



ISSN 3033-6430 (print)

ISSN 3033-6414 (online)

**ПРО  
СВЕТ**

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
ПРОСВЕЩЕНИЯ

# **П**СИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSIHOLOGICHESKIE NAUKI

**PSYCHOLOGICAL  
SCIENCES**

**Тема номера:**

**ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА**



**2026 / № 2**

ISSN 3033-6430 (print)

2026 / № 2

ISSN 3033-6414 (online)

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Название журнала до сентября 2025 г.:  
Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки

## Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.

Журнал «Психологические науки» включён Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» по следующим научным специальностям: 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки); 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки); 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки).

## The peer-reviewed journal was founded in 1998

Journal "Psychological Sciences" is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into "the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a PhD Candidate or Doctorate Degree" on the following scientific specialities: 5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology (psychological sciences); 5.3.3. Labor psychology, human engineering, cognitive ergonomics (psychological sciences); 5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment (psychological sciences); 5.3.5. Social psychology, political and economic psychology (psychological sciences). (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation).

ISSN 3033-6430 (print)

2026 / № 2

ISSN 3033-6414 (online)

# PSYCHOLOGICAL SCIENCES

## Учредитель журнала «Психологические науки»:

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Государственный университет просвещения»

Выходит 4 раза в год

### Редакционная коллегия

*Главный редактор:*

**Шульга Т. И.** – д-р психол. наук, проф., Государственный университет просвещения (г. Москва)

*Заместитель главного редактора:*

**Нестерова А. А.** – д-р психол. наук, доц., Государственный университет просвещения (г. Москва)

*Ответственный секретарь:*

**Цветкова Н. А.** – д-р психол. наук, доц., Научно-исследовательский институт ФСИН России (г. Москва)

*Члены редакционной коллегии:*

**Боязитова И. В.** – д-р психол. наук, проф., Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова (г. Симферополь)

**Иванников В. А.** – академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., заслуженный профессор, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (г. Москва)

**Карабанова О. А.** – д-р психол. наук, проф., Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (г. Москва)

**Крамаренко Н. С.** – д-р психол. наук, доц., Государственный университет просвещения (г. Москва)

**Марцинковская Т. Д.** – д-р психол. наук, проф., Психологический институт Российской академии образования, Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва)

**Овсяник О. А.** – д-р психол. наук, доц., Государственный университет просвещения (г. Москва)

**Митина Л. М.** – д-р психол. наук, проф., Психологический институт Российской академии образования (г. Москва)

**Мухамедова Д. Г.** – д-р психол. наук, проф., Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент)

**Фирсов М. В.** – д-р ист. наук, проф., Российский государственный социальный университет (г. Москва)

**Хуан Сяосюэ** – д-р психол. наук, доцент, Цзянсутский педагогический университет (г. Суйчжоу, Китай)

**Шнейдер Л. Б.** – д-р психол. наук, проф., Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

**Эрнер И.** – д-р психол. наук, проф., Городской университет Нью-Йорка (США)

ISSN 3033-6430 (print)

ISSN 3033-6414 (online)

Рецензируемый научный журнал «Психологические науки» – печатное издание, в котором публикуются статьи российских и зарубежных учёных по общей психологии, социальной психологии, психологии личности, психологии труда, инженерной психологии.

Журнал адресован психологам, докторантам, аспирантам и всем интересующимся достижениями в области психологии и смежных с ней наук.

Журнал «Психологические науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73333.

**Индекс журнала «Психологические науки» по Объединённому каталогу «Пресса России» 40717**

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), его текст доступен в научных электронных библиотеках «eLibrary» ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)) и «КиберЛенинка» (с 2017 г., [www.cyberleninka.ru](http://www.cyberleninka.ru)), а также на сайте: [www.psymgou.ru](http://www.psymgou.ru)

При цитировании ссылка на журнал обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Психологические науки. – 2026. – № 2. – 130 с.

© Государственный университет просвещения, 2026.

### Адрес редакции:

г. Москва, ул. Радио, д.10А, стр. 2, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: [sj@guppros.ru](mailto:sj@guppros.ru)

сайт: [www.psymgou.ru](http://www.psymgou.ru)

**Founder of journal “Psychological Sciences”**  
Federal State University of Education

————— Issued 4 times a year —————

**Editorial board**

*Editor-in-chief:*

**T. I. Shulga** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Federal State University of Education (Moscow)

*Deputy editor-in-chief:*

**A. A. Nesterova** – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Federal State University of Education (Moscow)

*Executive secretary:*

**N. A. Tsvetkova** – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Moscow)

*Members of Editorial Board:*

**I. V. Boyazitova** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov (Simferopol)

**V. A. Ivannikov** – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Prof., Honoured Prof., Lomonosov Moscow State University (Moscow)

**O. A. Karabanova** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Lomonosov Moscow State University (Moscow)

**N. S. Kramarenko** – Dr. Sci. (Psychology), Federal State University of Education (Moscow)

**T. D. Martsinkovskaya** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Psychological Institute, Russian Academy of Education; Russian State University for the Humanities (Moscow)

**O. A. Ovsyanik** – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Federal State University of Education (Moscow)

**L. M. Mitina** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow)

**D. G. Muhamedova** – Dr. Sci. (Psychology), National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek (Tashkent)

**M. V. Firsov** – Dr. Sci. (History), Prof., Russian State Social University (Moscow)

**Huang Xiaoxue** – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Jiangsu Normal University (Xuzhou, China)

**L. B. Shneider** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Moscow State Pedagogical University (Moscow)

**I. Earner** – PhD in Psychology, Prof., City University of New York (USA)

**ISSN 3033-6430 (print)**

**ISSN 3033-6414 (online)**

The reviewed scientific journal “Psychological Sciences” is a printed edition that publishes articles of Russian and foreign scientists about general psychology, social psychology, personality psychology, labor psychology, and engineering psychology.

The journal is addressed to psychologists, doctoral students, PhD students and all those interested in achievements in psychology and related sciences.

The journal “Psychological Sciences” is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (mass media registration certificate No. FS 77-73333).

**Index of journal “Psychology sciences” according to the Union catalog “Press of Russia” 40717**

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, and its full texts are available through scientific electronic libraries “eLibrary” ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)) and “CyberLeninka” (since August 2017; [www.cyberleninka.ru](http://www.cyberleninka.ru)), as well as on the journal’s site: [www.psymgou.ru](http://www.psymgou.ru).

When citing, the reference to the journal is required. All publications are licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY).

The authors bear all the responsibility for the content of their papers.

The opinion of the Editorial Board of the journal does not necessarily coincide with that of the authors. Manuscripts are not returned.

Psychological Sciences. – 2026. – no. 2. – 130 p.

© Federal State University of Education, 2026.

**The Editorial Board address:**

10A build. 2 Radio st., office 98, Moscow, Russia

Phones: (495) 780-09-42 (add. 6101)

e-mail: [sj@guppros.ru](mailto:sj@guppros.ru)

site: [www.psymgou.ru](http://www.psymgou.ru)

# СОДЕРЖАНИЕ

## ТЕМА НОМЕРА: ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Слово редактора . . . . .	6
<b>Ясвин В. А.</b> Общение с миром природы как психологическая основа экологической этики . . . . .	8
<b>Панов В. И., Плаксина И. В.</b> Современная образовательная практика с позиций экопсихологического подхода . . . . .	16
<b>Панюкова Ю. Г., Александрова Е. С.</b> Ресурсы взаимодействия с природной средой в развитии субъектности школьников: отечественный экопсихологический подход . . . . .	30
<b>Панюкова Ю. Г., Александрова Е. С., Мдивани М. О., Лидская Э. В.</b> Экопсихология развития: от экологической психологии к экопсихологической парадигме развития психики . . . . .	40
<b>Сорокоумова Г. В., Фесик Е. А.</b> Психологическое благополучие студентов в контексте практик энергоресурсного дыхания . . . . .	56
<b>Волкова Е. С., Капцов А. В.</b> Взаимодействие студент – искусственный интеллект: пилотный вариант . . . . .	71
<b>Лидская Э. В.</b> «Q-сортировка» как метод выявления субъектной, объектной и интерактивной позиций старшеклассников в общении . . . . .	80
<b>Васильева И. В., Асафова А. Н., Грищенко Д. С.</b> Формирование умения распознавать фотографии лиц, сгенерированных искусственным интеллектом . . . . .	92
<b>Лысуенко С. А.</b> Взаимосвязь готовности к саморазвитию и способности к саморегуляции с субъективным благополучием личности будущих педагогов . . . . .	105
<b>Востокова Ю. И., Митин Г. В.</b> Психологические условия актуализации ресурсов развития и преодоления барьеров полисубъектного взаимодействия педагогов и учащихся . . . . .	116

# CONTENTS

## ISSUE THEME: ECOLOGICAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Chief Editor's Word .....	6
<b>V. Yasvin.</b> Interaction with the Natural World as a Psychological Basis of Ecological Ethics .....	8
<b>V. Panov, I. Plaksina.</b> Modern Educational Practice in Terms of an Eco-Psychological Approach .....	16
<b>Yu. Panukova, E. Alexandrova.</b> Interaction Resources with the Natural Environment in the Development of Schoolchildren's Subjectivity: A Domestic Eco-Psychological Approach .....	30
<b>Yu. Panukova, E. Alexandrova, M. Mdivani, E. Lidskaya.</b> Developmental Eco-Psychology: From Environmental Psychology to the Eco-Psychological Paradigm of Mental Development .....	40
<b>E. Fesik, G. Sorokoumova.</b> Psychological Well-Being of Students in Terms of Breathing Techniques for Energy .....	56
<b>E. Volkova, A. Kaptsov.</b> Student-AI Interaction: A Trial Version .....	71
<b>E. Lidskaya.</b> "Q-Sort" as a Method for Identifying Subjective, Objective, and Interactive Positions of High School Students in Communication .....	80
<b>I. V. Vasileva, A. N. Asafova, D. S. Grischenko.</b> Forming The Ability of Recognition of Faces in AI-Generated Photos .....	92
<b>S. Lysuenko.</b> The Relationship Between Readiness for Self-Development and the Ability for Self-Regulation with the Subjective Well-Being of Future Teachers .....	105
<b>J. Vostokova, G. Mitin.</b> Psychological Conditions for Actualizing Development Resources and Overcoming Barriers to Multi-Subject Interaction Between Teachers and Students .....	116

# СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

---

*Дорогие читатели нашего журнала, наши уважаемые авторы,  
члены редакционной коллегии и редакционного совета!*

Ежегодно при подготовке и выпуске нового номера журнала редколлегия начинает с обновления, ревизии интеллектуального опыта, полученного в разных статьях авторов, с их рефлексии и способности воздействовать на наши взгляды, установки, менять собственные убеждения. Редакционная коллегия получила достаточно большое количество статей, авторы которых высказали желание опубликоваться в журнале «Психологические науки» в 2026 г. Проанализировав тематику статей, их содержание, редколлегия пришла к необходимости сделать тематическим один из номеров в год. Результаты показали, что поскольку уже есть необходимое количество статей для одного из номеров и проявлен интерес к данной тематике, выпуск журнала № 2 станет тематическим номером и будет посвящён экологичности образовательной среды.

Авторы статей рассматривают экосистему образовательных организаций как расширенную образовательную структуру, которая находится в постоянном взаимодействии с внешней средой и создаёт особое экологическое пространство с уникальными возможностями для всестороннего развития и обучения каждого её субъекта. В. И. Панов определяет три предмета ценностей в этой системе – «педагог, обучаемый и общество, сосредоточенное на человеческом факторе». По мнению ряда учёных, реализация такого подхода в педагогическом вузе создаёт все условия для развития у будущих учителей разнообразных инновационных компетенций, которые представлены в программе национального развития до 2030 года. Спрос на разные виды психо-

логической помощи постоянно растёт, что актуализирует многостороннее развитие этой практики. Расширение границ содержательных и ресурсных возможностей психологической помощи в условиях эко-вуза в определённой степени может быть обусловлено смыслообразующей ролью новых психологических контекстов, позволяющих трансформировать жизненный опыт и глубже понимать происходящие жизненные преобразования и события. Авторы данного номера журнала, среди которых учёные из Москвы, Арзамаса, Нижнего Новгорода, Нижнего Тагила, Самары, Тюмени, участвовали в научно-практической конференции и представили нам свои статьи. Мы выражаем им искреннюю благодарность!

Проведённый анализ содержания представленных статей позволяет сделать вывод, что экопсихологическое проектирование образовательной среды позволит минимизировать факторы социального риска, отрицательные социальные, социально-психологические, психолого-педагогические, информационные, биоритмологические, биомеханические влияния и выполнять функции: социализации личности, профилактики, психокоррекции, ориентации в социальных условиях жизни, социально-психолого-педагогической поддержки и гуманизации отношений. Внедрение данных идей в реальную педагогическую практику может и должно обеспечивать обучаемому адекватные условия развития его психофизических свойств, удовлетворения его потребности в безопасности.

В этих меняющихся условиях возрастает широкомасштабный обществен-

ный запрос на психологические услуги. Психологическая служба становится важной содержательной составляющей экосистемы каждой образовательной организации, динамично отражающей процессы её развития.

Одним из наиболее значимых видов профессиональной деятельности психолога в структуре службы выступает психологическая помощь, направленная на решение различного рода индивидуальных проблем, возникающих у человека в многомерном социальном пространстве.

Угрозы и риски социального характера в современном обществе актуализируют идею самооценности человека, понимание его как цели, а не средства экономической и политической жизни страны.

Очевидно, что человек, находясь в стремительно изменяющихся условиях своего существования, нуждается в помощи и психологической поддержке.

Чувство включённости авторов многих статей позволяет переживать жизнь как подлинно свою, вписывает смысл жизни в контекст временной перспективы, создаёт возможность строить перспективу будущего, конструировать и сравнивать разные варианты поведения, искать экзистенциальный смысл своей жизни.

Дорогие друзья, коллеги, рада в этот весенний день пригласить всех присылать статьи: возможно, 4 номер журнала будет связан с широкомасштабным внедрением цифровизации как новой образовательной среды.

*От имени редакционной коллегии  
Главный редактор Т. И. Шульга*

# ТЕМА НОМЕРА: ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

---

Научная статья

УДК 37.033

DOI: 10.18384/3033-6414-2026-2-8-15

## ОБЩЕНИЕ С МИРОМ ПРИРОДЫ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ

**Ясвин В. А.**

*Московский государственный институт международных отношений (университет)  
Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация  
e-mail: vitalber@yandex.ru*

*Поступила в редакцию 03.02.2026*

*Принята к публикации 16.02.2026*

### **Аннотация**

**Цель** исследования – обоснование использования понятия «общение» при описании процесса взаимодействия с природой и формирования экологической этики.

**Процедура и методы.** Теоретический анализ положений философов, психологов и педагогов, а также психолого-педагогическое проектирование.

**Результаты.** Показано, что общение не сводится к речевому взаимодействию, включая общение с иллюзорным партнёром, характеризующее общение с природными существами. В основе такого общения лежит субъект-порождающий тип взаимодействий. Природа рассматривается как мир природы, к которому человек испытывает эмоциональную сопричастность, что обуславливает его включение в сферу действия этических норм. Формирование субъектно-этического отношения к природе реализуется на основе актуализации эмпатии, идентификации, рефлексии по отношению к миру природы.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Представлены основы экологического воспитания, направленного на формирование субъектно-этического отношения к природе.

**Ключевые слова:** мир природы, общение с природой, субъект, субъективное отношение к природе, субъектификация, экологическое воспитание, экологическая этика

**Для цитирования:** Ясвин В. А. Общение с миром природы как психологическая основа экологической этики // Психологические науки. 2026. № 2. С. 8–15. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-1-8-15>

Original research article

## INTERACTION WITH THE NATURAL WORLD AS A PSYCHOLOGICAL BASIS OF ECOLOGICAL ETHICS

**V. Yasvin**

*Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation*

*e-mail: vitalber@yandex.ru*

*Received by the editorial office 03.02.2026*

*Accepted for publication 16.02.2026*

### **Abstract**

**Aim.** To substantiate the use of the concept of “communication” in describing the process of interaction with nature and the formation of environmental ethics.

**Methodology.** Theoretical analysis of the positions of philosophers, psychologists, and educators, as well as psychological and pedagogical design is a key method.

**Results.** It is shown that communication is not limited to verbal interaction, including communication with an illusory partner, which characterizes communication with natural beings. This type of communication is based on a subject-generating type of interaction. Nature is viewed as the natural world, to which a person feels emotionally connected, which makes it possible to include the person in the sphere of ethical norms. The formation of a subject-ethical attitude towards nature is based on the actualization of empathy, identification, and reflection in relation to the natural world.

**Research implications.** The article presents the foundations of environmental education aimed at the formation of a subject-ethical attitude towards nature.

**Keywords:** world of nature, communication with nature, subject, subjective attitude to nature, subjectification, environmental education, environmental ethics

**For citation:** Yasvin, V. A. (2026). Interaction with the Natural World as a Psychological Basis of Ecological Ethics. In: *Psychological Sciences*, 2, 8–15. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-1-8-15>

### **ВВЕДЕНИЕ**

Эволюция образовательных парадигм отражает движение педагогической мысли от представлений о ведущей роли научных знаний в формировании мировоззрения личности (консервативно-просветительская парадигма) через декларацию ведущей роли компетенций (рационально-технологическая парадигма) к пониманию, что поведение личности в высокой степени обусловлено системой её субъективных отношений (гуманистически-фенологическая парадигма). Реализация каждой из этих парадигм в образовательной практике

опирается не только на различные философско-педагогические основы, но и требует совершенно разных образовательных технологий. Если педагогические традиции реализации консервативно-просветительской (знаниевой) парадигмы насчитывают столетия, а рационально-технологической (компетентностной) парадигмы – десятилетия, то гуманистические подходы только утверждаются в мировом образовательном сообществе и требуют разработки собственного теоретического и методического обеспечения [1]. Практика показывает, что формирование экологической этики на основе

трансляции экологической информации в рамках концепции экологической ответственности [2] остаётся мало эффективным. В то же время наш 40-летний опыт разработки психологических основ экологического воспитания [3] на основе реализации принципа единства аффекта и интеллекта Л. С. Выготского [4] и теории субъективных отношений личности А. Ф. Лазурского [5], В. Н. Мясищева [6] и других отечественных психологов обеспечивает формирование субъектно-этического отношения к природе, о чём убедительно свидетельствует практический опыт работы многих педагогов в различных регионах России. По словам Д. Н. Кавтарадзе: «Нам никогда “не перепрыгнуть” через такие, казалось бы, простые вещи как деревья, птицы, трава, жуки. Мы должны ввести в этот мир детей, научить их культуре обращения с растениями и животными. Необходимо вернуться к природе в смысле чувствования, впечатления, понимания неразделённости с ней, и это наиболее трудная из эколого-образовательных задач» [7, с. 12]. Общение с миром природы представляется неотъемлемой составляющей формирования экологической культуры и экологической этики личности.

### **Общение с природой**

Словосочетание «общение с природой» часто встречается в публикациях самого различного жанра – от художественного и научно-популярного до педагогического и философского. Заметим, что при смысловой близости значений и даже определённой синонимичности терминов «общение» и «коммуникация», термин «коммуникация с природой» никогда не используется. Так, В. И. Фефеловой подчёркивается культурно-духовный характер общения, в отличие от рационально-делового характера коммуникации [8]. Действительно, «общение с природой» всегда несёт положительную эмоциональную окраску, выражает установление особых психологических отно-

шений между человеком и миром природы. Возникает вопрос: «Используется ли словосочетание “общение с природой” в качестве метафоры, некорректного термина или же оно вполне корректно и научно обосновано?».

В частности, Е. П. Ильин выделяет в качестве критериев общения информационный и эмоциональный обмен между партнёрами, а также взаимодействие между ними. С этой точки зрения человек не может общаться с природными существами, хотя они могут вызывать определённые эмоциональные переживания, поскольку данный процесс носит односторонний характер, и термин «общение» носит в этом случае метафорический характер [9]. Однако, А. А. Бодалёв рассматривает общение как более «многоликий» феномен, выделяя, в частности, виртуальное (воображаемое) общение: «Если общение понимать ... более широко как общение человека с другими людьми через средства массовой информации, книги, кино, театр, музыку, общение его с самим собой, с силами природы, с Богом, с техникой, которую он очеловечивает, с животными, то тогда мы вправе ввести понятие *пространства общения*» [10, с. 9]. Таким образом, согласно мнению А. А. Бодалёва, общение с природой входит в пространство общения человека. М. С. Каган, наряду с общением с реальным партнёром (подлинным субъектом), выделяет также другие формы общения, которые могут относиться к общению с природой: общение с иллюзорным партнёром и общение с воображаемым партнёром (квазипартнёром) [11]. В любом случае необходимым условием общения с животными и растениями или же лесом и морем является наделение их свойствами партнёра, т. е. субъекта.

Здесь возникает следующий методологический вопрос: «Можно ли рассматривать животных, растения и неживую природу в качестве субъектов, партнёров человека в процессе общения?». М. С. Каган говорит о возмож-

ности «субъективирования» природы, способности человека завязывать отношения, подобные его отношениям с подлинными субъектами, выражая потребность в максимальном расширении сферы его общения с целью душевного сближения [11]. Такое общение призвано снимать психическое напряжение, вызываемое состоянием одиночества и разобщённости, что и происходит при взаимодействии с миром природы.

Наиболее глубоко феномен «субъективации» природных объектов, то есть наделяния их субъектными качествами в процессе взаимодействия, изучен С. Д. Дерябо, который показывает, что субъективация природных объектов позволяет реализовать их основные субъектные функции: обеспечивать человеку переживание собственной личностной динамики, являться посредником в отношениях человека с миром и выступать в качестве субъекта совместной деятельности и общения [12]. К психологическим функциям общения с природой могут быть отнесены: эстетическая функция – возможность любоваться красотой форм, наслаждаться приятными запахами, мелодичными звуками и т. д.; познавательная функция – возможность наблюдать, узнавать новое и т. д.; функция реализации этических потребностей – возможность любить и заботиться о ком-то и т. д.; психотерапевтическая функция – снятие стрессовых состояний, снижение возбуждения и т. д.; психофизиологическая функция – снижение артериального давления, устранение бессонницы и т. д.; реабилитационная функция – повышенное стремление к контактам с животными пациентами психиатрических больниц, воспитанников колоний, детских домов; воспитывающая функция – формирование таких личностных качеств как доброта, любознательность, и т. д. [3].

Можно констатировать, что «Общение с природой – это установление особых психологических отношений между человеком и миром природы. Необходимым

условием такого общения является субъективация природных объектов, т. е. наделяние их некоторыми субъектными свойствами, восприятие в качестве партнёров, в результате чего человек получает возможность устанавливать с ними отношения, подобные его отношениям с подлинными субъектами» [13, с. 188].

Для общения с природой необходимо ощущение человеком определённой «встречной активности» с её стороны. Человек, совершая ряд действий по отношению к природному существу, подсознательно ждёт каких-либо ответных проявлений, причём таких, которые можно заметить, увидеть, услышать, одним словом, сенсорно зафиксировать и интерпретировать как «ответ». Когда человек о ком-то заботится, он получает наибольшее удовольствие именно от благодарности за эту заботу и вольно или невольно ждёт её.

В этом плане наибольшее удовлетворение приносит общение с животными, которые обладают рядом качеств, сходных с человеческими – эмоциональностью, способностью выражать свои переживания определёнными действиями, звуками, мимикой, реагируя на коммуникативные инициативы человека. Общение с миром природы может происходить и на идеальном уровне. В этом случае «ответ» полностью конструируется самим человеком и приписывается природному существу или явлению. Альпинисты нередко говорят: «Гора не приняла», моряки: «Море разбушевалось» и т. п. Такие «ответы» обычно связываются с тем или иным предыдущим поведением самих людей, нарушением каких-либо этических норм, неэкологичным поведением. Чем больше форма проявления себя у природных существ и явлений отличается от человеческой, тем труднее их реакции субъективно интерпретируются как «ответ». Это происходит ещё сложнее, потому что такая реакция значительно отодвинута во времени от инициирующего действия человека, и, тем не менее,

это происходит в человеческом сознании. Такого рода субъективные интерпретации природных проявлений живых существ и природных явлений возникают в процессе субъект-порождающих и субъект-совместных типов взаимодействий в системе Человек – Мир природы, выделенных В. И. Пановым [14], к которым в той же типологической логике может быть добавлен также субъект-поддерживающий тип взаимодействия.

### **Окружающая среда и Мир природы**

Понимая, что человеческое сознание не ограничивается рационалистическим восприятием окружающей действительности, а функционирует на основе единства аффекта и интеллекта, согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [4], природное существо и явления воспринимаются человеком не столько как научные понятия и определения, а, скорее, как мыслеобразы, которые определяются Г. Д. Гачевым как «особый род духовной деятельности, где соединяются рассудок и воображение, упражняется и рационалистическая наша способность, и художественная» [16, с. 13].

Например, говорится о «весеннем пробуждении мира природы» и никогда не говорится о «весеннем пробуждении окружающей среды». Мир природы ощущается как мир родной природы, как нечто близкое, духовно значимое, эмоционально насыщенное, как то, что можно любить. При этом никогда не говорится о родной окружающей среде, которая воспринимается в основном рационально и, в идеале, ответственно. Однако, как точно подмечено Д. Н. Кавтарадзе, «термин “охрана природы” постепенно оказался вытесненным понятием “охрана окружающей среды”, а по смыслу “охрана окружающей человека среды”, служащей фоном для его деятельности. Речь при этом идёт об охране природных ресурсов: недр, почв, вод, – но не

Природы!» [7, с. 13]. Если Мир природы одновременно и вокруг человека, и в его сознании, то окружающая среда – исключительно снаружи. Мир природы вызывает у человека переживание, в котором, согласно Л. С. Выготскому, представлены как особенности самой личности, так и характеристики воспринимаемого объекта, процесса или явления [17]. Именно по отношению к Миру природы люди могут проявлять свои чувства; именно мир природы отражается в творчестве, выступает для человека как личностно значимая ценность. Гуманное, этическое отношение к природе (а вовсе не формальное знание экологических законов!) является основным регулятором экологического поведения.

Если рассматривать формирование экологической этики как элемента экологической культуры в качестве одной из ключевых задач экологического воспитания, то необходим новый, психологически обоснованный методологический арсенал, ключевыми педагогическими понятиями которого становятся «Мир природы», «общение с природой», «переживания», «мыслеобразы природы», «субъективизация природных существ и явлений», «субъект-порождающие, субъект-совместные и субъект-поддерживающие взаимодействия с Миром природы», «субъектно-этическое отношение к природе».

### **Экологическая этика и отношение к природе**

Выше нами уже отмечалось, что общение с миром природы может обеспечивать потребность человека любить и заботиться о ком-то, то есть выполняет этическую функцию. Однако современные определения экологической этики [16; 18; 19] опираются на рационалистическую основу (экологические императивы, экологическая политика, программы экологических движений и т. п.), практически игнорируя эмоционально-психологическую составляющую.

При этом отечественными психологами [5; 6] доказана обусловленность действий и поступков человека сложившейся у него системой отношений. В то же время большинство педагогов традиционно продолжают считать, что отношение к природе формируется исключительно в процессе усвоения экологических знаний. Однако практика показывает, что это отношение необходимо формировать специальными методами, которые направлены более на чувства, нежели на разум человека. При формировании отношения к природе необходимо учитывать, что процесс развития этого отношения связан с изменениями, которые затрагивают эмоциональную, познавательную сферы человека, касаются осуществляемой им практической деятельности и, самое главное, совершаемых поступков. О несформированности философско-психологических основ эффективного экологического воспитания свидетельствует, в частности, терминологический волюнтаризм в определении социально и педагогически желательного отношения к природе. Философы говорят о «нравственно-этическом» отношении к природе «как к самоценности», противопоставляя ему «утилитарно-эгоистическое», «узко прагматическое» и «экономическое», а также ещё рассматривая отношения типа «эстетическо-рекреационного», «чисто созерцательного» и т. п. Одни педагоги призывают к формированию «ответственного и сознательного отношения» в противовес «утилитарно-потребительскому», другие говорят о «сознательно-научном», «осознанно-правильном», «нравственно-эстетическом», «эмоционально-ценностном», «ответственно-деятельностном» отношении к природе и т. п. У психологов можно найти упоминания «безразлично-потребительского», «сочувственно-действенного» отношения к природе и т. п.

Нами предложена системная типология отношения к миру природы, которая основывалась, во-первых, на прагматическом

или непрагматическом характере этого отношения, во-вторых – на субъектном или объектном восприятии природы и, в-третьих, – на представлении о четырёх структурных компонентах отношения [3].

На основе данной типологии могут быть классифицированы и описаны различные отношения к природе, которые можно зафиксировать у населения. В качестве наиболее социально желательного нами рассматривается субъектно-этическое отношение к миру природы, которое характеризуется преобладанием её субъектного восприятия и поступочного компонента. В этом случае природа уже не воспринимается как объект одностороннего воздействия человека, за ней психологически признаются качества, свойства субъекта: контакты между природой и человеком воспринимаются уже именно как *взаимодействие*; природа, как и любой другой субъект, имеет право на существование «просто так», вне зависимости от полезности или вредности её для человека; из «ресурсов» она превращается в партнёра человека, который, в свою очередь, из завоевателя и покорителя природного сообщества становится одним из его членов, обладающим такими же правами, как и любой другой.

В этом случае сферой этики являются уже не только отношения между людьми, но и отношения человека с животными, растениями и целыми экосистемами. Это подразумевает не только наличие определённых обязанностей по отношению к природе, но и того, что можно называть экологической совестью – внутреннего психологического механизма сознательной регуляции человеком своего поведения при взаимодействии с миром природы.

Таким образом, отношение к миру природы, при котором природа и отдельные её элементы рассматриваются как партнёры, субъекты, которые включаются личностью в сферу действия этических норм, может быть названо субъектно-этическим.

Таблица 1 / Table 1

**Психологическая типология субъективного отношения к природе / Psychological typology of subjective attitudes towards nature**

Отношение к природе	Прагматическое	Непрагматическое			
		Эстетическое	Познавательное	Практическое	Поступочное
Объектное	Объектно-прагматическое	Объектно-эстетическое	Объектно-познавательное	Объектно-практическое	Объектно-охранное
Субъектное	Субъектно-прагматическое	Субъектно-эстетическое	Субъектно-познавательное	Субъектно-практическое	<b>Субъектно-этическое</b>

*Источник:* данные авторов.

### Заключение

Педагогическое развитие субъектно-этического типа отношения к природе может рассматриваться в качестве главной цели экологического образования.

При этом, безусловно, речь не идёт о нереалистичном подходе, когда субъектно-этическое отношение к природе должно стать абсолютным и оказаться препятствием для необходимой хозяйственной деятельности людей (как это имеет место в некоторых религиозно-философских течениях). Относительность роли субъектно-этического отношения

человека к миру природы точно показана М. С. Каганом, который подчёркивает, что в рамках хозяйственной деятельности природа всегда будет оставаться объектом, но такое отношение должно быть дополнено её субъективированием и общением с ней за пределами науки и производства [3]. Таким образом, именно дополнение сложившихся представлений о сущности и структуре экологической этики целесообразно дополнить опорой на психологические аспекты, определяющие характер субъективного отношения к природе.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 46–55.
2. Крайник В. Л., Сергазина Ж. Ж. К вопросу о сущности экологической ответственности личности // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 203–205.
3. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.
4. Выготский Л. С. Записные книжки. Избранное. М.: Изд-во «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2017. 608 с.
5. Лазурский А. Ф. Классификация личностей. М.: Юрайт, 2024. 274 с.
6. Мясичев В. Н. Психология отношений. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2011. 398 с.
7. Кавтарадзе Д. Н. Природа: от охраны – к заботе? // Знание – сила. 1990. № 3. С. 8–13.
8. Фефелова В. И. Формирование диалогического общения // Journal of Siberian Medical Sciences. 2007. № 5. С. 12.
9. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2017. 953 с.
10. Бодалёв А. А. Психология общения. М.: Институт практической психологии, 1996. 256 с.
11. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 321 с.
12. Дерябо С. Д. Природный объект как «значимый другой». Даугавпилс: ДПИ, 1995. 176 с.
13. Ясвин В. А. Общение с природой // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалёва. М.: Когито-Центр, 2015. С. 188–189.
14. Панов В. И. Экопсихология. Парадигмальный поиск. М.: Нестор-История, 2014. 554 с.
15. Панов В. И., Петраков Э. В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2020. 199 с.
16. Гачев Г. Д. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке. М.: Педагогика, 1991. 272 с.

17. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. М.: Смысл, 2004. 512 с.
18. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В. Экологическая этика // Ведомости прикладной этики. 2001. № 18. С. 186–192.
19. Рогожа М. М. Экологическая этика в гражданском обществе: теоретико-прикладные аспекты // Лесной вестник. 2015. № 4. С. 64–69.

#### REFERENCES

1. Kolesnikova, I. A. (1995). Pedagogical Civilizations and Their Paradigms. In: *Pedagogy*, 6, 46–55 (in Russ.).
2. Kraynik, V. L. & Sergazina, Zh. Zh. (2018). On the Essence of Individual Environmental Responsibility. In: *World of Science, Culture and Education*, 3 (70), 203–205 (in Russ.).
3. Yasvin, V. A. (2000). *Psychology of Attitudes to Nature*. Moscow, Smysl publ. (in Russ.).
4. Vygotsky, L. S. (2017). *Notebooks. Selected Works*. Moscow: Canon+ publ. (in Russ.).
5. Lazursky, A. F. (2024). *Classification of Personalities*. Moscow: Yurait publ. (in Russ.).
6. Myasishchev, V. N. (2011). *Psychology of Relationships*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute publ. (in Russ.).
7. Kavtaradze, D. N. (1990). Nature: Does it Go from Protection to Care? In: *Znanie – Sila*, 3, 8–13 (in Russ.).
8. Fefelova, V. I. (2007). Formation of Dialogic Communication. In: *Journal of Siberian Medical Sciences*, 5, 12 (in Russ.).
9. Ilyin, E. P. (2017). *Psychology of Communication and Interpersonal Relations*. St. Petersburg: Piter publ. (in Russ.).
10. Bodalev, A. A. (1996). *Psychology of Communication*. Moscow: Institute of Practical Psychology publ. (in Russ.).
11. Kagan, M. S. (1988). *The World of Communication: The Problem of Intersubjective Relations*. Moscow: Politizdat publ. (in Russ.).
12. Deryabo, S. D. (1995). Natural Object as a “Significant Other”. Daugavpils: DPI publ. (in Russ.).
13. Yasvin, V. A. (2015). Interaction with Nature. In: *Psychology of Communication. Encyclopedic Dictionary*. Moscow: Kogito-Center publ. (in Russ.).
14. Panov, V. I. (2014). *Ecopsychology. Paradigmatic Search*. Moscow: Nestor-History publ. (in Russ.).
15. Panov, V. I. & Petrakov, E. V. (2020). *Digitalization of the Information Environment: Risks, Perceptions, Interactions*. Moscow: Psychological Institute of the RAS publ. (in Russ.).
16. Gachev, G. D. (1991). *The Book of Surprises, or Natural Science through the Eyes of a Humanitarian, or Images in Science*. Moscow: Pedagogy publ. (in Russ.).
17. Vygotsky, L. S. (2004). *Psychology of Child Development*. Moscow: Smysl publ. (in Russ.).
18. Bakshatanovsky, V. I. & Sogomonov, Yu. V. (2001). Environmental Ethics. In: *Semestrial Papers of Applied Ethics*, 18, 186–192 (in Russ.).
19. Rogozha, M. M. (2015). Environmental Ethics in Civil Society: Theoretical and Applied aspects. In: *Forestry Bulletin*, 4, 64–69 (in Russ.).

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ясвин Витольд Альбертович (г. Москва) – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогической культуры и управления в образовании Московского государственного института международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации;

ORCID: 0000-0002-2096-0821; e-mail: vitalber@yandex.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Vitold A. Yasvin (Moscow) – Dr. Sci. (Psychology), Dr. Sci. (Education), Head of the Department, Department of Pedagogical Culture and Management in Education, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation;

ORCID: 0000-0002-2096-0821; e-mail: vitalber@yandex.ru

Научная статья  
УДК 37.033  
DOI: 10.18384/3033-6414-2026-2-16-29

## СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА С ПОЗИЦИЙ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

**Панов В. И.<sup>1</sup>, Плаксина И. В.<sup>2\*</sup>**

<sup>1</sup> Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,  
г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир,  
Российская Федерация

\* Корреспондирующий автор, e-mail: irinapl@mail.ru

Поступила в редакцию 03.02.2026

Принята к публикации 16.02.2026

### Аннотация

**Цель.** Обоснование эффективности применения экопсихологической модели становления субъекта педагогической деятельности как условия становления субъектности учащихся.

**Процедура и методы.** Проведена серия диагностических срезов, формирующий и контрольный эксперименты в рамках регионального проекта «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса», выполненного на базе общеобразовательной школы г. Владимира с 2016 по 2023 г. Эмпирические данные собраны с привлечением методик, конструктор которых соответствовал представлениям о субъектности в рамках экопсихологического подхода: «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся» В. И. Панова, А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой, экспресс-методика А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой «Диагностика взаимодействий в образовательной среде», опросника «Организационно-образовательные модели школы» В. А. Ясвина и др.

**Результаты.** Результаты исследования на педагогической выборке выявили положительную динамику выраженности инновационно-модульной организационно-образовательной модели экспериментальной школы ( $U(26,40)=336,0$ ,  $p=0,016$ ), которая характеризуется субъект-порождающим типом коммуникативных взаимодействий, а также положительную динамику стадии «мастер» и «творец» ( $p<\alpha=0,05$ ). Результаты диагностики на выборке учащихся выявили высокую выраженность стадии мотивации и её восходящие значения от 8 класса к 11, положительную динамику стадий «мастер» и «творец». Выявлены значимые корреляционные связи ( $\rho$ -Спирмена, при  $p\leq 0,05$ ) «высоких» стадий субъектности и субъект-порождающего типа коммуникативных взаимодействий.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Экспериментальная проверка экопсихологического подхода позволила сделать вывод о его высокой степени соответствия как методологического, так и практического основания для решения современных задач становления субъектности участников образовательного процесса.

**Ключевые слова:** субъект педагогической деятельности, субъект учебной деятельности, субъектность, экопсихологическая модель, экопсихологические типы субъект-средовых взаимодействий

**Благодарности и источники финансирования.** Исследование выполнено в рамках госзадания ФНЦ ПМИ «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального раз-

вития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» (FNRE-2024-0017).

**Для цитирования:** Панов В. И., Плаксина И. В. Современная образовательная практика с позиций экопсихологического подхода // Психологические науки. 2026. № 2. С. 16–29. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-1-16-29>

Original research article

## MODERN EDUCATIONAL PRACTICE IN TERMS OF AN ECO-PSYCHOLOGICAL APPROACH

**V. Panov<sup>1</sup>, I. Plaksina<sup>2\*</sup>**

<sup>1</sup> Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Vladimir, Russian Federation

\* Corresponding author, e-mail: [irinaplx@mail.ru](mailto:irinaplx@mail.ru)

Received by the editorial office 11.02.2026

Accepted for publication 16.02.2026

### Abstract

**Aim.** To justify the effectiveness of the eco-psychological model devoted to the development of the subject of pedagogical activity which serves as a condition for the formation of the subjectivity in students.

**Methodology.** A series of diagnostic tests, formative and control experiments were conducted as part of the regional project “Organizational and psychological and pedagogical conditions for the development of the subjectivity of participants in the educational process,” which was carried out at secondary schools in Vladimir from 2016 to 2023. Empirical data were collected using methods whose constructs corresponded to the concept of subjectivity within the framework of the eco-psychological approach, using “Diagnostics of the Stages of the Formation of Students’ Subjectivity” by V. I. Panov, A. V. Kaptsov, and E. I. Kolesnikova, the “Diagnostics of Interactions in the Educational Environment” by A. V. Kaptsov and E. I. Kolesnikova, the “Organizational and Educational Models of Schools” questionnaire by V. A. Yasvin, and others.

**Results.** The results of the study on the pedagogical sample revealed a positive dynamics of the innovation-modular organizational and educational model of the experimental school ( $U(26,40)=336,0$ ,  $p=0,016$ ), which is characterized by a subject-generating type of communicative interactions, as well as a positive dynamics of the “master” and “creator” stages ( $p<\alpha=0,05$ ). The results of the diagnostic test on a sample of students revealed a high level of motivation and its increasing values from the 8<sup>th</sup> to the 11<sup>th</sup> grade, as well as a positive trend in the “master” and “creator” stages. Significant correlations ( $\rho$ -Spearman, with  $p\leq 0,05$ ) between the “high” stages of subjectivity and the subject-generating type of communicative interactions were revealed.

**Research implications.** The experimental verification of the eco-psychological approach made it possible to conclude that this approach is highly relevant as a methodological and practical basis for solving the current challenges of the formation of subjectivity among the participants in the educational process.

**Keywords:** subject of pedagogical activity, subject of educational activity, subjectivity, ecopsychological model, ecopsychological types of subject-environment interactions

**Acknowledgments:** The study was carried out within the framework of the state task "Resourceprognostic determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of lifelong education: psychological foundations, technologies, efficiency factors" supported by Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (FNRE-2024-0017).

**For citation:** Panov, V. I. & Plaksina, I. V. (2026). Modern Educational Practice in Terms of an Eco-Psychological Approach. In: *Psychological Sciences*, 2, 16–29. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-16-29>

## ВВЕДЕНИЕ

Уже несколько десятилетий определение категорий «субъект» и «субъектность» остаётся в центре внимания научного сообщества. Сущность категории «субъект» представлена в научных трудах С. Л. Рубинштейна (2012), А. Н. Леонтьева (1977), Б. Г. Ананьева (1967, 1980), А. В. Брушлинского (1994, 2003), К. А. Абульхановой-Славской (2001), Е. А. Сергиенко (2009, 2010), В. В. Знакова (2003, 2017), В. А. Петровского (1996, 2005), Д. А. Леонтьева (2002), Е. Д. Божович (2005), В. И. Слободчикова (2002), Б. Д. Эльконина (2020), В. И. Панова (2013, 2016, 2017, 2018, 2022) и мн. др. В настоящий момент выделены и сопоставлены между собой ведущие понятия и методологические принципы ряда научных подходов, которые раскрывают содержание представлений о субъекте: субъектный подход, субъектно-деятельностный подход, субъектно-аналитический подход, системно-субъектный подход, научный подход в рамках культурно-исторической психологии, системно-деятельностный подход, экопсихологический подход [1]. Как отмечают О. И. Глазунова и М. М. Глебова, такое многообразие подходов создаёт широкий спектр определений субъектности как феномена и как качества личности [2].

Современные нормативные требования Федеральных государственных образовательных стандартов, рассматривающих результаты образования в виде предметных и метапредметных универсальных учебных действий, характеризующих учащегося как субъекта деятельности, также задают практико-

ориентированный вектор в исследованиях субъектности. Принцип субъектности, определяющий направленность обучения на формирование способов овладения знаниями (овладение учебной деятельностью), многократно представлен в научных трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина [3]. Однако до настоящего времени не сложилось общепринятого и «присвоенного» педагогами определения того, что следует понимать под субъектностью, какие факторы и условия являются определяющими в процессе её формирования, какими средствами можно определить степень сформированности субъекта учебной деятельности. При этом категории «субъект», «субъектная позиция учащегося», «субъект-субъектные отношения педагога и учащегося» являются привычными дефинициями педагогических, дидактических, методических текстов, относящихся к методике преподавания того или иного учебного предмета.

Опыт работы в педагогическом институте, взаимодействие с педагогическим коллективом одной из общеобразовательных школ г. Владимира, являющейся базовой для организации педагогических практик студентов, позволяет утверждать, что педагоги в первую очередь вынуждены решать рутинные задачи, связанные с обновляющимися регламентами педагогической деятельности, связанными с цифровизацией образовательного процесса, новациями в области воспитания, освоением обновляющихся учебных планов, новых учебников. Несовпадения требований ФГОС ОО к результатам об-

разования и долговременной практики оценки его результатов в форматах ЕГЭ, ОГЭ, ВПР требует от педагога сосредоточенности на знаниях детей в предметных областях. Отметим, что подготовка будущих педагогов (мы говорим о региональном вузе, имеющим почти 100-летнюю историю) осуществляется в знаниевой парадигме, тактики которой затем переносятся молодыми педагогами в свои предметные области. Очевидно, что вопросы, связанные с развитием субъектности учащихся, остаются вне поля зрения педагога.

Как и любой социальный институт, система образования сталкивается с проблемами глобального характера. И. М. Осмоловская, Е. О. Иванова, М. В. Кларин раскрывают сущность современных социокультурных вызовов, на которые педагогическое сообщество вынуждено отвечать – это непредсказуемые кризисы (пандемия, вынужденное переселение); это высокая неопределённость, нестабильность всех экономических, геополитических процессов и жизненных ситуаций, требующих нестандартных профессиональных решений; это реализация образования в условиях цифровой трансформации жизнедеятельности человека, когда педагог перестаёт быть авторитетным носителем знаний, а учащийся может получить готовые ответы с помощью искусственного интеллекта; это резкое падение интереса детей к обучению в школе; это особенности развития познавательных процессов современных детей, родившихся и живущих в эпоху глобальной цифровизации, насыщенной гаджетами; это активно развивающийся институт репетиторства, который ставит под сомнение качество и важность школьного обучения [4, с. 12; с. 13]. Здесь попутно отметим, что возможность сотрудничества в учебном процессе с одноклассниками, как отмечает Г. А. Цукерман, является основанием благополучного психического развития.

Во взаимодействии учащийся получает опыт самопредъявления и обратную связь о качестве этого самопредъявления, осваивает познавательные, оценочные действия, действия сотрудничества, что позволяет овладеть учебной деятельностью в её полной структуре [5].

Всё вышесказанное говорит о том, что достижение качественных результатов в образовательной практике невозможно без «переопределения» целей и результатов профессионального педагогического образования, разработки «инструментовки движения от цели к результату», принятия ценностей непрерывного образования и самообразования, как отмечают И. М. Осмоловская, Е. О. Иванова, М. В. Кларин [4, с. 13; 14]. Документы, регламентирующие процессы образования, обращены к учащимся и результатам, которые они должны достигнуть. Однако, как подчёркивает Б. Д. Эльконин, ключевой характеристикой развивающего обучения является связность учительской и ученической позиции, создающей условия, в которых и ученик, и учитель становятся субъектами общего (учебного) действия» [6, с. 30; с. 36]. Л. Ф. Обухова утверждает, что процесс развития учебной деятельности – это процесс «передачи от учителя к ученику отдельных её звеньев. В этом процессе познавательную мотивацию ребёнка формируют способы обучения и методы побуждения к деятельности» [7, с. 196; с. 198]. А. А. Громыко, Ю. В. Устиловская, В. В. Рубцов, раскрывая закономерности учебных взаимодействий, подчёркивают, что индивидуальный субъект первоначально формируется внутри коллективного субъекта [8; 9; 10]. Таким образом, выбор методологических подходов, которые позволят рассматривать становление субъектности учащихся и педагогов в их единстве, является актуальной теоретической и практической задачей, ориентированной на современную образовательную практику.

### Теоретическое основание исследования

Содержание статьи кратко раскрывает результаты регионального инновационного проекта «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса», который осуществлялся с 2016 по 2023 г. (с перерывом на время пандемии) на базе общеобразовательной школы № 15 г. Владимира. В качестве методологического основания разработки и реализации проекта была выбрана экопсихологическая модель становления субъектности, которая разработана в рамках экопсихологического подхода к развитию психики [1; 5; 11; 12] и апробация которой представлена на разном эмпирическом материале [3; 5; 11; 12; 13; 14; 15 и др.]. Субъектность в рамках этого подхода рассматривается в онтологическом плане как способность индивида быть субъектом произвольной и продуктивной активности в форме разных видов деятельности (двигательной, учебной, педагогической и др.). Подробное описание в указанной модели субъектных качеств, характеризующих каждую стадию становления субъектности, позволяет диагностировать актуальный уровень её развития, а также отбирать содержание и технологии обучения для последовательного освоения стадий. Следует отметить универсальный (инвариантный) характер стадийности, не зависящий от содержания деятельности и, тем не менее, позволяющий содержательно описывать поэтапное освоение действий (учебных, профессиональных и иных).

