другим людям и миру в целом [14]. психологическое здоровье не сводится к отдельным свойствам, а представляет собой качество, возникающее из взаимодействия всех уровней организации человека. Здоровой является личность, способная к построению зрелых, гибких и осмысленных отношений, что обеспечивает ее устойчивость и адаптивность. Критерии психического здоровья сформулированы в рамках клинической психологии. Б. Д. Карвасарский, акцентируя внимание на проблеме нормы, указывал на такие ключевые критерии, как способность к адекватному восприятию себя и реальности, критичность мышления, управляемость поведением и социальную адаптированность [7]. Общие критерии получают специфическое наполнение применительно к психологическому здоровью, смещая фокус с простой адаптации к внешним требованиям в сторону активного, осознанного построения жизни и профессиональной деятельности. В отечественной психолого-педагогической науке сформировалось понимание психологического здоровья как сложного, многомерного и динамического состояния. Оно интегрирует в себе три основных компонента: адаптивный (устойчивость к стрессам, эффективное функционирование в социуме); гармонизационный (согласованность различных сторон личности, внутренняя целостность); развивающий (направленность на личностный рост, самоактуализацию, раскрытие потенциала) [4, 6].

Интегративное состояние здоровья является результатом и одновременно условием успешной деятельности и конструктивных отношений. Методологическую основу для его изучения задают принципы системного [1, 13] и личностно-деятельностного [11, 18] подходов, которые позволяют исследовать психологическое здоровье как процесс, разворачивающийся в деятельности и общении. Структуру психологического здоровья можно представить как уровни континуума: предадаптивный (доминирование дезадаптивных реакций,

ригидность); уровень адаптации и ситуативной саморегуляции (нормативное функционирование, внешняя успешность при возможном внутреннем напряжении); уровень гармонизации и устойчивой саморегуляции (внутренняя согласованность, осознанность, способность к конструктивному преодолению кризисов); уровень личностного роста и самоактуализации (творческая направленность, осмысленность бытия, реализация уникального потенциала) [4, 6]. Представленная четырехуровневая модель подчеркивает, что психологическое здоровье – не дискретное состояние («здоров/болен»), а измеряемая степень личностной зрелости. Для будущего психолога продвижение по этому континууму обретает профессиональный смысл: высшие уровни здоровья напрямую коррелируют с развитием рефлексивности, эмпатической точности и профессиональной резилентности, формируя несущий каркас специалиста, способного к длительной и эффективной помогающей деятельности.

Психологическое здоровье представляет собой динамическое, интегративное состояние целостной личности, которое характеризуется не статичным благополучием, а активной способностью к гармоничному функционированию, непрерывному развитию и осмысленной самореализации в деятельности и общении [1, 4, 6]. Представленные теоретические позиции позволяют рассматривать профессиональное становление психологов не только как процесс усвоения знаний и навыков, а как особый путь развития личности, где формирование психологического здоровья, наполненного профессионально-специфическим содержанием (рефлексивностью, эмпатической культурой, резистентностью), выступает системообразующим условием профессиональной состоятельности и устойчивости личности психологов.

Процесс профессионального становления в вузе раскрывается как основной и амбивалентный контекст формирования психологического здоровья. Он внутренне противоречив: одни и те же элементы образовательной системы (интенсивное познание, глубокая рефлексия, столкновение с человеческим страданием как учебным материалом) являются одновременно источником ключевых профессиональных ресурсов и потенциальных угроз для личностного благополучия. Риски интеллектуально-эмоциональной перегрузки, ранней деформации и кризисов идентичности не являются случайными издержками, а имманентно присущи глубине требуемого личностного погружения в профессию. Психологическое здоровье будущего специалиста не формируется вопреки трудностям, а вырабатывается в процессе их осознания, проживания и интеграции при условии наличия адекватной поддержки. Целью профессиональной подготовки становится не устранение рисков, а преобразование образовательного пространства вуза в развивающую среду, способную удерживать диалектику развития специалиста. Среда должна обеспечивать трансляцию знаний и создавать условия для безопасной апробации профессиональной

позиции, для рефлексивного осмысления кризисов и для ценностного самоопределения, в ходе которого и происходит синтез личностного и профессионального «Я». Анализ образовательного пространства вуза как системного фактора показывает его возможности либо блокировать, либо актуализировать потенциал становления специалистов.

Проектирование образовательного пространства вуза для целенаправленного культивирования психологического здоровья студентов требует опоры на фундаментальные педагогические и психологические принципы, которые задают системные ориентиры для преобразования среды из потенциально рискогенной в сознательно развивающую. Эти принципы, укорененные в отечественной научной традиции, образуют концептуальный каркас для моделирования такой среды. Принцип единства обучения, воспитания и развития, обоснованный Л. С. Выготским, утверждает неразрывную связь этих процессов [2]. Принцип гуманизации и индивидуализации, сформулированный в работах В. А. Сухомлинского, задает ценностно-смысловую и технологическую основу взаимодействия в образовательной среде [17]. Принцип связи теории с практикой самопознания вытекает из личностно-деятельностного подхода А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна [10–12, 16]. Принцип психолого-педагогического сопровождения интегрирует и реализует предыдущие принципы в организационной плоскости. Сопровождение направлено на помощь в адаптации к вузовской среде, в разрешении кризисов профессионального самоопределения, в развитии навыков саморегуляции и построения конструктивных отношений в учебном коллективе. Принцип сопровождения находит свои истоки в работах Л. И. Божович о направляющей роли взрослого в развитии личности [3]. Важно в ходе проектирования опираться на этические принципы использования авторских методов и техник [19]. Данные принципы позволяют перейти от анализа к проектированию образовательной среды.

Список использованных источников

1. Ананьев, Б. Г. *Человек как предмет познания* / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2018. – 288 с. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-496-02299-6.
2. Выготский, Л. С. *Психология развития. Избранные работы* / Л. С. Выготский. – Москва: Юрайт, 2024. – 281 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-07290-7.
3. Божович, Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте* / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 400 с. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-4461-1955-4.

4. Братусь, Б. С. Психология. Нравственность. Культура / Б. С. Братусь. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Смысл, 2021. – 348 с. – ISBN 978-5-89357-354-3.
5. Бутейко, К. П. Дыхание по Бутейко: метод волевой ликвидации глубокого дыхания: руководство для пациентов / К. П. Бутейко; под редакцией М. М. Бутейко. – 6-е изд., перераб. – Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 2020. – 98 с.
6. Дубровина, И. В. Психологическое здоровье личности в контексте образования: теория и практика / И. В. Дубровина. – 2-е изд., доп. – Москва: МГППУ, 2022. – 210 с. – ISBN 978-5-94051-156-8.
7. Карвасарский, Б. Д. Клиническая психология: учебник для вузов / под редакцией Б. Д. Карвасарского, А. П. Бизюка, Н. Н. Володина. – 5-е изд., доп. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 912 с. – ISBN 978-5-4461-1206-7.
8. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. А. Климов. – 5-е изд., стер. – Москва: Академия, 2020. – 304 с. – ISBN 978-5-4468-8925-3.
9. Козлов, В. В. Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности / В. В. Козлов. – Москва: ИОИ, 2023. – 748 с. – ISBN 978-5-88230-640-2.
10. Леонтьев, А. Н. Психология деятельности: избранные психологические труды / А. Н. Леонтьев; составитель А. Е. Войскунский. – 2-е изд., стер. – Москва: Смысл, 2023. – 480 с. – ISBN 978-5-89357-439-6.
11. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 4-е изд., доп. – Москва: Смысл, 2021. – 487 с. – ISBN 978-5-89357-360-4.
12. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов; под редакцией В. А. Барабанищевой. – 3-е изд., испр. – Москва: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2019. – 424 с. – ISBN 978-5-89395-972-4.
13. Мерлин, В. С. Интегральная индивидуальность: структура и развитие / В. С. Мерлин; ответственный редактор Б. А. Вяткин. – 2-е изд. – Москва: РАН, 2021. – 278 с. – ISBN 978-5-89353-587-6.
14. Мясницев, В. Н. Психология отношений и человекознание: избранные труды / В. Н. Мясницев; составитель А. А. Крылов. – 3-е изд., испр. – Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2022. – 412 с. – ISBN 978-5-90583-164-5.
15. Петровский, А. В. Социальная психология личности и группы: избранные труды / А. В. Петровский; под редакцией Т. В. Снегиревой. – 2-е изд. – Москва: ПЕР СЭ, 2020. – 320 с. – ISBN 978-5-89357-392-4.
16. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 5-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Питер, 2023. – 720 с. – ISBN 978-5-17-149118-4.

17. Сухомлинский, В. А. *Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну* / В. А. Сухомлинский. – Москва: Эксмо, 2021. – 800 с. – (Педагогика сердца). – ISBN 978-5-04-116452-7.

18. Талызина, Н. Ф. *Психология обучающей деятельности: когнитивный аспект* / Н. Ф. Талызина. – 3-е изд., стер. – Москва: МПСУ, 2020. – 288 с. – ISBN 978-5-89395-971-7.

19. Тюлин, А. С. *Этические принципы создания и применения авторского метода в психологии и психотерапии* / А. С. Тюлин // *Материалы XI Международной научно-практического конгресса психологов-консультантов, психотерапевтов и представителей помогающих профессий* (Москва, 2025). – Москва: ОППЛ, 2025. – С. 126–127.

ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ В ВОПРОСАХ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Мутовкин Александр Константинович

аспирант

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Добролюбова*

Аннотация. В статье рассматривается синдром профессионального выгорания с позиций различных исследовательских подходов и актуальных требований рынка труда. Особое внимание уделяется вопросам первичной профилактики профессионального выгорания у педагогов и психологов на основе авторской концепции, базирующейся на современном понимании эмоциональной зрелости личности специалиста.

Ключевые слова: психология, педагогика, педагогическое общение, личность, мотивация, модели, эмоции, эмоциональный интеллект, эмоциональная зрелость, профилактика профессионального выгорания

Причины возникновения синдрома профессионального выгорания (далее СВ) сложны. Традиционные подходы к профилактике фокусируются на внешних условиях труда и оказываются недостаточными в современных реалиях профессиональной деятельности педагогов, психологов, врачей, менеджеров по работе с клиентами и других специалистов в сфере «человек-человек». Всё больше исследований указывает на центральную роль внутренних, личностных ресурсов в противодействии хроническому стрессу и СВ. В этой связи понятие эмоциональной зрелости приобретает особую значимость. Оно не сводится только к умению распознавать эмоции или управлять ими. Речь идет о более глубокой, интегративной характеристике личности профессионалов. Отечественные авторы отмечают, что развитая способность к смысловой регуляции и рефлексии лежит в основе психологической устойчивости [15; 16]. В зарубежных исследованиях данная проблематика развивается в рамках теорий и моделей эмоционального интеллекта, где выделяется его роль в управлении стрессом и построении качественных профессиональных отношений [14]. Перспективным представляется использование в профилактике СВ концепции модусов жизнедеятельности А. Р. Фонарева. Согласно его идеям,

то, как человек относится к своей работе – как к служению, достижению или потреблению – принципиально влияет на его устойчивость. Модус служения, основанный на ценностях, выходящих за рамки личной выгоды, создает внутренний смысловой «иммунитет» к цинизму и опустошению, характерным для выгорания [10; 11]. Данный подход перекликается с теорией сохранения ресурсов Хобфолла [16] и моделью рабочих требований и ресурсов (JD-R) [13], где личностные смыслы и убеждения рассматриваются как ключевой буфер против профессиональных стрессоров. Существующие исследования часто фрагментарны: эмоциональный интеллект, жизнестойкость, копинг-стратегии и смысло-жизненные ориентации изучаются изолированно. Цель настоящего исследования: провести системный анализ современных теоретических позиций профилактики СВ для преодоления их разобщенности и, рассмотрев феномен СВ через призму современных моделей, разобрать многокомпонентную структуру эмоциональной зрелости как ключевой фактор в профилактике СВ. Теоретическая значимость исследования заключается в углублении и интеграции знаний о личностных ресурсах профессиональной адаптации, практическая ценность видится в возможности создавать точные и эффективные инструменты для сохранения психического здоровья специалистов в сфере «человек-человек».

Специфическая динамика СВ затрагивает не только энергетический ресурс человека, но и мотивационную, ценностную и когнитивную сферы личности. На сегодняшний день наиболее авторитетной и эмпирически обоснованной моделью является трехфакторная концепция К. Маслач и ее коллег. Принципиальное отличие модели от ранних описаний заключается в отказе от рассмотрения выгорания как одномерного состояния «истощения». Вместо этого предлагается трехкомпонентная структура, где каждый элемент отражает уникальный аспект дезадаптации [17; 18]. Первый и центральный компонент – эмоциональное истощение. Он характеризуется чувством опустошенности, истощенности эмоциональных ресурсов, неспособностью отдаваться работе с прежней энергией и вовлеченностью. Второй компонент – деперсонализация (или цинизм). Это защитная реакция истощенной психики, проявляющаяся в безразличном, обезличенном, а иногда и циничном отношении к тем, с кем приходится работать. Происходит эмоциональное дистанцирование, попытка сохранить остатки ресурсов путем дегуманизации профессиональных отношений. Третий компонент – редукция профессиональных достижений (или снижение профессиональной эффективности). Он выражается в устойчивом чувстве собственной некомпетентности, неудовлетворенности результатами труда, снижении продуктивности и мотивации к развитию. Специалист начинает сомневаться в своих способностях, ценности своего вклада, что окончательно подрывает его профессиональную идентичность. Их взаимодействие можно

представить как нисходящую спираль: истощение снижает способность к эмоциональному участию, что закономерно ведет к отстраненности и цинизму; цинизм, в свою очередь, разрушает ощущение смысла и достижений в работе, что окончательно подрывает самооффективность и усугубляет истощение. Точка входа в эту спираль может быть разной: у кого-то процесс начинается с непреодолимой усталости, а у кого-то – с постепенной утраты веры в значимость своего труда. Эмоциональное истощение часто провоцирует циничное отстранение как способ психологической защиты, что, в свою очередь, ведет к ощущению собственной неэффективности и падению самооценки, что еще больше истощает эмоциональные ресурсы [2; 8].

Для измерения этих компонентов К. Маслач и С. Джексон разработали «Опросник выгорания» (Maslach Burnout Inventory, MBI), который стал золотым стандартом диагностики. Позднее появилась его общая версия – MBI-GS (General Survey), адаптированная для более широкого круга профессий. Модель Маслач позволила перевести изучение выгорания из области метафор в строгое научное русло, выделив ключевые мишени для диагностики и последующей коррекции. Описание структуры СВ не отвечает на ключевой вопрос: почему один специалист в тех же организационных условиях выгорает, а другой сохраняет работоспособность и вовлеченность? Поиск ответа закономерно смещается с констатации симптомов к анализу условий, запускающих и поддерживающих триаду истощения, цинизма и неэффективности.

Переход от феноменологии к детерминантам СВ позволяет увидеть выгорание как результат динамического взаимодействия человека со средой, что открывает пути для целенаправленной профилактики. Развитие СВ выгорания закономерно возникает на пересечении определенных внешних условий и внутренних предпосылок. Современные исследования позволяют выделить три взаимосвязанных уровня факторов риска: личностные, организационные и средовые. Личностные факторы касаются устойчивых характеристик самого человека: «синдром отличника» или перфекционизм, низкий уровень эмоционального интеллекта затрудняет ведет к накоплению стресса [6]. Недостаточно развитая саморегуляция поведения мешает эффективно планировать нагрузку и вовремя восстанавливаться [7]. Важную роль играют смысловые ориентации: их размытость или конфликтность лишают деятельность внутренней опоры [5]. Организационные факторы наиболее изучены: элементы рабочей среды, которые систематически истощают ресурсы сотрудника. Согласно модели JD-R (Demerouti, Bakker), к ним относятся высокие рабочие требования при одновременном дефиците ресурсов [13; 14]. Хроническая несправедливость в оценке труда, бюрократический прессинг и отсутствие перспектив роста создают атмосферу безнадежности, которая напрямую питает цинизм [2; 8]. Средовые факторы выходят за рамки конкретной организации и включают

широкий социокультурный контекст: общая экономическая нестабильность и страх потери работы даже при высоких нагрузках, размывание границ между работой и личной жизнью в эпоху цифровых технологий, культивирование в обществе гонки за успехом, стигматизирующие проявление слабости и обращения за психологической помощью [4; 9]. Пандемия COVID-19 выявила, что глобальный кризис может усугубить все вышеперечисленные факторы, резко повысив эмоциональные требования к профессионалам. В концепции А. Р. Фонарева, особому риску подвержены те, чей профессиональный путь строится в рамках модуса достижения с его ориентацией на внешний результат любой ценой, в ущерб внутреннему благополучию личности [11; 12].

Понимание комплексной природы факторов риска – первый шаг к построению системной профилактики СВ, направленной как на организацию труда, так и на развитие личностной устойчивости специалиста. СВ – динамический процесс, который оказывает глубокое влияние на все сферы жизни человека. Анализ природы СВ указывает на то, что его профилактика не может сводиться лишь к внешней оптимизации условий труда. В центре процесса изменений находится человек, его внутренние ресурсы и способности, которые позволяют противостоять хроническому стрессу, не теряя себя. Одним из ключевых, интегративных ресурсов является эмоциональная зрелость личности. Отечественные психологи вкладывают в это понятие глубокое содержание. В. В. Бойко рассматривает эмоциональную зрелость как способность к рациональному управлению энергией эмоций, подчеркивая важность адекватного эмоционального отклика и сознательного выбора стратегий поведения в общении, что уже выходит за рамки простого навыка управления [1]. А. Б. Холмогорова и Н. Г. Гаранян делают акцент на осознанной регуляции, связывая ее со способностью к рефлексии и работе с глубинными когнитивными схемами, определяющими эмоциональный ответ [3]. Д. А. Леонтьев связывает эмоциональную зрелость с развитием смысловой сферы личности [15]. Эмоционально зрелый человек – тот, чьи эмоции и переживания пронизаны личностными смыслами, укоренены в системе ценностей и жизненных целей. Такая личность обладает жизнестойкостью – установками вовлеченности, контроля и принятия риска, позволяющими воспринимать трудности как вызов, а не как угрозу [5]. В данном контексте представления об эмоциональной зрелости сближаются с концепцией модусов жизнедеятельности А. Р. Фонарева, где высшим проявлением выступает модус служения, основанный на ценностях и ответственном отношении к своей деятельности [11; 12]. Если эмоциональный интеллект можно представить как техническую компетенцию в сфере эмоций, то эмоциональная зрелость – это личностная интеграция.

Эмоциональная зрелость – многоуровневая система, где самооценка и самопринятие создают базовую опору, ответственность и толерантность

формируют стрессоустойчивый контур, гибкость и глубина связей обеспечивают адаптивность во внешнем мире, а осознанность и смысловая регуляция выполняют роль внутреннего координатора и интегратора всей системы. Целостная организация делает эмоциональную деятельность мощным личностным ресурсом, способным противостоять многофакторному воздействию СВ. Компоненты эмоциональной зрелости напрямую противостоят базовым механизмам развития СВ, описанным в трехфакторной модели К. Маслач, и нейтрализуют их деструктивную динамику. Личность с развитой эмоциональной зрелостью заменяет истощение – осознанным ресурсным менеджментом, цинизм – осмысленным и эмпатичным отношением, а чувство неэффективности – устойчивой самооценкой и установкой на рост.

Перспективы работы по теме представленного исследования – разработка программы развития эмоциональной зрелости для профилактики СВ у психологов с учетом этических принципов применения в психологии авторских методов [10]. Адаптация программы для разных профессиональных групп станет важным вкладом в создание системы первичной профилактики синдрома выгорания в различных сферах профессиональной деятельности и социальной практики.

Список использованных источников

1. Бойко, В. В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других* / В. В. Бойко. – Москва: Филинь, 1996. – 472 с.
2. Водопьянова, Н. Е. *Синдром выгорания: диагностика и профилактика* / Н. Е. Водопьянова. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 336 с.
3. Гаранян, Н. Г. *Интегративная психотерапия тревожных и депрессивных расстройств на основе когнитивной модели* / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2010. – Т. 18, № 3. – С. 61–93.
4. Карпов, А. В. *Психология менеджмента* / А. В. Карпов. – Москва: Гардарика, 2005. – 584 с.
5. Леонтьев, Д. А. *Тест жизнестойкости* / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2006. – 63 с.
6. Люсин, Д. В. *Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн* / Д. В. Люсин // *Психологическая диагностика*. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
7. Моросанова, В. И. *Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство* / В. И. Моросанова. – Москва: Когито-Центр, 2004. – 44 с.
8. Орел, В. Е. *Синдром психического выгорания личности* / В. Е. Орел. – Москва: Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.

9. Старченкова, Е. С. Синдром выгорания: диагностика, профилактика, помощь / Е. С. Старченкова, Н. Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург: Речь, 2018. – 336 с.
10. Тюлин, А. С. Этические принципы создания и применения авторского метода в психологии и психотерапии / А. С. Тюлин // *Материалы XI Международной научно-практического конгресса психологов-консультантов, психотерапевтов и представителей помогающих профессий (Москва, 2025)*. – Москва: ОППЛ, 2025. – С. 126–127.
11. Фонарев, А. Р. Модусы жизнедеятельности как основа типологии профессионалов / А. Р. Фонарев // *Мир психологии*. – 2011. – № 3. – С. 99–110.
12. Фонарев, А. Р. Психология становления личности профессионала / А. Р. Фонарев. – Москва: Издательство МОДЭК, 2005. – 288 с.
13. Bakker, A. B. The Job Demands-Resources Model: State of the Art / A. B. Bakker, E. Demerouti // *Journal of Managerial Psychology*. – 2007. – Vol. 22, No. 3. – P. 309–328.
14. Demerouti, E. The Job Demands-Resources Model of Burnout / E. Demerouti, A. B. Bakker, F. Nachreiner, W. B. Schaufeli // *Journal of Applied Psychology*. – 2001. – Vol. 86, No. 3. – P. 499–512. – DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499
15. Goleman, D. *Emotional Intelligence* / D. Goleman. – New York: Bantam Books, 1995. – 352 p.
16. Maslach, C. *Burnout: The Cost of Caring* / C. Maslach. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1982. – 191 p.
17. Maslach, C. *Maslach Burnout Inventory Manual* / C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter. – 4th ed. – Menlo Park, CA: Mind Garden, 2016. – 104 p.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Ивлиева Юлия Андреевна

аспирант

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Добролюбова*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования психологической культуры специалистов в контексте послевузовского обучения. Автор проводит системный анализ современных научных представлений о психологической культуре личности для построения концептуальной модели ее формирования в системе ДПО. Особое внимание уделено отличию работы с целевой аудиторией послевузовского обучения от аудитории предшествующих образовательных ступеней. Структурная целостность психологической культуры представлена в многообразии функций, которые она выполняет в профессиональной жизни специалиста.

Ключевые слова: психология, педагогика, педагогическое общение, модели, послевузовское образование, психологическая культура,

Актуальность изучения психологической культуры в контексте послевузовского обучения обусловлена рядом факторов. Во-первых, усложнение профессиональных задач требует от специалиста развитых навыков саморегуляции, рефлексии и конструктивного взаимодействия, что составляет ядро психологической культуры [19, 20]. Во-вторых, наблюдается отчетливый запрос со стороны практики на формирование у слушателей программ ДПО специальных и надпрофессиональных компетенций, таких как эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость и коммуникативная гибкость [2, 3]. В-третьих, логика непрерывного образования как «образования через всю жизнь» предполагает переход от парадигмы «обучения» к парадигме «развития», где центральное место занимает становление субъектности и личностного потенциала профессионала [5, 14].

Теоретико-методологическую базу исследования составляют фундаментальные принципы отечественной психологии: системный и субъектно-деятельностный подходы [1, 15]; культурно-историческая теория развития психики [8]; концепции личностного и профессионального становления [16, 18, 23]. Непосредственной основой для анализа феномена психологической культуры послужили работы С. К. Бондыревой [5], Л. С. Колмогоровой [12], А. Ф. Корниенко [13, 14], О. И. Муравьевой [21], в которых данный конструкт раскрывается в ценностно-смысловом, диагностическом и акмеологическом аспектах.

Отличие послевузовского обучения от предшествующих образовательных ступеней заключается в том, что оно изначально обращено к сформировавшемуся субъекту профессиональной деятельности [11, 17]. Послевузовское обучение перестает быть исключительно дидактическим процессом, приобретая характер развивающей социокультурной среды для личностного потенциала специалиста [9, 23]. Внедрение дистанционных образовательных технологий, онлайн-платформ и цифровых симуляторов создает новое измерение взаимодействия, где формирование психологической культуры сталкивается с дополнительными вызовами и возможностями. С одной стороны, цифровая среда требует от слушателей развитых навыков цифровой саморегуляции, управления вниманием в условиях многозадачности и поддержания мотивации в отсутствие прямого контакта. С другой – она предлагает уникальные инструменты для рефлексии (например, ведение электронных дневников, анализ записанных онлайн-дискуссий) и обеспечивает доступ к разнородным профессиональным сообществам за пределом локальной группы. Однако риск дегуманизации общения, снижение эмоциональной включенности и цифровая усталость могут стать серьезными барьерами для развития эмоционально-регулятивного и коммуникативного компонентов культуры, что требует специального психолого-педагогического проектирования цифровых образовательных траекторий. Разнородность контингента послевузовского образования, часто рассматриваемая как организационная сложность, с психологической точки зрения представляет собой богатый ресурс для развития коммуникативной составляющей психологической культуры. В процессе групповой работы происходит столкновение различных профессиональных картин мира, что при грамотном педагогическом сопровождении может способствовать развитию толерантности, эмпатии и навыков продуктивного диалога [24]. Однако, как показывает практика, без целенаправленного формирования соответствующей психологической атмосферы гетерогенность может привести к коммуникативным барьерам и ригидности позиций. Необходимо отметить интенсивный, сжатый во времени характер большинства программ ДПО, который находится в очевидном противоречии с глубинными, инерционными процессами становления психологической культуры. Краткосрочные форматы, ориентированные

на оперативную передачу информации, зачастую не оставляют пространства для необходимой рефлексии, «присвоения» нового опыта и интеграции его в сложившуюся систему личностных смыслов. Это противоречие актуализирует вопрос о поиске таких образовательных технологий и методов, которые позволяли бы в условиях дефицита времени инициировать и поддерживать внутренние процессы саморазвития, саморегуляции и смыслообразования [19].

Психологическая культура обеспечивает проактивное взаимодействие, позволяя специалисту выделять в потоке изменений значимые смыслы и сохранять субъектную позицию. При столкновении с цифровизацией, психологическая культура выступает фильтром, помогающим противостоять информационной тревоге и сохранять целостность личности, опираясь на внутренние ценности, а не на внешние алгоритмы [6, 16]. В работе междисциплинарных команд культура проявляется как способность к диалогу, основанному не на конкуренции парадигм, а на понимании ограниченности каждой из них и поиске интегративных решений [24]. Специфика послевузовского обучения как среды формирования психологической культуры заключается в ее тройственной природе: она выступает как вызов к личностному изменению, как ресурс в виде уникального социального и содержательного контекста, и как инструмент, если ее методический аппарат сознательно ориентирован на развитие когнитивных, эмоциональных и социальных компетенций взрослого профессионала. Учет данной специфики позволяет перевести систему ДПО из режима реагирования на запросы рынка в режим проектирования будущего профессионального сообщества через развитие его психологического фундамента.

Структурная целостность психологической культуры находит свое воплощение в многообразии функций, которые она выполняет в профессиональной жизни специалиста. Первой функцией психологической культуры выступает ресурсно-адаптивная. Психологическая культура служит внутренним источником устойчивости и гибкости при столкновении с динамичной профессиональной реальностью [22]. Опираясь на концепцию Ф. Е. Василюка, можно утверждать, что психологическая культура позволяет преобразовывать критическую ситуацию из тупика в задачу, осуществляя работу переживания как активный процесс восстановления душевного равновесия через перестройку смысловой сферы [7]. Вторая фундаментальная функция – нормативно-этическая и регулятивная. Психологическая культура задает внутреннюю систему координат для принятия решений и построения отношений, которая часто превышает формальные требования профессиональных кодексов. С. Л. Братченко указывает, что эффективность терапевтического или педагогического альянса коренится не в техническом мастерстве, а в способности специалиста к подлинному, конгруэнтному и диалогическому контакту [6]. Такой контакт возможен только при зрелой психологической культуре. Третьей, когнитивно-экологической

функцией психологической культуры является оптимизация взаимодействия специалиста с информационной и технологической средой. Психологическая культура позволяет специалисту выстраивать индивидуальную «когнитивную экологию» – систему фильтров, ритуалов и правил работы с информацией, которая защищает от перегрузки, способствует глубине мышления и сохраняет пространство для творчества. В эпоху цифровой трансформации эта функция важна для поддержания психического здоровья и профессиональной эффективности, предотвращая феномен «цифрового выгорания» и способствуя устойчивому вниманию и смысловому погружению в задачи [4, 19]. Четвертой, проектно-трансформационной функцией психологической культуры, синтезирующей три предыдущие, является способность специалиста быть сознательным проектировщиком и преобразователем своей профессиональной среды. Реализация четвертой функции является высшим проявлением субъектности и показателем того, что развитие психологической культуры в ДПО способно генерировать личностный, организационный и социальный капитал специалиста [6, 16, 24].

Для системы послевузовского обучения функциональный анализ имеет практическое значение. Программы ДПО должны быть направлены на создание среды, в которой у слушателя целенаправленно активизируются и отрабатываются все компоненты культуры через анализ реальных профессиональных дилемм, рефлексию собственного опыта и апробацию новых способов взаимодействия. Представленная модель психологической культуры дает возможность дифференцировать содержание обучения: одним слушателям может быть необходима углубленная работа с когнитивными схемами профессиональных ролей, другим – развитие навыков саморегуляции, третьим – рефлексивные практики для интеграции ценностных конфликтов [10, 20]. Для реализации представленного подхода в практике ДПО необходим переход к андрагогическим принципам проектирования, центрированным на развитии психологической культуры: 1) принцип проблематизации, заключающийся в построении учебного содержания вокруг реальных, ценностно-нагруженных профессиональных дилемм, не имеющих однозначных решений; 2) принцип рефлексивного сопровождения, предполагающий обязательное включение в учебный процесс форм структурированной рефлексии (супервизия, межмодульное сопровождение, коучинг-сессии), помогающих слушателю «упаковывать» новый опыт в личностные смыслы; 3) принцип трансфера в практику, требующий проектирования заданий, непосредственно интегрируемых в текущую профессиональную деятельность слушателя и предполагающих отчетность перед коллегами или руководством. Следование указанным принципам позволяет превратить образовательную программу в лабораторию профессионального развития специалистов. [19, 10, 25]. Разработка программы по формированию

психологической культуры в системе послевузовского образования – перспектива дальнейшей работы по представленной проблематике.

Список использованных источников:

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания: монография / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.
2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография / И. Н. Андреева. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с. – ISBN 978-985-531-260-5.
3. Андреева, И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2012. – 288 с. – ISBN 978-5-9775-0795-0.
4. Барабаничиков, В. А. Системная организация и развитие психики / В. А. Барабаничиков // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 1. – С. 5–15.
5. Бондырева, С. К. Психологическая культура субъектов образовательного процесса в вузе (ценностно-смысловой аспект): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Бондырева, Светлана Константиновна. – Москва, 2006. – 458 с.
6. Братченко, С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: монография / С. Л. Братченко. – Москва: Смысл, 2001. – 197 с.
7. Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций): монография / Ф. Е. Василюк. – Москва: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
8. Выготский, Л. С. Психология развития человека: монография / Л. С. Выготский. – Москва: Смысл, 2005. – 1136 с.
9. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 411 с.
10. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методы ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
11. Климов, Е. А. Психология профессионала: монография / Е. А. Климов. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
12. Колмогорова, Л. С. Диагностика психологической культуры школьников: практическое пособие для школьных психологов / Л. С. Колмогорова. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.
13. Корниенко, А. Ф. Психологическая культура личности: научное издание / А. Ф. Корниенко. – Казань: Центр инновационных технологий, 2015. – 276 с.

14. Корниенко, А. Ф. Становление психологической культуры студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Корниенко, Александр Феликсович. – Казань, 2009. – 425 с.
15. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: монография / А. Н. Леонтьев. – Москва: Смысл; Academia, 2004. – 352 с.
16. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: монография / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – Москва: Смысл, 2003. – 487 с.
17. Маркова, А. К. Психология профессионализма: монография / А. К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
18. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография / Л. М. Митина. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. – 376 с.
19. Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция как метатарсурс достижения учебных и профессиональных целей / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2019. – № 1. – С. 76–96.
20. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека: монография / В. И. Моросанова. – Москва: Наука, 2012. – 519 с.
21. Муравьёва, О. И. Психологическая культура педагога: акмеологический подход: монография / О. И. Муравьёва. – Нижний Новгород: НГПУ, 2008. – 215 с.
22. Орел, В. Е. Синдром психического выгорания личности: монография / В. Е. Орел. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2005. – 330 с.
23. Поваренков, Ю. П. Психология профессионального становления личности: монография / Ю. П. Поваренков. – Москва: УРАО, 2015. – 278 с.
24. Сластёнин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластёнина. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.
25. Тюлин, А. С. Этические принципы создания и применения авторского метода в психологии и психотерапии / А. С. Тюлин // Материалы XI Международной научно-практического конгресса психологов-консультантов, психотерапевтов и представителей помогающих профессий (Москва, 2025). – Москва: ОППЛ, 2025. – С. 126–127.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПСИХОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Тюлин Андрей Сергеевич
независимый исследователь

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы методологической культуры психологов в связи с вопросами психологической безопасности и рисками современного рынка психологических услуг. Многообразие практических методов и технологий представлено с позиций как развития профессиональной сферы, так и с позиций появления рисков для клиентов. Рассматривается роль этических принципов в разработке и использовании авторских методик.

Ключевые слова: психология, педагогика, педагогическое общение, модели, методологическая культура, психологическая безопасность, принципы создания авторских методов, авторские методики, методология, психологическая безопасность.

Современный этап развития психологической науки характеризуется разнообразием практических методов и технологий. Расцвет прикладных направлений сопровождается размыванием методологических стандартов, распространением эклектичных подходов и коммерциализацией профессиональной деятельности. Рынок психологических услуг сегодня наполнен методами, претендующими на статус авторских, но не имеющими должного научного обоснования. Парадокс современной психологической практики: с одной стороны – беспрецедентный рост новых авторских методов, отвечающих на острый социальный запрос, с другой – нарастающая латентная угроза психологической безопасности клиентов. Источник угрозы – в системном отставании методологической экспертизы от скорости появления инноваций. Безопасность сегодня – это не просто отсутствие прямого вреда, а сохранение целостности и автономии личности в процессе вмешательства [5]. Разрыв между динамикой предложения и качеством экспертизы создает питательную среду для распространения методик-однодневок. Они возникают как реакция на коммерческий тренд, минуя стадию серьезной научной рефлексии.

Ключевые угрозы психологической безопасности носят сущностно методологический характер. Во-первых, подмена научного познания спекулятивными конструкциями, апелляция к авторитету, а не к проверяемым принципам, что прямой дорогой ведет к потенциальному ущербу [8]. Во-вторых, грубые методологические ошибки при создании методов: эклектичное смешение несовместимых парадигм, игнорирование этапов строгой валидации. Результат – внутренне противоречивые методики, чье применение становится лотереей [3, 7]. В-третьих, тотальная коммерциализация, порождающая «исследовательские пузыри» и подменяющая этику маркетингом [8]. Все это – симптомы одного глубинного кризиса, который Ф. Е. Василюк метко назвал «методологическим схизисом», разрывом между исследовательской мыслью и практическим действием [1]. Вместо общего языка методологии формируются изолированные диалекты отдельных школ и направлений, что делает невозможной содержательную дискуссию о качестве и границах применимости техник. Практик оказывается замкнутым в рамках выбранного подхода, лишенный инструментов для его критической оценки извне, что усугубляет ситуацию методологической изоляции и воспроизводит порочный круг недоверия к экспертизе как таковой. Концептуальный разрыв и профессиональная разобщенность имеют далеко идущие последствия, которые проявляются в конкретной реальности кабинета психолога. Методологические ошибки наносят прямой ущерб клиентам, приобретая форму клинических и этических осложнений. Применение техник, основанных на спекулятивных или псевдонаучных предпосылках может привести к ретравматизации, закреплению дисфункциональных убеждений или формированию ипохондрических реакций [8]. Клиенты, не получив облегчения, часто интерпретируют неудачу как собственную неспособность исцелиться, что усугубляет чувство вины и безнадежности. На уровне этики методологическая несостоятельность открывает дорогу злоупотреблениям. В таких условиях особенно важно придерживаться этических принципов создания и применения авторских методик в психологии и психотерапии [9].

Отношения «клиент-гуру», культивируемые вокруг догматизированного авторского метода, подрывают автономию и критическое мышление обратившегося за помощью, создавая патологическую зависимость от фигуры терапевта. Особенно разрушительны такие последствия при работе с уязвимыми категориями – жертвами насилия, людьми в остром кризисе, несовершеннолетними. Использование в их случае невалидизированных методов является грубейшим нарушением принципа «не навреди», так как эксплуатация доверия и надежды здесь наиболее вероятна. Дефицит методологической культуры напрямую способствует этической эрозии профессии, подменяя ответственность перед клиентом риторикой об исключительности и инновационности. Логичным ответом на этот вызов становится не ужесточение внешнего контроля,

а воспитание внутреннего иммунитета – методологической культуры психолога как целостного способа профессионального мышления [3].

Фундамент методологической культуры – критическая рефлексия, способность вскрывать имплицитные предпосылки любого метода и отличать научное от псевдонаучного [2, 4]. На этой основе строится нормативное знание – понимание строгих критериев научности: верифицируемости, фальсифицируемости, воспроизводимости. Именно они служат фильтром для отсева невалидизированных разработок [7, 8]. Следующий слой – практическая ориентация на доказательность, то есть принятие решений на основе триады: данные исследований, экспертный консенсус и контекст конкретного случая [7]. И все это венчает этическая регуляция, основанная на рефлексии, – когда благополучие клиента становится не декларацией, а следствием осознанных границ метода и собственной компетентности [1, 5]. Методологическая культура работает как интеллектуальная иммунная система. Она не отвергает новое, а обеспечивает его ассимиляцию – осмысленное усвоение, при котором инновация проверяется на прочность, интегрируется в существующее знание и обретает четкие границы применимости. Внутренняя работа трансформирует профессиональную позицию психолога: из пассивного пользователя готовых решений он становится активным аналитиком и со-творцом метода, способным адаптировать его к уникальной ситуации клиента, не нарушая научной строгости.

Эффективным практическим инструментом современного психолога является рефлексивная карта случая, используемая как в планировании, так и в разборе проведенной работы. Она фиксирует динамику клиента и методологические основания выбранных интервенций, причины смены стратегий, возникавшие этические дилеммы и эпистемологические сомнения. Этот документ становится основой для содержательной супервизии, фокусирующейся на анализе логики принятия решений. Подобные практики трансформируют методологическую культуру из абстрактного концепта в живую ткань профессиональной деятельности, где каждый шаг осмыслен, проверяем и потенциально может быть подвергнут конструктивной критике. Именно на этом уровне происходит окончательная сборка «интеллектуальной иммунной системы» специалиста, способной распознавать угрозы и активно выстраивать безопасное пространство терапевтической работы. Такая культура не возникает по желанию, ее нужно целенаправленно выращивать, что становится системной задачей. Образование для решения данной задачи должно радикально измениться: уйти от пассивной передачи знаний к активной исследовательской практике, к разбору реальных кейсов – и блистательных синтезов, как схема-терапия и громких провалов [6]. Профессиональному сообществу необходимо провести институциональную работу по созданию стандартов описания методов, открытых реестров ошибок, системы независимой

экспертизы, встроенной в этические кодексы [8]. Формирование методологической культуры является личным выбором психолога – выбором пути научной честности, где сомнение становится инструментом, а рефлексивные практики – ежедневной нормой [7].

Работа по трем направлениям – образовательному, институциональному и личностному – постепенно формирует новую профессиональную экосистему. В центре системы оказывается не отдельный специалист или школа, а саморегулирующаяся среда, где знание постоянно производится, критически проверяется и этически осмысливается. Такая среда начинает работать как распределенная система обеспечения безопасности: ошибки, совершенные одним, становятся уроком для многих, а успешные находки проходят коллективную верификацию.

Проблема психологической безопасности при использовании авторских методов (далее АМ) раскрывает центральное противоречие современной практики: напряженность между стихийным, рыночным производством инноваций и требованиями научной обоснованности и этической ответственности. Попытки решить это противоречие через внешний контроль или набор запретов обречены на неэффективность, так как корень угроз лежит не во внешней среде, а во внутренней, когнитивной организации самой профессии. Единственным устойчивым решением является системное воспитание методологической культуры психологов. Культура, интегрирующая критическую рефлексию, строгость научных критериев, принципы доказательности и этическую осмысленность, трансформирует саму природу профессиональной деятельности.

Стратегическая задача развития психологии лежит сегодня не в плоскости создания еще большего числа методов, а в укреплении методологического фундамента, на котором они могут быть надежно возведены. Это требует консолидированных усилий по трем направлениям: радикальной перестройки образования в сторону исследовательской практики, построения профессиональных институтов, работающих на прозрачность и экспертизу, и личного принятия ценности научной честности каждым специалистом. Развитие по такому пути приводит к смене профессиональной парадигмы: переход от психологии как рынка услуг к психологии как ответственной научно-практической дисциплины. В такой новой реальности безопасность клиента гарантирована не обещаниями психолога, а архитектурой профессионального мышления специалистов – скептического, рефлексивного и этически чуткого. Психологическая помощь должна быть не только эффективной, а также безусловно надежной. Методологическая культура должна быть системообразующим фактором при разработке научно обоснованных авторских методов в психологии, а принципы создания и применения АМ – обязательными элементами профессиональной подготовки психологов. Автором разработаны принципы

создания и применения АМ, которые предлагается ввести в программу подготовки психологов [9].

Основные этические принципы создания авторских методов (АМ) в психологии:

- Теоретическая научная обоснованность. Новый метод должен иметь научную основу и проходить проверку в ходе специального исследования.

- Апробация (доказательная эффективность). Включает этап тестирования и апробации. Доказательная психология требует наличия эмпирического подтверждения эффективности метода до его внедрения в практику.

- Описание правил и инструкций использования метода. Выявление соответствий этических принципов и норм реализации АМ с помощью создания четкого алгоритма использования авторского метода с учетом этических норм и стандартов отечественной психологии.

- Риски и ограничения. Любая методика имеет свои риски и ограничения. В описании метода должны быть указаны возможные негативные последствия, ситуации, когда применение метода противопоказано, а также случаи, когда метод будет неэффективен.

Основные этические принципы применения АМ:

- Добровольность. Участие клиентов должно быть добровольным, с полным пониманием ими целей и методов работы.

- Не навредить. Любые нововведения должны быть направлены на улучшение состояния клиента и исключать нанесение вреда.

- Конфиденциальность. Защита личной информации клиента является приоритетом в работе специалиста.

- Информационного согласия. Клиенты должны быть информированы обо всех аспектах предлагаемого метода, включая его потенциальные преимущества и риски. Информированное согласие – ключевой элемент этического взаимодействия между специалистом и клиентом. Перед началом терапии пациент должен получить полную информацию о целях, методах лечения, возможных рисках и альтернативных вариантах. Пациент имеет право отказаться от любой процедуры или прекратить терапию в любое время.

- Соблюдение профессиональных границ. АМ не должны нарушать профессиональные границы и переходить рамки работы специалиста. Это касается как личных отношений с клиентами, так и использования методов, выходящих за пределы компетенции специалиста.

Уважение к правам и интересам клиента, научный подход и постоянное профессиональное развитие – основополагающие элементы этического внедрения новых АМ в психологию и формирования методологической культуры психологов.

Список использованных источников

1. Арестова О. Н. Влияние технологического контекста на методологию психологического исследования // *Психологические исследования*. 2020. Т. 13, № 71. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.10.2023).
2. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию «психолог». М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007. 464 с.
3. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие. СПб.: Питер, 2007. 250 с.
4. Карандашев В. Н. Психология: Введение в профессию. М.: Смысл, 2009. 512 с.
5. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2014. 483 с.
6. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека // *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 118–127.
7. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002. 272 с.
8. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М.: Горбунов, 1992. 224 с. (Оставлен как важная концепция).
9. Тюлин, А. С. Этические принципы создания и применения авторского метода в психологии и психотерапии / А. С. Тюлин // *Материалы XI Международной научно-практического конгресса психологов-консультантов, психотерапевтов и представителей помогающих профессий (Москва, 2025)*. – Москва: ОППЛ, 2025. – С. 126–127.

DOI 10.34660/INF.2026.63.26.126

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНО-РОЛЕВОГО ФУНКЦИОНАЛА В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хефорс Анна Камаллая
независимый исследователь

***Аннотация.** В статье рассматривается понятие системно-ролевого функционала в системе послевузовского обучения с позиций междисциплинарного подхода. Системно-ролевой функционал специалиста рассматривается как интегративное профессионально-личностное образование, представляющее собой динамическую, рефлексивно регулируемую систему профессиональных ролей. Практическая значимость системно-ролевого функционала связывается с проектированием индивидуальных образовательных траекторий в послевузовском обучении.*

***Ключевые слова:** психология, педагогика, педагогическое общение, послевузовское обучение, программы ДПО, личность, системно-ролевой функционал*

Актуальные вопросы образования включают направление исследований вызовов современного непрерывного образования: быстрое устаревание знаний, необходимость гибкого реагирования на изменения рынка труда, разнородность контингента слушателей по опыту и компетенциям, практико-ориентированный характер обучения. С одной стороны, логика рынка труда и вызовы непрерывного образования диктуют необходимость формирования у специалиста профессиональной гибкости, понимаемой как готовность и умение осваивать и выполнять новые функции, выстраивать продуктивные взаимодействия на стыках компетенций, перестраивать стратегии деятельности в ответ на изменения. С другой стороны, психолого-педагогическая наука и практика послевузовского обучения еще не выработали адекватного концептуального аппарата и педагогических технологий для целенаправленного развития этой комплексной способности. Попытки решить задачу через наращивание объема знаний или формирование отдельных коммуникативных навыков оказываются недостаточными, так как не затрагивают уровень ролевой самоорганизации специалиста, не помогают ему выстроить внутреннюю систему координат для навигации между множеством профессиональных

позиций и требований. Для преодоления этого разрыва в данном исследовании предлагается и обосновывается конструкт системно-ролевого функционала специалиста. Категория «системно-ролевой функционал специалиста» призвана преодолеть ограниченность понятий «компетенция» или «навык», описывающих преимущественно статические элементы подготовленности. Системно-ролевой функционал понимается как динамическая, осознанно регулируемая система способностей, позволяющая специалисту идентифицировать, осмысливать, интегрировать и продуктивно реализовывать совокупность профессиональных ролей, адекватных контексту деятельности. Его формирование представляет собой качественную трансформацию профессионального сознания и поведения.

Теоретическая основа для разработки авторской программы формирования системно-ролевого функционала (далее СРФ) в системе послевузовского обучения сформирована в контексте междисциплинарного подхода. Социально-психологические теории ролей [1; 2] дают ключ к пониманию механизмов интериоризации и исполнения социальных предписаний. Деятельностный подход, развитый в трудах А. Н. Леонтьева [10] и С. Л. Рубинштейна [19], предоставляет методологическую основу для анализа того, как роли воплощаются в конкретной структуре профессиональных действий. Исследования рефлексивных механизмов и профессионального становления [3; 11–14] позволяют раскрыть внутренние условия осознанного управления ролевым репертуаром. Принципы контекстного и активного обучения, сформулированные А. А. Вербицким [3], указывают на педагогические возможности создания среды для такого развития. Необходимо придерживаться этических принципов создания и применения авторских методов в психологии [22].

Для разработки программы формирования СФР решаются четыре основные задачи: 1) Раскрыть специфику системы послевузовского обучения как социально-педагогического контекста, в котором задача формирования СРФ приобретает особую актуальность и содержательную определенность. 2) Провести теоретический анализ и осуществить концептуальный синтез категории СФР, определив ее сущность, структуру и ключевые компоненты. 3) Обосновать значение сформированности СФР для профессиональной адаптивности, эффективности и успешности обучения слушателей программ повышения квалификации и переподготовки. 4) Разработать теоретическую модель СФР специалиста, формируемого в условиях послевузовского обучения.

Современная система профессионального образования и ее послевузовский сегмент функционируют в условиях радикальной трансформации парадигмы труда и карьеры. Устойчивые, линейные профессиональные траектории уступают место нелинейным, проектно-ориентированным и гибридным формам занятости, где успех определяется не столько глубиной экспертизы в узкой

области, сколько способностью к быстрой адаптации, кросс-функциональному взаимодействию и осмысленному перепрофилированию своей деятельности [21]. Этот сдвиг порождает ряд взаимосвязанных вызовов. Совокупность этих вызовов – необходимость действовать в условиях неопределенности, готовность к смене профессиональных функций и учет уникальности образовательного запроса взрослого слушателя – формирует запрос на развитие комплексной способности к профессиональной самоорганизации в изменяющемся ролевом пространстве. Традиционный дискурс непрерывного образования оказывается недостаточным [21]. Требуется концептуализация образовательного результата, который обеспечивал бы не непрерывность поступления информации, а непрерывность осмысленной трансформации способа профессиональной деятельности и мышления. Предлагаемый подход актуализирует поиск новых психолого-педагогических конструкторов, одним из таких инновационных конструкторов является системно-ролевой функционал специалиста.

Ответом на социально-экономические вызовы становится конкретный субъект, включенный в процесс послевузовского обучения – взрослый слушатель с устоявшейся профессиональной биографией. Его психологический портрет кардинально отличается от портрета студента базового вузовского образования. Ключевым ресурсом и, одновременно, объектом преобразования в этом процессе выступает не потенциал личности, а уже накопленный профессиональный опыт, который предстает как сложившаяся система смыслов, поведенческих паттернов и, что наиболее значимо для нашего исследования, интериоризированных профессиональных ролей. Мотивационная сфера слушателя программ повышения квалификации и переподготовки характеризуется выраженной практико-смысловой доминантой [4; 5; 17]. Эта особенность напрямую связана с феноменом опыта как основного ресурса обучения [4]. Главным внутренним противоречием, с которым сталкивается слушатель, становится конфликт между сложившейся профессиональной идентичностью и необходимостью ее трансформации. У слушателя программ ДПО профессиональная идентичность кристаллизована и является источником стабильности и самоуважения. Запрос на обучение может свидетельствовать о том, что человек переживает кризис сложившейся идентичности: она либо не соответствует новым требованиям, либо не приносит прежнего удовлетворения. Эффективное обучение на данном этапе возможно только как осознанная, рефлексивно-деятельностная работа по перестройке собственного ролевого репертуара. Образовательная среда, способная ответить на запрос слушателя, должна предоставить не только информацию, но и безопасное пространство для ролевого экспериментирования, рефлексии и смыслопорождения. Выявленная потребность в ролевой трансформации требует пересмотра самих оснований образовательного процесса – его целей, критериев успешности

и базовых педагогических принципов. Из признания слушателя активным конструктором своего профессионального развития логически вытекает необходимость перехода от парадигмы «передачи-усвоения» к парадигме «сопровождения и фасилитации» роста его системно-ролевого функционала.