Последовательность стадий становления субъектности согласно экопсихологической модели такова:

1. Мотивационная стадия: субъект учебной или профессиональной мотивации;
2. Когнитивная стадия: субъект восприятия, формирования образа действия-образца; условно говоря «наблюдатель»;
3. Репродуктивная стадия, субъект подражательного действия, копирование

предлагаемых способов деятельности; «подмастерье»;

4. Ученическая стадия, субъект выполнения действия-образца при внешнем контроле; «ученик»;

5. Оценочная, критическая стадия, субъект экстерииоризации функции контроля за правильностью выполнения действия другими, актуализация критического мышления; «критик»;

6. Стадия самостоятельного выполнения действия-образца, субъект произвольного выполнения действия при наличии внутреннего контроля; «мастер»;

7. Стадия продуктивного действия и развития, субъект творческого развития, самовыражения. На стадии формируется новая потребность, способствующая становлению субъекта новой мотивации и запускающая следующий цикл становления субъектности; «творец».

Важно отметить, что поэтапное становление субъектности рассматривается в системе экопсихологических типов субъект-средовых (коммуникативных) взаимодействий в диаде «индивид – среда» или «обучающийся – педагог/образовательная среда», что подчёркивает связность позиций учащегося и педагога [5; 11; 12]. Эти типы взаимодействий тоже имеют универсальный характер, т. е. не зависят от предметного содержания деятельности и вида среды. В базовом (исходном) варианте они представляют собой типологию, в которую входят шесть типов взаимодействий в системе отношений «индивид – среда (или представляющие её субъекты)»: *объект-объектный*, *субъект-объектный*, *объект-субъектный* и *субъект-субъектный*, имеющий три подтипа: *субъект-обособленный* (субъекты активно игнорируют субъектность друг друга вплоть до конфликта), *субъект-совместный* (взаимодействие направлено на достижение общей цели, не требующей изменения собственной субъектности), *субъект-порождающий* (взаимодействие сопровождается «взаимным обменом способами выполняемого действия, их

интериоризации и экстериоризации, в которых происходит трансформация собственной субъектности») [12, с. 66; 67]. Ориентация в видах взаимодействий, способность связывать результаты образовательной деятельности со способами её реализации, владение субъект-порождающим типом взаимодействия безусловно являются предпосылками становления субъектности учащегося.

В рамках проекта решались исследовательские задачи на теоретическом, экспериментальном и психодидактическом уровнях:

- теоретическое уточнение и эмпирическая проверка экопсихологической (онтологической) модели становления субъектности по отношению к педагогической деятельности;

- разработка методического обеспечения реализации модели становления субъекта педагогической деятельности, разработка и апробация учебных психодидактических программ (модулей) в соответствии со стадиями экопсихологической модели становления субъекта педагогической деятельности;

- экспериментальная проверка и обоснование эффективности экопсихологической модели становления субъекта педагогической деятельности как условия становления субъектности учащихся. Содержание и результаты проекта подробно представлены в монографии и учебном пособии [14; 15].

### **Метод (методики и выборки)**

На протяжении всех лет реализации проекта осуществлялась подборка, разработка и апробация пакетов диагностических методик, которые позволяли оценить субъектные качества педагогов и учащихся, характеристики коммуникативных взаимодействий и характеристики образовательной среды. В целом в проведённых исследованиях были диагностированы и проанализированы более 60 параметров. В экспериментальной деятельности использованы методики, созданные

с учётом представлений о субъектности в рамках экопсихологического подхода к развитию психики: «Диагностика стадий становления субъектности обучающихся» В. И. Панова, А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой [16], экспресс-методика А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой «Диагностика взаимодействий в образовательной среде» [17], опросник «Организационно-образовательные модели школы» В. А. Ясвина, позволяющий оценить особенности организации образовательного процесса и качество коммуникаций в школьном сообществе [18]. В целях определения степени сформированности стадий субъекта педагогической деятельности был разработан и апробирован «Опросник оценки стадий становления субъектности» (вариант для педагогов и студентов) [15, с. 270; с. 273].

Совокупные выборки эмпирических исследований за время реализации проекта включили учащихся разных возрастов (N=897) средней общеобразовательной школы № 15, педагогов школ г. Владимира (N=196). Результаты проведённых исследований подробно раскрыты в монографиях и статьях [3; 5; 13; 14; 15 и др.]. По отношению к эмпирическим данным использовалась описательная статистика, критерий хи-квадрат для анализа таблиц сопряжённости, U-критерий Манна-Уитни, непараметрический коэффициент ранговой корреляции р-Спирмена. Критериями достижения результата проекта были определены положительная динамика выраженности «высоких стадий субъектности» педагогов и учащихся, («критик», «мастер», «творец»), положительная динамика параметров, характеризующих стадии субъектности, взаимосвязи стадий субъектности и типов коммуникативного взаимодействия в системе «Учащийся – образовательная среда/педагог», динамика выраженности организационно-образовательных моделей школы, характеризующих ценностно-ориентационное единство педагогического коллектива как

коллективного субъекта деятельности и раскрывающие координационные механизмы взаимодействия, целевые установки, особенности организации образовательного процесса, характеристики образовательной среды и взаимоотношения субъектов, включённых в образовательный процесс [18].

В психодидактическом плане, исходя из необходимости решения ключевой задачи проекта – экспериментальной проверки теоретической модели становления субъекта педагогической деятельности – были разработаны и апробированы экспериментальные психодидактические обучающие модели, соответствующие этапам экпсихологической модели: экспериментальная психодидактическая модель развития исследовательского потенциала педагогов, экспериментальные психодидактические модели обучения в предметных областях, содержание внеучебного модуля «Мета-курс: поэтапное становление субъектности учащегося», который был апробирован в 8–11 классах; психодидактическая модель научно-методического обеспечения становления субъекта педагогической деятельности, включающая теоретические и практико-ориентированные семинары, индивидуальную научно-исследовательскую работу педагогов, мастер-классы, тренинги. Все виды взаимодействия педагогов были соотнесены со стадиями субъектности экпсихологической модели: от формирования мотивации к совместной деятельности до проектирования нового содержания или способов педагогической деятельности в групповом процессе и их реализация в урочной и внеурочной деятельности [15, с. 284; с. 297].

### Результаты

Формат статьи не позволяет подробно проиллюстрировать результаты экспериментальной проверки и обоснования эффективности экпсихологической модели становления субъекта педагогической деятельности. Представляем только часть

результатов контрольного эксперимента с участием экспериментальной и контрольной педагогических выборок: контрольная группа – педагоги МБОУ «СОШ № 2» (N=38) г. Владимира и экспериментальная группа – педагоги МБОУ «СОШ № 15» (N=40 чел.). Школы расположены в одном микрорайоне, имеют одинаковый статус общеобразовательных школ и примерно одинаковую численность учащихся (30 и 35 класс-комплектов). До апробации экспериментальных психодидактических обучающих моделей в экспериментальной школе (до формирующего эксперимента) в обеих группах педагогов были получены результаты с помощью следующих методик: «Диагностика стадий становления субъектности педагогов» [16, с. 270–273] и методики «Организационно-образовательные модели школы» В. А. Ясвина [18, с. 276–280]. Выраженность организационно-образовательных моделей не имела достоверных различий ( $U(24, 26) \geq 289,0$ ,  $p > 0,6$ ) по показателям каждой из пяти моделей. Уровень сформированности стадий субъектности педагогов в экспериментальной и контрольной школах был проанализирован с помощью таблицы сопряжённости хи-квадрат для каждой стадии. Расчёты показали, что выборки не отличаются по выраженности уровней на всех семи стадиях субъектности ( $\chi^2(4) \leq 3,561$ ,  $p > 0,4$ ). Эти результаты позволили считать контрольную и экспериментальную группы педагогов условно эквивалентными.

После апробации экспериментальной психодидактической обучающей модели (формирующий эксперимент в течение одного учебного года) был выполнен повторный диагностический срез с привлечением тех же методик. В таблице 1 представлены результаты, полученные с помощью анализа таблиц сопряжённости данных, характеризующих уровни выраженности стадий субъектности в выборках экспериментальной и контрольной групп педагогов.

Таблица 1 / Table 1

**Распределение уровней выраженности стадий субъектности после реализации обучающей психодидактической модели в экспериментальной группе педагогов / Distribution of the expression levels of the subjectivity stages after the implementation of the training psycho-didactic model in the experimental group of teachers**

Стадии субъектности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Статистика таблиц сопряжённости	Р	Статистика таблиц сопряжённости	Р
Наблюдатель	Chi-square(4)=1,671 Phi(66)=0,159	p=0,796	Chi-square(4)=0,513 Phi(62)=0,091	p=0,972
Подмастерье	Chi-square(4)=8,510 Phi(66)=0,359	p=0,075	Chi-square(4)=0,146 Phi(62)=0,049	p=0,997
Ученик	Chi-square(4)=4,327 Phi(66)=0,256	p=0,363	Chi-square(4)=0,596 Phi(62)=0,098	p=0,963
Критик	Chi-square(4)=1,727 Phi(66)=0,162	p=0,786	Chi-square(4)=0,614 Phi(62)=0,100	p=0,961
Мастер	Chi-square(4)=12,052 Phi(66)=0,427	<b>p=0,017</b>	Chi-square(4)=1,058 Phi(62)=0,131	p=0,901
Творец	Chi-square(3)=7,512 Phi(66)=0,337	p=0,057	Chi-square(4)=0,971 Phi(62)=0,125	p=0,914

Источник: данные авторов.

Анализ таблиц сопряжённости методом хи-квадрат Спирмена выделил р-уровень ниже критического  $\alpha=0,05$  по стадии «Мастер», что свидетельствует о росте представленности уровня «средняя выраженность» стадии «Мастер» в экспериментальной группе («ДО» – 27%; «ПОСЛЕ» – 48% выборки). На стадии «Подмастерье» выявлена тенденция ( $p < \alpha = 0,1$ ) к повышению её «средней выраженности» («ДО» – 27%; «ПОСЛЕ» – 45% выборки), а также рост уровня «выше среднего» («ДО» – 15%; «ПОСЛЕ» – 25% выборки). Рост уровня выраженности стадии «Подмастерье» интерпретируется нами как интерес к включению предложенных инновационных идей в персональную педагогическую деятельность. На стадии «Творец» выявлен рост уровня «высокий» («ДО» – 31%; «ПОСЛЕ» – 63% выборки). Распределения уровней выраженности стадий субъектности в контрольной группе педагогов практически не изменилось ( $p > 0,9$ ).

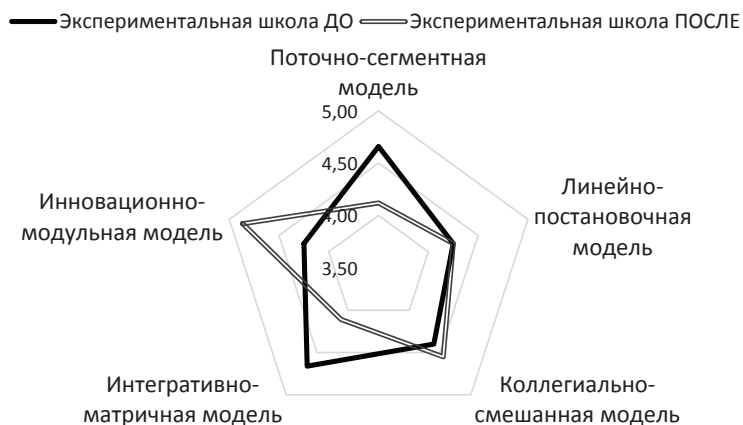
На рисунках 1, 2 представлены изменения в соотношениях организационно-

образовательных моделей школы «ДО» и «ПОСЛЕ» формирующего эксперимента.

Сравнение диаграмм свидетельствует о том, что до начала формирующего эксперимента они имели схожие конфигурации, о чём уже было сказано выше. Применение U-критерия Манна-Уитни по отношению к результатам контрольной группы не выявило значимых отличий в изменении соотношений организационно-образовательных моделей, при этом наблюдаются статистически незначимые сдвиги в сторону снижения показателей выраженности каждой модели, скорее всего, вызванные естественными изменениями в функционировании школы.

Применение U-критерия Манна-Уитни по отношению к результатам экспериментальной группы, выявило снижение на статистически достоверном уровне выраженности поточно-сегментной модели ( $U(26,40) = 363,0$ ,  $p = 0,039$ ) и росте показателей инновационно-модульной модели ( $U(26,40) = 336,0$ ,  $p = 0,016$ ).

Для того чтобы экспериментально доказать, что развивающаяся субъектность



**Рис. 1 / Fig. 1.** Выраженность организационно-образовательных моделей экспериментальной школы до и после формирующего эксперимента / Expressiveness of the organizational and educational models of the experimental school before and after the formative experiment

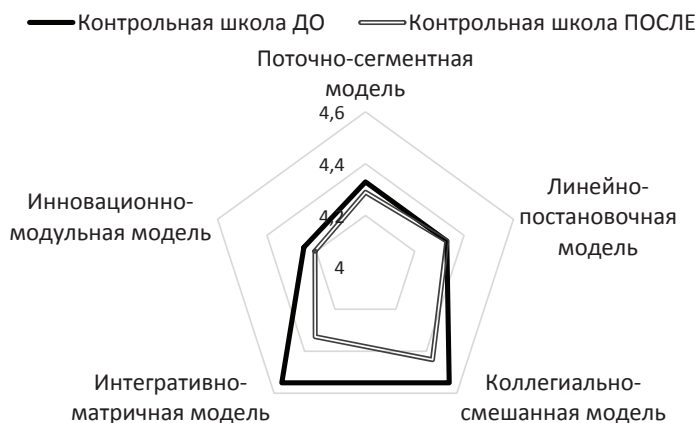
*Примечание:*

1. *Поточно-сегментная модель:* традиционные методы преподавания. Главный критерий эффективности – достижение формальных результатов обучения, жёсткость требований. Объект-объектный, субъект-объектный тип взаимодействий.
2. *Линейно-постановочная модель:* учёт различных возможностей учащихся путем дифференциации процесса обучения в рамках нескольких дисциплин, методы остаются авторитарными, трансформация образовательного процесса обусловлена административной властью. Субъект-объектный, субъект-обособленный типы коммуникативных взаимодействий.
3. *Смешанно-коллегиальная модель.* Дифференциация учащихся на тех, кому нужна помощь и не нужна, осуществляется внутри класса. Воспитательная деятельность рассматривается как ресурс сотрудничества. Субъект-объектный, субъект-совместный типы коммуникативных взаимодействий.
4. *Интегративно-матричная модель.* Широкая направленность содержания образования на личностное развитие. Психодидактическая модель обучения, интеграция обучения и воспитания. Концепция развития школы разделяется членами коллектива и становится руководством к действию, при этом она обеспечивает свободу индивидуального профессионального развития. Субъект-совместный, субъект-порождающий типы коммуникативных взаимодействий.
5. *Инновационно-модульная модель.* Цели и содержание образования совпадают с предыдущей моделью. В структуре школы появляются детско-взрослые образовательные сообщества. Педагоги выполняют сложные профессиональные функции воспитания, консультирования, научного руководства, обучения, фасилитатора развития. Взаимодействие с учащимися персонифицированы знаниями их личных историй. Главный критерий оценки учащихся и педагогов – высокая мотивированность к саморазвитию. Субъект-порождающий тип коммуникативных взаимодействий.

педагогов является основанием становления субъектности учащихся, на протяжении всех лет реализации проекта выполнялись диагностические срезы с целью выявления динамики развития стадий субъектности учащихся и взаимосвязей стадий и типов коммуникативных взаимодействий. В таблице 2 представлены результаты последнего эмпирического исследования, полученные с помощью методики «Диагностика стадий становления

субъектности обучающихся» В. И. Панова, А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой [16].

Стадия мотивации расположена в зоне высоких значений (26–30 баллов) и имеет восходящую тенденцию от класса к классу. Как показано в другом исследовании [17], высокие значения мотивационной стадии обеспечивают целеполагание в учебной деятельности и связность учебных действий, соответствующих каждой стадии, что позволяет рассматривать



**Рис. 2 / Fig. 2.** Выраженность организационно-образовательных моделей контрольной школы до и после формирующего эксперимента / Expressiveness of the organizational and educational models of the control school before and after the formative experiment

Источник: данные авторов.

Таблица 2 / Table 2.

**Выраженность стадий субъектности в выборках учащихся разных классов (в баллах) / Expressiveness of the subjectivity stages in samples of students from different classes (in points)**

	МО	Н	П	У	К	М	Т
8 кл (N=67)	26	23,8	22,6	21,3	19,3	25,35	24,3
9 кл (N=27)	26,4	23,2	20,8	21,02	19	24,5	23,65
10 кл (N=48)	27,6	24,8	21,75	23,3	17,8	26,85	25,6
11 кл (N=59)	30	26,1	21,85	23,7	18,8	28,1	27,6

Примечания: значения 9–19 баллов – низкий уровень; 20–26 баллов – средний уровень; 27–36 баллов – высокий уровень выраженности стадии.

Обозначения стадий: МО – мотивационная стадия, Н – наблюдатель, П – подмастерье, У – ученик, К – критик, М – мастер, Т – творец.

Источник: данные авторов.

связанные стадии как психологическую систему становления субъекта учебной деятельности. Числовые значения, характеризующие каждую стадию, свидетельствуют о тенденции развития стадий «мастер» и «творец» от класса к классу. Числовые значения, характеризующие стадии «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», лежат в среднем диапазоне значений по всей выборке. Выраженность стадии «критик» находится в зоне низких значений. Отметим, что во всех проведенных нами исследованиях были получены аналогичные результаты [3; 13; 19 и др.]. Если соотнести стадии субъектности со

структурой учебной деятельности, которая передается от педагога к учащемуся, то очередной раз можно подчеркнуть, что педагогический контроль является мощным рычагом управления учебной деятельностью учащихся, с которым педагоги не желают расставаться. Также одним из последствий низкого уровня выраженности стадии «критик» могут стать затруднения в формировании навыков самоконтроля и критического мышления.

Использование экспресс-методики А. В. Капцова, Е. И. Колесниковой «Диагностика взаимодействий в образовательной среде» [20] на выборке учащихся по-

зволюило выявить частоту встречаемости субъект-совместных и субъект-порождающих типов взаимодействия. К сожалению, только 35,1% общей выборки учащихся указывают на эти типы взаимодействий. Следовательно, 64,9% выборки учащихся описывают образовательную среду в характеристиках объект-объектных и субъект-объектных, субъект-обособленных отношениях, т. е. ресурс субъект-порождающих взаимодействий, являющихся условием становления субъекта учебной деятельности, не полностью реализован.

Метод ранговой корреляции  $\rho$ -Спирмена ( $r_{\text{крит}} = 0,320$ , при  $p \leq 0,05$ ) позволил выявить значимые корреляционные связи:

– в выборке 8 класса результаты противоречивы – субъект-объектный тип взаимодействий образовал положительные связи с «высокими» стадиями субъектности: М (0,436); Т (0,377). Скорее всего, ролевые позиции педагогов и учащихся, характерные для этого типа (управление/подчинение), соответствуют ролевым ожиданиям сторон;

– в выборках 9–11 классов субъект-объектный и субъект-обособленный типы снижают мотивацию (-0,408; -0,256; -0,215) и не поддерживают становление субъектности на стадиях «подмастерье» (-0,487), «ученик» (-0,397), «мастер» (-0,455) «критик» (-0,215), «творец» (-0,436);

– субъект-совместный и субъект-порождающий типы взаимоотношений образуют положительные связи со стадиями «субъект мотивации» в выборках 10–11 классов (0,232; 0,276), с «высокими» стадиями «критик» (0,303) и «творец» (0,239), завершающими становление субъекта учебной деятельности. В выборке 11 класса выявлены положительные коррекционные связи этих экопсихологических типов с «низкими» стадиями «наблюдатель» и «ученик» (0,304; 0,279), что можно объяснить возвращением выпускников к репродуктивной деятельности в период подготовки к ЕГЭ.

## Обсуждение результатов

Полученные в ходе реализации регионального проекта результаты оказались противоречивыми. С одной стороны, выявленная психологическая система стадий субъектности с возрастающими значениями стадии мотивации от 8-го к 11-му классу, а также положительные связи стадий «мастер», «критик» и «творец» с субъект-порождающим и субъект-совместным типами коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий эмпирически доказывают связность субъектности педагога и учащегося. С другой стороны, потребовалось несколько лет интенсивной экспериментальной работы с педагогическим коллективом для того, чтобы получить статистически достоверные результаты, характеризующие динамику становления субъектности учащихся и педагогов, а также динамику организационно-образовательных моделей школы. Если вернуться ещё раз к анализу выраженности моделей на рисунках 1, 2, то несмотря на статистически достоверную динамику инновационно-модульной модели с преобладающим субъект-порождающим типом коммуникативных взаимодействий, можно увидеть, что все остальные модели также присутствуют и «имеют свою нишу» в образовательной среде, т. е. в некоторых структурных подразделениях, классных параллелях или в работе конкретного педагога всё осталось как прежде. Как известно, образование является одним из самых консервативных видов профессиональной деятельности. И как уже было нами отмечено, ресурс субъект-порождающих взаимодействий, являющихся условием становления субъекта учебной деятельности, реализован только на одну треть.

Однако включённость экспериментальной группы в учебные психодидактические программы, разработанные в соответствии со стадиями экопсихологической модели, позволила педагогам на теоретическом уровне осмыслить и «присвоить» представления о содержании понятий и

механизмах становления субъектности в образовательном процессе. Включённость в практику реализации совместного инновационного проекта позволила педагогам интегрировать знаниевый учебный контент, систему педагогических коммуникативных влияний в соответствии с учебными действиями, соответствующими каждому этапу становления субъектности и задачами возрастного психологического развития учащихся. С опорой на содержание экопсихологической модели становления субъектности экспериментальная группа педагогов разработала методический конструктор субъект-ориентированного урока [14, с. 273] и схему его анализа [14, с. 276]. Это позволило создать уроки разного предметного содержания, направленные на формирование учебных действий, соответствующих разным стадиям субъектности, и апробировать их [14, с. 279–377].

### Выводы

Лонгитюдное исследование, методологическим основанием которого выступил экопсихологический подход к развитию психики, позволило оценить динамику становления субъектности педагогов и учащихся подросткового и юношеского возраста, принадлежащих единой образовательной среде типичной средней общеобразовательной школы. Выявленные комбинации существующих организационно-образовательных моде-

лей, отвечающих за смысловые, целевые установки педагогической деятельности и способы их реализации в коммуникативных взаимодействиях, позволяют говорить о дефиците средовых условий, необходимых для полноценного становления субъекта учебной деятельности. Только часть выборки учащихся (35,1%) указывает на реализацию в учебном процессе субъект-совместного и субъект-порождающего типов коммуникативных взаимодействий. Ещё раз отметим, что эти типы коммуникативных взаимодействий образуют значимые положительные корреляции с «высокими» стадиями субъектности.

Таким образом, экопсихологический подход к развитию психики как методологическое и методическое основание лонгитюдного педагогического эксперимента эмпирически доказывает связь субъектности педагога и учащегося. Полученные результаты имеют важное значение для оценки перспектив реализации психодидактических целей образования в новых реалиях. Для достижения современных результатов образовательной практики в образовательных средах, имеющих в настоящий момент серьёзную цифровую составляющую, особую ценность имеет учёт известных закономерностей становления компонентов учебной деятельности, т. е. поэтапное формирование тех действий, которые составляют суть субъектной позиции обучающегося.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Научные подходы в современной отечественной психологии / А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов и др. М.: Институт психологии РАН, 2023. 759 с. DOI: 10.38098/thry\_23\_0465.
2. Глазунова О. И., Глебова М. М. Проблемы диагностики субъектности в проектной группе // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20, № 3. С. 99–108. DOI: 10.17759/chp.2024200310.
3. Плаксина И. В. Опыт апробации и эмпирического обоснования экопсихологической модели становления субъектности в образовательной практике // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 20, № 3. С. 179–192. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.3.13.
4. Осмоловская И. М., Иванова Е. О., Кларин М. В. Перспективные направления дидактических исследований в России. Расширение исследовательского поля дидактики // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3. (114). С. 12–22. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-61-89.

5. Цукерман Г. П. Как младшие школьники учатся? М.: Эксперимент, 2000. 224 с.
6. Эльконин Б. Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 4. С. 28–39. DOI: 10.17759/pse.2020250403.
7. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
8. Громыко Ю. В., Устиловская А. А. О генезисе коллективной субъектности в деятельности технологического кружка (к программе исследований) // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15, № 2. С. 155–174. DOI: 10.17759/psyedu.2023150209.
9. Рубцов В. В. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся. М.: ИГ-СОЦИН, 2007. 287 с.
10. Плаксина И. В. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз: монография. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2020. 299 с.
11. Панов В. И. Субъектность педагога в условиях цифровизации образования: экпсихологический аспект // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография. М.: Психологический институт РАО, 2022. С. 63–72.
12. Становление субъектности: от экпсихологической модели к психодидактическим технологиям: коллективная монография / В. И. Панов, С. Л. Зотова, Э. В. Лидская, М. О. Мдивани, И. В. Плаксина, Н. М. Сараева, Ш. Р. Хисамбеев. СПб.: Нестор-История, 2022. 400 с.
13. Панов В. И., Плаксина И. В. Взаимосвязь стадий субъектности школьников 8–11-х классов и экпсихологических типов взаимодействия с образовательной средой // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14, № 3. С. 118–135. DOI: 10.17759/sps.2023140308.
14. Плаксина И. В., Дрозд К. В. Инновационные педагогические технологии развития метапредметных компетенций субъектов образовательного процесса: учебно-методическое пособие. Владимир: ВлГУ, 2023. 416 с.
15. Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.
16. Панов В. И., Капцов А. В., Колесникова Е. И. Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса // Эффективность личности, группы, организации: проблемы, достижения, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 21–22 апреля 2017 года). М.: КРЕДО, 2017. С. 294–297.
17. Панов В. И., Капцов А. В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 4. С. 91–103. DOI: 10.17759/pse.2021260408.
18. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
19. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
20. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Экспресс-методика диагностики взаимодействий в образовательной среде вуза // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2020. № 1. С. 23–30.

## REFERENCES

1. Zhuravlev, A. L., Sergienko, E. A., Asmolov, A. G., Shekhter, E. D. & Chernorizov, A. M., et al. (2023). *Scientific Approaches in Modern Russian Psychology*. Moscow: Institute of Psychology of the RAS publ. DOI: 10.38098/thry\_23\_0465 (in Russ.).
2. Glazunova, O. I. & Glebova, M. M. (2024). Problems of Diagnosing Subjectivity in a Project Group. In: *Cultural-Historical Psychology*, 20, 3, 99–108. DOI: 10.17759/chp.2024200310 (in Russ.).
3. Plaksina, I. V. (2023). Experience of Testing and Empirical Substantiation of the Eco-Psychological Model of the Formation of Subjectivity in Educational Practice. In: *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 20 (3), 179–192. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.3.13 (in Russ.).
4. Osmolovskaya, I. M., Ivanova, E. O. & Klarin, M. V. (2023). Promising Areas of Didactic Research in Russia. Expansion of the Research Field in Didactics. In: *Russian Foundation for Basic Research Journal. Humanities and Social Sciences*, 3 (114), 12–22 (in Russ.). DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-61-89.
5. Tsukerman, G. P. (2000) *How do Primary School Students Learn?* Moscow: Experiment publ. (in Russ.).

6. Elkonin, B. D. (2020). The Current Theory and Practice of Educational Activities: Key Issues and Prospects. In: *Psychological Science and Education*, 25 (4), 28–39 (in Russ.). DOI: 10.17759/pse.2020250403.
7. Obukhova, L. F. (1996). *Child (Age) Psychology*. Moscow: Russian Pedagogical Agency publ. (in Russ.).
8. Gromiko, Yu. V. & Ustilovskaya, A. A. (2023). On the Genesis of Collective Subjectivity in Technological Activities (Toward a Research Program). In: *Psychological and Pedagogical Research*, 15 (2), 155–174. DOI: 10.17759/psyedu.2023150209 (in Russ.).
9. Rubtsov, V. V. (2007). *The Educational Environment of the School as a Factor in the Mental Development of Students*. Moscow: Research Group “Social Sciences” publ. (in Russ.).
10. Plaksina, I. V. (2020). *Formation of the Subject of Innovative Pedagogical Activity in Terms of the School-University Educational Environment*. Vladimir: Vladimir State University publ. (in Russ.).
11. Panov, V. I. (2022). Teacher Subjectivity in the Context of Digitalization of Education: An Eco-Psychological Aspect. In: *The Teacher in the Context of Personal and Professional Development: Reality and Prospects*. Moscow: Psychological Institute of the RAS publ. (in Russ.).
12. Panov, V. I., Zotova, S. L., Lidskaya, E. V., Mdivani, M. O., Plaksina, I. V. Saraeva, N. M. & Khisambeev Sh. R. (2022). *Formation of Subjectivity: From the Eco-Psychological Model to Psycho-Didactic Technologies*. St. Petersburg: Nestor-History publ. (in Russ.).
13. Panov, V. I. & Plaksina, I. V. (2023). Interrelationship Between the Stages of Subjectivity of Schoolchildren in Grades 8–11 and Eco-Psychological Types of Interaction with the Educational Environment. In: *Social Psychology and Society*, 14, 3, 118–135. DOI: 10.17759/sps.2023140308 (in Russ.).
14. Plaksina, I. V. & Drozd, K. V. (2023). *Innovative Pedagogical Technologies for Developing Meta-Subject Competencies of Subjects of the Educational Process*. Vladimir: Vladimir State University publ. (in Russ.).
15. Panov, V. I., ed. (2018). *Formation of Student and Teacher Subjectivity: An Eco-Psychological Model*. St. Petersburg: Nestor-Istoriya publ. (in Russ.).
16. Panov, V. I., Kaptsov, A. V. & Kolesnikova, E. I. (2017). Methodology for Assessing the Stages of Formation of Subjectivity of Participants in the Educational Process. In: *Effectiveness of a Person, a Group, an Organization: Problems, Achievements, Prospects: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Rostov-on-Don, April 21–22, 2017)*. Moscow: KREDO publ. (in Russ.).
17. Panov, V. I. & Kaptsov, A. V. (2021). The Structure of the Stages of Formation of Learners' Subjectivity: Coherence, Integrity, and Formalization. In: *Psychological Science and Education*, 26, 4, 91–103. DOI: 10.17759/pse.2021260408 (in Russ.).
18. Yasvin, V. A. (2019). *The School Environment as an Object of Measurement: Expertise, Design, and Management*. Moscow: Narodnoe obrazovanie publ. (in Russ.).
19. Davydov, V. V. (1996). *Theory of Developmental Learning*. Moscow: Intor publ. (in Russ.).
20. Kaptsov, A. V. & Kolesnikova, E. I. (2020). Express Methodology for Diagnosing Interactions in the Educational Environment of a University. In: *Actual Problems of Pedagogy and Psychology*, 1, 23–30 (in Russ.).

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Панов Виктор Иванович (г. Москва) – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий лабораторией Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;  
ORCID: 0000-0002-3189-5455; e-mail: ecovip@mail.ru

Плаксина Ирина Васильевна (г. Владимир) – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых;  
ORCID: 0000-0003-3344-4778; e-mail: irinapl@mail.ru

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Viktor I. Panov (Moscow) – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Laboratory Head, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; ORCID: 0000-0002-3189-5455, e-mail: ecovip@mail.ru

Irina V. Plaksina (Vladimir) – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs;  
ORCID: 0000-0003-3344-4778, email: irinapl@mail.ru

Научная статья  
УДК 159.9  
DOI: 10.18384/3033-6414-2026-2-30-39

## РЕСУРСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПРИРОДНОЙ СРЕДОЙ В РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

**Панюкова Ю. Г., Александрова Е. С.\***

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,  
г. Москва, Российская Федерация*

*\* Корреспондирующий автор, e-mail: sedova.el@gmail.com*

*Поступила в редакцию 10.02.2026*

*После доработки 24.02.2026*

*Принята к публикации 27.02.2026*

### **Аннотация**

**Цель.** Проведение аналитического обзора современных российских психолого-педагогических практик, направленных на развитие субъектности учащихся среднего школьного возраста через целенаправленное взаимодействие с природной средой.

**Процедура и методы.** В основе работы лежит метод аналитического обзора и систематизации. Теоретико-методологической базой выступили публикации, размещённые на платформе Google Scholar за период с 2020 по 2025 гг. Ключевые слова и словосочетания, которые использовались для поиска полнотекстовых публикаций на русском языке: «экологическая психология», «природная образовательная среда», «субъектность/агентность школьников».

**Результаты.** Исследование подтверждает практическую актуальность проектирования образовательных сред, которые трансформируют роль ученика из пассивного участника в активного субъекта, способного к целеполаганию, рефлексии и ответственному действию в системе «человек – природа – общество».

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Работа вносит теоретический вклад в развитие отечественной экопсихологии и педагогической психологии, обобщая современные методологические подходы и операционализируя конструкты субъектности и агентности в контексте взаимодействия с природной средой как с ключевым развивающим ресурсом, альтернативного ограничивающим эффекты цифровизации.

**Ключевые слова:** агентность, образование для устойчивого развития, природная образовательная среда, природоориентированное образование, субъектность школьников, экопсихология

**Благодарности и источники финансирования.** Исследование выполнено в рамках госзадания «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (FNRE-2024-0017).

**Для цитирования:** Панюкова Ю. Г., Александрова Е. С. Ресурсы взаимодействия с природной средой в развитии субъектности школьников: отечественный экопсихологический подход // Психологические науки. 2026. № 2. С. 30–39. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-30-39>

Original research article

## INTERACTION RESOURCES WITH THE NATURAL ENVIRONMENT IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN'S SUBJECTIVITY: A DOMESTIC ECO-PSYCHOLOGICAL APPROACH

**Yu. Panukova, E. Alexandrova\***

*Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow,  
Russian Federation*

\* *Corresponding author e-mail: sedova.el@gmail.com*

*Received by the editorial office 10.02.2026*

*Revised by the author 24.02.2026*

*Accepted for publication 27.02.2026*

### **Abstract**

**Aim.** To conduct an analytical review of contemporary Russian psychological and pedagogical practices aimed at developing the agency of middle school students through purposeful interaction with the natural environment.

**Methodology.** The study relies on an analytical review and systematization method. The theoretical and methodological framework was based on publications posted on the Google Scholar platform from 2020 to 2025. Key words and phrases used to search for full-text publications were: "environmental psychology", "natural educational environment", "schoolchildren's agency."

**Results.** The study confirms the practical relevance of designing educational environments that transform the student's role from passive participant to active subject, capable of goal setting, reflection, and responsible action within the "human – nature – society" system.

**Research implications.** This work makes a theoretical contribution to the development of Russian ecopsychology and educational psychology by summarizing modern methodological approaches and operationalizing the constructs of subjectivity and agency in the context of interaction with the natural environment as a key developmental resource, an alternative to the limiting effects of digitalization.

**Keywords:** agency, education for sustainable development, natural educational environment, nature-oriented education, student subjectivity, ecopsychology

**Acknowledgments:** the study was carried out within the framework of the state task "Resource-Prognostic Determination of Personal and Professional Development of Students and Teachers as Subjects of Lifelong Education: Psychological Foundations, Technologies, Efficiency Factors" supported by Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (FNRE-2024-0017).

**For citation:** Panyukova, Yu. G. & Aleksandrova, E. S. (2026). Interaction Resources with the Natural Environment in the Development of Schoolchildren's Subjectivity: A Domestic Eco-Psychological Approach. In: *Psychological Sciences*, 2, 30–39. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-30-39>

### **ВВЕДЕНИЕ**

Современные антропогенные воздействия, в том числе интенсивная цифровизация образовательного пространства, приводят к прогрессирующей редукции возможностей для проявления и развития субъектности, автономии и проак-

тивности растущей личности в ключевых сферах её жизнедеятельности. Данная тенденция обуславливает методологическую и практическую актуальность целенаправленного обращения в школьном образовании к природной среде, которая обладает значительным эвристическим

и развивающим потенциалом для становления субъектных качеств учащегося. Для получения систематизированной информации о том, какие в современном отечественном образовательном пространстве средней школы существуют практики, обеспечивающие возможность ребёнку взаимодействовать с природной средой для развития субъектности, мы предприняли анализ публикаций, размещённых на платформе Google Scholar за период с 2020 по 2025 гг. Ключевые слова и словосочетания, которые использовались для поиска полнотекстовых публикаций на русском языке: «экологическая психология», «природная образовательная среда», «субъектность/агентность школьников».

### Основная часть

Если обратиться к современным экоориентированным психолого-педагогическим практикам, то даже самый поверхностный обзор позволяет выделить ряд направлений реализации взаимодействия школьников с природной средой, которые в разной степени ориентированы на становление и развитие различных аспектов субъектности школьников. Е. С. Александрова, систематизируя российские методики и технологии, посвящённые школьному экологическому образованию, выделяет концепции «природы», «среды» и «развития» в качестве теоретико-методологических форматов, каждый из которых создаёт определённые инструментальные возможности для становления и развития субъектности школьников в процессе экологического образования [1]. Учитывая выделенные форматы и акцентируя внимание на ресурсах природоориентированных образовательных практик для становления и развития субъектности школьников, отметим, что конструкт субъектности/агентности/автономности (мы рассматриваем их как синонимы, осознанно не погружаясь в анализ выделяемых исследователями различий) в современном

психолого-педагогическом дискурсе активно операционализируется [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10 и др.]. Можно выделить несколько «штрихов» в интерпретации субъектности, которые мы рассматриваем в качестве базовых для реализации цели нашего исследования. Во-первых, «...субъектность определяется как способность личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке. В основе этой способности лежит отношение человека к себе как к деятелю. Взаимообусловленность, реципрокность изменений, производимых человеком, отражает изначальное сопричастие и диалог с Другим, имеет отражённый характер субъектности» [3, с. 54]. Кроме общей концептуализации конструкта субъектности, выделяются структурные компоненты, в частности, «...активность, связанная со способностью к целеполаганию, способность к рефлексии, возможность свободы выбора и ответственность за него, осознание и переживание собственной уникальности, понимание и принятие другого человека, саморазвитие» [3, с. 54]. Во-вторых, важным акцентом является обозначение образовательных условий, которые способствуют становлению и развитию субъектности (на примере одарённых детей): «...принцип персонализации обучения, принцип вызова, принцип сотрудничества и принцип фокусирования на сильных сторонах личности ребёнка...» [3, с. 53]. Опираясь на указанные смыслы относительно понимания субъектности и возможностей для её развития, мы предприняли попытку анализа различных образовательных природоориентированных практик, обладающих ресурсным потенциалом для становления и развития субъектности школьников.

Отечественная экопсихология достаточно давно занимается проблемой развития субъектности ребёнка посредством организации различных практик взаимодействия с природной средой в контексте образования. Несмотря на то,

что фокус данного анализа составляют исследования последних лет (2020–2026 гг.), нельзя не упомянуть теоретико-методологический вклад С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина. Ещё в 90-х гг. XX в. на основе предложенной ими модели экологического сознания был создан обширный инструментарий для диагностики его типов и компонентов, а также программы развития экоцентрического мировоззрения [11], что послужило отправной точкой для многих современных работ. Сегодня В. А. Ясвин в контексте идеи ориентации на экоцентризм разрабатывает теоретико-методологические основы «эколого-космического образования», цель которого – «развитие у человека понимания себя как “гражданина Космоса”, чьи разум и деятельность несут ответственность за гармоничное соразвитие (коэволюцию) человечества и природы» [12]. Оформленный С. Д. Дерябо и В. А. Ясвиным вектор исследований, направленных на развитие экологического сознания ребёнка, а также педагогическое моделирование условий, необходимых для развития «экологической компетентности учащихся» [13], обрели новые смыслы и направления в современном природоориентированном школьном образовании. Выделяются несколько тенденций, характерных для современных практик природоориентированного школьного образования.

Во-первых, классическая когнитивно-ориентированная традиция, связанная с формированием основ научной картины мира посредством знания и понимания для последующего субъектного взаимодействия с природной средой. Безусловно, в рамках данной традиции субъектность ученика форматирована содержанием учебной программы и отдельных учебных курсов, а взаимодействие с природной средой опосредовано работой с учебной и научно-популярной литературой, лабораторными и практическими занятиями в учебной аудитории. Эта традиция направлена на формиро-

вание основ экологической грамотности и естественнонаучной картины мира, без которых невозможны последующие шаги субъектного взаимодействия с природной средой. Содержание учебников по предмету «Окружающий мир» является предметом тщательного анализа и интерпретации как в контексте эффективности для формирования теоретических основ естественнонаучной картины мира [14], так и с точки зрения дидактических возможностей для развития экологической грамотности школьников [15]. Исследователи подчёркивают недостаточность включения только учебных курсов в учебный план: «...экологическое образование и воспитание обучающихся редко осуществляется на самой природе. Для этого отводятся отдельные темы уроков в процессе обучения по естественнонаучным дисциплинам и фрагментарно изучается на гуманитарных дисциплинах, практических уроков выделяется самый минимум...» [16, с. 59]. Вместе с тем тенденция включения в учебный план предметов, ориентированных на положения концепции устойчивого развития, продолжает оставаться одной из базовых [17]. Однако, как отмечает Д. С. Ермаков, феноменология устойчивого развития как концептуального фундамента экологического образования, в частности, и образования в целом, хотя и имеет весьма внушительную историю, в отечественном психолого-педагогическом дискурсе – скорее абстракция, нежели операционализированное «руководство к действию» [18].

Другая современная природоориентированная образовательная практика – «выход» за рамки учебного класса в школьный двор, в город, за город и дальше [19; 20]. Обстоятельный обзор естественно-ориентированных проектов, разворачивающихся за стенами школы, представлен в обзоре А. С. Обухова [21]. Для достижения цели развития естественно-научной и экологической грамотности учащихся, – отмечает,

А. С. Обухов, – в истории отечественного природоориентированного образования существовали самые разные практики: юннатское движение, школьные лесничества, кружки юных биологов и зоологов, сельскохозяйственные пришкольные площадки, экологические тропы и др. [21, с. 10–11]. Обзор вариаций «выхода» за рамки учебного класса можно составить, «путешествуя» по публикациям, представленным в периодическом издании «Исследователь» за интересующий нас хронологический период. В качестве самостоятельных объектов анализа в разных номерах журнала обозначены следующие концепты: «Достижение цели и выбор» (2020, № 3 (31)); «Кафедра психологической антропологии» (2020, № 4 (32)); «Экологическая грамотность» (2021, № 1-2 (33-34)); «Образование за пределами школы» (2023, № 3 (43)) и др. Экскурс по проблематике указанных и других выпусков позволяет заключить, что география природоориентированных практик весьма широка, а миссии проектов разнообразны: от развития узкопредметной осведомлённости и формирования частных навыков до становления и усовершенствования универсальных компетенций школьников. Примером «выхода» из школы является разработанный сценарий занятия «Во дворе школы» для учащихся 1-го класса по курсу «Окружающий мир». Как отмечают исследователи, это занятие является частью проекта «Урок в парке», направленного на выделение и продумывание продуктивных форм реализации образования за пределами здания школы в соприкосновении с миром вокруг себя [22]. Другим вариантом реализации «удалённой» практики может быть разработка школьниками проекта виртуального экопоселения, разработанная в рамках специально организованной и имеющей основательные традиции летней экологической экспедиции «Строим Экодом». Как отмечают организаторы экспедиции, её особенностью стало апробирование пилотного проекта

создания экологического поселения – посёлка из участка с экодумами [23]. Взаимодействие школьника с природной средой становится непосредственным, целостным и эмоционально-лично окрашенным. Ученик выходит за рамки формальной системы, деятельность часто имеет добровольный характер. Природа перестаёт быть объектом изучения «на картинке» и становится средой непосредственного опыта. Формируются практические навыки (навыки выживания, наблюдения, исследования), развиваются волевые качества, способность к сотрудничеству в неформальной обстановке. Это «полигон» для пробуждения и проявления субъектности в реальных, иногда непредсказуемых условиях.

В-третьих, вместе с тенденцией «выхода» за рамки школьного класса происходит смещение акцента от участия школьника в институционально организованной практике к его соучастию и авторству как в организации образовательного пространства учебной деятельности в широком смысле [24], так и в создании среды для различных природоохранных активностей [25]. Последняя тенденция характерна для современного школьного образования в целом и является предметом исследовательского интереса в разных аспектах. Уточняем, что эта тенденция имеет весьма глубокие корни в отечественной экopsихологии, в частности, связана с теоретико-методологическими положениями, касающимися развития эколого-ориентированного мировоззрения [26]. Одним из вариантов практикоориентированного системного подхода к созданию условий для развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в оздоровительном лагере является деятельность под руководством А. Н. Камнева [27; 28]. Реализованная на практике модель А. Н. Камнева базируется на положениях теории экopsихологии развития, разработанной В. И. Пановым, в частности на представлениях о типах субъект-сре-

довых взаимодействий и о стадиях развития субъектности во взаимодействиях человека с природной средой [29; 30; 31; 32]. Это направление взаимодействия с природной средой ориентировано на развитие субъектности через взаимодействие с природной средой: от «субъект-объектного» – к «субъект-субъектному». Предполагается, что школьник переходит от участия в организованных взрослыми активностях к проявлению собственной инициативы, авторства и ответственности. Природа воспринимается не только как среда для деятельности, но и как ценность, за которую несёшь личную ответственность, и как объект преобразовательной деятельности по её сохранению и улучшению. Это уровень социально-преобразующей деятельности, где знания и опыт, полученные на первых двух этапах, трансформируются в личную позицию и осмысленное действие.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение можно сформулировать несколько тезисов. Во-первых, ключевой тренд в идентификации и использовании ресурсов природной среды для развития субъектности школьников – это переход от информирования к трансформации, от институционально организованного «участия» к детскому «со-участию» и

«авторству». Во-вторых, взаимодействие с природной средой, организованное по принципам персонализации, вызова и сотрудничества, напрямую способствует развитию структурных компонентов субъектности: проактивной активности, целеполагания, рефлексии, ответственности и способности к диалогу. Исследователи отмечают, что сама пространственная организация школы, интегрирующая природные компоненты, становится материальной основой для проявления субъектности, предоставляя школьнику поле для выбора, инициативы и свободного взаимодействия [33]. В-третьих, реализация потенциала природной среды требует выхода за рамки учебных курсов и интеграции в учебный план практико-ориентированных, междисциплинарных форматов (проекты, исследования, программы лагерей), которые связывают локальный контекст с глобальными экологическими вызовами. В целом, перспективным является углублённое изучение конкретных механизмов влияния различных типов природоориентированных практик (лесные школы, городские проекты, эколого-космическое образование) на разные аспекты агентности, а также разработка диагностического инструментария для оценки этого влияния.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е. С. Экологическое образование в школе: обзор российских методик и технологий // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2024. Т. 13, № 7А. С. 141–148.
2. Башманова Е. Л. Развитие представлений о субъектности подростков в трансформирующейся среде как фактор педагогического проектирования // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 4 (60). С. 641–651.
3. Волкова Е. Н. Психологические особенности субъектности одарённых подростков // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 197. С. 52–62. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-197-52-62.
4. Козловская А. Ю., Козлова А. В. Детская агентность как предмет теоретической дискуссии и практическая проблема (антропологический комментарий) // Антропологический форум. 2020. № 45. С. 11–25. DOI: 10.31250/1815-8870-2020-16-45-11-25.
5. Кушнир М., Рабинович П., Заведенский К. «Алмаз личности»: возможности развития образовательной субъектности школьников // Образовательная политика. 2022. № 3 (91). С. 8–17. DOI: 10.22394/2078-838X-2022-3-8-15.
6. Левитова Д. Ю. Современные направления исследований субъектности подростков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14, № 2 (54). С. 116–126. DOI: 10.18500/2304-9790-2025-14-2-116-126.