При разработке программы формирования СФР специалиста первым является принцип контекстуальности и проблемной обусловленности содержания обучения. Образовательный процесс выстраивается вокруг актуальных комплексных проблем профессиональной практики, с которыми сталкиваются слушатели [4; 5; 18]. Второй принцип – принцип рефлексивно-деятельностного вовлечения. Пассивное восприятие информации должно быть замещено циклом «действие – анализ – коррекция». Технологии кейс-стади, проектной работы, ролевых игр и симуляций создают безопасное пространство для апробации новых ролевых моделей и получения немедленной обратной связи. Рефлексия обеспечивает перевод внешнего опыта во внутренний ресурс, развивая рефлексивно-оценочный компонент СРФ [20, 23]. Третий принцип – принцип индивидуализации и опоры на субъектный опыт. Унифицированная программа не может быть эффективной в условиях разнородного контингента. Образовательная траектория должна гибко подстраиваться под исходный ролевой репертуар, карьерные цели и когнитивные стили слушателя. Для этого используются элементы самодиагностики (например, аудит собственных компетенций и ролей), формирование индивидуальных образовательных проектов на основе модулей программы, непосредственно связанных с реальными задачами на рабочем месте. Процесс обучения становится для слушателя практикой осознанного проектирования своего профессионального развития, что напрямую способствует формированию адаптационного компонента СРФ. Принципы разработки программы формирования СРФ специалиста определяют и новые критерии эффективности системы послевузовского обучения, смещая фокус с контроля знаний на оценку качественных изменений в профессиональной деятельности и мышлении: когнитивный, рефлексивно-оценочный, поведенческий, адаптационный. Эффективная система послевузовского обучения, ориентированная на формирование СРФ, представляет собой целенаправленно организованную рефлексивно-деятельностную среду. Принципы и критерии реализуются через конкретное психолого-педагогическое содержание, которое задается категорией «системно-ролевой функционал» (СФР). Введение этого конструкта логически вытекает из необходимости преодолеть методологический разрыв между социологическим пониманием роли как социально заданной позиции [1, 2, 9], психологическим исследованием деятельности как целенаправленной активности субъекта [16] и педагогической задачей формирования готовности к комплексной профессиональной реализации. Теоретическое обоснование СРФ является результатом трехуровневого анализа. На первом уровне рассматриваются его

социологические и социально-психологические основания, классические и современные теории социальных ролей (И. Гоффман, Т. Парсонс, Р. Мертон, Г. М. Андреева). Деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) позволяет перевести анализ с уровня социальных позиций на уровень внутренней структуры деятельности, где роль превращается в совокупность конкретных действий, операций и смыслов. Третий, интегративный уровень анализа, связан с проблемой осознанного управления ролевым репертуаром. Способность рефлексировать, оценивать и гибко перестраивать набор профессиональных ролей в ответ на вызовы среды составляет суть СРФ. Анализ на третьем уровне возможен, благодаря обращению к психологии рефлексии (А. В. Карпов) [6, 7, 12, 13, 15], теории осознанной саморегуляции (В. И. Моросанова) и исследованиям профессионального становления (Е. А. Климов) [8]. Именно рефлексивно-оценочный компонент превращает набор ролей из ситуативного набора масок в целостную внутренне связанную систему, которой субъект управляет. Системно-ролевой функционал (СРФ) специалиста может быть определен как интегративное профессионально-личностное образование, представляющее собой динамическую, рефлексивно регулируемую систему интериоризированных профессиональных ролей, обеспечивающую целенаправленную, адаптивную и эффективную реализацию деятельности в изменяющихся условиях. Практическая значимость СРФ реализуется в вопросах проектирования индивидуальных образовательных траекторий в послевузовском обучении.

Список использованных источников

1. Андреева Г. М. Социальная психология: [Электронный ресурс]. – URL: <https://shop.aspectpress.ru/product/andreeva-g-m-sotsialnaya-psihologiya>
2. Биба А. Г. Рефлексия будущих педагогов в контексте их профессионального становления: [Электронный ресурс]. – URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n4/Biba
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.: ил. – ISBN 5-06-002079-7. – [Электронный ресурс]. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_001577044/
4. Выготский Л. С. Мышление и речь: психологические исследования. – М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. – 324 с. – [Электронный ресурс]. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_008656366/

5. Декал Е. Е., Борзова Т. В. Становление понятия рефлексивности в психологии (по материалам отечественных и зарубежных источников) // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2025. – Т. 16, № 3. – С. 514–540. – DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-3-761. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://rjep.ru/jour/index.php/rjep/article/view/761>
6. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2004. – 421 с. – ISBN 5-9270-0052-5. – [Электронный ресурс]. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002499384/
7. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: онлайн-издание: [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.litres.ru/book/anatoliy-karpov-9861886/psihologiya-refleksivnyh-mehanizmov-deyatelnosti-67567586/chitat-onlayn/>
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие (библиографическая запись): [Электронный ресурс]. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_bibl_1933049/
9. Корчагин Е. Н., Лобанова А. В. Профессиональная идентичность студентов психолого-педагогического направления подготовки: PDF // *Современная зарубежная психология*. – 2025. – Т. 14, № 1. – [Электронный ресурс]. – URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2025_n1/jmfp_2025_n1_Korchagin_Lobanova.pdf
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: PDF: [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/deyatelnost/deyatelnost-soznyanie-lichnost.pdf>
11. Матюшкина Е. Я., Кантемирова Е. В. Профессиональное выгорание и рефлексия: роль супервизии у психологов: PDF: [Электронный ресурс]. – URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2019_n2/cpp_2019_n2_Matyushkina_Kantemirova.pdf
12. Неверкович С. Д. Рефлексия оснований профессиональной деятельности в игровом обучении: PDF: [Электронный ресурс]. – URL: https://psyjournals.ru/files/2415/psyedu_2000_n2_Neverovich.pdf
13. О непрерывном образовании: PDF: [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-neprepryvnom-obrazovanii/pdf>
14. Опросник рефлексивности Карпова: [Электронный ресурс]. – URL: https://psylab.info/%D0%9E%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8_%D0%90%D0%92_%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B0

15. Опросник рефлексивности Карпова (описание): [Электронный ресурс]. – URL: <https://psychiatry-test.ru/test/oprosnik-refleksivnosti-karpova/>
16. Пачколина А. В. К вопросу исследования ролевого конфликта работающей женщины: [Электронный ресурс]. – URL: https://phsreda.com/ru/article/100638/discussion_platform
17. Родичкина И. И. Условия развития профессиональной идентичности в вузе: PDF: [Электронный ресурс]. – URL: https://lib.herzen.spb.ru/text/rodichkina_12_88_226_229.pdf
18. Ролевой конфликт и пути его преодоления: PDF: [Электронный ресурс]. – URL: <https://trudymai.ru/upload/iblock/c4e/rolevoy-konflikt-i-puti-ego-preodoleniya.pdf?lang=en&issue=5>
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: курс лекций. – М.: АСТ: Времена, 2019. – 959 с. – [Электронный ресурс]. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_012205960/
20. Смирнова А. Ю. Значение ролевого конфликта в переживании субъективной незащищенности в сфере труда // Организационная психология. – 2016. – Т. 6, № 4. – С. 14–29. – [Электронный ресурс]. – URL: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2017/01/10/1115466273/OrgPsy_2016_4\(2\)_Smirnova\(14–29\).pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2017/01/10/1115466273/OrgPsy_2016_4(2)_Smirnova(14–29).pdf)
21. Социально психологические механизмы внутренних конфликтов личности: PDF: [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-mehanizmy-vnutrennih-konfliktov-lichnosti/pdf>
22. Тюлин, А. С. Этические принципы создания и применения авторского метода в психологии и психотерапии / А. С. Тюлин // Материалы XI Международной научно-практического конгресса психологов-консультантов, психотерапевтов и представителей помогающих профессий (Москва, 2025). – Москва: ОППЛ, 2025. – С. 126–127.
23. Умняшева И. Б. Условия развития рефлексивных способностей как фактор профессионального становления студентов: [Электронный ресурс]. – URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2020_n4/Umnyasheva

DOI 10.34660/INF.2026.64.12.097

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Целикова Екатерина Геннадьевна

независимый исследователь

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональной личности психолога как исполнителя специальных техник и как инструмента психологической помощи. Системные риски развития профессиональной деформации и профессионального выгорания рассматриваются с позиций ряда исследователей для формирования практически ориентированной авторской модели формирования профессиональной личности психолога.*

***Ключевые слова:** педагогическое общение, модели, высшее образование, личность, профессиональная личность психолога, психология, педагогическая психология*

В современных условиях актуально противоречие между потребностью общества в высококвалифицированных психологах с развитой профессиональной личностью и недостаточной разработанностью научно обоснованных моделей и условий ее целенаправленного формирования в системе высшего образования. Психолог выступает не просто исполнителем техник, но и главным инструментом помощи, что превращает его собственную личность в критически важный компонент профессиональной эффективности. Высокие эмоциональные и когнитивные нагрузки, неизбежные в работе с человеческим страданием и сложностями, порождают такие системные риски, как профессиональная деформация и эмоциональное выгорание, подробно исследованные в работах К. Маслач и ее коллег [15; 16]. Теоретический анализ позволяет увидеть истоки поставленной проблемы в многомерности самого феномена личности. Классические труды Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна закладывают фундамент понимания личности как продукта социального взаимодействия, деятельности и сознания [1; 5; 11]. Переход от общепсихологического понимания личности к феномену профессиональной личности требует целенаправленной работы на основе концептуального подхода к теоретическим основам профессионального становления и самоопределения

психологов. Работы Э. Ф. Зеера и Е. А. Климова раскрывают закономерности и стадии вхождения индивида в профессию, формирования субъекта труда [2; 4]. Концепция личностно-профессионального развития, разработанная Л. М. Митиной, делает значительный шаг вперед, фокусируясь на динамике взаимосвязи личностного роста и профессионального мастерства, особенно в помогающих профессиях [7; 8]. Важнейшим интегративным конструктом выступает профессиональная идентичность, корни которой уходят в эпигенетическую теорию Э. Эриксона и дальнейшие разработки в рамках теорий социальной идентичности [14; 19]. Анализ современного состояния вопроса выявляет противоречие. С одной стороны, научное сообщество сходится во мнении о критической важности развитой личности психолога и обладает арсеналом для диагностики отдельных ее аспектов: ценностных ориентаций (Ш. Шварц, Т. А. Нестик) [9; 18], рефлексивности (А. В. Карпов) [3], смысло-жизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев) [6], психологического благополучия (К. Рифф) [17; 20] и устойчивости к выгоранию [15; 16]. С другой стороны, обнаруживается существенный пробел. Исследования и образовательные практики во многом фрагментарны.

Центральная сложность в формировании личности психолога заключается в том, что личность специалиста не является простой суммой личностных черт и усвоенных навыков; а представляет собой качественно новое системное образование, возникающее в процессе погружения индивида в специфическую профессиональную реальность, где инструментом и средством работы выступает он сам. Классические работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна задают систему координат, в которой личность предстает как продукт и субъект социально-опосредованной деятельности, развивающееся сознательное начало [1; 5; 10; 11]. Деятельностный подход основан на представлении о том, что личность не только проявляется, но и формируется в деятельности. Встает вопрос в рамках настоящего исследования о роли ведущей профессиональной деятельности в становлении особого профессионального «Я» психолога. Каким образом общепсихологические законы преломляются в специфике профессии, где предметом труда является психическая реальность другого человека? Как происходит трансформация «личности вообще» в «личность профессионала»?

Категория «профессиональная личность психолога» вырастает из диалектического единства общеличного, общепрофессионального и специфически психологического. Ее специфика предопределена уникальным характером психологической помощи, где, по сути, личность специалиста является основным рабочим инструментом. Это порождает особые субъективные требования: необходимость высокой степени рефлексивности для работы с собственными контрпереносами, развитой эмпатии, балансирующей на грани слияния

и отстраненности, устойчивой системы этических координат и особой формы ответственности. Все это вынуждает нас рассматривать профессиональную личность как стержневое, системообразующее качество, от развитости которого напрямую зависит эффективность и экологичность всей профессиональной деятельности. В результате исследования можно определить профессиональную личность психолога как высокоинтегрированное, динамическое системное образование, возникающее в процессе овладения психологической деятельностью и характеризующееся сформированной профессиональной идентичностью, единством мотивационно-ценностных, когнитивных, операциональных и личностно-смысловых компонентов, ориентированных на эффективное и этическое использование собственной личности как основного инструмента помощи. Данное понимание задает концептуальную рамку для последующего структурного моделирования и эмпирического исследования.

Деятельность психолога-практика, будь то консультирование, диагностика или коррекция, представляет собой уникальный тип профессионального взаимодействия, который радикально отличается от других профессий по своему предмету, средствам и целям. Отличительный характер специалистов в сфере психологии порождает особый комплекс субъективных требований к личности специалиста.

1. Требование к инструментальности личности. Это центральный парадокс профессии: основным и часто единственным инструментом помощи является собственная личность специалиста – его восприятие, эмоции, когнитивные схемы, ценностная система. Следовательно, этот инструмент нуждается в постоянной «настройке», осознании и развитии. Это напрямую отсылает к необходимости формирования рефлексивности как стержневого профессионального качества. Рефлексия, понимаемая вслед за А. В. Карповым как способность к осознанию оснований и последствий собственных действий и психических процессов, становится для психолога механизмом контроля за «чистотой инструмента» [3]. Она позволяет отделять собственные проекции, контрпереносы и личные схемы от материала клиента, что является условием этической и эффективной работы.

2. Требование к ценностно-смысловой зрелости. Работа с экзистенциальными темами, кризисами и страданиями требует от психолога внутренней опоры на прочную, осмысленную систему координат. Это не просто знание профессионального кодекса, а интериоризированные ценности, такие как безусловное позитивное принятие, конфиденциальность, уважение автономии и доброты. Теория универсальных ценностей Ш. Шварца [18] и концепция смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева [6] дают ключ к пониманию того, как общая структура ценностей и смыслов личности должна быть согласована с гуманистическим нравственным обликом профессии. Без этого внутреннего

стержня деятельность легко вырождается в манипулятивную технику или приводит к экзистенциальному вакууму у самого специалиста.

3. Требование к эмоциональной регуляции и устойчивости. Постоянное погружение в эмоционально заряженный, а иногда и травматичный материал создает риск хронического стресса и профессионального выгорания, классическую модель которого разработали К. Маслач и ее коллеги [15; 16]. Поэтому субъективным требованием становится развитая способность к саморегуляции и управлению эмоциями. Это не означает эмоциональную холодность, а предполагает способность переживать эмпатию и сострадание, не сливаясь с клиентом и сохраняя рабочую дистанцию. Это требование тесно связано с общим психологическим благополучием (К. Рифф), которое выступает не как побочный результат, а как необходимый профессиональный ресурс, позволяющий сохранять жизнестойкость и позитивное функционирование вопреки сложностям работы [17; 20].

4. Требование к развитию профессиональной идентичности. Противоречивая роль психолога – быть одновременно и понимающим собеседником, и экспертом, и «зеркалом» – требует четкого внутреннего ответа на вопросы «Кто я как профессионал?» и «Каковы границы моей ответственности?». Формирование профессиональной идентичности является ключевым процессом интеграции всех остальных требований. Опираясь на идеи Э. Эриксона о кризисе идентичности [14] и теорию социальной идентичности А. Тэшфела и Дж. Тернера [19], можно утверждать, что устойчивая профессиональная идентичность позволяет психологу уверенно действовать в неопределенных ситуациях, отстаивать профессиональные границы и находить опору в сообществе коллег, что является важнейшим условием профилактики деформации.

Установление специфики деятельности и вытекающих из нее субъективных требований позволяет перейти к вопросу о критериях, отражающих глубину интеграции личности с профессиональной деятельностью: профессиональная идентичность, интегративность/конгруэнтность, рефлексивность и этичность. В единой системе данные критерии позволяют оценить целостный уровень развития профессиональной личности как специфического психологического образования и сформировать структурно-содержательную модель профессиональной личности психолога, включающую в себя четыре блока: мотивационно-ценностный, когнитивно-рефлексивный, операционально-деятельностный, личностно-смысловой. Разработка программы строится с учетом этических принципов создания авторских методов в психологии [12]. Предлагаемая модель может быть положена в основу образовательной программы вузов. Разработанная структурно-содержательная модель профессиональной личности психолога задает четкий ориентир – тот желаемый психологический профиль, который должен стать результатом высшего образования.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь: (электронный текст). – URL: <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf>
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с. – URL: <https://studfile.net/preview/6067792/>
3. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57. – URL: https://yspu.org/images/0/0a/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%BE%D0%B2_%D0%90.%D0%92..pdf
4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие / Е. А. Климов. – 2-е изд., испр. – Москва: Академия, 2004. – 304 с. – ISBN 5-7695-2398-0. – URL: <https://nb.nl.ru/bib/1619942>
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: (электронный текст). – URL: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyatyelnost/deyatelnost-soznyanie-lichnost.pdf>
6. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО): методическое руководство / Д. А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 1992. – URL: <http://publishing.smysl.ru/book/sgo/ManSGO.pdf>
7. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография / Л. М. Митина. – URL: <https://www.litres.ru/book/l-m-mitina/psihologiya-lichnostno-professionalnogo-razvitiya-subektov-obra-27094476/>
8. Митина, Л. М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебное пособие для вузов / Л. М. Митина. – URL: <https://urait.ru/book/professionalno-lichnostnoe-razvitie-pedagoga-diagnostika-tehnologii-programmy-459022>
9. Нестик, Т. А. Анализ русскоязычной версии опросника ценностных ориентаций Ш. Шварца методом когнитивного интервью / Т. А. Нестик // Социальная психология и общество. – 2012. – № 3. – URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2012_n3/53908
10. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учебно-методическое пособие / Н. С. Пряжников. – Москва: Академия, 2007. – URL: <https://nsportal.ru/SHKOLA/MATERIALY-METODICHESKIH-OBEDINENII/LIBRARY/2021/03/20/PROFESSIONALNOE-SAMOOPREDELENIE>
11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: (электронная публикация) / С. Л. Рубинштейн. – URL: https://www.pedlib.ru/Books/1/0180/1_0180-714.shtml

12. Тюлин, А. С. *Этические принципы создания и применения авторского метода в психологии и психотерапии* / А. С. Тюлин // *Материалы XI Международной научно-практического конгресса психологов-консультантов, психотерапевтов и представителей помогающих профессий* (Москва, 2025). – Москва: ОППЛ, 2025. – С. 126–127.
13. Crocetti, E. *Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study* / E. Crocetti [et al.] // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2011. – URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3394234/>
14. Erikson, E. H. *Identity: Youth and Crisis* / E. H. Erikson. – New York: W. W. Norton & Company, 1968. – URL: https://books.google.com/books/about/Identity_Youth_and_Crisis.html?id=v3XWH2PDLeWC
15. Maslach, C. *Job burnout* / C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter // *Annual Review of Psychology*. – 2001. – Vol. 52. – P. 397–422. – URL: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
16. Maslach, C. *Maslach Burnout Inventory manual* / C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter. – 3rd ed. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996. – URL: <https://search.worldcat.org/title/Maslach-burnout-inventory-manual/oclc/807246527>
17. Ryff, C. D. *Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia* / C. D. Ryff // *Psychotherapy and Psychosomatics*. – 2013. – Vol. 83, № 1. – P. 10–28. – URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4241300/>
18. Schwartz, S. H. *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries* / S. H. Schwartz // *Advances in Experimental Social Psychology*. – 1992. – Vol. 25. – P. 1–65. – URL: https://data.gesis.org/gesis/kg/resource/reference_gesis-ssoar-52687_zis-Schwartz1992Universals_outcite
19. Tajfel, H. *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior* / H. Tajfel, J. C. Turner // *Psychology of Intergroup Relations* / ed. by S. Worchel, W. G. Austin. – Chicago: Nelson-Hall, 1986. – P. 7–24. – DOI: 10.4324/9780203505984-16. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203505984-16/social-identity-theory-intergroup-behavior-henri-tajfel-john-turner>
20. *The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being (SPWB) and its relationship with measures of affective well-being* / K. M. Springer [et al.] // *Personality and Individual Differences*. – 2004. – Vol. 36, № 3. – P. 555–562. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886903001223>

DOI 10.34660/INF.2026.64.38.102

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Попова Татьяна Николаевна

независимый исследователь

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы трансформации семейных отношений и родительства в современном мире. Вызовы современного родительства проанализированы системно и с позиций различных исследователей данной проблематики. Отдельное внимание уделено влиянию цифровой трансформации общества на семью. Автором предлагаются показатели эффективности программ ДПО по формированию осознанного родительства.*

***Ключевые слова:** психология, педагогика, педагогическое общение, послевузовское образование, семья, семейные отношения, родительство, цифровая трансформация, осознанное родительство.*

Семья и качество отношений внутри нее – несущая конструкция детского развития даже в эпоху цифровизации и трансформации социальных ролей. Родители в современном мире оказываются на перекрестке противоречивых требований: с одной стороны, поток экспресс-советов из медиа и социальных сетей создает иллюзию простых решений, с другой – усложнение самих детско-родительских отношений требует не столько «правильных знаний», сколько способности к тонкой психологической настройке, рефлексии и саморегуляции. Эта способность в современном дискурсе обозначается как «осознанное родительство» – феномен, связываемый с благополучием ребенка, снижением родительского стресса и гармонизацией семейного климата [1, 10, 24–26, 33–38]. Вызовы современного родительства: психологическая неготовность, трансформация семейных моделей, информационная перегрузка, цифровизация детства.

Запрос на психологически осмысленное родительство становится массовым в условиях острого дефицита системных образовательных решений, способных удовлетворить запрос. Наблюдается разрыв между декларируемой важностью темы и предложениями на рынке образовательных услуг для взрослых. Психологическая наука накопила теоретический капитал, позволяющий говорить об осознанном родительстве как о сложноструктурированном

явлении. Речь идет о целостной психологической позиции, в которой переплетаются когнитивное понимание потребностей ребенка, эмоциональная саморегуляция взрослого, коммуникативные навыки и глубинная согласованность действий с личными ценностями [6, 21, 32]. Классические и современные подходы – от теории привязанности Дж. Боулби, задающей фундаментальный критерий безопасности и надежности отношений [5], до модели осознанного (внимательного) родительства, операционализирующей такие параметры, как присутствие, принятие и нереактивность [10], – предлагают убедительные объяснительные модели. Авторы моделей показывают, как дефицит осознанности может проявляться в тревожном контроле, проекции собственных проблем на ребенка, выгорании и, как следствие, в повышении риска детских неврозов и поведенческих сложностей [11, 12, 18]. Существующие форматы передачи научно обоснованного знания родителям – будь то популярные лекции, информационные порталы или даже некоторые программы в системе дополнительного профессионального образования – часто воспроизводят старую парадигму, где взрослый выступает пассивным получателем «правильных» инструкций. Возникает противоречие с базовыми андрагогическими принципами, согласно которым эффективное обучение взрослого строится на актуализации его субъектного опыта, партнерстве с ведущим и рефлексивной переработке личных практик [2, 13–15]. В результате возникает методический тупик: родитель может усвоить теоретический постулат о важности эмпатии или ненасильственного общения [28], но в критической ситуации стресса или усталости это знание оказывается вытеснено автоматическими, часто деструктивными реакциями, коренящимися в его собственном детском опыте и неосознаваемых установках [8, 34].

В научном дискурсе сосуществуют четыре относительно автономных теоретических пластов. Первый – собственно психологические модели родительства, от диагностических, как опросник родительского отношения А. Я. Варги и В. В. Столина [6], до концептуальных, как работы Р. В. Овчаровой о психологическом сопровождении родительской сферы [21–23]. Второй пласт – теоретические основания в виде теории привязанности [5], типологии стилей воспитания Д. Баумринда [4] или теории самодетерминации, объясняющей механизмы внутренней мотивации к изменениям [27]. Третий – прикладные подходы к коммуникации и саморегуляции, такие как ненасильственное общение М. Розенберга [28]. Четвертый – андрагогические принципы, описывающие специфику обучения взрослых [2, 13]. Психологические исследования, выявляющие структуру и дефициты родительской компетентности [7, 9, 16], редко предлагают конкретные образовательные технологии для ее формирования в институциональных условиях. Андрагогические работы фокусируются на общих принципах или профессиональном обучении, оставляя за скобками

специфику личностно-преобразующего обучения в такой интимной сфере, как родительство. Остается неразрешенным ключевой вопрос: какими средствами и в какой логике можно организовать образовательный процесс в рамках формальной системы послевузовского образования (ДПО), чтобы он был адекватен психологической многокомпонентности феномена осознанного родительства и андрагогической специфике взрослой аудитории?

Исходная позиция исследования: осознанное родительство может быть сформировано в условиях послевузовского образования, если образовательный процесс строится как андрагогически организованное, рефлексивно-деятельностное пространство, целенаправленно воздействующее на все компоненты родительской позиции (когнитивный, эмоционально-рефлексивный, деятельностно-коммуникативный, ценностно-смысловой) в их взаимосвязи, что в итоге приводит к снижению родительского стресса и росту удовлетворенности семейными отношениями. Теоретико-методологическую основу исследования составляют: системный и субъектно-деятельностный подходы; концепции осознанного (внимательного) родительства (Л. Дж. Дункан и др.) и теория привязанности (Дж. Боулби); теория самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан); отечественные теории родительства и психологического сопровождения семьи (Р. В. Овчарова); принципы андрагогики (С. И. Змеев). В отличие от существующих исследований, фокусирующихся либо на психологической диагностике родительства, либо на общих вопросах образования взрослых, в данной работе предлагается комплексная психолого-педагогическая модель, органично соединяющая содержание (многокомпонентная структура осознанности) и образовательную технологию (андрагогические принципы) для конкретного институционального контекста – системы ДПО.

Исследования фиксируют, что внешне компетентные взрослые часто оказываются эмоционально дезориентированы, когда сталкиваются с иррациональностью детского поведения или собственной беспомощностью [7, 17, 29, 30]. Эта неготовность усугубляется тем, что в культуре доминирует миф об инстинктивной, «естественной» родительской любви, что оставляет человека наедине с чувством вины и стыда, если его реальные переживания не соответствуют этому идеализированному образу. Происходит глубокая трансформация семейных моделей, расширяется спектр жизненных укладов. Нуклеарные семьи с разным количеством родителей, совместно проживающие поколения, семьи после развода, смешанные семьи – каждый из форматов порождает свои специфические напряжения и задачи для родителя [3, 34]. Внутри современных моделей семьи перераспределяются роли, меняются ожидания от отцовства и материнства. Классические теории, описывающие семью как статичную систему, требуют сегодня динамического переосмысления [34]. Родителям требуется наличие развитых навыков коммуникации и гибкости,

которым редко учат осознанно. Парадокс современного родительства заключается в том, что избыток информации не приводит к большей уверенности, а, напротив, порождает «аналитический паралич» и хроническое сомнение в правильности своих действий [9]. Цифровизация детства радикально меняет саму ткань повседневного взаимодействия родителей с детьми и ставит перед родителем задачи, у которых нет аналогов в его собственном детском опыте. Реальность актуализирует необходимость в навыках, основанных на взаимном уважении и понимании мотивов, а не на авторитарном давлении [28]. Совокупное действие современных вызовов рисует портрет родителя, который остро нуждается не в разрозненных советах, а в интегративной поддержке. Существующие формы поддержки – от разовых лекций до терапии – работают с отдельными сегментами сложной картины родительства. Система послевузовского образования, с ее ориентацией на взрослого, практическую направленность и нормативной возможностью создания структурированных программ, потенциально обладает уникальной возможностью стать интегративным пространством [19, 20].

Специфика контингента заставляет пересмотреть традиционные критерии эффективности образовательных программ в ДПО, смещая фокус с усвоения знаний на качественное изменение самой родительской позиции. Синтез ряда характеристик – опыт, прагматичная мотивация и разнородность – рисует образ взрослого учащегося как активного, критичного и уязвимого соавтора образовательного процесса. Он не пассивный реципиент знаний, а субъект, который проверяет каждую идею на прочность критерием «работает ли это в моей семье». Он приносит с собой не только запрос, но и защитные механизмы, сформированные годами родительской практики. Это предъявляет исключительные требования к методологии. Образовательный процесс для такого контингента не может быть лекционно-вертикальным; он по определению должен быть диалогичным, практико-ориентированным и рефлексивным. Ядром образовательного процесса становится организация безопасного пространства для совместного исследования реального родительского опыта, где теория выполняет роль не догмы, а «линзы», позволяющей этот опыт увидеть иначе, осмыслить и преобразовать.

Подлинный показатель эффективности программ ДПО – появление у родителя устойчивой внутренней привычки задавать себе вопросы, выходящие за рамки сиюминутной проблемы: «Что на самом деле сейчас чувствую я?», «Какую потребность пытается удовлетворить мой ребенок этим «плохим» поведением?», «Не повторяю ли я сейчас сценарий своих родителей?» [10, 34]. Второй, производный от первого, критерий эффективности – изменение паттернов поведения в реальных, эмоционально нагруженных ситуациях семейного взаимодействия. Речь идет о переходе от автоматических, часто

деструктивных реакций (срыв, игнорирование, угрозы) к осознанным, выбранным ответам. Это может проявляться в использовании техник ненасильственного общения для выражения своего недовольства вместо обвинений, в способности сделать паузу и глубоко вдохнуть, прежде чем отреагировать на провокацию, или в конструктивном установлении границ без унижения достоинства ребенка [28]. Важно при этом учитывать этические принципы использования авторских методов и техник в психологии [31]. Интегральным критерием эффективности, в котором кристаллизуются и рефлексия, и новые паттерны, является улучшение качества детско-родительских отношений. Эффективность программы можно оценивать через динамику показателей родительского стресса и удовлетворенности семейными отношениями [36]. Структура осознанного родительства включает компоненты: когнитивный (знание возрастных норм, потребностей, основ детской психологии), эмоционально-рефлексивный (осознание собственных эмоций, родительских установок, сценариев, деятельностно-коммуникативный (владение навыками общения, управления конфликтами, установления границ), ценностно-смысловой (родительская позиция, жизненные приоритеты, образ семьи). Программа формирования осознанного родительства в системе послевузовского образования связана с дальнейшей проверкой устойчивости изменений через несколько месяцев после завершения программы, когда исчезает эффект новизны и поддержки группы, а новые модели уверенно реализуются в повседневности.

Список использованных источников

1. Анализ семейных взаимоотношений: «Электронный ресурс». – URL: https://yar80sh.edu.yar.ru/sotsialno_psihologicheskaya_sluzhba/shsm/analizsemyunyxotnosheniyeydemiller.pdf
2. Андрагогические принципы в реализации непрерывного образования взрослых: «Электронный ресурс». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/andragogicheskie-printsipy-v-realizatsii-nepreryvnogo-obrazovaniya-vzroslykh>
3. Андрагогический подход к формированию профессиональной компетентности...: «Электронный ресурс». – URL: <https://na-journal.ru/4-2024-pedagogika/10833-andragogicheskii-podhod-k-formirovaniyu-professionalnoi-kompetentnosti-gosudarstve>
4. Баумринд Д. Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior: «Electronic resource». – URL: <https://www.jstor.org/stable/1126611>
5. Боулби Дж. Attachment and loss. Vol. 1: Attachment: «Electronic resource». – URL: https://www.abuseincare.org.nz/_data/assets/pdf_file/0018/25551/bowlby-j-attachment-and-loss-volume-1-hogarth-press-1969.pdf

6. Варга А. Я., Столин В. В. Опросник родительских отношений (ОРО): «Электронный ресурс». – URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2018/05/01/oprosnik-roditelskih-otnosheniy-vargi-stolina-oro>

7. Вихман А. А. Родительская компетентность и ее дефициты у родителя подростка: «Электронный ресурс» // КиберЛенинка: науч. электрон. б-ка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentnost-i-ee-defitsity-u-roditeleya-podrostka>

8. Горбачева В. И. Родительская компетентность как социальная проблема: «Электронный ресурс» // КиберЛенинка: науч. электрон. б-ка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentnost-kak-sotsialnaya-problema-1>

9. Горлова Е. Л. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию: «Электронный ресурс» // КиберЛенинка: науч. электрон. б-ка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentnost-podhody-k-izucheniyu-i-razvitiyu-1>

10. Дункан Л. Дж., Коутсворт Дж. Д., Гринберг М. Т. A Model of Mindful Parenting: Implications for Parent–Child Relationships and Prevention Research: «Electronic resource» // Clin Child Fam Psychol Rev. – 2009. – Vol. 12, no. 3. – P. 255–270. – DOI: 10.1007/s10567-009-0046-3. – URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2730447/>

11. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия: «Электронный ресурс». – URL: <https://psyinst.moscow/biblioteka/?part=article&id=1535>

12. Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков: «Электронный ресурс». – URL: <https://psyinst.moscow/biblioteka/?part=article&id=1536>

13. Змеев С. И. Становление андрагогики: «Электронный ресурс». – URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2000/Zmeev_S_L_2000.pdf

14. Изменение мышления родителя, компетентности в воспитании и качества отношений с молодежью: результаты пилотного рандомизированного исследования: «Электронный ресурс». – URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3765025/>

15. Категория «Психологическая компетентность родителей» в свете основных положений концепции П. Я. Гальперина: «Электронный ресурс» // КиберЛенинка: науч. электрон. б-ка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-psiologicheskaya-kompetentnost-roditeley-v-svete-osnovnykh-polozheniy-kontseptsii-p>

16. Коваленко Т. В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования: «Электронный ресурс» // КиберЛенинка: науч. электрон. б-ка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentsiya-kak-faktor-sovremennogo-soderzhaniya-obrazovaniya>
17. Минина А. А. Влияние опыта на родительскую компетентность на примере родителей дошкольников: «Электронный ресурс» // КиберЛенинка: науч. электрон. б-ка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-opyta-na-roditelskuyu-kompetentnost-na-primere-roditeley-doshkolnikov>
18. Неврозы у детей и подростков: «Электронный ресурс». – URL: <https://elizarmed.ru/pdf/%D0%9D%D0%B5%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%B7%D1%8B%20%D1%83%20%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B9%20%D0%B8%20%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2.pdf>
19. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.04.2024): «Электронный ресурс». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007>
20. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам: Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499: «Электронный ресурс». – URL: <https://sadik79.ru/public/users/995/pdf/profstandarty/prikaz-499-ot-01-07-2013.pdf>
21. Овчарова Р. В. Психология родительства: учеб. пособие: «Электронный ресурс». – URL: https://academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_18694.pdf
22. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства: учеб. пособие: «Электронный ресурс». – URL: <https://www.calameo.com/books/0045343058e6be2eee559>
23. Овчарова Р. В. Тренинги формирования осознанного родительства: метод. пособие: «Электронный ресурс». – URL: <https://www.labirint.ru/books/174683/>
24. Осознанное родительство: многообразие форм и...: «Электронный ресурс». – URL: <https://tvgtu.ru/upload/iblock/26d/ga0gup6zy0lztu7zz0vrqnm1ugqjadyo.pdf>
25. Представления об осознанном родительстве и о себе как о родителе у лиц разного пола: «Электронный ресурс». – URL: <https://ppj.spbpo.ru/psy/article/download/451/297/792>

26. Психология родительства и семейного воспитания: «Электронный ресурс». – URL: http://dspace.kgsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/4951/%D0%9E%D0%B2%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%A0%D0%92_2004_
27. Райан Р. М., Десу Э. Л. Self-determination theory: «Electronic resource». – URL: https://uvi.edu/files/documents/College_of_Liberal_Arts_and_Social_Sciences/OSDCD/National_Self_Determination_RI/DeciRyan2000.pdf
28. Розенберг М. Nonviolent Communication: A Language of Life: «Electronic resource». – URL: [https://truthbrary.mpaq.org/BOOKS/Health%20and%20Healing%20\(Books\)/Psychology/Relationships%20and%20Communication/Nonviolent_Communication_A_Language_of_Life_Life-Changing_Tools_for_Healthy_Relationships.pdf](https://truthbrary.mpaq.org/BOOKS/Health%20and%20Healing%20(Books)/Psychology/Relationships%20and%20Communication/Nonviolent_Communication_A_Language_of_Life_Life-Changing_Tools_for_Healthy_Relationships.pdf)
29. Тест-опросник родительского отношения (ОРО): «Электронный ресурс». – URL: <https://psytests.org/parent/oro.html>
30. Технологический подход как основа практик развития компетентностного родительства: «Электронный ресурс» // Кибер.Ленинка: науч. электрон. б-ка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskij-podhod-kak-osnova-praktik-razvitiya-kompetentnostnogo-roditelstva>
31. Тюлин, А. С. Этические принципы создания и применения авторского метода в психологии и психотерапии / А. С. Тюлин // Материалы XI Международной научно-практической конференции психологов-консультантов, психотерапевтов и представителей помогающих профессий (Москва, 2025). – Москва: ОППЛ, 2025. – С. 126–127.
32. Феномен осознанного родительства: «Электронный ресурс». – URL: <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2021-05/fenomen-osoznannogo-roditelstva.pdf>
33. Формирование у родителей педагогических компетенций здоровьесбережения детей раннего возраста: обзор литературы: «Электронный ресурс» // Кибер.Ленинка: науч. электрон. б-ка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-roditeley-pedagogicheskikh-kompetentsiy-zdorovyasberezheniya-detey-rannego-vozra>
34. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия: «Электронный ресурс». – URL: https://storage.piter.com/upload/contents/978591180838/978591180838_p.pdf
35. Parenting behaviors and preschool children's social and...: «Electronic resource». – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200608000045>

36. *Parental Stress Scale (PSS): «Electronicresource».* – URL: <https://www.corc.uk.net/outcome-measures-guidance/directory-of-outcome-measures/parental-stress-scale-pss/>
37. *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation: «Electronicresource».* – URL: https://books.google.com/books/about/Patterns_of_Attachment.html?id=zUMBCgAAQBAJ
38. *Understanding the Parental Stress Scale With a Foster Carer Cohort: «Electronicresource».* – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/fare.12483>

DOI 10.34660/INF.2026.64.62.061

ГЕНЕЗИС СТАНОВЛЕНИЯ ВЫСШЕГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Бердегулов Валерий Эдуардович

аспирант

*Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки
и технологий*

Научный руководитель – Баймурзина Виля Искандаровна

доктор педагогических наук, профессор

*Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки
и технологий*

Аннотация. *Генезисные аспекты становления высшего юридического образования охватывают специфику появления и развития университетского обучения правовым наукам на протяжении временного отрезка в чуть более трех веков. Важнейшей предпосылкой зарождения высшего юридического образования в России стало расширение нормативно-правовой основы, что в условиях усложнившегося законодательства потребовало взращивания собственных правоведов.*

Ключевые слова: *высшее образование, юридическое образование, юриспруденция, учреждение университетов, генезис, методика преподавания.*

Генезисные аспекты становления высшего юридического образования охватывают специфику появления и развития университетского обучения правовым наукам на протяжении временного отрезка в чуть более трех веков. Высшая юридическая школа прошла исторический путь от практического «законоискусства» допетровской России и пореформенной эпохи Петра I, когда всё складывалось по наитию и обучение носило по большей части прикладной характер. Обучение законотворчеству и правоприменению производилось по принципу: «Есть проблема – нужно решение». При этом методика образовательного процесса по юридическим наукам зарождается в лоне университетской системы. Ретроспективный анализ становления и развития университетского образования позволил проследить практически весь исторический путь юридического образования в России.

Большинство ученых в области права на высшее образование зарождение системы юридического образования связывают исключительно с реформами Петра I. Вместе с тем данное утверждение является спорным, поскольку точкой отсчета системы высшего юридического образования следует признать события, отнесенные к более раннему историческому периоду, что будет раскрыто далее.

Значительный исследовательский интерес в части ретроспективного анализа представляют результаты правления Алексея Михайловича Романова, вклад которого в становлении самой юриспруденции в России является не менее заметным. С именем этого русского царя связано принятие Соборного Уложения 1649 года, которое в тот период представляло собой результат основательной законотворческой работы. Полагаем, именно установления Соборного Уложения 1649 года выступают одной из предпосылок к реформам Петра I в сфере образования, поскольку они позволили заложить прочную основу новаторству первого русского императора. Посредством принятия Соборного Уложения была создана первая отечественная систематизированную правовая база для обучения будущих ученых в сфере права. Так же это был первый печатный свод законов, без взаимоисключающих и противоречащих нормативно-правовых актов друг другу, как это было с приказами во времена правления династии Рюриковичей.

В историографии становления высшего образования обращает на себя внимание, имеющее ключевое значение для формирования университетской среды, создание в 1685 году Славяно-греко-латинской академии, которую по праву следует признать первым высшим учреждением университетского типа в России. Кроме того, в данном учебном заведении происходит переход от исключительно духовного образования, имевшего место в предшествующий период к симбиозу духовного и светского, что само по себе носило трансформационный эффект. Вместе с тем, среди предметов, преподаваемых в академии, правовые дисциплины не значились.

Важнейшей предпосылкой зарождения высшего юридического образования в России стало расширение нормативно-правовой основы, что в условиях усложнившегося законодательства потребовало взращивания собственных правоведов. В тот период становятся очевидным недостаток политики импорта ученых мужей из-за рубежа, поскольку подобный метод не способен был покрыть дефицит в квалифицированных кадрах в самых разнообразных сферах, в том числе в области юриспруденции. В научной литературе также подчеркивается, что в допетровской России отсутствовала специальная юридическая подготовка для разного рода служащих, в том числе площадных подъячих, приказных людей и прочих канцелярских служащих [1, с. 76].

Периодизацию генезиса становления юридического образования следует производить в четыре этапа.

Первый этап связан с реформами Петра Первого, реформаторские устремления которого распространились и на область образования. Невозможно переоценить важнейшее событие для российской образовательной системы – 28 января 1724 года учреждение Академии наук с университетом. Здесь необходимо обратить внимание на то обстоятельство, что хотя Академия была учреждена указом Екатерины I, данное учреждение считается детищем именно Петра Первого, поскольку именно он выпестовал эту идею и лишь не успел завершить организационные аспекты.

В 1755 году был открыт Московский университет с первым юридическим факультетом, ставшим фактически цитаделью правовых знаний в России. В ретроспективном контексте становления юридического образования совершенно особую роль сыграл австриец Ф. Г. Дильтей, который не только был первым профессором юридического факультета Московского университета, но и фактически единственным преподавателем права в России на протяжении 7 лет и 9 месяцев [2, с. 128]. Ф. Г. Дильтей занимал должность профессора правоведения и читал лекции по истории и естественному праву. Стоит подчеркнуть, что к моменту приезда в Россию Ф. Г. Дильтей был уже состоявшимся ученым, имевшим опыт работы в Майнцкой академии наук. В. А. Томсинов указывает, что публичные лекции по естественному и народному праву Ф. Г. Дильтей читал на латинском языке для студентов, а также давал частные уроки на французском языке по римскому, феодальному, криминальному праву, читал лекции по публичному праву Римской империи [4, с. 10]. Таким образом, благодаря просветительской деятельности Ф. Г. Дильтея начинает зарождаться пласт русских юристов, которые в дальнейшем развивали отечественную правовую науку. Отсюда возможно проследить истоки российской правовой системы, относящейся к континентальному праву, базирующейся на постулатах римского права. В этот период были заложены прочные фундаментальные основы системы права в России, была создана структура образования, что дало толчок для следующего периода, а именно становление университетской системы в начале XIX века.

Второй период начался с массовым открытием новых университетов, когда было учреждено в короткий срок сразу пять высших образовательных учреждений, а именно Дерптский (1802 г.), Петербургский педагогический (1802 г.), Виленский (1803 г.), Казанский (1804 г.), Харьковский университет (1805 г.). Спустя три десятилетия создается Киевский университет посредством принятия 8 ноября 1833 года Указа императора Николая I. Юридические факультеты преобразованы были в нравственно-политические отделения, а также был издан указ в 1804 году об автономии профильных образовательных учреждениях. Как верно указывает М. А. Кожевина, активная фаза образовательной реформы приходится на первую половину девятнадцатого века [3, с. 160]. В 1835 году при участии М. М. Сперанского юридическое образование

в Российском государстве приобретает более распространенный масштаб; углубляются и усложняются программы изучения римского права, гражданского и уголовного права, появляются в учебных планах новые учебные дисциплины. Данное обстоятельство стимулирует появление огромного количества юристов и учёных в области права, среди которых особо следует выделить К. Д. Кавелина, Б. Н. Чичерина. К 1857 году в России функционировало более 12 учебных заведений, где можно было изучать и постигать юридические науки. К концу девятнадцатого века окончательно оформилась система обучения и получения профильного юридического образования в Российской Империи.

Третий период рассмотрения нами историографии юридического образования затрагивает период трансформации права в советской России.

После Октябрьской революции 1917 года большевики ликвидировали императорскую университетскую систему образования, юридические факультеты были закрыты, на смену которым пришли практико-ориентированные учебные заведения, где главная задача была прививать идеологию Маркса и Ленина. В советский период на первый план выходит идеологическая составляющая, в связи с чем качество обучение отходит на второй план, профессиональные качества нивелируются. В учебных планах того времени появились специфические дисциплины идеологического толка – «Истории революционного движения», «История марксизма и ленинизма». Следует отметить, что в 1930-е годы была введена трехзвенная система юридического образования в России: низшее (юридические школы), среднее (юридические курсы) и высшее (институты советского права). Несмотря на такое многообразие, на государственном уровне фиксируется ограничение свободы преподавания и обучения юридическим специальностям. Следует подчеркнуть, что в тот период устанавливается жёсткая централизация в системе образования; за деятельностью преподавателей и тем, чему они обучали будущее поколение юристов, осуществляется партийный контроль, поскольку инакомыслие было недопустимо. Полноценное возрождение юридических факультетов происходит в послевоенный период, был создан Московский государственный юридический институт, были упорядочены образовательные стандарты, теория стала вновь необходима.

Четвертый и заключительный этап формирования юридического образования в РФ характеризуется созданием новых образовательных традиций в области юридического образования, обусловленных ускорением процессов глобализации. Закон «Об образовании» 1992 года закрепил свободу образования, свободу учебных программ, право на частное образование, что создало нормативную основу для создания негосударственных вузов и институтов. Конец XX–XXI стал для российской юридической системы образования временем кардинальных трансформаций, которые сопровождались переходом на новую образовательную

модель бакалавриат-магистратура и отказом от старых советских подходов подготовки универсальных специалистов в области права.

Подводя итог вышеизложенному, следует подчеркнуть, что обращение к историко-педагогическому анализу имеет существенное значение, поскольку интерес к юриспруденции поддерживается с самого начала обучения в образовательных учреждениях в рамках уроков обществознания и истории, где закладываются основы правознания, и углубляются в ходе профильного обучения по соответствующим специальностям.

Литература:

1. Аврус А. И. *История Российских университетов*. М.: Московский научный фонд, 2001. С. 84.
2. *Документы и материалы по истории Московского университета второй половины XVIII века*. Т. 1. С. 128.
3. Кожеева М. А. *История русского права в системе университетского юридического образования Российской Империи* // Вестник Воронежского Института МВД России. 2022. № 2. С. 159–165.
4. Томсинов В. А. *Первый профессор юридического факультета Московского университета Филипп-Генрих Дильтей (1723–1781)* // Вестник Московского университета. Серия 11. Право. 2015. № 2. С. 3–21.

DOI 10.34660/INF.2026.64.70.089

ВЛИЯНИЕ ВОСПИТАНИЯ НА КАРЬЕРНЫЙ РОСТ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ И ПРОБЛЕМЫ БЕЗРАБОТИЦЫ

Гасанова Тамилла Октай кызы

диссертант, преподаватель

Академия труда и социальных отношений Азербайджана

Сулейманова Арзу Эльдениз кызы

студент

Академия труда и социальных отношений Азербайджана

Аннотация. В статье рассматриваются стратегии занятости молодежи в современном Азербайджане и препятствия на пути ее интеграции в рынок труда. Основным объектом исследования являются социально-экономические факторы проблемы безработицы среди молодежи. Безработица, которая стала одной из глобальных проблем, является серьезным недостатком не только в Азербайджане, но и во многих странах. Одной из главных задач должно стать достижение общего знаменателя в решении этой проблемы на международном уровне. В частности, согласно официальным показателям Государственного статистического комитета за 2024 год, уровень безработицы в возрастной группе 15–24 лет составляет 10,3 %. В статье анализируются точки пересечения системы образования с требованиями современного рынка на фоне феномена «несоответствия навыков», выявленного Оксфордской исследовательской группой (2023).

Преобладание теоретической подготовки в высших и средних специализированных учебных заведениях было определено как основная проблемная область, приводящая к недостаточному формированию современных профессионально-технических навыков и личностно-социальных компетенций у молодежи. Кроме того, чрезмерные требования как родителей к выбору профессий, так и работодателей к опыту работы, ограничения инфраструктуры в регионах, а также более низкий уровень занятости в регионах по сравнению со столицей и несоответствие рабочих мест реальному рынку труда подтверждают эту проблему с научно-статистической точки зрения.

Основная цель исследования – выявить связь воспитания на определение будущей профессии, а также установить разрывы между требованиями современного рынка труда и существующей системой подготовки кадров,

проанализировать факторы, повышающие возможности трудоустройства молодежи.

Ключевые слова: воспитание, семья, рынок труда, занятость, безработица, профессиональная компетентность, структурные барьеры.

Abstract. *This article examines youth employment strategies in contemporary Azerbaijan and the barriers to their integration into the labor market. The primary focus of the study is the socioeconomic factors behind youth unemployment. Unemployment, which has become a global problem, is a serious shortcoming not only in Azerbaijan but also in many countries. Achieving a common denominator in addressing this issue at the international level should be a key objective. Specifically, according to official figures from the State Statistical Committee for 2024, the unemployment rate in the 15–24 age group is 10.3%. This article analyzes the intersections between the education system and the demands of the modern marketplace, against the backdrop of the «skills mismatch» phenomenon identified by the Oxford Research Group (2023).*

The predominance of theoretical training in higher and secondary specialized educational institutions was identified as the main problem area leading to the insufficient development of modern vocational and technical skills and personal and social competencies among young people. Furthermore, excessive demands from both parents on career choices and employers on work experience, limited infrastructure in the regions, as well as lower employment rates in the regions compared to the capital and the discrepancy between jobs and the actual labor market confirm this problem from a scientific and statistical perspective.

The main goal of the study is to identify the relationship between upbringing and future career choice, as well as to identify gaps between the demands of the modern labor market and the existing training system, and to analyze factors that improve youth employability.