7. Сорокин П. С., Вятская Ю. А. Международная экспертная повестка в образовании: ключевые характеристики и проблемные зоны // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 1. С. 11–52. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-11-52.
8. Сорокин П. С., Редько Т. Д. Современные исследования агентности в сфере образования: систематизация ключевых понятий и разработок // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 236–264. DOI: 10.17323/vo-2024-18131.
9. Сорокин П. С., Фрумин И. Д. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 116–137. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-116-137.
10. Хуснутдинова М. Р., Филипова А. Г. «Распаковка» агентности в школьном проекте: перспективы участвующего подхода // Образование и саморазвитие. 2024. Т. 19, № 2. С. 139–154. DOI: 10.26907/esd.19.2.10.
11. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов/Д.: Феникс, 1996. 480 с.
12. Ясвин В. А. Философско-педагогическая модель русской международной школы эколого-космического образования // Экопозэсис: экогуманитарные теория и практика. 2024. Т. 5, №2. С. 18–28.
13. Ермаков Д. С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 40 с.
14. Подобедова А. Д., Авдеенко Н. А. Российские учебники по окружающему миру в контексте формирования естественнонаучной грамотности // Исследователь. 2022. № 3–4. С. 253–265.
15. Анненкова А. М. Анализ учебников начальной школы с точки зрения потенциала для развития экологической грамотности // Исследователь. 2022. № 3-4. С. 266–275.
16. Роль особо охраняемых природных территорий в формировании экологической культуры обучающихся / Н. Ш. Блягоз, Е. Н. Пшизова, Н. К. Куприна, А. М. Шехмирзова // Педагогический журнал. 2024. Т. 14, № 11-1. С. 58–65.
17. Дзятковская Е. Н., Пустовалова В. В., Длимбетова Г. К. «Зелёная» школа: чему учить? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2 (91). С. 36–51. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-91-36-51.
18. Ермаков Д. С. Психология устойчивого развития: проблемы и перспективы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, № 3 (35). С. 225–231. DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-3-225-231.
19. Обухов А. С., Крайнова П. О. Открытое образовательное пространство большого города: выход образования за пределы школы // Исследователь. 2024. № 1-2. С. 114–187.
20. Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей / К. Н. Поливанова, А. А. Бочавер, К. В. Павленко, Е. В. Сивак. М.: Дом Высшей школы экономики, 2020. 384 с.
21. Обухов А. С. Образование как выход из-за стен школы // Исследователь. 2023. № 3. С. 9–13.
22. Пестрякова М. Д. Сценарий занятия с учащимися 1-го класса «Во дворе школы» по курсу «Окружающий мир» на пришкольном участке // Исследователь. 2022. № 3-4. С. 299–304.
23. XV Летняя экологическая экспедиция школьников «Строим Экодом» 2022 / А. Ю. Берестнева, А. С. Буланов, О. Н. Веремеева, П. И. Подставкаина // Исследователь. 2023. № 4 (44). С. 374–395.
24. Гавриленко П. А. Изменения в представлениях и практиках школьных учителей как основа для самостоятельного действия подростка. Институциональный подход // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 3. С. 39–49. DOI: 10.17759/ pse.2022270304.
25. Островерх О. С. Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности её участников // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 3. С. 16–27. DOI: 10.17759/pse.2022270302.
26. Иващенко А. В., Панов В. И., Гагарин А. В. Эколого-ориентированное мировоззрение и его формирование в деятельности учащихся // Вестник РУДН. Серия Педагогика и психология. 2006. № 2 (4). С. 59–68.
27. Камнев А. Н. Моделирование и исследование развития субъектности подростка во взаимодействии с образовательной средой в оздоровительном лагере // Казанский педагогический журнал. 2020. № 6. С. 208–217. DOI: 10.51379/KPJ.2020.43.21.028.

28. Камнев А. Н. Развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере, или что даёт деятельное образование. М.: Народное образование, 2022. 232 с.
29. Панов В. И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13–27.
30. Панов В. И. Этапы овладения профессиональными действиями: экопсихологическая модель становления субъектности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2016. № 4. С. 16–25.
31. Панов В. И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13–27.
32. Панов В. И. Этапы овладения профессиональными действиями: экопсихологическая модель становления субъектности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2016. № 4. С. 16–25.
33. Панюкова Ю. Г., Панюков А. И. Организация пространства школы как фактор психологического благополучия учащихся: обзор современных зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11, № 3. С. 49–60. DOI: 10.17759/jmfp.2022110305.

### REFERENCES

1. Aleksandrova, E. S. (2024). Environmental Education in School: A Review of Russian Methods and Technologies. In: *Psychology. Historical-Critical Reviews and Current Researches*, 13 (7A), 141–148 (in Russ.).
2. Bashmanova, E. L. (2021). Development of Concepts about the Subjectivity of Adolescents in a Transforming Environment as a Factor in Pedagogical Design. In: *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, 4 (60), 641–651 (in Russ.).
3. Volkova, E. N. (2020). Psychological Features of the Subjectivity of Gifted Adolescents. In: *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 197, 52–62. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-197-52-62 (in Russ.).
4. Kozlovskaya, A. Yu. & Kozlova, A. V. (2020). Children's Agency as a Subject of Theoretical Discussion and a Practical Problem (Anthropological Commentary). In: *Forum for Anthropology and Culture*, 45, 11–25. DOI: 10.31250/1815-8870-2020-16-45-11-25 (in Russ.).
5. Kushnir, M., Rabinovich, P. & Zavedensky, K. (2022). “The Diamond of Personality”: Possibilities of Developing Schoolchildren's Educational Subjectivity. In: *Educational Policy*, 3 (91), 8–17 (in Russ.). DOI: 10.22394/2078-838X-2022-3-8-15.
6. Levitova, D. Yu. (2025). Current Trends in Adolescent Subjectivity Research. In: *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 14, 2 (54), 116–126. DOI: 10.18500/2304-9790-2025-14-2-116-126 (in Russ.).
7. Sorokin, P. S. & Vyatskaya, Yu. A. (2022). International Expert Agenda in Education: Key Characteristics and Problem Areas. In: *Education and Science*, 24, 1, 11–52. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-11-52 (in Russ.).
8. Sorokin, P. S. & Redko, T. D. (2024). Modern Research on Agency in Education: Systematization of Key Concepts and Developments. In: *Educational Studies Moscow*, 1, 236–264. DOI: 10.17323/vo-2024-18131 (in Russ.).
9. Sorokin, P. S. & Froumin, I. D. (2022). Education as a Source of Action Improving Structures: Theoretical Approaches and Practical Tasks. In: *Educational Studies Moscow*, 1, 116–137. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-116-137 (in Russ.).
10. Khusnutdinova, M. R. & Filipova, A. G. (2024). “Unpacking” Agency in a School Project: Prospects of a Participatory Approach. In: *The Journal of Education and Self Development*, 19 (2), 139–154. DOI: 10.26907/esd.19.2.10 (in Russ.).
11. Deryabo, S. D. & Yasvin, V. A. (1996). *Environmental Pedagogy and Psychology*. Rostov-on-Don: Phoenix publ. (in Russ.).
12. Yasvin, V. A. (2024). Philosophical and Pedagogical Model of the Russian International School of Ecological and Space Education. In: *Ecopoiesis: Eco-Humanitarian Theory and Practice*, 5 (2), 18–28 (in Russ.).
13. Ermakov, D. S. (2009). *Pedagogical Concept of Forming Students' Environmental Competence*: [dissertation]. Moscow (in Russ.).
14. Podobedova, A. D. & Avdeenko, N. A. (2022). Russian Textbooks on the World Around Us in Terms of Developing Natural Science Literacy. In: *Researcher*, 3 (4), 253–265 (in Russ.).

15. Annenkova, A. M. (2022). Analysis of Primary School Textbooks in Terms of Their Potential for Developing Environmental Literacy. In: *Researcher*, 3 (4), 266–275 (in Russ.).
16. Blagoz, N. Sh., Pshizova, E. N., Kuprina, N. K. & Shekhmirzova, A. M. (2024). The Role of Specially Protected Natural Areas in Developing Students' Environmental Culture. In: *Pedagogical Journal*, 14, 11 (1), 58–65 (in Russ.).
17. Dzyatkovskaya, E. N., Pustovalova, V. V. & Dlimbetova, G. K. (2023). "Green" School: What to Teach? In: *National and Foreign Pedagogy*, 1, 2 (91), 36–51. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-91-36-51 (in Russ.).
18. Ermakov, D. S. (2020). Psychology of Sustainable Development: Problems and Prospects. In: *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 9, 3 (35), 225–231. DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-3-225-231 (in Russ.).
19. Obukhov, A. S. & Kraynova, P. O. (2024). Open Educational Space of a Big City: Education Goes Beyond School. In: *Researcher*, 1 (2), 114–187 (in Russ.).
20. Polivanova, K. N., Bochaver, A. A., Pavlenko, K. V. & Sivak, E. V. (2020). *Education Beyond School Walls. How Parents Design Children's Educational Space*. Moscow: Higher School of Economics publ. (in Russ.).
21. Obukhov, A. S. (2023). Education as a Way Out from Beyond School Walls. In: *Researcher*, 3, 9–13 (in Russ.).
22. Pstryakova, M. D. (2022). Scenario of a Lesson with First-Grade Students "In the School Yard" on the Course "The World Around Us" on the School Grounds. In: *Researcher*, 3 (4), 299–304 (in Russ.).
23. Berestneva, A. Yu., Bulanov, A. S., Veremeeva, O. N. & Podstavkina, P. I. (2022). XV Summer Ecological Expedition of Schoolchildren "Building an Eco-House" 2022. In: *Researcher*, 4 (44), 374–395 (in Russ.).
24. Gavrilenko, P. A. (2022). Changes in the Perceptions and Practices of School Teachers as a Basis for Independent Action of Adolescents. An Institutional Approach. In: *Psychological Science and Education*, 27, 3, 39–49 (in Russ.). DOI: 10.17759/pse.2022270304 (in Russ.).
25. Ostroverkh, O. S. (2022). Educational Space of Educational Activity as a Condition of Subjectivity of Its Participants. In: *Psychological Science and Education*, 27, 3, 16–27. DOI: 10.17759/pse.2022270302 (in Russ.).
26. Ivaschenko, A. V., Panov, V. I. & Gagarin, A. V. (2006). Ecologically Oriented Worldview and Its Formation in Students' Activities. In: *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2 (4), 59–68 (in Russ.).
27. Kamnev, A. N. (2020). Modeling and Study of the Development of Adolescent Subjectivity in Interaction with the Educational Environment in a Health Camp. In: *Kazan Pedagogical Journal*, 6, 208–217. DOI: 10.51379/KPJ.2020.43.21.028 (in Russ.).
28. Kamnev, A. N. (2022). Development of Adolescent Subjectivity in Interaction with the Natural Environment in a Children's Health Camp, or What Active Education Provides. Moscow: Narodnoe obrazovanie publ. (in Russ.).
29. Panov, V. I. (2013). Eco-Psychological Interactions: Types and Typology. In: *Social Psychology and Society*, 3, 13–27 (in Russ.).
30. Panov, V. I. (2016). Stages of Mastering Professional Actions: An Eco-Psychological Model of the Development of Subjectivity. In: *Lomonosov Psychology Journal*, 4, 16–25 (in Russ.).
31. Panov, V. I. (2013). Ecopsychological Interactions: Types and Typology. In: *Social Psychology and Society*, 3, 13–27 (in Russ.).
32. Panov, V. I. (2016). Stages of Mastering Professional Actions: An Eco-Psychological Model of the Development of Subjectivity. In: *Lomonosov Psychology Journal*, 4, 16–25 (in Russ.).
33. Panyukova, Yu. G. & Panyukov, A. I. (2022). Organization of School Space as a Factor in the Psychological Well-Being of Students: A Review of Modern Foreign Studies. In: *Journal of Modern Foreign Psychology*, 11, 3, 49–60. DOI: 10.17759/jmfp.2022110305 (in Russ.).

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Панюкова Юлия Геннадьевна (г. Москва) – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;

ORCID: 0000-0003-1840-4559, e-mail: apanukov@mail.ru

*Александрова Елена Сергеевна* (г. Москва) – старший научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;  
ORCID: 0000-0002-6986-7759, e-mail: sedova.el@gmail.com

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Julia G. Panyukova* (Moscow) – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Chair of Psychology, Leading Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research;  
ORCID: 0000-0003-1840-4559, e-mail: apanukov@mail.ru

*Elena S. Alexandrova* (Moscow) – Senior Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research;  
ORCID: 0000-0002-6986-7759, e-mail: sedova.el@gmail.com

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.18384/3033-6414-2026-2-40-55

## **ЭКОПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ: ОТ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ К ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ**

**Панюкова Ю. Г., Александрова Е. С.\* , Мдивани М. О., Лидская Э. В.**

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,  
г. Москва, Российская Федерация*

*\* Корреспондирующий автор, e-mail: sedova.el@gmail.com*

*Поступила в редакцию 10.02.2026*

*Принята к публикации 23.02.2026*

### **Аннотация**

**Цель.** Представить историю становления, теоретико-методологическую эволюцию и ключевые достижения экопсихологии как нового парадигмального направления в отечественной психологии.

**Процедура и методы.** В основу работы положены историко-научный и теоретико-методологический анализ развития экопсихологии с начала 1990-х годов. Систематизированы основные этапы трансформации подхода от «психологии среды» к «экологической психологии развития психики», а также ключевые концепции и эмпирические направления исследований.

**Результаты.** В статье раскрыта эволюция подхода: от анализа физической и социальной среды как контекста к пониманию психики как открытой системы, рождающейся и развивающейся во взаимодействии в системе «субъект – среда». Зародившись в начале 1990-х годов по инициативе Г. А. Ковалева как психология среды, отрасль была радикально преобразована В. И. Пановым в экопсихологию развития психики. Выделены ключевые теоретические достижения: разработка концепции экопсихологических типов взаимодействия (от объект-объектного до субъект-совместного) и модели стадий становления субъектности. Описаны созданные в рамках направления психодиагностические методики и охарактеризованы основные эмпирические области: изучение механизмов субъект-средовых взаимодействий, экологического сознания и поведения, проектирование развивающих сред. Подчёркнут междисциплинарный характер и широкая география современных исследований в русле экопсихологической парадигмы.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Теоретическая ценность работы заключается в систематизации парадигмального развития отечественной экопсихологии и расширении понимания психики как системы, ко-развивающейся со средой. Практическая значимость связана с наличием конкретных инструментов психодиагностики и проектирования развивающих сред, а также с определением перспективных направлений для прикладных исследований в сферах образования, экологии и социального проектирования.

**Ключевые слова:** антропоморфизация окружающей среды, восстановительный потенциал среды, природная идентичность, репрезентация пространственной среды, субъект-средовое взаимодействие, экологическое поведение, экологическое образование, экологическое сознание, экопсихологические типы взаимодействия, экопсихология развития, этапы становления субъектности

**Благодарности и источники финансирования.** Исследование выполнено в рамках госзадания ФНЦ ПМИ «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» (FNRE-2024-0017).

**Для цитирования:** Экопсихология развития: от экологической психологии к экопсихологической парадигме развития психики / Ю. Г. Панюкова, Е. С. Александрова, М. О. Мдивани, Э. В. Лидская // Психологические науки. 2026. № 2. С. 40–55. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-40-55>

Original research article

## DEVELOPMENTAL ECO-PSYCHOLOGY: FROM ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY TO THE ECO-PSYCHOLOGICAL PARADIGM OF MENTAL DEVELOPMENT

*Yu. Panukova, E. Alexandrova\*, M. Mdivani, E. Lidskaya*

*Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation*

*\* Corresponding author e-mail: sedova.el@gmail.com*

*Received by the editorial office 10.02.2026*

*Accepted for publication 23.02.2026*

### **Abstract**

**Aim.** To present the history, theoretical and methodological evolution, and key achievements of eco-psychology as a new paradigmatic field in Russian psychology.

**Methodology.** This paper is based on a historical, scientific, and theoretical-methodological analysis of the development of eco-psychology since the early 1990s. The key stages of the approach's transformation from "environmental psychology" to "ecological psychology of mental development" are systematized, as well as key concepts and empirical research areas.

**Results.** The article explores the evolution of this approach from analyzing the physical and social environment as a context to understanding the psyche as an open system, emerging and developing through interaction within the "subject-environment" system. Emerging in the early 1990s on the initiative of G. A. Kovalev as environmental psychology, the field was radically transformed by V. I. Panov into the eco-psychology of mental development. Key theoretical achievements such as the development of a concept for eco-psychological types of interaction (from object-object to subject-joint) and a model for the stages of subjectivity development are highlighted. Psycho-diagnostic methods developed within this approach are described, and key empirical areas such as the study of the mechanisms of subject-environment interactions, environmental awareness and behavior, and the design of developmental environments are characterized. The interdisciplinary nature and broad geography of contemporary research within the eco-psychological paradigm are emphasized.

**Research implications.** The theoretical value of this work lies in its systematization of the paradigmatic development of Russian eco-psychology and its expanded understanding of the psyche as a system co-evolving with the environment. Practical significance stems from the availability of specific tools for psychodiagnostics and the design of developmental environments, as well as the identification of promising areas for applied research in education, ecology, and social design.

**Keywords:** anthropomorphization of the environment, restorative potential of the environment, natural identity, representation of the spatial environment, subject-environment interaction, environ-

mental behavior, environmental education, ecological consciousness, eco-psychological types of interaction, developmental eco-psychology, stages of subjectness formation

**Acknowledgments:** the study was carried out within the framework of the state task “Resource-Prognostic Determination of Personal and Professional Development of Students and Teachers as Subjects of Lifelong Education: Psychological Foundations, Technologies, Efficiency Factors” supported by Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (FNRE-2024-0017).

**For citation:** Panyukova, Yu. G., Aleksandrova, E. S., Mdivani, M. O. & Lidskaya, E. V. (2026). Developmental Eco-Psychology: From Environmental Psychology to the Eco-Psychological Paradigm of Mental Development. In: *Psychological Sciences*, 2, 40–55. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-40-55>

## ВВЕДЕНИЕ

Идея о возможности или необходимости создания лаборатории экопсихологии возникла в начале 90-х годов прошлого века в процессе научных дискуссий в лаборатории психологии общения, которой тогда руководил А. А. Бодалев. Инициатором и автором идеи был Г. А. Ковалев, ученик и соратник А. А. Бодалева. Возможно, общение с эстонскими психологами, а, может быть, иные события (достаточно сложно сейчас понять, какие именно) привели к тому, что Г. А. Ковалев актуализировал тему необходимости анализа среды, причём не столько социальной, которая всегда была в фокусе исследований отечественных психологов, а именно физической, пространственной среды. Г. А. Ковалев предложил основы научной программы для нового направления в тогда ещё Психологическом институте РАО. В качестве определённых ориентиров из области классической психологии среды рассматривались концепция М. Хейдметса о «средовой компетентности» (когнитивный, поведенческий, ценностный, эмоциональные аспекты) и модель персонализации среды в жилище; эмпирические данные Т. Нийта о восприятии архитектурной монотонии, а также исследования Ю. Круусвалла о распаде соседских общений стали «кирпичиками», из которых можно было строить собственную, российскую экопсихологию. Согласно опубликованной ещё в 1981 году в *Journal of Environmental Psychology* статье, ав-

торами которой были Ю. Круусвалл, Т. Нийт и М. Хейдметс, к началу 80-х годов прошлого века в отечественной психологии можно было констатировать наличие достаточно разнообразных исследований, объединяющих архитекторов, психологов, социологов и других специалистов [1]. Г. А. Ковалевым была предложена концепция «социоэкологической системы» (похоже на теорию У. Бронфенбреннера) и взаимосвязанных компонентов этой системы: ценностного, коммуникативного и пространственного. Формат выделенных компонентов семьи и школы как социоэкологических систем стал определяющим для выбора тем исследований аспирантов лаборатории [2]. Может быть, в течение пары лет на заседаниях лаборатории обсуждались вопросы, связанные с концептуализацией жизненной среды как объекта психологического исследования, анализировались недавно вышедшие классические тексты Дж. Гибсона «Экологический подход к зрительному восприятию» (1988), Дж. Голда «Поведенческая география» (1990), К. Линча «Образ города» (1982) и другие. В контексте психотерапевтических практик тема среды стала предметом дискуссий с участием Т. А. Флоренской, А. Ф. Копьева, в фокусе психосемантики – с В. Ф. Петренко... Значительные усилия были предприняты по освоению опыта зарубежных коллег, где инвайронментальная психология уже тогда была самостоятельной отраслью психологии со всеми организационными атрибутами,

включая регулярные конференции и академические периодические издания. Так на этапе начала 90-х годов были сделаны первые шаги по оформлению лаборатории экопсихологии в нашем институте. Стал формироваться круг исследователей, психологов, педагогов, архитекторов, которых привлекала идея изучения среды. Началась подготовка к проведению первой конференции по экологической психологии. Важно понять, насколько радикальной была эта идея в середине 90-х. Отечественная психология традиционно фокусировалась на социальном: на общении, коллективе, межличностных отношениях. Г. А. Ковалев предложил посмотреть на среду как на полноправного участника психической жизни, как на активного «со-автора» нашего восприятия, поведения и даже сознания. Это был переход от психологии в среде к психологии взаимодействия со средой. По сути, это был «вызов» традиционной парадигме, что и привлекло таких разных специалистов – от психосемантиков до архитекторов. Концептуализация рассмотрения жизненной среды как предиктора психического функционирования личности была связана с научными поисками Г. А. Ковалева в области психологии воздействия [3].

Случилось так, что Г. А. Ковалев трагически погиб в 1996 г., но начатое им дело получило не просто продолжение, но оформление, концептуализацию, разработку методологических основ подхода в трудах В. И. Панова, который сегодня возглавляет лабораторию экопсихологии развития и психодидактики. Он не просто продолжил работу, а кардинально преобразовал идею экологической психологии в экопсихологическую теорию развития психики.

Если Г. А. Ковалев заложил фундамент, изучая среду как она есть, то В. И. Панов предложил интерпретировать развитие психического как взаимодействие в системе «субъект – среда». В. И. Панов превратил экопсихологию из психологии

среды в психологию развития психики в среде. Вот как сам В. И. Панов комментирует возникновение нового направления в отечественной психологии: «...Здесь нужно отметить, что впервые словосочетание “экологическая психология” я услышал от Г. А. Ковалева, который был учеником А. А. Бодалева. Когда в 1992 г. при очередной реорганизации структуры института А. А. Бодалев передал Георгию Алексеевичу свою лабораторию психологии общения, тот переименовал её в лабораторию экологической психологии. Должен признаться, что я был один из тех, кто над ним иронизировал: “Будешь изучать психологию новогодних ёлок? Или тех, кто их любит и продаёт?”. Но затем и мне пришлось начать заниматься экологической психологией. Дело в том, что примерно в это же время вице-президент РАО В. В. Давыдов предложил мне стать соруководителем по двум темам: “Одарённый школьник” и “Экология детства”, которые разрабатывались на базе Центра комплексного формирования личности РАО в академгородке Черногловка. В 1996 г. Г. А. Ковалев трагически погиб, а перед этим мне неожиданно пришлось создать свою лабораторию, которая с лёгкой руки В. В. Рубцова была названа лабораторией экопсихологии развития. И задуманную вместе с Георгием Алексеевичем Первую Российскую конференцию по экологической психологии нам пришлось организовывать без него» [4]. Фундаментом, на который опирался В. И. Панов, стали методологические и теоретические положения, разработанные его учителями – Д. А. Ошаниным и А. И. Миракяном. Примерами таких положений являются, в частности, положения об активности субъекта в создании образа и об оперативности образа, о формировании образа в процессе выполнения конкретного действия, предназначенный и приспособленный для этого конкретного действия [5; 6]. Ещё одним вектором исследований, сопряжённым с оформлением экологической психологии

развития, стала проблематика психологии экологического сознания, которая разрабатывалась С. Д. Дерябо [7] и В. А. Ясвиным [8]. Ключевым стало положение исследователей о различиях между антропоцентрическим сознанием, ориентированным на утилитарное отношение к природе, и экоцентрическим сознанием, основанном на восприятии человеком себя как части природы. Так, с учётом идей зарубежной инвайронментальной психологии, с опорой на работы в области психологии восприятия и экологического сознания возникли и оформились условия для становления и последующего развития идеи экопсихологии развития. Знаковым научным событием, позволяющим получить представление о «начале» оформления экопсихологии развития, стала первая конференция по экологической психологии, проведённая под руководством В. И. Панова в 1996 г. С середины 90-х годов прошлого века и до начала века XXI-го период развития лаборатории можно обозначить как период анализа мирового исследовательского поля под названием «инвайронментальная психология», период определения составляющих это поле направлений, поиск авторского пути концептуализации отношений в системе «человек – среда». На этом этапе были разработаны контуры теоретических основ нового парадигмального направления в отечественной психологии. Можно подчеркнуть, что состоялся переход от рассмотрения «экологии» как контекста (окружающей среды) к пониманию её как взаимодействующей системы, в которой психика и среда взаимно обуславливают друг друга. Во введении к коллективной монографии «Экопсихологические исследования – 4», приуроченной к 20-летию юбилею лаборатории экопсихологии развития и психодидактики, В. И. Панов выделяет несколько периодов в становлении и развитии исследовательской проблематики: этап обобщения и анализа основных направлений экологической психологии; этап разра-

ботки основных позиций экопсихологического подхода к развитию психики как обоснование нового направления экологической психологии – экопсихологии развития; этап экспансии основных позиций экопсихологии развития на другие области научной и практической психологии [9]. За период первых 10–15 лет XXI в. были систематизированы разрозненные направления и предложен единый теоретический и методологический базис экопсихологии развития как авторского направления в экологической психологии. Возможно, рамками обозначенного периода можно ограничить, хотя это ограничение весьма условно, процесс разработки понятийного аппарата, оформление концептуального каркаса и параллельной эмпирической проверки теоретических конструкций. Своеобразным академическим итогом этого периода можно считать проведение уже шести конференций по проблемам экопсихологии, а также фундаментальный монографический труд В. И. Панова [10]. В. И. Панов подчёркивает, что «...Несмотря на тематическое разнообразие указанных исследований, они тем не менее объединены общим концептуальным замыслом – парадигмальным поиском и анализом способов полагания психики в качестве объекта исследования: а) как ставшей психической реальности, представленной в психических феноменах человека, опредмеченной в его деятельности и в то же время отчуждённой от непосредственного процесса их порождения; б) как реальности становящейся, т. е. обретающей форму актуального процесса непосредственного порождения психических новообразований на процессуально-порождающем уровне психических актов» [10, с. 5]. Именно такое понимание психики, подчёркивает В. И. Панов, привело к «пониманию необходимости» разработки экопсихологического подхода к развитию психики (экопсихологии развития), когда феномены психического «...порождаются и раз-

виваются в процессе и посредством взаимодействий субъекта психической активности (человека или иного живого существа) с окружающей средой» [10, с. 5]. Было также оформлено методологически важное положение об экопсихологических типах субъект-средовых взаимодействий и стадиях становления субъектности [10; 11; 12]. Предложенный концептуально-методологический каркас экопсихологического подхода к развитию психики и обоснованный понятийный аппарат, включающий теоретическую операционализацию таких конструктов, как «экологическая психология», «экопсихология развития», «субъектность» и «становление субъектности» в контексте экопсихологии развития, «экопсихология развития психических состояний», «экопсихологическая модель становления психического состояния в экстремальной ситуации», «типология психических состояний с позиции экопсихологических типов взаимодействия», «экопсихология развития одарённости», «экопсихологические взаимодействия» с учётом разных контекстов: архитектурная, экстремальная, образовательная среда, пространство межвидового взаимодействия в системах «человек – природный объект», «человек – домашнее животное» и даже в системе «человечество – планета». Безусловно, такой масштабный теоретический подход актуализировал проблему разработки релевантного методического инструментария, позволяющего эмпирически валидизировать предложенную парадигму. Первым крупным методическим проектом лаборатории стал «Опросник экологического сознания», разработанный и апробированный под руководством М. О. Мдивани [13]. Структура опросника включает шкалы «Экологические угрозы», «Конфликт сред», «Единение с природой» и «Экологическая ответственность». Нужно уточнить, что на период первого десятилетия XXI в. это была одна из немногих валидных методик, предоставляющая

возможность исследователю получить представление о структурных и содержательных особенностях экологического сознания личности. На основе взрослого опросника создан детский вариант для оценки когнитивного («Экологические угрозы»: шкалы «Природные явления» и «Профессии») и эмоционального («Единение с природой») компонентов [14]. Последующие методические проекты, реализованные М. О. Мдивани, получили воплощение в создании ряда психодиагностических методик и методических инструментов, что позволило эмпирически проверить теоретические положения, направленные на идентификацию разных «оттенков» субъект-средовых взаимодействий, в том числе типов субъект-средовых взаимодействий и уровневых-стадиальных показателей этих взаимодействий применительно к природной и антропогенной жизненной среде. В частности, были разработаны и/или адаптированы следующие методические инструменты: психосемантический инструмент «Индекс субъектного единства» [15]; проективный метод исследования для оценки индивидуальной склонности к принятию субъектной/объектной позиции в коммуникативных взаимодействиях индивида с другими субъектами образовательной среды [16]; опросник для измерения сплочённости в спортивных командах [17]; авторский опросник для исследования экопсихологических взаимодействий человека с информационной средой [18]; авторский опросник, позволяющий определить уровень антропоморфности восприятия личного автомобиля [19]; Шкала Новой экологической парадигмы (НЭП) [20]; авторский методический инструмент, направленный на изучение эстетической составляющей природной идентичности [21]; методика «Способность к эстетическому восприятию изображений» [22]. Представленные методические инструменты, разработанные и апробированные в лаборатории, а также систематизированные на основе анализа оте-

чественных экопсихологических исследований [23] позволили реализовать широкий спектр эмпирических исследований, цель которых связана с проверкой и дифференцированием положений экопсихологической теории развития психики и созданием основ для проекта экопсихологического мониторинга различных жизненных сред.

Интенсивный процесс эмпирической валидации сформулированных теоретических предположений и уточнение концепции, разработанной В. И. Пановым, связаны со вторым десятилетием настоящего века. Если рассматривать в качестве квинтэссенции академических поисков коллективную монографию «Экологичность поведения: человек и окружающая среда», то можно сформулировать несколько базовых положений, раскрывающих специфику экопсихологического подхода к развитию психики (экопсихологии развития) [24]. Во-первых, положение о психике и её развитии в контексте экопсихологического подхода. Психика понимается как открытая система, рождённая и существующая в неразрывной связи со средой. Развитие психики – это не линейный рост, а качественное преобразование всей системы «человек-среда», переход от пассивного приспособления к активному, субъектному со-творчеству и преобразованию мира. В. И. Панов отмечает, что «... Согласно представлению о психике как форме бытия, проявление психической активности в виде порождения и развития психических новообразований у человека и у других живых существ (например, домашних собак, лошадей и др.) происходит в процессе и посредством их взаимодействия с окружающей средой. Выражаясь философскими терминами, психика как форма субстанциональна по своей природе, т. е. имеет в самой себе источник своего развития. Поэтому исходным основанием для определения психики в качестве объекта исследования должно выступать системное от-

ношение “индивид – среда”» [24, с. 7]. Во-вторых, положение о типах субъект-средового взаимодействия. Суть типологии субъект-средовых взаимодействий В. И. Панова заключается в том, что он описывает качественно разные уровни или типы отношений, которые могут складываться между человеком (субъектом) и его окружающей средой (природной, социальной, образовательной). От приспособления к окружающей среде до порождающего типа субъект-средового взаимодействия, когда взаимодействие со средой приводит не просто к изменениям, а к качественному преобразованию и самого субъекта, и среды. В. И. Панов подчёркивает, что «...проведённые ранее теоретические и эмпирические исследования позволили выделить шесть базовых типов подобных взаимодействий под общим названием – экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий: объект-объектный, объект-субъектный, субъект-объектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий, субъект-совместный. Отличительной чертой этой типологии является её инвариантный характер по отношению к виду среды в том смысле, что она может применяться для анализа коммуникативных взаимодействий разных субъектов с разными видами окружающей среды (или представляющими её субъектами): природной, информационной, образовательной и т. п.» [24, с. 8]. В-третьих, ещё одно базовое положение – о становлении и развитии субъектности в контексте экопсихологического подхода. Субъектность рождается, формируется и развивается исключительно в процессе и в результате взаимодействия человека с разнообразными «мирами» его существования (природным, социальным, культурным). Это динамическое, эмерджентное свойство, возникающее в процессе взаимодействия человека и среды. Согласно В. И. Панову, «...как и любая форма бытия, субъектность должна пройти в своём становлении этапы порождения, развития и транс-

формации в иную форму психического бытия. Становление субъектности индивида происходит в онтологическом континууме «субъект спонтанной активности – субъект продуктивного действия» в процессе и посредством коммуникативного взаимодействия с другим индивидом как субъектом осваиваемого действия (действия образца). При этом субъектность индивида должна пройти семь стадий порождения субъектных качеств, каждая из которых по мере развития превращается в средство перехода на следующую стадию» [24, с. 11]. Для описания специфики выделенных стадий развития субъектности были предложены метафорические названия: субъект потребности, «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», «мастер», «эксперт» и «творец». Субъектность – это не данность, а достижение. Она «выращивается» в процессе преодоления средовых препятствий, решения реальных задач, творческого преобразования окружающего мира. Развитие субъектности представляет собой восхождение от пассивного потребления среды к активному диалогу и сотворчеству с ней, где среда может предоставлять возможности для достижения субъектности.

Универсальность и возможность транслировать эти положения на различные виды среды: образовательную, профессиональную, жилую, городскую, рекреационную и др. обусловили палитру направлений эмпирических «проб». В целом, проблематику эмпирического поля исследований лаборатории можно определить как область изучения становления экологической субъектности человека в разных средах его жизнедеятельности и выделить несколько достаточно автономных направлений. Во-первых, изучение внутренних механизмов субъект-средовых взаимодействий: коммуникативные и возрастные факторы субъект-средовых взаимодействий [25; 26; 27; 28; 29; 30 и др.]; природная идентичность и её структурная организация [21]; антропоморфизация окружающей среды [19; 31]; психологиче-

ские ресурсы в системе «субъект-среда» [32]; психологические ресурсы единения с природой [33]; психологическая репрезентация пространственной среды [34; 35], восстановительный потенциал пространственной среды [36; 37 и др.]. Во-вторых, внешние проявления и результаты субъект-средовых взаимодействий: экологическое сознание, экологическое поведение [38; 39; 40; 41; 42; 43 и др.]. В качестве третьего направления можно выделить исследования, связанные с организацией развивающих сред: экологическое образование [44; 45 и др.], компетентность в контексте субъект-средовых взаимодействий [46] и др. Самостоятельным феноменом, который был операционализирован В. И. Пановым в рамках, в том числе, названного направления, стала психодидактика – интегративная, междисциплинарная научная отрасль и практика, основанная на границе психологии и дидактики. Образовательная среда рассматривается как особая экосистема, а развитие психики ученика – как результат взаимодействий в системе «субъект (ученик) – образовательная среда» [47]. Все эти направления взаимодополняют и обогащают друг друга, раскрывая единый процесс развития человека в системе «человек-среда».

Во многих трудах В. И. Панова и его коллег содержатся систематизированные теоретические положения и эмпирические данные, составляющие основу экопсихологии развития как самостоятельного научного направления. Содержание монографий представляет собой последовательную разработку методологического аппарата, центральных концептов и прикладных моделей данного подхода [48; 49; 50; 51; 52 и др.].

Современные исследования в русле экопсихологического подхода характеризуются широкой географией и междисциплинарностью. Они охватывают как фундаментальные проблемы психологии сознания, субъектности и безопасности среды, так и прикладные аспекты, свя-

занные с проектированием развивающих образовательных систем, поддержкой профессионального становления и адаптацией человека в разнообразных, в том числе стрессогенных, средовых условиях. Объединяющим вектором является стремление не только констатировать феномены взаимодействия «человек – среда», но и создавать на основе теории диагностические и формирующие инструменты для целенаправленного развития субъектной позиции человека в различных сферах жизни. Проведённый анализ публикаций и материалов конференций позволяет систематизировать активные исследовательские направления, развивающие положения экопсихологического подхода в различных регионах России. Исследования объединены общей парадигмой, рассматривающей развитие психики и сознания как продукт активного субъект-средового взаимодействия, но фокусируются эти исследования на различных аспектах и контекстах данного процесса. И. В. Плаксина (г. Владимир) исследует технологические и дидактические условия образовательной среды, способствующие переходу учащихся на новые стадии субъектности [53; 54]. А. В. Капцов и Е. И. Колесникова (г. Самара) разрабатывают и апробируют оригинальные психодиагностические методики для оценки содержательных особенностей и динамики стадий субъектности у студентов. Изучаются взаимосвязи уровня субъектности с когнитивными и личностными ресурсами, проводятся сравнительные исследования на разных курсах и факультетах. Значимым вкладом является создание и внедрение тренинговых программ, представляющих собой форму целенаправленного эконсихологического вмешательства в вузовскую среду для развития субъектной позиции студентов [55; 56]. Этот вектор исследований можно определить как фокусированный на стадильности развития субъектности в образовательной среде. Другой вектор, акцентирующий внимание на

развитии субъектности и самосознания в различных средах профессиональной и специальной деятельности, представлен такими направлениями научного поиска, как изучение становления самосознания в условиях ранней спортивной профессионализации, а также в процессе ипповенции (взаимодействия с лошадьми) (О. Г. Лопухова, г. Казань) [57]; развитие субъектности преподавателей и курсантов в условиях образовательной среды военного вуза (М. В. Селезнева, г. Рязань) [58; 59]; организационная культура учреждений дополнительного образования и условия развития субъектности во внеучебной образовательной среде (Т. А. Антопольская, г. Курск) [60; 61; 62].

Научная деятельность лаборатории эконсихологии развития и психодидактики осуществляется в рамках активно развивающегося межвузовского и междисциплинарного сотрудничества. Лаборатория является частью общенациональной сети исследователей, фокус которых ориентирован на проблемы взаимодействия человека и среды в эконсихологической парадигме. Многолетнее плодотворное партнёрство связывает нас с коллегами из таких ведущих научно-образовательных центров России, как Институт психологии РАН (А. Л. Журавлев, Т. В. Дробышева, Т. А. Нестик, В. Н. Носуленко), Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (С. К. Нартова-Бочавер, С. И. Резниченко, Е. В. Сауткина), Московский педагогический государственный университет (Ю. М. Гришаева), Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы (Д. С. Ермаков), Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (И. А. Баева, П. Н. Виноградов, А. В. Микляева), Московский государственный институт международных отношений (В. А. Ясвин), Институт стратегии развития образования РАО (Е. Н. Дзятковская, А. Н. Захлебный), Санкт-Петербургский государственный институт психологии

и социальной работы (Л. В. Смолова), Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ (А. В. Гагарин, Е. В. Колесова), Белгородский национальный государственный исследовательский университет (Ю. Ю. Ковтун), Забайкальский государственный университет (Н. М. Сараева, А. А. Суханов), Пермский государственный национальный исследовательский университет (С. Ю. Жданова, Е. А. Стерлигова), Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет (Е. А. Соловьева), Саратовский национальный государственный университет им. Н. Г. Чернышевского (Р. М. Ша-

мионов), Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (А. В. Карпов) и многими другими...

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

История лаборатории экопсихологии развития и психодидактики отражает формирование в российской науке целостной и продуктивной парадигмы, преодолевающей ограниченность рассмотрения среды лишь как внешнего фона. Сложившийся теоретический каркас экопсихологии развития, разработанный методический инструментарий и разветвлённая сеть научного сотрудничества создают прочный фундамент для дальнейших исследований.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Niit T., Kruusvall J., Heidmets M. Environmental psychology in the Soviet Union // *Journal of Environmental Psychology*. 1981. № 1. Iss. 2. P. 157–177.
2. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребёнка и жизненная среда // *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 13–23.
3. Психология воздействия (проблемы теории и практики) / сборник научных трудов / под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева, Б. С. Круглова и др. М.: Изд-во АПН СССР, 1989. 152 с.
4. Панов В. И. От экологии детства к психологии устойчивого развития (вместо вступительной статьи) // *Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития*. 2020. № 6. С. 10–14. DOI: 10.24411/9999-044A-2020-00126.
5. Ошанин Д. А. Предметное действие и оперативный образ. Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. 512 с.
6. Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 2. М.: Институт психологии, 2004. 483 с.
7. Дерябо С. Д. Психологические особенности восприятия природных объектов школьниками и студентами: дисс. ... канд. психол. наук. Даугавпилс, 1993. 163 с.
8. Ясвин В. А. Личностное отношение к природе у школьников: дисс. ... канд. психол. наук. Даугавпилс, 1993. 174 с.
9. Панов В. И. Экопсихология развития: некоторые итоги и перспективы. Введение // *Экопсихологические исследования-4: коллективная монография*. М.: Психологический институт РАО, 2016. С. 7–24.
10. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО, 2014. 304 с.
11. Панов В. И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // *Социальная психология и общество*. 2013. № 3. С. 13–27.
12. Панов В. И. Этапы овладения профессиональными действиями: экопсихологическая модель становления субъектности // *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. 2016. № 4. С. 16–25.
13. Экологическое сознание: теория, методология, диагностика / В. И. Панов, М. О. Мдивани, П. Б. Кодесс, Э. В. Лидская, Ш. З. Хисамбеев // *Психологическая диагностика. Тематический выпуск*. 2012. № 1. С. 3–126.
14. Мдивани М. О., Панов В. И., Черезова Л. Б. Эмпирическое исследование экологического сознания у детей дошкольного и младшего школьного возраста (6–10 лет) // *Экспериментальная психология*. 2016. Т. 9, № 4. С. 48–58. DOI: 10.17759/exppsy.2016090404.
15. Мдивани М. О. Индекс субъектного единства: к разработке методики // 7-я Российская конфе-

- ренция по экологической психологии. Тезисы / отв. ред. М. О. Мдивани (Москва, 28–29 сентября 2015 года). М.: Психологический институт РАО, 2015. С. 322–324.
16. Мдивани М. О. Экопсихологические особенности взаимодействия индивида с образовательной средой: разработка методики // Российский научный журнал. 2015. № 1 (44). С. 181–190.
  17. Девишвили В. М., Мдивани М. О., Корнеев И. С. Опросник сплочённости спортивной команды // Акмеология. 2016. № 1. С. 46–50.
  18. Мдивани М. О. Метод исследования экопсихологических взаимодействий человека с информационной средой // Акмеология. 2017. № 1. С. 59–65.
  19. Мдивани М. О. Антропоморфные тенденции в восприятии личного автомобиля // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2019. № 1 (25). С. 74–81.
  20. Мдивани М. О. Исследование экологического мировоззрения: адаптация метода // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2021. № 2 (30). С. 3–14. DOI: 10.24412/19989156\_2021\_2\_3\_14.
  21. Мдивани М. О. Исследование структуры природной идентичности // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 10. С. 98–103. DOI: 10.24158/spp.2022.10.15.
  22. Мдивани М. О. РИД: Методика «Способность к эстетическому восприятию изображений» (свидетельство о государственной регистрации: 2023623899). 2023. URL: <https://piga.ru/science/rid> (дата обращения: 15.01.2026).
  23. Отечественная экопсихология: направления исследований и методический инструментарий / сост. Ю. Г. Панюкова. СПб.: Нестор-История. 2020. 312 с.
  24. Экологичность поведения: человек и окружающая среда: коллективная монография / Е. С. Александрова, Э. В. Лидская, О. Г. Лопухова, М. О. Мдивани, В. И. Панов и др. М.: Издательство Московского университета, 2025. 183 с.
  25. Мдивани М. О., Лидская Э. В., Александрова Е. С. Субъект-совместные взаимодействия: условия возникновения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т. 9, № 1. С. 36–42.
  26. Суннатова Р. И., Мдивани М. О., Лидская Э. В. Личностный ресурс становления субъектности старшеклассников в современной образовательной среде: теоретические и методические аспекты // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 683–690. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-84.
  27. Лидская Э. В., Панов В. И. Экопсихологические взаимодействия детей раннего возраста с другими субъектами социальной среды // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 108–118. DOI: 10.11621/npj.2022.0313.
  28. Лидская Э. В. Коммуникативные способности старшеклассников в ракурсе экопсихологических типов субъект-средовых взаимодействий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2023. Т. 20, № 4. С. 117–127. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.4.10.
  29. Панов В. И., Лидская Э. В. Типы коммуникативных (субъект-средовых) взаимодействий старшеклассников в образовательной, семейной и дружеской средах // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 198–207.
  30. Лидская Э. В. Психологическая защищённость старшеклассников в общении как показатель экологичности образовательной среды // Познание и переживание. 2024. Т. 5, № 4. С. 95–110. DOI: 10.51217/cogexp\_2024\_05\_04\_07.
  31. Мдивани М. О. Индивидуальные различия в антропоморфизации окружающей среды // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2020. № 1(27). С. 72–87.
  32. Панов В. И. Экопсихологическая концептуализация психологических ресурсов в системе «человек-среда (внутренняя, внешняя)» // Человек. 2024. Т. 35, № 5. С. 13–28. DOI: 10.31857/S0236200724050012.
  33. Панюкова Ю. Г., Мдивани М. О. Психологические ресурсы единения с природой: опыт эмпирического исследования // Человек. 2024. Т. 35, № 3. С. 80–95. DOI: 10.31857/S0236200724030056.
  34. Панюкова Ю. Г., Александрова Е. С. Обращение к пространственной организации школьной среды как психодидактический инструмент современного педагога // Мир психологии. 2023. № 2 (113). С. 38–44.
  35. Панюкова Ю. Г., Александрова Е. С. Соучаствующее проектирование как практика взаимодействия с образовательной пространственной средой // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21, № 3. С. 70–76. DOI: 10.17759/bppe.2024210225.

36. Восстановительный потенциал пространственной среды повседневной жизни: представления студентов / Ю. Г. Панюкова, А. И. Панюков, Е. Н. Панина, Л. А. Маковец // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022. № 11 (103). С. 80–88. DOI: 10.24158/spp.2022.11.11.
37. Панюкова Ю. Г., Мдивани М. О. Воспринимаемая среда повседневной жизни: «идеальные» места для мыслей, переживаний и действий // *Человек*. 2025. Т. 36, № 6. С. 88–104. DOI: 10.7868/S0236200725060064.
38. Мдивани М. О., Хисамбеев Ш. Р. Экологическое самосознание как основа проэкологического поведения // *Азимут научных исследований*. 2017. № 4 (21). С. 346–348.
39. Лидская Э. В., Мдивани М. О. Экологическое сознание детей 6-10 лет с точки зрения диалектического мышления // *Психологическая наука и образование*. 2017. Т. 22, № 6. С. 77–86. DOI: 10.17759/pse.2017220607.
40. Мдивани М. О., Александрова Е. С., Сорокина С. С. Взаимосвязь экологического сознания и экологического поведения: особенности оценки взаимовлияний природы и человека // *Акмеология*. 2018. № 1 (65). С. 9–14.
41. Александрова Е. С. Взаимосвязь проэкологического поведения и личностных ценностей индивида: гендерный аспект // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2021. Т. 14, № 4. С. 13–20. DOI: 10.24412/2073-0861-2021-4-13-20.
42. Мдивани М. О., Александрова Е. С. Пандемия в контексте экологического сознания // *Экспериментальная психология*. 2021. Т. 14, № 3. С. 67–78. DOI: 10.17759/exppsy.2021140305.
43. Мдивани М. О., Миронова К. В. Типы экологического сознания в русских волшебных сказках // *Экспериментальная психология*. 2023. Т. 16, № 4. С. 116–128. DOI: 10.17759/exppsy.202316040.
44. Александрова Е. С. Экологическое образование в школе: обзор российских методик и технологий // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2024. Т. 13, № 7-1. С. 141–148.
45. Мдивани М. О. Экологическое образование за рубежом: состояние и перспективы // *Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире*. 2024. № 4. С. 46–52. DOI: 10.18137/RNU.V925X.24.04.P046.
46. Панюкова Ю. Г., Александрова Е. С. Компетентность в контексте субъект-средовых взаимодействий: опыт теоретического осмысления // *Национальный психологический журнал*. 2024. № 19 (2). С. 109–120. DOI: 10.11621/npj.2024.020.
47. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
48. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
49. Панов В. И., Сараева Н. М., Суханов А. А. Влияние экологически неблагоприятной среды на интеллектуальное развитие детей. М.: URSS, 2007. 224 с.
50. Панов В. И., Патраков Э. В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия. Курск: Университетская книга, 2020. 199 с.
51. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Ш. Р. Хисамбеев, В. И. Панов, М. О. Мдивани, Э. В. Лидская, Г. П. Позднякова и др. СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.
52. Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям: коллективная монография / под ред. В. И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2022. 400 с.
53. Панов В. И., Плаксина И. В. Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде // *Психолого-педагогические исследования*. 2022. Т. 14, № 2. С. 64–84. DOI: 10.17759/psyedu.2022140205.
54. Панов В. И., Плаксина И. В. Взаимосвязь стадий субъектности школьников 8–11-х классов и экопсихологических типов взаимодействия с образовательной средой // *Социальная психология и общество*. 2023. Т. 14, № 3. С. 118–135. DOI: 10.17759/sps.2023140308.
55. Капцов А. И., Колесникова Е. И., Панов В. И. Факторная валидность опросника стадий становления субъектности студентов // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология»*. 2021. № 1 (29). С. 77–91.
56. Панов В. И., Капцов А. В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26, № 4. С. 91–103. DOI: 10.17759/pse.2021260408.
57. Лопухова О. Г., Панов В. И. Взаимодействия «человек-лошадь» в ипповенции: экопсихологический подход к развитию психики // *Психологический журнал*. 2023. Т. 44, № 4. С. 27–37. DOI: 10.31857/S020595920027083-7.

58. Панов В. И., Селезнева М. В. Опыт изучения профессиональных компетенций преподавателей иностранных языков военного вуза на разных стадиях становления субъектности // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 4. С. 72–80. DOI: 10.17759/pse.2019240406.
59. Селезнева М. В. Экопсихологический подход к развитию субъектности курсантов военного вуза // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития. сборник научных статей (Москва, 17–18 марта 2020 года). Курск: Университетская книга, 2020. С. 535–539.
60. Антопольская Т. А., Панов В. И., Силаков А. С. Социокультурный контент в дополнительном образовании: модель развития субъектности подростков поколения Z // Мир психологии. 2020. № 4 (104). С. 102–114. DOI: 10.51944/2073-8528\_2020\_4\_102.
61. Антопольская Т. А., Панов В. И., Силаков А. С. Эмоциональный интеллект подростков поколения Z как фактор развития их субъектности // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 247–260. DOI: 10.32744/pse.2021.3.17.
62. Антопольский А. К., Антопольская Т. А., Силаков А. С. Особенности типов групповой субъектности у подростков в условиях развивающей социальной среды // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2023. № 6. С. 30–37.

### REFERENCES

1. Niit, T., Kruusvall, J. & Heidmets, M. (1981). Environmental Psychology in the Soviet Union. In: *Journal of Environmental Psychology*, 1 (2), 157–177.
2. Kovalev, G. A. (1993). Mental Development of the Child and the Living Environment. In: *Voprosy Psychologii*, 1, 13–23 (in Russ.).
3. Bodalev, A. A., Kovalev, G. A., Silakov, B. S. et al., eds. (1989). *Psychology of Influence (Problems of Theory and Practice)*. Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR (in Russ.).
4. Panov, V. I. (2020). From the Ecology of Childhood to the Psychology of Sustainable Development (Instead of the Introductory Article). In: *Ecopsychological Studies – 6: Ecology of Childhood and Psychology of Sustainable Development*, 6, 10–14. DOI: 10.24411/9999-044A-2020-00126 (in Russ.).
5. Oshanin, D. A. (1999). *Object Action and Operative Image. Selected Psychological Works*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute publ. (in Russ.).
6. Mirakyan, A. I. (2004). *Contours of Transcendental Psychology. Bk. 2*. Moscow: Institute of Psychology publ. (in Russ.).
7. Deryabo, S. D. (1993). *Psychological Features of Perception of Natural Objects by Schoolchildren and Students*: [dissertation]. Daugavpils (in Russ.).
8. Yasvin, V. A. (1993). *Personal Attitude Towards Nature in Schoolchildren*: [dissertation]. Daugavpils (in Russ.).
9. Panov, V. I. (2016). Ecopsychology of Development: Some Results and Prospects. Introduction. In: *Eco-psychological Research-4*. Moscow: Psychological Institute of the RAS publ. (in Russ.).
10. Panov, V. I. (2014). *Eco-Psychology: Paradigmatic Search*. Moscow; St. Petersburg: Psychological Institute of the RAS publ. (in Russ.).
11. Panov, V. I. (2013). Eco-Psychological Interactions: Types and Typology. In: *Social Psychology and Society*, 3, 13–27 (in Russ.).
12. Panov, V. I. (2016). Stages of Mastering Professional Actions: An Eco-Psychological Model of Subjectivity Development. In: *Lomonosov Psychology Journal*, 4, 16–25 (in Russ.).
13. Panov, V. I., Mdivani, M. O., Kodess, P. B., Lidskaya, E. V. & Khisambeevev, Sh. Z. (2012). Ecological Consciousness: Theory, Methodology, Diagnostics. In: *Psychological Diagnostics. Thematic Issue*, 1, 3–126 (in Russ.).
14. Mdivani, M. O., Panov, V. I. & Cherezova, L. B. (2016). An Empirical Study of Environmental Consciousness in Preschool and Primary School Children (6–10 Years Old). In: *Experimental Psychology*, 9, 4, 48–58. DOI: 10.17759/exppsy.2016090404 (in Russ.).
15. Mdivani, M. O. (2015). Index of Subject Unity: Towards the Development of a Methodology. In: Mdivani, M. O., eds. In: *7<sup>th</sup> Russian Conference on Environmental Psychology. Abstracts. (Moscow, September 28–29, 2015)*. Moscow: Psychological Institute of the RAS publ., pp. 322–324.
16. Mdivani, M. O. (2015). Eco-Psychological Features of Interaction between an Individual and the Educational Environment: Development of a Methodology. In: *Russian Scientific Journal*, 1 (44), 181–190 (in Russ.).

17. Devishvili, V. M., Mdivani, M. O. & Korneev, I. S. (2016). Sports Team Cohesion Questionnaire. In: *Acmeology*, 1, 46–50 (in Russ.).
18. Mdivani, M. O. (2017). A Method for Studying Eco-Psychological Interactions of Humans with the Information Environment. In: *Acmeology*, 1, 59–65 (in Russ.).
19. Mdivani, M. O. (2019). Anthropomorphic Tendencies in the Perception of a Personal Car. In: *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology*, 1 (25), 74–81 (in Russ.).
20. Mdivani, M. O. (2021). A Study of the Ecological Worldview: Adaptation of the Method. In: *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology*, 2 (30), 3–14 (in Russ.). DOI: 10.24412/19989156\_2021\_2\_3\_14.
21. Mdivani, M. O. (2022). A Study of the Structure of Natural Identity. In: *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 10, 98–103. DOI: 10.24158/spp.2022.10.15 (in Russ.).
22. Mdivani, M. O. (2023). RID: Methodology “Ability to Aesthetically Perceive Images” (State Registration Certificate: 2023623899). URL: <https://pirao.ru/science/rid> (accessed: 15.01.2026).
23. Panyukova, Yu. G., comp. (2020) *Domestic Ecopsychology: Research Directions and Methodological Tools*. St. Petersburg: Nestor-History publ. (in Russ.).
24. Aleksandrova, E. S., Lidskaya, E. V., Lopukhova, O. G., Mdivani, M. O., Panov, V. I. et al (2025). *Ecological Behavior: Human and the Environment*. Moscow: Moscow University publ. (in Russ.).
25. Mdivani, M. O., Lidskaya, E. V. & Aleksandrova, E. S. (2016). Subject-Joint Interactions: Conditions of Emergence. In: *Theoretical and Experimental Psychology*, 9, 1, 36–42 (in Russ.).
26. Sunnatova, R. I., Mdivani, M. O. & Lidskaya, E. V. (2020). Personal Resource for the Development of High School Students’ Subjectivity in the Modern Educational Environment: Theoretical and Methodological Aspects. In: *Herzen Readings: Psychological Research in Education*, 3, 683–690 (in Russ.). DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-84.
27. Lidskaya, E. V. & Panov, V. I. (2022). Eco-Psychological Interactions of Young Children with Other Subjects of the Social Environment. In: *National Psychological Journal*, 3 (47), 108–118 (in Russ.). DOI: 10.11621/npj.2022.0313.
28. Lidskaya, E. V. (2023). Communicative Abilities of High School Students in the Perspective of Eco-Psychological Types of Subject-Environment Interactions. In: *Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 20 (4), 117–127. DOI: 10.17 673/vsgtu-pps.2023.4.10 (in Russ.).
29. Panov, V. I. & Lidskaya, E. V. (2023). Types of Communicative (Subject-Environment) Interactions of High School Students in Educational, Family, and Friendly Environments. In: *World of Psychology*, 2 (113), 198–207 (in Russ.).
30. Lidskaya, E. V. (2024). Psychological Security of High School Students in Communication as an Indicator of the Ecological Friendliness of the Educational Environment. In: *Cognition and Experience*, 5 (4), 95–110. DOI: 10.51217/cogexp\_2024\_05\_04\_07 (in Russ.).
31. Mdivani, M. O. (2020). Individual Differences in Anthropomorphization of the Environment. In: *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology*, 1 (27), 72–87 (in Russ.).
32. Panov, V. I. (2024). Eco-Psychological Conceptualization of Psychological Resources in the “Person-Environment (Internal, External)” System. In: *Human*, 35, 5, 13–28. DOI: 10.31857/S0236200724050012 (in Russ.).
33. Panyukova, Yu. G. & Mdivani, M. O. (2024). Psychological Resources of Unity with Nature: An Empirical Study. In: *Human*, 35, 3, 80–95 (in Russ.). DOI: 10.31857/S0236200724030056.
34. Panyukova, Yu. G. & Aleksandrova, E. S. (2023). Appeal to the Spatial Organization of the School Environment as a Psycho-Didactic Tool of a Modern Teacher. In: *World of Psychology*, 2 (113), 38–44 (in Russ.).
35. Panyukova, Yu. G. & Aleksandrova, E. S. (2024). Participatory Design as a Practice of Interaction with the Educational Spatial Environment. In: *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21 (3), 70–76. DOI: 10.17759/bppe.2024210225 (in Russ.).
36. Panyukova, Yu. G., Panyukov, A. I., Panina, E. N. & Makovets, L. A. (2022). The Restorative Potential of the Spatial Environment of Everyday Life: Students’ Perceptions. In: *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 11 (103), 80–88. DOI: 10.24158/spp.2022.11.11 (in Russ.).
37. Panyukova, Yu. G. & Mdivani, M. O. (2025). The Perceived Environment of Everyday Life: “Ideal” Places for Thoughts, Experiences, and Actions. In: *Human*, 36, 6, 88–104. DOI: 10.7868/S0236200725060064 (in Russ.).

38. Mdivani, M. O. & Khisambeev, Sh. R. (2017). Environmental Self-awareness as a Basis for Pro-environmental Behavior. In: *Azimuth of Scientific Research*, 4 (21), 346–348 (in Russ.).
39. Lidskaya, E. V. & Mdivani, M. O. (2017). Environmental Consciousness of 6–10-Year-Old Children from the Point of View of Dialectical Thinking. In: *Psychological Science and Education*, 22, 6, 77–86. DOI: 10.17759/pse.2017220607 (in Russ.).
40. Mdivani, M. O., Aleksandrova, E. S. & Sorokina, S. S. (2018). The Relationship Between Environmental Consciousness and Environmental Behavior: Features of Assessing the Mutual Influence of Nature and Human. In: *Acmeology*, 1 (65), 9–14 (in Russ.).
41. Aleksandrova, E. S. (2021). The Relationship between Pro-Environmental Behavior and Personal Values of an Individual: The Gender Aspect. In: *Theoretical and Experimental Psychology*, 14, 4, 13–20 (in Russ.). DOI: 10.24412/2073-0861-2021-4-13-20.
42. Mdivani, M. O. & Aleksandrova, E. S. (2021). The Pandemic in the Context of Environmental Consciousness. In: *Experimental Psychology*, 14 (3), 67–78. DOI: 10.17759/exppsy.2021140305 (in Russ.).
43. Mdivani, M. O. & Mironova, K. V. (2023). Types of Environmental Consciousness in Russian Fairy Tales. In: *Experimental Psychology*, 16, 4, 116–128. DOI: 10.17759/exppsy.202316040 (in Russ.).
44. Aleksandrova, E. S. (2024). Environmental Education at School: A Review of Russian Methods and Technologies. In: *Psychology. Historical-Critical Reviews and Current Researches*, 13,7-1, 141–148 (in Russ.).
45. Mdivani, M. O. (2024). Environmental Education Abroad: State and Prospects. In: *Bulletin of the Russian New University. Series: Human in the Modern World*, 4, 46–52 (in Russ.). DOI: 10.18137/RNU.V925X.24.04.P.046.
46. Panyukova, Yu. G. & Aleksandrova, E. S. (2024). Competence in the Context of Subject-environment Interactions: An Experience of Theoretical Understanding. In: *National Psychological Journal*, 19 (2), 109–120. DOI: 10.11621/npj.2024.020 (in Russ.).
47. Panov, V. I. (2007). *Psycho-Didactics of Educational Systems*. St. Petersburg: Piter publ. (in Russ.).
48. Panov, V. I. (2004). *Ecological Psychology: An Experience in Building Methodology*. Moscow: Nauka publ. (in Russ.).
49. Panov, V. I., Saraeva, N. M. & Sukhanov, A. A. (2007). *The Impact of an Ecologically Unfavorable Environment on the Intellectual Development of Children*. Moscow: URSS publ. (in Russ.).
50. Panov, V. I. & Patrakov, E. V. (2020). *Digitalization of the Information Environment: Risks, Perceptions, Interactions*. Kursk: University Book publ. (in Russ.).
51. Khisambeev, Sh. R., Panov, V. I., Mdivani, M. O., Lidskaya, E. V., Pozdnyakova, G. P. et al. (2018). *Formation of the Subjectivity of Students and Teachers: An Eco-Psychological Model*. St. Petersburg: Nestor-Istoriya publ. (in Russ.).
52. Panov, V. I., ed. (2022). *Formation of Subjectivity: From an Ecopsychological Model to Psycho-Didactic Technologies*. St. Petersburg: Nestor-Istoriya publ. (in Russ.).
53. Panov, V. I. & Plaksina, I. V. (2022). Subjectivity of Students of a Pedagogical University in a Changing Educational Environment. In: *Psychological and Pedagogical Research*, 14, 2, 64–84. DOI: 10.17759/psyedu.2022140205 (in Russ.).
54. Panov, V. I. & Plaksina, I. V. (2023). Interrelationship Between the Stages of Subjectivity of Schoolchildren in Grades 8–11 and Ecopsychological Types of Interaction With the Educational Environment. In: *Social Psychology and Society*, 14, 3, 118–135. DOI: 10.17759/sps.2023140308 (in Russ.).
55. Kaptsov, A. I., Kolesnikova, E. I. & Panov, V. I. (2021). Factorial Validity of the Questionnaire of the Stages of Formation of Students' Subjectivity. In: *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series "Psychology"*, 1 (29), 77–91 (in Russ.).
56. Panov, V. I. & Kaptsov, A. V. (2021). The Structure of the Stages of Formation of Students' Subjectivity: Coherence, Integrity, Formalization. In: *Psychological Science and Education*, 26 (4), 91–103. DOI: 10.17759/pse.2021260408 (in Russ.).
57. Lopukhova, O. G. & Panov, V. I. (2023). "Human-Horse" Interactions in Hippovention: An Ecopsychological Approach to the Development of the Psyche. In: *Psychological Journal*, 44, 4, 27–37 (in Russ.). DOI: 10.31857/S020595920027083-7.
58. Panov, V. I. & Selezneva, M. V. (2019). Experience of Studying the Professional Competencies of Foreign Language Teachers at a Military University at Different Stages of Subjectivity Development. In: *Psychological Science and Education*, 24, 4, 72–80. DOI: 10.17759/pse.2019240406 (in Russ.).

59. Selezneva, M. V. (2020). An Eco-Psychological Approach to the Development of Subjectivity of Military University Cadets. In: *Eco-Psychological Research-6: Childhood Ecology and Psychology of Sustainable Development. A Collection of Scientific Articles (Moscow, March 17–18, 2020)*. Kursk: University book publ., p. 535–539 (in Russ.).
60. Antopolskaya, T. A., Panov, V. I. & Silakov, A. S. (2020). Sociocultural Content in Supplementary Education: A Model of Development of Subjectivity of Generation Z Adolescents. In: *World of Psychology*, 4 (104), 102–114 (in Russ.). DOI: 10.51944/2073-8528\_2020\_4\_102.
61. Antopolskaya, T. A., Panov, V. I. & Silakov, A. S. (2021). Emotional Intelligence of Generation Z Adolescents as a Factor in the Development of Their Subjectivity. In: *Prospects of Science and Education*, 3 (51), 247–260. DOI: 10.32744/pse.2021.3.17 (in Russ.).
62. Antopolsky, A. K., Antopolskaya, T. A. & Silakov, A. S. (2023). Features of Types of Group Subjectivity in Adolescents in a Developing Social Environment. In: *Herzen Readings: Psychological Research in Education*, 6, 30–37 (in Russ.).

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Панюкова Юлия Геннадьевна* (г. Москва) – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;  
ORCID: 0000-0003-1840-4559; e-mail: apanukov@mail.ru

*Александрова Елена Сергеевна* (г. Москва) – старший научный сотрудник Лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;  
ORCID: 0000-0002-6986-7759; e-mail: sedova.el@gmail.com

*Марина Отаровна Мдивани* (г. Москва) – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории экопсихологии развития и психодидактики Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;  
ORCID: 0000-0003-1573-0359; e-mail: mmdivani@me.com

*Лидская Элеонора Викторовна* (г. Москва) – младший научный сотрудник Лаборатории психологии одарённости Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;  
ORCID: 0000-0002-0239-1960, e-mail: elidskaya@gmail.com

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Julia G. Panyukova* (Moscow) – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Chair of Psychology, Leading Researcher at the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics of Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research;  
ORCID: 0000-0003-1840-4559; e-mail: apanukov@mail.ru

*Elena S. Alexandrova* (Moscow) – Senior Research Fellow, Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research;  
ORCID: 0000-0002-6986-7759; e-mail: sedova.el@gmail.com

*Marina O. Mdivani* (Moscow) – Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher, the Laboratory of Ecopsychology of Development and Psychodidactics, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research;  
ORCID: 0000-0003-1573-0359; e-mail: mmdivani@me.com

*Eleonora V. Lidskaya* (Moscow) – Junior Researcher, Laboratory of Psychology of Giftedness of Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research;  
ORCID: 0000-0002-0239-1960; e-mail: elidskaya@gmail.com

Научная статья  
УДК 159.9.072.433  
DOI: 10.18384/3033-6414-2026-2-56-70

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИК ЭНЕРГОРЕСУРСНОГО ДЫХАНИЯ

**Сорокоумова Г. В., Фесик Е. А.**

*Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова,  
г. Нижний Новгород, Российская Федерация*

*\* Корреспондирующий автор, e-mail: galsors@mail.ru*

*Поступила в редакцию 24.12.2025*

*После доработки 22.01.2026*

*Принята к публикации 23.01.2026*

### **Аннотация**

**Цель** – эмпирически оценить влияние методики энергоресурсного дыхания на общий уровень психологического благополучия студентов и его структурные компоненты, описанные в модели К. Рифф.

**Процедура и методы.** В исследовании участвовал 101 человек – студенты ВШЛПП НГЛУ – участники психологического кружка, выполнявшие энергоресурсные дыхательные практики в течение трёх месяцев (20–30 минут ежедневно). Психодиагностика проводилась до (Т0) и после (Т1) вмешательства в дизайне повторных измерений. Использовалась Шкала психологического благополучия К. Рифф (PWBS) в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко. Статистический анализ включал описательную статистику, анализ распределений, частотный анализ уровней, t-критерий Стьюдента для зависимых выборок и расчёт размеров эффекта (Cohen's d).

**Результаты.** Зафиксировано значимое повышение психологического благополучия ( $p < 0,001$ ) студентов. Доля участников с низким уровнем снизилась с 34,6% до 4,0%, а с высоким уровнем выросла с 31,7% до 57,4%. Интегральный показатель продемонстрировал сверхбольшой эффект ( $d=1,430$ ). Наибольшая динамика отмечена по компонентам *Автономия* ( $d=1,124$ ), *Управление средой* ( $d=1,145$ ) и *Личностный рост* ( $d=1,032$ ); значимые улучшения выявлены также по *Позитивным отношениям* ( $d=1,012$ ) и *Целям в жизни* ( $d=0,924$ ). Самопринятие показало умеренно большой эффект ( $d=0,530$ ).

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Методика энергоресурсного дыхания значительно повышает общий уровень психологического благополучия студентов и его ключевых компонентов по модели К. Рифф, что подтверждает её эффективность как инструмента психофизиологической саморегуляции и ресурсного восстановления. Апробированная методика может быть рекомендована для использования в учебно-воспитательном процессе вузов.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, модель К. Рифф, энергоресурсное дыхание, эмоциональная регуляция, студенты

**Для цитирования:** Сорокоумова Г. В., Фесик Е. А. Психологическое благополучие студентов в контексте практик энергоресурсного дыхания // Психологические науки. 2026. № 2. С. 56–70. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-56-70>

Original research article

## PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS IN TERMS OF BREATHING TECHNIQUES FOR ENERGY

**E. Fesik, G. Sorokoumova\***

*Linguistic University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation*

*\*Corresponding author, e-mail: galsors@mail.ru*

*Received by the editorial office 24.12.2025*

*Revised by the author 22.01.2026*

*Accepted for publication 23.01.2026*

### **Abstract**

**Aim.** To empirically evaluate the impact of the energy-resource breathing technique on the overall level of students' psychological well-being and its structural components described by K. Riff in her model.

**Methodology.** The study involved 101 people – students of the LUNN who performed breathing techniques for energy three months (20–30 minutes daily). Psychodiagnostics was carried out before (T0) and after (T1) the intervention in the repeated measures design. The Psychological Well-Being Scale by K. Riff (PWBS) was used in adaptation by T. D. Shevelenkova and P. P. Fesenko. Statistical analysis included descriptive statistics, distribution analysis, frequency analysis of levels, Student's t-test for dependent samples, and calculation of effect sizes (Cohen's d).

**Results.** A significant increase in psychological well-being was observed ( $p < 0.001$ ). The proportion of participants with a low level of well-being decreased from 34.6% to 4.0%, while those with a high level increased from 31.7% to 57.4%. The integral score demonstrated an extremely large effect ( $d = 1.430$ ). The greatest improvements were noted in *Autonomy* ( $d = 1.124$ ), *Environmental Mastery* ( $d = 1.145$ ), and *Personal Growth* ( $d = 1.032$ ); substantial positive changes were also found in *Positive Relations* ( $d = 1.012$ ) and *Purpose in Life* ( $d = 0.924$ ). *Self-Acceptance* showed a moderately large effect ( $d = 0.530$ ).

**Research implications.** The breathing method for energy significantly enhances overall psychological well-being and its core components within Riff's model, confirming its effectiveness as a tool for psychophysiological self-regulation and resource restoration. The tested methodology can be recommended for use in the educational process of universities.

**Keywords:** psychological well-being, Riff's model, breathing for energy, emotional regulation, autonomy, personal growth, environmental mastery, self-acceptance

**For citation:** Sorokoumova, G. V. & Fesik, E. A. (2026). Psychological Well-Being of Students in Terms of Breathing Techniques for Energy. In: *Psychological sciences*, 2, 56–70. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-56-70>

### **ВВЕДЕНИЕ**

Психологическое благополучие в современной психологии рассматривается как интегральный показатель позитивного функционирования личности, включающий ощущение жизненного смысла, принятие себя, способность управлять обстоятельствами собственной жизни,

поддерживать устойчивые отношения и осуществлять личностный рост. Одна из наиболее разработанных теоретических моделей К. Рифф [1] трактует благополучие как многомерный конструкт, объединяющий шесть ключевых компонентов: самопринятие, позитивные отношения, автономию, управление средой, личност-

ный рост и наличие жизненных целей. Эта модель позволяет не только фиксировать уровень благополучия, но и оценивать изменения под влиянием психологических интервенций.

В то же время многочисленные исследования показывают, что современные социальные условия – ускоренный темп жизни, высокие когнитивные нагрузки, нестабильность и рост тревожности – создают угрозу снижению психологического благополучия в том числе и студентам вузов [2; 3; 4; 5 и др.]. Большинство индикаторов, описанных К. Рифф, нарушаются под воздействием хронического стресса: уменьшаются чувства контроля и автономии [3], затрудняется построение позитивных отношений [4], падает уровень энергии, мотивации [6]. Это делает актуальным поиск эффективных, доказательных и доступных методов повышения психологического благополучия.

#### **Дыхательные практики как действенный инструмент регуляции психоэмоционального состояния личности**

Одним из направлений, получивших значительное развитие в последние годы, являются дыхательные практики. В отечественных исследованиях дыхательные практики последовательно рассматриваются как действенный инструмент регуляции психоэмоционального состояния, повышения стрессоустойчивости и улучшения физиологического и когнитивного благополучия. В работах Г. В. Сорокоумовой [4; 5; 7] и Е. А. Фесик [6; 7; 8] доказано, что трёхмесячный курс энергоресурсных дыхательных техник приводит к выраженному повышению общей стрессоустойчивости (эффект Коэна  $d=0,86$ ) и снижению эмоциональной уязвимости. Наибольший прирост зафиксирован по шкалам *Неопределённость ситуации* и *Негативная самооценка*, что указывает на усиление способности личности сохранять эмоциональную устойчивость в условиях неопределён-

ности и уменьшение самокритичности. Н. Е. Афонина [9] подчёркивает, что диафрагмальное дыхание является одним из наиболее эффективных способов регуляции психоэмоционального состояния, позволяющим снижать тревогу, стабилизировать эмоциональные реакции и обеспечивать глубокую релаксацию. В исследованиях Ф. М. Егорова [10] выявлено, что дыхательные тренировки с сопротивлением приводят к снижению уровня тревожности, а также улучшают сон и внимание, что расширяет понимание дыхания как многофункционального ресурса психологического благополучия.

Ю. В. Мельникова, М. А. Коркина и В. Ю. Платова [3] также подчёркивают роль дыхательных практик и медитации как способов уменьшения стрессовых реакций, снятия усталости и нормализации сна, а также отмечают их пользу в профилактике сердечно-сосудистых нарушений. Н. Е. Афонина [9] дополняет, что диафрагмальное дыхание способствует оптимизации баланса процессов возбуждения и торможения центральной нервной системы, создавая благоприятное функциональное состояние. В работах И. С. Скаковец, А. А. Смирнова, Л. А. Зеленина, В. Д. Паначева и А. П. Морозова [11] показано, что оздоровительная дыхательная гимнастика нормализует динамику корковых процессов, а также приводит к снижению систолического артериального давления у студентов. Ю. В. Мельникова, М. А. Коркина и В. Ю. Платова [3] отмечают, что глубокое, спокойное дыхание способствует снижению артериального давления и благоприятно влияет на вариабельность сердечного ритма. Н. Е. Афонина подчёркивает, что диафрагмальное дыхание уменьшает нагрузку на сердечно-сосудистую систему и способствует лучшему насыщению крови кислородом [9].

Анализ международных исследований также демонстрирует, что структурированные дыхательные практики оказывают выраженное позитивное влияние

как на психоэмоциональное, так и на физиологическое благополучие, нередко превосходя по эффективности пассивную медитацию. Так, в исследованиях М. Ю. Балбан и соавт. [12] показано, что ежедневные дыхательные упражнения, особенно техники с удлинённым выдохом, более эффективно улучшают настроение и снижают ситуативную тревожность, чем медитация осознанности. Аналогичные результаты получены в работе М. Новаэс и коллег [13], где 30-дневная практика дыхания привела к существенному снижению тревожности и изменению активности мозговых структур, отвечающих за эмоциональную регуляцию. Физиологические исследования подтверждают эти выводы: дыхательные практики стабилизируют автономную нервную систему, уменьшают частоту дыхания и повышают вариабельность сердечного ритма [12; 14]. Дополнительно предполагается, что медленное глубокое дыхание способствует комплексной «перезагрузке» вегетативной регуляции за счёт нейрофизиологических механизмов, описанных Р. Джерат и соавт. [15]. Важным эффектом дыхательных техник являются и когнитивные улучшения: уже одно короткое упражнение замедленного дыхания может улучшать исполнительные функции и рабочую память, что подтверждено экспериментальными данными С. Лаборд и коллег [16].

#### **Роль дыхательных практик в психологическом благополучии личности**

Метаанализы и систематические обзоры подтверждают [17; 18 и др.], что дыхательные практики значимо улучшают субъективные показатели психического состояния, являющиеся компонентами или предикторами психологического благополучия. Улучшение этих параметров ведёт к росту субъективного благополучия, повышению чувства контроля и способности управлять жизненной ситуацией.

На основе вышеизложенного дыхательные практики могут быть рассмотрены как эффективный компонент программ по развитию психологического благополучия. Их доступность, низкая ресурсоёмкость, возможность использования в дистанционном формате и доказанная результативность делают дыхательные методы одним из перспективных направлений психологической интервенции, особенно в условиях ограниченного доступа к специализированной помощи. Таким образом, интеграция дыхательных практик в программы психологического сопровождения позволяет воздействовать на базовые механизмы психологического благополучия, предусмотренные моделью К. Рифф, обеспечивая комплексное развитие эмоциональных, когнитивных и физиологических аспектов функционирования человека.

Разработанная методика энергоресурсного дыхания представляет собой интегративный подход, основанный на принципах осознанного дыхания и направленный на восстановление внутреннего энергетического баланса, а также укрепление психофизиологической саморегуляции [8]. Предполагается, что применение данной техники может оказывать влияние на показатели психологического благополучия, однако требуются эмпирические данные, позволяющие подтвердить её эффективность.

#### **Исследование влияния методики энергоресурсного дыхания на уровень психологического благополучия студентов**

Цель исследования – эмпирически оценить влияние методики энергоресурсного дыхания на уровень психологического благополучия студентов и его структурных компонентов, описанных в модели К. Рифф.

Гипотеза исследования: практика энергоресурсного дыхания по разработанной авторской методике приводит к статистически значимому повышению общего

уровня психологического благополучия, а также к положительной динамике по всем ключевым его компонентам (самопринятие, позитивные отношения, автономия, управление средой, личностный рост и наличие жизненных целей).

**Материалы и методы.** В рамках исследования, направленного на оценку результативности психологического вмешательства, основанного на модели психологического благополучия К. Рифф, была сформирована выборка из 101 студента разных курсов ВШЛПП НГЛУ – участников психологического кружка. Студенты участвовали в исследовании по желанию. Проект реализовывался с использованием дизайна повторных измерений, что позволило сопоставить индивидуальные показатели благополучия до и после участия в исследовании.

Под энергоресурсными дыхательными практиками в настоящем исследовании понимается совокупность структурированных дыхательных техник, реализуемых в режиме осознанного внимания и направленных на восстановление и оптимизацию психоэмоционального состояния личности, снижение внутренних психологических барьеров и повышение готовности к саморегуляции и активному целенаправленному действию. В рамках авторской концепции [8] данные практики рассматриваются как способ опосредованного воздействия на энергетический аспект личности, понимаемый не в физиологическом или метафизическом смысле, а как состояние психоэмоциональной готовности, внутренней согласованности и доступности психологических ресурсов для реализации ценностей, мотивов и жизненных целей.

Применённые в исследовании энергоресурсные дыхательные практики отличаются от традиционных дыхательных техник [7] прежде всего направленностью психологического воздействия и способом интеграции дыхания в структуру саморегуляции личности. В отличие от классических дыхательных

методов, ориентированных преимущественно на физиологическую регуляцию, энергоресурсные практики реализуются как осознанная психофизиологическая процедура, включающая целенаправленное внимание к внутреннему состоянию, эмоциональным реакциям и субъективному ощущению доступности личностных ресурсов. В отличие от дыхательных практик релаксационного или тренировочного типа, энергоресурсное дыхание направлено не столько на достижение состояния покоя, сколько на восстановление субъективной готовности к активности, саморегуляции и личностной реализации.

Подробное теоретическое обоснование и описание методики энергоресурсного дыхания представлены в ряде ранее опубликованных работ авторов [7; 8]. В рамках настоящего исследования методика рассматривается в контексте программы психологического вмешательства, что определяет фокус анализа на её эмпирических эффектах.

В период между первым (T0) и вторым (T1) измерениями участники осваивали и практиковали энергоресурсное дыхание, разработанное в авторской концепции. В течение трёх месяцев они выполняли специальный комплекс дыхательных техник, представляющий собой целостную программу психофизиологической саморегуляции. Перед началом курса участникам предоставлялись разъяснения по выполнению упражнений, а также аудиосопровождение для самостоятельных занятий. Практика предполагала ежедневное выполнение не менее 20–30 минут, что обеспечивало необходимую интенсивность воздействия [8].

Для оценки влияния энергоресурсных дыхательных практик на эмоционально-личностную сферу испытуемых в настоящем исследовании применялась Шкала психологического благополучия К. Рифф (Psychological Well-Being Scales, PWBS) – один из наиболее валидных и международно признанных инструмен-

тов в области позитивной психологии [1; 17]. Методика разработана К. Рифф в рамках эвдемонического подхода, в котором акцент делается не на переживании удовольствия, а на оптимальном функционировании личности, её способности к развитию, самореализации и эффективной регуляции жизненных задач [17]. В российской научной традиции методика адаптирована Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко, представлена в варианте из 84 утверждений. Она продемонстрировала высокие показатели надёжности и валидности. Российская адаптированная версия включает 6 шкал по 14 утверждений каждая:

- положительные отношения с другими (ПО) – способность строить тёплые, доверительные и значимые межличностные связи;

- автономия (А) – независимость суждений, способность действовать в соответствии с личными ценностями;

- управление средой (УС) – эффективность контроля жизненной среды, способность справляться с внешними требованиями;

- личностный рост (ЛР) – ощущение развития, открытость изменениям и самосовершенствованию;

- цели в жизни (ЦЖ) – наличие смысловых ориентиров, мотивации, жизненной направленности;

- самопринятие (С) – позитивное отношение к себе, принятие своей истории и персональных особенностей.

Оригинальная методика демонстрирует высокую внутреннюю согласованность ( $\alpha=0,83-0,91$ ) и ретестовую надёжность. Российская адаптация также обладает удовлетворительными психометрическими характеристиками:  $\alpha$  Кронбаха по шкалам превышает 0,70, подтверждена содержательная и конструктивная валидность [19].

**Результаты исследования.** Выборка исследования включала 101 участника, что обеспечило достаточный объём данных для статистически обоснованных выводов. По результатам уровневого сравнения на этапах Т0 и Т1 по методике К. Рифф выявлены статистически значимые улучшения уровней психологического благополучия студентов: доля участников с низким уровнем снизилась с 34,6% до 4,0%, а доля с высоким уровнем выросла с 31,7% до 57,4%. Парный t-критерий Стьюдента подтвердил значимые различия между показателями до и после программы – по интегральному показателю психологического благополучия получено  $t=-10,56$ ;  $p<0,001$ , что свидетельствует о выраженном росте благополучия студентов после участия в программе.

Распределение по уровням психологического благополучия до и после вмешательства отражено в таблице 1 и на рисунке 1.

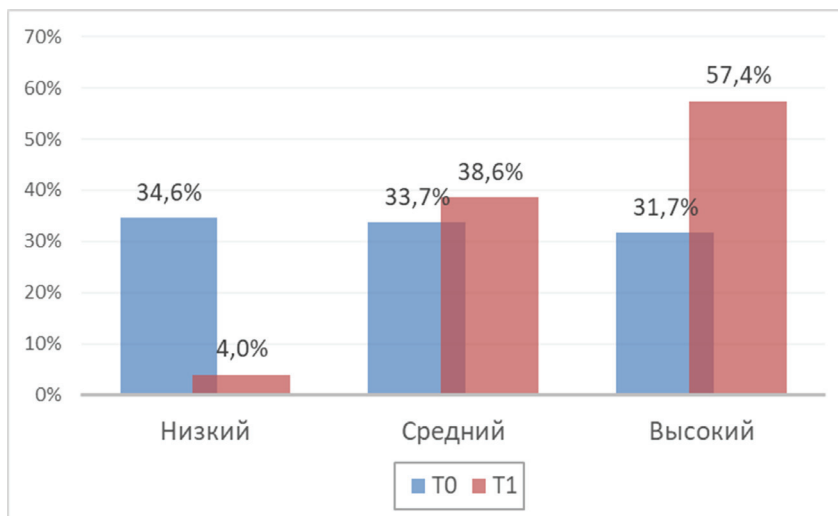
Анализ динамики уровней психологического благополучия показал выраженные позитивные изменения после проведения программы вмешательства.

Таблица 1 / Table 1

**Распределение по уровням психологического благополучия до и после вмешательства (N=101;%) / Distribution by levels of psychological well-being before and after intervention (N=101;%)**

Уровень психологического благополучия	До вмешательства (Т0), чел. / %		После вмешательства (Т1), чел. / %	
	Низкий	35	34,6%	4
Средний	34	33,7%	39	38,6%
Высокий	32	31,7%	58	57,4%

Источник: данные авторов.



**Рис 1 / Fig. 1.** Распределение по уровням психологического благополучия до и после вмешательства (N=101;%) / Distribution by levels of psychological well-being before and after intervention (N=101;%)

*Источник:* данные авторов.

На исходном этапе (T0) структура распределения участников демонстрировала значительное присутствие низкого уровня благополучия: 35 человек (34,6%) находились в зоне выраженного неблагополучия, тогда как средний уровень был зафиксирован у 34 участников (33,7%), а высокий – лишь у 32 человек (31,7%). Такое распределение указывает на недостаточную выраженность позитивных психологических ресурсов у значительной части выборки.

После реализации программы (T1) наблюдается существенное перераспределение уровней благополучия. Число участников с низким уровнем благополучия снизилось почти в девять раз – с 35 (34,6%) до 4 человек (4,0%), что свидетельствует о глубоком сокращении выраженного психологического неблагополучия. Одновременно значительно увеличилась доля респондентов, достигших высокого уровня благополучия: с 31,7% (32 человека) до 57,4% (58 человек). Доля участников со средним уровнем также несколько выросла и составила 38,6% (39 человек), что отражает переход части испытуемых из зоны низких показателей в зону нормативных.

Более выраженный рост доли участников со средним уровнем психологического благополучия может быть объяснён эффектом «выравнивания» ресурсного состояния. Участники с исходно низкими показателями демонстрировали наиболее интенсивную положительную динамику, переходя преимущественно в зону нормативного функционирования. В то же время достижение высоких уровней психологического благополучия, как правило, требует более длительного времени и закрепления изменений, что соответствует данным исследований в области психологии развития и интервенционных программ.

Для более детального анализа эффективности программы было проведено сравнение средних значений и стандартных отклонений по интегральному показателю психологического благополучия и его 6 компонентам (табл. 2).

Анализ динамики показателей психологического благополучия, полученных на этапах T0 и T1, демонстрирует устойчивые и статистически значимые улучшения по всем шкалам методики К. Рифф. Прежде всего, обращает на себя внима-

Таблица 2 / Table 2

**Средние значения (M) и стандартные отклонения (SD) по шкалам психологического благополучия до (T0) и после (T1) вмешательства / Average values (M) and standard deviations (SD) for psychological well-being scales before (T0) and after (T1) intervention**

Шкала	M (T0)	SD (T0)	M (T1)	SD (T1)	ΔM	t	d (Cohen)	p
Позитивные отношения	55,19	5,15	61,56	7,26	6,37	-6,596	1,012	< 0,001
Автономия	55,48	5,71	62,37	6,52	6,89	-8,324	1,124	< 0,001
Управление средой	56,07	4,85	62,56	6,38	6,49	-9,187	1,145	< 0,001
Личностный рост	57,17	4,35	62,53	5,93	5,37	-6,903	1,032	< 0,001
Цели в жизни	52,08	4,69	57,47	6,78	5,39	-6,920	0,924	< 0,001
Самопринятие	55,50	9,26	61,03	11,52	5,54	-3,894	0,530	< 0,001
<b>Психологическое благополучие</b>	<b>331,48</b>	<b>22,61</b>	<b>367,52</b>	<b>27,55</b>	<b>36,04</b>	<b>-10,560</b>	<b>1,430</b>	<b>&lt; 0,001</b>

Источник: данные авторов.

ние выраженное увеличение *интегрального показателя психологического благополучия* ( $\Delta M=36,04$ ;  $t=-10,560$ ;  $d=1,430$ ), что свидетельствует о комплексном усилении субъективного благополучия и отражает положительный эффект сразу на всех структурных компонентах модели. Подобно результатам других исследований, ориентированных на развитие эмоциональной регуляции и самосознания, столь крупный эффект указывает на системное влияние программы на когнитивные, аффективные и поведенческие аспекты функционирования личности.

Среди отдельных шкал наиболее выраженные изменения наблюдаются в области *автономии* ( $\Delta M=6,89$ ;  $d=1,124$ ) и *управления средой* ( $\Delta M=6,49$ ;  $d=1,145$ ). Высокие размеры эффекта в этих доменах свидетельствуют о значительном росте способности участников самостоятельно регулировать собственную деятельность, принимать решения, действовать в соответствии с внутренними ценностями и эффективно организовывать жизненное пространство. Улучшение по этим шкалам традиционно считается индикатором укрепления внутреннего локуса контроля и формирования устойчивых саморегуляционных стратегий. Таким образом, программа способствовала заметному

росту субъектности, самостоятельности и уверенности в собственных возможностях.

Не менее значимые изменения зафиксированы в сфере *позитивных отношений с окружающими* ( $\Delta M=6,37$ ;  $d=1,012$ ). Прирост по этой шкале говорит о расширении способности к эмпатии, улучшении коммуникативной гибкости, возрастании доверия и снижении межличностного напряжения. В контексте педагогической и консультативной практики такой рост может рассматриваться как повышение социальной устойчивости и общего качества межличностного взаимодействия. Тем самым программа не только усилила внутренние регуляционные механизмы, но и способствовала развитию социально-эмоциональных компетенций.

Схожие по масштабу улучшения обнаружены по шкале *личностного роста* ( $\Delta M=5,37$ ;  $d=1,032$ ). Данный показатель является одним из ключевых в структуре благополучия, поскольку он отражает субъективное ощущение развития, расширение жизненного опыта, стремление к новым знаниям и открытость изменениям. Значительный прирост подтверждает, что участие в программе стимулировало процессы самопознания, саморазвития и осмысления личных ре-

сурсов, что соответствует теоретической модели Рифф, согласно которой личностный рост является базовым критерием психологического здоровья.

Важные изменения выявлены также по шкале *цели в жизни* ( $\Delta M=5,39$ ;  $d=0,924$ ). Существенный размер эффекта указывает на укрепление смысловой сферы личности, появление более чётких жизненных ориентиров и повышение субъективной осмысленности деятельности. Рост этого показателя традиционно рассматривается как индикатор стабилизации мотивационной системы и повышения уровня внутренней организованности.

Менее выраженные, но по-прежнему статистически значимые изменения наблюдаются по шкале *самопринятия* ( $\Delta M=5,54$ ;  $d=0,530$ ). Умеренный размер эффекта демонстрирует улучшение *отношения к себе*, что выражается в снижении уровня самокритичности, формировании более гибкого и доброжелательного самоотношения. Несмотря на то что прирост по данной шкале менее выражен, чем по

остальным, он имеет важное психологическое значение, поскольку позитивное самопринятие является базовым условием эмоциональной устойчивости и адаптивного поведения.

В целом динамика всех шкал свидетельствует о том, что программа вмешательства оказала многоплановое влияние, затронув как когнитивно-оценочную сферу (*самопринятие, цели в жизни*), так и регуляционно-поведенческую (*управление средой, автономия*), а также социально-эмоциональные аспекты функционирования (*позитивные отношения*) и внутренние процессы развития (*личностный рост*). Рост значений по всем показателям и высокие размеры эффекта подтверждают, что участники осваивали новые адаптивные стратегии, повышали способность к рефлексии, укрепляли психологическую устойчивость и расширяли ресурсы позитивного функционирования в повседневной жизни.

Для уточнения характера изменений была рассчитана описательная статистика по каждой шкале (табл. 3).

Таблица 3 / Таблица 3

**Основные показатели описательной статистики по 6 шкалам и интегральному показателю на этапах T0 и T1 / Main indicators of descriptive statistics for 6 scales and the integral indicator at T0 and T1 stages**

Показатель	ПО	А	УС	ЛР	ЦЖ	С	ПБ
<i>Этап</i>	<i>T0</i>						
Среднее	55,188	55,475	56,069	57,168	52,079	55,495	331,475
Стандартная ошибка	0,512	0,569	0,482	0,433	0,467	0,921	2,25
Медиана	55	55	56	56	53	52	325
Мода	52	58	53	55	55	52	324
Стандартное отклонение	5,147	5,714	4,848	4,35	4,69	9,26	22,612
Дисперсия	26,494	32,652	23,505	18,921	21,994	85,752	511,312
Экссесс	-0,321	0,064	0,358	0,352	-0,082	-0,016	-1,35
Асимметрия	0,176	-0,013	0,036	0,865	-0,285	1,009	0,266
Интервал	23	30	25	21	24	36	76
Минимум	45	39	44	49	38	43	301
Максимум	68	69	69	70	62	79	377
Сумма	5574	5603	5663	5774	5260	5605	33479

Показатель	ПО	А	УС	ЛР	ЦЖ	С	ПБ
<i>Этап</i>	<i>T1</i>						
Среднее	61,556	62,366	62,559	62,535	57,465	61,094	367,517
Стандартная ошибка	0,722	0,649	0,635	0,59	0,675	1,136	2,741
Медиана	61,5	62	63	62	57,5	59	360,5
Мода	62	58	64	58	59	62	337
Стандартное отклонение	7,257	6,521	6,385	5,927	6,78	11,414	27,551
Дисперсия	52,663	42,529	40,766	35,126	45,97	130,269	759,051
Эксцесс	-0,073	-0,439	-0,744	-0,419	-0,392	-0,071	-0,916
Асимметрия	0,482	0,201	0,051	0,211	-0,039	0,673	0,312
Интервал	32	30,5	26,5	26	31	47	114,667
Минимум	50	47,5	50	50	42	43	315
Максимум	82	78	76,5	76	73	90	429,667
Сумма	6217	6299	6318	6316	5804	6170	37119

Источник: данные авторов.

Анализ описательной статистики на этапах до (T0) и после (T1) вмешательства демонстрирует заметные и систематические улучшения по всем шкалам психологического благополучия К. Рифф. Эти изменения подтверждаются ростом средних значений, сдвигом медианы в сторону более высоких показателей, расширением верхней границы диапазонов и увеличением суммарных значений по выборке. Совокупность этих статистических тенденций отражает выраженное повышение субъективного благополучия участников после прохождения программы.

По всем шкалам наблюдается существенный рост среднего значения, что указывает на устойчивое улучшение общего уровня выраженности соответствующих компонентов благополучия. Например, среднее значение по шкале *позитивного отношения* увеличилось с 55,19 до 61,56, что свидетельствует о значимом смещении межличностной ориентации и эмоциональной вовлечённости участников. Подобные сдвиги зафиксированы и по другим ключевым компонентам: *автономии* (рост среднего с 55,48 до 62,37), *управления средой* (с 56,07 до 62,56), *личностного роста* (с 57,17 до 62,53), *целей в жизни* (с 52,08 до 57,47), *самопринятия*

(с 55,50 до 61,09). Эти показатели свидетельствуют о целостном и многомерном эффекте программы на психологическое функционирование. Дополнительным индикатором позитивных изменений является сдвиг медианы: по всем шкалам её значения увеличиваются, что указывает на повышение не только средних тенденций, но и типичного, наиболее распространённого уровня благополучия среди участников. Фактически это означает, что улучшение затронуло всю выборку, а не только отдельные подгруппы.

Рост значений максимума и повышение верхней границы интервала по ряду шкал (по *позитивному отношению, автономии, целям в жизни и самопринятию*) говорит о том, что часть участников достигла заметно более высоких уровней психологического благополучия после вмешательства. Это особенно важно, поскольку отражает возможность интенсивного индивидуального прогресса у той части выборки, которая наиболее активно реагировала на программу.

Структурные изменения наблюдаются также в вариативности поведения шкал. Увеличение стандартного отклонения по некоторым показателям (по *позитивным отношениям и самопринятию*) может

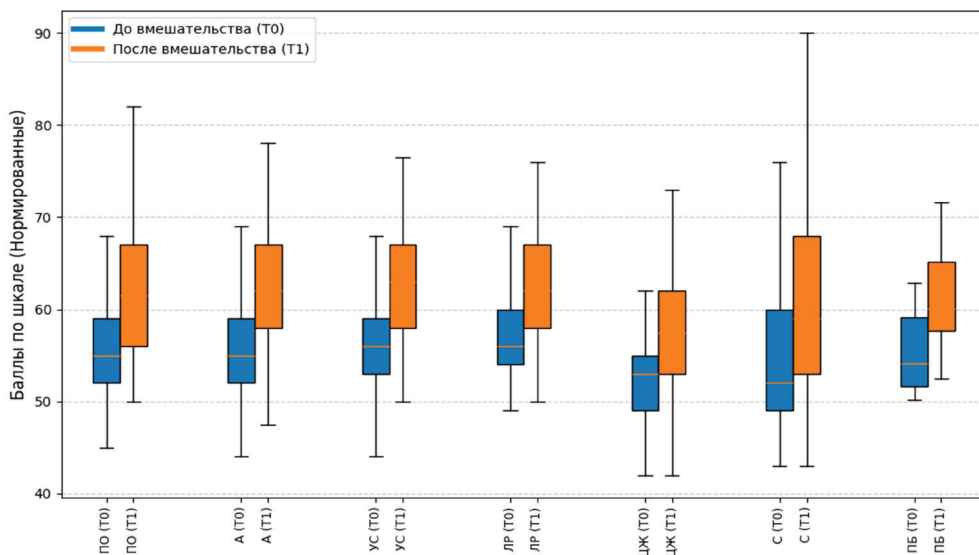
указывать на расширение диапазона индивидуальных различий: участники по-разному интегрировали новые практики, однако общая тенденция оставалась стабильно положительной. При этом увеличение вариативности не сопровождалось ухудшением распределения: значения асимметрии и эксцесса после вмешательства либо стабилизировались, либо сместились в сторону более симметричного распределения. Это свидетельствует о том, что эффект программы не привёл к искажению данных, а отразил реальные психологические изменения.