Keywords: *upbringing, family, labor market, employment, unemployment, professional competence, structural barriers.*

Сегодня глобальная проблема безработицы – это не просто экономический дефицит, но и социальное явление, выявляющее глубокие различия в воспитании и системную несправедливость между странами. Хотя проявления этой проблемы различаются географически и экономически, её наиболее острые последствия наиболее ярко выражены на рынках труда развивающихся регионов. Рассматривая, в частности, африканский континент, мы видим, что кризис безработицы здесь обусловлен как внутренней нестабильностью, так и нежеланием иностранных инвесторов вкладывать средства в этот регион, считая

его «высокорискованным». Отсутствие инвестиционных потоков замедляет создание новых отраслей промышленности, в то время как государства, под давлением слабых бюджетов и внешнего долга, не в состоянии реализовать эффективные программы занятости. Этот порочный круг ввергает миллионы молодых людей в отчаяние и приводит к нелегальной миграции.

По другую сторону океана, в экономике такого гиганта, как Соединенные Штаты, картина иная. Хотя возможности трудоустройства для чернокожих граждан на бумаге расширились, глубоко укоренившийся расизм и системная дискриминация по-прежнему проявляются на рынке труда. Несмотря на реформы под лозунгом «равных возможностей», афроамериканцы часто оказываются на низкооплачиваемых должностях или в нестабильных условиях труда, что еще больше усугубляет социальную стратификацию в обществе.

В России, нашем северном соседе, безработица и занятость имеют иной социологический характер. Здесь важную роль в розничной торговле и некоторых секторах рыночной экономики играют индивидуальные предприниматели, известные как «торговцы». Значительную часть этой группы составляют азербайджанские мигранты. Активность этих людей в российской экономике обусловлена как спросом в стране, так и реальностью безработицы в их собственных странах. Что касается самого Азербайджана, то, несмотря на реализацию на государственном уровне различных программ и проектов по самозанятости для снижения безработицы, здесь встречаются серьезные препятствия, а главным из этих это домашнее воспитание. Не последнюю роль играет так же несоответствие между образованием и быстро меняющимися требованиями рынка труда. При объявлении вакансий компании часто требуют от выпускников чрезмерного опыта работы, что приводит к низкому уровню осведомленности молодежи о современных профессиях, технологических тенденциях и карьерных возможностях, создавая большой «разрыв в возможностях» между столицей и регионами. Оценивая эту общую картину с академической точки зрения, профессор Ричард Портман из Оксфордского университета отмечает, что современная система образования создает «инфляцию дипломов» (2023) [6], то есть университеты выпускают гораздо больше специалистов, чем может поглотить рынок, и качество и практические навыки этих кадров не соответствуют потребностям делового мира. Такая ситуация приводит к созданию в экономике армии «образованных безработных», что является опасным видом безработицы. Ведь неспособность человека, потратившего годы на образование, найти себе место на рынке труда приводит как к индивидуальной психологической травме, так и к неэффективному расходованию человеческого капитала страны. Все это показывает, что безработицу можно решить не только экономическими корректировками, но и радикальными изменениями в системе образования и воспитания, обеспечением социального равенства.

В стратегии социально-экономического развития современного Азербайджана вопрос интеграции молодежи в рынок труда и определения ее профессиональной судьбы выступает в качестве фундаментального объекта научного исследования. Анализ динамики безработицы, проведенный Исмаилом Исмаиловым показывает, что проблема связана не только с количественным дефицитом рабочих мест, но и со структурными несоответствиями. Ежегодно на рынок труда Азербайджана выходит около 100 тысяч молодых людей [9, с. 2]. Хотя молодежь (17–29 лет) составляет основу демографического дивиденда, в процессе вовлечения этого потенциала в экономический оборот наблюдается парадокс «образование-труд-рынок». При анализе процесса профессионального выбора молодых людей на академическом уровне становится ясно, что субъективные факторы, а именно внутренние склонности личности, психологическая подготовка и аналитические способности, подавляются под давлением внешней среды, особенно стереотипов семьи и общества. Это приводит к ориентации молодого человека на специальности, не соответствующие его потенциалу, но считающиеся «безопасными» (и прибыльными) с точки зрения социального статуса, и в результате он не может найти работу по специальности после окончания университета или работает с низкой производительностью.

Статистические данные иллюстрируют эту картину более наглядно: уровень безработицы в Азербайджане иногда выше, чем среди молодежи с высшим образованием или без образования, что доказывает «несоответствие навыков» между содержанием образования и требованиями рынка. Кроме того, цифровой и информационный разрыв между столицей и регионами оказывает прямое негативное влияние на формирование профессиональной судьбы молодежи. Карьерное планирование для молодых людей, проживающих в регионах, часто ограничивается либо государственной службой, либо традиционными сферами услуг. Уровень осведомленности о цифровых навыках, необходимых для современной экономики, управления проектами или международной гуманитарной деятельности, в регионах резко низок. Этот недостаток информации ставит молодежь в положение «пассивных соискателей работы», в то время как современный рынок труда требует от них быть «активными творцами» и гибкими специалистами. Несмотря на то, что государственные программы на 2024–2026 годы устанавливают целевые показатели по трудоустройству молодежи, на практике доступ молодежи региона к международным вакансиям или языковой барьер остаются нерешенными. В результате, даже если молодой человек хочет стать программистом, инженером или менеджером проектов, знания, полученные в университете, остаются устаревшими для применения на практическом рынке. Эта проблема вынуждает молодых людей самостоятельно обращаться к дополнительным курсам или зарубежным

образовательным платформам, что означает дополнительную нагрузку на семейный бюджет и пустую трату времени.

Проблемы занятости молодежи также напрямую влияют на их миграционные тенденции. Неспособность высокопотенциальных молодых людей найти в стране желаемую специальность подталкивает их к поиску образования и работы за рубежом, что приводит к потере человеческого капитала. Решение профессиональных проблем молодежи заключается в обновлении содержания образования и воспитания, создании информационной инфраструктуры в регионах и организации на государственном уровне индивидуальных услуг по профориентации для молодежи. Процесс определения профессиональных навыков формируется в результате взаимодействия внутреннего потенциала человека и внешних возможностей. Как отмечается в научной литературе, особенно в «Теории развития карьеры» Дональда Супера (Суппер, 1990), выбор профессии – это не сиюминутный акт, а процесс самореализации, продолжающийся всю жизнь [4, с. 18]. При анализе факторов, влияющих на этот процесс, необходимо прежде всего подчеркнуть доминирование объективных условий, как и семейное воспитание.

Согласно Всемирному экономическому форуму (ВЭФ, 2023), к 2030 году 44 % существующих профессий будут подвержены технологической трансформации. Эта статистика делает фактор «цифровой адаптации» абсолютной объективной необходимостью при выборе профессии молодыми людьми. Семейная среда является самым сильным объективным фактором на микро-социальном уровне. Основываясь на теории «культурного капитала» Пьера Бурдьё, можно сказать, что социальная сеть и образовательные ресурсы семьи заранее определяют профессиональный горизонт молодого человека [5]. Исследования показывают, что дети высокообразованных родителей в 3–5 раз чаще сосредотачиваются на стратегических областях, чем дети из семей с низким социально-экономическим статусом. Согласно типологии «Профессиональные личности» Джона Холланда, соответствие между психотипом человека и выбранной профессиональной средой повышает его будущую производительность труда более чем на 40 % (Холланд, 1997). Уверенность молодого человека в собственных способностях, то есть концепция «самоэффективности», предложенная Альбертом Бандурой, определяет его способность рисковать в сложных областях, например, в областях STEAM (наука, технология, инженерия, математика) [1, с. 81]. Среди субъективных факторов в современных исследованиях также выходит на первый план эмоциональный интеллект. Так, согласно подходу Даниэля Големана, 80 % успеха в карьере связано с эмоциональным интеллектом и навыками самоорганизации [3, с. 43].

Столкновение объективных и субъективных факторов часто приводит к длительной неудовлетворенности работой и выгоранию, когда стереотип

«профессиональных кризисов» противоречит внутреннему творческому потенциалу молодого человека. Статистические данные показывают, что примерно 30% молодых людей теряют интерес к выбранной специальности в первые два года обучения в университете. Это связано с неспособностью процесса профориентации сбалансировать как внутренние, так и внешние факторы. Гендерный фактор в определении профессиональной судьбы проявляется как в объективном, так и в субъективном аспектах. Тот факт, что представленность женщин в технологических областях по-прежнему ниже 30% в мире (ВЭФ, 2024), является ярким примером того, как социальные стереотипы ограничивают индивидуальные интересы. Процесс выбора профессии для молодых людей – это динамическая система. Для успешной работы этой системы необходимо создать баланс между экономическими потребностями общества и психологическими потребностями индивида. Современное профориентационное консультирование должно основываться на интегрированных моделях, которые служат объединению этих двух полюсов, а именно на теории построения карьеры (Савицкас, 2005) [7, с. 42–70]. Только в этом случае молодой человек может быть одновременно полезным как экономическая единица и счастливым как личность.

Проблема безработицы среди молодежи на рынке труда объясняется не только нехваткой вакансий, но и пересечением структурной несовместимости и социально-психологических факторов. Среди основных причин безработицы среди молодежи в Азербайджане в первую очередь проблемой является «дефицит навыков» между системой образования и реальным сектором. Высшие и средние специализированные учебные заведения часто отдают приоритет академическим и теоретическим знаниям, но практические навыки, необходимые современному деловому миру, такие как цифровая грамотность, управление проектами и знание технического программного обеспечения, остаются вне учебной программы.

Эта ситуация приводит к тому, что выпускники остаются в форме «неопытных специалистов», которые не соответствуют ожиданиям работодателей, даже имея диплом. С другой стороны, требование «3–5 лет опыта работы», предъявляемое частным сектором к молодым специалистам, создает серьезный барьер для молодежи. Тот факт, что молодым людям, которым нужна работа для получения опыта, нужен опыт для получения работы, приводит к серьезному разочарованию среди молодежи в стране и их ориентации на неспециализированные области, не связанные с промышленностью сферы и сектор услуг.

Согласно отчетам ГосСК (2023 г.), концентрация более 90% инновационных стартапов и новых рабочих мест в столицах ограничивают возможности молодежи в регионах [5]. Эта геоцентрализация создает структурные пробелы в региональном развитии, обрекая молодежь либо на внутреннюю миграцию, либо на пассивную экономическую жизнь.

«Мягкие навыки», такие как аналитическое мышление, эмоциональный интеллект и коммуникативные умения, являются неотъемлемой частью субъективной подготовки молодого человека. Эти навыки играют решающую роль на всех этапах, от того, как молодой человек представляет себя в деловых отношениях, до его адаптации в команде. Реалистичная оценка молодежи собственного потенциала, то есть поиск баланса между тем, на что он способен, и тем, чего он хочет, снижает риск столкнуться со структурной безработицей в будущем. Рыночные условия играют ключевую роль в профессиональной ориентации молодежи и стандартизируют специалиста. Быстрые технологические изменения в обществе приводят к трансформации профессиональной структуры, что требует от молодежи высокой гибкости. Если в экономике доминирует сектор услуг или ИТ-сектор, то профессиональная судьба молодежи также тяготеет к этому направлению.

Таким образом, совпадение субъективной подготовки молодежи и объективных рыночных возможностей обеспечивает высокопроизводительную занятость, но при нарушении этого единства в обществе возникают негативные тенденции, такие как отчуждение среди молодежи, социальная напряженность и миграция квалифицированных кадров. Факторы экономической рациональности и социальной стабильности при определении профессионального выбора молодежи представляют собой сложное противоречие. С одной стороны, объективные реалии рынка труда вынуждают молодежь обращаться к неспециализированным, но относительно высокооплачиваемым сферам услуг для удовлетворения своих финансовых потребностей. С другой стороны, эта экономическая неопределенность усиливает тенденцию молодежи избегать риска и искать социальную защиту. По этой причине, несмотря на развитие таких динамичных областей, как нефтегазовая промышленность и технологии, тысячи выпускников по-прежнему ищут стабильные гарантии занятости в государственном секторе. Это явление особенно ярко выражено в регионах с плохой инфраструктурой. Как отмечает Арне Каллеберг (2011) в своем исследовании, нестабильность на рынке труда приводит людей к инстинктам краткосрочного экономического выживания, отвлекая их от накопления долгосрочного профессионального капитала [2, с. 36]. Эта ситуация приводит к исключению квалифицированных кадров с рынка труда и растворению их профессиональной идентичности во «временных работах», что приводит к неэффективному распределению интеллектуальных ресурсов в миграции страны. Доминирование государственного сектора занятости посредством государственных экзаменов служит своего рода «социальной страховкой» для молодежи. Особенно в условиях ограниченной региональной инфраструктуры государственный сектор является единственным каналом социальной мобильности для молодежи. В результате выбор карьеры для молодежи становится

вынужденным соглашением, зажатым в рамках защитных барьеров существующей экономической системы, семейного воспитания, а не реализацией их творческого потенциала.

ВЫВОДЫ. Повышение уровня занятости молодежи при выборе профессии является стратегической задачей, связанной с эффективным управлением человеческим капиталом страны. Прежде всего, при выявлении индивидуального потенциала молодежи следует учитывать влияние стереотипов внутри семьи, а также организовывать для молодых людей индивидуальные консультации по вопросам карьеры, чтобы эти факторы не приводили к профессиональной неудовлетворенности. С другой стороны, укрепление региональной инфраструктуры и устранение рисков вынужденного выбора, вызванных недостатком информации, создадут основу для выбора молодежью профессии с реальными перспективами, а не руководствуясь инстинктом экономического выживания.

Обеспечение развития в высших учебных заведениях по формату «образование-исследования-инновации» должно способствовать приобретению молодыми людьми не только теоретических, но и прикладных навыков. Одновременно с этим, необходимо сформировать механизм непрерывной подготовки кадров, отвечающий, как национальным, так и международным стандартам. Наконец, для того чтобы молодые люди могли заявить о себе в областях, соответствующих их специальностям, государство должно регулировать «барьер опыта» на всех предприятиях, независимо от формы собственности, и оказывать всестороннюю поддержку молодежи в становлении активными предпринимателями, реализующими свои инновационные бизнес-идеи.

Список литературы

1. Albert Bandura: *The Man and His Ideas – A Dialogue*, books; Richard I. Evans, ¶Albert Bandura 1989 (sep.2006), ¶Snippet view, Bloomsbury Academic, p. 112
2. Arne L. Kalleberg, *Good Jobs, Bad Jobs: The Rise of Polarized and Precarious Employment Systems in the United States, 1970s to 2000s* by United States, American Journal of Sociology, Vol. 118, No. 3 (November 2012), pp. 818–820
3. Daniel Goleman, *Emosional intellekt*, 1995, Bantam Books US, 252 s.
4. Super, D. E. (1990). *A life -span, life-space approach to career development*. In D. Brown & L. Brooks (Eds), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197–262). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
5. *Всемирный экономический форум (ВЭФ, 2023) – Доклад о технологической трансформации и будущем рынка труда, Баку – май 2023 г., 49 с.*

6. Исследовательская группа Оксфорда (2023); Исследование феномена «несоответствия навыков». Статистика дефицита навыков в Великобритании, 2023

7. Савицкас Марк, «Теория построения карьеры», США, Северо-восточный медицинский университет Огайо, 2005 (Теория построения карьеры), стр. 42–70.

8. Государственный статистический комитет (2024) – Официальные показатели безработицы среди молодежи в Азербайджане.

9. Тельмангызлы С., Проблема безработицы среди молодежи – реальные причины и пути выхода из ситуации; газета «Мусават», 30.07.2020.

DOI 10.34660/INF.2026.65.21.016

УДК 378.015.31

УСЛОВИЯ СОДЕЙСТВИЯ РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ

Сунь Шичан

магистрант

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

Наталия Михайловна Шибанова

кандидат педагогических наук, доцент

Забайкальский государственный университет,

г. Чита, Россия

ORCID ID: 0009-0003-7843-6760

Аннотация. В статье обоснован и эмпирически апробирован комплекс организационно-педагогических условий содействия развитию социальной активности студентов в организации высшего образования Китая. На основе теоретического анализа трудов российских и китайских учёных уточнено понятие социальной активности как интегративного качества личности, выражающегося в осознанной готовности к общественно полезному действию. Представлены результаты диагностического исследования, проведённого на базе Хэйлуцзянского профессионального колледжа изобразительных искусств Саньцзян и выявившего преобладание средних и низких значений по ключевым показателям социальной активности обучающихся. Охарактеризован комплекс из пяти взаимосвязанных условий: учёт студенческих инициатив при планировании воспитательной работы, разработка индивидуальных траекторий развития для одарённых студентов, привлечение социальных партнёров, связь социальной активности с решением реальных проблем местного сообщества и организация наставничества. Доказана статистически достоверная положительная динамика всех диагностируемых показателей, подтверждающая эффективность предложенной модели содействия.

Ключевые слова: социальная активность, студенческая молодёжь, организационно-педагогические условия, воспитательная работа, высшее

образование Китая, студенческие инициативы, наставничество, социальное партнёрство, индивидуальная траектория развития.

Abstract. *The article substantiates and empirically tests a set of organizational and pedagogical conditions for promoting the development of students' social activity in a higher education institution in China. Based on a theoretical analysis of the works of Russian and Chinese scholars, the concept of social activity is clarified as an integrative quality of personality, manifested in a conscious readiness for socially useful action. The results of a diagnostic study conducted at the Heilongjiang Sanjiang Vocational College of Fine Arts are presented, which revealed a predominance of average and low values across key indicators of students' social activity. A set of five interrelated conditions is characterized: taking student initiatives into account when planning educational work, developing individual development trajectories for gifted students, engaging social partners, linking social activity with solving real problems of the local community, and organizing mentoring. Statistically significant positive dynamics in all diagnosed indicators are proven, confirming the effectiveness of the proposed model of promotion.*

Keywords: *social activity, student youth, organizational and pedagogical conditions, educational work, higher education in China, student initiatives, mentoring, social partnership, individual development trajectory.*

Современный этап общественного развития характеризуется усилением глобальной конкуренции, в которой ключевым ресурсом становится не столько технологическое превосходство, сколько качество человеческого капитала. В этой связи перед системами высшего образования различных стран встаёт задача формирования не просто квалифицированного исполнителя, а личности, обладающей развитой субъектностью, инициативностью и готовностью к осознанному участию в жизни общества. Данная задача приобретает особое звучание в Китайской Народной Республике, где программа «Модернизация образования в Китае – 2035» прямо ориентирует высшую школу на воспитание «всесторонне развитых социалистических строителей и преемников», способных к инновационной деятельности и обладающих активной гражданской позицией [1].

В современном понимании воспитание представляет собой многоуровневый феномен, который необходимо рассматривать в логике «государство – общество – образовательная организация». На уровне государственной политики задаются ценностно-смысловые ориентиры, на уровне системы обеспечивается консолидация институтов, а на уровне образовательной организации создаются конкретные условия для личностного развития обучающихся [2].

Проведённый нами теоретический анализ, опирающийся на труды Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и Р. М. Шамяникова, позволил определить социальную активность как интегративное качество личности, выражающееся в осознанной готовности к общественно полезному действию и объединяющее мотивационный, когнитивный, поведенческий и рефлексивный компоненты [8; 9]. Студенческий возраст (17–25 лет) признаётся сензитивным периодом для формирования данного качества, поскольку именно в этот период актуализируются потребности в самореализации, профессиональном и личностном самоопределении [10].

Китайские исследователи вносят важные дополнения в понимание этого процесса: Wang Ying (Ван Ин) характеризует воспитательную среду современного китайского университета как целостную структуру, включающую ценностно-целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный компоненты [11], а Liu Jun (Лю Цзюнь) подчёркивает, что интеграция традиционных китайских ценностей в содержание воспитательной деятельности придаёт социальной активности студентов дополнительный смысловой импульс, связывая личные устремления с категориями долга и служения нации [12].

Отдельные аспекты содействия развитию социальной активности студентов рассматриваются в современных педагогических исследованиях. В работах А. В. Артюхова и Л. В. Ребышевой волонтерская деятельность раскрывается как мощный фактор развития социальной активности студенческой молодёжи, формирующий у обучающихся установку на бескорыстное служение обществу и личностный рост [3].

А. Д. Долуденко, анализируя проблему студенческого самоуправления, доказывает, что данный институт, создавая ситуацию реальной ответственности за принимаемые решения, выступает одним из наиболее действенных механизмов формирования инициативности и лидерских качеств [4].

Значительный вклад в разработку проблемы вносят и китайские учёные: Li Yanan (Ли Янань) рассматривает развитие волонтерской деятельности студентов в Китае как ведущий фактор их социального воспитания и повышения конкурентоспособности [5]. Wang Xiaoyu (Ван Сяюй), проводя сравнительный анализ социальной активности российских и китайских студентов, выявляет сходство базовых мотивационных механизмов при различии форм коллективной организованности [6]. Zhang Liang (Чжан Лян) раскрывает идеологическое воспитание и деятельность куратора как фундамент образовательного процесса в вузах Китая, обеспечивающий преемственность и целостность социального становления обучающихся [7].

Несмотря на значительное количество работ, посвящённых отдельным аспектам социальной активности студенчества, в научной литературе

недостаточно представлены комплексные исследования, объединяющие теоретическое обоснование и практическую апробацию целостной системы организационно-педагогических условий содействия развитию социальной активности студентов, особенно на материале образовательных организаций Китая. В связи с этим, цель данной статьи заключается в обосновании комплекса организационно-педагогических условий содействия развитию социальной активности студентов в организации высшего образования Китая.

Исследование проводилось на базе Хэйлунцзянского профессионального колледжа изобразительных искусств Саньцзян (провинция Хэйлунцзян, КНР) в течение 2024–2026 учебных годов. Выборку составили 240 студентов первых-третьих курсов. В экспертную группу вошли 32 преподавателя, выполняющих функции кураторов учебных групп, и 10 представителей организаций-работодателей.

Диагностика уровня социальной активности студентов проводилась по семи показателям: инициативность, частота участия в мероприятиях, социальная ответственность, гражданская позиция, коммуникативная компетентность, удовлетворённость возможностями самореализации и готовность решать общественные проблемы. Диагностический инструментарий включал авторские анкеты, адаптированные шкалы и кейс-метод, все первичные баллы переводились в единую 100-балльную шкалу. Для статистической обработки данных использовались методики: t-критерий Стьюдента для зависимых выборок, расчёт величины эффекта Козна.

Первичная диагностика выявила преобладание средних и низких значений по всем измеряемым показателям (таблица 1). Наиболее проблемными зонами оказались инициативность (45 % студентов с низким уровнем), удовлетворённость возможностями самореализации (52 % с низким уровнем) и готовность решать общественные проблемы (49 % с низким уровнем). Доля студентов с высоким интегральным уровнем социальной активности составила лишь 12 %, в то время как 48 % обучающихся демонстрировали низкий уровень.

Таблица 1. Распределение студентов по уровням социальной активности на констатирующем этапе (%)

Показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Инициативность	18	37	45
Частота участия в мероприятиях	22	40	38
Социальная ответственность	20	38	42
Гражданская позиция	25	41	34

Показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Коммуникативная компетентность	28	44	28
Удовлетворённость возможностями самореализации	15	33	52
Готовность решать общественные проблемы	16	35	49

Дополнительный опрос студентов о причинах низкой активности (множественный выбор) показал, что основные барьеры носят не столько личный, сколько организационный характер: 63% респондентов указали, что их предложения не учитываются, 37% не знают, как проявить инициативу, 34% не видят практической пользы от внеучебной деятельности, 28% отметили недостаток поддержки со стороны преподавателей.

Анализ воспитательной документации колледжа вскрыл системные ограничения:

- доминирование административного подхода к планированию, при котором студенческие инициативы учитывались лишь в 15% случаев;
- отсутствие индивидуальной поддержки одарённых обучающихся;
- неразвитость института наставничества;
- слабая связь внеучебных мероприятий с решением реальных проблем местного сообщества.

Полученные данные эмпирически обосновали необходимость целенаправленного педагогического вмешательства, создания комплекса организационно-педагогических условий содействия развитию социальной активности студентов.

При отборе организационно-педагогических условий мы руководствовались четырьмя принципами: системности (условия должны охватывать все компоненты социальной активности), субъектности (студент выступает активным участником, а не объектом процесса), ресурсной обеспеченности, измеримости результатов. На основе этих принципов и с опорой на выявленные дефициты был разработан комплекс из пяти взаимосвязанных организационно-педагогических условий (таблица 2).

Реализация первого условия предполагала создание «Банка студенческих инициатив» на электронной платформе колледжа, проведение ежемесячных «Часов инициатив» на заседаниях студенческого совета и закрепление в Положении о воспитательной работе нормы, согласно которой не менее 30% мероприятий в семестр должны быть предложены самими студентами.

Второе условие – разработка индивидуальных траекторий развития – адресовано студентам, проявившим высокий уровень активности по итогам диагностики. Для каждого такого студента составлялась индивидуальная карта развития, включающая участие не менее чем в двух профильных

конкурсах в год, подготовку собственного проекта с мини-грантом от колледжа и стажировку в организации-партнёре. За каждым студентом закреплялся тьютор из числа преподавателей. Дополнительно была организована «Школа лидера» с тренингами по проектной деятельности, публичным выступлениям и работе в команде.