Показательно также заметное увеличение суммарных значений по выборке на всех шкалах. Так, суммарный показатель общего психологического благополучия вырос с 33479 до 37119, что демонстрирует масштабное повышение уровня благополучия в группе. Этот результат согласуется с увеличением как средних, так и медианных значений, и подчёркивает целостность наблюдаемой положительной динамики.

Для наглядной демонстрации изменений в распределении данных были построены диаграммы размаха (боксплоты) для всех шести шкал и нормированного общего балла интегративного показателя (рис. 2).

Анализ боксплотов наглядно отражает результаты описательной и инференциальной статистики. На всех диаграммах наблюдается значительный сдвиг медианы и квартилей вверх от T0 к T1, что отражает устойчивую положительную динамику по всем структурным компонентам психологического благополучия по модели К. Рифф и общее повышение психологического благополучия.

Полученные эмпирические данные подтверждают гипотезу исследования о том, что методика энергоресурсного дыхания приводит к статистически и клинически значимому повышению общего уровня психологического благополучия и его структурных компонентов по модели К. Рифф.



**Рис. 2 / Fig. 2.** Боксплоты распределения баллов по шкалам психологического благополучия до (T0) и после (T1) вмешательства / Boxplots of the distribution of scores on psychological well-being scales before (T0) and after (T1) intervention

Источник: данные авторов.

Полученные результаты согласуются с данными отечественных и зарубежных исследований, подтверждающих эффективность дыхательных техник в повышении эмоциональной регуляции, устойчивости и психологического благополучия. Так, интегральный показатель психологического благополучия, продемонстрированный в данном исследовании, и сверхбольшой размер эффекта ( $d=1,430$ ) соответствуют тенденциям, описанным в исследованиях М. М. Новаэс и соавт. [13], где по аффективным показателям (PANAS) и ситуативной тревожности были получены эффекты аналогичного масштаба: снижение негативного аффекта достигало  $d=1,17$ , повышение позитивного аффекта –  $d=0,93$ , а снижение ситуативной тревоги –  $d=0,81$ . Сходная величина эффектов зафиксирована в данных другого собственного исследования Г. В. Сорокоумовой и Е. А. Фесик [6] – в исследовании энергоресурсного дыхания, где отмечены крупные изменения по шкале общей стрессоустойчивости ( $d=0,86$ ) и особенно выраженный рост по шкале *Осознанная активность* ( $d=1,12$ ). Категориальные сдвиги в нашем исследовании – снижение доли участников с низким уровнем благополучия с 34,6% до 4,0% и рост высокого уровня с 31,7% до 57,4% – практически полностью воспроизводят динамику, описанную нами в исследовании [6], где доля лиц с низкой стрессоустойчивостью сократилась с 17,4% до 4,3%, а высокий уровень вырос до 47,8%. Также эти данные коррелируют с данными исследования Е. О. Ермоловой и А. В. Гладки [20] по систематизации дыхательных практик для восстановления ресурсного состояния и повышения стрессоустойчивости. Такая согласованность подтверждает, что дыхательные практики способны вызывать быстрые и масштабные изменения в распределении уровней адаптации, переводя большинство участников из групп риска в зоны ресурсного функционирования.

Наибольшая динамика в нашем исследовании выявлена по шкалам, связанным с регуляторными и адаптивными функциями: *Управление средой* ( $d=1,145$ ), *Автономия* ( $d=1,124$ ) и *Личностный рост* ( $d=1,032$ ). Эти результаты находятся в прямой связи с выводами М. М. Новаэс и коллег [13] о нейрофизиологических механизмах пранаямы, которые усиливают активность префронтальных и лимбических структур, ответственных за регуляцию эмоций.

Более сдержанная, но всё же значимая динамика обнаружена по шкале *Самопринятие* ( $d=0,530$ ). Такой результат согласуется с тем, что самопринятие рассматривается как один из наиболее устойчивых и глубинных компонентов личности, что подтверждается работами М. М. Новаэс и коллег [13] и М. Ю. Балбан и соавт. [12], где дыхательные техники давали крупные эффекты по состоянию (*State Anxiety, Mood*), но почти не затрагивали устойчивые черты тревожности (*Trait Anxiety*). На этом фоне достижение умеренно-большого эффекта по шкале самопринятия в нашем исследовании указывает не только на снижение острого стресса, но и на формирование более глубокой позитивной самоориентации, что придаёт результатам особую значимость.

Таким образом, полученные эмпирические данные подтверждают гипотезу о статистически и клинически значимом повышении общего уровня психологического благополучия и его компонентов по модели К. Рифф, полностью согласуясь с результатами ранее проведённых отечественных и международных исследований, демонстрирующих аналогичную динамику.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое эмпирическое исследование подтвердило высокую эффективность методики энергоресурсного дыхания как инструмента повышения психологического благополучия по модели К. Рифф.

Программа привела к статистически значимому и клинически выраженному росту всех шести компонентов благополучия с наиболее сильным воздействием на регуляторные аспекты. В результате вмешательства произошло выраженное улучшение психологического благополучия: доля участников с низким уровнем снизилась с 34,6% до 4,0%, тогда как высокий уровень вырос с 31,7% до 57,4%. Все изменения статистически значимы ( $p < 0,001$ ), при этом размеры эффектов по основным шкалам достигают больших значений ( $d > 0,8$ ), а интегральный показатель демонстрирует сверхбольшой эффект ( $d = 1,430$ ). Наиболее сильная динамика отмечена по адаптивным шкалам – *Управление средой*, *Автономия* и *Личностный рост*, что отражает улучшение регуляторных и самоконтрольных функций. Шкала *Самопринятие* показала умеренно большой эффект ( $d = 0,530$ ), что соответствует её более устойчивой и глубинной природе.

Полученные эмпирические данные в целом подтверждают выдвинутую ги-

потезу о положительном влиянии методики энергоресурсного дыхания на повышение психологического благополучия личности по модели К. Рифф. Зафиксированные статистически значимые изменения ( $p < 0,001$ ) и высокие значения размера эффекта по ключевым шкалам (Cohen's  $d = 0,53-1,14$ ) свидетельствуют о выраженном и практически значимом воздействии программы на структурные компоненты благополучия – от автономии и управления средой до личностного роста и позитивных отношений.

Результаты обосновывают внедрение программ, основанных на энергоресурсном дыхании, в практику педагогической психологии и психологического сопровождения в образовательном процессе. Доступность, низкая ресурсоёмкость и доказанная результативность методики делают её перспективным инструментом для профилактики эмоционального выгорания, повышения стрессоустойчивости и комплексного развития позитивного функционирования личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ryff C. Psychological Well-Being // Encyclopedia of Gerontology. San Diego: Academic Press, 1996. Vol. 2. P. 365–369.
2. Грищенко А. Р., Федотова Г. В., Федосова Л. П. Дыхательные упражнения в регулировании психоэмоционального и функционального состояния студентов // проблемы физкультурного образования: содержание, направленность, методика, организация: материалы IX Международного научного конгресса (Якутск, 26–28 октября 2023 года). Чебоксары: Среда, 2024. С. 270–272.
3. Мельникова Ю. В., Коркина М. А., Платова В. Ю. Дыхательные практики в спорте: потенциал повышения производительности, восстановления и психоэмоционального благополучия студентов // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2025. Т. 4, № 2. С. 192–197. DOI: 10.18500/2782-4594-2025-4-2-192-197.
4. Сорокоумова Г. В. Роль психологического тренинга в оптимизации психоэмоционального состояния педагогов // Развитие образования. 2019. № 1 (3). С. 18–20. DOI: 10.31483/r-22166.
5. Сорокоумова Г. В., Татаурова Е. М. Психологический тренинг как эффективный метод развития мотивационно-ценностного компонента творческого потенциала студентов – будущих педагогов-лингвистов // Нижегородское образование. 2020. № 1. С. 142–147.
6. Сорокоумова Г. В., Фесик Е. А. Формирование осознанности и эмоциональной регуляции личности // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. № 16 (6). С. 577–579. DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-6-888.
7. Сорокоумова Г. В., Фесик Е. А. Систематизация дыхательных техник и технологий // Гуманизация образования. 2025. № 4. С. 147–165. DOI: 10.24412/2541-8734-2025-4-147-165.
8. Фесик Е. А. Энергетический аспект личности в парадигме различных психологических направлений // Международный научно-исследовательский журнал. 2025. № 3 (153). URL: <https://research-journal.org> (дата обращения: 14.11.2025).

9. Афонина Н. Е. Диафрагмальное дыхание // Профессиональная психотерапевтическая газета. 2017. № 7. URL: <https://oppl.ru> (дата обращения: 21.11.2025).
10. Егоров Ф. М. Влияние дыхательных тренировок с сопротивлением на вдох/выдох: интегративный подход к улучшению показателей лёгочной функции, качества жизни и спортивной производительности в эру высококонкурентного спорта // Современный учёный. 2025. № 4. С. 305–315.
11. Исследование физиологического механизма дыхания для профилактики бронхолёгочных болезней студентов / И. С. Скаковец, А. А. Смирнов, Л. А. Зеленин, В. Д. Паначев, А. П. Морозов // Международный журнал экспериментального образования. 2020. № 5. С. 25–29. DOI: 10.17513/mjeo.11986.
12. Balban M. Y., Neri E., Kogon M. M. et al. Brief structured respiration practices enhance mood and reduce physiological arousal // *Cell Reports Medicine*. 2023. Vol. 4, № 1. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.11.2025). DOI: 10.1016/j.xcrm.2022.100895.
13. Novaes M. M., Palhano-Fontes F., Onias H., Andrade K. C. et al. Effects of Yoga Respiratory Practice (Bhastrika pranayama) on Anxiety, Affect, and Brain Functional Connectivity and Activity: A Randomized Controlled Trial // *Frontiers in Psychiatry*. 2020. № 11. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.3389/fpsy.2020.00467.
14. Fincham F., Smith J., Reynolds S. et al. Slow breathing interventions for stress, anxiety, and depression: A systematic review and meta-analysis // *Psychophysiology*. 2023. № 60 (8). URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1111/psyp.14321.
15. Jerath R., Edry J. W., Barnes V. A. et al. Physiology of long pranayamic breathing: neural respiratory elements may provide a mechanism that explains how slow deep breathing shifts the autonomic nervous system // *Medical Hypotheses*. 2006. № 67. P. 566–571. DOI: 10.1016/j.mehy.2006.02.042.
16. Laborde S., Allen M. S., Borges U. et al. The influence of slow-paced breathing on executive function // *Journal of Psychophysiology*. 2022. № 36. P. 13–27. DOI: 10.1027/0269-8803/a000279.
17. Шевеленкова, Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методологическое исследование) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
18. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб: Питер, 2008. 256 с.
19. Кричевец, А. Н., Корнеев А. А., Рассказова Е. И. Основы статистики для психологов. М.: Акрополь, 2019. 286 с.
20. Ермолова Е. О., Гладка А. В. Дыхательные практики в повышении стрессоустойчивости личности // Развитие человека в современном мире. 2024. № 3 С. 7–19.

## REFERENCES

1. Riff, K. (1996). Psychological Well-Being. Vol. 2. In: *Encyclopedia of Gerontology*. San Diego: Academic Press publ., pp. 365–369.
2. Grishchenko, A. R., Fedotova, G. V. & Fedosova, L. P. (2024). Breathing Exercises in Regulating the Psycho-emotional and Functional State of Students. In: *Problems of Physical Education: Content, Focus, Methodology, Organization: Proceedings of the IX International Scientific Congress (Yakutsk, October 26–28, 2023)*. Cheboksary: Sreda publ., p. 270–272 (in Russ.).
3. Melnikova, Yu. V., Korkina, M. A. & Platova, V. Yu. (2025). Breathing Practices in Sports: Potential for Improving Performance, Recovery, and Psycho-Emotional State of Students. In: *Physical Education and University Sport*, 4, 2, 192–197. DOI: 10.18500/2782-4594-2025-4-2-192-197 (in Russ.).
4. Sorokoumova, G. V. (2019). The Role of Psychological Training in Optimizing the Psycho-Emotional State of Teachers. In: *Development of Education*, 1 (3), 18–20 (in Russ.). DOI: 10.31483/r-22166.
5. Sorokoumova, G. V. & Tataurova, E. M. (2020). Psychological Training as an Effective Method for Developing the Motivational-Value Component of Creative Abilities of Students – Future Linguistic Teachers. In: *Nizhny Novgorod Education*, 1, 142–147 (in Russ.).
6. Sorokoumova, G. V. & Fesik, E. A. (2025). Formation of Awareness and Emotional Regulation of the Personality. In: *Russian Pedagogical and Psychological Journal*, 16 (6), 577–579 (in Russ.). DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-6-888.
7. Sorokoumova, G. V. & Fesik, E. A. (2025). Systematization of External Practices and Technologies. In: *Humanization of Education*, 4, 147–165 (in Russ.). DOI: 10.24412/2541-8734-2025-4-147-165.

8. Fesik, E. A. (2025). The Energetic Aspect of the Personality in the Paradigm of Various Mental Disorders. In: *International Research Journal*, 3 (153). URL: <https://research-journal.org> (accessed: 14.11.2025) (in Russ.).
9. Afonina, N. E. (2017). Diaphragmatic Breathing. In: *Professional Psychotherapeutic Newspaper*, 7. URL: <https://oppl.ru> (accessed: 21.11.2025) (in Russ.).
10. Egorov, F. M. (2025). Comparative Training with Resistance on Exhalations / Exhalations: An Integrative Approach to Maintaining Lung Function Indicators, Quality of Life, and Athletic Performance in the Era of Highly Competitive Sports. In: *Modern Scientist*, 4, 305–315 (in Russ.).
11. Skakovets, I. S., Smirnov, A. A., Zelenin, L. A., Panachev, V. D. & Morozov, A. D. (2020). A Study of an Additional Breathing Apparatus for the Prevention of Bronchopulmonary Diseases in Students. In: *International Journal of Experimental Education*, 5, 25–29 (in Russ.). DOI: 10.17513/mjeo.11986.
12. Balban, M. Yu., Neri, E., Kogon, M. M. et al. (2023). Short-Term Structured Breathing Practices Improve Mood and Reduce Physiological Arousal. In: *Cell Reports Medicine*, 4, 1. URL: <https://www.sciencedirect.com>. (accessed: 11.11.2025). DOI: 10.1016/j.xcrm.2022.100895.
13. Novaes, M. M., Palhano-Fontes, F., Onias, H., Andrade, K. C. et al. (2020). Effects of Yoga Respiratory Practice (Bhastrika pranayama) on Anxiety, Affect, and Brain Functional Connectivity and Activity: A Randomized Controlled Trial. In: *Frontiers in Psychiatry*, 11. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.3389/fpsy.2020.00467.
14. Fincham, F., Smith, J., Reynolds, S. et al. (2023). Slow Breathing as a Treatment for Stress, Anxiety, and Depression: A Systematic Review and Meta-Analysis. In: *Psychophysiology*, 60 (8). URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1111/psyp.14321.
15. Jerath, R., Edry, J. W., Barnes, V. A. et al. (2006). Physiology of Prolonged Pranayamic Breathing: Neural Respiratory Elements May Provide a Mechanism Explaining How Slow, Deep Breathing Alters the Autonomic Nervous System. In: *Medical Hypotheses*, 67, 566–571. DOI: 10.1016/j.mehy.2006.02.042.
16. Laborde, S., Allen, M. S., Borges U. et al. (2022). Effects of Slow Breathing on Executive Function. In: *Psychophysiological Journal*, 36, 13–27. DOI: 10.1027/0269-8803/a000279.
17. Shevelenkova, T. D. & Fesenko, P. P. (2005). Psychological Well-being of the Individual (Review of the Main Concepts and Methodological Study). In: *Psychological Diagnostics*, 3, 95–129 (in Russ.).
18. Shcherbatykh, Yu. V. (2008). *Psychology of Stress and Correction Methods*. St. Petersburg: Piter publ. (in Russ.).
19. Krichevets, A. N., Korneev, A. A. & Rasskazova, E. I. (2019). *Fundamentals of Statistics for Psychologists*. Moscow: Akropol publ. (in Russ.).
20. Ermolova, E. O. & Gladka, A. V. (2024). Breathing Practices in Increasing the Individual's Stress Resistance. In: *Human Development in the Modern World*, 3, 7–19 (in Russ.).

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Сорокоумова Галина Вениаминовна (г. Нижний Новгород) – доктор психологических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова; ORCID: 0000-0002-5246-5200; e-mail: galsors@mail.ru

Фесик Елена Александровна (г. Нижний Новгород) – аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова; ORCID: 0009-0008-1197-240X; e-mail: Fesik.Elena85@yandex.ru

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Galina V. Sorokoumova (Nizhny Novgorod) – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Department of Foreign Language Teaching Methods, Pedagogy, and Psychology, Linguistic University of Nizhny Novgorod; ORCID: 0000-0002-5246-5200; e-mail: galsors@mail.ru

Elena A. Fesik (Nizhny Novgorod) – Postgraduate Student, Department of Foreign Language Teaching Methods, Pedagogy, and Psychology, Linguistic University of Nizhny Novgorod; ORCID: 0009-0008-1197-240X; e-mail: Fesik.Elena85@yandex.ru

Научная статья  
УДК 159.9  
DOI: 10.18384/3033-6414-2026-2-71-79

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТ – ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: ПИЛОТНЫЙ ВАРИАНТ

**Волкова Е. С.<sup>1</sup>, Капцов А. В.<sup>2\*</sup>**

<sup>1</sup> Независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Московский городской педагогический университет, Самарский филиал, г. Самара, Российская Федерация

\* Корреспондирующий автор, e-mail: avkaptsov@mail.ru

Поступила в редакцию 19.02.2026

Принята к публикации 02.03.2026

### Аннотация

**Цель.** Изучение влияния вовлечённости в сферу искусственного интеллекта на процесс становления субъектности студентов в экпсихологическом подходе В. И. Панова.

**Процедура и методы.** В исследовании приняли участие 23 студента первого курса направления «педагог-психолог» Самарского филиала Московского городского педагогического университета. Выборка включила 2 мужчин и 21 женщину в возрасте 17–18 лет. Для исследования уровня развития стадий субъектности была использована методика диагностики стадий становления субъектности студентов ОСС-С6 (В. И. Панов, А. В. Капцов, Е. И. Колесникова). Вовлечённость в использование искусственного интеллекта изучалась с помощью опросника «Вовлечённость в сферу искусственного интеллекта» (С. Л. Ленъков, Н. Е. Рубцова, Е. С. Низамова).

**Результаты.** Доказано существование взаимосвязи между степенью вовлечённости в сферу искусственного интеллекта и уровнем стадий становления субъектности. Регрессионный анализ показал наличие влияния, оказываемого аффективной и поведенческой вовлечённостью на такие стадии становления субъектности, как: «подмастерье», «ученик», «мастер» и «творец».

**Теоретическая и/или практическая значимость** заключается в открытии влияния вовлечённости в сферу ИИ на развитие стадий становления субъектности студентов. Доказано наличие «эффекта Даннинга-Крюгера в союзе с ИИ» вследствие использования сервисов искусственного интеллекта, при котором наблюдаются рост самооценки собственных способностей и иллюзия компетенции, выраженные повышением уровня стадии «мастер».

**Ключевые слова:** вовлечённость, иллюзия компетенции, искусственный интеллект (ИИ), развитие субъектности, стадии становления субъектности, экпсихологический подход

**Для цитирования:** Волкова Е. С., Капцов А. В. Взаимодействие студент – искусственный интеллект: пилотный вариант // Психологические науки. 2026. № 2. 71–79. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-71-79>

Original research article

## STUDENT-AI INTERACTION: A TRIAL VERSION

**E. Volkova<sup>1</sup>, A. Kaptsov<sup>2,\*</sup>**

<sup>1</sup> *An Independent researcher, Moscow, Russian Federation*

<sup>2</sup> *Moscow City University, Samara branch, Samara, Russian Federation*

\* *Corresponding author, e-mail: e-mail: avkaptsov@mail.ru*

*Received by the editorial office 19.02.2026*

*Accepted for publication 02.03.2026*

### **Abstract**

**Aim.** To study the impact of artificial intelligence on the development of students' agency within V. I. Panov's eco-psychological approach.

**Methodology.** The study involved 23 first-year students majoring in epy "Teacher-Psychologist" educational profile at Samara branch of the Moscow City University. The sample included 2 men and 21 women, aged 17–18. To assess the level of development of subjectivity stages, the "Diagnostics of the Stages of Student Agency Formation" methodology (OSC-S6) by A. V. Kaptsov and E. I. Kolesnikova was used. Engagement in the use of artificial intelligence was studied using the "Engagement in the Field of Artificial Intelligence" questionnaire (S. L. Lenkov, N. E. Rubtsova, E. S. Nizamova).

**Results.** The existence of a relationship between the degree of engagement in the field of artificial intelligence and the level of agency formation stages has been proven. Regression analysis revealed the influence of affective and behavioral engagement on such stages of agency formation as: "apprentice", "pupil", "master", and "creator".

**Research implications** lie in discovering the influence of engagement in the field of AI on the development of students' agency formation stages. The existence of the "Dunning-Kruger effect in conjunction with AI" has been proven as a result of the use of artificial intelligence services, which leads to an increase in self-esteem of personal abilities and an illusion of competence, expressed by an increase in the level of the "master" stage.

**Keywords:** engagement, illusion of competence, artificial intelligence (AI), development of agency, stages of agency formation, eco-psychological approach

**For citation:** Volkova, E. S. & Kaptsov, A. V. (2026). Student-AI Interaction: A Trial Version. In: *Psychological Sciences*, 2, 71–79. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-71-79>

### **ВВЕДЕНИЕ**

В современной жизни трудно переоценить роль искусственного интеллекта, значение которого растёт с каждым днём. По данным единого измерителя аудитории Рунета Mediascope, совокупный месячный охват сервисов искусственного интеллекта в России составляет 26% населения<sup>1</sup>. Выше всего охват наблюдается в

группах населения от 12 до 24 лет, больше половины россиян этого возраста использует сервисы искусственного интеллекта. Совершенно естественно, что такая ситуация накладывает отпечаток на все сферы жизни человека, его личные качества, а также аспекты личностного развития. Острее всего встают вопросы формирования субъектности человека в условиях интенсивной цифровизации жизни.

Переживание субъектности С. Л. Рубинштейн связывал с переживанием свободы. «Тот, кто берёт на себя ответствен-

<sup>1</sup> Конференция Mediascope 2025 – итоги и материалы. URL: <https://mediascope.net/news/3216980/> (дата обращения: 05.01.2026).

ность сам, тот обладает возможностью сам же, в её пределах и направлениях, контролировать, организовывать все свои действия, отношения, снимая тем самым внешний контроль, принуждение, обретает независимость, свободу. Свобода не есть только осознание необходимости, она есть преобразующее присвоение субъектом» [1, с. 28]. Насколько свободен и обладает субъектностью человек, отдавший большую часть аналитических и творческих функций искусственному интеллекту?

А. В. Брушлинский отмечал, что человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности [2]. Какие же изменения претерпевает становление субъектности при тесном взаимодействии человека с искусственным интеллектом для решения бытовых, учебных, творческих и других жизненных задач?

Исследования последних лет направлены на изучение феномена развития субъектности человека в сложившейся ситуации.

Концепция распределённой субъектности говорит о частичной передаче функций субъекта цифровому агенту. Искусственный интеллект становится не просто внешним инструментом, а интегрированной в человека когнитивной функцией. В будущем это может привести к формированию гибридной субъектности и реализации симбиотических моделей человеко-машинных систем, в которых различие между человеческим и алгоритмическим началом становится трудно уловимым [3].

В области педагогической психологии учёные отмечают амбивалентное влияние искусственного интеллекта на субъектность в образовательной среде.

Так, исследования показывают, что применение искусственного интеллекта в образовательной деятельности может оказывать влияние на когнитивные, коммуникативные и личностные качества

студентов. Н. А. Каменева подчёркивает, что интеллектуальные обучающие системы и виртуальные ассистенты способны учитывать индивидуальные особенности учащихся, создавать персонализированные образовательные траектории и предоставлять своевременную поддержку в процессе обучения. Это способствует развитию навыков самоорганизации, критического мышления и рефлексии, которые являются ключевыми аспектами субъектности в современном высшем образовании [4]. Однако исследование другого коллектива учёных указывает на то, что чрезмерная автоматизация и передача субъектных функций цифровым технологиям могут привести к снижению уровня самостоятельности студентов, уменьшению мотивации к преодолению учебных трудностей и ограничению их коммуникативных навыков [5].

В исследовании О. А. Чопик также показана двойственность влияния искусственного интеллекта: с одной стороны, он способствует развитию критического мышления и самостоятельности при осознанном применении, однако, с другой стороны, может уменьшать ответственность и рефлексивность при избыточной зависимости от алгоритмов. Также была выявлена взаимосвязь между активностью студентов, их критическим мышлением и ответственностью за использование ИИ [6].

Зарубежные исследования аналогично подтверждают противоречивое влияние искусственного интеллекта на развитие субъектности студентов. Хотя искусственный интеллект обладает огромным потенциалом для образования, его ценность часто зависит от способности студентов активно, ответственно и критически взаимодействовать с ним – качества, центральных для субъектности студентов [7].

Реализация образовательного потенциала ИИ зависит не от технологии, а от субъектности участников процесса (студентов и преподавателей), их спо-

способности направлять ИИ на достижение педагогических целей. Искусственный интеллект способен расширить возможности выбора, контроля и самонаправленного обучения [8], но также может способствовать развитию зависимости, если учащиеся переключаются на систему слишком большую когнитивную нагрузку. ИИ улучшает результативность, но подавляет метапознание (саморегуляцию, критическую оценку своих знаний): студент получает правильный ответ, но теряет понимание процесса и способность к самооценке, что является основой для развития зависимости от системы [9]. Ю. Дай и др. рассматривали вовлечённость учащихся в работу с ИИ как процесс, ориентированный на учащихся и управляемый ими, в котором учащиеся активно формируют взаимодействие посредством своих подсказок. Решая, что спросить, как сформулировать свои запросы и как реагировать на результаты работы ИИ, учащиеся влияют как на направление, так и на качество учебного обмена. Это означает, что искусственный интеллект может способствовать содержательному, осмысленному диалогу и более глубокому обучению, когда учащиеся вдумчиво участвуют в процессе, но может привести к поверхностному, менее продуктивному взаимодействию, когда вовлечённость минимальна. Таким образом, степень самостоятельности учащихся становится решающим фактором в определении эффективности обучения с использованием ИИ [10].

Обзор научной литературы показывает, что искусственный интеллект является значительным фактором, влияющим на субъектность студентов. Он имеет потенциал как для повышения их самостоятельности, рефлексии и осознанности, так и для возникновения рисков, связанных со снижением мотивации, критического мышления и коммуникативных навыков.

Целью данного исследования стало изучение влияния использования искус-

ственного интеллекта на процесс становления субъектности студентов в экопсихологическом подходе В. И. Панова. Согласно разработанной им онтологической модели, становление субъектности проходит через семь стадий: субъект мотивации, наблюдатель, подмастерье, ученик, мастер и творец [11].

Гипотезой настоящего исследования является наличие взаимосвязи между уровнем развития стадий становления субъектности и степенью вовлечённости студентов в использование искусственного интеллекта.

### Процедура и методы

В исследовании приняли участие 23 студента первого курса направления «педагог-психолог» Самарского филиала Московского городского педагогического университета. Выборка включила 2 мужчин и 21 женщину в возрасте 17–18 лет.

Для исследования уровня развития стадий субъектности была использована методика диагностики стадий становления субъектности студентов ОСС-С6 (В. И. Панов, А. В. Капцов, Е. И. Колесникова). В качестве измерения вовлечённости в использование искусственного интеллекта был выбран опросник «Вовлечённость в сферу искусственного интеллекта» (С. Л. Ленъков, Н. Е. Рубцова, Е. С. Низамова). Данный опросник состоит из четырёх структурных составляющих: когнитивной, мотивационной, аффективной и поведенческой вовлечённости [12].

Под когнитивной вовлечённостью понимаются знания и умения в сфере ИИ, под мотивационной – интересы, ценности и смыслы в сфере ИИ, под аффективной – позитивное эмоциональное отношение к сфере ИИ, под поведенческой вовлечённостью имеется в виду использование ИИ в учёбе, работе и других деятельности [13].

Математико-статистическая обработка данных была произведена с помощью корреляционного анализа Кендалла,

т. к. данная корреляция более устойчива к выбросам и лучше подходит для небольших выборок, и регрессионного анализа для определения влияния вовлечённости в сферу искусственного интеллекта на развитие субъектности студентов. Регрессионный анализ использовать правомерно, т. к. распределение результатов не отличается от нормального (проверка выполнена с помощью критерия Колмогорова-Смирнова).

### Результаты и обсуждение

В результате корреляционного анализа тау-Кендалла по всей выборке были выявлены взаимосвязи (табл. 1).

Согласно данным таблицы 1, степень поведенческой вовлечённости взаимосвязана со стадиями становления субъектности «ученик» и «мастер». Соответственно, высокий уровень стадии «мастер» сопровождается высокой эмоциональной и поведенческой вовлечённостью в сферу искусственного интеллекта. Такие студенты часто прибегают к помощи ИИ для решения задач и выполнения учебных работ, при этом не испытывая трудности с овладением инструментами и сервисами ИИ. Причем стадия «мастера» указывает на восприятие студентами искусственного интеллекта не как помощника, а как неразрывно связанного со своими способностями актора, позволившего им считать себя состоявшимися профессионалами. Помимо этого, аффективная вовлечённость связана со стадией

становления субъектности «ученик», что может свидетельствовать об использовании ИИ как инструмента контроля своих учебных действий.

Для детализации взаимосвязи разделили выборку на две группы по степени поведенческой вовлечённости в сферу ИИ. С помощью кластеризации методом k-средних выборка разделилась на два кластера, в первом из которых среднее значение поведенческой включённости составило 17 баллов (12 человек), а во втором, соответственно, 12,6 баллов (11 человек). Корреляционный анализ Кендалла выявил взаимосвязь в первой группе (с высокой поведенческой включённостью) мотивационной включённости со стадией становления субъектности «субъект мотивации» (тау-Кендалла = 0,515, при  $p < 0,05$ ,  $n = 12$  чел.). Это говорит о том, что высокомотивированные на учёбу студенты имеют также выраженную мотивацию к использованию искусственного интеллекта, находят в этом смысл и особую ценность.

Для оценки влияния различных видов включённости в сферу ИИ на развитие субъектности применили регрессионный анализ. В качестве зависимых переменных выступили стадии становления субъектности, как независимые переменные были определены виды вовлечённости в сферу ИИ. Результаты анализа представлены в таблице 2.

Из таблицы 2 видно, что степень аффективной вовлечённости влияет на уро-

Таблица 1 / Table 1

**Анализ взаимосвязи вовлечённости в сферу ИИ с уровнем стадий становления субъектности (тау-Кендалла, при  $p < 0,05$ ,  $n = 23$  чел.) / Analysis of the correlation between involvement in the field of AI and the level of stages of agency development (Kendall's tau, at  $p < 0.05$ ,  $n = 23$  people)**

Вовлечённость в сферу ИИ	Стадии становления субъектности	
	«ученик»	«мастер»
Аффективная		0,475
Поведенческая	0,363	0,359

Источник: данные автора.

Таблица 2 / Table 2

**Итоги регрессии (n = 23) / Regression results (n = 23)**

	БЕТА	Ст.Ош.	В	Ст.Ош.	t(21)	p-знач.
Итоги регрессии для зависимой переменной: «подмастерье» R2* = 0,18; F(1,21)* = 4,766; p* < 0,040						
Св. член			19,06	4,04	4,72	0,00
Предиктор «Аффективная вовлечённость»	0,43	0,20	0,47	0,21	2,18	0,04
Итоги регрессии для зависимой переменной: «ученик» R2* = 0,25; F(2,20)* = 3,326; p* < 0,057						
Св. член			14,87	6,22	2,39	0,03
Предиктор «Поведенческая вовлечённость»	0,44	0,19	0,69	0,30	2,29	0,03
Итоги регрессии для зависимой переменной: «мастер» R2* = 0,35; F(2,20)* = 5,414; p* < 0,013						
Св. член			14,31	4,16	3,44	0,00
Предиктор «Аффективная вовлечённость»	0,48	0,18	0,43	0,16	2,67	0,01
Итоги регрессии для зависимой переменной: «творец» R2* = 0,24; F(2,20)* = 3,215; p* < 0,062						
Св. член			28,94	3,91	7,40	0,00
Предиктор «Поведенческая вовлечённость»	-0,45	0,19	-0,44	0,19	-2,31	0,03

Примечание: \* – R2 – коэффициент детерминации; F – критерий Фишера, p – значимость критерия Фишера

Источник: данные автора.

вень стадии становления субъектности «подмастерье» и стадии «мастер». Чем выше ценность искусственного интеллекта для студента, тем больше он доверяет ему и использует как предмет подражания в учебных решениях, но и тем выше осознание себя как полностью овладевшего нужными знаниями субъекта.

В различных научных работах отмечается влияние искусственного интеллекта на самооценку пользователей. В некоторых исследованиях участники исследований были склонны переоценивать свою эффективность [9]. Такое завышение собственных способностей может объясняться эффектом Даннинга-Крюгера, иллюзией компетенции. Это метаневежество (или невежество невежества) возникает потому, что недостаток опыта и знаний часто скрывается в области «неизвестных неизвестных» или маскируется ошибочными убежде-

ниями и фоновыми знаниями, которые кажутся достаточными лишь для того, чтобы сделать правильный вывод [14]. В данном случае искусственный интеллект может выступать как источник фоновых знаний, так и полноценная замена собственных когнитивных функций, если критическое мышление не развито либо отключено. Более ранние исследования доказывают, что даже простой поиск в Интернете поясняющих знаний создаёт иллюзию, при которой люди ошибочно принимают доступ к информации за собственное понимание этой информации. Данные экспериментов показывают, что поиск информации в Интернете приводит к повышению оценки своих знаний, поскольку люди ошибочно считают, что у них больше информации «в голове» [15].

Поведенческая вовлечённость в свою очередь влияет на стадию становления субъектности «ученик», что свидетель-

ствует об использовании искусственного интеллекта для проверки собственных ошибок и контроля над решением задач. При этом на стадию «творец» поведенческая вовлечённость влияет отрицательно. Излишнее использование сервисов ИИ подавляет творческую активность субъекта, провоцирует неосознанное копирование шаблонов и постоянное потребление информации. Творческие идеи и инсайты приходят в моментах тишины и покоя, когда мозг блуждает, а постоянная вовлечённость в ИИ лишает ум самостоятельного мышления.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое нами исследование подтверждает результаты исследований учёных, доказывающие влияние ИИ на развитие субъектности в образовательной деятельности. Гипотеза о наличии взаимосвязи между степенью включённости в сферу ИИ и уровнем стадий становления субъектности доказана. При этом аффективная и поведенческая включённость

оказывает влияние на выраженность стадий «подмастерье», «мастер» и «ученик», «творец» соответственно.

Необходимо признать, что искусственный интеллект уже никуда не уйдёт из современной жизни. Актуальным вопросом является развитие проектирования и оценки систем обучения с использованием ИИ, которые сохранят значимый человеческий контроль, будут способствовать критическому осмыслению и обеспечат этическую и эффективную интеграцию ИИ в учебный процесс.

Данное исследование является началом для исследования взаимодействия в системе человек – искусственный интеллект в эконихологическом подходе. Будущие исследования будут направлены на изучение влияния использования ИИ на процесс становления субъектности школьников и студентов. Понимание оказываемого влияния ИИ в образовательной деятельности позволит увеличить позитивный эффект от использования ИИ и нивелировать негативный.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2012. 287 с.
2. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
3. Ашыров Н. Д., Елхова О. И. Искусственный интеллект как субъект постинформационного общества // Современные исследования искусственного интеллекта: основные направления и результаты: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Уфа, 22–23 мая 2025 года) / отв. ред. А. Ф. Кудряшев, О. И. Елхова. Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2025. Ч. 2. С. 16–22.
4. Каменева Н. А. Использование искусственного интеллекта в высшем образовании // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024): сборник статей V Международной научно-практической конференции (Москва, 14–15 ноября 2024 года) / под ред. В. В. Рубцова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. С. 374–386.
5. Заводчиков Д. П., Лебедева Е. В., Шаров А. А. Будущее в структуре субъективного образа профессиональной жизни студентов // Образование и наука. 2024. Т. 26, № 5. С. 152–181. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-5-152-181.
6. Чопик О. А. Искусственный интеллект как фактор трансформации субъектной позиции студентов в высшем образовании // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 8–9. С. 54–73. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-54-73.
7. Kohnke L., Moorhouse B. L., Zou D. (2023). ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. In: *Learning and Individual Differences*, 103. URL: <https://www.sciencedirect.com/science> (accessed: 11.01.2026).
8. Bozkurt A. (2024). Generative artificial intelligence and educational futures: Utopian or dystopian? // *Asian Journal of Distance Education*. 2024. Vol. 19, № 1. URL: <https://www.asianjde.com/ojs> (дата обращения: 11.01.2026).

9. Fernandes D., Villa S., Nicholls S. et al. AI makes you smarter but none the wiser: The disconnect between performance and metacognition // *Computers in Human Behavior*. 2026. № 175. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii> (дата обращения: 12.01.2026).
10. Dai Y., Liu A., Lim C. P. Reconceptualizing ChatGPT and generative AI as a student-driven innovation in higher education // *Procedia CIRP*. 2023. № 119. P. 84–90. DOI: 10.1016/j.procir.2023.05.002.
11. Панов В. И. Экопсихология: парадигмальный поиск. СПб: Нестор-История, 2014. 304 с.
12. Ленков С. Л., Рубцова Н. Е., Низамова Е. С. Опросник «Вовлечённость в сферу искусственно-го интеллекта» и его психометрические свойства // *Ярославский педагогический вестник*. 2025. № 1 (142). С. 179–196. DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-179.
13. Ленков С. Л., Рубцова Н. Е. Социальные и профессиональные детерминанты вовлечённости в сферу искусственного интеллекта // *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2025. № 1 (70). С. 82–94. DOI: 10.26456/vtpsyed/2025.1.082.
14. Dunning D. The Dunning–Kruger Effect: On Being Ignorant of One's Own Ignorance // *Advances in Experimental Social Psychology*. 2011. № 44. P. 247–296. DOI: 10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6.
15. Ward A. F. People mistake the internet's knowledge for their own // *Proceedings of the National Academy of Sciences (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America)*. 2021. № 118 (43). URL: <https://www.pnas.org> (дата обращения: 12.01.2026).

### REFERENCES

1. Rubinstein, S. L. (2012). *Being and Consciousness*. St. Petersburg: Piter publ. (in Russ.).
2. Brushlinsky, A. V. (1994). *Problems of the Psychology of the Subject*. Moscow: Institute of Psychology of the RAS publ. (in Russ.).
3. Ashyrov, N. D. & Elkhova, O. I. (2025). Artificial Intelligence as a Subject of the Post-Information Society. In: Kudryashev, A. F., Elkhova, O. I., eds. *Modern Research in Artificial Intelligence: Main Directions and Results: Collection of Articles from the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (Ufa, May 22–23, 2025) Pt. 2*. Ufa: Ufa University of Science and Technology publ., pp. 16–22 (in Russ.).
4. Kameneva, N. A. (2024). Use of Artificial Intelligence in Higher Education. In: Rubtsov, V. V., ed. *Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2024): Collection of Articles from the V International Scientific and Practical Conference (Moscow, November 14–15, 2024)*. Moscow: MGPPU publ., pp. 374–386 (in Russ.).
5. Zavodchikov, D. P., Lebedeva, E. V. & Sharov, A. A. (2024). The Future in the Structure of the Subjective Image of Students' Professional Life. In: *Education and Science Journal*, 26, 5, 152–181. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-5-152-181 (in Russ.).
6. Chopik, O. A. (2025). Artificial Intelligence as a Factor in Transforming Students' Subjective Position in Higher Education. In: *Higher Education in Russia*, 34, 8-9, 54–73 (in Russ.). DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-54-73.
7. Kohnke, L., Moorhouse, B. L. & Zou, D. (2023). ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. In: *Learning and Individual Differences*, 103. URL: <https://www.sciencedirect.com/science> (accessed: 11.01.2026).
8. Bozkurt, A. (2024). Generative Artificial Intelligence and Educational Futures: Utopian or Dystopian? In: *Asian Journal of Distance Education*, 19, 1. URL: <https://www.asianjde.com/ojs> (accessed: 11.01.2026).
9. Fernandes, D., Villa, S., Nicholls, S. et al. (2026). AI Makes You Smarter but None the Wiser: The Disconnect Between Performance and Metacognition. In: *Computers in Human Behavior*, 175. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii> (accessed: 12.01.2026).
10. Dai, Y., Liu, A. & Lim, C. P. (2023). Reconceptualizing ChatGPT and Generative AI as a Student-Driven Innovation in Higher Education. In: *Procedia CIRP*, 119, 84–90. DOI: 10.1016/j.procir.2023.05.002.
11. Panov, V. I. (2014). *Eco-Psychology: A Paradigmatic Search*. St. Petersburg: Nestor-Istoriya publ. (in Russ.).
12. Lenkov, S. L., Rubtsova, N. E. & Nizamova, E. S. (2025). Questionnaire “Involvement in the Sphere of Artificial Intelligence” and Its Psychometric Properties. In: *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 1 (142), 179–196. DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-179 (in Russ.).
13. Lenkov, S. L. & Rubtsova, N. E. (2025). Social and Professional Determinants of Involvement in the Sphere of Artificial Intelligence. In: *Vestnik of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 1 (70), 82–94. DOI: 10.26456/vtpsyed/2025.1.082 (in Russ.).

14. Dunning, D. (2011). The Dunning–Kruger Effect: On Being Ignorant of One’s Own Ignorance. In: *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 247–296. DOI: 10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6.
15. Ward, A. F. (2021). People Mistake the Internet’s Knowledge for Their Own. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America)*, 118 (43). URL: <https://www.pnas.org> (accessed: 12.01.2026).

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Волкова Евгения Сергеевна (г. Москва) – независимый исследователь;  
ORCID: 0009-0003-3546-7161; e-mail: volkova.es2014@mail.ru

Капцов Александр Васильевич (г. Самара) – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогической и прикладной психологии Московского городского педагогического университета, Самарский филиал;  
ORCID: 0000-0002-7999-6546; e-mail: avkaptsov@mail.ru

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Evgeniya S. Volkova (Moscow)* – Independent researcher;  
ORCID: 0009-0003-3546-7161; e-mail: volkova.es2014@mail.ru

*Alexander V. Kaptsov (Samara)* – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Prof., Department of Pedagogical and Applied Psychology, Moscow City University, Samara Branch;  
ORCID: 0000-0002-7999-6546; e-mail: avkaptsov@mail.ru

Научная статья  
УДК 159.9  
DOI: 10.18384/3033-6414-2026-2-80-91

## «Q-СОРТИРОВКА» КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ, ОБЪЕКТНОЙ И ИНТЕРАКТИВНОЙ ПОЗИЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБЩЕНИИ

**Лидская Э. В.**

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,  
г. Москва, Российская Федерация  
e-mail: elidskaya@gmail.com

Поступила в редакцию 02.02.2026

Принята к публикации 10.02.2026

### Аннотация

**Цель** статьи заключается в эмпирическом обосновании возможности диагностики склонности старшеклассников к субъектной, объектной и интерактивной позициям в общении на основе методики «Q-сортировка» в контексте экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий В. И. Панова.

**Процедура и методы.** Выборку составили 89 учащихся 10–11-х классов общеобразовательной школы г. Владимира в возрасте от 15 до 18 лет. Применялась методика «Q-сортировка» (В. Стефансон), позволяющая выявить шесть поведенческих тенденций: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие и избегание борьбы. Для статистической обработки данных использовались U-критерий Манна–Уитни и ранговый корреляционный анализ Спирмена.

**Результаты.** Выявлено доминирование объектной позиции: высокий уровень зависимости зафиксирован у 29% респондентов, при этом лишь 2% имеют низкий уровень зависимости. Субъектная позиция выражена у относительно небольшой части выборки (около 12%) и реализуется в трёх паттернах: конструктивно-диалогическом (независимость и общительность), автономно-защитном (независимость и необщительность) и конфликтно-наступательном (независимость и принятие борьбы). Обнаружен феномен «общительности объектного типа» – значимая положительная корреляция между общительностью и избеганием борьбы ( $p \leq 0,01$ ), свидетельствующая о том, что внешне дружелюбное поведение может маскировать объект-субъектную позицию, основанную на стремлении избегать конфликты и подстраиваться под окружающих.

**Теоретическая и /или практическая значимость** исследования состоит в расширении представлений о природе коммуникативных позиций старшеклассников за счёт применения экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий, позволяющей преодолеть ограничения традиционной дихотомии «субъект-объектное/субъект-субъектное общение» и выявить внутреннюю неоднородность данных позиций. Полученные результаты обосновывают необходимость целенаправленной работы по развитию подлинно интерактивного общения у старшеклассников через создание условий для освоения субъект-совместных и субъект-порождающих типов коммуникативных взаимодействий, а также могут быть использованы для диагностики и коррекции коммуникативного поведения в образовательной среде.

**Ключевые слова:** коммуникативное поведение, старшеклассники, субъектная позиция, объектная позиция, интерактивная позиция, экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий, Q-сортировка

**Благодарности и источники финансирования.** Исследование выполнено в рамках госзадания ФНЦ ПМИ «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» (FNRE-2024-0017).

**Для цитирования:** Лидская Э. В. «Q-сортировка» как метод выявления субъектной, объектной и интерактивной позиций старшеклассников в общении // Психологические науки. 2026. № 2. С. 80–91. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-80-91>

Original research article

## “Q-SORT” AS A METHOD FOR IDENTIFYING SUBJECTIVE, OBJECTIVE, AND INTERACTIVE POSITIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN COMMUNICATION

**E. Lidskaya**

*Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation*

*e-mail: elidskaya@gmail.com*

*Received by the editorial office 02.02.2026*

*Accepted for publication 10.02.2026*

### **Abstract**

**Aim.** To empirically substantiate the possibility of diagnosing the propensity of high school students for subjective, objective, and interactive positions in communication based on the “Q-Sort” method within the context of V. I. Panov’s eco-psychological typology of subject-environment interactions.

**Methodology.** The sample comprised 89 students in grades 10–11 from a secondary school in Vladimir, aged 15 to 18 years. The “Q-Sort” method (W. Stephenson) was used to identify six behavioral tendencies such as dependence, independence, sociability, unsociability, acceptance of struggle, and avoidance of struggle. Statistical data processing involved the Mann–Whitney U test and Spearman’s rank correlation analysis.

**Results** The dominance of the objective position was revealed: a high level of dependence was recorded in 29% of respondents, while only 2% had a low level of dependence. The subjective position was expressed in a relatively small part of the sample (about 12%) and manifested in three patterns: constructive-dialogical (independence and sociability), autonomous-defensive (independence and unsociability), and conflict-offensive (independence and acceptance of struggle). A phenomenon of “sociability of the objective type” was discovered – a significant positive correlation between sociability and avoidance of struggle ( $p \leq 0.01$ ), indicating that outwardly friendly behavior can mask an object-subject position based on the desire to avoid conflicts and adapt to others.

**Research implications** of the research lies in expanding the understanding of the nature of high school students’ communicative positions by applying the eco-psychological typology of subject-environment interactions. This approach helps overcome the limitations of the traditional “subject-object / subject-subject communication” dichotomy and reveals the internal heterogeneity of these positions. The obtained results substantiate the need for targeted work on developing genuinely interactive communication in high school students by creating conditions for mastering subject-collaborative and subject-generating types of communicative interactions. They can also be used for the diagnosis and correction of communicative behavior in the educational environment.

**Keywords:** communicative behavior, high school students, subjective position, objective position, interactive position, eco-psychological typology of subject-environment interactions, Q-sort

**Acknowledgments:** The study was carried out within the framework of the state task “Resource-prognostic determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of lifelong education: psychological foundations, technologies, efficiency factors” supported by Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (FNRE-2024-0017).

**For citation:** Lidskaya, E. V. (2026). “Q-Sort” as a Method for Identifying Subjective, Objective, and Interactive Positions of High School Students in Communication. In: *Psychological Sciences*, 2, 80–91. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-80-91>

## ВВЕДЕНИЕ

Современные требования к результатам школьного обучения неизменно включают в себя развитие коммуникативных способностей учащихся. Умение эффективно взаимодействовать и работать в команде является необходимым условием успешного выполнения групповых учебных заданий, а также личностного и социального развития обучающихся [1; 2]. Несмотря на многочисленные исследования, проблема развития коммуникативных способностей у старшеклассников не теряет своей актуальности. Это объясняется, с одной стороны, данными современных исследований, свидетельствующими о недостаточном уровне их развития у школьников [3; 4], с другой – методологической сложностью и разнообразием самого феномена общения. Кроме того, существенным фактором, обуславливающим актуальность данной проблематики, выступает активная цифровизация коммуникативной среды, которая качественно трансформирует способы и характер общения современных подростков [5].

В психологической литературе представлены различные классификации видов общения. Так, в структуре общения традиционно выделяют коммуникативную, интерактивную и перцептивную стороны [2]. С точки зрения направленности и целей, С. Л. Братченко описывает диалогическую, авторитарную, манипулятивную, альтероцентристскую, конформную и индифферентную направленности личности в общении [1]. Многие авторы, обобщая эти классификации, сходятся во мнении, что базовы-

ми видами общения являются монологическое, диалогическое и интерактивное [6; 7]. При этом диалогическое общение рассматривается как необходимое условие для интерактивных взаимодействий.

В частности, Е. А. Валлиулина подчёркивает: когда общение не ограничивается трансляцией информации, а служит средством организации совместной деятельности, оно приобретает характер интерактивного взаимодействия [8]. В современной литературе под интерактивными коммуникациями обычно понимают взаимодействия, ориентированные на паритетность, взаимопонимание и кооперацию сторон [9]. Подобное взаимодействие считается наиболее продуктивным, т. к. расширяет субъектную позицию участников, создавая условия для их коммуникативного и личностного роста. Эффективность интеракции во многом зависит от доминирующей мотивации её участников.

Так, в методике Н. Е. Щурковой, модифицированной Н. П. Фетискиным [10], можно выделить три вектора такой мотивации:

1. Эгоистическая направленность – взаимодействие как инструмент удовлетворения исключительно личных потребностей, игнорирующих интересы партнёра;

2. Кооперативная направленность – установка на конструктивный диалог и совместные действия;

3. Маргинальная направленность (подчинение) – пассивная позиция, характеризующаяся подражанием и подчинением воле другого.

В исследованиях общения в интерактивном аспекте часто ставится акцент на

субъект-объектные и/или субъект-субъектные отношения между общающимися. Ярким примером такого исследования является интерсубъектный подход, разработанный в конце прошлого века А. У. Харашем [11], на который опираются и современные исследователи [12].

В русле иных методологических предпосылок развивается экопсихологический подход к развитию психики В. И. Панова, в рамках которого анализ субъект-средовых взаимодействий позволяет по-новому взглянуть на природу коммуникативных процессов [3; 13]. Если в интерсубъектном подходе акцент делается на диалектике субъектных и объектных позиций в общении, то экопсихологическая типология предлагает более дифференцированную картину, выделяя шесть типов взаимодействий в системе «индивид – среда». С точки зрения субъект-объектных и субъект-субъектных отношений в рамках этого подхода можно выделить три укрупнённые коммуникативные позиции, которые субъекты общения занимают по отношению друг к другу:

– при субъектной позиции (субъект-объектный тип) один из партнёров выступает активным деятелем, направляя своё воздействие на другого как на объект;

– объектная позиция (объект-субъектный тип) характеризуется подчинённым положением участника, который принимает влияние со стороны более активного собеседника;

– интерактивная позиция соответствует субъект-совместному и субъект-порождающему типам, предполагающим равноправное диалогическое общение, направленное на совместное решение задач и взаимное развитие.

Представленный выше анализ показывает, что многообразие реальных ситуаций общения не может быть сведено к какому-либо одному типу взаимодействия: наряду с субъект-субъектным взаимодействием в них присутствуют

субъект-объектные и объект-субъектные отношения [3]. Это ставит перед исследователем задачу поиска такой теоретической модели, которая позволила бы дифференцированно описывать различные коммуникативные позиции, занимаемые участниками в реальных ситуациях общения, и рассматривать их в единой системе теоретических конструктов.

В качестве теоретической основы, позволяющей дифференцированно описывать различные коммуникативные позиции, нами выбрана экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий В. И. Панова [13]. Данная типология обусловлена тем, что она задаёт многомерную оптику анализа: в системе отношений «индивид – среда (её субъекты)» выделяется не один или два, а шесть качественно различных типов взаимодействий. Это даёт возможность преодолеть ограничения традиционной дихотомии «субъект-объектное – субъект-субъектное общение» и представить более дифференцированную картину коммуникативной реальности. Согласно данной типологии, в системе взаимодействий «индивид – среда и/или представляющие её субъекты» могут быть реализованы следующие типы: объект-объектный тип; объект-субъектный тип; субъект-объектный тип; субъект-обособленный тип; субъект-совместный тип; субъект-порождающий тип.

Понятие интерактивности в контексте данного исследования требует уточнения. В широком смысле интерактивным называют любое общение, включающее как коммуникативное воздействие на другого субъекта общения (субъект-объектное), так и коммуникативное взаимодействие с ним (субъект-субъектное). В качестве примера можно привести вышеуказанный подход Н. П. Фетсикина [10], в котором интерактивная направленность личности представлена и субъект-объектным взаимодействием (субъектная и объектная позиции), и субъект-субъектным взаимодействием (кооперативная

позиция). Однако в более узком, содержательном значении под интерактивным общением понимается именно конструктивный диалог, ориентированный на сотрудничество и кооперацию взаимных усилий для совместного решения проблем или достижения общих целей. Отличительной чертой такого общения является не обострение, а совместное преодоление возможных противоречий. Поэтому с позиции эконсихологических субъект-средовых взаимодействий необходимым условием для подлинно интерактивного общения выступает способность к субъект-порождающему и субъект-совместному типам коммуникативных взаимодействий. Данные типы предполагают личностную готовность и внутреннее стремление выстраивать диалог с партнёром как с равным. Тем самым, в статье мы будем использовать термин «интерактивное общение» именно в этом узком смысле – как личностную направленность общающихся на взаимный конструктивный диалог.

Опираясь на теоретические данные, изложенные выше, можно предположить, что направленность на монологическое или диалогическое общение (т. е. на интерактивное в его узком понимании) в значительной мере зависит от того, какую позицию – субъектную, объектную или интерактивную – склонны занимать собеседники [1; 6]. Теоретическое описание субъектной, объектной и интерактивной позиций нуждается в эмпирическом обосновании, что ставит перед нами задачу понять, как эти позиции реально проявляются в коммуникативном поведении старшеклассников.

В реальной жизненной практике старшеклассники постоянно включены в различные формы группового взаимодействия – учебный класс, компания сверстников, проектные или творческие объединения. Именно в таких группах их коммуникативные позиции проявляются наиболее естественно и полно, поскольку групповое взаимодействие требует от

участников постоянного выбора стратегии поведения: подчиняться или проявлять самостоятельность, идти на контакт или избегать его, вступать в конфликт или искать компромисс.

Обращение к анализу поведения в данном контексте нам кажется закономерным, поскольку именно устойчивые способы поведения в группе позволяют судить о действительной позиции субъекта общения, в отличие от декларируемых установок. Для решения этой задачи нами была выбрана методика «Q-сортировка» [14].

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что методика «Q-сортировка» позволяет диагностировать склонность старшеклассников к реализации субъектной, объектной или интерактивной позиций в общении.

В соответствии с выдвинутой гипотезой были сформулированы следующие задачи:

1. Провести эмпирическое исследование коммуникативного поведения старшеклассников с использованием методики «Q-сортировка», направленное на выявление уровней (низкого, среднего, высокого) выраженности соответствующих тенденций.

2. На основе полученных данных определить склонность старшеклассников к субъектной (активной), объектной (пассивной) или интерактивной (совместной) коммуникативной позиции.

### **Методика и процедура исследования**

Методика «Q-сортировка» [14] включает 60 утверждений, касающихся различных аспектов поведения человека в группе. Каждое утверждение предлагает респонденту оценить степень его соответствия собственному поведению, выбрав один из трёх вариантов ответа: «да» (согласен, утверждение соответствует моему поведению), «нет» (не согласен, утверждение не соответствует моему поведению) или «сомневаюсь» (затрудняюсь с ответом).

Инструкция ориентирует респондентов на достаточно быструю работу, фиксирующую первую, наиболее спонтанную реакцию, что позволяет снизить влияние социальной желательности и получить более достоверные данные о реальных поведенческих тенденциях.

Данная методика позволяет выявить шесть полярных тенденций в коммуникативном поведении человека в группе: зависимость и независимость, общительность и необщительность, принятие борьбы и избегание борьбы. Важно, что каждая из этих тенденций может быть содержательно интерпретирована с точки зрения экпсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий, а именно:

– зависимость характеризует личность, которая склонна подчиняться другим, послушно выполнять их требования, не принимать самостоятельных решений, уходить от ответственности. С нашей точки зрения, в основе такого поведения лежит объект-субъектный тип субъект-средовых взаимодействий, что свидетельствует об объектной (подчиняющейся другим) позиции в общении;

– независимость характеризует личность, которая стремится к самостоятельности, проявляет решительность и принципиальность в отстаивании своих взглядов, может идти наперекор другим вплоть до конфликта. С нашей точки зрения, в основе такого поведения лежит субъект-обособленный/конфликтный тип субъект-средовых взаимодействий, что свидетельствует о субъектной позиции в общении;

– общительность характеризует личность, которая стремится к дружескому общению, умеет вести диалог и получает удовольствие от общения с другими. С нашей точки зрения, в основе такого поведения лежит субъект-совместный и субъект-порождающий типы субъект-средовых взаимодействий, что свидетельствует об интерактивной позиции субъектов общения;

– необщительность характеризует личность, которая, напротив, избегает публичности и общения с другими, предпочитает одиночество, демонстрирует пассивность и нелюдимость. С нашей точки зрения, в основе такого поведения лежит объект-объектный тип субъект-средовых взаимодействий, что свидетельствует об объектной позиции субъектов общения;

– принятие борьбы характеризует личность, которая демонстрирует упорное достижение своих целей, активно отстаивает свои взгляды и решения даже в тех случаях, когда это приводит к конфликтным взаимоотношениям. С нашей точки зрения, в основе такого поведения лежит субъект-обособленный/конфликтный тип субъект-средовых взаимодействий, что свидетельствует о субъектной позиции субъектов общения;

– избегание борьбы характеризует личность, которая предпочитает компромиссные решения и подчинение другим, не проявляет активности, стремясь уйти от ответственности. С нашей точки зрения, в основе такого поведения лежит объект-субъектный тип субъект-средовых взаимодействий, что свидетельствует об объектной, подчинённой позиции субъектов общения.

Согласно стандартной процедуре обработки результатов методики «Q-сортировка», для каждой из шести тенденций подсчитывается сумма положительных ответов, которая затем интерпретируется в терминах уровня выраженности тенденции. В оригинальном варианте методики рекомендуется также суммировать положительные ответы по полярным тенденциям (например, зависимость и независимость, общительность и необщительность, принятие и избегание борьбы) для выявления содержания внутриличностного конфликта. Однако в данном исследовании нас интересует прежде всего интерпретация полученных результатов как показатель склонности к субъектной, объектной или интерактив-

ной позиции в общении. Поэтому каждая из тенденций рассматривается нами самостоятельно, по уровням субъективной выраженности: низкому уровню соответствует суммарное количество ответов в диапазоне от 0 до 7, среднему уровню – от 8 до 14, высокому уровню – от 15 до 20.

Выборку составили 89 учащихся 10–11-х классов общеобразовательной школы г. Владимира. Возраст респондентов – от 15 до 18 лет (средний возраст 16, 24 года); среди них 58 девушек и 31 юноша. Эмпирическое исследование проводилось в очной форме. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью U-критерия Манна–Уитни и рангового корреляционного анализа Спирмена.

### Результаты и обсуждение данных

Обратимся к результатам диагностики поведенческих тенденций по методике «Q-сортировка». В таблице 1 представлено распределение старшеклассников по уровням выраженности каждой из шести шкал.

Представленные в таблице 1 данные позволяют не только описать выраженность поведенческих тенденций у стар-

шекласников, но и интерпретировать их с точки зрения типологии субъект-средовых взаимодействий В. И. Панова, т. к. каждая из диагностируемых тенденций может быть соотнесена с определённым типом взаимодействия и соответствующей ему коммуникативной позицией.

Высокий уровень общительности, отражающий стремление к дружескому контакту, умение вести диалог и получать удовольствие от общения содержательно соответствует субъект-совместному и субъект-порождающему типам взаимодействия, т. е. интерактивной позиции, его показали 45 старшеклассников (50,6%), средний – 43 (48,3%), и лишь один респондент продемонстрировал низкий уровень. Это свидетельствует о том, что поведенческая готовность к диалогическому, кооперативному общению в той или иной степени выражена у подавляющего большинства старшеклассников. Однако, как будет показано далее, эта готовность не всегда подкрепляется соответствующими субъектными основаниями и может иметь разную психологическую природу.

Высокий уровень необщительности, проявляющейся в избегании контактов,

Таблица 1 / Table 1

**Количество старшеклассников, показавших низкий, средний и высокий уровни тенденций в коммуникативном поведении по методике «Q-сортировка» (n=89) / Number of high school students who showed low, medium, and high levels of behavioral tendencies according to the “Q-Sort” method (n=89)**

Тенденции «Q-сортировки»	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Коммуникативные позиции
Общительность	1	43	45	Интерактивная
Необщительность	49	39	1	Объектная
Зависимость	2	61	26	
Независимость	25	53	11	Субъектная
Принятие борьбы	34	44	11	
Избегание борьбы	22	63	4	Объектная
Суммарное количество старшеклассников в %	24,9%	53,7%	18,4%	

Источник: данные автора.

предпочтении одиночества и пассивности, в основе которой лежит **объект-объектный тип** взаимодействия, характеризующийся формальным, безличным характером контактов и отсутствием интереса к партнёру, что соответствует **объектной позиции**, зафиксирован лишь у одного респондента (1,1%), однако средний уровень – у 39 старшеклассников (43,8%). Это позволяет предположить, что объект-объектный тип взаимодействия в чистом виде встречается редко, однако его отдельные проявления (ситуативная закрытость, избирательность в контактах) могут быть достаточно распространены.

Высокий уровень независимости показали 11 старшеклассников (12,4%), средний – 53 (59,6%), низкий – 25 (28,1%). Независимость проявляется в стремлении к самостоятельности, решительности, готовности отстаивать свои взгляды вплоть до конфликта. Данная тенденция соответствует субъект-обособленному (конфликтному) типу взаимодействия и отражает субъектную позицию. Обращает на себя внимание соотношение низкого и высокого уровней по полярным тенденциям «зависимость – независимость»: низкий уровень зависимости продемонстрировали всего 2 респондента (2,2%), тогда как высокий уровень независимости – 11 (12,4%). При этом высокий уровень зависимости показали 26 старшеклассников (29,2%). Это означает, что субъектная позиция (независимость) выражена у относительно небольшой части выборки, тогда как объектная позиция в форме объект-субъектного типа (зависимость) представлена значительно шире.

Принятие борьбы также относится к субъектной позиции, поскольку в его основе лежит субъект-обособленный тип взаимодействия, предполагающий активное отстаивание своих целей даже ценой конфликта. Высокий уровень принятия борьбы показали 11 старшеклассников (12,4%), средний – 44 (49,4%), низкий – 34 (38,2%). Обращает на себя внимание тот

факт, что соотношение низкого и высокого уровней здесь иное, чем по шкале независимости: низкий уровень принятия борьбы (34 человека) существенно превышает высокий (11 человек). Это указывает на то, что субъектная позиция может реализовываться по-разному: часть старшеклассников демонстрирует независимость без выраженной склонности к конфликтному противостоянию, тогда как для других субъектность неразрывно связана с готовностью к борьбе.

Избегание борьбы, напротив, соответствует объект-субъектному типу взаимодействия и отражает объектную позицию, проявляющуюся в стремлении к компромиссам, подчинению и уходу от ответственности. Высокий уровень избегания борьбы зафиксирован лишь у 4 респондентов (4,5%), средний – у 63 (70,8%), низкий – у 22 (24,7%). Соотношение с принятием борьбы (34 против 11 по низкому и высокому уровням) свидетельствует о том, что объектная позиция в форме уступчивости и избегания конфликтов встречается реже, чем можно было бы ожидать, однако её средний уровень выражен у большинства старшеклассников.

Сравнение данных по методике «Q-сортировка» в зависимости от принадлежности к мужскому или женскому полу, а также к возрастной группе (15–16 лет и 17–18 лет) было проведено с помощью критерия Манна–Уитни (U). Достоверное различие на 5% уровне значимости выявлено между респондентами разного пола по шкалам «Общительность», «Принятие борьбы» и «Избегание борьбы». Это означает, что интерактивная позиция (общительность) и субъектная позиция (принятие борьбы) по-разному выражены у юношей и девушек, что требует дополнительного анализа при рассмотрении гендерных аспектов коммуникативного поведения. Возрастные различия оказались статистически незначимыми, что позволяет рассматривать выборку как относительно однородную по данному параметру.

В таблице 2 представлены результаты ранговой корреляции (по Спирмену) тенденций по методике «Q-сортировка».

Как видим, наиболее насыщенной значимыми связями оказалась шкала «независимость», соответствующая субъектной позиции и субъект-обособленному (конфликтному) типу взаимодействия. Независимость значимо коррелирует с: «общительностью» ( $p \leq 0.01$ ), «необщительностью» ( $p \leq 0.05$ ) и «принятием борьбы» ( $p \leq 0.05$ ). Этот результат требует особого внимания, поскольку он указывает на принципиальную неоднородность субъектной позиции. Одна и та же склонность к независимости может реализовываться в поведении старшеклассников двумя качественно различными способами:

а) значимые связи между шкалой «независимость» и «общительность» указывают на то, что субъектная позиция не только не противоречит интерактивной, но способна выступать её фундаментом. В логике эконсихологической типологии это означает возможность транс-

формации субъект-обособленного типа (независимость) в субъект-совместного или субъект-порождающего (общительность) при благоприятных условиях. Иначе говоря, старшеклассник, сохраняя собственную субъектность (автономию, самостоятельность), оказывается способным к подлинно диалогическому, кооперативному общению. Это можно рассматривать как благоприятный вариант развития – переход от конфликтной автономии к диалогическому сотрудничеству;

б) взаимосвязь «независимости» и «необщительности» реализуется через субъект-обособленный тип взаимодействия в его «чистом» виде – как склонность к автономии, сопровождающаяся избеганием контактов и замкнутостью. Такое поведение может свидетельствовать о защитной форме субъектности, когда самостоятельность и принципиальность реализуются через дистанцирование от группы, нежелание вступать в контакты и совместные действия;

Таблица 2 / Table 2

**Ранговая корреляция (по Спирмену) тенденций в общении по методике «Q-сортировка» (представляющих разные коммуникативные позиции) на выборке старшеклассников (n = 89) / Rank correlation (according to Spearman) of communication tendencies using the “Q-Sort” method (representing different communicative positions) in a sample of high school students (n = 89)**

(Усл. обозначения: \* –  $p \leq 0.05$ ; \*\* –  $p \leq 0.01$ )

Тенденции по методике «Q-сортировка» (коммуникативная позиция)	Независимость (субъектная)	Общительность (интерактивная)	Необщительность (объектная)	Принятие борьбы (субъектная)	Избегание борьбы (объектная)
Зависимость (объектная)	-0.001	0.165	-0.014	0.027	0.203
Независимость (субъектная)		0.293**	0.256*	0.264*	-0.185
Общительность (интерактивная)			-0.023	-0.021	0.285**
Необщительность (объектная)				0.164	0.07
Принятие борьбы (субъектная)					-0.101

Источник: данные авторов.

в) корреляция между шкалой – «независимость» и «принятие борьбы» – вполне ожидаема и подтверждает содержательное единство двух тенденций, относящихся к субъектной позиции. И независимость, и принятие борьбы в своей основе имеют субъект-обособленный тип взаимодействия, предполагающий активное отстаивание своих границ и целей, в том числе через конфликт. Однако важно отметить, что сила связи не является максимальной, что оставляет пространство для существования независимости без выраженной конфликтности (что коррелирует с общительностью).

Интересным и неожиданным, на наш взгляд, результатом стала корреляция между шкалой «общительность», которую мы содержательно соотносим с интерактивной позицией (субъект-совместный и субъект-порождающий типы) и шкалой «избеганием борьбы», т. е. с объектной позицией, а именно с объект-субъектным типом взаимодействия. Этот результат является одним из наиболее интересных и неочевидных в данном исследовании. Он свидетельствует о том, что высокая общительность у части старшеклассников может иметь иную психологическую природу, нежели подлинная интерактивность. В терминах экпсихологической типологии это означает, что за внешне дружелюбным, контактным поведением может скрываться не стремление к равноправному диалогу и сотрудничеству, а стремление избежать конфликта любой ценой; конформная установка – «быть хорошим для всех», подстраиваться под ожидания группы; зависимость от мнения окружающих, когда общительность является способом заслужить одобрение и избежать отвержения.

Иначе говоря, общительность в данном случае может выступать формой реализации объект-субъектного типа взаимодействия, при котором субъект занимает подчинённую позицию, но маскирует её внешней дружелюбностью и контактностью. Это принципиально

важно для интерпретации данных, которые мы указывали в таблице 1, а именно: высокий уровень общительности у 50,6% старшеклассников не может автоматически интерпретироваться как доминирование интерактивной позиции. Часть этих респондентов, судя по корреляции с избеганием борьбы, демонстрирует поведение, лишь внешне напоминающее интерактивное, но по сути являющееся объектным, что мы могли бы назвать «общительностью объектного типа». Обращает на себя внимание также отсутствие значимой связи между «общительностью» и «независимостью» и, что особенно важно, отсутствие отрицательной корреляции между «общительностью» и «необщительностью». Это подтверждает, что данные тенденции не являются простыми поведенческими антонимами: старшеклассник может быть общительным в одних ситуациях и избегать контактов в других, что говорит о ситуативности коммуникативных позиций.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу: методика «Q-сортировка» позволяет дифференцировать склонность старшеклассников к субъектной, объектной и интерактивной позициям в общении. Полученные данные свидетельствуют о доминировании объектной позиции у старшеклассников, что указывает на практически тотальную распространённость объект-субъектного типа взаимодействия, основанного на подчинении и следовании за другими. Субъектная позиция (независимость, принятие борьбы) выражена у относительно небольшой части выборки (около 12% по каждой из шкал).

Особого внимания заслуживает выявленный феномен «общительности объектного типа». Значимая положительная корреляция между общительностью и избеганием борьбы ( $p \leq 0,01$ ) показывает, что внешне дружелюбное, контактное поведение у части старшеклассников маскирует

объект-субъектную позицию, основанную на стремлении избегать конфликтов и подстраиваться под окружающих.

Интерпретация поведенческих тенденций в терминах экзопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий В. И. Панова позволила не только выявить внутреннюю неоднородность коммуникативных позиций, но и обнаружить феномен «общительности объектного типа», который остался бы незамеченным при традиционном подходе. Это демонстрирует эвристический потенциал данной типологии для анализа коммуникативной сферы старшекласников.

Результаты проведённого исследования обосновывают потребность в систематической работе, направленной на совершенствование коммуникативной

компетентности старшекласников. Для развития подлинной интерактивности необходимо создавать условия для освоения субъект-совместных и субъект-порождающих типов взаимодействия. В этой связи педагогам и психологам рекомендуется включать в образовательный процесс тренинги живого общения, где старшекласники могут получить опыт подлинного диалога и совместного преодоления трудностей, а также развивать у учащихся критическое отношение к собственным коммуникативным привычкам. Полученные в исследовании данные задают чёткие ориентиры для практической работы, необходимой для успешной социализации и личностного развития старшекласников в современной образовательной среде.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающегося потенциала: методическое пособие для школьных психологов. Псков: Издательство Псковского института повышения квалификации работников образования, 1997. 68 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: АспектПресс, 2024. 373 с.
3. Лидская Э. В. Коммуникативные способности старшекласников в ракурсе экзопсихологических типов субъект-средовых взаимодействий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2023. № 20 (4). С. 117–127. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.4.10.
4. Комлик Л. Ю., Колосова И. Г. Особенности коммуникативной компетентности старшекласников // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 3 (192). С. 45–49. DOI: 10.23951/1609-624X-2018-3-45-49.
5. Панов В. И., Патраков Э. В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. М.: Психологический институт РАО, 2020. 199 с.
6. Вараксин В. Н. Создание условий для интерактивного взаимодействия в совместной деятельности // Концепт. 2015. № S4. С. 6–10.
7. Топольская Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике // Консультативная психология и психотерапия. 2011. Т. 19, № 4. С. 69–90.
8. Валиуллина Е. В. Интерактивная направленность личности // Вестник общественных и гуманитарных наук. 2020. Т. 1, № 3. С. 57–60.
9. Коротаяева Е. В., Андрионина А. С. Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 26–33. DOI: 10.26170/2079-8717\_2021\_04\_03.
10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Диагностика интерактивной направленности личности (Н. Е. Щуркова в модификации Н. П. Фетискина) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Издательство Института психотерапии, 2002. С. 59–63.
11. Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Хрестоматия по педагогической психологии / сост. А. И. Красило и А. П. Новгородцева. М.: Международная педагогическая академия, 1995. С. 216–227.
12. Муравьева О. И. Уровни общения и основные коммуникативные стратегии // Сибирский психологический журнал. 2002. № 16–17. С. 7–12.

13. Панов В. И. Экопсихологический подход к развитию психики: предпосылки, конструкты, парадигмы // Научные подходы в современной отечественной психологии / А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, В. И. Панов и др. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2023. С. 409–439. DOI: 10.38098/thry\_23\_0465.
14. Райгородский Д. Я. Методика «Q-сортировка» В. Стефансона // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара: Бахрам-М, 2001. С. 465–469.

#### REFERENCES

1. Bratchenko, S. L. (1997). *Diagnostics of Personal Development Potential: A Methodological Handbook for School Psychologists*. Pskov: Pskov Institute for Advanced Training of Educators publ. (in Russ.).
2. Andreeva, G. M. (2024). *Social Psychology: A Textbook for Higher Education Institutions*. Moscow: Aspect Press publ. (in Russ.).
3. Lidskaya, E. V. (2023). Communicative Abilities of High School Students in the Light of Ecopsychological Types of Subject-Environment Interactions. In: *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 20 (4), 117–127. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.4.10 (in Russ.).
4. Komlik, L. Yu. & Kolosova, I. G. (2018). Features of the Communicative Competence of High School Students. In: *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 3 (192), 45–49. DOI: 10.23951/1609-624X-2018-3-45-49 (in Russ.).
5. Panov, V. I. & Patrakov, E. V. (2020). *Digitalization of the Information Environment: Risks, Ideas, Interactions*. Moscow: Psychological Institute of the RAS publ. (in Russ.).
6. Varaksin, V. N. (2015). Creating Conditions for Interactive Interaction in Joint Activities. In: *Concept*, S4, 6–10 (in Russ.).
7. Topolskaya, T. A. (2011). On the Concept of “Dialogue” in Psychological Research of Communication and Counseling Practice. In: *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 19, 4, 69–90 (in Russ.).
8. Valiullina, E. V. (2020). Interactive Orientation of the Personality. In: *Bulletin of Social Sciences and Humanities*, 1, 3, 57–60 (in Russ.).
9. Korotaeva, E. V. & Andryunina, A. S. (2021). Interactive Learning: Aspects of Theory, Methodology, and Practice. In: *Pedagogical Education in Russia*, 4, 26–33. DOI: 10.26170/2079-8717\_2021\_04\_03 (in Russ.).
10. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V. & Manuilov, G. M. (2002). Diagnostics of the Interactive Orientation of Personality (by N. E. Shchurkova, modified by N. P. Fetiskin). In: *Social and Psychological Diagnostics of Personality and Small Group Development*. Moscow: Institute of Psychotherapy publ., pp. 59–63 (in Russ.).
11. Kharash, A. U. (1995). Personality, Consciousness, and Communication: Towards Substantiating the Intersubjective Approach to the Study of Communicative Influences. In: *Reader on Educational Psychology*. Moscow: International Pedagogical Academy publ., pp. 216–227 (in Russ.).
12. Muravyova, O. I. (2002). Levels of Communication and Basic Communicative Strategies. In: *Siberian Journal of Psychology*, 16–17, 7–12 (in Russ.).
13. Panov, V. I. (2023). An Ecopsychological Approach to the Development of the Psyche: Prerequisites, Constructs, and Paradigms. In: *Scientific Approaches in Modern Domestic Psychology* Moscow: Institute of Psychology of the RAS publ., pp. 409–439. DOI: 10.38098/thry\_23\_0465 (in Russ.).
14. Raigorodsky, D. Ya. (2001). V. Stefanon's Q-Sort Method. In: *Practical Psychodiagnostics. Methods and Tests*. Samara: Bakhram-M publ., pp. 465–469 (in Russ.).

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Лидская Элеонора Викторовна (г. Москва) – младший научный сотрудник Лаборатории психологии одарённости Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ);

ORCID: 0000-0002-0239-1960, e-mail: elidskaya@gmail.com

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Eleonora V. Lidskaya (Moscow) – Junior Researcher, Laboratory of Psychology of Giftedness, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research;

ORCID: 0000-0002-0239-1960, e-mail: elidskaya@gmail.com

Научная статья  
УДК 159.9  
DOI: 10.18384/3033-6414-2026-2-92-104

## ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ РАСПОЗНАВАТЬ ФОТОГРАФИИ ЛИЦ, СГЕНЕРИРОВАННЫХ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

**Васильева И. В.<sup>1,2\*</sup>, Асафова А. Н.<sup>3</sup>, Грищенко Д. С.<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Российская Федерация

<sup>2</sup> Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, г. Тюмень, Российская Федерация

<sup>3</sup> Независимый исследователь, г. Тюмень, Российская Федерация

<sup>4</sup> Независимый исследователь, г. Тюмень, Российская Федерация

\* Корреспондирующий автор, e-mail: i.v.vasileva@utmn.ru

Поступила в редакцию 10.02.2026

После доработки 30.03.2026

Принята к публикации 31.03.2026

### Аннотация

**Цель.** Разработка стратегии обучения, позволяющей повысить умение распознавания реальных и сгенерированных ИИ фотографий.

**Процедура и методы.** В исследовании приняли участие 201 респондент в возрасте от 14 до 66 лет, студенты и специалисты различных профилей ( $m=45$ ,  $f=156$ ,  $M_{\text{возраст}}=23,66$ ,  $SD=8,65$ ). Исследование выполнено в формате формирующего эксперимента с начальным и итоговым замерами. Экспериментальная группа участников исследования принимала участие в обучении, основанном на синтезе стратегий обратной связи и прямого указания. Для обработки количественных данных используются U-критерий Манна–Уитни и T-критерий Уилкоксона в программе Statsoft STATISTICA 10.0.

**Результаты.** На начальном замере экспериментальная и контрольная группы были эквивалентны. Были обнаружены статистически значимые различия между начальным и итоговым замерами в экспериментальной группе. Между замерами в контрольной группе также существуют статистически значимые различия, но в меньшей степени, чем у экспериментальной группы.

**Теоретическая и/или практическая значимость** заключается в том, что стратегия обучения умению распознавать фотографии, сгенерированные искусственным интеллектом, основанная на объединении стратегий обратной связи и прямого указания, действительно повышает эффективность распознавания генераций участниками. Результаты могут быть полезны для дальнейших исследований в области восприятия и взаимодействия с ИИ.

**Ключевые слова:** восприятие изображений, искусственный интеллект (ИИ), лицо, опыт с ИИ, распознавание изображений

**Благодарности и источники финансирования.** Исследование выполнено при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в рамках проекта «Фундаментальные проблемы методики разработки и связанного с ней правового и этического регулирования в сфере применения систем и моделей искусственного интеллекта» (FEWZ-2024-0052).

**Для цитирования:** Васильева И. В., Асафова А. Н., Грищенко Д. С. Формирование умения распознавать фотографии лиц, сгенерированных искусственным интеллектом // Психологические науки. 2026. № 2. С. 92–104. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-92-104>

Original research article

## FORMING THE ABILITY OF RECOGNITION OF FACES IN AI-GENERATED PHOTOS

**I. V. Vasileva<sup>1,2\*</sup>, A. N. Asafova<sup>3</sup>, D. S. Grischenko<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation

<sup>2</sup> Tyumen Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Tyumen, Russian Federation

<sup>3</sup> An Independent researcher, Tyumen, Russian Federation

<sup>4</sup> An Independent researcher, Tyumen, Russian Federation

\* Corresponding author, e-mail: [i.v.vasileva@utmn.ru](mailto:i.v.vasileva@utmn.ru)

Received by the editorial office 10.02.2026

Revised by the author 30.03.2026

Accepted for publication 31.03.2026

### **Abstract**

**Aim.** To develop a training strategy that enhances the ability to distinguish between real and AI-generated photos.

**Methodology.** The study involved 201 respondents aged from 14 to 66 years, students and specialists of various profiles (m-45, f-156, Mage=23.66, SD=8.65). The study was conducted as a formative experiment with initial and final measurements. The experimental group participated in training based on a synthesis of feedback strategies and direct instruction. Quantitative data were processed using the Mann-Whitney U-test and Wilcoxon test in Statsoft STATISTICA 10.0.

**Results.** At the initial measurement, the experimental and control groups were equivalent. Statistically significant differences were found between the initial and final measurements in the experimental group. There were also statistically significant differences in the control group, though to a lesser extent than in the experimental group.

**Research implications.** The training strategy for recognizing AI-generated photos, based on combining feedback and direct instruction strategies, indeed improves participants' detection accuracy. The results may be useful for further research in the field of perception and interaction with AI.

**Keywords:** AI experience, artificial intelligence (AI), face, images perception, images recognition

**Acknowledgments:** This study was supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation within the frame-work of a State assignment (FEWZ-2024-0052).

**For citation:** Vasilyeva, I. V., Asafova, A. N. & Grishchenko, D. S. (2026). Forming the Ability of Recognition of Faces in AI-Generated Photos. In: *Psychological Sciences*, 2, 92–104. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-92-104>

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время стремительно развиваются технологии искусственного интеллекта (ИИ) и они доступны для широкого слоя населения<sup>1</sup>. Это приводит не только к полезным эффектам, но и к распространению практик, которые применяются для совершения криминальных действий, в частности, к использованию дипфейков в мошеннических целях. Дипфейк – это изображения, видео- или аудиоматериалы, созданные при помощи искусственного интеллекта, которые могут изображать реальных или нереальных людей. Они могут использоваться, например, для манипуляции общественным мнением, создания компрометирующих материалов с дальнейшим шантажом и вымогательством, кражи личных и корпоративных данных, подделки документов. Исследования психических, эмоциональных реакций людей на дипфейки разнообразны и дают противоречивые результаты: от неприятия по отношению к сверхреалистичным дипфейкам до неразличимости дипфейков и нейтральной реакции [1; 2; 3].

Важно, чтобы люди использовали собственные интеллектуальные возможности для обеспечения своей безопасности, а технологии искусственного интеллекта рассматривали именно как инструмент [4]. Избыточная уверенность в способности распознать сгенерированный контент не способствует успеху в решении этой задачи [5]. В рамках настоящего исследования разрабатывается стратегия обучения умению распознавать сгенерированные и реальные фотографий. Эта стратегия может быть использована как в организации, так и индивидуально, для развития умений, обеспечивающих информационную безопасность.

В актуальный период продолжают развиваться уже существующие сервисы,

предоставляющие услуги искусственного интеллекта, а также разрабатываются новые. Среди них подавляющее большинство занимается генерацией именно фотоматериалов, которые уже являются довольно реалистичными. При этом сервисы не имеют никаких ограничений или они незначительны. Многие площадки являются бесплатными или предоставляют несколько бесплатных запросов. Технологии искусственного интеллекта могут упрощать жизнь, как обычным людям, так и мошенникам, поскольку для совершения киберпреступления не требуется большое количество времени или ресурсов.

Созданные с помощью технологий искусственного интеллекта изображения лиц можно разделить на три типа [6]:

1. Искусственные лица. Эти изображения создаются как интеграция большого количества фотографий настоящих лиц.

2. Изображения лиц с некоторыми модификациями, например, изменение пола, нескольких черт. Фактически происходит редактирование настоящих фотографий с помощью технологий искусственного интеллекта.

3. Смешанные лица. Эти изображения получены путём смешения изображений двух настоящих фотографий.

Активное внедрение технологий искусственного интеллекта в повседневную жизнь требует критичного отношения к информации, которая используется для принятия решения или обращается к эмоциональной реакции человека. Изображения людей, аналогичные фотографии, которые генерируют технологии искусственного интеллекта, несут больший риск, чем все остальные виды генераций, поскольку ранее не было необходимости проверять визуальную информацию, она априорно вызывала доверие, тогда как сейчас необходимо критически относиться не только к текстовому, но и к визуальному контенту [7]. Уровень развития технологий генеративного искусственного интеллекта таков,

<sup>1</sup> Туровец Ю. В., Вишневецкий К. О. Искусственный интеллект в России: кто, что и как внедряет. URL: <https://issek.hse.ru/news/862013645.html> (дата обращения: 12.10.2025).

что качество изображений очень высоко. Не только люди испытывают трудности в распознавании настоящих фотографий, но даже специальные программы, основанные на технологиях искусственного интеллекта, также не справляются идеально с этой задачей [8].

Новизна данного исследования заключается в проверке эффективности синтеза уже разработанных предыдущими исследователями стратегий обучения на русскоязычных участниках. Результаты исследования вносят свой вклад в область взаимодействия человека с искусственным интеллектом. Это может иметь значение для дальнейших разработок технологий и обучающих программ, направленных на оптимизацию взаимодействия человека с машинами.

### Теоретический анализ

Теоретический обзор существующих исследований позволил оценить восприятие лиц человеком при постановке задачи различить реальные и сгенерированные ИИ-лица. Распознавание лица – это стремительный процесс, который может быть осложнён разными задачами: распознавания эмоции, отличия настоящей фотографии от сгенерированной и т. д. [9; 10]. Человек, решая задачу понять, какие фотографии сгенерированы искусственным интеллектом, а какие изображают реальных людей, чаще всего обращает внимание на специфичные детали. Э. Миллер [11] с коллегами опрашивала своих испытуемых, по каким именно деталям человек определил, что фотография перед ним является генерацией искусственного интеллекта или реальной. 84,62% опрошенных делали свой выбор на основе отдельных черт лица. Самая информативная черта лица, согласно результатам исследования, – это глаза (50%). Участники сообщали о «пустом взгляде» генераций искусственного интеллекта. Часть респондентов (52,88%) обратила внимание на неестественно сглаженную кожу на фотографиях ИИ, отсутствие

складок, морщин. На излишнюю симметричность сгенерированных фотографий обратили внимание 39% участников. В 32% случаев опрошенные заявили об идеальности сгенерированных фотографий. Несмотря на сложность поставленной задачи и неуспешность большинства испытуемых в её решении, по результатам данного исследования можно отметить, что люди в целом обращают внимание на мелкие детали и стараются анализировать предоставленные фотографии, прежде чем совершить выбор. При развитии умения распознавания фотографий можно обращать произвольное внимание испытуемых на детали, которые могут помочь правильно отличить генерацию искусственного интеллекта от фотографии реальных людей. В. А. Барабанщиков как одно из оснований оценки мимических паттернов как неестественных выделяет нетипичность демонстрируемого выражения лица для повседневного общения, например, чрезмерная выраженность или несоответствие нормам проявления эмоций [12]. Соответственно, для повышения эффективности обучения, которое будет предложено испытуемым, стоит подбирать фотографии со спокойной, не ярко выраженной эмоциональной экспрессией. Также была оценена эффективность тех стратегий обучения, которые уже были разработаны и опробованы на респондентах. Было обнаружено несколько способов, которые позволяют научить участников эксперимента распознавать сгенерированные и реальные фотографии [13]. Можно воспользоваться стратегиями обратной связи, прямого совета, помощи со стороны ИИ, повышения осведомлённости и коллаборации с другими участниками эксперимента. Из всех перечисленных наиболее эффективной оказалась стратегия обучения, основанная на обратной связи [14; 15; 16; 17; 18]. Тем не менее, у респондентов, которые прошли обучение с обратной связью, увеличивается тревога и снижается оценка собственной эффективности. Также

через некоторое время после обучения эффективность распознавания фотографий снова падает. Повышение умения распознавать сгенерированные ИИ фотографии также наблюдается при использовании стратегии прямого совета/указания [19; 20]. Однако советы, которые были использованы в рамках данных исследований, являются устаревшими. Современные технологии искусственного интеллекта позволяют создавать изображения, практически неотличимые от настоящих, а количество «артефактов» значительно снизилось. Необходимо разработать советы, актуальные в реалиях текущего технологического прогресса.

Цель: разработка стратегии обучения, позволяющей повысить умение распознавать реальные и сгенерированные искусственным интеллектом фотографии лиц.

Гипотезы.

Основная: обучение умению распознавать сгенерированные и реальные фотографии лиц, основанному на объединении стратегий обратной связи и прямого указания, значительно повысит эффективность участников в умении идентифицировать фотографии лиц, сгенерированные искусственным интеллектом.

Дополнительная: результаты контрольной группы, которая не проходила обучение, не изменятся или изменятся незначительно за счёт насмотренности.

### Организация исследования

В исследовании принял участие 201 человек в возрасте от 14 до 66 лет, студенты и специалисты различных областей. Из них 45 мужчин, 156 женщин.  $M_{\text{возраст}} = 23,66$ ,  $SD = 8,65$ . Из них 114 человек составили контрольную группу, 87 были участниками экспериментальной группы. Контрольная группа состояла из 89 женщин и 25 мужчин, экспериментальная группа состояла из 67 женщин и 20 мужчин. Участники исследования были представителями разных профессиональных групп и направлений подготовки: психолого-педагогических, социо-

гуманитарных, инженерно-технических, естественно-научных. Контрольная и экспериментальная группы по этому признаку были уравновешены, состав участников был гетерогенным.

Исследование состоит из трёх этапов. На первом этапе проводится начальный замер, который позволит оценить начальный уровень эффективности распознавания фотографий лиц у участников. Тестирование состоит из восьми проб: первые четыре пробы состоят из трёх фотографий реальных лиц и одного сгенерированного лица. Следующие четыре пробы, наоборот, состоят из трёх фотографий сгенерированных лиц и одного реального лица. В первом случае участникам исследования предлагается выбрать лицо, которое, по их мнению, является сгенерированным искусственным интеллектом. Во втором случае, соответственно, необходимо выбрать лицо, которое является реальным. Пробы из четырёх фотографий берутся для того, чтобы снизить фактор случайности, который может повлиять на исследование с двумя фотографиями [21]. Такой формат замера эффективности уже проводился нами ранее при исследовании связи коммуникативных характеристик и эффективности распознавания лиц на фотографиях реальных людей и на изображениях людей, сгенерированных с помощью искусственного интеллекта [22]. Как показало это исследование, тестирование в таком формате является сложным для испытуемых, поскольку переменная «эффективность распознавания генераций» отклоняется от нормального распределения ( $K-S > 0,20$ ; Lilliefors test  $< 0,01$ ;  $S-W = 0,02$ ). Средний показатель среди испытуемых: 9,5 из 32 возможных. Высокая сложность поставленной задачи поможет оценить изменение эффективности.

На втором этапе экспериментальная выборка проходила обучение. Обучение основано на синтезе двух стратегий, которые ранее использовались другими исследователями в этой области. Наилучшим

образом себя показали стратегия обратной связи и стратегия прямого указания/совета [13]. Стратегия обратной связи подразумевает такое же тестирование, как на первом этапе, но с сообщением участникам того, какой был правильный ответ. Стратегия прямого указания предполагает описание возможных деталей, которые помогут распознать лицо, сгенерированное ИИ. Советы будут составляться на основе опыта предыдущих исследователей и на основе просмотра сформированной базы фотографий для исследования.

Итоговый замер проводился в том же формате, что и начальный, но с использованием другого стимульного материала (других фотографий лиц). Подбор стимульного материала производился вручную. Фотографии реальных лиц были взяты с фотостока Unsplash, который позволяет свободно использовать опубликованные фотографии без водяных знаков. Фотографии отбирались согласно следующим критериям: лицо не должно выражать яркую эмоциональную экспрессию, изображение должно быть цветным, на фотографии не должны присутствовать резкие тени или оригинальные световые схемы. Таким образом, было отобрано 24 фотографии мужчин и 24 фотографии женщин.

Сгенерированные лица проходили проверку согласно таким же критериям. Также было необходимо, чтобы на сгенерированных ИИ фотографиях лиц не присутствовали слишком видимые артефакты. Артефакт на генерации искусственного интеллекта – это любое искажение реальности [23]. Фотографии генерировались при помощи сервиса This Person Does Not Exist, который работает на модели GAN. Вторым источником сгенерированных лиц выступала база данных, которая состояла из фотографий, сгенерированных моделями Stable Diffusion 1.5, 2.1; SDXL 1.0 checkpoint.

Для стимульного материала, который был использован в начальном и итоговом

замерах, был рассчитан индекс трудности задания. Для каждой отдельной фотографии из 64 индекс колеблется от 0,25 до 0,75, при этом для большей части фотографий этот показатель составляет от 0,41 до 0,75, что позволяет судить о гомогенности задания по уровню трудности. Общий индекс трудности задания для всех фотографий составляет 0,55.

Полученный стимульный материал был оформлен в виде чат-бота в социальной сети Telegram ([https://t.me/generated\\_photosBot](https://t.me/generated_photosBot)). Возможности данного приложения позволяют обеспечить случайное распределение участников между экспериментальной и контрольной выборками с вероятностью 1:2 и переносить ответы в онлайн-таблицу для дальнейших статистических подсчетов. Конфиденциальность участников исследования обеспечивается при помощи ключа безопасности. Чат-бот создавался при помощи онлайн-конструктора Salebot. После составления сценариев работы бота были проведены тестирования его функционала непосредственно в Telegram. Исследование проводилось весной 2025 г.

Собранные данные были проверены на соответствие закону нормального распределения. Затем были проведены расчёты, которые позволяют говорить о наличии статистически значимых различий между первым и повторным тестированием и между экспериментальной и контрольной группами. Были использованы методы непараметрической статистики: критерий U Манна–Уитни и T-критерий Уилкоксона, для полученных результатов был рассчитан размер эффекта методом Вендта как показателя рангово-бисериальной корреляции. Данные обрабатывались в программе StatSoft STATISTICA 10.