Таблица 2. Характеристика организационно-педагогических условий

Условие	На решение какой проблемы направлено	Ключевые элементы содержания
Учёт студенческих инициатив при планировании	Игнорирование предложений студентов (63 % опрошенных)	«Банк инициатив» на платформе колледжа; ежемесячные «Часы инициатив»; квота 30 % мероприятий от студентов
Индивидуальные траектории для одарённых	Отсутствие адресной поддержки активных студентов	Карта развития, тьюторское сопровождение, «Школа лидера», мини-гранты на проекты
Привлечение социальных партнёров	Слабая связь активности с будущим трудоустройством	Договоры с 5 организациями; мастер-классы; конкурсы на реальный социальный заказ
Связь активности с реальными проблемами	Формализм и имитация активности	Три направления: экология, культура, благотворительность; проектные группы
Организация наставничества	Трудности адаптации первокурсников	Положение о наставничестве; обучение наставников; еженедельные встречи

Третье условие – привлечение социальных партнёров – позволило расширить поле для прикладной активности. Были заключены договоры о сотрудничестве с пятью организациями: дизайн-компанией «Харбин Вэйсюн», культурным центром «Северное сияние», волонёрским центром «Доброе сердце», городским департаментом культуры и автономной некоммерческой организацией «Экологическая инициатива». Совместно с партнёрами проведены мастер-классы от работодателей и конкурсы проектов, лучшие из которых рекомендованы к внедрению. Как отмечает Li Shuyan (Ли Шуянь), формирование у студентов опыта социально значимой проектной деятельности в тесной связке с реальным сектором является приоритетным направлением модернизации китайского высшего образования [13].

Четвёртое условие – обеспечение связи социальной активности с решением реальных проблем общества – придало внеучебной деятельности ценностный смысл, апеллируя к такому выделенному Н. М. Шибановой тренду, как «воспитание готовности к активному, деятельностному милосердию»

и «включённость в социальные практики решения социальных проблем» [2]. Были определены три ключевые проблемы провинции Хэйлунцзян: загрязнение парковой зоны (экология), недостаток культурных событий для молодёжи (культура), помощь детям из малообеспеченных семей (благотворительность). Студенты объединились в проектные группы, реализовав акции «Чистый парк», «Подари праздник» и «Город мастеров».

Пятое условие – организация наставничества – создавало канал передачи опыта от старшекурсников к первокурсникам. Было разработано Положение о студенческом наставничестве, проведено обучение наставников (семинар «Как быть наставником», 8 часов), установлена регулярность встреч не реже одного раза в неделю. Система поощрения наставников включала дополнительные баллы в рейтинг, благодарственные письма и преимущество при заселении в общежитие. Данное условие коррелирует с выводами Feng Wei (Фэн Вэй) о высокой эффективности системы кураторства в китайских университетах, обеспечивающей преемственность воспитательного воздействия [14].

После завершения годичного цикла реализации всех пяти условий была проведена повторная диагностика. Сравнительные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Динамика показателей социальной активности студентов
(средние баллы по 100-балльной шкале)

Показатель	Констатирующий этап	Контрольный этап	Прирост	t-критерий	p-уровень
Инициативность	38,2	67,5	+29,3	11,42	<0,001
Частота участия в мероприятиях	41,5	70,8	+29,3	12,05	<0,001
Социальная ответственность	44,0	72,1	+28,1	10,88	<0,001
Гражданская позиция	47,2	71,9	+24,7	9,94	<0,001
Коммуникативная компетентность	51,3	74,5	+23,2	9,21	<0,001
Удовлетворённость самореализацией	41,0	71,2	+30,2	12,77	<0,001
Готовность решать проблемы	39,0	68,3	+29,3	11,56	<0,001

По всем семи показателям зафиксирован статистически достоверный прирост с уровнем значимости $p < 0,001$. Наибольшая положительная динамика отмечена по показателю удовлетворённости возможностями

самореализации (+30,2 балла), что прямо указывает на действенность мер, направленных на расширение пространства для студенческой инициативы и учёт мнения обучающихся.

Интегральный показатель, рассчитанный как среднее арифметическое семи стандартизированных показателей, продемонстрировал рост с 44,6 до 70,9 балла (прирост +26,3 балла, $t=14,28$, $p<0,001$). Величина эффекта Коэна составила 1,85, что классифицируется как очень большой эффект и подтверждает неслучайный характер изменений.

Качественный анализ зафиксировал и структурные сдвиги. Доля студентов с низким уровнем социальной активности сократилась в четыре раза (с 48 % до 12 %), тогда как доля студентов с высоким уровнем утроилась (с 12 % до 36 %). Средний уровень, являющийся переходным, вырос с 40 % до 52 %, что свидетельствует о массовом характере позитивных изменений, затронувших все категории обучающихся.

Среди конкретных достижений отметим следующие. Проект «Экопарк», инициированный группой студентов-дизайнеров в рамках работы над реальной экологической проблемой, получил грант городской администрации. Одарённый студент, включённый в индивидуальную траекторию развития, завоевал два призовых места на провинциальных профессиональных конкурсах и организовал персональную выставку. Вовлечённость первокурсников во внеучебные мероприятия после введения института наставничества выросла с 22 % до 80 %.

Для оценки значимости каждого из пяти условий был проведён опрос студентов и экспертов-преподавателей с использованием 5-балльной шкалы. Наиболее высокие оценки получили условия, непосредственно активизирующие субъектную позицию обучающихся: связь деятельности с реальными социальными проблемами (4,65 балла), индивидуальные траектории развития (4,65 балла) и учёт студенческих инициатив (4,6 балла).

Таким образом, теоретически обоснованный и эмпирически апробированный комплекс из пяти организационно-педагогических условий (учёт студенческих инициатив, индивидуальные траектории развития, привлечение социальных партнёров, связь активности с решением реальных проблем общества, организация наставничества) доказал свою эффективность, обеспечив статистически достоверный рост всех показателей социальной активности. Предложенная модель содействия находится в русле современных трендов воспитания, выделенных в российском научном дискурсе: она реализует принципы вариативности условий воспитания, формирует опыт деятельностного патриотизма, создаёт организованную и насыщенную воспитательную среду как пространство инициатив, опирается на командные формы социально значимой деятельности и обеспечивает действенную систему поощрения.

Список источников

1. Министерство образования КНР. Программа модернизации образования в Китае до 2035 года. – Пекин, 2019.
2. Шибанова Н. М. Современные тренды воспитания: уровни представления и ценностно-смысловые характеристики / Н. М. Шибанова // Педагогическое обозрение. – 2024. – № 3 (58). – С. 7–15.
3. Артюхов А. В. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности студенческой молодежи / А. В. Артюхов, Л. В. Ребышева // Известия вузов. Социология. Экономика. Политика. – 2021. – № 4. – С. 106–116.
4. Долуденко А. Д. Анализ проблемы развития студенческого самоуправления как фактора развития социальной активности молодежи / А. Д. Долуденко // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – № 6 (34). – С. 240–245.
5. Li Yanan. Развитие волонтерской деятельности студентов в Китае как фактор их социального воспитания / Yanan Li // Человек и образование. – 2021. – № 3 (68). – С. 154–159.
6. Wang Xiaoyu. Сравнительный анализ социальной активности российских и китайских студентов / Xiaoyu Wang // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 1. – С. 38–42.
7. Zhang Liang. Идеологическое воспитание как основа образовательного процесса в вузах Китая / Liang Zhang // Педагогика и просвещение. – 2022. – № 4. – С. 58–66.
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
9. Шамионов Р. М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы / Р. М. Шамионов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15, № 4. – С. 379–394.
10. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник / А. В. Мудрик. – 8-е изд. – М.: Академия, 2013. – 240 с.
11. Wang Ying. Воспитательная среда современного китайского университета: структура и компоненты / Ying Wang // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5 (96). – С. 234–237.
12. Liu Jun. Традиционные ценности как основа духовно-нравственного воспитания студентов в системе высшего образования Китая / Jun Liu // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 6–1. – С. 175–181.

13. *Li Shuyan. Формирование у студентов опыта социально значимой проектной деятельности в системе высшего образования Китая / Shuyan Li, I. F. Berezhnaya // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2023. – № 3. – С. 74–77.*

14. *Feng Wei. Организация системы наставничества в высшем образовании Китая / Wei Feng, Yu Chen // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 3. – С. 12–19.*

15. *Харланова Е. М. Педагогические условия развития социальной активности студентов / Е. М. Харланова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2, Т. 2. – С. 33–37.*

DOI 10.34660/INF.2026.67.97.157

УДК.78.071.1

ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ ОРКЕСТРА АХМЕТА ЖУБАНОВА: АНАЛИЗ И НАСЛЕДИЕ

Ермекбаев Али Акбергенович

ассоциированный профессор

Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова

Али Алина Алиевна

преподаватель

Детская школа искусств имени Казангана

Аннотация: Творческое и культурное наследие Ахмета Жубанова является основным фундаментом в профессиональной музыкальной культуре Казахстана. Академик, выдающийся дирижер, композитор Жубанов особое внимание уделял созданию и развитию казахских народных инструментов, который в дальнейшем сыграли важную роль в национальной музыке. Благодаря инициативе Жубанова были открыты ряд музыкальных учреждений, которые по сей день сохраняют традиции и передают накопленный опыт. В статье анализируется вклад в становлении и открытие казахского народного оркестра и формирование музыкальной школы Казахстана. Особое внимание уделяется историческому значению открытия оркестра, его путь и развитие исполнительского искусства.

Ключевые слова: оркестр, народные инструменты, музыкальная культура, образование, национальное искусство, Ахмет Жубанов.

Музыкальная культура Казахстана формировалась под влиянием выдающихся личностей, чья деятельность определила развитие национального искусства на многие десятилетия вперед. Особое место среди них занимает Ахмет Куанович Жубанов- композитор, ученый и просветитель, стоявший у истоков профессионального музыкального образования и исполнительского искусства в стране.

Созданный оркестр казахских народных инструментов, стал не только важным этапом в развитии национальной музыкальной культуры, но и символом сохранения, передачи, переосмысления и популяризации народного

творчества, фольклора, традиций и обычаев. За годы своего существования оркестр, прошел тернистый и долгий путь развития, впитав в себя лучшие образцы народной и академической музыки, сформировав уникальный исполнительский стиль и воспитав целую плеяду выдающихся музыкантов.



В этом году прославленному оркестру исполняется 92 года, и за свои годы он получил звания: «Заслуженный» (1967), «Академический» (1978) и статус «Национальный» (2020).

Ахмет Жубанов большое внимание уделял народному инструменту, который покорила его еще в детстве, и все свои исследования посвятил усовершенствованию и развитию домбры.

«Домбра – это древняя летопись кочевого народа», – говорил Ахмет Жубанов. Еще в годы учебы в консерватории молодой композитор мечтал создать оркестр, который был бы схож с коллективом русских народных инструментов имени Андреева. За время учебы в Ленинградской консерватории Жубанов особенно изучал оркестровку, часто посещал концерты «Великорусского оркестра» В. В. Андреева. Великорусский коллектив имел большую популярность как в России, так и за пределы.

В. Андреев разработал и внедрил реформу балалаек, тем самым расширил возможности данного инструмента, обогатив диапазон и вывел оркестра на новый уровень звучания. Ахмет, впечатленный многообразием звучания и возможностью реформации домбр и балалаек, мечтал отразить эти изменения на казахских инструментах. По своей природе балалайка и домбры имеют ограниченный диапазон, и не имели особый успех в концертном

исполнительстве. Благодаря усовершенствованию конструкции инструмента были расширены тембровые, технические и художественные возможности инструмента, появилась целое семейство балалаек (контрабас, бас, тенор, альт, прима, пикколо). Этот опыт убедил Ахмета применить модернизацию казахских инструментов для создания народного оркестра.

Так в 1933 году открылся музыкальный кабинет и экспериментальная мастерская по усовершенствованию казахских народных инструментов, тем самым воплотив мечту в реальность юного исследователя.

Мастерская превзошла ожидания, результаты реконструкции домбры, усовершенствованные инструменты «звучали» с новыми тембровыми красками. Для воплощения всех намеченных реконструкции, были приглашены известные мастера братья Романенко, Эмануэль и Борис, которые в последствии придали домбре современный вид. И уже в 1950-х годах насчитывалось около 14 народных инструментов, производством которых занимался Осакаровский музыкальный комбинат (недалеко от Караганды).

В процессе реконструкции домбры было уделено конструктивным особенностям инструмента, в частности корпуса, грифа, шейки. Корпус приобрел, более выверенные пропорции, обеспечивающие устойчивость звучания и равномерного распределения резонанса. Для корпуса подбирались качественные породы древесины: корпус выполнялся из прочных и легких материалов, а дека изготавливалась из ели, обладающим хорошими акустическими свойствами.

Гриф инструмента был удлиннен и укреплен, что значительно расширило диапазон и повысило точность интонирования. Важным нововведением стало закрепление ладов в фиксированном положении, что позволило перейти на темперированный строй, тем самым облегчило ансамблевую игру.

Ахмет Жубанов, в своих воспоминаниях, говорил, что для создания оркестра было множества трудностей, поскольку это был первый опыт. Однако уверенность в успехе и полный энтузиазм молодых музыкантов и единомышленников, способствовали для реализации задуманных целей.

Энтузиастами проекта, единомышленники А. К. Жубанова были: Сагир Камалов, Махамбет Букейханов, Ганбар Медетов и Лукпан Мухитов.

Для первого совместного музицирования и апробирования инструментов был создан небольшой ансамбль, из студентов которые умели играть на домбре, что стало важным шагом в становлении будущего оркестра народных инструментов.

Таким образом, реконструкция домбры и совершенствование ее конструктивных особенностей сыграли ключевую роль в формировании ансамблевого, а после оркестрового звучания.

Переход к фиксированным ладам и использование фабричных струн обеспечили стабильность строя и расширили технические возможности

исполнителей. Это стало важным шагом на пути к профессионализации народного инструментального искусства.

Не менее значимой была и организационная деятельность Ахмета Жубанова, сумевшего объединить и сплотить вокруг себя талантливую молодежь, заинтересованную в развитии национальной музыки. Под его руководством формировался не просто коллектив исполнителей, а целая творческая лаборатория, в которой происходил поиск новых форм звучания, исполнительских приемов и решений



Весной 1934 года ансамбль стал расширяться и насчитывал 17 человек. Некоторые инструменты были заменены европейскими, в качестве кантитенного голоса, заменяющего кобыз, была – скрипка, а вместо сыбызгы – флейта. В основном ансамбль исполнял народные мотивы, песни, кюи в унисон, так как многие не знали нотную грамоту. Но не смотря на простоту звучания, ансамбль уже заложил ядро казахского национального оркестра и получил широкое признание на Всеказахстанском слете деятелей искусства 14–21 июня в 1934 году в Алма-Ате. Впоследствии 25 июня ансамблю присвоили звание

Первого казахского национального оркестра имени КазЦИКа. В составе оркестра входили домбристы – Махамбет и Науша Букейхановы, Лукпан Мухитов, Габдильман Матов, Ганбар Медетов, Кали Жантлеуов, Уахап Кабигожин. Сыбызгист -Жаппас Каламбаев, Исхак Валиев, а также студенты техникума.



Первые годы работы оркестра были достаточно сложными, была необходима большая «черновая» работа с музыкантами. Перед Ахметом Жубановым образовались ряд задач: создание живого и гибкого звучания оркестра, в котором остро не хватало инструменты, и не было подходящего репертуара.

Многие музыканты были самоучками, не владели нотной грамотой, исполняли на слух и чаще импровизировали, не могли сразу привыкнуть в оркестровому звучанию, что мешало единому исполнению произведений.

Маэстро Ахмет Куанович, не имел партитур оркестра, многие оркестровые голоса он феноменально держал в памяти. Существенной заслугой маэстро стало разработка новой политики репертуара оркестра, и многие произведения сегодня входят в фонд казахской культуры. На начальном этапе формирования репертуара в основу входили народные кюи и песенное творчество различных областей страны. Благодаря усилиям, аранжировкам маэстро программа оркестра обогатилась известными мелодиями национального фольклора.

Можно выделить знаковые произведения: Курмангазы – Сарыарка, Адай, Көбік шашқан, Серпер, Балбырауын, Қайран шешем, народные кюи Карабас, Кеңес, Балқұрай, Қарлығаш, кюи Даулеткерей – Топан и Қыз Ақжелең и ряд других замечательных образцов народной инструментальной музыки XIX века. В репертуаре также присутствуют популярные песни отредактированные самими маэстро Елимай, МАйра, Айдидай, Жанбота и другие. А. Жубанов редактирует ряд песен Е. Брусиловского, Д.Покрасова, Л.Хамиди, М.Ковалы, И.Дзержинского и др.

В 1936 году в Москве состоялась Первая декада казахской литературы и искусства, где оркестр принял участие и получил успех.



Газета «Известия» от 24 мая 1936 года писала: «Музыкальные инструменты казахов усовершенствовались, тем самым подняли музыкальный уровень культуры и обратились к европейским симфоническим стандартам музицирования, сохранив уникальность. Этот большой оркестр под управлением Ахмета Жубанова достойно выступил в стенах Большого театра, исполнив народную песню «Красная пшеница» и экспрессивную композицию Курмангазы «Көбік шашқан».

В 1938 году А. К. Жубанов переходит на творческую работу, однако сохраняет связи с коллективом. После его место дирижера заменяют Латиф Хамиди и Малик Жаппасбаев.

В 1944 году, Оркестру казахских народных инструментов присваивают имя Курмангазы в дни празднования десятилетия коллектива. Ахмету Жубанову было присвоено звание Народного артиста Казахской ССР.

Ахмет Куанович Жубанов внес огромный вклад в становлении и развитии оркестра, начиная с экспериментальной мастерской, он прошел непростой и долгий путь, проработал главным дирижером оркестра до 1945 года, maestro вывел оркестр на новый уровень, сделав национальным достоянием страны. Хотелось и отметить значительный вклад в репертуар оркестра, благодаря композитору и организатору Жубанову были интпритированны большое количество казахских песен и кюев.

За время развития оркестра, в нем плодотворно работали композиторы и дирижеры Л. Хамиди, Н.Тлендиев, С. Шабельский, Ф.Мансуров, Л. Шаргородский и другие.



Новая глава в истории оркестра началась в 1950 году, когда пост главного дирижера занял Шамгон Кажалиев. Будучи выпускником Алмат-Атинской консерватории, он посвятил оркестру несколько десятилетий. Под его руководством, уже в статусе Народного артиста СССР, коллектив оркестра достиг успехов. Даже в суровый период Великой Отечественной войны творческая жизнь оркестра не замирала. Музыканты вели активную просветительскую работу, выступая с концертами перед бойцами армии, а также в промышленных селах и предприятиях.

В 1949 году после успешного выступления оркестра в Москве газета «Правда» от 22 мая писала: «В исполнении произведений русской и западной музыкальной классики («Вальс-фантазия» Глинки, «Рондо» Моцарта) Казахский народный оркестр показал себя как коллектив, способный стать достойным пропагандистом классического музыкального наследия».

10 ЯНВАРЬ

НАЛЫН КОМИССАРҒАРЫ СӨВЕТІ ЖАҢЫДАҒЫ ИСКУССТВО
ІСТЕРІНІҢ БАҚСАРМАСЫ
ЖАҢБЫЛ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҒЫСТАННЫҢ МЕМЛЕКЕТТІК
ФИЛАРМОНИЯСЫ

10 ЯНВАРЬ

МЕМЛЕКЕТТІК ҰЛТ ОРКЕСТРЫНЫҢ КОНЦЕРТІ

Дирижер — Казак ССР на еңбегі сіңген орденды артист
АХМЕТ ЖҮБАНОВ

ПРОГРАММАДА:

Түрік маршы — Моцартдікі
Сюита „Абай“,
Қор-ұғам,
Сарыақпан,
Тәлем бәй күйі

А. Жубановдікі

Қурманғазы шығармалары

КОНЦЕРТТЕ ҚАТЫНАСАТЫНДАР:

Дина НУРПЕИСОВА — музыкалық күйеті орындаушы,
орденді калық композитор.
Калибек ҚУАНЫШБАЕВ — Қазақ ССР-ның орденді
калық артисті.
Гарифулла ҚҰРМАНГАЛИЕВ — Қазақ ССР-ның орденді
калық артисті.
Шабал БЕЙСЕКОВА — Мемлекеттік Опера Билет Театрының солисткасы.

Зейнеп Розмухамедова — **Мұнаш Өтегенов** — Мемлекеттік филармонияның солистері.
Кіріспе сөз айтатын — **К. ЖАНДАРБЕКОВ** (Қазақ ССР-ның орденді калық артисті).

Басталады 8 с. 30 м. Билет филармонияның кассасында сатылады.

ДИРЕКЦИЯ

Международное признание закрепилось в 1953 году, когда коллектив принял участие в IV Всемирном фестивале молодежи и студентов в Бухаресте под руководством Шамгона Кажгалиева, где вновь продемонстрировал высокий уровень исполнительского искусства и получил первую премию. Оркестр выступал во многих странах мира, гастрольная карта обширная.

Весной 1957 года с огромным успехом прошли гастрольные выступления оркестра в Китае. Известный китайский музыковед Ли Юань-цин писал: «Не увидев своими глазами, трудно поверить, что на таких народных инструментах, как домбра и кобыза, можно передать нюансы, которые в состоянии выразить симфонический оркестр».

Музыкальный почерк оркестра выделяется безупречной интонацией, благородным гармоническим звучанием и тонкой проработкой нюансов. Важной вехой в истории оркестра стали гастрольные выступления в Китае. Эта поездка не только подарила слушателям яркие эмоции, но и обогатила профессиональный багаж музыкантов. Динамика расширения репертуара оркестра приятно удивляет, можно заметить колоссальный рост, если в 1958 насчитывалось 400 произведений, то в 1990–2000, сейчас более 4000.

Как отмечает известный музыковед Г.Бисенова, именно репертуар формирует уникальный облик творческого объединения. Программы оркестра поражают своим разнообразием: от исконно казахской народной музыки и сочинений местных авторов до шедевров русской, советской и мировой классики.

Оркестр стал колыбелью для многих талантливых исполнителей, удостоенных званий народных и заслуженных артистов. С коллективом сотрудничали легендарные голоса эпохи Куляш Байсеитова, Бибигуль Тулегенова, Байгали Досымжанов, Бекен Жилисбаев. Однако позже концепция развития изменилась: было принято сосредоточиться на инструментальном исполнении.



Прославились в разные годы солисты оркестра – кобызистки Гульнафиз Баязитова и Фатима Балгаева, домбристы Кали Жантлеуов, Бахтияр Кубайжанов, Каршыга Ахмедияров и многие другие.

Сегодня оркестр народных инструментов имени Курмангазы по праву считается «жемчужиной» музыкальной культуры. По масштабности звучания и глубине исполнения, он фактически трансформировался в полноценный симфонический оркестра, сохранив при этом национальный колорит.

За свое исполнительское мастерство в 1967 году оркестру было присвоено почетное звание «Заслуженный коллектив Казахской ССР», в 1978 году он стал академическим, а в 1984 году оркестр был награжден орденом Дружбы народов. В 2020 году Указом Президента Касым-Жомарта Токаева ему присвоен статус национального.

Коллектив ведет активную гастрольную деятельность, являясь желанным гостем на крупнейших международных фестивалях и престижных концертных площадках. Высочайшее мастерство артистов неизменно находит отклик в сердцах слушателей как внутри старны, так и за ее пределы.



Список использованной литературы

1. Жубанов, А. К. Струны столетий / А. К. Жубанов. – Алматы, 2001.
2. Музыкальное искусство Казахстана / А. К. Жубанов, Б. Гизатов, Н. С. Кетегенова, В. Е. Недлина. – Алматы, 2025.
3. Иванов, И. И. История оркестра / И. И. Иванов, П. П. Петров, С. С. Сидоров. – Москва, 2020. Недлина, В. Е.
4. Традиционная музыка / В. Е. Недлина, А. С. Калибаева. – Алматы, 2023.

DOI 10.34660/INF.2026.65.22.121

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА ПРИ НЕКООПЕРАТИВНОМ КОММУНИКАТИВНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕРСОНАЖЕЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКОВОМ БЫТОВОМ АНЕКДОТЕ О ЖЕНЩИНЕ

Ухова Анна Сергеевна

кандидат филологических наук

Ивановский государственный университет

Аннотация. На основе практического материала немецких языковых бытовых анекдотов о женщине описываются основные способы создания комического эффекта, основанные на некооперативном коммуникативном взаимодействии персонажей, и приводятся их основные группы. Установлено, что создание комического эффекта происходит за счет обыгрывания опорной лексемы, не обыгрывания ситуации.

Ключевые слова: принцип Кооперации, некооперативное речевое взаимодействие, комический эффект, немецкий языковой анекдот о женщине, опорная лексема.

Под кооперативным коммуникативным взаимодействием понимают идеал диалогического воздействия, направленного на достижение коммуникативного согласия [2, с. 8], строящегося по принципу Кооперации Грайса, потому как каждый из участников диалога признает в той или иной мере общую цель или направление диалога [3, с. 221–222], и в котором коммуниканты стремятся быть понятыми правильно и сами стремятся к правильному пониманию [4]. Однако в процессе коммуникации часто возникает непонимание или недопонимание [1, 5, 8], проявляются коммуникативные сбои и неудачи, связанные «с частичным или полным неосуществлением коммуникативных целей и намерений говорящего» [9]. «В самом общем виде причиной коммуникативного конфликта является противоречие коммуникативных целей адресанта и адресата. Однако даже наличие общей цели не предполагает полного единомыслия» [6].

Данные условия порождают так называемое некооперативное речевое взаимодействие, которое можно расклассифицировать на намеренное и ненамеренное нарушение кооперативной коммуникации. Оба типа подразумевают

в себе осознанное или непреднамеренное нарушение принципа Кооперации, так как коммуниканты больше не в состоянии общими возможностями декодировать описываемую ситуацию, благодаря чему создается богатая почва для возникновения комического эффекта [7].

В объекте нашего исследования, то есть в немецких языковых бытовых анекдотах о женщине, также прослеживается некооперативное коммуникативное взаимодействие, которое мы подразделяем на две соответствующие группы:

- 1) языковые бытовые анекдоты о женщине, в которых имеет место ненамеренное нарушение кооперации;
- 2) языковые бытовые анекдоты о женщине, в которых представлено намеренное нарушение кооперации.