### Результаты исследования

Результаты проверки данных на нормальное распределение по всем измененным параметрам показали незначительные отклонения. Для переменной

«эффективность распознавания фотографий на начальном замере» в контрольной группе ( $n=114$ )  $K-S < 0,01$ ,  $Lilliefors < 0,01$ , что указывает на формальное отклонение от нормальности;  $S-W=0,92$ , – этот критерий не отвергает нормальность. Сходная ситуация образовалась для переменной «эффективность распознавания фотографий на итоговом замере» в экспериментальной группе ( $K-S < 0,05$ ,  $Lilliefors < 0,01$ ,  $S-W=0,94$ ). В экспериментальной группе ( $n=87$ ) переменная «эффективность распознавания фотографий на начальном замере» показывает отклонения от нормального распределения по всем критериям ( $K-S < 0,01$ ,  $Lilliefors < 0,01$ ,  $S-W = 0,88$ ). Переменная «эффективность распознавания фотографий на итоговом замере» формально отклоняется от нормального распределения ( $K-S < 0,01$ ,  $Lilliefors < 0,01$ ), хотя  $S-W=0,95$  не отклоняет гипотезу о нормальности распределения данных. Для согласованности с общим подходом были применены методы непараметрической статистики для

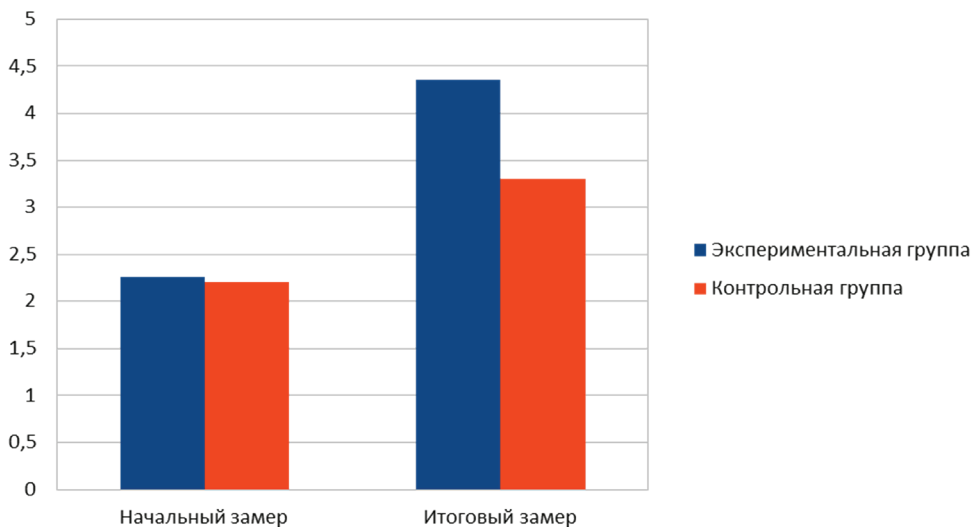
оценки различий между переменными и группами.

Для наглядности представим графический результат сравнения замеров эффективности распознавания фотографий на начальном и итоговом этапах исследования (рис. 1).

Рисунок 1 построен на основании средних данных для каждой выборки:

1. Сравнение показателей эффективности распознавания фотографий лиц участниками контрольной и экспериментальной выборок на начальном замере.

U-критерий Манна–Уитни выявил статистически значимые различия между контрольной ( $n=114$ ) и экспериментальной ( $n=87$ ) группами ( $U=4847$  при  $p>0,05$ ) по исходному уровню показателя эффективности. Это указывает на отсутствие значимых различий между выборками в начале эксперимента. Можно утверждать, что распределение участников по группам не внесло систематического смещения, последующие различия связаны с эффектом вмешательства.



**Рис. 1 / Fig. 1.** Графическое представление сравнения показателей эффективности распознавания фотографий лиц участниками контрольной и экспериментальной выборок на начальном и итоговом замерах / Graphical representation of the comparison that shows the performance indicators of facial photo recognition by participants in the control and experimental samples at the initial and final measurements

*Источник:* данные авторов.

2. Сравнение показателей эффективности распознавания фотографий лиц участниками контрольной и экспериментальной выборок на итоговом замере.

U-критерий Манна–Уитни выявил статистически значимые различия между контрольной ( $n=114$ ) и экспериментальной ( $n=87$ ) группами ( $U=3502$ ,  $p < 0,001$ ) по уровню показателя эффективности при повторном тестировании. Значения в экспериментальной группе выше, чем в контрольной на 35,3%. Средние ранги показали, что значения переменной «эффективность распознавания фотографий» после повторного тестирования в экспериментальной группе (Mean Rank=117,75) были достоверно выше, чем в контрольной (Mean Rank=88,22), с небольшим размером эффекта ( $r=0,25$ ).

3. Сравнение показателей эффективности распознавания фотографий лиц участниками экспериментальной группы на начальном и итоговом замерах.

В экспериментальной группе ( $n=73$ ) при помощи парного T-критерия Уилкоксона были выявлены статистически значимые различия между переменными «эффективность распознавания фотографий на начальном замере» и «эффективность распознавания фотографий на итоговом замере» ( $T=232$  при  $p < 0,001$ ). Значения переменной «эффективность распознавания фотографий на итоговом замере» были достоверно выше, чем значения переменной «эффективность распознавания фотографий на начальном замере» с очень большим размером эффекта ( $r=0,72$ ). В 83,9% случаев значения после вмешательства были выше, чем до него.

4. Сравнение показателей эффективности распознавания контрольной группы на начальном и итоговом замерах.

В контрольной группе ( $n=91$ ) парный T-критерий Уилкоксона показал значимые различия между переменными «эффективность распознавания фотографий на начальном замере» и «эффективность распознавания фотографий на итоговом

замере» ( $T=896$  при  $p < 0,001$ ), но с малым размером эффекта ( $r=0,16$ ). В экспериментальной группе ( $n=73$ ) различия были более выраженными ( $r=0,72$ ), что свидетельствует о влиянии вмешательства. В 79,8% случаев значения после вмешательства были выше, чем до него.

### Обсуждение результатов

Согласно подсчётам, проведённым для нашего исследования, на начальном замере экспериментальная группа справилась с предложенным заданием на 21,4%, к итоговому замеру это показатель увеличился до 41,1% (значение  $p$  для z-критерия =0,0051). Контрольная группа на начальном замере показала эффективность в 27,6%, а на итоговом – в 41,4% (значение  $p$  для z-критерия =0,0284). Значение  $p$  z-критерия для сравнения результатов начального замера у контрольной и экспериментальной группы равно 0,3060, для сравнения результатов итогового замера – 0,9659.

Данные результаты подтверждают предположение о том, что обучение, основанное на синтезе стратегий обратной связи и прямого указания, способно повысить эффективность участников, поскольку между итоговыми замерами экспериментальной и контрольной групп существует различие в пользу экспериментальной группы. Говорить о значительном повышении эффективности было бы некорректно, поскольку размер эффекта небольшой, однако, разница между группами испытуемых всё же есть. Если сравнивать начальный и итоговый замеры только у экспериментальной группы, также можно говорить о подтверждении предположения о повышении эффективности, поскольку размер эффекта является большим. Предположение о том, что результаты контрольной группы не изменятся или изменятся незначительно, не подтвердилось, поскольку в 79,8% случаев результаты контрольной группы выше при итоговом замере. Тем не менее, размер эффекта для контрольной

ной группы значительно меньше, чем для экспериментальной группы.

Такие результаты могут быть объяснены следующими причинами. Во-первых, согласно результатам нашего предыдущего исследования [22], группа, имеющая опыт взаимодействия с искусственным интеллектом, справляется с задачей различения сгенерированных ИИ фотографий лиц лучше, чем группа без такого опыта. В рамках данного исследования опыт взаимодействия с искусственным интеллектом был повышен искусственным образом как при прохождении первого тестирования, так и при прохождении обучения. Можно предположить влияние роли «насмотренности» на полученные результаты. Этим же явлением можно объяснить повышение эффективности в контрольной группе, поскольку в процессе естественного обучения они также приобрели опыт взаимодействия с искусственным интеллектом и «насмотренность», однако в меньшем объёме, чем экспериментальная группа.

Во-вторых, роль может сыграть эффект повторного тестирования. Испытуемые из контрольной группы могли уловить отдельные паттерны или стимулы и использовать их при контрольном замере неосознанно. Исследования, посвящённые имплицитному научению, утверждают, что при повторном тестировании результаты испытуемых улучшаются и использование тестирований при обучении намного эффективнее, чем их отсутствие [23]. Контроль над прохождением исследования не осуществлялся, респонденты могли самостоятельно анализировать вопросы тестирования по своему желанию.

Рост точности в экспериментальной группе можно объяснить структурированной обратной связью. Указание на правильные ответы помогло обратить внимание респондентов на ключевые артефакты ИИ-генераций. Конкретные советы снижали когнитивную нагрузку, поскольку испытуемые заранее были подготовлены к распознаванию перечис-

ленных признаков. Также на результаты исследования могла повлиять асимметрия проб. В первых четырёх случаях респонденты учатся искать аномалии при сравнении фотографий с ИИ и реальными людьми, последние четыре пробы учили отделять «дипфейки».

На практике результаты данного исследования могут быть применены для составления программ тренинговых занятий и упражнений, которые нацелены на противостояние мошенничеству с применением технологий искусственного интеллекта [24]. Психологи могут проводить тренинги для различных категорий людей в общественно значимых сферах. Важно обучать журналистов, сотрудников силовых структур, юристов распознаванию «дипфейков» для противодействия преступным действиям, опознанию «фейковой» информации. Возможно проводить обучение распознаванию фальшивых резюме (в частности, генерации вместо фотографии кандидата) для менеджеров по подбору персонала и рекрутеров, особенно в ситуации удалённого найма. Также можно проводить обучение в любых других корпоративных системах для предотвращения мошенничества с целью получения корпоративных данных. Такие тренинги могут быть полезны для общего повышения уровня информационной безопасности среди населения в формате онлайн-курса, учебной дисциплины в школе, элективного курса в университете.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Перед проведением эмпирического исследования были поставлены следующие гипотезы:

1. Обучение умению распознавать сгенерированные и реальные фотографии, основанное на объединении стратегий обратной связи и прямого указания, значительно повысит эффективность участников.

2. Результаты контрольной группы, которая не проходила обучение, не из-

меняться или изменяться незначительно за счёт эффекта «насмотренности».

По результатам исследования можно говорить об обнаружении доказательств в пользу первой гипотезы. Вторая гипотеза была отклонена.

Таким образом, можно утверждать о подтверждении эффективности разработанного обучения, которое в дальнейшем можно применять в различных сферах жизнедеятельности. Дальнейшие перспективы исследования могут включать в себя проверку переноса сформированного умения на новые поколения генеративных моделей; оптимизацию длительности и формата обучения под разные цели и сроки; а также учёт особенностей такого обучения для представителей разных возрастных групп [25].

**Ограничения.** В качестве возможного ограничения может выступать уровень технической осведомлённости пользова-

теля. Редко встречающийся формат исследования с элементами геймификации мог помешать людям с низким уровнем компетентности в работе с мессенджерами и чат-ботами быть эффективными в распознавании изображений. Помимо этого, существуют технические ограничения со стороны самого бота: при большом потоке людей он замедлял свою работу. Также среди неучтённых переменных можно перечислить низкую скорость интернета, использование различных устройств при прохождении исследования (мобильное устройство, персональный компьютер), разная цветопередача на разных устройствах, отсутствие контроля над условиями прохождения. Стоит отметить, что полученные результаты актуальны именно на данный момент с учётом текущих возможностей нейросетей. Неизвестно, останется ли обучение таким же эффективным для новых типов генераций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Katsyri J., de Gelder B., Takala T. Virtual faces evoke only a weak uncanny valley effect: An empirical investigation with controlled virtual face images // *Perception*. 2019. № 48 (10). P. 968–991. DOI: 10.1177/0301006619869134.
2. Natale D. A., Simonetti M. E., La Rocca S. Uncanny valley effect: A qualitative synthesis of empirical research to assess the suitability of using virtual faces in psychological research // *Computers in Human Behavior Reports*. 2023. № 10 (3). URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.chbr.2023.100288.
3. Miller E. J., Foo Y. Z., Mewton P. et al. How do people respond to computer-generated versus human faces? A systematic review and meta-analyses // *Computers in Human Behavior Reports*. 2023. № 10. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.chbr.2023.100283.
4. Korteling J. E., van de Boer-Visschedijk G. C. et al. Human- versus Artificial Intelligence // *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2021. № 4. URL: <https://www.frontiersin.org> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.3389/frai.2021.622364.
5. Köbis N. C., Doležalová B., Soraperra I. Fooled twice: People cannot detect deepfakes but think they can // *iScience*. 2021. № 24 (11). URL: <https://www.cell.com/iscience> (дата обращения: 10.10.2025).
6. Rathgeb C., Tolosana R., Vera-Rodriguez R. et al. Handbook of Digital Face Manipulation and Detection. From Deepfakes to Morphing attacks. Boston: Springer, 2022. 481 p. DOI: 10.1007/978-3-030-87664-7.
7. Connolly B. Digital Trust: Social Media Strategies to Increase Trust and Engage Customers. London: Bloomsbury Business, 2020. 256 p.
8. Fletcher J. Deepfakes, Artificial Intelligence, and Some Kind of Dystopia: The New Faces of Online Post-Fact Performance // *Theatre Journal*. 2018. Vol. 70. № 4. P. 455–471. DOI: 10.1353/tj.2018.0097.
9. Willis J., Todorov A. First Impression: Making Up Your Mind After a 100-Ms Exposure to a Face // *Psychological Science*. 2006. № 17 (7). P. 592–598. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2006.01750.x.
10. Nemrodov D., Niemeier M., Mok J. N. Y. et al. The time course of individual face recognition: A pattern analysis of ERP signals // *NeuroImage*. 2016. № 132. P. 469–476. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2016.03.006.

11. Miller E. J., Steward B. A., Witkower Z. et al. AI hyperrealism: Why AI faces are perceived as more real than human ones // *Psychological Science*. 2023. № 34 (12). P. 1390–1403. DOI: 10.1177/09567976231207095.
12. Барабанщиков В. А. Восприятие выражений лица. М.: Институт психологии РАН, 2009. 448 с.
13. Diel A., Lalgı T., Schroeter I. C. et al. As good as chance: A systematic review and meta-analysis of human deepfake detection performance based on 56 papers // *Expert Systems with Applications*. 2024. № 252. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.31219/osf.io/cxv4r.
14. Diel A., Teufel M., Bäuerle A. Inability to detect deepfakes: Deepfake detection training improves detection accuracy, but increases emotional distress and reduces selfefficacy // *OSF Preprints*. 2024. URL: <https://osf.io/preprints/osf> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.2139/ssrn.5002585.
15. Mader B., Banks M. S., Farid H. Identifying computer-generated portraits: The importance of training and incentives // *Perception*. 2017. № 46 (9). P. 1062–1076. DOI: 10.1177/0301006617713633.
16. Hulzebosch N., Ibrahim S., Worring M. Detecting CNN-generated facial images in real-world scenarios // *Proceedings of the IEEE/CVF conference on computer vision and pattern recognition workshops*. 2020. URL: <https://arxiv.org/abs/2005.05632> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1109/CVPRW50498.2020.00329.
17. Nightingale S. J., Farid H. AI-synthesized faces are indistinguishable from real faces and more trustworthy // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2022. № 119 (8). URL: <https://www.pnas.org>. (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1073/pnas.2120481119.
18. Mohamed N. B., Bogdanel G., Moreno H. G. Is Training Useful to Detect Deepfakes? A Preliminary Study // *Royal Society Open Science*. 2025. № 12. URL: <https://royalsocietypublishing.org>. (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.23919/CISTI58278.2023.10211622.
19. Bray S. D., Johnson S. D., Kleinberg B. Testing human ability to detect ‘deepfake’ images of human faces // *Journal of Cybersecurity*. 2023. № 9 (1). URL: <https://academic.oup.com/cybersecurity> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1093/cybsec/tyad011.
20. Somoray K., Miller D. J. Providing detection strategies to improve human detection of deepfakes: An experimental study // *Computers in Human Behavior*. 2023. № 149 (4). URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.chb.2023.107917.
21. Yegemberdiyeva G., Amirgaliyev B. Study of AI Generated and Real Face Perception // *Proceedings of the 2021 IEEE International Conference on Smart Information Systems and Technologies (SIST)*. 2021. URL: <https://ieeexplore.ieee.org> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1109/SIST50301.2021.9465908.
22. Васильева И. В., Асафова А. Н., Грищенко Д. С. Коммуникативные характеристики личности и оценка фотографий, сгенерированных искусственным интеллектом // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2025. Т. 18 (1). С. 27–44. DOI: 10.11621/ТЕР-25-02.
23. Devi S. P., Mishra A. K. The testing effect: Looking through implicit theories’ perspectives // *Psychological Studies*. 2023. № 68 (1). P. 92–100. DOI: 10.1007/s12646-022-00710-6
24. Ng Y.–L. An error management approach to perceived fakeness of deepfakes: The moderating role of perceived deepfake targeted politicians’ personality characteristics // *Current Psychology*. 2023. № 42 (1). P. 25658–25669. DOI: 10.1007/s12144-022-03621-x.
25. Schetinger V., Oliveira M. M., da Silva R. et al. Humans Are Easily Fooled by Digital Images // *Computers & Graphics*. 2015. № 68. URL: <https://arxiv.org/abs/1509.05301> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.48550/arXiv.1509.05301.

## REFERENCES

1. Katsyri, J., de Gelder, B. & Takala, T. (2019). Virtual Faces Evoke Only a Weak Uncanny Valley Effect: An Empirical Investigation With Controlled Virtual Face Images. In: *Perception*, 48 (10), 968–991. DOI: 10.1177/0301006619869134.
2. Natale, D. A., Simonetti, M. E. & La Rocca, S. (2023). Uncanny Valley Effect: A Qualitative Synthesis of Empirical Research to Assess the Suitability of Using Virtual Faces in Psychological Research. In: *Computers in Human Behavior Reports*, 10 (3). URL: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.chbr.2023.100288.
3. Miller, E. J., Foo, Y. Z. & Mewton, P. et al. (2023). How Do People Respond to Computer-generated Versus Human Faces? A Systematic Review and Meta-analyses. In: *Computers in Human Behavior*

- Reports*, 10. URL: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.chbr.2023.100283.
4. Korteling, J. E., van de Boer-Visschedijk, G. C. et al. (2021). Human- Versus Artificial Intelligence. In: *Frontiers in Artificial Intelligence*, 4. URL: <https://www.frontiersin.org> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.3389/frai.2021.622364.
  5. Köbis, N. C., Doležalová, B. & Soraperra, I. (2021). Fooled Twice: People Cannot Detect Deepfakes but Think They Can. In: *iScience*, 24 (11). URL: <https://www.cell.com/iscience> (accessed: 10.10.2025).
  6. Rathgeb, C., Tolosana, R. & Vera-Rodriguez, R. et al. (2022). *Handbook of Digital Face Manipulation and Detection. From Deepfakes to Morphing attacks*. Boston: Springer publ. DOI: 10.1007/978-3-030-87664-7.
  7. Connolly, B. (2020). *Digital Trust: Social Media Strategies to Increase Trust and Engage Customers*. London: Bloomsbury Business publ.
  8. Fletcher, J. (2018). Deepfakes, Artificial Intelligence, and Some Kind of Dystopia: The New Faces of Online Post-Fact Performance. In: *Theater Journal*, 70, 4, 455–471. DOI: 10.1353/tj.2018.0097.
  9. Willis, J. & Todorov, A. (2006). First Impression: Making Up Your Mind After a 100-Ms Exposure to a Face. In: *Psychological Science*, 17 (7), 592–598. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2006.01750.x.
  10. Nemrodov, D., Niemeier, M. & Mok, J. N. Y. et al. (2016). The Time Course of Individual Face Recognition: A Pattern Analysis of ERP Signals. In: *NeuroImage*, 132, 469–476. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2016.03.006.
  11. Miller, E. J., Steward, B. A. & Witkower, Z. et al. (2023). AI Hyperrealism: Why AI Faces Are Perceived as More Real Than Human Ones. In: *Psychological Science*, 34 (12), 1390–1403. DOI: 10.1177/09567976231207095.
  12. Barabanshchikov, V. A. (2009). *Perception of Facial Expressions*. Moscow: Institute of Psychology of the RAS publ. (in Russ.).
  13. Diel, A., Lalgı, T. & Schroeter, I. C. et al. (2024). As Good as Chance: A Systematic Review and Meta-analysis of Human Deepfake Detection Performance Based on 56 Papers. In: *Expert Systems with Applications*, 252. URL: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.31219/osf.io/cxv4r.
  14. Diel, A., Teufel, M. & Bäuerle, A. (2024). Inability to Detect Deepfakes: Deepfake Detection Training Improves Detection Accuracy, but Increases Emotional Distress and Reduces Selfefficacy. In: *OSF Preprints*. URL: <https://osf.io/preprints/osf> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.2139/ssrn.5002585.
  15. Mader, B., Banks, M. S. & Farid, H. (2017). Identifying Computer-generated Portraits: The Importance of Training and Incentives. In: *Perception*, 46 (9), 1062–1076. DOI: 10.1177/0301006617713633.
  16. Hulzebosch, N., Ibrahimı, S. & Worrıng, M. (2020). Detecting CNN-generated Facial Images in Real-world Scenarios. In: *Proceedings of the IEEE/CVF Conference on Computer Vision and Pattern Recognition Workshops*. URL: <https://arxiv.org/abs/2005.05632> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1109/CVPRW50498.2020.00329.
  17. Nightingale, S. J. & Farid, H. (2022). Ai-synthesized Faces Are Indistinguishable From Real Faces and More Trustworthy. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 119 (8). URL: <https://www.pnas.org> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1073/pnas.2120481119.
  18. Mohamed, N. B., Bogdanel, G. & Moreno, H. G. (2025). Is Training Useful to Detect Deepfakes? A Preliminary Study. In: *Royal Society Open Science*, 12. URL: <https://royalsocietypublishing.org> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.23919/CISTI58278.2023.10211622.
  19. Bray, S. D., Johnson, S. D. & Kleinberg, B. (2023). Testing Human Ability to Detect ‘deepfake’ Images of Human Faces. In: *Journal of Cybersecurity*, 9 (1). URL: <https://academic.oup.com/cybersecurity> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1093/cybsec/tyad011.
  20. Somoray, K. & Miller, D. J. (2023). Providing Detection Strategies to Improve Human Detection of Deepfakes: An Experimental Study. In: *Computers in Human Behavior*, 149 (4). URL: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.chb.2023.107917.
  21. Yegemberdiyeva, G. & Amırgalıyev, B. (2021). Study Of AI Generated and Real Face Perception. In: *Proceedings of the 2021 IEEE International Conference on Smart Information Systems and Technologies (SIST)*. URL: <https://ieeexplore.ieee.org> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1109/SIST50301.2021.9465908.
  22. Vasilyeva, I. V., Asafova, A. N. & Grishchenko, D. S. (2025). Communicative Characteristics of Personality and the Evaluation of Photographs Generated by Artificial Intelligence. In: *Theoretical and Experimental Psychology*, 18 (1), 27–44. DOI: 10.11621/TEP-25-02 (in Russ.).

23. Devi, S. P. & Mishra, A. K. (2023). The Testing Effect: Looking Through Implicit Theories' Perspectives. In: *Psychological Studies*, 68 (1), 92–100. DOI: 10.1007/s12646-022-00710-6
24. Ng, Y.-L. (2023). An Error Management Approach to Perceived Fakeness of Deepfakes: The Moderating Role of Perceived Deepfake Targeted Politicians' Personality Characteristics. In: *Current Psychology*, 42 (1), 25658–25669. DOI: 10.1007/s12144-022-03621-x.
25. Schetinger, V., Oliveira, M. M. & da Silva, R. et al. (2015). Humans Are Easily Fooled by Digital Images. In: *Computers & Graphics*, 68. URL: <https://arxiv.org/abs/1509.05301> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.48550/arXiv.1509.05301.

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Васильева Инна Витальевна* (г. Тюмень) – доктор психологических наук, директор департамента, департамент психологии и дефектологии «Школа образования» Тюменского государственного университета; профессор кафедры философии, иностранных языков и гуманитарной подготовки сотрудников ОВД Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России; ORCID: 0000-0003-0740-7260; e-mail: [i.v.vasileva@utmn.ru](mailto:i.v.vasileva@utmn.ru)

*Асафова Анастасия Николаевна* (г. Тюмень) – независимый исследователь; ORCID: 0009-0000-8296-4919; e-mail: [asafova03@mail.ru](mailto:asafova03@mail.ru)

*Грищенко Дарья Станиславовна* (г. Тюмень) – независимый исследователь; ORCID: 0009-0008-7036-0155; e-mail: [green4misty@gmail.com](mailto:green4misty@gmail.com)

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Inna V. Vasileva* (Tyumen) – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Head of the Department, Department of Psychology and Defectology, School of Education, University of Tyumen; Prof., Department of Philosophy, Foreign Languages, Humanitarian Training, Tyumen Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia; ORCID: 0000-0003-0740-7260; e-mail: [i.v.vasileva@utmn.ru](mailto:i.v.vasileva@utmn.ru)

*Anastasia N. Asafova* (Tyumen) – Independent researcher; ORCID: 0009-0000-8296-4919; e-mail: [asafova03@mail.ru](mailto:asafova03@mail.ru)

*Darya S. Grischenko* (Tyumen) – Independent researcher; ORCID: 0009-0008-7036-0155; e-mail: [green4misty@gmail.com](mailto:green4misty@gmail.com)

Научная статья

УДК: 378

DOI: 10.18384/3033-6414-2026-2-105-115

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ГОТОВНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ И СПОСОБНОСТИ К САМОРЕГУЛЯЦИИ С СУБЪЕКТИВНЫМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**Лысуенко С. А.**

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета,*

*г. Нижний Тагил, Российская Федерация;*

*e-mail. slysuenko@rambler.ru*

*Поступила в редакцию 13.01.2026*

*После доработки 12.02.2026*

*Принята к публикации 25.02.2026*

### **Аннотация**

**Цель.** Выявление взаимосвязей таких индивидуально-личностных характеристик, как осознанное стремление к самопознанию и самоизменению, способность осознанного управления своей активностью в процессе достижения целей с компонентами субъективного благополучия.

**Процедура и методы.** В исследовании приняли участие студенты педагогического вуза. Объем выборки составил 128 человек, из них 51 – юноши и 77 – девушки. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие психодиагностические методики: «Готовность к саморазвитию» (В. Л. Павлов); «Опросник стиль саморегуляции поведения – ССП-98» (В. И. Моросанова); «Методика диагностики субъективного благополучия личности» (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова). Обработка результатов исследования была осуществлена при помощи математического анализа (SPSS Statistics 27.0, корреляционный анализ *r*-Пирсона).

**Результаты.** Обнаружены взаимосвязи между структурными компонентами субъективного благополучия личности и такими личностными характеристиками, как способность к саморегуляции и готовность к саморазвитию.

**Теоретическая и/или практическая значимость** заключается в определении понимания предпосылок субъективного благополучия будущего педагога как фундамента его будущей профессионально-личностной самореализации, а также актуализации содержания образовательного процесса педагогического вуза в части целенаправленного развития у студентов способности к саморегуляции и готовности к саморазвитию как условий субъективного благополучия будущего педагога.

**Ключевые слова:** готовность к саморазвитию, способность к саморегуляции, субъективное благополучие

**Для цитирования:** Лысуенко С. А. Взаимосвязь готовности к саморазвитию и способности к саморегуляции с субъективным благополучием личности будущих педагогов // Психологические науки. 2026. № 2. С. 105–115. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-105-115>

Original research article

## THE RELATIONSHIP BETWEEN READINESS FOR SELF-DEVELOPMENT AND THE ABILITY FOR SELF-REGULATION WITH THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF FUTURE TEACHERS

**S. Lysuenko**

*Ural State Pedagogical University, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (Branch), Nizhny Tagil, Russian Federation;*

*e-mail. slysuenko@rambler.ru*

*Received by the editorial office 13.01.2026*

*Revised by the author 12.02.2026*

*Accepted for publication 25.02.2026*

### **Abstract**

**Aim.** To identify relationships between such individual and personal characteristics as a conscious desire for self-knowledge and self-change, the ability to consciously manage one's activity in the process of achieving goals with components of subjective well-being.

**Methodology.** The study involved students of a pedagogical university. The sample size consisted of 128 participants, including 51 males and 77 females. The following psycho-diagnostic instruments were used: "Readiness for Self-Development" (V. L. Pavlov); "Questionnaire of the style of self-regulation of behavior – SSP-98" (V. I. Morosanova); "Method for Diagnosing Subjective Well-Being of the Individual" (R. M. Shamionov, T. V. Beskova). The processing of the research results was carried out using mathematical analysis (SPSS Statistics 27.0, Pearson's r-correlation analysis).

**Results.** Relationships were identified between the structural components of an individual's subjective well-being and such personal characteristics as the ability for self-regulation and readiness for self-development.

**Research implications** lie in clarifying the understanding of the prerequisites of subjective well-being of future teachers as the foundation of their future professional and personal self-realization, as well as in updating the content of the educational process in pedagogical university with regard to the purposeful development of students' ability for self-regulation and readiness for self-development as one of the conditions for the subjective well-being of future teachers.

**Keywords:** readiness for self-development, ability for self-regulation, subjective well-being

**For citation:** Lysuenko, S. A. (2026). The Relationship Between Readiness for Self-development and the Ability for Self-regulation With the Subjective Well-being of Future Teachers. In: *Psychological Sciences*, 2, 105–115. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-105-115>

### **ВВЕДЕНИЕ**

Современный мир многополярен во всех смыслах, почти 8 млрд людей на Земле – это люди разного возраста, национальности, вероисповедания, географического места проживания, получившие разное воспитание в детстве и «воспитываемые» различными жизненными обстоятельствами в более зрелом возрасте.

Неудивительно, что на восприятие современным человеком его субъективного благополучия оказывает влияние в той или иной степени всё перечисленное выше. Вопросы, связанные с поиском факторов, определяющих удовлетворённость человеком качества своей жизни, волновали ещё древних мыслителей. Так, Аристотель указывал на то, что качество

жизни во многом определяется человеком через призму его нравственного и интеллектуального совершенствования, а также связано с наличием гармонии между собой и обществом [1]. Возможность человека обрести внутренне спокойствие, невозмутимость и ясность ума, а также гармоничные взаимоотношения с миром в трудах Платона, Марка Аврелия и Конфуция описаны как предпосылки удовлетворённости человеком проживаемой им жизни. Таким образом, именно в трудах древних учёных был заложен фундамент понимания субъективного благополучия, который заключается в степени удовлетворения человеком потребности в глубокой и осмысленной жизни [2, 3, 4].

#### **Теоретический обзор понятия «психологическое благополучие» в отечественных и зарубежных исследованиях**

Среди зарубежных и отечественных учёных, рассматривающих вопросы субъективного благополучия жизни, можно назвать Н. Брэдберна, которого считают автором термина «психологическое благополучие», К. Рифф, предложившую многомерную структурную модель психологического благополучия, Ф. Эндрюс и С. Уизи, указывающих на то, что баланс между положительными и отрицательными эмоциями позволяет человеку ощутить удовлетворённость собственной жизнью [5; 6; 7; 8]. В отечественной науке феномен «субъективное благополучие» глубоко изучен Д. А. Леонтьевым, который даёт подробный анализ данного термина через обзор таких понятий, как счастье, субъективное и психологическое благополучие, качество жизни, гедония и эвдемония, указывая на пересекающийся характер их содержательных характеристик [9]. Данное понимание субъективного благополучия находит своё отражение в том, что советские и российские исследователи, обращаясь к обозначенному понятию, используют схожие термины, такие как субъективное восприятие жиз-

ни, восприятие качества жизни, социальное самочувствие и пр. [10; 11; 12].

Учёные, освещая вопросы субъективного благополучия личности, проживающей на современном этапе развития общества, отмечают, что субъективное благополучие является социально-психологическим новообразованием, включающим в себя такие структурные компоненты, которые отражают благополучие различных сторон жизнедеятельности человека, главной из которых можно считать самого человека с его переживаниями, деятельностью и её смыслом, познанием окружающего мира и вовлечённостью в общественные отношения [13]. В свою очередь, исследователи определяют не просто многокомпонентность феномена психологического благополучия личности, но и выделяют его типы, основанные на выраженности и специфичности каждого из его компонентов [14]. Среди факторов, определяющих субъективное благополучие личности, выделяют сформированность эмоционального начала в человеке, уровень выраженности у личности доверия к себе и людям, показатели осмысленности жизни [15; 16; 17].

Несмотря на накопленный материал, раскрывающий содержательные характеристики феномена «субъективное благополучие», и возросший в последнее время интерес к данному вопросу, недостаточно изучены вопросы, связанные с предпосылками ощущения современным человеком, находящимся на определённом возрастном этапе своего развития, удовлетворения от качества проживаемой им жизни

Так, в качестве одной из предпосылок субъективного благополучия, на наш взгляд, может выступать способность личности к саморегуляции и её готовность к саморазвитию. Безусловно, личность, владеющая навыками осознанной регуляции своей деятельности на всех этапах достижения желаемого, начиная с этапа постановки цели и заканчивая рефлексией её достижения, а также демонстрирующая готовность к росту соб-

ственного Я, имеет больше шансов актуализировать все имеющиеся ресурсы, увидеть их результат и испытать всю палитру положительных и отрицательных эмоций, баланс между которыми и может лечь в основу субъективного благополучия личности [18; 19; 20].

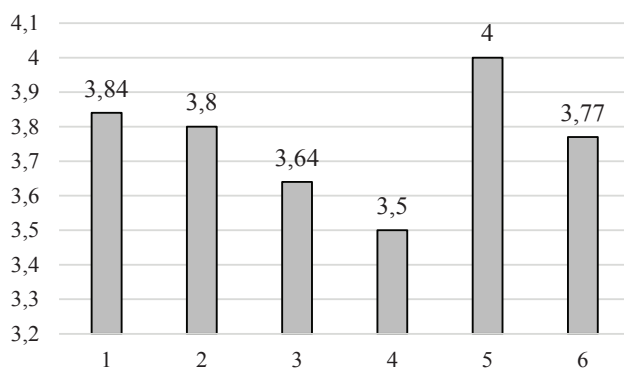
### Организация исследования и его результаты

В апреле 2025 г. на базе Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиал Уральского государственного педагогического университета) было проведено исследование, в котором приняли участие студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (заочная форма обучения). Объём выборки составил 128 человек в возрасте от 22 до 38 лет, из них 51 – юноши, 77 – девушки. Целью проведённого исследования стало выявление взаимосвязей таких индивидуально-личностных характеристик, как осознанное стремление к самопознанию и самоизменению, способность осознанного управления своей активностью в процессе достижения целей с компонентами субъективного благопо-

лучия. В качестве исследовательской гипотезы было выдвинуто предположение о том, что уровень удовлетворённости современными молодыми людьми различных сторон своей жизнедеятельности обусловлен их способностью к управлению процессом постановки и достижения цели и готовности к саморазвитию. Инструментом для сбора эмпирической информации стали психодиагностические методики «Готовность к саморазвитию» (В. Л. Павлов), «Опросник стиль саморегуляции поведения – ССП-98» (В. И. Моросанова) и «Методика диагностики субъективного благополучия личности» (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова). Результаты исследования были обработаны и подвергнуты процедуре математического анализа в программе SPSS Statistics 27.0 с применением корреляционного анализа *r*-Пирсона.

Результаты диагностики субъективного благополучия личности представлены на рисунке 1.

Полученные результаты указывают на то, что доминирующим компонентом субъективного благополучия среди опрошенных является благополучие социально-нормативное (4 б. при max = 5 б.).



**Рис. 1 / Fig. 1** Распределение показателей выраженности структурных компонентов субъективного благополучия личности (в баллах) / Distribution of indicators which show expression of structural components denoting subjective well-being of an individual (in points)

*Примечание:* «1» – Эмоциональное благополучие; «2» – Экзистенциально-деятельностное благополучие; «3» – Эго-благополучие; «4» – Гедонистическое благополучие; «5» – Социально-нормативное благополучие; «6» – Субъективное благополучие.

*Источник:* данные автора.

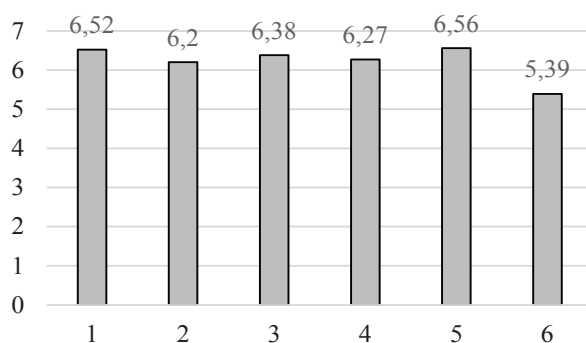
Данные показатели свидетельствуют о том, что студенты, принявшие участие в опросе, интериоризировали существующие в современном обществе социальные нормы, ценности и требования как внутренние личностные установки и ценности. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что студенты педагогического вуза, принявшие участие в опросе, обладают выраженной профессиональной ориентацией. Молодые люди, выбравшие педагогическую профессию, как правило, разделяют её ценности, которые связаны со служением обществу и наставничеством, что гармонично сочетается с традиционными нормами современного российского общества. На наш взгляд, высокие показатели социально-нормативного благополучия также могут быть обусловлены и спецификой получения именно педагогического образования, т. к. содержание образовательной программы в педагогическом вузе ориентировано не только на формирование профессиональных компетенций, но и компетенций, предполагающих усвоение социальных норм, носителем которых традиционно в обществе является педагог.

Нельзя не отметить, что такие показатели субъективного благополучия, как эмоциональное и экзистенциально-де-

ятельностное, также выражены на уровне выше среднего (3,84 б. и 3,8 б. соответственно), что указывает на присутствие в жизни опрошенных таких позитивных тенденций, как оптимизм, хорошее расположение духа, воодушевление. В свою очередь, усилия, прилагаемые молодыми людьми для достижения благополучия, и достигнутый положительный результат придают их жизни событийно-смысловую насыщенность. Если обратить внимание на компонент субъективного благополучия, который наименее выражен в выборке опрошенных, то речь идёт о гедонистическом благополучии (3,5 б.). Именно удовлетворённость такими базовыми потребностями, как материальные, жилищные, экологические условия, а также потребность в безопасности, по мнению респондентов, остаётся на таком уровне, который не позволяет им утверждать, что их ожидания в данном смысле соответствуют в полной мере существующей реальности.

Показатели сформированности способности к личностной саморегуляции у студентов, принявших участие в исследовании, представлены на рисунке 2.

Результаты диагностики способности студентов к осознанной и произвольной активности позволяют увидеть,



**Рис. 2 / Fig. 2** Распределение показателей выраженности структурных компонентов способности к саморегуляции (в баллах) / Distribution of indicators which show the expression of structural components of the ability to self-regulate (in points)

*Примечание:* «1» – Планирование; «2» – Моделирование; «3» – Программирование; «4» – Оценка результатов; «5» – Гибкость; «6» – Самостоятельность.

*Источник:* данные автора.

что в целом выраженность каждого из структурных компонентов саморегуляции соответствует уровню «выше среднего». Однако такие компоненты, как «Планирование» и «Гибкость», выражены в большей степени в сравнении с другими показателями (6,52 б. и 6,56 б. при  $\max = 8$  б.), что указывает на выраженную способность у респондентов к целеполаганию и удержанию целей, а также развитые навыки, необходимые для гибкого и адекватного реагирования на изменяющиеся условия в ситуации достижения поставленной цели. Среди показателей саморегуляции, выраженность которых ниже относительно всех других, можно отметить такой компонент, как «Самостоятельность» (5,39 б.). Несмотря на то что выраженность самостоятельности характеризуется как «средний уровень», сложно утверждать, что студенты, принявшие участие в исследовании, способны продемонстрировать высокую автономность в организации своей активности в процессе достижения выдвинутой цели, что может быть выражено ситуативной зависимостью от мнения и оценки окружающих или потребности в посторонней помощи при построении плана достижения цели или разработке программы необходимых действий.

Результаты готовности респондентов к саморазвитию, складывающейся из готовности познавать себя и способности к самосовершенствованию, позволили обнаружить, что большая часть опрошенных (77,3%) обладает готовностью к саморазвитию на высоком уровне, т. к. у неё присутствует выраженный интерес к себе (самопознание) и способность к самоизменениям. На наш взгляд, это может быть связано с возрастными особенностями респондентов, именно в период ранней зрелости интерес к себе особенно ярко выражен, а наличие физических и интеллектуальных ресурсов позволяет молодым людям актуализировать желание узнать и изменить себя. При этом часть респондентов продемонстрирова-

ла частичную готовность к саморазвитию, что проявляется в выраженности у неё лишь одного из компонентов данной готовности: способности к самосовершенствованию при отсутствии стремления к самопознанию (10,9%) и желании узнать себя при отсутствии способности что-либо в себе изменить (10,2%). Возможно, что и в том, и в другом случае это связано с отсутствием у респондентов знаний о способах и инструментах самопознания и самоизменения.

Учитывая цель проведённого исследования и выдвинутую гипотезу, был проведён корреляционный анализ, позволяющий определить взаимосвязи между показателями субъективного благополучия личности и её способностью к саморегуляции, готовностью к саморазвитию (табл. 1).

Интерпретация результатов корреляционного анализа, полученных на выборке студентов педагогического вуза, позволяет увидеть, что большая часть компонентов эмоционального благополучия личности имеет взаимосвязи с показателями способности к саморегуляции и готовности личности к самосовершенствованию. Так, обнаружены статистически значимые связи между переменной «Субъективное благополучие», отражающей общий уровень субъективного благополучия личности, и переменными «Планирование» ( $r = 0,248$  при  $p \leq 0,01$ ), «Моделирование» ( $r = 0,433$  при  $p \leq 0,01$ ), «Оценка результатов» ( $r = 0,258$  при  $p \leq 0,01$ ), «Гибкость» ( $r = 0,350$  при  $p \leq 0,01$ ) и «Готовность изменить себя» ( $r = 0,457$  при  $p \leq 0,01$ ). Так, можно отметить, что респонденты, указывающие на то, что в их жизни часто присутствуют позитивные эмоции, удовлетворённость собой, а их жизнь насыщена в событийно-смысловом плане и социально согласована, отличаются потребностью в осознанном планировании, их цели и планы носят реалистичный и детализированный характер. Также для данной группы респондентов характерно выделение значимых

Таблица 1 / Table 1

**Корреляционные связи между показателями субъективного благополучия личности и способности к саморегуляции и готовности к саморазвитию / Correlations between indicators of subjective well-being of an individual and the ability to self-regulate and self-development**

Переменная	Эмоциональное благополучие	Экзистенциально-деятельностное благополучие	Эго-благополучие	Гедонистическое благополучие	Социально-нормативное благополучие	Субъективное благополучие
Планирование	0,174*	0,240*	0,233**		0,276**	0,248**
Моделирование	0,402**	0,317**	0,418**		0,389**	0,433**
Программирование					0,182*	
Оценка результатов	0,227*		0,224*		0,232**	0,258**
Гибкость	0,337**	0,315**	0,356**		0,208*	0,350**
Самостоятельность						
Общий уровень саморегуляции	0,373**	0,346**	0,384**		0,372**	0,419**
Готовность знать себя			- 0,234**			
Готовность изменить себя	0,415**	0,365**	0,427**		0,431**	0,457**

Примечание: 1). \* – корреляция значима на уровне 0,05; 2). \*\* – корреляция значима на уровне 0,01.

Источник: данные авторов.

условий для достижения выдвинутых целей, а в случае изменения обстоятельств они способны изменять не только модель обозначенных ранее значимых условий, но и перестраивать ход своих действий и поведения на пути к достижению цели. Ещё одной характеристикой, которой обладают респонденты с высоким уровнем эмоционального благополучия, является развитость и адекватность самооценки по отношению к успешности достижения цели, а возникающая ситуация рассогласования полученных результатов с целью рассматривается ими адекватно, не ухудшает индивидуального состояния, лишь мотивирует к гибкой адаптации в изменяющихся условиях. Отдельного внимания заслуживает отрицательная взаимосвязь между переменными «Эго-

благополучие» и «Готовность знать себя» ( $r = -0,234$  при  $p \leq 0,01$ ), свидетельствующая о том, что высокий уровень удовлетворённости собой (характер, внешность), а также уверенность в себе и отсутствие внутренних противоречий у респондентов сопровождается отсутствием интересов, связанных с самопознанием. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что благодаря удовлетворённой психологической потребности в самопринятии (удовлетворённость собой) у молодых людей отсутствует потребность в самопознании, в основе которой нередко лежит неудовлетворённость собой, психологический дискомфорт и любопытство к себе («Что я делаю не так?», «Что во мне не так?», «Почему у меня что-то не получается?» и пр.). Другими словами, молодые

люди, принимающие себя как личность и субъекта деятельности, не заостряют своё внимание на поиске новых знаний о себе, а живут и достигают поставленных целей, ориентируясь на то, что они из себя представляют в настоящее время.

Также результаты корреляционного анализа позволили вывить статистически-значимые положительные взаимосвязи переменной «Готовность изменить себя» с переменными, характеризующими структурные компоненты субъективного благополучия (за исключением такого компонента, как «Гедонистическое благополучие»), что указывает на то, что студенты с высокой готовностью к самоизменениям демонстрируют более высокий уровень удовлетворённости отдельными сторонами жизни и своей жизнью в целом. Можно предположить, что готовность изменить себя для будущих педагогов как путь к самосовершенствованию обеспечивает удовлетворение их базовых психологических потребностей, позволяет осознавать свою конкурентоспособность (как в будущем, так и в текущий момент жизни), а также подкрепляет уверенность в правильном профессиональном выборе в условиях, когда государство ориентировано на повышение социального статуса профессии педагога.

Интересным, наш взгляд, является полное отсутствие межкорреляционных связей у переменных «Самостоятельность» (компонент саморегуляции) и «Гедонистическое благополучие» (компонент субъективного благополучия). Так, показатели удовлетворённости молодыми людьми таких базовых потребностей, как безопасность, удовлетворённость своим жильём, финансовыми возможностями и экологическим условиями проживания, никак не связаны с тем, насколько эти люди продуктивны в достижении выдвигаемых долгосрочных и краткосрочных целей. Возможно, что способность к саморегуляции является

тем ресурсом, который позволяет решать жизненные задачи более широкого уровня в сравнении с задачами гедонистической направленности, а, соответственно, является условием для поддержания субъективного благополучия личности в целом.

Попытка объяснить отсутствие связей между самостоятельностью с показателями субъективного благополучия может заключаться в том, что способность самостоятельно планировать свою деятельность и организовывать работу по достижению индивидуальной цели без внешней поддержки, с одной стороны, способствует формированию внутренней свободы, повышая удовлетворённость жизнью, а с другой – повышает ответственность за принимаемые решения, что, в свою очередь, может отрицательно сказаться на личностном эмоциональном комфорте. В итоге эти разнонаправленные эффекты компенсируют друг друга.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, субъективное благополучие личности, являющееся многоаспектным конструктом и предполагающее оценку удовлетворённости человеком различных сторон его жизнедеятельности, сопровождается высокими показателями таких индивидуально-личностных характеристик, как способность к саморегуляции и готовность к саморазвитию. Молодым людям, демонстрирующим осознанность в управлении целенаправленной активностью, где итогом становится эффективность достижения индивидуальной цели, а также готовым познавать себя с целью дальнейшего самоизменения, свойственно преобладание положительных эмоций, событийно-смысловая насыщенность жизни, внутренне-личностная самосогласованность и осознанное принятие того, что проживаемая ими жизнь не противоречит их собственным нравственным ценностям и нормам.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Сочинения: в 4-х тт. Т. 4. М.: Мысль, 1984. 830 с.
2. Платон. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 3 / пер. с древнегреч. С. С. Аверинцева и др. М.: Мысль, 1994. 654 с.
3. Марк Аврелий Антонин. Размышления / пер. с греч. А. К. Гаврилова. Л.: Наука, 1985. 256 с.
4. Конфуций. Уроки мудрости: сочинения. М.: Эксмо, 2010. 958 с.
5. Li J., Li Y., Ding Y. Self-concept promote subjective well-being through gratitude and prosocial behavior during early adolescence? A longitudinal study // BMC Psychology. 2025. № 13. URL: <https://link.springer.com/article>. DOI: 10.1186/s40359-025-02652-w (дата обращения: 9.12.2025).
6. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being. Chicago: Aldine Publishing Company, 1969. 318 p.
7. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. № 69. P. 719–727. DOI: 10.1037/0022-3514.69.4.719.
8. Andrews F. M., Withey S. B. Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality. NY: Springer, 1976. 455 p.
9. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1 (55). С. 14–37. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.02.
10. Подузов А. А., Языкова В. С. О теории и измерении качества человеческой жизни // Проблемы прогнозирования. 2014. № 4 (145). С. 84–97.
11. Россошанский А. И. Методические аспекты оценки субъективного восприятия качества жизни населения региона // Вопросы территориального развития. 2019. № 5 (50). URL: <http://vtr.isert-ran.ru/issue/50>. DOI: 10.15838/tdi.2019.5.50.7 (дата обращения: 10.10.2025).
12. Дубровина И. В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17, № 3. С. 9–21. DOI: 10.17759/bppe.2020170301.
13. Шамионов Р. М., Бескова Т. В. Методика диагностики субъективного благополучия личности // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 60. URL: <http://psystudy.ru>. DOI: 10.54359/ps.v11i60.277 ((дата обращения: 19.10.2025).
14. Психологическое благополучие современных студентов: типология и мишени психологической помощи / А. Ш. Самохвалова, Н. С. Шипова, Е. В. Тихомирова, О. Н. Вишневская // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30, № 1 (115). С. 29–48. DOI: 10.17759/srp.2022300103.
15. Литвинова Н. Ю. Взаимосвязь эмоционального, субъективного и психологического в структуре феномена благополучия личности // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3 (94). С. 50–53. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-394-50-53.
16. Сунцова Я. С. Психологическое благополучие личности в связи с доверием к себе и людям // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 30, № 1. С. 33–47. DOI: 10.35634/2412-9550-2020-30-1-33-47.
17. Бокова О. А., Маликова Е. В., Трубникова Н. И. Осмысленность жизни и субъективное благополучие как основа психологического здоровья в студенческом возрасте // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2021. № 4 (49). С. 58–62. DOI: 10.37386/2413-4481-2021-4-58-62.
18. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс для достижения целей и решения проблем в человеческой деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 3–37. DOI: 10.11621/vsp.2021.01.01.
19. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н., Доливец С. С. Академический стресс и психологические ресурсы достижения образовательных целей // Образование и наука. 2025. Т. 27, № 2. С. 108–134. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-2-108-134.
20. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 4. С. 5–21. DOI: 10.17759/pse.2019240401.

## REFERENCES

1. Aristotle (1984). *Works. Vol. 4*. Moscow: Mysl publ. (in Russ.)
2. Plato (1994). *Collected Works. Vol. 3*. Moscow: Mysl publ. (in Russ.)
3. Marcus Aurelius (1985). *Meditations*. Leningrad: Nauka publ. (in Russ.)
4. Confucius (2010). *Lessons of Wisdom: Works*. Moscow: Eksmo publ. (in Russ.)
5. Li, J., Li, Y. & Ding, Y. (2025). Self-concept Promote Subjective Well-being Through Gratitude and Prosocial Behavior During Early Adolescence? A Longitudinal Study. In: *BMC Psychology*, 13. URL: <https://link.springer.com/article>. (accessed: 09.12.2025). DOI: 10.1186/s40359-025-02652-w.
6. Bradburn, N. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Publishing Company.
7. Ryff, C. D. (1995). The Structure of Psychological Well-being Revisited. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727. DOI: 10.1037/0022-3514.69.4.719.
8. Andrews, F. M. & Withey, S. B. (1976). *Social Indicators of Well-being: Americans' Perceptions of Life Quality*. NY: Springer.
9. Leontiev, D. A. (2020). Happiness and Subjective Well-being: Towards Constructing a Conceptual Field. In: *Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes*, 1 (55), 14–37. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.02 (in Russ.)
10. Poduzov, A. A. & Zazykova, V. S. (2014). On the Theory and Measurement of the Quality of Human Life. In: *Studies on Russian Economic Development*, 4 (145), 84–97 (in Russ.)
11. Rossoshansky, A. I. (2019). Methodological Aspects of Assessing the Subjective Perception of the Quality of Life of the Regional Population. In: *Territorial Development Issues*, 5 (50). URL: <http://vtr.isert-ran.ru/issue/50>. (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.15838/tdi.2019.5.50.7 (in Russ.)
12. Dubrovina, I. V. (2020). The Phenomenon of “Psychological Well-being” in the Context of the Social Situation of Development. In: *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 17 (3), 9–21. DOI: 10.17759/bppe.2020170301 (in Russ.)
13. Shamionov, R. M. & Beskova, T. V. (2018). Methodology for diagnosing subjective well-being of an individual. In: *Psychological Research*, 11, 60. URL: <http://psystudy.ru>. (accessed: 19.10.2025). DOI: 10.54359/ps.v11i60.277 (in Russ.)
14. Samokhvalova, A. Sh., Shipova, N. S, Tikhomirova, E. V., Vishnevskaya, O. N. (2022). Psychological Well-Being of Modern students: typology and targets of psychological assistance. In: *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 30, 1 (115), 29–48. DOI: 10.17759/cpp.2022300103 (in Russ.)
15. Litvinova, N. Yu. (2022). The Relationship between the Emotional, Subjective, and Psychological in the Structure of the Phenomenon of Personal Well-Being. In: *World of Science, Culture, Education*, 3 (94), 50–53. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-394-50-53 (in Russ.)
16. Suntsova, Ya. S. (2020). Psychological Well-Being of an Individual in Connection with Trust in Oneself and People. In: *Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 30, 1, 33–47. DOI: 10.35634/2412-9550-2020-30-1-33-47 (in Russ.)
17. Bokova, O. A., Malikova, E. V. & Trubnikova, N. I. (2021). Meaningfulness of Life and Subjective Well-being as the Basis for Psychological Health in Student Age. In: *Bulletin of Altai State Pedagogical University*, 4 (49), 58–62. DOI: 10.37386/2413-4481-2021-4-58-62 (in Russ.)
18. Morosanova, V. I. (2021). Conscious Self-Regulation as a Meta-Resource for Achieving Goals and Solving Problems in Human Activity. In: *Lomonosov Psychology Journal*, 1, 3–37. DOI: 10.11621/vsp.2021.01.01 (in Russ.)
19. Morosanova, V. I., Bondarenko, I. N. & Dolivets, S. S. (2025). Academic Stress and Psychological Resources for Achieving Educational Goals. In: *Education and Science*, 27, 2, 108–134. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-2-108-134 (in Russ.)
20. Morosanova, V. I., Bondarenko, I. N. & Fomina, T. G. (2019). Conscious Self-regulation and Personal-motivational Characteristics of Younger Adolescents with Different Dynamics of Psychological Well-being. In: *Psychological Science and Education*, 24 (4), 5–21. DOI: 10.17759/pse.2019240401 (in Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Лысуенко Светлана Анатольевна (г. Нижний Тагил) – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Уральского государственного педагогического университета;  
ORCID: 0000-0002-4769-2230; e-mail: slysuenko@rambler.ru

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR**

*Svetlana A. Lysuenko* (Nizhny Tagil) – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Pedagogy and Psychology, Ural State Pedagogical University, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch);  
ORCID: 0000-0002-4769-2230; e-mail: slysuenko@rambler.ru

Научная статья  
УДК 159.9.072  
DOI: 10.18384/3033-6414-2026-2-116-129

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ РЕСУРСОВ РАЗВИТИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ

**Востокова Ю. И.<sup>1,2\*</sup>, Митин Г. В.<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал, г. Арзамас, Российская Федерация

\* Корреспондирующий автор, e-mail: [vostokova\\_julia@mail.ru](mailto:vostokova_julia@mail.ru)

Поступила в редакцию 02.03.2025

После доработки 26.03.2026

Принята к публикации 27.03.2026

### Аннотация

**Цель.** Теоретико-аналитическое обоснование, экспериментальная верификация и интеграция в образовательный процесс вуза технологии актуализации ресурсных комплексов «рефлексивное проектирование» и «вовлечённость-вовлечение».

**Процедура и методы.** Применялась специально разработанная методическая программа, включающая диагностические методики и технологию актуализации ресурсов (стадии, процессы, модули, психотехники) со студентами педагогического вуза (n=84).

**Результаты.** Впервые выделен комплекс психологических условий актуализации ресурсов развития педагогов путём внедрения интегративной технологии. После реализации технологии у студентов наблюдался рост вовлечённости в учебный процесс и полисубъектную общность за счёт взаимодействующих компонентов рефлексивно-проектировочного ресурса.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Разработаны, интегрированы в образовательный процесс вуза технология и программы актуализации ресурсов «рефлексивное проектирование» и «вовлечённость-вовлечение» для студентов-педагогов. Они доказали свою эффективность, что позволяет рекомендовать этот комплекс для внедрения в систему педагогического образования.

**Ключевые слова:** ресурсно-прогностический подход, рефлексивное проектирование, вовлечённость-вовлечение, полисубъектное взаимодействие, психологические условия, интегративная технология, субъекты образования

**Для цитирования:** Востокова Ю. И., Митин Г. В. Психологические условия актуализации ресурсов развития и преодоления барьеров полисубъектного взаимодействия педагогов и учащихся // Психологические науки. 2026. № 2. С. 116–129. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-116-129>

Original research article

## PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR ACTUALIZING DEVELOPMENT RESOURCES AND OVERCOMING BARRIERS TO MULTI-SUBJECT INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS

**J. Vostokova<sup>1,2\*</sup>, G. Mitin<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation*

<sup>2</sup>*National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas branch, Arzamas, Russian Federation*

\* *Corresponding author, e-mail: [vostokova\\_julia@mail.ru](mailto:vostokova_julia@mail.ru)*

*Received by the editorial office 02.03.2025*

*Revised by the author 26.03.2026*

*Accepted for publication 27.03.2026*

### **Abstract**

**Aim.** Theoretical and analytical substantiation, experimental verification and integration into the educational process of the university of technology actualization of such resource complexes as “reflexive projecting” and “engagement-involvement.”

**Methodology.** A specially developed methodological program was used, including diagnostic techniques and technology for updating resources (stages, processes, modules, psychotechnics) with students of a pedagogical university (n=84).

**Results.** For the first time, a set of psychological conditions for the actualization of teachers' development resources through the introduction of integrative technology has been identified. After the implementation of the technology, students experienced an increase in their involvement in the learning process and a multi-subject community due to the complementary components of the reflective design resource.

**Research implications.** The technology and resource actualization programs “reflexive projecting” and “engagement-involvement” for student teachers have been developed, integrated into the educational process of the university and have proven their effectiveness, which allows us to recommend this complex for implementation in the pedagogical education system.

**Keywords:** resource-predictive approach, reflexive projecting, engagement-involvement, poly-subjective interaction, psychological conditions, integrative technology, subjects of education

**For citation:** Vostokova, Yu. I. & Mitin, G. V. (2026). Psychological Conditions for Actualizing Development Resources and Overcoming Barriers to Multi-Subject Interaction Between Teachers and Students. In: *Psychological Sciences*, 2, 116–129. <https://doi.org/10.18384/3033-6414-2026-2-116-129>

### **ВВЕДЕНИЕ**

Сегодняшняя международная обстановка требует от нашей страны динамичного роста, внедрения инновационных технологий и активизации человеческого капитала как основного ресурса, обеспечивающего независимость, конкуренто-

способность и устойчивость государства. Решающую роль в достижении этой цели играет образование, способствующее формированию у молодёжи готовности к решению современных проблем и вызовов. Для успешного решения образовательных задач важны педагоги, обла-

дающие психологическими резервами и ресурсами – глубокими знаниями, богатством профессиональным опытом, способностью анализировать и прогнозировать ситуации эффективного взаимодействия с учащимися и преодоления барьеров при создании полисубъектной общности «педагог-учащийся» для формирования единого образовательного пространства, основанного на взаимном уважении, взаимопонимании и моральных ценностях.

### Материалы и методы

Проведённый нами анализ изучения отечественных и зарубежных исследований, связанных с ресурсным подходом в сфере психологии образования, дал возможность выявить отдельные направления интерпретации потенциала в контексте исследований рефлексии [1, 2, 3, 4], прогнозирования [5; 6], совладающего поведения [7; 8; 9], эмоционально-ценностного вовлечения [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18].

Новаторским направлением исследования вопросов ресурсности выступает ресурсно-прогностический подход, предложенный Л.М. Митиной [19], предполагающий создание общей концептуальной основы многочисленных и разнонаправленных исследований ресурсности, а также обновление стратегий и методов педагогической деятельности на основе рассмотрения профессионального становления педагогов как постоянного процесса саморазвития, отличающегося высоким уровнем самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости). Переход от этапа профессионального самоопределения к этапам самовыражения и самореализации сопровождается формированием значимых профессиональных ресурсов педагога: способности к эффективному преодолению трудностей (конструктивное совладание), осмысленному проектированию своей профессиональной траектории (рефлексивное проектирование), глубо-

кой вовлечённости в профессиональную деятельность на уровне эмоций и ценностей (эмоционально-ценностная вовлечённость), активизирующей действия педагога по вовлечению учащихся в учебно-воспитательный процесс и полусубъектную общность.

Результаты теоретико-эмпирических исследований [19; 20; 21; 22; 23] позволили выделить метаресурсную детерминацию личностно-профессионального развития педагогов как систему взаимосвязанных компонентов:

– рефлексивно-проектировочные механизмы обеспечивают способность педагога анализировать и соотносить свои цели и ценности с поведением и состоянием, способствуя преобразованию их жизнедеятельности;

– интегральные характеристики личности, такие как направленность, компетентность и гибкость, наряду с высоким уровнем самосознания, способствуют формированию конструктивных стратегий совладающего поведения, что свидетельствует о личностной зрелости педагога и его профессиональном здоровье, а также защищает от негативных воздействий;

– эмоционально-ценностные состояния педагога, связанные с вовлечённостью в профессию, сопровождаются осмыслением и изменением поведения и отношений с учениками. Это, в свою очередь, активизирует действия педагога по вовлечению учащихся в учебный процесс, повышая их активность и вовлечённость в образование.

Выделен комплекс психологических условий профессионального развития личности, обуславливающий актуализацию ресурсных возможностей педагога. В качестве важнейших составляющих этого комплекса можно выделить следующие группы условий.

Внутренние условия – система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира;

внутренняя детерминация его активности, включающая актуализацию рефлексивно-проектировочного комплекса и приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности.

Внешне-внутренние условия – система интер-интрапсихологических факторов развития педагога, определяемых его участием в полисубъектном взаимодействии в системе «педагог – учащийся», включающая актуализацию ресурсного комплекса «вовлечённость–вовлечение» во взаимосвязи с конструктивной проактивностью.

Внешние условия – система интерпсихологических факторов, способствующих повышению возможностей педагога путём внедрения психологической технологии актуализации ресурсов развития и преодоления барьеров, внешняя детерминация, задающая педагогу представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата.

Концептуальные положения ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития позволили разработать теоретические модели каждого ресурсного комплекса.

Структурно-уровневая модель рефлексивного проектирования [21] включает когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, сформированность которых определяет уровень развития рефлексивно-проектировочного ресурса:

– высокий (надситуативный) уровень отражает зрелое развитие способности к глубокому самонаблюдению и целостному профессиональному самовосприятию, охватывая прошлое, настоящее и будущее. Отличается ярко выраженным позитивным отношением к себе, устойчивостью и гибкостью собственной оценки, соответствующим восприятием профессионального уровня и притязаний, высокой степенью организации и саморегуляции, свободой от влияния внешней критики, внутренним локусом контроля

и ясным пониманием жизненных целей и мотивации;

– средний уровень характеризуется развитым либо удовлетворительным самосознанием, присутствием осознания себя как профессионала в текущих условиях и стремлении к будущему развитию. Показатели отношения к самому себе колеблются между позитивными и противоречивыми ощущениями, оценка собственных способностей нестабильная или не соответствующая уровню притязаний, присутствует внутренний психологический диссонанс. Самостоятельность действий умеренная, контроль над собой средний, наблюдается различие восприятия ответственности за успехи и неудачи, мотивы и поставленные цели имеют ограниченную осознанность и чёткость;

– низкий (внутриситуативный) уровень отмечен слабым развитием критического взгляда на себя, отсутствием понимания своей роли в профессиональном плане, негативным или отсутствующим самоощущением. Наблюдается несформированность объективной оценки личностных качеств и профпригодности, несоответствие между ожиданиями и возможностями ведёт к застою. Организационные навыки минимальны, сильно зависят от чужих мнений, превалирует внешний источник контроля поведения, цели размытые, неопределённые и плохо сформулированные.

В модели «тройного потенциала» теоретически обосновано, что основная функция ресурсности комплекса «вовлечённость – вовлечение» [19; 23] зависит не столько от отдельного усиления составляющих компонентов, сколько от согласованности и упорядоченности её структурно-функциональной системы:

– вовлечённость педагога в профессию представляет собой многогранное эмоционально-ценностное переживание, включающее чувство заинтересованности, концентрации внимания, удовлетворения жизнью, осмысленности своего труда, инициативности и вдохновения.

Это состояние обусловлено наличием отчетливо выраженной личной позиции, глубокой ориентацией на ценности профессии, уважительное отношение к ребёнку как самостоятельной личности и полноправному участнику учебного процесса, имеющему уникальные ресурсы для личностного роста;

– вовлечение – сложная система целенаправленных действий учителя, комплекс профессионально освоенных приёмов и методов интеграции учащихся в учебную деятельность и общую образовательную среду с учётом их индивидуальных потребностей и возможностей. Этот аспект предполагает умение пользоваться разнообразными средствами общения, совместно формулировать цели и эффективно организовывать участие каждого ученика в обучении благодаря углублённым знаниям о влиянии различных факторов на успешность освоения программ и личное развитие школьников;

– вовлечённость учащихся – это эмоционально насыщенное восприятие учащимися учебной деятельности, проявляющееся в активном участии, преодолении трудностей, продуктивной работе и взаимодействии с учителями и сверстниками. Ученики испытывают интерес и удовольствие от процесса познания, активно участвуют в создании благоприятной атмосферы взаимоподдержки и сотрудничества, стимулируя друг друга к росту и развитию. Понимание преподавателем важных организационных условий, способствующих формированию подобной вовлечённости, способствует внедрению инноваций и интерактивных подходов, направленных на создание комфортной и эффективной образовательной среды.

Следует отметить, что в каждом потенциале имплицитно присутствует рефлексивный компонент, что свидетельствует о его сквозном характере в структуре ресурсного комплекса «вовлечённость – вовлечение».

Каждый ресурсный комплекс доказал экспериментальным путём свою эффек-

тивность в личностно-профессиональном развитии будущих педагогов [20; 22] и педагогов-психологов [21].

Однако теоретико-эмпирическое поле вступило в стадию зрелой рефлексии, смещая фокус с доказательства существования каждого ресурса в отдельности и его коррелятов на глубокое изучение взаимосвязей и взаимообусловленности компонентов ресурсных комплексов в условиях применения инновационных технологических решений.

В данном исследовании впервые изучался комплекс психологических условий актуализации ресурсов развития и преодоления барьеров личностно-профессионального развития педагогов: внутренние – рефлексивно-проектировочный ресурсный комплекс; внешне-внутренние – ресурсный комплекс «вовлечённость педагога – вовлечение – вовлечённость учащихся»; внешние – внедрение технологии актуализации ресурсов развития и преодоления барьеров создания полисубъектной общности «педагог-учащийся».

### **Интегративная технология актуализации ресурсной детерминации личностно-профессионального развития субъектов непрерывного образования**

Психологическая технология ресурсной детерминации профессионального развития личности носит интегративный характер, создана на основе и в развитии технологии конструктивного изменения поведения педагога [19; 23]. Она отличается многослойностью своей структуры, сочетающей практические техники, теоретико-методологические основы и образовательные программы. Её универсальность заключается в широком диапазоне применимости к различным видам профессионального педагогического образования. Ключевое предназначение технологии состоит не только в разработке эффективных путей профессионального развития, но также в обеспечении условий, способствующих сохранению здо-

ровья субъектов труда. Концептуальная сбалансированность обеспечивается путём достижения гармонии межличностных взаимодействий и внутренних мотивационных процессов личности.

Цель технологии – стимулирование активности познания и преобразования всех участников образовательных сообществ, начиная от учащихся школ и заканчивая профессионалами высокого уровня квалификации. Данный подход символизирует эволюционный скачок в психологии образования, отход от устаревших механических моделей адаптации к современному ресурсно-прогностическому моделированию траекторий развития. Это эффективный ответ на непредсказуемые вызовы эпохи неопределённости, лишённой готовых сценариев, формирующий способность к изменениям и стремление к постоянному росту. Педагогу важно развивать внутренний потенциал (резервы, ресурсы, метаресурсы) для успешного анализа и преодоления трудностей, а также продуманного проектирования своего будущего и будущего своих воспитанников.

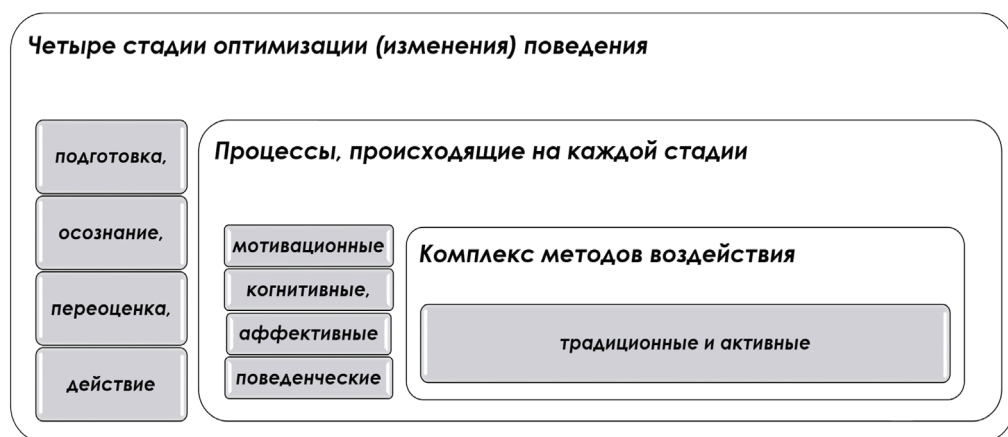
Технология (рис. 1) оснащена собственными методиками и программами,

интегрированными в учебные процессы разного уровня — от школьных до вузовских учреждений.

### Результаты исследования и их обсуждение

В исследовании приняли участие 84 студента направления «Педагогическое образование» Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского: 42 студента – экспериментальная группа, 42 – контрольная группа. Для подтверждения эффективности проводимой работы со студентами была проведена диагностика до и по окончании эксперимента (после производственной практики) с помощью методической программы: тест-опросник «Самоотношение» (В. В. Столин, С. Р. Пантिलеев), Самоактуализационный тест (Э. Шостром и др.), авторская анкета на исследование представлений будущих педагогов о проявлениях вовлечённости/невовлечённости учащихся в образовательный процесс и полисубъектную общность.

Реализация инновационной технологии ресурсной детерминации личностно-профессионального развития осуществлялась с экспериментальной



**Рис. 1 / Fig. 1.** Интегративная технология актуализации ресурсной детерминации личностно-профессионального развития субъектов непрерывного образования / The integrative technology of updating the resource determination of personal and professional development of subjects of continuing education

Источник: данные авторов.

группой студентов на четвёртом курсе обучения, включая производственную практику в форме практической подготовки. Первая стадия технологии реализовывалась в форме интерактивных проблемных семинаров с элементами лекций, групповых дискуссий и метода проектов. Вторая-четвёртая стадии проходили в форме тренингов, основная часть которых включала три модуля, отражающих различные аспекты ресурсного развития студента в процессе его профессионального обучения: «Я-профессионал», «Профессиональное взаимодействие», «Профессиональная деятельность».

На **первой стадии «Подготовка»** студенты более предметно, чем в основных курсах педагогики и психологии, изучали явления «Выученная беспомощность», «Прокрастинация», «Антиципация», «Вовлечённость и деструктивное поведение», «Рефлексивность и её проявления» в возрастном контексте и инновационные средства преодоления негативных явлений. По результатам анкетирования студенты были распределены на группы по уровню представлений будущих педагогов о проявлениях вовлечённости/невовлечённости учащихся в образовательный процесс и полисубъектную общность: в каждую группу равноценно вошли студенты с разными уровнями представлений для усиления их мотивационного взаимодействия и взаимовлияния. Далее группам было дано задание подготовить короткий видеоролик по одной из изученных тем. Просмотр и обсуждение заданий на следующем занятии не только закрепили материал, но и актуализировали педагогическую направленность и мотивационную включённость студентов.

На **второй стадии «Осознание»** реализуемые приёмы и техники были направлены на актуализацию когнитивных характеристик рефлексивного проектирования с целью повышения вовлечённости будущих педагогов в учебно-профессиональную деятельность.

**Модуль «Я – профессионал»** составили упражнения, направленные на формирование интереса к себе и навыков проективной самооценки, а также на развитие адекватного восприятия себя, понимания своих особенностей и позитивного отношения к себе (например, «Осознание сильных и слабых сторон личности» (модификация В. Г. Маралова)). Через кооперативные методы обучения (STAD, Jigsaw и пр.) обсуждалась тема «Между выгоранием и саморазвитием: мой путь».

**Модуль «Профессиональное взаимодействие»** составили упражнения, направленные на развитие способности студентов глубоко понимать собственную роль и позицию в процессе профессионального общения с разными участниками образовательного процесса, а также распознавать и критически осмысливать скрытые негативные установки, влияющие на этот процесс (SWOT-анализ). В ходе специально организованных ролевых упражнений студенты сталкивались с различными проявлениями вовлечённости/невовлечённости и деструктивного поведения учащихся, учились анализировать причины и специфику их проявления в реальных жизненных обстоятельствах.

**Модуль «Профессиональная деятельность»** составили техники, позволяющие осознать требования педагогической реальности к будущему специалисту, а также барьеры, препятствующие развитию вовлечённости в профессиональную деятельность. Например, рефлексивный практикум и построение профессиограммы по итогам опроса «15 вопросов вовлечённости».

На **третьей стадии «Переоценка»** реализуемые приёмы и техники были направлены на актуализацию аффективных характеристик рефлексивного проектирования с целью повышения вовлечённости будущих педагогов в учебно-профессиональную деятельность и вовлечения учащихся в полисубъектные взаимодействия.

Модуль «Я – профессионал» составили упражнения, направленные на формирование у студентов представления о себе в роли учителя, что способствовало развитию их профессиональной рефлексии. Это помогло осознать как привлекательные, так и нежелательные аспекты своей личности, которые могут влиять на вовлечённость в профессию. Например, упражнения «Вакансии» и «Пустой стул» (Е. Мелибруда, модификация).

Модуль «Профессиональное взаимодействие» составили методы формирования уникального стиля профессионального общения через осознание и переоценку системы действий по вовлечению учащихся в учебную деятельность и прогнозирование ее сформированности (например, упражнения «Высказывания», «Хороший и «плохой» ученик (родитель)», «Сложная профессиональная ситуация»). В малых группах студенты исследовали, как особенности взаимодействия вовлечённых/невовлечённых педагогов с учениками влияют на проявления включённости детей в учебный процесс и варианты их деструктивного поведения.

Модуль «Профессиональная деятельность» реализовывался через упражнения, стимулирующие осознание влияния различных подходов к профессиональной деятельности – методов, техник, убеждений и устойчивых поведенческих шаблонов – на формирование собственной вовлечённости в профессию и варианты вовлечения учащихся в учебный процесс (форсайт-метод «Если я буду делать так, то...», «Дискуссия в ролях друг друга» по И. В. Вачкову), а также профилактику проявлений девиантного поведения обучающихся.

На **четвёртой стадии «Действие»** реализуемые приёмы и техники были направлены на актуализацию поведенческих характеристик рефлексивного проектирования с целью повышения вовлечённости будущих педагогов в учебно-профессиональную деятельность.

Модуль «Я – профессионал» составили упражнения на формирование траекторий профессионального развития и совершенствования способностей к антиципации, самоконтролю и эффективному предотвращению негативных изменений в профессиональном развитии (например, интеллект-карты «Какой я есть и каким хотел бы быть профессионалом», «Мои субличности» по И. В. Вачкову, модификация; «Барьеры профессионального развития»).

Модуль «Профессиональное взаимодействие» реализовывался через техники освоения и совершенствования продуктивного педагогического общения в полисубъектной общности «педагог–учащийся» (например, «Эхо интереса», «Волшебная нить», «Искусство понимания»). В процессе студенты развивали умение адекватно реагировать на разную степень вовлечённости учеников в рамках учебно-воспитательного взаимодействия в контексте профилактики проявлений детских и подростковых девиаций.

Модуль «Профессиональная деятельность» составили упражнения, позволяющие разработать индивидуальные модели успешной профессиональной деятельности в контексте прогнозирования развития вовлечённости учащихся («Ориентационные стили профессионально-деятельностного общения», «Фокус внимания», «Карта вовлечения», «Уверенное и неуверенное поведение» по В. Г. Маралову, модификация; и пр.).

По завершении работы в тренингах студенты разработали проекты своих внеклассных мероприятий и рекомендации для проведения родительских собраний по повышению вовлечённости учащихся в образовательный процесс, профилактирующие проявления девиаций и деструкций в поведении детей и подростков. В период последующей производственной практики в форме практической подготовки студенты экспериментальной группы имели возможность

реализовать свои проекты, актуализируя значимость изученных ими проблем.

По итогам реализации технологии личностного-профессионально развития после производственной практики со студентами 4 курса была проведена повторная диагностика с помощью методик «Самоотношение» (В. В. Столин, С. Р. Пантеев), «Самоактуализационный тест» (Э. Шостром и др.), авторской анкеты на

исследование представлений будущих педагогов о проявлениях вовлечённости/невовлечённости учащихся в образовательный процесс и полисубъектную общность. Сравнительный анализ изменения показателей рефлексивного проектирования и комплекса «вовлечённость–вовлечение» студентов экспериментальной группы до и после внедрения технологии представлен в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

**Результаты изменения показателей рефлексивного проектирования и комплекса «вовлечённость–вовлечение» студентов экспериментальной группы до и после внедрения технологии / The results of changes in the indicators of reflexive projecting and the “involvement-engagement” complex of students in the experimental group before and after the introduction of technology**

Методики	Шкалы	Средние значения		Значение Т-критерия Вилкоксона
		До	После	
Самоотношение	Глобальное самоотношение	80,37	90,21	0,000***
	Самоуважение	64,99	85,02	0,000***
	Аутосимпатия	70,64	77,45	0,009**
	Ожидаемое отношение от других	60,05	74,92	0,000***
	Самоинтерес	74,32	88,86	0,000***
	Самоуверенность	58,57	68,00	0,001**
	Отношение других	63,50	71,85	0,000***
	Самопринятие	77,05	86,68	0,001**
	Саморуководство, самопоследовательность	67,83	78,48	0,000***
	Самообвинение	43,23	35,45	0,003**
	Самоинтерес	78,81	86,96	0,001**
	Самопонимание	71,40	84,27	0,001**
Самоактуализационный тест	Поддержка	51,92	59,10	0,000***
	Ориентация во времени	46,76	51,37	0,000***
	Ценностная ориентация	49,82	55,55	0,000***
	Гибкость	46,45	54,96	0,000***
	Сензитивность к себе	49,14	52,06	0,000***
	Спонтанность	50,40	54,13	0,002**
	Самоуважение	53,98	60,05	0,000***
	Самопринятие	50,81	58,51	0,000***
	Представление о природе человека	52,36	54,83	0,016**
	Синергия	52,79	54,60	0,256
	Принятие агрессии	49,65	52,44	0,024*
	Контактность	47,17	57,86	0,000***
	Познавательные потребности	45,14	50,69	0,000***
	Креативность	51,05	55,19	0,000***

Примечание: \*\*\* – изменения статистически значимы при  $p < 0,001$ , \*\* – изменения статистически значимы при  $p < 0,01$ , \* – изменения статистически значимы при  $p < 0,05$

Источник: данные авторов.

Анализ результатов диагностики показывает, что реализация интегративной технологии способствовала повышению у студентов самоинтереса – внимания к собственным чувствам и мыслям, а значит, и рефлексивности как необходимого источника для личностно-профессионального развития. Отмечается повышение уровня саморуководства и самопоследовательности, что свидетельствует об усилении автономии и самостоятельности, развитии внутренней целостности в контексте понимания собственных потребностей и целей, что способствует более осознанному прогнозированию стратегий поведения.

Повышение на статистически значимом уровне показателей интегральных личностных характеристик в экспериментальной группе характеризует показатель вовлечения педагогов в учебный процесс. В контрольной группе статистически значимых изменений не обнаружено.

Таким образом, внедрение интегративной технологии способствовало повышению показателей на высоком статистически значимом уровне таких шкал методик, которые характеризуют одновременно основные показатели комплексов «рефлексивное проектирование» и «вовлечённость-вовлечение», что характеризует их синергическую связь: «гибкость» – умение действовать в соответствии с ситуацией, не противореча собственным ценностям; «сензитивность к себе» как проявление рефлексивности; «самоуважение» и «самопринятие» как отражение сформированности самооценки; «компетентность во времени» как прогностическая направленность будущего педагога; «поддержка» как проявление внутренне-го локуса контроля.

Качественный анализ результатов анкетирования студентов до и после внедрения технологии показал, что первоначально взгляды относительно уровня включённости учеников и методов его увеличения отличались поверхностностью и шаблонностью представлений о

способах его развития. После реализации технологии студенты продемонстрировали существенно более глубокие знания, чёткое понимание взаимосвязей факторов, определяющих активность школьников, а также разнообразие подходов и инструментов для её стимулирования.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что после реализации технологии у студентов экспериментальной группы наблюдается рост вовлечённости в учебный процесс. Внутреннее представление о самих себе укрепляется, поведение приобретает большую пластичность, возрастает глубина осознания собственного внутреннего мира, структура мотивации и профессиональные ориентиры обретают отчётливость и ясность. Помимо прочего, наблюдаются рост склонности к глубокому размышлению и выработка новых взглядов на управление личной включённостью в деятельность.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная образовательная парадигма, ориентированная на активное вовлечение учащихся в учебно-воспитательный процесс, делает особенно актуальной проблему изучения психологических условий актуализации ресурсов педагога по созданию полисубъектной общности, обеспечивающей развитие и преодоление барьеров самоосуществления учащихся и педагогов.

В этой связи необходима разработка комплекса условий, направленных на трансформацию модели, где учащийся был пассивным объектом воздействий к модели, где он становится активным субъектом, соавтором, соучастником процесса реализации собственных ресурсов.

Интегративная технология, разработанная нами, указывает принципиально новый путь перехода от адаптивных технологических моделей прошлого века, толкающих к воспроизводству механических систем в психологии, к психотехнологи-

ческим моделям, имеющим в основе ценностную установку на конструктивную, созидательную, ресурсно-прогностическую детерминацию личностно-профессионального развития субъектов непрерывного педагогического образования.

Специально разработанные программы, включающие тренинги, интерактивные проблемные семинары, ролевые игры, индивидуальные проекты, интегрированные в образовательное пространство вуза, дали положительный результат по вовлечённости-вовлечению в образовательный процесс будущих педагогов и учащихся за счёт взаимодополняющих компонентов рефлексивного проектирования, что позволяет рекомендовать технологию и программы для внедрения в систему образования (школа-колледж-вуз-повышения квалификации).

Таким образом, исследование показало, что для эффективной и плодотворной подготовки студентов педагогических вузов для создания полисубъектных взаимодействий с учениками необходим системный подход, который включает в себя комплекс психологических условий актуализации ресурсов развития и преодо-

ления барьеров, мешающих реализации собственных потенциалов и педагогов, и учащихся: интрапсихологических – рефлексивно-проектировочный комплекс; интер-интрапсихологических – ресурсный комплекс «вовлечённость-вовлечение»; интерпсихологических – внедрение интегративной технологии актуализации ресурсов личностного и профессионального образования.

Основная функция психологических условий актуализации ресурсов развития и преодоления барьеров полисубъектного взаимодействия педагогов и учащихся связана не с формированием отдельных (изолированных) условий, а с развитием комплекса условий, с уровнем их синергической организации в систему.

В дальнейших исследованиях планируется изучение механизмов, этапов, динамики и других параметров взаимодействия и взаимообусловленности ресурсных комплексов «рефлексивное проектирование», «конструктивное со-владание», «вовлечённость-вовлечение» как психологических средств самореализации и преодоления барьеров развития педагогов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А. В. Психика и время. В 2 т. Т. 2. Функционирование. Генезис. Репрезентации. Ярославль: Филигрань, 2023. 700 с.
2. Прохоров А. О., Чернов А. В. Динамика ментальной регуляции психических состояний студентов с различным уровнем рефлексивности // Сибирский психологический журнал. 2025. № 96. С. 219–229. DOI: 10.17223/17267080/96/11.
3. Холодная М. А. Светлые и тёмные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 4. С. 15–26. DOI: 10.31857/S020595920021475–8.
4. Verlaine E. Discovering How to Do Reflexivity and Self-Reflexivity. A Longitudinal Empirical Research Findings // Advances in Social Sciences Research Journal. 2022. Vol. 9, № 8. P. 371–394. DOI:10.14738/assrj.98.12931.
5. Зеер Э. Ф., Степанова Л. Н. Акмеологическая технология прогнозирования индивидуальных профессионально-ориентированных траекторий развития личности студентов // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 6. С. 69–98. DOI: 10.17853/1994–5639–2023–6–69–99.
6. Stingl V., Gerald J. Imagining futures: Cognitive processes of desirable or undesirable project prospectives // Technological Forecasting and Social Change. 2023. № 194. URL: <https://www.sciencedirect.com>. DOI: 10.1016/j.techfore.2023.122701 (дата обращения: 10.10.2025).
7. Леонтьев Д. А. Совладание в контексте саморегуляции. Часть 2. Полиресурсная модель // Психологический журнал. 2025. Т. 46, № 2. С. 5–12. DOI: 10.31857/S0205959225020014.
8. Сунько Т. Ю., Гришель П. В., Лыкова Н. С. Проактивная направленность личности студентов: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Клиническая и специальная психология. 2024. Т. 13, № 1. С. 46–57. DOI: 10.17759/cpse.2024130103.

9. Behbahani M. G., Lajoie D. Patterns of individual differences in coping strategies: Criterion profile analysis of open coping strategies data // *Personality and Individual Differences*. 2024. № 223. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2024-70491-001> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.paid.2024.112634.
10. Вовлечённость студенческой молодёжи в пространство жизнеосуществления: проблема концептуализации феномена в новых социокультурных условиях: монография / Е. В. Павлова, О. М. Краснорядцева, А. В. Лейфа, А. Д. Плутенко, В. В. Еремина. Чебоксары: Среда, 2023. 296 с.
11. Дегтярев В. А., Башлыков Т. В. Проблема вовлеченности студентов в учебную деятельность в Липецком филиале Финуниверситета // *Гуманитарные исследования Центральной России*. 2021. Т. 2, № 19. С. 88–97. DOI: 10.24412/2541-9056-2021-2-88-97.
12. Малошонок Н. Г. Студенческая вовлечённость как инструмент оценки качества образования в российских университетах // *Университетское управление: практика и анализ*. 2023. Т. 27, № 2. С. 45–58. DOI: 10.15826/umpa.2023.02.012.
13. Павлова Е. В. К вопросу о соотношении типологических особенностей и психологических мерностей «ресурса вовлечённости» студентов в пространство жизнеосуществления // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2024. № 8. С. 20–28. DOI: 10.24158/spp.2024.8.2.
14. Bakker A. B., Demerouti E. Multiple levels in job demands-resources theory: Implications for employee well-being and performance // *Handbook of wellbeing*. Salt Lake City. UT: DEF Publishers, 2025. URL: nobascholar.com (дата обращения: 10.10.2025).
15. Martin A. J., Collie R. J., Stephan M. et al. What is the role of teaching support in students' motivation and engagement trajectories during adolescence? A four-year latent growth modeling study // *Learning and Instruction*. 2024. № 9. URL: <https://www.sciencedirect.com/science> (дата обращения: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.101910.
16. Mazzetti G., Robledo E., Vignoli M. et al. Work Engagement: A metaAnalysis Using the Job Demands-Resources Model // *Psychological Reports*. 2023. Vol. 126, № 3. Pp. 1069–1107. DOI: 10.1177/003329412111051988.
17. Schaufeli W. B. What is engagement? // *Employee Engagement in Theory and Practice* / C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, E. Soane, W. Schaufeli. London: Routledge, 2013. P. 37.
18. Li Y., Lerner R. Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students // *Journal of Youth and Adolescence*. 2013. № 2. Pp. 20–32.
19. Митина Л. М. Концепция трёхкомпонентной ресурсности личности–профессионального развития педагога: принцип преемственности и эмерджентный эффект // *Психологические науки*. 2026. № 1. С. 111–126. DOI: 10.18384/3033-6414-2026-1-111-126.
20. Анисимова О. А., Митин Г. В. Вовлечённость и вовлечение как ресурсный комплекс личностно–профессионального развития педагогов и учащихся // *Мир психологии*. 2024. № 3. С. 118–129. DOI: 10.51944/20738528\_2024\_3\_118.
21. Востокова Ю. И. Технология актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно–профессионального развития педагога–психолога // *Мир психологии*. 2023. № 2. С. 85–94. DOI: 10.51944/20738528\_2023\_2\_85.
22. Митин Г. В., Митина Л. М., Востокова Ю. И. Профессиональные деформации педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция // *Психология и право*. 2023. № 2. С. 183–205. DOI: 10.17759/psylaw.2023130214.
23. Митина Л. М., Анисимова О. А., Митин Г. В. Профилактика и коррекция склонности учащихся к зависимостям и правонарушениям: роль психологических ресурсов учителя // *Психология и право*. 2025. Т. 15, № 4. С. 128–146. DOI: 10.17759/psylaw.2025150407.

## REFERENCES

1. Karpov, A. V. (2023). *Psyche and Time. Vol. 2. Functioning. Genesis. Representations*. Yaroslavl: Filigree publ. (in Russ.).
2. Prokhorov, A. O. & Chernov, A. V. (2025). Dynamics of Mental Regulation of Mental States of Students with Different Levels of Reflexivity. In: *Siberian Journal of Psychology*, 96, 219–229. DOI: 10.17223/17267080/96/11 (in Russ.).
3. Kholodnaya, M. A. (2022). Light and Dark Sides of Reflection and Areflexia: The Splitting Effect. In: *Psychological Journal*, 43, 4, 5–26. DOI: 10.31857/S020595920021475-8 (in Russ.).

4. Verlaine, E. (2022). Discovering How to Do Reflexivity and Self-Reflexivity. A Longitudinal Empirical Research Findings. In: *Advances in Social Sciences Research Journal*, 9, 8, 371–394. DOI: 10.14738/assrj.98.12931.
5. Zeer, E. F. & Stepanova, L. N. (2023). Acmeological Technology for Forecasting Individual Professionally-Oriented Trajectories of Students' Personality Development. In: *Education and Science*, 25, 6, 69–98. DOI: 10.17853/1994–5639–2023–6–69–99 (in Russ.).
6. Stingl, V. & Gerdali, J. (2023). Imagining Futures: Cognitive Processes of Desirable or Undesirable Project Prospections. In: *Technological Forecasting and Social Change*, 194. URL: <https://www.science-direct.com>. DOI: 10.1016/j.techfore.2023.122701 (accessed: 10.10.2025).
7. Leontiev, D. A. (2025). Coping in the Context of Self-regulation. Part 2. Poly-Resource Model. In: *Psychological Journal*, 46, 2, 5 (12). DOI: 10.31857/S0205959225020014 (in Russ.).
8. Sunko, T. Yu., Grishel, P. V. & Lykova, N. S. (2024). Proactive Orientation of Students' Personality: Psychometric Characteristics and Comparative Analysis. In: *Clinical and Special Psychology*, 13 (1), 46–57. DOI: 10.17759/cpse.2024130103 (in Russ.).
9. Behbahani, M. G. & Lajoie, D. (2024). Patterns of Individual Differences in Coping Strategies: Criterion Profile Analysis of Open Coping Strategies Data. In: *Personality and Individual Differences*, 223. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2024-70491-001> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.paid.2024.112634 (in Russ.).
10. Pavlova, E. V., Krasnoryadtseva, O. M., Leifa, A. V., Plutenko, A. D. & Eremina, V. V. (2023). *Involvement of Student Youth in the Space of Life: The Problem of Conceptualizing the Phenomenon in New Socio-Cultural Conditions*. Cheboksary: Sreda publ. (in Russ.).
11. Degtyarev, V. A. & Bashlykov, T. V. (2021). The Problem of Student Involvement in Educational Activities at the Lipetsk Branch of the Financial University. In: *Humanities Researches of the Central Russia*, 2 (19), 88–97. DOI: 10.24412/2541–9056–2021–2–88–97 (in Russ.).
12. Maloshonok, N. G. (2023). Student Engagement as a Tool for Assessing the Quality of Education in Russian Universities. In: *University Management: Practice and Analysis*, 27, 2, 45–58. DOI: 10.15826/umpa.2023.02.012 (in Russ.).
13. Pavlova, E. V. (2024). On the Relationship between Typological Features and Psychological Dimensions of Students' "Engagement Resources" in the Space of Life-Sufficiency. In: *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 8, 20–28. DOI: 10.24158/spp.2024.8.2 (in Russ.).
14. Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2025). Multiple Levels in Job Demands-resources Theory: Implications for Employee Well-Being and Performance. In: *Handbook of wellbeing*. Salt Lake City. UT: DEF Publishers. URL: [nobascholar.com](https://nobascholar.com) (access date: 10.10.2025).
15. Martin, A. J., Collie, R. J. & Stephan, M. et al. (2024). What is the Role of Teaching Support in Students' Motivation and Engagement Trajectories During Adolescence? A Four-year Latent Growth Modeling Study. In: *Learning and Instruction*, 9. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science> (accessed: 10.10.2025). DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.101910.
16. Mazzetti, G., Robledo, E. & Vignoli, M. et al. (2023). Work Engagement: A metaAnalysis Using the Job Demands–Resources Model. In: *Psychological Reports*, 126, 3, 1069–1107. DOI: 10.1177/003329412111051988.
17. Schaufeli, W. B. (2013). What is Engagement? In: Truss, S., Alfes, K., Delbridge, R., Shantz, A. & Soane, E., Schaufeli, W. *Employee Engagement in Theory and Practice*. London: Routledge publ., p. 37.
18. Li, Y. & Lerner, R. (2013). Interrelations of Behavioral, Emotional, and Cognitive School Engagement in High School Students. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 2, 20–32.
19. Mitina, L. M. (2026). The Concept of Three-Component Resourcefulness of Personal and Professional Development of a Teacher: The Principle of Continuity and Emergent Effect. In: *Psychological Sciences*, 1, 111–126. DOI: 10.18384/3033-6414-2026-1-111-126 (in Russ.).
20. Anisimova, O. A. & Mitin, G. V. (2024). Engagement and Involvement as a Resource Complex of Personal and Professional Development of Teachers and Students. In: *World of Psychology*, 3, 118–129. DOI: 10.51944/20738528\_2024\_3\_118 (in Russ.).
21. Vostokova, Yu. I. (2023). Technology of Actualization of Reflexive Design as a Resource for Personal and Professional Development of a Teacher-Psychologist. In: *World of Psychology*, 2, 85–94. DOI: 10.51944/20738528\_2023\_2\_85 (in Russ.).

22. Mitin, G. V., Mitina, L. M. & Vostokova, Yu. I. (2023). Professional Deformations of Teachers and Deviations of Students During the Global Crisis: Psychological Diagnostics, Prevention, Correction. In: *Psychology and Law*, 2, 183–205. DOI: 10.17759/psylaw.2023130214 (in Russ.).
23. Mitina, L. M., Anisimova, O. A. & Mitin, G. V. (2025). Prevention and Correction of Students' Tendency to Addictions and Delinquency: The Role of Teachers' Psychological Resources. In: *Psychology and Law*, 15, 4, 128–146. DOI: 10.17759/psylaw.2025150407 (in Russ.).

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

*Востокова Юлия Игоревна* (гг. Арзамас, Москва) – старший преподаватель кафедры общей и практической психологии Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского; научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;  
ORCID: 0000-0001-5265-686X, e-mail: [vostokova\\_julia@mail.ru](mailto:vostokova_julia@mail.ru)

*Митин Георгий Валерьевич* (г. Москва) – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;  
ORCID: 0000-0002-3124-0352, e-mail: [jorik\\_76@mail.ru](mailto:jorik_76@mail.ru)

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

*Julia I. Vostokova* (Arzamas, Moscow) – Senior Lecturer, Department of General and Practical Psychology, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas branch; Researcher of Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research;  
ORCID: 0000-0001-5265-686X, e-mail: [vostokova\\_julia@mail.ru](mailto:vostokova_julia@mail.ru)

*Georgy V. Mitin* (Moscow) – Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher, Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research;  
ORCID: 0000-0002-3124-0352, e-mail: [jorik\\_76@mail.ru](mailto:jorik_76@mail.ru)



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2026. №2

Над номером работали:  
Ответственный редактор И. А. Потапова  
Литературный редактор Викт. А. Кулакова  
Переводчик Вер. А. Кулакова  
Компьютерная вёрстка – А. В. Тетерин  
Корректор В. М. Пастарнак

Адрес редакции:  
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, офис 98  
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)  
e-mail: [sj@guppros.ru](mailto:sj@guppros.ru)  
Сайты: [www.psymgou.ru](http://www.psymgou.ru)

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура "Minion Pro".  
Тираж 500 экз. Усл. п. л. 8,25, уч.-изд. л. 10,25.

Подписано в печать: 22.05.2026 г. Дата выхода в свет: 27.05.2026 г. Заказ № 2026/05-01.  
Отпечатано в типографии Государственного университета просвещения  
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2