Ненамеренное нарушение кооперации в анекдотах происходит спонтанно, то есть при возникновении неадекватной реакции адресата на реплику адресанта, что влечёт за собой коммуникативный сбой. В большинстве случаев такая реакция является ненамеренной, неосознанной. В данную группу входит большая часть анекдотов нашего практического материала.

В результате исследования выявлено, что создавать ненамеренное нарушение кооперации в немецком языковом бытовом анекдоте о женщине могут: полисемия, двойная актуализация фразеологической единицы, столкновение метафорического и буквального значений опорной лексемы, окказиональная трансформация значения речевого акта, столкновение значений опорных лексем-омонимов, паронимы.

Обратимся к примерам.

В процессе анализа нашего практического материала мы выявили, что наиболее частым семантическим механизмом создания некооперативного коммуникативного взаимодействия выступает полисемия (многозначность) опорной лексемы, представленной разными частями речи.

(1) «Meine Schwester hat eine Menge Heiratsannoncen aufgegeben. Der Erfolg war gleich **Null**». – «Aber wieso denn das? Sie hat doch einen Mann bekommen». «Ja, aber das ist doch die **Null**!» («Моя сестра подала множество объявлений о поисках супруга. И все с успехом ноль». – «Но как же так? Она же вышла замуж». «Да, он и есть ноль».)

В данном анекдоте (1) опорной лексемой является существительное die Null (ноль). На уровне системы языка в семантической структуре полисемантического языкового знака die Null обнаруживаются два узуальных значения. В конкретном контексте значение данной лексемы может эксплицироваться либо через первое значение – Ziffer 0 (цифра ноль), либо через второе – (ugs. abwertend) Person, die auf Grund mangelnder Fähigkeiten, mangelnden Erfolges o.ä. (gesellschaftlich) als ein Nichts angesehen wird; Versager (разг. нег. Человек, который по причине недостаточных способностей, успеха и т.д.

не имеет уважения в обществе)) [10], выбор между которыми будет зависеть от экстралингвистических факторов.

(2) «Mein Mann **hat** von früh bis spät nur sein Auto **im Kopf!**!» – «Seien Sie doch froh! Da sparen Sie die Miete für die Garage!» («У моего мужа с утра до вечера только машина в голове!» – «Радуйтесь! Так вы экономите на аренде гаража!»).

В данном примере (2) адресант использовала выражение *im Kopf haben* в переносном значении – иметь в голове, думать о чем-либо, адресат же понял его в прямом значении. Столкновение целостного и буквального значений данной фразеологической единицы обретает комический характер в этом языковом бытовом анекдоте.

Намеренное нарушение кооперации возникает осознанно, когда один из участников анекдота о женщине использует языковую игру. Установлено, что намеренное нарушение кооперации в нашем практическом материале представлено тремя ситуациями: бесконфликтное шутливое реагирование, конфликтное шутливое реагирование, уклонение от прямого ответа.

Бесконфликтное шутливое реагирование характеризуется неадекватной реакцией адресата на реплику адресанта, т.е. адресат намерен продолжить разговор в несерьёзном тоне, не выражая при этом негативного отношения к адресанту или к предмету разговора.

(3) Kasimir hat sich in eine ganz süße Berlinerin verknallt. Und sie sich in ihn. Und in eine schwache Stunde flüstert sie ihm zu: «**Kisse** mir, Kasimir!» – Verbessert er: «Das heißt mich!». Und wieder raunt sie: «Auch gut, **küsse** mir, Kasimich!» (Казимир втрескался в одну очень милую берлинку. В один очень томный час шепчет она ему: «Поцелуй мне, Казимир!» – Он поправляет: «Правильно будет меня». И снова она шепчет: «Тоже хорошо, поцелуй меня, Казимих!»).

Игра слов в этом примере (3) представлена буквенной трансформацией (т.е. изменение буквенного состава: *mir* – *mich*, *kisse* – *küsse*, *Kasimir* – *Kasimich*), что в данном случае приводит к созданию комической ситуации.

Распознав коммуникативную интенцию адресанта, адресат, тем не менее, не реагирует в соответствии с этим распознаванием, а выбирает способ неадекватного, шутливого реагирования с целью продолжить разговор в несерьёзном тоне, таким образом, при осуществлении такого варианта диалогического взаимодействия адресат осознанно нарушает ожидания адресанта, что маркирует некооперативный тип речевого поведения.

В ситуации конфликтного шутливого реагирования адресат немецкого языкового бытового анекдота о женщине выражает негативное отношение к собеседнику или к предмету разговора в шутливой форме, тем самым нарушая ожидания адресанта.

(4) Ein Ehepaar sitzt kuschelig zusammen auf der Wohnzimmer-Couch. Sagt er: «Erzähl mal was **Schmutziges**». – Sie: «Küche!». (Супружеская пара сидит,

милуясь, на диване в гостиной. Он говорит: «Расскажи что-нибудь грязное». – Она: «Кухня!»).

В этом примере (4) наблюдается ситуация некооперативного коммуникативного поведения между супругами. Жена, понимая интенциональное значение слова *Schmutziges* (грязное, пошлое) своего мужа, намеренно уклоняется от прямого ответа и тем самым не оправдывает ожидания адресанта, что вызывает комический эффект. Возможно, супруга дала такой ответ (*Küche* – кухня) с тем намерением, чтобы муж понял намек, что вместо нее привести кухню в порядок должен он.

(5) «Meinst du nicht, Schatz, dass ich **zu wenig** Busen habe?» – «Ach komm, zwei sind doch völlig in Ordnung». («Дорогой, ты не думаешь, что у меня слишком маленькая грудь?» – «Ах, перестань, две вполне нормально»).

Данный анекдот представляет собой короткий диалог между супружеской парой. Супруг, адресат в данном случае, понимая, что имеет в виду его жена, сводит данную ситуацию к комическому финалу, уклоняясь от прямого ответа на поставленный вопрос.

В случае уклонения от прямого ответа адресат поддерживает шутливую тональность речевого взаимодействия и одновременно стремится избежать объяснения к вопросу адресанта. Уклонение адресата от прямого ответа на заданный вопрос приводит к коммуникативному сбою и смеху реципиента.

Таким образом, в немецких языковых бытовых анекдотах о женщине эффект комического достигается за счет определенной опорной лексемы, которая несет в себе основной потенциал, способный вызвать смех у реципиента. Обыгрывание ситуации, здесь не используется, поскольку комический эффект порождает именно комизм слова.

Список источников:

1. Войкунский А. Е. Моделирование общения / А. Е. Войкунский // *Речевое общение: проблемы и перспективы. Сб. научно-аналитических обзоров*. М., 1983. – с. 16–60.
2. Волкова О. С. Прагмалингвистические особенности межличностного общения в коммуникативной ситуации «бытовой конфликт» (на материале английского языка): автореф. дисс. канд. филол. наук: 10.02.04. – Волгоград, 2009. – 22 с.
3. Грайс Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // *Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика*. – М., 1985. – с. 217–237.

4. Демьянков В. З. Прагматические основы интерпретации высказывания / В. З. Демьянков // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. Т. 40, № 4, 1981. – с. 368–377.
5. Зарецкая Е. Н. Риторика. Теория и практика речевой коммуникации. – М.: Акад. нар. хоз-ва при Правительстве РФ, 1998. – 475 с.
6. Красноперова Ю. В., Тарасенко В. В., Саварцева Н. В. Кооперация и конфликт как возможные пути развития интеракции в ходе интервью // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2 (часть 2). URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22601> (рус.) (дата обращения: 12.03.2026).
7. Полякова С. Е. Понятие и причины возникновения коммуникативных неудач // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2012. № 1. – с. 83–92.
8. Ручкина Е. М. Лингвоаргументативные особенности стратегий вежливости в речевом конфликте (на материале пед. дискурса): автореф. дисс. канд. филол. наук: 10.02.19. – Тверь, 2009. – 20 с.
9. Ярошенко Н. А. Комическая коммуникативная неудача в прагматическом аспекте (на материале произведений П. Г. Вудхауза) // Электронный научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации». URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/11/40262> (рус.) (дата обращения: 11.03. 2026).
10. Duden («Дуден»). Электронный толковый словарь немецкого языка.

DOI 10.34660/INF.2026.65.76.014

О ПЕРСПЕКТИВАХ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НУЖЕН ЛИ КУРС МЕДИЦИНСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ ЮРИСТАМ?

Кириленко Елена Ивановна

доктор философских наук, профессор

*Западно-Сибирский филиал Российского государственного
университета правосудия*

***Аннотация.** Процессы медиализации – проникновение медицинских знаний и практик в повседневную жизнь и сознание общества – реальность нашего времени. Может ли медико-антропологический корпус знаний быть востребованным студентами юридических ВУЗов?*

Обращаясь к конкретным примерам, автор высказывает предположение, что осведомленность в широком круге проблем современного медиализированного общества, а главное понимание оснований для их решения может быть важным условием профессиональной подготовки современного юриста.

***Ключевые слова:** юридическая антропология, медиализация, гуманитарное образование, профессиональная подготовка юриста*

Процессы медиализации – проникновение медицинских знаний и практик в повседневную жизнь и сознание общества – реальность нашего времени. Рождение, вступление в брак, воспитание детей, питание, старение, семейная жизнь, путешествия, профессиональная деятельность – все происходит ныне под надзором, опекой, рекомендацией медицинского специалиста¹. Исследователи говорят о медиализации гражданских прав, когда требование от возмещения вреда трактуется в контексте медицинских прав, а не прав человека. Вместо прав, защищающих интересы отдельных групп,

¹ См., напр., Якухнова Е. Г. Медиализация, телесериалы и медицинские стереотипы // Культура и цивилизация. 2016. № 4. С. 104–115.

² Кравчук Н. В. Преимущества и изъяны медиализации гражданских прав // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 4, Государство и право: Реферативный журнал. 2022. № 3. [Электронный ресурс] (URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-izyany-medikalizatsii-grazhdanskih-prav>)

предлагается защита прав без категориального различения граждан по тем или иным критериям, но с учетом медицинских оснований, что расширяет сферу правового действия. Рассматриваются, например, не права людей с инвалидностью, а права бедного населения, где бедность учитывается как фактор, разрушающий здоровье¹.

Можно предположить, что сфера образования, в частности высшего образования, также затронута этими процессами: медико-антропологические дисциплины выходят за стены профильных (медицинских) вузов, находя себе место в университетских аудиториях.

В 70-е годы впервые курсы по медицинской антропологии были представлены в университетах США. В России первый курс по этой дисциплине был прочитан профессором Д. В. Михелем в 2001–2002 годах в Саратовском государственном техническом университете для студентов специальности «социальная антропология» на базе кафедры социальной антропологии и социальной работы².

Практика показывает, что адресатами данного курса, во-первых, являются студенты-медики, для которых расширение образовательных границ побуждает видеть не только «тела», но и жизненные миры пациентов. Во-вторых, определенный интерес к данной дисциплине проявляют студенты-гуманитарии системы университетского образования – в связи со смещением гуманитарной проблематики в область медицинских предметов: здоровья, болезни, телесного поведения, лекарственных практик.

Может ли медицинская антропология быть востребованной студентами юридических ВУЗов, если иметь ввиду, в частности, подготовку специалистов в сфере судопроизводства? В поисках ответов на этот вопрос следует обратить внимание на два обстоятельства.

Ввиду активного присутствия медицинских тематизаций в современной культуре вероятность возникновения медицинских событий с правовыми последствиями ожидаемо значительна, при этом обнаруживается тенденция к их росту. Источники говорят об увеличении числа судебных споров и судебных разбирательств «медицинских дел» и в сфере гражданских исков, и в области уголовных дел. Так, количество гражданских исков к клиникам в суды общей юрисдикции по поводу оказания медицинской

¹ [Электронный ресурс] (URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-iznyany-medikalizatsii-grazhdanskih-prav>)

² Михель Д. В. Медицинская антропология: кому и что преподавать? Медицинская антропология и биоэтика, 2018, 16(2). [Электронный ресурс] (URL: https://medanthro.ru/?page_id=3874)

помощи ежегодно растет в среднем на 15 %¹. Одновременно отмечается, что в 2023 году на 25 % выросло количество уголовных дел против медработников в судах (с 1860 до 2332)².

Стоит иметь ввиду, что, собственно, медико-антропологическая проблематика возникает в юридическом фокусе внимания тогда, когда есть необходимость увидеть культурный контекст разбираемых ситуаций. Если иметь ввиду конфликтную ситуацию, то здесь существенны два разворота:

о учет оснований (обстоятельств) разбирательства, которые должны быть рассмотрены в соответствующей культурной рамке;

о культурно обусловленный способ анализа (правовые нормы, традиции) разбираемых предметов.

Важен, таким образом, анализ ситуации, которая может стать предметом правового регулирования, собственно, анализ оснований (обстоятельств) дела – и возможная традиция его правовой квалификации.

Рассмотрим конкретный случай, о котором сообщают СМИ³. На приём к врачу-дерматологу пришла пациентка в хиджабе. Врач совершил все необходимые, предписанные медицинским протоколом действия, связанные с осмотром тела пациентки, однако его работу прервал муж больной: он агрессивно вмешался в работу врача, заявив о неприемлемости действий специалиста. При этом он нанес телесные повреждения врачу, в медицинский кабинет была вызвана полиция.

Рассматриваемая ситуация может быть структурирована в правовом ключе с точки зрения правовых фактов: речь идет о конфликте в медицинском

¹ Такие данные представил старший партнер юридического бюро «Аронов и партнеры» Александр Аронов в рамках VI Международного саммита MIR «Менеджмент в диагностике» 14 июня 2019 года. – Бескаравайная Т. Количество гражданских исков к клиникам растет на 15% в год [Электронный ресурс] Медвестник, 14.06.2019 (URL: <https://medvestnik.ru/content/news/Kolichestvo-grajdanskikh-iskov-k-klinikam-rastet-na-15-v-god.html>)

² Об этом сообщает 23 мая доцент кафедры уголовного права Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кутафина (МГЮА) Арсений Бимбинов на III Научно-практической конференции «Медицинское уголовное право». – Бескаравайная Т. Количество уголовных дел против медработников выросло в 2023 году на 25% [Электронный ресурс] Медвестник, 23.05.2024 (URL: <https://medvestnik.ru/content/news/Kolichestvo-ugolovnyh-del-protiv-medrabotnikov-vyroslo-v-2023-godu-na-fone-snizheniya-jalob.html>)

³ В Нижневартовске мужчина напал на врача после осмотра жены-мусульманки (2021). Радио РБК, 24 сентября 2021 [Электронный ресурс] (URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/614d6ce89a79479ca31717da>)

кабинете между врачом, который стал потерпевшим, и представителем пациентки, в отношении действий которого встал вопрос о привлечении его к ответственности.

Помимо того, что это ситуация конфликта, в которой различимы фигуры оппонентов (врач и муж пациентки), одной из сторонниц (пациентка), посредников (прибывшая полиция), это ситуация и медицинских отношений, где различимы врач, больной, тело, стандарты болезни, представление об излечении и здоровье.

Следует признать, что наряду с нарушением общественного порядка имел место межкультурный конфликт, в основе которого лежит различное понимание статуса врача, стандартов телесного поведения, методов исцеления. Конфликт возник между врачом, работающим с медицинскими протоколами собственной культуры, и представителем больной, принадлежащим к иной культуре с иными стандартами медицинских и правовых представлений и поведения.

В литературе отмечается наличие различных культурно обусловленных правовых инструментов для разрешения возникшего конфликта. Различны возможные реакции с позиции мультикультурализма и культуры доминирования¹.

В логике мультикультурализма – анализ ситуации может проводиться в соответствии со стандартами и ожиданиями культуры меньшинства.

Иллюстративен пример, который приводит И. Л. Честнов: американка японского происхождения утопила двоих малолетних детей, затем она попыталась (неудачно) покончить жизнь самоубийством из-за измены мужа. Суд признал эти действия соответствующими древнему японскому обычаю и практически оправдал ее, назначив один год тюремного наказания, который она провела, находясь под следствием.

В логике культуры доминирования преобладающей будет позиция доминирующей правовой системы².

Проблема выбора правовых инструментов – это прежде всего политико-правовая проблема, а проблема толкования правовых фактов предполагает присутствие медика-антропологической экспертизы.

Возвратимся к анализу события в кабинете врача-дерматолога в Нижневартовске и обратимся к культурно-антропологическим комментариям.

¹ Честнов И. Л. Правовой мультикультурализм в контексте мирового культурного развития / Честнов И. Л. // Диалог культур и партнерство цивилизаций [Текст]: XIV Международные Лихачевские научные чтения, 15–20 мая 2014 г. – Санкт-Петербург, 2014. – С. 524–527.

² Честнов И. Л. Указ. Соч. С. 526

Возможны два наблюдения, касающиеся отношения к фигуре врача.

При всех нюансах в современной русскоязычной культуре сохраняется уважительное отношение к врачам, что косвенно подтверждается и данными судебной практики: врачей оправдывают в 100 раз чаще, чем других обвиняемых¹.

Фигура врача в русскоязычной культуре обладает особой выделенностью. Так, при анализе ценностных предпочтений россиян, отмечают социологи, пациенты, допускающие возможность конфликтов с представителями разных профессий, склонны конфликтовать с людьми в белых халатах менее всего – в 3,8 % случаев².

Далее, будем иметь ввиду традиции телесного поведения на мусульманском Востоке. В мусульманской культуре публичное телесное поведение женщины строго регламентируется, взгляду посторонних могут быть доступны только лицо и руки. Муж может быть особо чувствителен к выполнению этих предписаний, так как несет религиозную ответственность за свою семью³.

Интересно, что Восток, в частности традиционный китайский мир, нашел утвердившиеся в культуре способы справляться с естественными ограничениями в отношении к женскому телу в практике медицинских осмотров (диагностика с помощью манекена, осмотр через ткань, осмотр по пульсу, языку, другим косвенным признакам, описание симптомов, полученных от мужа, других родственников мужского пола, привлечение женщин-врачей)⁴.

Финальный интерпретатор этой ситуации, судья, может опереться на выводы эксперта. Понимание контекста правовых фактов дает медицинская антропология, это экспертное знание, которое может помочь установить мотивы поведения и дать им соответствующую оценку.

¹ Шевцова В. В. России на 25 % выросло число уголовных дел о врачебной ошибке. Милосердие.ру 27 Май. 2024 [Электронный ресурс] (URL: // <https://www.miloserdie.ru/news/v-rossii-na-25-vyroslo-chislo-ugolovnyh-del-o-vrachebnoj-oshibke/>)

² Алексеев О. А. Специфика взаимоотношений субъектов рынка медицинских услуг в современной России // Вестник ТГУ, вып. 10 (66). С. 194.

³ Бехруз Х. Правовые ценности в исламской и западной правовых традициях: сравнительно-правовой ракурс // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. 2015. № 5. [Электронный ресурс] (URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-tsennosti-v-islamskoj-i-zapadnoy-pravovyh-traditsiyah-sravnitelno-pravovoy-rakurs>)

⁴ Чень Сыли (2023) Экстраполяция традиционных взглядов на женщин в Китае // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2023. № 4. [Электронный ресурс] (URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekstrapolyatsiya-traditsionnyh-vzglyadov-na-zhenschin-v-kitae>)

Но понимание базовых принципов медико-антропологического подхода, необходимости видеть медицинские феномены в культурном контексте, – это важный методологический принцип толкования рассматриваемых событий. Формирование соответствующей интеллектуальной культуры как раз может обеспечить освоение медико-антропологической методологии и проблематики, например, в качестве раздела общей юридической антропологии (или антропологии права, суть которой мыслится как переориентация юридической науки на человека, являющегося центральным звеном правовой системы¹). Этот элемент профессиональной подготовки может оказаться существенным для принятия соответствующих решений.

О важности формирования теоретико-методологической культуры современного юриста напоминают традиции российской юриспруденции. А. Ф. Кони не стал судебным медиком, но проявил большой интерес к судебной медицине; он тщательно посещал учебные занятия по этой дисциплине в годы студенчества, что позволило ему в последствии поддерживать диалог с экспертами, задавать точные вопросы, приводить убедительные аргументы. «Занимаясь еще на студенческой скамье с особенной любовью судебной медициной и слушая не только преподавание этой науки на юридическом факультете, но и посещая вместе со студентами – медиками лекции профессора Мина (известного переводчика Данте) я постоянно следил за специальной литературой, поскольку она касалась судебной медицины и психиатрии»². Цитирование «Клинических лекций» Труссо во время одного из судебных заседаний позволило А. Ф. Кони, выполнявшему обязанности судьи, квалифицированно строить диалог с экспертом, уточнять его позицию и, таким образом, представлять дополнительные аргументы для присяжных.

Итак, осведомленность в широком круге проблем современного медиализованного общества, а главное – понимание оснований для их решения может быть важным условием профессиональной подготовки современного судьи.

В заключение можно отметить активно развивающееся в современной зарубежной и русскоязычной литературе, идущее от Мишеля Фуко, сопряжение медицинского и юридического дискурсов, поиск точек соприкосновения и взаимопроникновения медицины и юриспруденции. В этой связи можно

¹ См.: Истомин М. А. (2022) Антропология права: предмет, метод и значение для юридической науки // Вестник Гуманитарного университета. – № 3 (38). – С. 50

² Кони А. Ф. Суд – наука – искусство: (из воспоминаний судебного деятеля). – Пг.: Полярная звезда, 1923. – С. 13.

напомнить знаковое название статьи В. В. Бурсевич «Юридикализация и медиализация детского дискурса и их социальные последствия»¹.

О сближении медицины и права в современном культурном дискурсе пишет Эдвард С. Дава в работе «Рецензия на книгу: Клиника и суд: право, медицина и антропология»² (2016). По мнению автора, медицина и право должны рассматриваться не «как замкнутые целостности, а как проницаемые поля, непрерывно влияющие друг на друга... Право и медицина – это два привилегированных места для распознавания боли и страданий, они предполагают очень специфические способы видения и познания... Право и медицина, безусловно, во многом различаются, но оба работают друг в друге: медицина действует в рамках права, поскольку клинические, здравоохранительные и институциональные решения и правила формируются их потенциальными правовыми результатами (медицинские вмешательства имеют правовое регулирование). Право действует в рамках медицины, поскольку суды и регулирующие органы могут опираться на клинические данные для принятия решений... Право должно реагировать на достижения медицины и новые формы диагностики»³ (Dove 2016).

Библиографический список

1. Алексеев О. А. Специфика взаимоотношений субъектов рынка медицинских услуг в современной России / О. А. Алексеев // Вестник ТГУ. – 2008. – Вып. 10 (66). – С. 187–194.
2. Бескаравайная Т. Количество уголовных дел против медработников выросло в 2023 году на 25% [Электронный ресурс] / Т. Бескаравайная // Медвестник. – 23.05.2024. – URL: <https://medvestnik.ru/content/news/Kolichestvo-ugolovnyh-del-protiv-medrabotnikov-vyroslo-v-2023-godu-na-fone-snijiya-jalob.html> (дата обращения: 03.06.2026).
3. Бескаравайная Т. Количество гражданских исков к клиникам растет на 15% в год [Электронный ресурс] / Т. Бескаравайная // Медвестник. – 14.06.2019. – URL: <https://medvestnik.ru/content/news/Kolichestvo-grajdanskikh-iskov-k-klinikam-rastet-na-15-v-god.html> (дата обращения: 03.06.2026).

¹ Бурсевич, В. В. Юридикализация и медиализация детского дискурса и их последствия (тезисы в печати) / В. В. Бурсевич // Философия и ценности современной культуры: материалы Международной научной конференции, Минск, 10–11 октября 2013 г. / А. И. Зеленков [и др.]; – Минск: БГУ, 2014. – С. 525–529.

² Ibid.

³ Dove Edward S. “Book review: The Clinic and The Court: Law, Medicine and Anthropology” (2016) 13:2 SCRIPTed 228 <https://script-ed.org/?p=3145>

4. Бехруз Х. Правовые ценности в исламской и западной правовых традициях: сравнительно-правовой ракурс [Электронный ресурс] / Х. Бехруз // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. – 2015. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-tsennosti-v-islamskoy-i-zapadnoy-pravovyh-traditsiyah-sravnitelno-pravovoy-rakurs> (дата обращения: 03.06.2026).

5. Бурсевич В. В. Юридикализация и медиализация детского дискурса и их последствия (тезисы в печати) / В. В. Бурсевич // Философия и ценности современной культуры: материалы Международной научной конференции, Минск, 10–11 октября 2013 г. / А. И. Зеленков [и др.]. – Минск: БГУ, 2014. – С. 525–529.

6. Истомин М. А. Антропология права: предмет, метод и значение для юридической науки / М. А. Истомин // Вестник Гуманитарного университета. – 2022. – № 3 (38). – С. 48–58.

7. Кони А. Ф. Суд – наука – искусство: (из воспоминаний судебного деятеля) / А. Ф. Кони. – Пг.: Полярная звезда, 1923. – 68 с.

8. Кравчук Н. В. Преимущества и изъяны медиализации гражданских прав [Электронный ресурс] / Н. В. Кравчук // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 4, Государство и право: Реферативный журнал. – 2022. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-izyany-medikalizatsii-grazhdanskih-prav> (дата обращения: 03.06.2026).

9. Михель Д. В. Медицинская антропология: кому и что преподавать? [Электронный ресурс] / Д. В. Михель // Медицинская антропология и биоэтика. – 2018. – № 16 (2). – URL: https://medanthro.ru/?page_id=3874 (дата обращения: 03.06.2026).

10. В Нижневартовске мужчина напал на врача после осмотра жены-мусульманки [Электронный ресурс] // Радио РБК. – 24.09.2021. – URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/614d6ce89a79479ca31717da> (дата обращения: 03.06.2026).

11. Чень Сыли. Экстраполяция традиционных взглядов на женщин в Китае [Электронный ресурс] / Чень Сыли // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2023. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekstrapolyatsiya-traditsionnyh-vzglyadov-na-zhenschin-v-kitae> (дата обращения: 03.06.2026).

12. Честнов И. Л. Правовой мультикультурализм в контексте мирового культурного развития / И. Л. Честнов // Диалог культур и партнерство цивилизаций: XIV Международные Лихачевские научные чтения, 15–20 мая 2014 г. – Санкт-Петербург, 2014. – С. 524–527.

13. Шевцова В. В. В России на 25 % выросло число уголовных дел о врачебной ошибке [Электронный ресурс] / В. В. Шевцова // Милосердие. ру. – 27.05.2024. – URL: <https://www.miloserdie.ru/news/v-rossii-na-25-vyroslo-chislo-ugolovnyh-del-o-vrachebnoj-oshibke/> (дата обращения: 03.06.2026).

14. Якухнова Е. Г. Медикализация, телесериалы и медицинские стереотипы / Е. Г. Якухнова // Культура и цивилизация. – 2016. – № 4. – С. 104–115.

15. Dove Edward S. Book review: *The Clinic and The Court: Law, Medicine and Anthropology* / Edward S. Dove // *SCRIPTed*. – 2016. – Vol. 13, No. 2. – P. 228–230. – URL: <https://script-ed.org/?p=3145> (дата обращения: 03.06.2026).

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛИ И ПРАВСТВЕННОСТИ

Интымакова Лариса Григорьевна

кандидат философских наук, доцент

Ростовский государственный экономический университет

(Ростовский институт народного хозяйства)

Дудникова Елена Евгеньевна

кандидат философских наук, доцент

Ростовский государственный экономический университет

(Ростовский институт народного хозяйства)

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые факторы формирования морали и нравственности в современном обществе. Анализируется роль институциональных (семья, образование, религия, государство), социокультурных (культурный код, искусство, традиции, историческая память), экономических, географических и психологических предпосылок в процессе нравственного развития личности. Особое внимание уделяется вызовам цифровой эпохи (социальные сети, цифровизация, искусственный интеллект, клиповое мышление), трансформирующим традиционные механизмы моральной регуляции. Авторы приходят к выводу о необходимости системного подхода к воспитанию, учитывающего взаимодействие всех уровней – от макро- до микрофакторов.

Ключевые слова: мораль, нравственность, институциональные факторы, социализация, семья, образование, цифровизация, социокультурная среда, нравственное воспитание.

Актуальность исследования факторов формирования морали и нравственности в современном обществе обусловлена тем, что в условиях экономической и общественной нестабильности прежние нравственные ценности утрачивают свою значимость, что особенно опасно для молодых людей, которые, не имея достаточного жизненного опыта, могут легко поддаваться негативному идеологическому воздействию. Формирование целостной нравственной структуры личности становится насущной задачей воспитания. В то же время, глобальные процессы цифровизации образования и общества в целом несут

как новые возможности, так и серьёзные угрозы для морально-нравственного развития личности. Среди них – утрата навыков живого общения, снижение эмпатии, поверхностное восприятие духовных вопросов, деградация критического мышления. Это требует переосмысления традиционных механизмов нравственной регуляции.

В современном обществе, кроме того, наблюдается трансформация самой структуры морали: она становится частично институциональной, плюралистичной, адаптивной. Традиционная модель морали как неинституционального регулятора поведения личности уступает место публичной, профессиональной и корпоративной этике, что требует новых подходов к воспитанию.

Таким образом, актуальность темы определяется необходимостью целостного осмысления всего комплекса факторов – институциональных, социокультурных, экономических и психологических – влияющих на формирование нравственности, а также поиска эффективных механизмов воспитания в условиях цифровой трансформации и ценностного плюрализма современного общества.

Формирование морали и нравственности – это сложный процесс, определяемый взаимодействием социальных, культурных, биологических и личностных факторов. Ключевую роль в нем играют культура и традиции общества, религия, социальное окружение (семья, сверстники), а также система образования, которые закладывают базовые ценности и нормы поведения.

К основным факторам, влияющим на развитие морали в обществе, принято относить культуру и традиции, социокультурные и исторические факторы, экономические и материальные условия, биологические и психологические предпосылки, географическую среду и климат и т.д. Каждый из этих факторов находится в постоянном взаимодействии с другими, адаптивно меняясь под влиянием времени, научно-технического прогресса и глобализации. Ключевые факторы можно сгруппировать по уровням влияния – от макро- до микроуровня.

Макроуровень – это, в первую очередь, социальные институты. Поэтому их обычно называют институциональными факторами, формирующими организованное воздействие общества на личность. Эти факторы действуют наиболее целенаправленно, через специально созданные структуры.

К ним относятся:

- семья как первичный агент и базовый институт социализации. Именно в ней у ребенка закладываются фундаментальные представления о добре и зле, уважении, любви, эмпатии. К механизмам воздействия в ней относятся личный пример родителей, стиль воспитания (авторитарный, попустительский, демократичный), семейные традиции, а также система поощрений и наказаний, принятых в данной семье. Именно в семье формируется базовое доверие к миру, уважение к старшим, чувство долга, трудовые привычки.

– система образования. Школы, лицеи, колледжи и университеты не только дают знания, но и транслируют общепринятые социальные, гражданские и этические нормы. Здесь работает другой механизм. Морально-нравственные ценности транслируются через преподавание, в первую очередь, гуманитарных предметов: литературы, истории, обществознания, а также через личный пример учителей [7, с. 86]. Существенную роль могут играть и скрытые учебные программы, например, правила школы. Эта система направлена на усвоение гражданских норм, формирование исторического нарратива, позволяющего обучающемуся ориентироваться в том, кто является героем, а кто – предателем, а также представление о справедливости, идеалы коллективизма через совместную деятельность и т.д.

– религия традиционно является исторически мощным регулятором поведения человека. Религиозные догматы формируют понятия греха, долга, милосердия, воздаяния. Религиозные институты действуют через проповеди, заповеди, ритуалы, таинства, формируя абсолютные моральные императивы (не убий, не укради, возлюби ближнего), ценность прощения, аскетизма или, наоборот, мирского успеха (протестантская этика).

– государство и право законодательно закрепляют моральный минимум, принятый в обществе, через юридическую ответственность, государственную пропаганду, награды, символику и т.п. Они формируют идеи легитимности власти, ценность патриотизма, законопослушности, понятие долга перед обществом. Правовые нормы формализуют базовые моральные принципы. Установленные законы задают границы допустимого поведения, поддерживая порядок в обществе.

Трудно переоценить роль культуры и традиций в формировании моральных и нравственных норм и ценностей. Огромную роль играет в этом процессе культурный код. Специфика этноса, искусство, литература и фольклор аккумулируют исторический опыт поколений, транслируя идеалы чести, доблести и справедливости. Не менее значимым является влияние на формирование морали и нравственности традиций и обычаев. Велика в этом процессе роль повседневных ритуалов и норм поведения, регулирующих отношения между людьми (например, гостеприимство, почитание старших и т.д.).

В области художественной культуры и искусства (литература, кино, театр, живопись) есть много механизмов формирования морально-нравственных ценностей. Сюжеты и образы художественных произведений моделируют моральные дилеммы. Зритель (читатель) может идентифицировать себя с понравившимся ему героем. Этот механизм формирует этические паттерны как устойчивые стандарты поведения, мыслительные привычки или моральные нормы, которые определяют, как человек или группа поступает в ситуациях выбора между «правильно» и «неправильно», учит, как поступать в конфликте любви и долга, способствует эстетическому освоению добра и зла, идеалов красоты.

Следующая важнейшая группа – это социокультурные и исторические факторы, формирующие коллективный опыт. Этот слой создает так называемый «дух народа» – существующие длительное время установки, часто неосознаваемые. Значимую роль в формировании моральных ценностей играет и исторический опыт. Общие радости и коллективные травмы во многом определяют моральные аспекты мировоззрения человека. Победы, поражения, войны, голод, репрессии, революции сохраняются в социальной памяти через памятники, литературу, семейные рассказы. Все эти факторы формируют системы ценностей, обусловленные видами полученного опыта: ценность мира или войны, недоверие к власти или фатализм, патернализм (ожидание заботы от государства) или, наоборот, гипер-индивидуализм («каждый за себя»).

Влияет на этот процесс и социальная стратификация. Условия жизни различных слоев населения могут формировать отличающиеся субкультуры со своими специфическими представлениями о справедливости.

На степень моральности могут оказывать влияние также экономические и материальные условия, например, уровень и качество жизни. В условиях стабильности и безопасности люди чаще склонны к проявлениям альтруизма. Экономические кризисы, наоборот, могут обострять борьбу за выживание, провоцируя девиантное или эгоистичное поведение.

Экономические и технологические факторы, составляющие материальный базис, также влияют на выстраивание морально-нравственных ориентиров. Мораль меняется вслед за изменениями в формах и способах хозяйствования. Явно прослеживаются эти изменения в зависимости от уровня экономического развития и типа экономики. Так, аграрное общество ценит традицию, индустриальное – дисциплину и пунктуальность, постиндустриальное (информационное) – креативность и толерантность.

В зависимости от этого на разных стадиях развития общества формируются различные формы отношения к бедности и богатству (либо осуждение, либо одобрение), к труду (он рассматривается либо как добродетель, либо как наказание), к частной собственности.

Самым долговременным и наиболее опосредованно действующим фактором являются географическая среда и климат. Механизмы их влияния на формирование морали и нравственности действуют, в частности, через тип хозяйствования. Например, оседлое земледелие формирует ценности, отличающиеся от ценностей людей, занимающихся кочевым скотоводством или морской торговлей. На нормы морали может влиять и плотность населения, суровость климата, и даже частота возникновения природных катастроф. В частности, суровый климат формирует ценности коллективизма, а богатый ресурсами регион с мягким климатом порождает ценности индивидуализма. Географическое положение влияет и на отношение ко времени

(монокхронное или полихронное восприятие времени), традиции гостеприимства или замкнутости.

Средства массовой информации тоже влияют на изменения морали в обществе. Современные медиа, кино и Интернет активно формируют общественное мнение, транслируя определенные модели поведения и ценностные ориентиры [5, с. 259]. Медиа и информационная среда (телевидение, ютуб, телеграм-каналы) формирует образ врага или друга, оценку текущих событий («хорошие поступки» или «плохие»), уровень тревожности и, как следствие, моральную жёсткость или либерализм. Они действуют через попытки задавать аудитории «рамки» восприятия (фрейминг), повтор, создание эмоционального резонанса через пугающие или, наоборот, трогательные истории [3, с. 62].

Современные технологии (цифровизация, социальные сети, ИИ) также оказывают существенное влияние на формирование морали и нравственности через постановку новых моральных дилемм (допустимость слива данных, этика ИИ), формирование клипового морального сознания, размывание приватности и т. п., изменение структуры общения, доступа к информации, возможностей анонимности, а также за счет скорости обратной связи [2].

К микроуровню относятся, прежде всего, психологические и групповые механизмы, демонстрирующие то, как внешние влияния преломляются в конкретном человеке через общение. Среди них выделяют обычно референтные группы (сверстники, коллеги, кумиры и т. п.). В них формируется актуальная шкала поступков (что «круто», а что не очень), а также лояльность группе, готовность к моральным компромиссам ради принятия и т. п. через механизмы социального научения, стремления к конформизму («быть как все»), подражания авторитетам [4, с. 147].

К биологическим и психологическим предпосылкам также относят эмпатию и альтруизм. Эволюционно заложенная способность к сопереживанию является фундаментом для большинства моральных поступков. Большую роль играют и индивидуальные особенности человека. Личный жизненный опыт, критическое мышление и уровень самосознания личности позволяют делать самостоятельный нравственный выбор.

И, наконец, на формирование морали и нравственности оказывает влияние универсальный антропологический фундамент (врожденные основы). Работы Дж. Хайдта и М. Хаузера показывают, что некоторые моральные интуиции являются общими для всех культур, что говорит об их биологической основе [6, с. 212]. В частности, эволюционные и нейробиологические факторы действуют через такие механизмы, как зеркальные нейроны, окситоцин («гормон привязанности»), забота о потомстве. Ученые даже выявили врожденное отвращение к несправедливости. На этой базе формируются универсальные

моральные основы – забота о родных, справедливое воздаяние (око за око), уважение к иерархии, ощущение чистоты или, наоборот, осквернения.

Следовательно, ни один фактор не действует изолированно. Мораль и нравственность общества – это результат динамического равновесия между тремя основными направлениями воздействия. «Сверху» идеология, религия и государство формулируют то, что общество должно хотеть; «снизу» семья, сверстники, экономика воздействуют на то, что люди реально делают ежедневно; и, наконец, «изнутри» через различные нейробиологические и эволюционные факторы действуют врожденные ограничители.

Основной механизм формирования, соответственно, работает через экстернализацию, интериоризацию и аккомодацию. Общество создаёт норму (например, «курить в общественных местах вредно и некультурно»), человек через повторение и санкции (штраф, осуждение) делает её своим внутренним правилом («я сам считаю, что курить на остановке неправильно») и, наконец, при столкновении с новым опытом (например, в другой стране это разрешено) человек меняет или укрепляет своё убеждение.

Таким образом, формирование морали и нравственности в обществе – это сложный, многофакторный процесс, в котором переплетаются историческое наследие, социальные институты, экономика и даже география. Мораль общества не статична. При смене любого из крупных факторов (цифровизация, экономический кризис, война, смена поколений) происходит коррекция всей системы. Поэтому то, что считалось аморальным 50 лет назад (например, развод или работа женщины в полиции), сегодня может быть нормой, и наоборот – новые технологии порождают новые табу либо расширяют горизонты возможностей.

Список литературы

1. Апресян Р. Г. *Понятие общественной морали* / Р. Г. Апресян // *Ведомости Научно-исследовательского института прикладной этики.* – 2001. – Вып. 26. – С. 7–16.
2. Аторин Р. Ю., Докукин К. Ю., Королёва Л. Г. *Цифровизация сферы образования и духовно-нравственное развитие личности* / Р. Ю. Аторин, К. Ю. Докукин, Л. Г. Королёва // *КиберЛенинка.* – 2024.
3. Лепиокова С. М. *Формирование общечеловеческих нравственных ценностей старшеклассников в социокультурной среде [Текст]: дис. ... канд. пед. наук* / С. М. Лепиокова. – Карачаевск, 2003. – 187 с.
4. Лукацкий М. А., Крикунова Е. А. *Как не стать деструктивной личностью: Эрих Фромм о воспитании и самовоспитании [Текст]: монография* / М. А. Лукацкий, Е. А. Крикунова. – Москва: Прометей, 2023. – 302 с.

5. Нужнова Н. М. Цифровое детство: интеграция духовно-нравственного воспитания и информационно-технологического развития [Текст] / Н. М. Нужнова // Герценовские чтения. Начальное образование. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. – Т. 14. – Вып. 3. – С. 256–263.

6. Хаузер М. Мораль и разум. Как природа создавала наше универсальное чувство добра и зла / пер. С англ. Т. М. Марютиной; под ред. Ю. И. Александрова. – М.: Дрофа, Альпина нон-фикшн, 2014. – 376 с.

7. Яковлев С. В. Аксиологические основы воспитания нравственной культуры личности в системе общего образования [Текст]: монография / С. В. Яковлев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2025. – 170 с.

DOI 10.34660/INF.2026.66.25.069

ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ АППАРАТЫ ГОСУДАРСТВА В ТРАКТОВКЕ Л. П. АЛЬТЮССЕРА

Романова Полина Дмитриевна

аспирант

*Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации*

Аннотация. В статье рассматривается выдвинутая французским философом-неомарксистом Л. П. Альтюссером концепция идеологических аппаратов государства. Актуальность исследования обусловлена большой ролью идеологических представлений в жизни современного общества. Они оказывают воздействие на мысли, слова и поступки людей, а через них и на динамику социального развития. Автор приходит к выводу, что Альтюссер в отличие от классиков марксизма рассматривает идеологию как относительно самостоятельный феномен, не только отражающий способ производства и отношения собственности, но и активно влияющий на них. Это можно экстраполировать на всю сферу социального бытия, поскольку идеология играет большую роль в воспроизводстве структур общества, господствующей культуры, традиций и стереотипов.

Ключевые слова: Л. П. Альтюссер, идеологические аппараты государства, неомарксизм, воспроизводство рабочей силы, воспроизводство социальных структур

Исследование социальных процессов на современном теоретическом и методологическом уровне требует, чтобы во внимание принимались все аспекты и факторы общественного бытия. К их числу относится не только экономическая целесообразность, человеческая психология или воздействие окружающей среды, но и идейная, теоретическая составляющая. Система представлений о мире, общественные идеалы, смыслы, которые человек привносит в те или иные явления или процессы, непосредственно влияют на его мысли, слова и действия, а через них и на динамику социальной жизни в целом. По этой причине особенно важна адекватная оценка их роли, места и специфики воздействия на процессы, происходящие в обществе. Такая оценка невозможна без тщательного изучения и анализа основных концепций, в центре которых

находятся идеологические факторы социального бытия. Одной из них является теория идеологических аппаратов государства французского философа Л. П. Альтюссера.

Альтюссер считается одним из наиболее крупных представителей неомарксистского направления европейской мысли. Неомарксизм отталкивался от основных положений марксова учения, однако переосмыслял их с учетом эпистемологических и социально-политических реалий XX в. Под влиянием происходящих изменений философы-неомарксисты придавали новые черты и характеристики многим концептам классического марксизма, в том числе идеологии.

К. Маркс видел в идеологии один из элементов надстройки, отражающий господствующий на данном этапе способ производства и отношения собственности. Идеология целиком принадлежит классу собственников средств производства – сначала рабовладельцам, затем феодалам и, наконец, капиталистам. Она служит для обоснования их власти, изображая действительность в искаженном виде. Свержение правящих классов в результате пролетарской, социалистической революции будет означать и крах идеологии. Пролетариату уже нечего будет исказить и выставить в превратном свете. На смену идеологии придет научный подход к осмыслению действительности и научный взгляд на мир, под которым Маркс имел в виду собственное учение.

Постепенно в идеологии начинали более значимое и самостоятельное явление, чем просто отражение господствующего способа производства, используемое эксплуататорами в своих интересах. Уже В. И. Ленин в самом начале XX в. писал не только о буржуазной, но и о пролетарской идеологии, под которой он имел в виду «учение научного социализма, т.е. марксизм» (4, т. 6, с. 269). В «Материализме и эмпириокритицизме» (1909) упоминаются и научная, и даже религиозная идеология (4, т. 18, с. 138). О том, что каждый класс, а не только эксплуататоры имеет свою идеологию, которая отражает его «трудовой и социально-экономический опыт», писал и А. А. Богданов (2, с. 43). Итальянский марксист первой половины XX в. А. Грамши утверждал, что было бы глубокой ошибкой «представлять и объяснять любое колебание политического и идеологического барометра как непосредственное выражение изменений в базисе» (3, т. 3, с. 98).

Таким образом, постепенно формировался взгляд на идеологию как на относительно самодостаточный феномен, который присущ любой социальной группе и любому общественному институту, а не только классу собственников и находится в довольно сложных отношениях с базисом. Дальнейшее развитие эти представления получили в концепции Альтюссера.

Ключевым условием стабильного существования общественно-экономической формации с точки зрения классического марксизма является постоянное воспроизводство средств производства. На предприятия должно

бесперебойно поставляться сырье, должны ремонтироваться оборудование и сами помещения, в котором осуществляется производство. Впрочем, регулярного обновления материальной основы недостаточно для того, чтобы производственный процесс постоянно воспроизводился, тем более в расширенных масштабах. Для этого должна воспроизводиться и рабочая сила. Инструментов ее воспроизводства несколько. Во-первых, это зарплата, необходимая для «воссоздания рабочей силы трудящегося» (1, с. 160). Во-вторых, это определенная квалификация, соответствующая месту, которое он занимает в производственном процессе, – т.е. профессиональные навыки и компетенции. Их усвоение достигается в результате образовательного процесса, предполагающего овладение как общими – чтение, письмо, счет, основы современной научной картины мира, так и специальными, необходимыми для выполнения тех или иных профессиональных задач знаниями и способностями. Однако и этого недостаточно для адекватного воспроизводства рабочей силы на современном этапе. Необходимо также усвоить «общие “правила” хорошей службы», правила «приличия» – господствующие в данном социуме общественные идеалы, моральные нормы и стереотипы, представления о долге и ответственности (1, с. 161). Иными словами, речь идет о преобладающей культуре и идеологии, без которых невозможна полноценная социализация субъекта, его взаимодействие с другими участниками производственного процесса, а в конечном счете и усвоение профессиональных навыков.

Идеология, таким образом, играет важную роль в воспроизводстве рабочей силы, а благодаря этому и в обеспечении устойчивости общественно-экономической формации. Государство прекрасно понимает это и активно формирует свои идеологические аппараты – церковь, школу, культурные институты, СМИ. К их числу Альтюссер относит и семью, также имеющую огромное значения для привития доминирующей культуры, хотя и появившуюся гораздо раньше государства (впрочем, следует признать, что государство успешно встроило ее в свои идеологические механизмы). Наряду с идеологическими задачи поддержания стабильности выполняют и репрессивные аппараты государства – армия, полиция и суды. Они действуют через грубую силу и страх перед ней. Конечно, нет ни «чисто» идеологических, ни чисто «репрессивных» аппаратов. В каждом из аппаратов, будь то семья, школа, армия или какой-либо еще институт, присутствуют элементы как насилия и устрашения, так и убеждения. В самом деле, в школе даже сейчас нередко применяются весьма жесткие санкции в отношении недостаточно прилежных или дисциплинированных учеников, не говоря уже о прошлых эпохах, когда телесные наказания были нормой. С другой стороны, например, в современном правосудии присутствуют принципы гласности, состязательности, носящие чисто идеологический характер. Но все же в одних случаях преобладают

идеологические, а в других – репрессивные элементы, что и позволяет говорить об идеологических и репрессивных аппаратах соответственно.

На протяжении длительного времени основным идеологическим аппаратом являлась церковь. Все остальные находились в зачаточном состоянии. С разрушением структур традиционного общества, секуляризацией отдельные функции церкви начали брать на себя другие институты, прежде всего школа. В настоящее время школа претендует на то, чтобы быть основным идеологическим аппаратом государства. В самом деле, начальным и средним образованием, во всяком случае в развитых странах, охвачено подавляющее большинство подрастающего поколения. Готовящиеся к вступлению во взрослую жизнь дети проводят в ней значительную часть своего времени на протяжении как минимум десяти лет, а многие после школы продолжают свое обучение в университетах. Это создает идеальные условия для «вдалбливания» господствующей идеологии (1, с. 166).

Итак, идеология, транслируемая через соответствующие аппараты, не просто является одним из этажей надстройки наряду с государством и его репрессивным механизмом, не просто отражает производственные отношения, но и играет вполне самостоятельную и весьма важную роль. От нее, через социализацию рабочей силы, зависит стабильность существующего способа производства. Таким образом, являясь продуктом экономических отношений, материального быта, она сама оказывает серьезное воздействие на него, представляет собой залог успешного функционирования экономики. Альтюссер пишет об «относительной автономии» надстройки по отношению к базису и «обратном воздействии» ее на него (... , с. 161).

Этот вывод представляет собой значительный шаг вперед по сравнению с классическим марксизмом. За идеологией признается определенная автономия и, более того, возможность, пусть и опосредованно, но все же влиять на базис. Очевидна тенденция к превращению ее в самостоятельную силу, самостоятельный фактор развития общества. Выходя за рамки марксистской традиции, можно экстраполировать признаваемое Альтюссером воздействие идеологии практически на все стороны социального бытия. Это не только экономика, но и политика, культура, наука, право, искусство, даже повседневность и частная жизнь. Идеология играет большую роль в воспроизводстве социальных структур, обеспечивает преемственность взглядов, принципов, моральных установок и стереотипов. Она участвует в формировании единого поля социальной коммуникации, обуславливает диалог и взаимопонимание между людьми. Идеологические представления сплачивают большие социальные группы, на них зиждется их идентичность и противопоставление себя другим, исповедующим другие идеологии. Воспроизводство же рабочей силы, как, например, и господствующей культуры, является лишь одним

из частных эффектов функции, которую выполняет идеология как условие стабильности общественного развития. Все эти эффекты требуют серьезного и всестороннего изучения. Их анализ может составить важное направление дальнейших исследований.

Использованная литература:

1. Альтюссер Л. П. *Идеология и идеологические аппараты государства* (заметки для исследования) // *Неприкосновенный запас*. 2011. № 3 (77). С. 159–175.
2. Богданов А. А. *Философия современного естествоиспытателя* // *Очерки философии коллективизма*. Сб. первый. СПб.: Знание, 1909.
3. Грамши А. *Избранные произведения*: В 3 т. М.: Изд-во иностранной литературы, 1959.
4. Ленин В. И. *Полн. собр. соч.* 5-е изд. В 55 т. М.: Госполитиздат, 1958–1965.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ЗАМЕТКИ

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Научное издание

Высшая школа: научные исследования

Материалы Межвузовского международного конгресса
(г. Москва, 25 июня 2026 г.)

Том 2

Научный редактор Д.Р. Хисматуллин
Корректор А.И. Николаева

Подписано в печать 25.06.2026 г. Формат 60х84/16.
Усл. печ.л. 8,38. Тираж 500 экз.

Отпечатано в редакционно-издательском центре
издательства Инфинити

